

A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NA EDUCACIÓN

Celso Currás Fernández
Conselleiro de Educación
e Ordenación Universitaria

1. A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

O desexo de igualdade, inherente ó home, motivou historicamente un interminable proceso de aspiracións, ideais e loitas que deron orixe ás diferentes ideoloxías e movementos de transformación social. A desigualdade é para uns condición necesaria de toda organización da sociedade e, para outros, o principal motivo de controversia. Ó amparo desta antinomia, igualdade-desigualdade, desenvolvéronse outras como as de xustiza-inxustiza, riqueza-pobreza, cultura-incultura, integración-marxinación, etc.

Aínda que todos sexamos iguais, desde certos puntos de vista formais, como pode se-lo biolóxico, o xurídico ou o teolóxico, a realidade é que somos diferentes. Unha pura igualdade de dereitos non compensa a desigualdade social senón que mesmo a confirma ou acentúa. O que hai que tratar de descubrir é qué diferencias naturais ou sociais son conservables e cáles non. As que aparecen como constitutivas e diferenciadoras da identidade propia, tanto de individuos como de

comunidades, deben ser salvagardadas, conservadas e cultivadas. Sen embargo, aquelas que supoñan marxinación terán de ser corrixidas buscando xustiza social e axuda para os desfavorecidos.

É esta unha primeira aproximación ó concepto de igualdade de oportunidades, como 'igualdade diferenciada', é dicir, promover oportunidades para todos, que permitan trata-las persoas desigualmente, de acordo coas súas distintas necesidades, motivacións ou aptitudes.

Aínda que xa na Antigüidade Clásica se proclamaba o principio de igualdade de oportunidades, a súa formulación moderna nace coa Ilustración francesa, defensora da igualdade de tódolos homes por natureza. Esta idea será clave nos esforzos dunha educación popular no século XIX e, xunto coa de 'liberdade', a base ideolóxica das revolucións burguesas. Como afirma Fernández de Castro (1991), "La igualdad de todos ante la ley, primero, la igualdad de oportunidades más tarde, se abren camino en su registro material, como condición necesaria de la libertad

individual de todos para la conformación de las sociedades de mercado”.

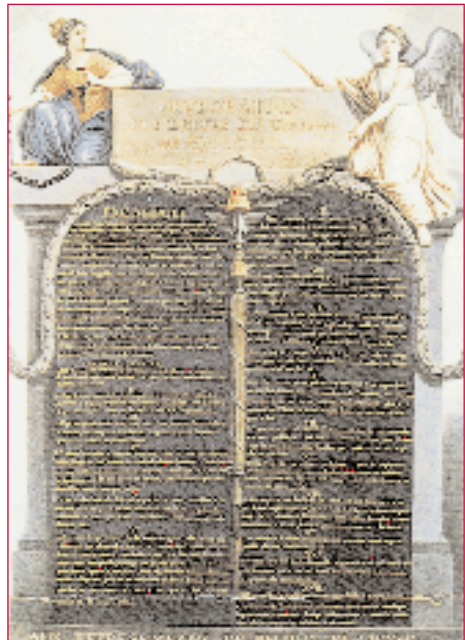
Posteriormente, a proclamación da igualdade será a base das cartas constitucionais de diversos países e da Declaración Universal dos Dereitos Humanos das Nacións Unidas (1948). Pero a maior preocupación pola igualdade de oportunidades, as investigacións e publicacións ó respecto e as políticas que tratan de facela realidade teñen lugar nesta segunda metade do século XX, coincidindo coa aparición e o desenvolvemento das democracias.

Moitos países promoverán políticas de igualitarismo social buscando unha maior eliminación das diferencias de orixe. Xurdirá entón unha segunda concepción da igualdade de oportunidades, xa non como ‘igualdade diferenciada’ senón como ‘igualdade de resultados’. Son os dous enfoques clásicos que podemos denominar, respectivamente:

- Liberal: elimina-los obtáculos sociais que impiden a competencia xusta entre os individuos. Concepto *meritocrático* que implica distintas probabilidades de promoción.
- Radical: conseguir igualdade de resultados, de condicións reais de vida para tódolos grupos sociais. Concepto igualitario, socialista puro.

Entendemos que se debe aspirar a unha igualdade de oportunidades sociais caracterizada polas seguintes connotacións:

- Desenvolvemento das capacidades do individuo, como reacción contra a vella postura de que o home está totalmente condicionado pola súa dotación xenética.
- Atenuación de diversas desigualdades sociais causadas polos ingresos, o status, as ocupacións, o poder, etc.
- Primacía do principio de solidariedade sobre o de competitividade. Un sistema *meritocrático* e competitivo en extremo xoga sempre a favor dos mellor situados socialmente; é o tipo de



Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Neste texto da Revolución Francesa basearase máis adiante a Declaración dos Dereitos Humanos das Nacións Unidas.

sociedade predominante no mundo occidental, excesivamente individualista e pouco solidaria.

Deberíase procurar que tódolos homes tivesen as mesmas oportunidades, non só inicialmente, senón ó longo do seu proceso evolutivo. Nunha palabra, a igualdade de oportunidades tería que ser un mecanismo corrector das desigualdades sociais que van aparecendo na vida.

2. IGUALDADE E DESIGUALDADE EDUCATIVA

Durante séculos a educación foi privilexio de minorías e tiña como principal misión a conservación e o desenvolvemento das tradicións culturais. A partir do século XIX, a necesidade dos países de adaptárense ás consecuencias políticas e económicas da industrialización determinou que se empezara a consideralo desenvolvemento e a extensión da educación como factor decisivo para a modernización e o cambio.

Ó longo dos últimos decenios, nos países occidentais cubriuse practicamente a gran demanda de escolarización e de gozo do dereito á educación, que xa é considerada como un ben de consumo e, para moitos, contribúe a reducir as desigualdades sociais, aínda que non logre eliminalas. "La educación vendría a ocupar una fusión intermedia entre la proclamación de las igualdades formales, igualdad ante la ley y ausencia de discriminación y las

desigualdades reales en riqueza, poder, prestigio, etc." (Gómez Orfanel, 1978).

¿Onde están actualmente, entón, as diferencias educativas? ¿Cales son as principais razóns da desigualdade? De acordo con Oxenham (1989) serían as seguintes:

— Herdanza xenética referida a habilidades específicas para a educación.

— Clase social en termos de percepción dos valores na educación.

— Poder político na subministración da educación.

— Recursos privados e estatais para a educación.

— Asignación de recursos entre niveis de educación.

— Eficacia dos profesores.

— Custos directos e indirectos para os fogares.

— Selección nos diferentes niveis.

— Asignación dos recursos entre xeracións.

As dúas primeiras son variables independentes explicativas, por excelencia, do éxito ou do fracaso escolar, e por iso serviron de base ás tres principais hipóteses relativas á orixe das desigualdades educativas:

1) *Xenetista*: as diferencias de intelixencia e de rendemento escolar son de tipo hereditario. Esta postura, defendida por Jencks, Jensen, Eysenck, Hernstein, etc., serviu de base a

políticas de tipo *meritocrático*, en extremo despreocupadas por promocionalas masas pois, segundo esta idea, a escola non pode corrixir-las aptitudes innatas.

2) *Ambientalista*: a diferenza educativa ten a súa orixe na falta de cultura dos ambientes sociais desfavorecidos. A educación recibida neles non é a adecuada e, en consecuencia, os alumnos quedan en situación de inferioridade cando acoden á escola, frecuentada por compañeiros de niveis sociais superiores. Esta postura, nada nos anos sesenta con Engelman, M. Deutsch, R. Klaus, S. Gray, etc., foi amplamente aceptada e deu orixe ó concepto de 'educación compensatoria', de grande influencia en políticas educativas recentes.

3) *Inadecuación psicotécnica*: as diferenzas están motivadas polos instrumentos de medición, normalmente pensados para a clase media. Así o entenderon, tamén na década dos sesenta, M. Cole, J. S. Brumer, H. Ginsburg, S. S. Baratz, etc.

Aínda que a primeira hipótese ten un peso moi importante na explicación das desigualdades educativas, o ambiente é decisivo na xestión da intelixencia e a personalidade do alumno e vai condicionalo seu futuro éxito ou fracaso. A segunda hipótese é de plena aplicación no caso de culturas ou ambientes minoritarios pois, evidentemente, os distintos elementos materiais e formais que conforman un sistema

educativo están pensados para un tipo de cultura e alumno maioritarios.

Para tratar de atenuar calquera dos tres grupos de desigualdades referidos, son necesarias moitas medidas, tanto de tipo educativo como, esencialmente, de tipo social, pero todas elas terán de partir dunha garantía da igualdade de oportunidades educativas.

3. O PRINCIPIO DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NA EDUCACIÓN

A igualdade de oportunidades na educación constitúe a aplicación práctica básica do principio xeral de igualdade de oportunidades —ó que nos temos referido anteriormente—, pois as diferenzas educativas dependen fundamentalmente do sistema social, non especificamente do educativo.

A preocupación pola igualdade de oportunidades educativas xurdiu porque a educación, ademais de mellorala calidade da persoa, está en relación directa coa promoción socioeconómica e o emprego e mesmo, aínda que contribúa a manter e a reproducirla orde social existente, o transforma de xeitos distintos. A este respecto, recordemos que Einsiedler (1978) sinala catro modelos de participación do sistema educativo no proceso de cambio social:

- **Inmovilidade**: a educación non ten función ningunha; os fillos

adquiren o mesmo status socioprofesional dos seus pais.

- Mobilidade: o sistema asigna a posición social de acordo co rendemento académico.
- Efecto 'tesoira': o sistema educativo acrecenta as desigualdades de orixe, lexitimándoas e fortalecéndoas.
- Igualdade de oportunidades: a educación básica selecciona os mellores e por iso hai que atrasa-la hora da competitividade para restarlle forza á orixe social.

O principio de igualdade de oportunidades aplicado á educación ten, fundamentalmente, tres significados; os dous primeiros, veñen cadrar co que chamabamos ó principio 'enfoque liberal', e o terceiro co 'radical'. Estámonos referindo a:

- a) Igualdade de acceso: posibilidade de escolarización aberta a todos.
- b) Igualdade de tratamento: idéntico trato a todos nun sistema de educación unitario.
- c) Igualdade de resultados: medidas correctoras en tódolos niveis para conseguir logros semellantes. É o principio de 'discriminación positiva': asegura-la igualdade, non dos entrantes, senón dos saíntes.

A expresión 'igualdade de oportunidades' veuse utilizando para designar calquera tipo de igualdade en educación. Nembargantes, aínda que inicialmente a idea de democratización educativa era sinónimo de igualdade

de acceso, é dicir, de escolarización, actualmente nos países desenvolvidos xa non se percibe só en termos cuantitativos senón, e principalmente, cualitativos, isto é, de dereito a un ensino de calidade, mellora do proceso de ensino-aprendizaxe, organización e estrutura dos servicios, etc.; evolucionou cara a un maior éxito dentro do sistema educativo, cara a uns resultados máis positivos (UNESCO, 1990).

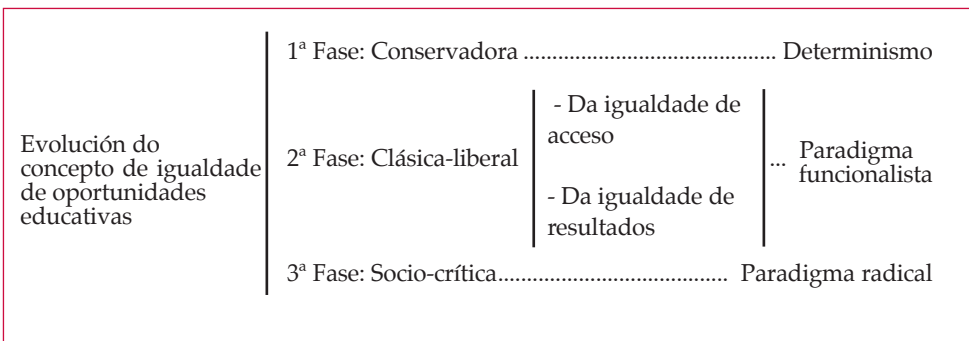
Todo o exposto condúcenos a valora-la igualdade de oportunidades referida ó campo educativo como un concepto paralelo ó de democratización, entendido como a posibilidade de que toda persoa poida chegar ós máis altos cumes do sistema educativo, independentemente da súa orixe social. Para iso, a educación institucional deberá potenciar e desenvolver ó máximo as capacidades de cada persoa, levando a cabo un ensino individualizado, pois, ademais, as múltiples esixencias do mundo actual demandan moi variados papeis e especialistas.

4. EVOLUCIÓN DO CONCEPTO DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Como xa sinalabamos no apartado anterior, o concepto de igualdade de oportunidades na educación evolucionou constantemente nos países desenvolvidos pasando, por unha banda, dunha preocupación esencialmente cuantitativa a outra cualitativa e, desde o punto de vista ideolóxico, dunha concepción conservadora a outra

democrática. Empézasase cunha perspectiva funcionalista que, ó ser posteriormente criticada, desemboca nunha absoluta preocupación polas desigualdades sociais na educación. Despois de diversas posturas radicais, principalmente na década dos setenta, chégase a unha situación de desencanto xeneralizado no tocante á educación, ó menos como medio para conseguila tan ansiada igualdade de oportunidades.

Nos últimos anos dáse unha coexistencia dos distintos paradigmas, tanto na teoría coma na práctica educativa, e non podemos, polo tanto, establecer unha evolución temporal-lineal destes. De tódolos xeitos, nun intento de esquematización e síntese, propoñémo-lo seguinte cadro:



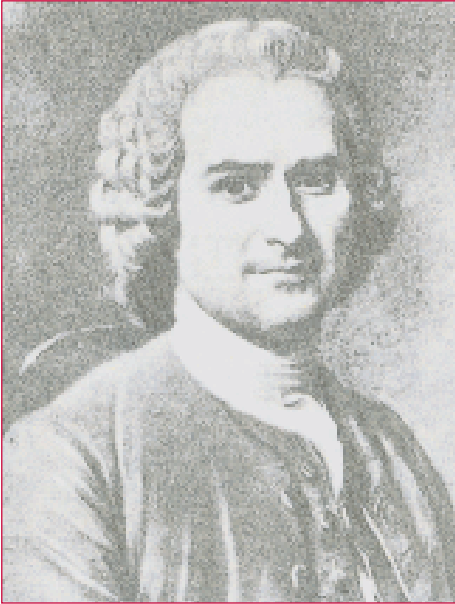
Seguindo fundamentalmente a Alonso Hinojal (1980), González Almagro (1981), Husén (1973, 1975, 1978 e 1986), Jerez Mir (1990), De Pablo (1986), Quintana Cabanas (1989), Ribolzi (1988) e Sánchez de Horcajo (1991), analizamos en detalle cada unha das referidas fases:

1ª FASE: CONSERVADORA

Predomina ata a Primeira Guerra Mundial e coincide cunha concepción conservadora e tradicional, de esplendor da teoría humanista na educación. Baséase nunha filosofía determinista,

segundo a cal as aptitudes humanas son case totalmente herdadas e dependen da clase social á que se pertenza. Cada un debe conformarse coa súa situación e, polo tanto, é lóxico que os fillos das capas sociais máis altas teñan mellor educación.

Dentro desta teoría dos dons ou talentos naturais están incluídos os xenetistas, ós que xa nos referimos anteriormente, como son Jensen, Jencks, Eysenck, Mc Dougall, etc. Son partidarios da estratificación social pois que a posición de cada individuo é herdada, resultado do seu propio



*Jean-Jacques Rousseau, por Latour.
[...] os homes nacen todos iguais e son despois diferenciados pola sociedade.*

destino; non teñen sentido, xa que logo, as reformas igualitarias tendentes a cambia-la sociedade.

2ª FASE: CLÁSICA-LIBERAL

Podémola denominar, como sinalamos no cadro, 'clásica-liberal' porque nela predomina unha perspectiva funcionalista-liberal de gran transcendencia no pensamento socioeducativo. Segundo esta teoría, as clases sociais son necesarias para a pervivencia da sociedade, e se na anterior fase dicíamos que a posición social é herdada, agora vai depender, esencialmente, da educación. Consequindo unha igual-

dade de oportunidades educativas, alcázase unha igualdade social.

As raíces desta concepción atópanse nos pensadores ilustrados do século XVIII, en especial Rousseau, Condorcet ou Locke, os cales afirmaban que os homes nacen todos iguais e son despois diferenciados pola sociedade. Esta liña de pensamento terá continuidade no século XX con Dewey e Tocqueville.

Para a perspectiva funcionalista a educación tende a responder a tres 'necesidades' básicas do sistema social:

— Económicas: a educación como investimento productivo.

— De división do traballo: a educación como selección.

— De cohesión social: a educación como transmisora ás novas xeracións do núcleo de 'valores' predominantes.

É, polo tanto, unha concepción tipicamente democrático-selectiva e capitalista ('capital humano') que tivo como principal representante, nos Estados Unidos, a Talcott Parsons. É, ademais, esencialmente *meritocrática*, pois sostén que toda persoa debe ser gratificada polos seus méritos e non pola súa orixe ou riqueza. Viría a se-lo que Martínez Shaw (1985) denominou 'darwinismo social': todo o mundo na xungla será igualmente tratado, logo o fracaso será imputable soamente ó individuo, non á escola ou á sociedade.

Dentro desta segunda fase da evolución do concepto de igualdade de

oportunidades podemos diferenciar dúas etapas, centradas respectivamente na preocupación polo acceso ou polos resultados educativos, aínda que, en calquera dos dous casos, se atopa presente a loita contra a desigualdade na educación:

- Etapa da igualdade de acceso:

Aínda que nalgúns países —como é o caso de España— tivo un notable atraso, nos máis desenvolvidos esta etapa vén a coincidir coa década dos cincuenta e principios dos sesenta. As reformas educativas centráronse sobre todo no aumento da escolarización no ensino primario e posteriormente no secundario, coa pretensión de facer máis alcanzable a educación institucional ás nenas e nenos de tódalas clases sociais. Como xa sinalabamos nos parágrafos anteriores, hai unha maior preocupación pola cantidade que pola calidade.

Achegándonos xa á década dos setenta, comezan a aparecer nalgúns dos países máis desenvolvidos (Estados Unidos, Inglaterra, Suecia, Francia, etc.) investigacións e informes, normalmente promovidos polos gobernos e centrados en estudos sobre a educación como factor de igualdade social. Merecen ser destacados o *Coleman Report* (1966) dos Estados Unidos e o *Plowden Report* (1967) de Inglaterra. Estudiaremos polo miúdo o primeiro por se-lo que ofrece un maior interese para este traballo.

James Coleman, profesor da Universidade John Hopkins, levou a

cabo dous informes; o primeiro, ó que nos imos referir, realizouse ó amparo da Lei de dereitos civís (1964) e publicouse en 1966 co título de “Equality of educational opportunity”. Consistiu na realización dunha enquisa e na redacción dos conseguíntes resultados para o Goberno que presidía L. B. Johnson e para o Congreso dos Estados Unidos, sobre a falta de igualdade de oportunidades educativas para individuos de distintas razas, cor, relixión e orixe nacional, nas institucións educativas públicas de tódolos niveis.

Fixéronse enquisas a uns 650.000 profesores e titores, miles de administradores e máis de tres mil escolas. Esperábase comprobar que a desigualdade de recursos (edificios, material, bibliotecas, etc.) ou do currículo eran os factores clave do fracaso dos estudantes pertencentes a minorías raciais ou étnicas. Se isto se confirmaba, aplicando unha política de igualdade de recursos conseguiríase unha igualdade de oportunidades.

Sen embargo, os resultados da investigación non coincidiron coas previsións e, en realidade, constituíron unha sorpresa. Segundo Coleman (1968) foron, esencialmente, os seguintes:

— As diferencias existentes entre as dotacións das escolas de brancos e negros a penas teñen relación cos resultados escolares.

— O rendemento escolar si está estreitamente relacionado coas circunstancias raciais e sociais:

brancos-negros, clase media-clase baixa.

— Aínda máis relacionados co rendemento ca calquera outro factor están os antecedentes familiares dos alumnos.

Como consecuencia destas conclusións vaise acentuar a polémica sobre os efectos da escola na igualación de oportunidades e desenvolverase a teoría da grande importancia do medio no éxito educativo. Nos Estados Unidos, as reformas preocupáronse máis das diferenzas entre negros e brancos e das axudas federais ás comunidades pobres.

O Informe Coleman recibiu algunhas críticas centradas, fundamentalmente, no esaxerado da interpretación dos seus resultados. Soamente se pode concluír del que as diferenzas nos logros dos estudantes atopan explicación máis facilmente no contorno familiar ca nas características das escolas; pero non se pode afirmar que sexa a familia, en vez da escola, a responsable dos fracasos escolares, nin moito menos que os centros docentes resulten incapaces de contribuír á aprendizaxe dos alumnos, interpretacións estas que se fixeron do referido informe.

- Etapa da igualdade de resultados:

Os resultados do Informe Coleman, xunto con diversos estudos que xa apareceran en Inglaterra nos anos cincuenta (Glass, Floud, Halsey,

Crowther Report, etc.) e outras investigacións que se levaron a cabo sobre a forma en que as diferenzas educativas xorden ou se desenvolven, comezan a poñer en dúbida as formulacións optimistas dunha concepción liberal e *meritocrática* pura e fan ver as grandes inxustizas e ineficacias do sistema educativo. Por unha banda, varios condicionantes marcan xa o neno antes de entrar na escola e, por outra, a excesiva *meritocracia* do sistema produce decote competitividade creando, como consecuencia, novas e maiores diferenzas.

Xorde entón un funcionalismo crítico ou reformista, segundo o cal a igualdade de oportunidades non se vai conseguir coa igualdade de acceso ós distintos niveis de ensino, senón que cómpre garantir unhas mesmas posibilidades de éxito ó longo de todo o proceso educativo, é dicir, unha igualdade de resultados. Para evita-las diferenzas de desenvolvemento e os déficits acumulativos de aprendizaxe nos alumnos inicialmente atrasados, hai que lles dedicar unha atención individualizada e medidas compensadoras, isto é, levar a cabo unha 'discriminación positiva'.

Coa finalidade de poñer en práctica tales teorías, adoptáronse durante estes anos (finais dos sesenta e principios dos setenta) unha serie de medidas de política educativa nos principais países desenvolvidos, que foron, basicamente, as seguintes:

- Aumento da escolarización na etapa preescolar.

— Uniformidade do ensino primario.

— Ensino secundario accesible, unificado e polivalente.

— Maior difusión do ensino superior.

— Atraso da selección inicial dos alumnos, é dicir, maior comprensividade do ensino.

— Currículo menos académico e máis diferenciado.

— Potenciación das bolsas e axudas ó estudio.

— Programas de educación compensatoria.

Malia a todas estas reformas, e aínda que aumentou a democratización do ensino, non se conseguiu unha igualdade na conclusión dos estudos, nos resultados. Diversos informes, promovidos esta volta sobre todo polas universidades, reflectirán a crise que atravesa a educación e servirán de base a distintas correntes de pensamento socioeducativo. Referímonos, por exemplo, a “A crise mundial da educación” de Philip Coombs (1968), “Aprender a ser” de Edgar Faure (1975), “Aprender, horizonte sen límites” do Club de Roma (1979), etc.

Jencks (1979), reformista desencantado —en especial cos programas e cambios educativos dos anos sesenta nos Estados Unidos—, publicou no ano 1972 un estudio titulado *Inequality. A reassessment of Effects of Family and Schooling in America*, que tivo un

impacto desalentador en moitos estudosos da educación que tanto esperaban da igualdade de oportunidades. Neste traballo veu a demostrar a inutilidade de centrar as reformas sociais na reforma educativa ou ben de tratar de utilizala como substituto doutros cambios sociais máis profundos, por exemplo a renda ou a clase social. A escola non é responsable das desigualdades sociais pero tampouco as pode cambiar.

Este mesmo ano, Jencks (1985) chega, xunto con Bane, a unha serie de conclusións similares ás de Boudon en Francia, Husén en Suecia ou Douglas en Inglaterra e que, en resumo, son as seguintes:

— A reforma das escolas non terá nunca incidencias serias sobre o grao de desigualdade dos adultos.

— A natureza do que produce a escola depende, en gran medida, dun só factor de entrada, a saber, das características dos nenos que as frecuentan.

— A orixe familiar ten máis influencia cós xenes na instrución, a profesión e a renda dun individuo.

Segundo Flecha (1992), a primeira das conclusións sinalada foi cualificada de incorrecta por moitos autores e mesmo o propio Jencks vén recoñecendo, nos últimos anos, a repercusión das reformas educativas na estrutura social.

Tampouco faltaron nestes anos de crise educativa posturas que tentaron buscar solucións extremistas. É o caso,

por exemplo, das teorías da *desescolarización* de Illich (1974) ou Reimer (1976) que propoñían a desaparición dos sistemas educativos, a desescolarización da sociedade.

3ª FASE: SOCIO-CRÍTICA

Está enmarcada no paradigma radical, en oposición ó funcionalista do que nos ocupamos ata o de agora. Se este era esencialmente optimista, o radical é pesimista pois entende que os principais males sociais na actualidade, como son a desigualdade, a alienación, a explotación, etc., van en aumento e non desaparecerán mentres prevaleza unha filosofía de tipo funcionalista e liberal.

As raíces deste paradigma radical atópanse no funcionalismo crítico da década dos setenta, ó que nos referimos no apartado anterior. Os novos enfoques da socioloxía da educación teñen varias características comúns, como son:

— Oposición a un macrofuncionalismo educativo.

— Atención especial ós procedementos de interpretación da realidade social.

— Análise da comunidade educativa e da democratización interna do ensino.

— Potenciación da educación permanente e recorrente.

En xeral, estableceron a idea de 'conflicto social' e a posibilidade

teórica de cambia-la escola a partir da experiencia e a acción dos principais axentes escolares, presupostos estes excluídos dunha visión funcionalista do sistema de ensino.

Unha das liñas máis radicais nestes últimos anos é a defendida polos partidarios da teoría da 'dominación de clase'; para eles a escola non só é un instrumento de nivelación social, senón que aumenta as desigualdades xa que os coñecementos e os valores que transmite corresponden ós da clase dominante e impóñense como os únicos válidos. Defensores desta postura son, por exemplo, Bourdieu, Althusser, Baudelot e Establet en Francia; Bernstein, Young, Whitty e Willis en Inglaterra; Kallos e Lundgren en Suecia; Gramsci en Italia; Apple, Bowles e Gintis nos Estados Unidos. Algúns destes autores acuñaron teorías concretas, como son as seguintes:

- *Teoría da reprodución de Bourdieu e Passeron*: o sistema educativo ten como función lexitimar e reproducir-la estrutura económica e social, é dicir, as relacións de forza entre as clases; tamén é coñecida como teoría da 'violencia simbólica ou cultural'.

- *Estructuralismo marxista de Althusser*: só se se comprende a importancia do aparato ideolóxico do Estado (ó que pertence a escola) na reprodución das relacións de produción capitalistas, pode entenderse a lóxica do funcionalismo do sistema educativo.

- *Teoría da correspondencia entre o sistema educativo e económico de Bowles e*

Gintis: o mesmo que na empresa capitalista, tamén na escola as relacións sociais se rexen por unha xerarquía de autoridade e control.

- *Teoría da escola como mecanismo de dominación colonialista de Carnoy, como aparato disciplinario de Foucault, etc.*

Como resumo podemos afirmar que, con independencia do enfoque sociolóxico que escollamos, a conclusión á que se chega é a mesma: a incapacidade da educación para xerar, non só igualdade social, senón igualdade de resultados educativos. Sobrevalorouse a capacidade dos sistemas de ensino para reformaren sociedades que son xerárquicas na repartición de oportunidades. Como



Non sempre a clase dominante foi a de maior cultura. Carlomagno aprendeu a ler sendo xa emperador, e nunca chegou a saber escribir.

sinalou Thurow (1983), “a nosa fe na educación como política fundamental para solucionar tódolos problemas, tanto económicos como sociais, é, no mellor dos casos, inustificada e con toda probabilidade ineficaz”; Husén (1973), en fin, dixo que “a reforma do ensino non pode substituí-la reforma da sociedade”.

A desigualdade de oportunidades educativas é, canda as económicas, a máis refractaria ó cambio e insensible ó desenvolvemento das sociedades industriais. É certo, con todo, que nestas hai unha lenta pero indiscutible redución desa desigualdade, se ben isto pode deberse ó aumento xeral da demanda educativa. Está claro que a única forma realista de reduci-las desigualdades educativas é diminuíndo, cunha política axeitada, as diferencias económicas e sociais. Boudon pon o exemplo da debilidade relativa das desigualdades diante do ensino en países como Suecia ou Noruega.

De tódolos xeitos, concordamos con De Miguel (1986) cando afirma que “los reproches mutuos escuela-sociedad no tienen sentido puesto que lo verdaderamente interesante es enfrentarse abiertamente con una realidad y analizar globalmente los problemas relativos a la discriminación desde posturas comprensivas y totalizadoras”... Ademais, mesmo sendo certo que a escola non facilita a todos oportunidades para o seu desenvolvemento persoal, non pode disto deducirse unha ineficacia dos procesos de

escolarización nin das estratexias compensatorias.

Por outra banda, están necendo actualmente novas fórmulas educativas que, nun futuro próximo, cambiarán o tipo e a localización das desigualdades. Isto pode deducirse de evidencias doadamente comprobables. Dun lado, cada vez é máis necesario que os alumnos sigan, desde cativos, itinerarios educativos moi desiguais co fin de preparárense para diversas funcións sociais; doutro lado, o obxectivo da igualdade de oportunidades está a ser desprazado polo da 'excelencia' (Flecha, 1992), que tamén lexitima a desigualdade.

Ó mesmo tempo, mentres desaparece o monopolio da escola como transmisora de coñecementos e, como consecuencia, ensino e educación se identifican menos con escolarización formal, estase a desenvolver un labor educativo, por parte dos distintos organismos, medios de comunicación ou entidades privadas, que vai ser decisivo na busca dunha maior igualdade.

Finalmente, en países moi industrializados, prevese un renacemento da vida familiar debido á redución do tempo de traballo, o aumento das vacacións, o crecente protagonismo do pai na formación dos fillos e no fogar, e a converxencia de circunstancias varias que favorecen ese novo rexurdimento da familia como núcleo social irradiador de educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Hinojal, I., *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*, Madrid, CIS, 1980.
- Coleman, J., "The concept of equality of educational opportunity", *Harvard Educational Review*, vol. 38, núm. 1, 1968, 7-22.
- De Miguel, M., "Fundamentos de la educación compensatoria", *Bordón* nº 264, 1986, 637-649.
- De Pablo, A., "Causalidad, estructura y acción social: consideraciones en torno a la Sociología de la educación", en M. Fernández Enguita, *Marxismo y Sociología de la educación*, Madrid, Akal, 1986, 163-186.
- Einsiedler, W., "Escuela y movilidad social", en VV. AA., *Política, igualdad social y educación. Textos seleccionados de Sociología de la Educación (I)*, Madrid, MEC, 1978, 105-133.
- Fernández de Castro, I., "La igualdad de oportunidades", en VV. AA., *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, CIDE-Universidad Complutense, 1991, 79-92.
- Flecha, R., "Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación", en Giroux e Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, Ed. Roure, 1992, 94-128.

- Gómez Orfanel, G., "La evolución de las ideas sobre la igualdad", en VV. AA., *Política, igualdad social y educación*, op. cit., 1978, 9-25.
- González Almagro, I., "Sociología de la igualdad de oportunidades educativas", *Educadores*, núm. 113, 1981, 375-398.
- Husen, T., *Origen social y educación*, Madrid, ENAP, 1973.
- _____, *Influence de milieu social sur la réussite scolaire. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*, París, OCDE, 1975.
- _____, *Para una igualdad de oportunidades*, Madrid, ICCE, 1978.
- _____, *La escuela a debate. Problemas y futuro*, Madrid, Narcea, 1986.
- Illich, I., *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Seix Barral, 1974.
- Jencks, C., "Fundamentos teóricos de la educación permanente: enfoque sociológico", en R. H. Dave (dir.), *Fundamentos de la educación permanente*, Madrid, Santillana, 1979, 133-190.
- Jencks, C., e J. Bane, "La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia", en A. Gras, *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Madrid, Narcea, 1985, 278-287.
- Jerez Mir, R., *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales*, Madrid, Consejo de Universidades, 1990.
- Martínez Shaw, D., "División social y selección escolar", en A. Gras, *Sociología de la educación*, op. cit., 1985, 237-247.
- Oxenham, J., "Políticas de igualdad de oportunidades en educación", en VV. AA., *Enciclopedia Internacional de la Educación*, 10 vols., Madrid, MEC-Vicens Vives, vol. 5, 1989, 3079-3089.
- Quintana Cabanas, J. M., *Sociología de la educación*, Madrid, Dykinson, 1989.
- Reimer, E., *La escuela ha muerto*, Barcelona, Seix Barral, 1976.
- Ribolzi, L., *Sociología educacional y escolar*, Madrid, Narcea, 1988.
- Sánchez de Horcajo, J. J., *Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la Sociología de la educación*, Madrid, Prodhufi, 1991.
- Thurow, L. C., "Educación e igualdad económica", *Educación y sociedad*, núm. 2, 1983, 159-171.
- UNESCO, *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*, Madrid, Narcea, 1990.

