

# Com analitzar la justícia dels sistemes educatius? Una aproximació teòrica al concepte de justícia dins l'educació

Aina Tarabini-Castellani Clemente\*

## Introducció

L'educació, entesa com a bé públic, juga un paper fonamental en la configuració de les desigualtats socials. Tenint en compte que existeix una relació recursiva entre estructura social i política social —l'estructura condiciona i dóna forma a les polítiques i aquestes, alhora, influeixen i modifiquen la pròpia estructura social de la que formen part (Adelantado y Noguera, 1999)—, podem afirmar que tota política social, i per tant tota política educativa, incideix d'alguna manera en la disminució, manteniment o reproducció de les desigualtats, contribuint a generar majors o menors nivells d'equitat social. L'educació, en general, i les polítiques educatives, en particular, mantenen un vincle fonamental amb determinats mecanismes, sistemes i processos de producció d'igualtat/desigualtat, la qual cosa ens acosta a l'estudi de la justícia social dins aquest àmbit.

Com podem determinar si un sistema educatiu és just? Com podem avaluar els impactes d'una política educativa sobre les desigualtats? Quins són els factors associats a la desigualtat educativa? Quines polítiques educatives contribueixen a promoure una major igualtat tant educativa com social? Quin impacte tenen els diferents processos educatius en la conformació de la desigualtat? La resposta a aquestes i altres preguntes constitueix l'eix argumental d'aquest assaig orientat a analitzar i entendre el sentit de la justícia social dins l'educació així com els mecanismes i processos que contribueixen a

---

(\*) Aina Tarabini-Castellani Clemente és llicenciada en sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona i doctorada en sociologia a la mateixa universitat. Des de l'any 2002 és membre del Departament de Sociologia de la UAB, inicialment com a becària FPU i actualment com a professora ajudant LUC. Les seves línies d'investigació s'emmarquen en el camp de la sociologia de l'educació, les desigualtats educatives i les relacions entre globalització i educació. Adreça professional: Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia. Departament de Sociologia. Edifici B. 08193. Bellaterra, Cerdanyola del Vallès (Barcelona). Adreça electrònica: aina.tarabini@uab.es.

mantenir, disminuir o augmentar les desigualtats en aquest sector. L'objectiu d'aquesta reflexió és construir un marc teòric de referència que ens serveixi de punt de partida per a fer posteriors avaluacions de polítiques educatives concretes, analitzant els seus impactes en termes d'igualtat i equitat.

Seguint aquest objectiu, l'article, en primer lloc, presenta una justificació de la temàtica, remarcant els vincles entre, igualtat/desigualtat, justícia i educació. En segon lloc, s'analitzen els pressupòsits centrals de la justícia distributiva, indagant les seves repercussions en l'esfera educativa. A continuació, i ja en el tercer apartat, es presenten les principals crítiques a la idea de justícia com distribució de l'educació, ressaltant les carències que presenta el concepte d'igualtat d'oportunitats i de «compensació» de les desigualtats. Finalment, s'analitzen aquelles teories que, anant més enllà de la justícia distributiva, introdueixen noves variables per analitzar i ampliar el sentit de la justícia dins educació.

## Justificació del debat: per què ens interessa el vincle entre justícia i educació?

El sistema educatiu és un dels béns públics de major importància a les nostres societats, caracteritzades per la primacia del coneixement. A la *societat del coneixement* augmenta la importància de l'educació com àmbit d'adquisició de destreses, coneixements, aptituds i habilitats que hauran de ser aplicats posteriorment a la vida social. De tal manera, podem entendre l'educació com espai de construcció i desenvolupament d'allò públic, àmbit de transmissió de significats, d'apropiació de sabers, de legitimació de valors i significats.

Les institucions educatives, des d'aquest punt de vista, es poden entendre com un espai fonamentalment polític en la mesura que conformen horitzons de realització del conjunt social i de cada individu en particular, generant acumulació de sabers i pràctiques orientades a l'exercici —més o menys ple— de les llibertats i jugant un paper clau tant en la construcció de subjectes i de sentits socials com en la institucionalització de significats. L'educació, doncs, com qualsevol altre institució social, esdevé un instrument bàsic a través del qual es legitimen, actuen i reproduïxen certes idees d'allò just i d'allò bo a cada societat.

Tal i com indica Fernández Enguita (1998, 2001), l'educació no és només un dret individual sinó que alhora és un dret social, en la mesura que la formació de cada subjecte suposa beneficis per al conjunt de la societat. L'educació, per tant, és i ha de ser un element fonamental de les polítiques públiques i s'ha d'orientar a la cerca de mecanismes reductors de la desigualtat. De fet, la pròpia expansió de l'escola, dels programes i de les polítiques educatives sempre ha anat lligada a una demanda d'igualtat social, per la qual cosa es pot afirmar que tot i l'existència de propostes i polítiques que

recolzen un discurs legitimador de les desigualtats a través de l'educació, el discurs públic dominant l'ha entès com manifestació i instrument per a la igualtat social.

En aquest context pren plena rellevància la importància de la justícia dins l'educació. Si els sistemes educatius són mecanismes i instruments d'igualtat social, ens haurem de preguntar en què consisteix aquesta noció d'igualtat i com aconseguir-la a través de l'educació, tenint en compte que les implicacions de la igualtat i la justícia dins educació es veuen afectades per diferents teories de fons que desenvolupen diversos marcs explicatius per aproximar-se a aquests conceptes i sobre els que es recolzen diferents models de política educativa i d'organització escolar.

Finalment cal recordar que un dels debats més insistents entorn a la institució escolar ha estat sempre —i segueix sent— la discussió entorn al seu paper transformador o reproductor; és a dir, la seva contribució al canvi o a la reproducció de la societat i el seu impacte sobre els diferents eixos de desigualtat. Totes les teories i corrents desenvolupades dins la sociologia de l'educació contemporània<sup>1</sup> s'han encarregat precisament d'entendre la relació entre escola i desigualtat, oferint diferents explicacions respecte el tipus de desigualtat educativa (*és una qüestió només d'accés a l'escola o es vincula també amb els processos i resultats educatius?*), les seves causes (*són els factors externs a l'escola com la família i l'origen social de l'alumnat, són les pròpies estructures de l'escola, com els continguts curriculars o els processos d'avaluació, o és una combinació d'ambdós el que ens permet explicar les desigualtats educatives?*) i les seves solucions (depenent òbviament de la resposta a les dues preguntes anteriors).

## El sentit de la justícia dins l'educació: la justícia distributiva

Històricament, el problema de la justícia dins educació s'ha entès com un problema d'accessibilitat a l'escola i, per tant, la preocupació bàsica de les polítiques educatives s'ha centrat en l'ampliació de l'oferta educativa per a tota la població. La justícia educativa, des d'aquest punt de vista, s'ha entès fonamentalment com justícia distributiva, on la pregunta central s'ha centrat en esbrinar: *qui rep què?*, qui rep un determinat bé social i quant en rep d'ell (Conell, 1997).

Cal recordar que l'expansió dels sistemes educatius ha anat sempre lligada a demandes d'igualtat social i que l'educació moderna va néixer amb la promesa d'aconseguir una democratització basada en el funcionament meri-

(1) Per a una explicació detallada dels corrents contemporanis dins la sociologia de l'educació, vegeu Bonal (1998).

tochràtic del sistema, que igualés les oportunitats de partida i que, a partir d'aquí, avalués tan sols a partir dels mèrits personals. El concepte d'igualtat dins l'educació, per tant, s'ha entès en termes d'igualtat d'oportunitats d'accés, lluitant per combatre els efectes d'una sèrie de desigualtats de partida, com els recursos econòmics, les expectatives socials, el capital cultural familiar o les condicions socials familiars (Fernández Enguita, 2001).

En aquest marc, s'han plantejat dues grans qüestions de justícia distributiva: d'una banda, garantir la provisió d'educació primària a tota la població, promovent l'escolaritat obligatòria universal; d'altra banda, assegurar la igualtat d'oportunitats d'accés a nivells superiors d'educació, promovent programes compensatoris i d'acció afirmativa (Molina, 2002). L'anàlisi de l'equitat educativa, per tant, s'ha centrat en aspectes igualitaris i compensatoris, ubicats en la mètrica dels béns, i s'ha tendit a mesurar en termes de cobertura i accessibilitat per part de diferents grups socials.

Un cop presentats els fonaments de la justícia distributiva i explicat el seu sentit dins l'àmbit educatiu, analitzarem les propostes de dos importants autors de la teoria social normativa que, tot i compartir els principis generals d'aquesta concepció de justícia, desenvolupen dues propostes teòriques ben diferents amb diferents repercussions per entendre, aplicar i avaluar el sentit de justícia distributiva dins educació. Es tracta de M. Walzer i J. Rawls.

## Walzer i les esferes de la justícia

Walzer, situat dins l'àmbit de les teories comunitaristes, parteix de la idea que cada societat i cada comunitat avalua i valora els béns socials de manera diferent i que, per tant, la justícia s'entendrà de manera particular en funció d'aquestes avaluacions (Gargarella, 1999). Segons l'autor, els principis de justícia són en sí mateixos plurals, ja que remeten a diferents tipus de béns socials i, per tant, s'han de regir per diferents procediments derivats de la comprensió d'aquests béns. Des d'aquest punt de vista, els modes de distribució estan associats amb què i per a què són els béns i amb quin és el seu valor i la seva significació social, entenent que a cada esfera social —caracteritzada per diferents béns— hi correspon un determinat model de distribució.

Segons l'autor tots els béns implícits en la justícia distributiva són béns socials, assumint que els individus adquireixen identitats concretes per la manera en què conceben i creen (i després posseeixen i utilitzen) aquests béns<sup>2</sup>. Des d'aquest punt de vista no existeix un sol conjunt de béns bàsics

(2) Walzer parteix d'una concepció plural dels subjectes, atorgant un caràcter heterogeni, tant als rols com a les identitats que adquireixen.

o primaris (com dirà Rawls) aplicable per a tots els mons morals o materials, al contrari, és la significació dels béns el que determina el seu moviment i, per tant, els criteris i procediments distributius són intrínsecs a cada tipus de bé social. Els significats socials dels béns, a més, tenen caràcter històric, de la mateixa manera que les seves distribucions i, per tant, tot bé social o conjunt de béns socials constitueix una esfera distributiva dins la qual tan sols són apropiats certs criteris i disposicions particulars.

Walzer, oposant-se a una idea «d'igualtat simple» segons la qual la justícia es basaria tan sols en la millor distribució d'un bé determinat, proposa una «idea complexa d'igualtat» segons la qual cada bé s'ha de distribuir en funció del seu significat social (Gargarella, 1999). L'autor, a més, introdueix dos conceptes claus quan pensa en la distribució dels béns a les diferents esferes de la justícia: el predomini (quan un bé o béns dominen a diferents esferes) i el monopoli (quan una persona o grup de persones concentren major quantitat de béns que els altres, generalment per posseir un bé predominant), centrant les possibilitats d'una justa distribució en evitar al mateix temps les situacions de predomini i monopoli i en la identificació (des de la significació social del bé determinat) dels criteris per la seva justa distribució.

El propi Walzer va intentar aplicar aquestes idees a l'àmbit educatiu afirmant que «les escoles, els mestres i les idees constitueixen un nou conjunt de béns socials, concebuts al marge d'altres béns, que alhora requereixen un conjunt independent de processos distributius» (Walzer, 1997, p. 209). La seva hipòtesi de partida és que les escoles constitueixen un àmbit especial de distribució i que posseeixen un estructura normativa particular. De tal manera, per poder analitzar la seva justa distribució cal revisar la significació dels diferents béns incorporats dins aquesta esfera, així com el valor que el propi bé educació té a cada societat. L'autor es pregunta com hauria de ser distribuïda l'escolaritat i quines són les condicions necessàries per a la igualtat educativa, afirmant que distribuir l'educació de manera homogènia per a tothom (més enllà de les seves valoracions) no va més enllà de ser una igualtat simple que tracta a persones diferents per igual. La seva proposta és que un cop garantida l'escolaritat comuna, es permetin processos de diferenciació associats al mèrit i a l'esforç personal, aconseguint passar de la igualtat simple (que es preocupa per la millor distribució d'un bé determinat, en aquest cas l'educació) a la igualtat complexa (que contempla el significat dels béns a distribuir).

Finalment, cal remarcar que la teoria de Walzer no permet les «conversions» entre diferents esferes de béns, és a dir, els diners, per exemple, no poden ser un criteri per a distribuir serveis educatius, ja que pertanyen a una esfera de béns diferent, l'esfera econòmica. Les condicions socials o familiars de partida, per tant, tampoc poden influir en el desenvolupament educatiu dels nens. L'únic criteri vàlid és l'esforç personal, la meritocràcia.

## Rawls i la idea de justícia com equitat

Rawls, pare del liberalisme igualitarista, parteix d'una teoria deontològica de la realitat<sup>3</sup> per elaborar una concepció de justícia com equitat on l'establiment de determinats principis de justícia s'associa a l'elecció realitzada per persones lliures i racionals situades en una posició d'igualtat inicial (la «posició original»), que possibilita desvincular la seva elecció de les condicions dels individus particulars. L'elecció d'aquests principis, segons l'autor, es fa a partir d'un contracte hipotètic on els diferents actors en joc, situats sota el «vel de la ignorància» (és a dir, sense conèixer la seva posició a la societat, tant pel que respecta a condicions naturals com socials), es posarien d'acord per escollir aquells principis que els permetessin portar a terme els seus respectius plans de vida. Aquesta situació, basada en condicions procedimentals imparcials, permetria acordar de manera equitativa els principis de justícia que han de regir la societat<sup>4</sup>. Els principis de justícia que s'escollirien en aquesta situació són tres: el principi d'igual llibertat, el principi d'igualtat equitativa d'oportunitats i el principi de la diferència (Rawls, 1971)<sup>5</sup>.

Segons el primer principi cada individu ha de tenir dret al mateix conjunt de llibertats bàsiques que els altres, entenent el concepte de llibertat des d'un punt de vista plural i associat a la seva concepció de «persona moral» —centre de la seva concepció de justícia com imparcialitat<sup>6</sup>. És a dir, la llibertat, lluny de ser quelcom únic i abstracte a distribuir entre la població (Brighouse, 2001), és un concepte ampli que s'ha d'orientar a afavorir les condicions necessàries per tal que els ciutadans i ciutadanes es puguin desenvolupar com persones morals plenament autònomes. La igualtat de llibertat, des d'aquest punt de vista, s'associa amb estats com l'autoestima i l'autorespecte més que a les qüestions econòmiques o de la posició social<sup>7</sup>.

Des d'aquest punt de vista, les preguntes centrals per al nostre àmbit d'investigació serien les següents: *fins a quin punt l'educació contribueix a ampliar les llibertats dels individus? Quins processos educatius contribueixen a reforçar i ampliar l'autonomia individual?* El nostre interès, no obstant això,

- 
- (3) Les teories deontològiques són aquelles que es vinculen a un model o criteri normatiu que es defineix apriorísticament, preocupant-se pel que és normativament correcte o just. Des d'aquest punt de vista no es contemplen les conseqüències per decidir si una acció és justa o no, sinó que es defineix en funció dels principis establerts amb anterioritat. De la mateixa manera, no defineixen idees del bé o de la vida bona, subordinant aquests conceptes a allò que es considera just.
  - (4) Els principis de justícia que contempla Rawls han de complir una sèrie de condicions formals bàsiques: ser generalitat, universals, complets i finals.
  - (5) Rawls estableix un ordre lexicogràfic entre els principis esmentats, on el principi d'igual llibertat és absolutament prioritari davant el principi d'igualtat d'oportunitats i aquest, alhora, és estrictament prioritari en relació al principi de diferència.
  - (6) La idea de personalitat moral de Rawls es sustenta en dos atributs bàsics: la raonabilitat i la racionalitat. Aquests dos atributs es poden considerar condicions necessàries per ser considerats plens membres de la societat en condicions d'igualtat.
  - (7) Tot i que en treballs posteriors admet que els pitjors situats tenen una quota menor de llibertat.

es situa a l'àmbit de la igualtat i per tant, més que indagar aquestes preguntes, ens centrarem en els principis d'igualtat d'oportunitats i de diferència, explorant el seu sentit dins l'àmbit educatiu.

Per analitzar el principi d'igualtat d'oportunitats, cal tenir en compte la distinció feta per Rawls entre dos tipus de fets: aquells que s'han de considerar arbitraris des d'un punt de vista moral, ja que no depenen de la voluntat individual; i aquells que són de responsabilitat personal. Una societat justa ha de tendir a igualar a les persones en les seves circumstàncies, de manera tal que allò que succeeixi amb les seves vides quedi sota la seva responsabilitat i minimitzi l'arbitrarietat moral (Gargarella, 1999). Com que vivim en una societat desigual, on ningú no és responsable de les seves majors capacitats o de la seva posició sociofamiliar inicial, cal garantir a tothom una igualtat equitativa d'oportunitats, on les desigualtats quedin lligades a posicions i funcions a les que tots tinguem la mateixa accessibilitat.

L'aplicació del concepte d'igualtat d'oportunitats a l'àmbit educatiu implica preguntar-se sobre dos aspectes fonamentals: quina rellevància s'atribueix a determinades característiques dels individus en l'educació que aconseguixen? i quin criteri s'utilitza per distribuir els recursos educatius? (Fernandez Mellizo-Soto, 2003).

En relació a la primera pregunta, cal tenir en compte que la teoria de Rawls ens permet distingir tres sistemes vinculats amb el concepte d'igualtat d'oportunitats: el sistema de *llibertat natural*, on la societat considera rellevants totes les característiques dels individus per competir amb la resta d'actors socials; el sistema d'*igualtat liberal*, on la riquesa no es considera rellevant en la competició dels individus però sí el seu talent; el sistema d'*igualtat democràtica*, on totes les característiques dels individus (inclòs el seu esforç) es consideren irrelevants per aquesta competició.

En relació a la segona pregunta, Fernández Mellizo-Soto (2003) desenvolupa quatre nocions d'igualtat d'oportunitats dins educació: el sistema de llibertat natural, que es correspon amb la inexistència d'igualtat d'oportunitats, en la mesura que considera rellevants totes les característiques dels individus per aconseguir un determinat nivell educatiu (des d'aquest punt de vista s'hauria de donar més i millor educació als estudiants més rics i llestos, per exemple); el sistema d'igualtat d'oportunitats meritocràtiques, on tan sols el talent dels individus pot influir en el nivell educatiu aconseguït (des d'aquest punt de vista els estudiants més capaços són els que haurien de tenir més i millor educació); el sistema d'igualtat d'oportunitats igualitària o universal, segons el qual ni la riquesa ni el talent han d'influir en l'educació aconseguïda pels individus i, per tant, tots han de ser tractats de la mateixa manera i han de rebre la mateixa educació; el sistema d'igualtat d'oportunitats compensatòria, on la riquesa i el talent tampoc poden influir en els resultats educatius però, a diferència del cas anterior, considera que els estudiants no han de ser tractats de la mateixa manera, sinó que el sistema educatiu ha d'aten-

dre les necessitats especials dels diferents alumnes a partir de les seves condicions particulars.

Entre aquestes quatre opcions podem emmarcar la posició de Rawls. Segons l'autor la riquesa i el talent són aspectes irrelevants des del punt de vista moral, per la qual cosa no serien defensables ni el sistema de llibertat natural ni el sistema meritocràtic d'igualtat d'oportunitats. Des del nostre punt de vista Rawls es posicionaria per un sistema d'igualtat d'oportunitats compensatori<sup>8</sup>, sent en aquest punt on retrobem el vincle amb el tercer principi esmentat: el principi de diferència.

El principi de diferència de Rawls afirma que les desigualtats han de contribuir al màxim benefici dels membres més desavantajats de la societat (principi *maximin*), entenent que la igualtat total de la societat no seria eficient perquè el seu resultat agregat seria que tots estariem pitjor situats socialment. Des d'aquest punt de vista, l'autor defensa un tractament diferencial dels individus basat en criteris d'eficiència i igualtat; eficiència en quant a incentius per produir allò que ha de ser distribuït i igualtat en quant a equitat, entenent que si tots partim de condicions diferents (algunes de les quals van més enllà de les nostres responsabilitats), la igualtat total sempre privilegiarà a aquells que *a priori* estan millor situats.

En aquest marc, es justifica la preferència que hem atribuït a Rawls per un sistema d'igualtat d'oportunitats compensatori, que dins l'àmbit educatiu es traduiria en la necessitat que l'escola compensés els desavantatges inicials —tant socials com de talent— associades als seus estudiants. Les institucions educatives, des d'aquest punt de vista, serien justes quan aconseguissin millorar la sort dels menys avantatjats i disminuir les desigualtats generades per arbitrarietats naturals o socials.

El darrer aspecte que cal remarcar per ubicar la teoria de Rawls dins l'anàlisi dels sistemes educatius és la seva concepció de béns primaris. Rawls entén els béns primaris com aquells béns bàsics i indispensables per a satisfer qualsevol pla de vida, la condició necessària per tal que les diferents persones puguin satisfer les seves concepcions particulars del bé. Aquests béns es poden dividir en dos grans grups. D'una banda, els béns naturals, que serien la salut i els talents; d'altra banda, els béns socials, que agruparien les llibertats fonamentals personals i polítiques, les oportunitats d'accés a les posicions socials i les avantatges socioeconòmiques. Tan sols els béns socials són distribuïts directament per les institucions socials.

---

(8) Segons Fernández Mellizo-Soto (2003), la qüestió de què compensar depèn del nivell educatiu. En els nivells obligatoris d'educació es defensaria un concepte d'igualtat d'oportunitats universal i compensatori, tant de l'origen i circumstàncies socials com del talent, mentre que en els nivells postobligatoris d'educació es defensaria una noció compensatòria de la igualtat d'oportunitats, basada ja no en el talent, sinó exclusivament en l'origen social.



El dret a l'educació, per tant, es pot entendre com un dels béns primaris que les institucions socials han de garantir als ciutadans. La concepció de l'educació com bé públic que contribueix al nostre desenvolupament com a persones fa que deixi de ser un problema privat per esdevenir una qüestió de política pública, exigible com a dret en termes de justícia social. Les institucions educatives, de tal manera, són justes si garanteixen, com a mínim, l'accés a l'educació bàsica per a tothom i possibiliten l'accés a nivells superiors d'educació.

## Crítiques i mancances de la justícia distributiva dins l'educació

La primera crítica que es fa a la justícia distributiva dins l'àmbit educatiu és la seva tendència a deixar de banda tant el contingut com la forma de l'educació. L'èmfasi en el *què* que ha atorgat la distribució de l'educació, ha deixat de banda els aspectes centrats en el *com*, en el contingut de l'educació. La tesi d'autors com Conell és que no es pot separar la distribució del contingut, afirmant que «l'efecte subjacent a aquestes visions de justícia educativa és la indiferència cap a la pròpia natura de l'educació. Perquè l'educació és un procés social en el que el *quant* no es pot separar del *què*» (Conell, 1997, p. 27).

Les polítiques distributives associades a la igualtat d'oportunitats d'accés tan sols han contemplat els factors extraescolars per entendre les desigualtats, sense analitzar els mecanismes i processos que es poden desenvolupar dins els propis sistemes escolars. La possibilitat de transformar o reproduir les desigualtats, això no obstant, té una forta relació amb el que ocorre dins les pròpies escoles ja que a l'interior dels processos educatius s'hi troben poderosos mecanismes de diferenciació social (Casassus, 2003). Els avenços i progressos de l'alumnat dins l'escola estan, certament, influïts per factors de desavantatge social (pobresa, lloc de residència, ocupació dels pares, desconeixement de la llengua majoritària, etc.), però, més enllà d'establir una correspondència estricta entre desigualtats educatives i socials cal tenir en compte altres factors que poden contribuir a incrementar o disminuir aquestes desigualtats, sent el funcionament del sistema educatiu i de la pròpia escola un d'aquests factors claus (Marchesi, 2000).

## Crítica a la igualtat d'oportunitats compensatòries

Els programes d'educació compensatòria es van començar a desenvolupar, durant els anys seixanta i setanta, davant la constatació que l'expansió dels sistemes educatius no havia estat capaç de garantir la justícia social. La idea d'igualtat d'oportunitats compensatòria partia de l'objectiu de combatre una sèrie de desigualtats inicials que situaven als individus en posició de desavantatge davant l'educació. Segons Conell (1997), no obstant això, els pro-

grames de compensació es basen en una concepció falsa del problema: entenen que les desigualtats educatives són un problema tan sols de les minories desfavorides, suposen que els pobres són culturalment diferents a la majoria i contempen la reforma educativa com un problema eminentment tècnic. L'efecte d'aquestes conviccions és situar l'arrel del problema en els propis col·lectius desfavorits o en les escoles concretes que els atenen, produint una perversió de la situació. En aquest marc, l'autor proposa replantar la problemàtica i centrar l'anàlisi als propis processos escolars, on les relacions socials que es donen dins l'aula, els models pedagògics, la construcció del currículum o els models de transmissió de coneixement són aspectes centrals per entendre els processos d'igualtat o desigualtat educativa.

Seguint la mateixa idea, Bernstein (1999) —un dels autors més representatius dins la sociologia de l'educació— afirma que l'educació compensatòria localitza les carències a les famílies menys afavorides i als seus fills, distraient l'atenció de l'organització interna i del context educatiu de la pròpia escola. Les polítiques compensatòries suposen que «alguna cosa» manca a la família i que és aquesta mancança la que impossibilita treure profit de l'educació. A partir d'aquí es creen noves categories pedagògiques com les de «deficiència cultural» o «desavantatge social» per explicar els comportaments i actituds de determinats alumnes enfront l'educació. Davant d'aquesta situació, Bernstein afirma que és imprescindible preguntar-se sobre les condicions i contextos educatius, analitzant els pressupòsits sobre els que descansa l'organització, la transmissió i l'avaluació del saber escolar. L'autor elabora una suggerent teoria sobre les formes de transmissió cultural, donant un pes crucial a la forma com es construeix i es legitima el coneixement. Una de les tesis centrals de l'autor és que els factors de classe regulen la institucionalització de determinats codis lingüístics dins la institució escolar, establint-se una forta connexió entre les relacions de poder, les formes de transmissió cultural i la distribució de formes de consciència. Per copsar la desigualtat educativa, per tant, cal fixar-se en els propis processos escolars, analitzant, en particular, els codis dominants dins la institució educativa i el seu poderós paper com mecanismes de control simbòlic i cultural.

Finalment, cal destacar les aportacions d'autors com Carabaña (1993) que critiquen els programes compensatoris perquè recolzen en una concepció d'igualtat des d'un punt de vista grupal que, en última instància, acaba excloent les persones que precisament es pretenia integrar; els drets col·lectius (o el tractament grupal de la diferència) reforcen la segregació perquè implica reconèixer que els individus són diferents en funció del grup a la que pertanyen. Segons Carabaña només es pot aconseguir un tractament escolar adequat de les diferències (socials, culturals o econòmiques) des dels principis de l'individualisme universalista, on són els individus —i no els grups— els subjectes de drets i obligacions. Un tractament educatiu integrador basat en els principis de l'individualisme i l'universalisme ha de fomentar la igualtat com a possibilitat de ser diferent.

## 'Noves' concepcions de la justícia dins l'educació: més enllà de la justícia distributiva

Abans de presentar el que hem anomenat *noves* concepcions de la justícia dins educació cal deixar constància de la importància dels principis de justícia distributiva, tot i les crítiques que s'han apuntat fins al moment. Aquests principis són essencials per entendre un dels àmbits de desigualtat educativa i, per tant, lluny de voler-los negar, és tracta d'intentar-los completar amb altres principis que ens permetin ampliar el sentit de justícia dins educació.

Amb aquest objectiu, s'analitzaran diferents teories que ens permetin comprendre els processos que operen dins els propis sistemes educatius. Per una banda, ens centrarem en la teoria de Conell, segons la qual es tracta de combinar la justícia distributiva amb el que ell anomena la justícia curricular. Per una altra banda, aplicarem la teoria de Sen a l'àmbit educatiu, incidint sobretot en el concepte de capacitats que proposa l'autor.

### Conell i la idea de justícia curricular

El punt de partida de la teoria de Conell és la concepció del coneixement com quelcom intrínsecament social. Aquest supòsit de partida el porta a preguntar-se quina és la procedència del coneixement curricular, afirmant que el procés de selecció, classificació i distribució del coneixement no és fruit d'un procés natural, sinó que respon a la distribució del poder en una determinada societat. El currículum depèn de les exigències administratives i organitzatives de la pròpia escola i de les necessitats ocupacionals i professionals del cos docent com a força de treball. D'aquestes exigències, es deriva un sistema d'avaluació i selecció educativa que juga un paper clau en el control i la configuració del coneixement curricular. Aquests aspectes, segons Conell, tenen implicacions molt importants per l'àmbit de la justícia social.

L'autor contempla una relació bidireccional entre coneixement i societat, entenent que l'estructura social i les formes de poder determinen la producció i distribució del coneixement i alhora la pròpia forma en què està organitzat el coneixement té conseqüències socials. Si el currículum produeix efectes socials és degut a la seva pròpia natura de coneixement organitzat. El contingut curricular, per tant, es vincula amb les relacions de desigualtat que es produeixen a la societat i que constitueixen els interessos socials; si el currículum hegemònic és tan poderós és precisament per la seva capacitat per presentar-se com a coneixement neutre i objectiu.

Segons Conell existeixen tres principis de justícia que es poden aplicar a l'àmbit curricular. En primer lloc, es refereix als *interessos dels menys afavorits*, mostrant un vincle amb el principi de diferència de Rawls que pretén maximitzar la situació dels que estan pitjor. Aquest principi significa replante-

jar els diferents temes educatius des de la perspectiva i la situació dels pobres i no dels rics, construint i aplicant el que Conell anomena un «currículum contrahegemònic». La constitució d'aquest currículum, però, no pot suposar la creació de currículums separats i diferents per a diferents grups socials i, a més, ha de contemplar els diferents eixos de desigualtat (classe, gènere i ètnia, fonamentalment), amb la qual cosa caldrà crear més d'un projecte contrahegemònic que permeti materialitzar els interessos i necessitats dels diferents grups desavantatjats.

El segon principi de justícia curricular és el que Conell anomena *participació i escolarització comuna*. Per argumentar aquest principi l'autor es centra en un dels objectius bàsics que proclamen els sistemes educatius, la preparació de futurs ciutadans per a la participació democràtica a la societat, indagant les implicacions d'aquest propòsit sobre l'àmbit curricular. El concepte de democràcia implica la participació de tots els agents socials en la presa de decisions i un dels requisits bàsics per a poder ser participants actius d'aquesta presa de decisions col·lectiva és l'existència de diversitat tant de destreses com de coneixements. Aquesta diversitat, per tant, ha de poder arribar a totes les ciutadanes i ciutadans. És en base a aquesta idea que es desenvolupa la proposta de currículum comú que Conell defensa com qüestió primordial de la justícia social; un currículum que està en contra de tota mena de selecció, avaluació competitiva, mecanismes d'agrupació i de classificació i es caracteritza, en canvi, per desenvolupar pràctiques d'aprenentatge cooperatives i no jerarquitzades.

El darrer principi de justícia curricular s'anomena *la producció històrica de la igualtat* i es justifica per l'existència d'un conflicte implícit entre els dos principis anteriors: el criteri de ciutadania participativa (amb la conseqüent creació d'un currículum comú) s'oposa al criteri de servir als interessos dels menys desafavorits (amb la constitució del currículum contrahegemònic). Per resoldre aquest conflicte, Conell utilitza la mateixa estratègia metodològica que Rawls i introdueix un ordre lexicogràfic entre els principis de justícia curricular: el criteri de participació té absoluta prioritat enfront del criteri de servir als interessos dels menys afavorits. El problema d'aquesta solució, però, tal i com reconeix el propi autor, és eminentment pràctic, ja que no es pot dividir el currículum en fragments de «ciutadania participativa» i fragments «contrahegemònics». La solució de Conell per poder conjugar els dos criteris és analitzar el caràcter històric de les estructures socials que produeixen la desigualtat i aquí és on entra en joc el seu tercer principi curricular.

Conell parteix d'una concepció de la igualtat com un fenomen dinàmic afirmant que els efectes socials del currículum s'han d'analitzar com la producció històrica de major o menor igualtat al llarg del temps. Des d'aquest punt de vista, els criteris «contrahegemònic» i de «ciutadania activa» s'han de considerar com elements d'un mateix procés històric, on ocupar-se del conflicte entre ells és una qüestió d'elaborar judicis estratègics sobre com afavorir la igualtat. La tesi final de l'autor és que per aconseguir justícia curricular

hi ha d'haver disposició a elaborar una estratègia educativa que impliqui tot el conjunt de relacions socials que operen dins el sistema educatiu.

Des de l'òptica de Conell, per tant, situacions com l'agrupació de l'alumnat per nivells, l'establiment d'itineraris educatius diferenciats o l'existència de pràctiques no democràtiques per a la presa de decisions dins l'aula representarien situacions d'injustícia educativa, ja que negarien com a mínim un dels principis de justícia curricular establerts. Reproduint les paraules de l'autor podem afirmar que «les pràctiques curriculars són injustes quan redueixen la capacitat de les persones per millorar el seu món. Aniquilar el sentit de possibilitat pot ser tan efectiu com qualsevol propaganda positiva en favor de l'esclavitud» (Conell, 1997, p. 72).

## Sen i la noció de capacitats

La teoria de Sen es recolza en un punt de vista basat en l'avaluació pluralista de les conseqüències, que contempla aspectes deontològics de les accions (Gargarella, 1999) i que, per tant, s'allunya tant de l'utilitarisme, que cerca un únic valor (benestar, felicitat, plaer) per a l'avaluació de les accions, com de les posicions estrictament deontològiques, que només avaluen la justícia des del punt de vista teòric i normatiu<sup>9</sup>. La crítica paral·lela a l'avaluació d'utilitats i a la igualtat de béns primaris és el punt de partida de l'autor per elaborar la seva teoria, afirmant que el benestar d'una persona no es pot captar ni per un simple inventari de béns (com sostindria Rawls) ni pel pur benestar (com argumentaria l'utilitarisme). Segons Sen el que s'ha de tenir en compte és alguna cosa «posterior» a la possessió de certs béns, però «anterior» a l'obtenció d'utilitat: la capacitat.

Des d'aquesta perspectiva s'afirma que els béns tan sols són valuosos com a mitjans per a altres finalitats; béns idèntics, a més, poden significar coses totalment diferents per a distintes persones. Més important que el que un té és el tipus de vida que porta a terme i, per tant, per pensar en el benestar no s'ha de tenir en compte el que un posseeix, sinó el que un aconsegueix realitzar amb el que posseeix, sent aquest conjunt de realitzacions el que ens indica com s'està. El que permet mesurar el grau de justícia existent a una societat, més enllà de la possessió de béns o de la satisfacció de certes necessitats, són les diferències en el desenvolupament de les capacitats individuals, i la igualtat, per tant, s'ha de buscar en les capacitats de cada subjecte per convertir o transformar els béns i recursos en llibertats. Una teoria igualitària, des d'aquest punt de vista, s'ha de centrar en les capacitats bàsiques de les persones, ja que tan sols elles representen la llibertat real d'escollir modes de vida diferents. A diferència dels béns, que no donen compte

(9) Cal tenir en compte, però, que algunes propostes de Sen, com la idea de llibertat d'acció, es basen en postulats únicament deontològics.

del subjecte actiu, les capacitats es connecten amb les llibertats positives en la mesura que permeten conèixer les oportunitats reals de les persones per a portar a terme els seus projectes. Quantes més capacitats desenvolupi algú, més possibilitats tindrà per aconseguir la llibertat.

Junt amb la idea de «capacitats», l'autor introdueix un altre concepte central en la seva teoria, el concepte de «funcionament», per referir-se a allò que efectivament aconseguim realitzar amb els béns que tenim; les diferents coses que les persones fan o aconsegueixen fer al llarg de la seva vida. Les demandes legítimes a la societat, des d'aquest punt de vista, s'associen, per una banda, amb els vectors de funcionament bàsics (com estar sa, no tenir gana, etc.) i, per una altra, amb la llibertat, considerada des del punt de vista del benestar (tenir mitjans per a alimentar-se, educar-se, etc.).

Més enllà dels béns en si, doncs, ens interessen les capacitats de les que ens proveeixen, les realitzacions i funcionaments que ens permeten aconseguir. Cal tenir en compte, a més, que diferents individus a diferents societats arriben a diferents nivells de desenvolupament d'aquestes capacitats, valorant de manera diferent cada un dels funcionaments possibles. En aquest marc, una política igualitària ha de ser capaç de captar aquestes variacions i s'ha d'orientar a entendre allò que les persones poden fer amb els diferents béns (i a allò que els béns poden fer per les persones).

Seguint la proposta de Sen, el que una política educativa hauria d'igualar aniria més enllà de l'accés a un conjunt de serveis, recursos i prestacions (la qual cosa representaria la dimensió dels béns i la seva igual distribució)<sup>10</sup> i caldria introduir noves variables per a poder avaluar el grau de justícia dels centres educatius. Segons Molina (2002) aquestes noves variables haurien de permetre contemplar dos aspectes claus: d'una banda, han de copsar els aspectes vinculats amb allò que els béns fan per les persones i amb allò que els diferents grups o agents socials poden fer amb aquests béns (llibertat que disposen); d'altra banda, han de tenir en compte el significat que desenvolupen les persones, en una determinada societat, respecte els funcionaments que consideren valuosos i la manera d'organitzar aquests funcionaments com capacitats ciutadanes que l'àmbit educatiu promou a cada cas. Des d'aquest punt de vista, no es podria considerar justa una política educativa tan sols per oferir certs béns i serveis a la població, sinó que caldria generar condicions per a la realització de les potencialitats de les persones, conforme el pla de vida dels subjectes i les condicions institucionals per al desenvolupament social.

Sen afirma que l'avaluació del grau de justícia d'una institució es vincula amb la llibertat de les persones i vincula aquesta llibertat amb tres aspectes

---

(10) Recordant la crítica de Sen a l'utilitarisme podem afirmar que el concepte d'igualtat dins l'educació també aniria més enllà del propi benestar, entès com la satisfacció amb el tracte rebut per part del personal de les institucions educatives.

claus (separables tan sols analíticament): la llibertat referida a l'oportunitat que tenen les persones per aconseguir allò que valoren, la llibertat referida al paper que tenen en els processos de presa de decisions i la llibertat vinculada a la immunitat que tenen front les possibles interferències dels altres. La justícia de les institucions socials en general i de les institucions educatives en particular es podrà mesurar en tant que les distribucions, processos i productes que permetin la realització de les capacitats dels diferents subjectes socials s'orientin a ampliar el seu àmbit de llibertat.

Els judicis sobre qualitat de vida i llibertat s'han de fer de forma integrada i, a més, la qualitat de vida que gaudeix una persona no només és qüestió del que aconsegueix sinó també de quines eren les opcions entre les que la persona va tenir oportunitat d'escollir. En aquest punt, cal tenir en compte que Sen parteix d'una noció de subjecte vinculada a la idea kantiana d'autonomia. Per Sen els subjectes són «subjectes de realització» i «subjectes de capacitat» i, per tant, utilitza una noció de subjecte que intenta comprendre tant el component d'agència com el de benestar. La llibertat, per tant, s'ha de vincular amb aquests dos components: llibertat de benestar, orientada a obtenir diferents vectors de funcionament, i llibertat d'agència, orientada a la llibertat d'una persona per aconseguir allò que, com agent responsable, considera valuós.

Aquesta llibertat, doncs, és la que cal avaluar dins els processos educatius. Fins a quin punt es permet desenvolupar la capacitat d'agència dels diferents actors vinculats amb l'educació? Aquesta pregunta ens mostra una similitud amb la teoria de Rawls ja que ambdós autors intenten avaluar el nivell de justícia de les institucions socials en termes de la llibertat real que ofereixen a les persones per a escollir el seu mode de vida particular. La diferència entre ells, no obstant això, es troba en allò que s'hauria d'igualar per aconseguir les mateixes llibertats: segons Rawls són els béns primaris, segons Sen són les capacitats. Aquesta discrepància ens permet aplicar de manera ben diferent les teories i conceptes dels autors a l'àmbit de l'educació.

La teoria de Sen, doncs, ens mostra que la valoració dels processos educatius no es pot centrar tan sols en els béns i prestacions que es distribueixen a l'interior dels itineraris escolars, sinó que també cal contemplar les condicions de possibilitat que es generen per ampliar els àmbits de llibertat dels subjectes i l'exercici de la mateixa. L'educació, des d'aquest punt de vista, s'entén com un espai que permet accedir a un conjunt de funcionaments diversos i que permet construir sabers respecte què fer amb aquests béns (i no tan sols sobre com obtenir-los), contribuint a constituir capacitats diferenciades. L'èmfasi, per tant, es centra en les fites i les eleccions que el servei o bé educatiu fa possible, centrant-se en les oportunitats efectives que s'ofereixen per la participació dels subjectes en la presa de decisions, pels propis continguts dels processos educatius.

En definitiva, l'aplicació de la teoria de Sen a l'àmbit educatiu ens permet incidir de manera simultània en el *què* (quantitat de prestacions ofertes, sec-

tors de població atesos, percentatge del PIB destinat a educació, etc.) i en el *com* (quina possibilitat d'agència s'ofereix a les persones, quines són les característiques dels diferents processos educatius, etc.), dues dimensions que són bàsiques per avaluar l'impacte de les polítiques educatives sobre les desigualtats. Des d'aquest punt de vista, per avaluar si un sistema educatiu és just caldrà conèixer de manera simultània: la distribució de recursos, les habilitacions que certs nivells d'educació permeten als subjectes i la qualitat de l'educació distribuïda, vinculada amb la satisfacció dels individus involucrats. Les variables bàsiques per avaluar la justícia de les polítiques i institucions educatives hauran de fer referència simultàniament a la igualtat, la llibertat i a la pròpia forma de funcionament de les institucions.

## Conclusions

Al llarg d'aquest treball s'ha intentat abordar el tema de la justícia social dins l'educació des de diferents dimensions i punts de vista que, tot i la seva amplitud, no engloben la multitud de debats existents. Es tracta, per tant, d'entendre aquest treball com un punt de partida susceptible de ser ampliat i completat amb altres aportacions que ens permetin avançar en l'anàlisi d'un tema tan ampli com complex, que no conclou amb aquesta reflexió.

En aquest sentit, cal emmarcar aquesta reflexió en un esforç per traduir el debat general que orienta el desenvolupament de la teoria social normativa a l'àmbit concret de l'educació, centrant-nos en les seves preguntes principals: fins a quin punt hem de lluitar contra les desigualtats? Hi ha algunes desigualtats que es poden considerar justes? Què és el que volem igualar? La resposta a aquestes preguntes, com s'ha vist, mostra diferents maneres d'entendre tant la igualtat com la desigualtat, dos conceptes multidimensionals que tot i el debat que sempre els ha acompanyat, continuen sent de plena actualitat. Les diferents respostes a aquestes preguntes, a més, lluny de quedar-se a l'àmbit conceptual, es tradueixen en diferents concepcions i models de política social i de política educativa. De fet, l'avaluació de qualsevol programa o política implica un model o teoria explicativa de fons on la pròpia selecció d'indicadors, més enllà d'una opció tècnica, representa una opció de valor. Les divergències en allò que es considera que s'ha d'igualar ens portaran a diferents opcions de política educativa i social. Un exemple clar d'aquesta situació, és la comparació que s'ha fet entre Rawls i Sen on igualtat de béns *versus* igualtat de capacitats genera opcions de política amb diferents resultats.

En definitiva, un cop analitzat el sentit de justícia distributiva dins l'educació, enteses les mancances de les polítiques d'igualtat d'oportunitats compensatòria i descrites diferents opcions per analitzar el sentit i les implicacions del concepte d'igualtat dins l'educació, pensem que, si més no, hem avançat alguna passa en aquest complex camí d'entendre què significa parlar de justícia dins l'àmbit de les institucions educatives. Esperem, en tot cas,



que les reflexions aportades serveixin per pensar en l'educació com un àmbit de *possibilitat* per a generar justícia social.

## Referències

- Adelantado, J. i Noguera, J. (1999) «Reflexionando sobre las relaciones entre política social y estructura social». *Revista Papers* (Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona), 59, pp. 71-77.
- Bernstein, B. (1999) «Una crítica a la educación compensatoria», a Fernández Enguita [ed.]. *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel.
- Bonal, X. (1998) *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós.
- Brighouse, H. (2001) «Egalitarian Liberalism and Justice in Education». Londres, Institute of Education-London University (ponència).
- Carabaña, J. (1993) «A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas». *Revista de Educación* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia), 302, pp. 61-82.
- Casassus, J. (2003) *La escuela y la desigualdad*. Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- Conell, R.W. (1997) *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- Fernández Enguita, M. (1998) «La política educativa y las desigualdades de clase, género y etnia», a Alvarado Perez, E. [coord.]. *Retos del Estado de Bienestar en España a finales de los noventa*. Madrid, Tecnos.
- (2001) *Educación en tiempos inciertos*. Madrid, Morata.
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2003) «Política educativa, igualdad de oportunidades y pensamiento político». *Claves de razón práctica* (Madrid, Progreso), 129, pp. 64-69.
- Gargarella, R. (1999) *Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía política*. Barcelona, Paidós.
- Marchesi, A. (2000) «Un sistema de indicadores de desigualdad educativa». *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos), 23.
- Molina, M.G. (2002) *Estudio sobre criterios para la evaluación de la justicia social en las instituciones educativas*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos (sala de lectura de Calidad y Equidad de la Educación). Disponible a: <http://www.oei.es/calidad2/ideas.htm> (accés: 22.12.2006).
- Rawls, J. (1971) *Teoría de la justicia*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Reimers, F. (2000) «Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI». *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos), 23.
- Sen, A. (1996) «Capacidad y Bienestar», a Nussbaum, M. i Sen, A. [coord.]. *La calidad de vida*. Mèxic, Fondo de Cultura Económica.
- Walzer, M. (1997) *Las esferas de la justicia, una defensa de pluralismo y de la igualdad*. Mèxic, Fondo de Cultura Económica.

## Paraules clau

desigualtat, igualtat, justícia social, sistema educatiu, teoria social

## Abstracts

Partiendo de la importancia de la escuela en la construcción de desigualdades sociales y entendiendo, al mismo tiempo, su rol como mecanismo e instrumento para la igualdad social, este artículo pretende reflexionar sobre el significado de justicia social en el ámbito educativo, aplicando los conceptos y propuestas de la teoría social normativa. El análisis de autores como Walzer, Rawls, Conell o Sen supone una aproximación a diferentes maneras de entender la igualdad y la desigualdad que se traduce en diferentes propuestas de política educativa y social. En este contexto, el artículo analiza las propuestas de justicia distributiva en educación, cuestiona algunas de las políticas emergentes en este ámbito como las políticas de igualdad de oportunidades compensatoria, y concluye con la necesidad de aplicar un concepto amplio de justicia educativa que nos permita abordar las desigualdades existentes tanto en el acceso como en el proceso y en los resultados educativos, combinando la métrica de los bienes y servicios propia de los sistemas educativos como la de capacidades, oportunidades y libertades que el propio sistema proporciona.

En partant de l'importancia de l'école dans la construction des inégalités sociales et en considérant, en même temps, son rôle comme mécanisme et instrument pour l'égalité sociale, cet article a pour but de réfléchir sur le sens de la justice sociale dans le domaine éducatif, en appliquant les concepts et les propositions de la théorie sociale normative. L'analyse d'auteurs tels que Walzer, Rawls, Conell ou Sen implique une approche de différentes manières de comprendre l'égalité et l'inégalité, et elle se traduit par différentes propositions de politique éducative et sociale. Dans ce contexte, l'article analyse les propositions de justice distributive dans l'éducation, questionne certaines politiques émergentes dans ce domaine –comme les politiques d'égalité des chances compensatoire–, et il conclut sur la nécessité d'appliquer un concept large de justice éducative qui permette d'aborder les inégalités existantes aussi bien à l'accès à l'école que dans le processus et les résultats éducatifs, en combinant la mesure des biens et des services propres aux systèmes éducatifs avec celle des capacités, des opportunités et des libertés que le système lui-même offre.

Taking as its starting point the importance of schools in the construction of social inequality and, at the same time, accepting their role as a mechanism and instrument of social equality, this paper uses the concepts and proposals of normative social theory to consider the meaning of social justice within the educational context. The analyses of authors such as Walzer, Rawls, Connell or Sen provide different ways of understanding equality and inequality, which in turn lead to different proposals in terms of educational and social policy. In this context, the paper analyses the proposals of distributive justice in education and questions some of the policies being developed in this field, for example, compensatory equal opportunity policies. It concludes that there is a need for a broad concept of educational justice that enables existing inequalities in both educational access and process/outcomes to be addressed by combining the assets and resources inherent within educational systems, for example, the abilities, opportunities and freedoms offered by the system itself.