

EDUCACION PARA LA IGUALDAD: ESPERANZAS Y FRUSTRACIONES

TORSTEN HUSEM

Profesor del Instituto Internacional
de Educación de la Universidad de Estocolmo

En los años 60 los gobernantes comenzaron a obsesionarse con los problemas de igualdad en educación. La obsesión alcanzó a los investigadores en el campo educacional. El grito de batalla fue "igualdad de oportunidades". La gran cantidad de recursos puestos a disposición de los educantes y de los investigadores que deseaban hacer algo por la igualdad contribuyeron a estimular grandes esperanzas. Se llevaron a cabo investigaciones y se lanzaron programas experimentales en educación compensatoria. Había una inquebrantable creencia en que la educación, provista con recursos adecuados, podría mejorar la sociedad.

*Pero en la misma cumbre de este éxito enriquecedor, en el mismísimo momento eufórico de su concepción como instrumento primordial para el progreso y la prosperidad social, comenzaron a surgir dudas y a nivelarse serias críticas. La escuela como institución cayó bajo un fuerte ataque por ambas partes, la izquierda y la derecha. Nuevo modo de pensar y críticas surgieron también con respecto a algo que hasta entonces, había sido considerado como **credo** incuestionable del liberalismo clásico del siglo XIX, la igualdad de oportunidades en la educación.*

Había llegado la hora de retroceder e intentar hacer recuento de algunos de los resultados del debate sobre las diferencias individuales y la igualdad en educación que tuvieron su punto álgido en los

primeros años de la década de los 70.

Los críticos conservadores sostienen que no se han hecho las consideraciones debidas a las realidades socio-biológicas y que el sistema educacional no está ahí para, primordialmente, traer consigo la igualdad. Por el contrario, está ahí para crear diferencias. Los liberales, a pesar suyo, descubrieron que su fórmula política para alcanzar un mejor balance entre las distintas clases sociales en la participación en la educación avanzada, no habían, ni mucho menos, funcionado tan bien como ellos habían anticipado. Las críticas neo-marxistas sostienen que la escolarización en la sociedad capitalista sirve los intereses de la clase gobernante y va dirigida a reproducir las existentes diferencias de clase.

*

Horace Mann, inspector de escuela del Estado de Massachusetts, es ejemplo típico del optimismo del S. XVIII. Consideraba la escuela pública común para niños de todas las clases sociales como promesa de proveer igualdad de oportunidades y de formar una sociedad no afectada por desigualdades sociales ni económicas. La escuela para niños de todos los niveles sociales serviría como "un gran nivelador de las condiciones de los hombres, el fiel de la balanza de la maquinaria social..." "Sería mejor que desarmar a los pobres de su hostilidad hacia los ricos. Evitaría el ser pobre..." (Acta de Hechinger, 1976). Además de ser un nivelador se veía la escuela como instrumento principal para que individuos nacidos en condiciones humildes ascendieran en la escala social. A todo el mundo se le debería dar una oportunidad igual para realizarse y para promocionarse, siempre que demostrasen tener el talento y la energía para continuar adelante. Se asumía que la escuela que selecciona y prepara a los jóvenes para los distintos puestos en la sociedad llevaría a cabo estas funciones con espíritu de justicia e imparcialidad. Su función selectiva estaría estrictamente de acuerdo con los méritos

comprobados y no con el sexo, la raza o la procedencia social. Las grandes diferencias individuales en posición económica, salud y poder que, después de todo, son enormemente conspicuas en una sociedad que ha hecho reales los principios de meritocracia, están reflejando en gran escala las diferencias innatas en habilidad para progresar en la vida. Por esto, en **cierto** sentido, una sociedad meritocrática es una sociedad "sin clases", porque en principio da a cada persona oportunidad igual para llegar a ser próspera e influyente.

La visión liberal de igualdad de oportunidades prevaleció en la mayoría de los países industriales occidentales hasta bien entrada la década de los 60. La rápida expansión de los sistemas educativos en los 50 y 60 se debió a dos circunstancias especiales. El alza del nivel de vida estimuló eso a lo que los economistas se refieren como "una demanda social" por la educación. La concepción de la educación como inversión de capital, con un alto interés que revierte tanto sobre el individuo como sobre la sociedad, justifica que al sector educativo se le haya permitido en los últimos años de la década de los 50 y durante los 60 ver incrementados sus intereses en el doble de lo que habían sido hasta entonces. Derribando las barreras económicas y aumentando el número de puestos disponibles en educación secundaria y superior, aumentando también el número de asistentes a la escuela básica, se crearían las condiciones ideales para implementar la visión de igualdad de oportunidades, donde todo el mundo tuviese acceso a la clase y cantidad de educación adecuada a su capacidad inherente.

*

Los últimos años de la década de los 60 señalaron un giro con respecto a las esperanzas que, en educación, pudieran ser realmente alcanzadas. El poder del sistema escolar formal de servir como "ecualizador" fue puesto en cuestión por estudios participativos llevados a cabo en los años 60 en los

países de la OECD (OECD, 1970). Y lo que es más, la asunción de que mayor igualdad de oportunidades en educación habría traído consigo, desde su albor, igualdad de oportunidades en la vida, resultó ser mucho menos válida de lo que los optimistas habían previsto. En su alocución clave para la Conferencia de la OECD de 1.970 sobre Políticas para el Crecimiento Educativo el Ministro Sueco dijo lo siguiente sobre la educación como promotora del cambio social:

"Es posible que hayamos sido demasiado optimistas, particularmente quizás en lo concerniente al tiempo que lleva conseguir cambios. Por otro lado, es a duras penas posible cambiar la sociedad sólo a través de la educación. Igualar las oportunidades educativas sin de otro modo influenciar las condiciones laborales, la fijación de salarios, etc. llegaría a ser fácilmente, un gesto vacío. Las reformas en política educativa deben ir juntas con las reformas en otros campos: la política del mercado del trabajo, la política económica, la política social, la política fiscal, etc." (OECD, 1.971, p. 69).

Por lo que se refiere a las exaltaciones optimistas formuladas durante el primer Congreso sobre Política Educativa de la OECD celebrado en Washington D.C. en 1.961, Charles Frankel y A.H. Halsey en su sumario del Congreso de 1.970 concluyen:

"Se ha dado demasiado poder al sistema educativo como instrumento para la reforma total de las sociedades que son característicamente jerárquicas en su distribución de oportunidades en la vida, como entre razas, clases, los sexos y como entre las poblaciones metropolitanas/suburbanas y provincianas/rurales. La historia típica de la expansión educativa entre 1.950-1960... en los países de la OECD, puede representarse mediante una gráfica de desigualdad entre las anteriormente mencionadas categorías sociales, que ha variado notablemente hacia arriba sin cambiar su pendiente. En otras

palabras, los cambios relativos no han sufrido materialmente alteración a pesar de la expansión" (Ibíd., p. 14).

En su Prefacio a Husén (1972) el director del CERI James R. Gass señala que las políticas que derivan de la noción de hacer el acceso a las oportunidades formalmente igual, han dado pruebas de tener "un impacto decepcionantemente limitado".

La supervalorización inspirada en el, por lo menos, fracaso parcial de las políticas anteriores debería considerar medidas que fuesen más allá de quitar de la entrada "obstáculos para medidas políticas positivas de compensación y apoyo, con el fin último de alcanzar un resultado social más equitativo" (Op. cit., p. 3).

*

El debate sobre la igualdad de oportunidades en la vida, y particularmente sobre la igualdad de oportunidades en educación, era todavía en los años 60 poco sofisticado. Esto explica el porqué se concebía como una mera cuestión de simple eliminación de obstáculos sociales, económicos y geográficos para acceder a una educación superior. Durante la década siguiente se llegó a un más alto nivel de sofisticación en el debate debido a tres circunstancias:

- (1) Con la publicación del famoso artículo de Jensen (1969) en **The Harvard Educational Review** el problema fundamental de cómo surgen y se desarrollan las diferencias individuales empezó a ser reanalizado y empíricamente estudiado. Benjamín Bloom cuestionó algunas nociones básicas sobre cómo, por ejemplo, se distribuían las diferencias individuales hasta el extremo de considerar tales diferencias como "un punto evanescente" en la organización del trabajo en el aula.
- (2) Se llevaron a cabo importantes estudios sobre cómo las diferencias en la adquisición de educación estaban ligadas a la procedencia socio-cultural y a través de su orientación política inspiraron un

debate que sacó a la luz problemas teóricos y técnicos básicos (Coleman *et al.*, 1966; Plowden, 1967; IEA, 1967-76; Jencks *et al.*, 1972). Merece la pena mencionar aquí los estudios llevados a cabo por Jencks y sus colaboradores sobre el desarrollo de desigualdad de oportunidades en la vida, y las investigaciones internacionales del IEA sobre la relativa importancia del hogar y la escuela en el análisis de las diferencias entre escolares y escuela en lo referente, por ejemplo, a lectura y adquisición científica.

- (3) El mismo concepto de igualdad, haciendo distinción, por ejemplo, entre la igualdad de oportunidades frente a la igualdad de resultados, fue el objeto de un exhaustivo análisis filosófico. Con anterioridad, a finales de los 60, Coleman (1966) fue el único entre los investigadores en el campo de la educación que había intentado clarificar el concepto. Pero posteriormente surgió un debate más elaborado y profundo sobre la igualdad con las contribuciones de John Rawls (1971), Charles Frankel (1973), y otros.

Seguidamente comentaré sobre estos tres aspectos del estado de la cuestión de la igualdad como ahora se concibe.

1. COMO TIENEN LUGAR LAS DIFERENCIAS EN LA ADQUISICION DE EDUCACION.

Durante mucho tiempo se consideró el problema de naturaleza-crianza como una cuestión puramente académica que no tenía repercusión explícita en la política pública. Hasta finales de los 60 la cuestión se trató únicamente en la soledad académica y no causó ninguna explosión emocional como la surgida con la aparición del artículo de Jensen (1969) en *The Harvard Educational Review* o con el artículo de Herrnstein (1971) sobre IQ en *The Atlantic Monthly*

pocos años después.

En 1.958 Anne Anastasi señaló en su discurso para la Asociación Psicológica Americana que la tarea que tenía por delante la investigación en el campo de la herencia-entorno era explorar el **modus operandi** de los factores genéticos y del entorno. Estos factores no pueden concebirse, como hasta ahora han sido concebidos por la mayoría de los investigadores, actuando de un modo adicional. Por el contrario interactúan con una continuidad de directrices. Anastasi cita a Dobzhansky, líder genético, que ha dado avance a una buena ilustración de cómo tiene lugar la interacción. Supongamos que todas las personas con grupo sanguíneo AB son consideradas aristócratas mientras que todas las personas con grupo sanguíneo O son consideradas inferiores y sólo capacitadas para realizar trabajos manuales; en consecuencia los genes del grupo sanguíneo llegarán a ser con el tiempo "determinantes" de cierto tipo de comportamiento. Un ejemplo paralelo del mundo real es el efecto de discriminación contra una clase social particular o un grupo étnico. A la larga esto dará como resultado diferencias grupales que están relacionadas con antecedentes genéticos sin estar causalmente afectadas por ellos.

En el debate sobre factores genéticos versus factores ambientales rara vez han sido consideradas ciertas circunstancias fundamentales. En primer lugar, no hay ninguna indicación de que el comportamiento cognitivo del tipo que se mide con los llamados tests de inteligencia, sea monogénico, determinado únicamente por un solo gen. En segundo lugar apenas se ha comenzado a intentar ligar el material genético, una vez identificado, con el comportamiento cognitivo concreto. En tercer lugar el concepto de "herenciabilidad" que ha jugado un papel importante en el reciente debate no es aplicable a los individuos sino que es, como señala Dobzhansky, una característica de un pueblo, no de un individuo en particular. Las estimaciones de herenciabilidad son en el mejor de los

casos válidas sólo para poblaciones particulares, estudiadas con instrumentos particulares y en particulares momentos. Este es un caso especial del principio general de que la herencia humana no es un estado sino un **proceso**. Y lo que es más, los métodos empleados por Cyril Burt, Arthur Jensen, y otros, que defienden que la mayor parte de las diferencias individuales es atribuible a factores genéticos, afecta solamente a diferencias **individuales** que se estudian en mellizos idénticos, mientras que los políticos están principalmente interesados en diferencias **grupales** que son más fácilmente manipuladas mediante medidas políticas.

La polarización que tuvo lugar en el mundo escolar a principios de la década de los 70 en lo que se refiere a la cuestión herencia-entorno era impensable a fines de los 50. Pero el desarrollo político había añadido nuevas dimensiones de aplicabilidad a un campo de investigación que previamente había sido considerado como consistente en ejercicios bastante solitarios y "puramente" académicos. Los estudios relacionados con la relativa importancia de la herencia y del entorno se suponía daban respuesta a problemas tales como "¿Merece la pena la educación compensatoria?" o "¿Fracasan los niños de los guetos por su inadecuación innata o debido a handicaps sociales?". El caballo de batalla era hasta qué punto el sistema educativo podría rectificar los handicaps sociales en niños de la clase baja o entre minorías raciales.

Durante mucho tiempo muchos científicos sociales han mostrado un optimismo casi eufórico sobre las posibilidades de un sistema de educación masiva avanzada. Robert Faris, en su discurso presidencial a la Asociación Sociológica Americana en 1.961, fue el portavoz de tal optimismo. No es suficiente, dijo, tener "un número limitado de genios en la cumbre de la organización de productividad" (p. 836). Mejorando la sociedad también se mejoran las condiciones que promueven el desarrollo de habilidades. Más tarde

dice que "una sociedad genera sus niveles de habilidad, los límites más altos de lo que es desconocido y distante" y lo mejor de todo, el proceso de adquisición de ese nivel está potencialmente sujeto a un control intencional. El "boom" en la escolarización formal podría ser como un potente instrumento para elevar el nivel de habilidad de la población. La nación estaba en el momento presente "silenciosamente elevándose desde lo más bajo a un importante nivel superior de habilidad general" (p. 838).

La tarea del educador es aportar cambios, que merezcan la pena, en el comportamiento de niños o adultos. Tales cambios se consiguen por medio del entorno y no por medio genético. Puesto que, como ya se ha señalado anteriormente, no ha sido identificado ningún lazo de unión entre genes específicos y comportamiento cognitivo concreto, el conjunto de pruebas de cómo los factores genéticos actúan como freno de los esfuerzos educativos lo sostienen los defensores de la herencia y no los partidarios del entorno. Las influencias ambientales en el desarrollo mental son **las únicas que pueden ser directamente observadas** y medidas con técnicas cada vez más refinadas, desarrolladas en las ciencias del comportamiento. Habiendo sido concretado lo que se ignora después de observadas las influencias del entorno, se podría hacer condicionalmente referencia a sus "partes" como a factores genéticos, una vez que se haya considerado razonablemente el error medido y los factores ambientales teóricamente importantes pero no medidos.

Clarificar el **concepto** de herencia-entorno es de máxima importancia si queremos evitar conclusiones políticas falsas. Nunca estará de más hacer énfasis en que la herencia no es un estado, una especie de punto fijo, sino un proceso. Los componentes hereditarios de una peculiaridad personal, digamos habilidad escolástica, sólo pueden deducirse de un proceso de desarrollo interactivo que no es **directamente observable y/o medible**.

Dobzhansky (1973) intentó encontrar el modo de rellenar el vacío entre la filosofía social y la biología desmenuzando las implicaciones políticas respecto a la igualdad en el tema herencia-entorno. Subraya que igualdad no debe confundirse con identidad. Igualdad es un concepto social y no un concepto biológico.

La igualdad entre varios grupos sociales, raciales y étnicos a menudo se ha confundido con igual representatividad. Durante las últimas décadas exhaustivos trabajos de investigación han descubierto, consistentemente, tremendas diferencias entre las esferas sociales más altas y más bajas respecto a los que han seguido estudios secundarios y universitarios en un grupo de edad determinada. Tales desproporciones justifican ampliamente que se llegue a la hipótesis de que un gran número de jóvenes con talento procedentes de la clase baja no consiguen la oportunidad de seguir estudios superiores y por consiguiente pertenezcan a "la habilidad en reserva". Pero por este motivo no se puede saltar inmediatamente a la conclusión de que cualquier desnivel, por pequeño que sea, se deba por entero a la desigualdad de oportunidades. Dobzhansky señala que un modelo de igualdad, de completa representatividad entre clases sociales, implica que **todas** las características cognitivas están determinadas por la procedencia familiar y lanzadas al azar sobre los estratos sociales. Incluso si asumimos que la inteligencia determinada genéticamente está distribuida por igual entre todas las clases sociales, tendríamos aún que considerar los factores "residuales" que causan un cincuenta por ciento de diferencias en la escolarización y que, se ha demostrado están determinados por la procedencia familiar, incluyen factores tales como la educación paterna, el estímulo verbal y el apoyo en la motivación. Los individuos difieren no sólo en su capacidad intelectual sino también en **su habilidad para aprovechar** las oportunidades que se les ofrecen. Hay razones suficientes para dar por hecho que estas

dos capacidades están, hasta cierto punto, condicionadas genéticamente.

La igualdad generalmente se considera en términos del Darwinismo Social como: el derecho de competir, bajo las mismas condiciones, con todos los demás para acceder a través del sistema educativo formal a los distintos puestos en la sociedad. Es decir, todo el mundo debería tener derecho a competir bajo las mismas condiciones. Sin embargo la igualdad también debería concebirse como el derecho de ser tratado de distinto modo según los intereses y las dotes personales. Las distintas capacidades heredadas requieren distintos entornos si se han de desarrollar a satisfacción del individuo. Igualdad de oportunidad, por tanto, no implica identidad en el trato.

2. EL PAPEL LIMITADO DE LA ESCUELA EN LA "ECOLOGIA DE LA EDUCACION".

Hace unos 30-40 años a ambos lados del Atlántico había grandes esperanzas en torno a lo que la escuela pudiera hacer respecto a aquello que Counts (1932) definió como "construir un nuevo orden social". Después de la I Guerra mundial una ola reformista barrió la educación en el mundo industrializado bajo los auspicios de, entre otros, la New Education Fellowship. La Asociación de Educación Progresiva, en la que Counts jugaba un papel importante, esperaba que la escuela asumiese crecientes responsabilidades en la educación de los jóvenes y en crear reformas sociales. Puntos de vista semejantes tenían los políticos que estaban detrás del principal informe de la Comisión Escolar Sueca de 1.946, cargada con una reforma radical del sistema escolar obligatorio en dirección a la integración.

"La principal tarea de la escuela es educar seres humanos democráticos... Sólo por medio de una educación libre puede la escuela sentar los cimientos para el desarrollo de la sociedad mediante el deseo interno y libre de sus ciudada-

nos... La escuela en una sociedad democrática debe... constituir un entorno adecuado para el libre desarrollo de los niños. La individualidad y efectos personales del alumno no sólo deben ser considerados y respetados sino que deben ser el punto de partida para cómo se sitúe la instrucción y educación del niño. El trabajo en la escuela debe ir dirigido a promover un desarrollo libre y armónico de todos los aspectos de la personalidad del alumno, pero debe al mismo tiempo desarrollar lo que es único y especial en él" (SOU, 1948).

Parece útil en este contexto considerar algunas restricciones importantes en lo que la escuela puede hacer. Por tanto haré breve referencia a lo que Lawrence Cremin (1976) llama la "ecología de la educación". En primer lugar la educación no puede identificarse sólo con la escolarización formal. Lo que es más, no hay educación formal en el contexto de otras instituciones educativas, como la familia y *mass media*, cuyo papel e impacto han cambiado considerablemente en un corto espacio de tiempo. La contribución de la familia a las salidas de la escuela formal ha sido el foco de interés de los investigadores en el campo de la educación y de los políticos a ambos lados del Atlántico desde mediados de los sesenta, cuando se desarrolló la estrategia de la educación compensatoria. (Leichter, 1975) Los padres, los hermanos y compañeros, lo mismo que las iglesias, bibliotecas, los museos, campamentos de verano, las fábricas, emisoras de radio y televisión, están relacionados unos con otros en lo que Cremin llama "configuración de la educación". Las instituciones y configuraciones educativas han de verse en relación unas con otras y con "la gran sociedad que las mantiene y que a su vez está afectada por ellas..." (Op. cit., p. 30). En los últimos pocos años los países industrializados han sufrido profundos cambios en la composición familiar, cambios que han tenido una fuerte repercusión en sus funciones educativas. En primer lugar el número de hijos por familia ha

descendido, cambio que ha sido profundamente drástico a partir de la segunda mitad de los 60, cuando la píldora empezó a hacer impacto. La mayoría de las familias tienen un solo hijo o dos. El número de familias de un solo padre ha aumentado rápidamente y también el número de madres que trabajan fuera del hogar. Por ejemplo, en 1.955 en Estocolmo sólo un 15 por ciento de las madres que vivían con sus esposos y que tenían niños en edad de escuela primaria tenían empleos de horario completo fuera del hogar. Dos décadas más tarde el número había aumentado al 70 por ciento. Familias de tres generaciones casi han desaparecido.

Todos estos cambios en la ecología de la educación implican en ciertos aspectos una mayor amplitud en las tareas de la escuela, pero, en otros aspectos, un estrechamiento de las mismas. Se supone que la escuela cuida de los niños un mayor número de años durante una mayor parte del día. Su función educativa en un sentido amplio ha sido ensanchada. Pero ¿qué pasa con las tareas tradicionales de impartir ciertas habilidades cognitivas: las tres reglas y el conocimiento de orientación?. En relación con otras instituciones su papel ha disminuido. La escuela ya no posee, como era el caso en la sociedad pre-industrial o neo-industrial, el monopolio de impartir ciertas competencias cognitivas. Tiene que competir con otras instituciones, como la mass media. El aprendizaje fuera de la escuela ha ganado en importancia.

Investigaciones llevadas a cabo después de la segunda mitad de la década de los 60 han dado lugar a un vivaz debate sobre si "la escuela implica alguna diferencia". El estudio realizado por Coleman en 1.966 sobre igualdad de oportunidades en educación fue comisionado por el Congreso de los Estados Unidos para evaluar los programas ejecutados para educar a las minorías étnicas y a los minusválidos. El estudio llevado a cabo en Inglaterra por la comisión Plowden (HMSO, 1.967) sobre los escolares de 11 años iba

dirigido a determinar cuáles eran las relativas influencias de la escuela y cuáles las del hogar en el aprendizaje escolar. Jenks (1.972) y sus colaboradores reanalizaron el conjunto de datos de otros trabajos para estudiar el impacto del IQ, la procedencia familiar y la educación formal sobre los ingresos de los adultos. Llegaron a la conclusión de que la escuela tiene una importancia marginal al explicar las diferencias de remuneración de los adultos. Finalmente podríamos citar el estudio realizado por el IEA en unos 20 países con estudiantes de 10, 14 y 18 años.

No voy a discutir aquí los intrincadísimos problemas técnicos con los que uno se encuentra al realizar estudios de esta clase. Baste decir que hay constancia bien probada de que las diferencias individuales en el aprendizaje escolar se encuentran en factores no escolares. La cantidad de variabilidad explicada por tales factores cambia según el área de asignaturas. Así por ejemplo una gran parte de la diferencia en lectura se debe a la procedencia familiar, mientras que en el caso de facilidad para las lenguas extranjeras sólo en pocos casos se debe a la procedencia familiar (Walker, 1.976). Esto, sin embargo, no justifica la conclusión de que la escuela "no implica ninguna diferencia". Evidentemente, dejar aparte la escuela tendría consecuencias catastróficas en una sociedad tan compleja y tecnologizada con sus complicadas interacciones entre la escuela, el hogar y otros agentes dentro del entorno global que constituye la ecología educativa. Cuanto más avanzada la educación de los padres y mayor grado de conciencia sobre los valores de la educación, mayor posibilidad de que sus hijos obtengan ventajas de la instrucción.

A la luz de investigaciones recientes tendremos que reapreciar el papel de la escuela como institución que imparte competencia en relación con otras instituciones, tales como la familia, mass media, y organizaciones voluntarias. Tal reapreciación nos ayudará a comprender la crisis que ha estallado por

la discrepancia entre las expectativas de lo que la escuela debería realizar y lo que de hecho es capaz de realizar.

3. MAS FACETAS EN LA CONCEPCION DE LA IGUALDAD.

Las raíces de la concepción clásica liberal de la igualdad de oportunidades en educación se encuentran en el siglo XVIII con Locke, Helvetius, y el más importante de todos, Juan Jacobo Rousseau. En "**El Contrato Social**" de 1.762 dice que en estado "natural" los hombres nacen iguales con los derechos enmarcados en "la voluntad general". Hay diferencias innatas en las cualidades personales, pero éstas no ponen en peligro la igualdad social en tanto en cuanto la sociedad recompensa a la gente por sus méritos y no por su nacimiento o riqueza. Surge una "aristocracia natural" en la sociedad que disuelve los privilegios que son la base de "la aristocracia artificial", una expresión que significa lo mismo que aristocracia "adscriptiva" en la sociología moderna.

El primer borrador del famoso Preámbulo de la Declaración de Independencia de América de 1.776 fue hecho por Thomas Jefferson. Estaba éste muy influenciado por Helvetius y Rousseau. Cuando él y los otros Padres Fundadores dicen que "todos los hombres son creados iguales" quieren decir que todos nacen con los mismos derechos morales y políticos, pero no que estén dotados con igual capacidad y cualidades. Cuando Jefferson usa la expresión "asistencia natural" quería decir lo mismo que Rousseau, es decir, que ninguna barrera artificial debería obstaculizar que la "aristocracia natural" adquiera el status social que sea apropiado a sus talentos.

El fundador de la escuela pública común en los Estados Unidos, Horacio Mann, sigue la misma tradición. Vio la escuela como instrumento para que una sociedad abierta consiga la justicia social, erradique la pobreza y alcance la igualdad de oportunidad. Con frecuencia se le cita como a quien etiquetó la escuela bajo el nombre de "el Gran

Nivelador". Corrientes de pensamiento similares se encuentran entre muchos de los liberales europeos que luchan por una escuela común básica, que situaría a los jóvenes en el mismo nivel para realizar sus propios talentos.

Muchos liberales concibieron la igualdad de oportunidades en términos de Darwinismo Social. "Todo el mundo en la jungla (o en la sociedad o en la escuela) debía ser tratado de igual modo: un mismo standard, un mismo conjunto de libros, una misma fórmula fiscal para los niños de cualquier lugar, sin distinción de raza, credo o color. El éxito era para los resueltos, los ambiciosos, los brillantes, los fuertes. Los que fracasaban eran los estúpidos o frustrados, pero cualquiera que fuese la razón, el fracaso era responsabilidad del individuo (o quizá de sus padres, pobre chico) pero con toda seguridad no de la escuela o de la sociedad" (Schrag 1.970, p. 70).

Al volver a pensar sobre el problema de la igualdad en los últimos años se ha ampliado la perspectiva de las consecuencias del Darwinismo social. Se formuló la pregunta de si uno no debería también considerar la igualdad de **resultados**, y si éstos eran más importantes que la igualdad de oportunidad inicial. La implicación práctica de esto es que se debería proveer con recursos extras a aquéllos que están social y culturalmente desprovistos. Esta ha sido, por ejemplo, la filosofía tras la que surgieron en los 60 como programas de "educación compensatoria", el más conocido de los cuales ha sido el de Headstart. En su informe al Ministerio de Educación de los Estados Unidos de 1.966, Coleman señala que "la igualdad de oportunidad educativa implica no sólo escuelas "iguales" sino también escuelas igualmente efectivas cuya influencia superaría las diferencias en el punto de partida de los niños procedentes de distintos grupos sociales" (Coleman, 1.966).

La implicación en términos de política que

surgirá al repensar el concepto de igualdad de oportunidad es que no tiene sentido achacar la responsabilidad final del éxito o fracaso escolar al individuo. Uno tiene que cargar con la responsabilidad al **sistema**, al sistema educativo y/o, a fin de cuentas, la sociedad.

DILEMAS PARA LLEGAR A LA IGUALDAD EN EDUCACION

El modo tradicional de concebir la igualdad en educación y de concebir el marco político para alcanzar la igualdad de oportunidad incluye ciertos dilemas que rara vez han sido explicitados.

El dilema fundamental está en el hecho de que el sistema educativo está ahí para crear competencias y por tanto, necesariamente, engendra diferencias. La escuela no puede servir al mismo tiempo como niveladora y como instrumento que establece, refuerza y legitima diferencias. En tanto en cuanto sólo hay un camino aprobado hacia la "fuente de la dignidad" para el que algunos son seleccionados de acuerdo con un standard lineal y simple (brillante, mediocre, estúpido), implica que algunos están destinados al fracaso, que se impulsa a las personas a aspirar a algo que son incapaces de alcanzar. Para parafrasear a Orwell: aquéllos que del grupo sean más iguales que los otros tendrán particular ventaja. En una crítica al informe sobre "Juventud" controlado por el Panel of Youth presidido por James Coleman, Martin Trow señala el dilema de diversidad versus igualdad. Ampliando el espectro de las opiniones formales disponibles uno también introduce fuerzas que operan en sentido a la desigualdad. Dice: "...las mismas cualidades que hacen a escuelas especiales atractivas cuando la elección es voluntaria, las hacen inapropiadas cuando la elección es forzada. Visto de otro modo, cuantas más escuelas haya iguales, menos quejas se podrán hacer de que hay una pérdida educativa a consecuencia de una asignación forzada" (pp. 222-223). "Rendirse a la diversidad y a la libre

elección implica asumir que todas las elecciones son igualmente buenas si se hacen con libertad" (p. 224).

El problema de llegar a una igualdad de oportunidades real está en proveer múltiples opciones, basadas en valores diferentes que no estén clasificados en una única dimensión. Hemos empezado a darnos cuenta de que provisiones uniformes dentro de la educación no es la solución para llegar a una sociedad mas igualitaria. Como ha demostrado Dobzhansky: la igualdad en efectivos biológicos apela al pluralismo, no a la identidad, en el trato.

Otro dilema fundamental es el existente entre igualdad y meritocracia. Admito que este se ha agudizado más en la compleja sociedad tecnológica. En primer lugar lo expuso drásticamente Michael Jounz en su diatriba "El ascenso de la Meritocracia".

En su crítica a "Juventud" (School Review, Nov. 1.974) T.H. Fitzgerald expone el caso muy sucintamente:

"Vivimos en un país que ha deseado la igualdad pero que también ha deseado la eficiencia". Hemos creído, de un modo general, en la libertad para el individuo, pero también en el orden y en premiar el mérito. Hemos utilizado las escuelas no sólo como instrumentos para incrementar la igualdad (y por tanto la libertad), sino también como sistema para clasificar, identificar y señalar además de inculcar, los valores apropiados para tales medidas. Una sociedad organizada en torno al principio del mérito (o presumiblemente de ese o aquel) tenderá a acumular las diferencias en oportunidades vitales entre sus ciudadanos. Para ser eficiente, se debe mantener la guardia y funciones sucesivas. Si se ha de distribuir diferencialmente, cualquiera que sea el valor del premio debe disfrutar de legitimidad o mantener un orden estricto para poder tratar con las tensiones resultantes. Ahora somos más conscientes de cómo estos objetivos divergentes y valores incompatibles nos destrozan, pero las escuelas no son más que el terreno de juego para estos encuentros" (p. 34).

El dilema de igualdad-meritocracia penetra en distintos tipos de órdenes económicas y sociales. Emerge con singular fuerza en todos los países altamente industrializados, sean capitalistas o socialistas. En su estudio sobre la venidera sociedad post-industrial, Bell (1.973) preve que va a haber un crecimiento de la meritocracia. El movimiento hacia "la nueva centralización del conocimiento teórico, la primacía de la teoría sobre el empirismo, y la codificación del conocimiento en sistemas abstractos de símbolos, en muchas distintas y variadas circunstancias, significa que la racionalidad y el conocimiento sistematizado, más que la propiedad y el status político, son la base del poder y de la influencia. Bell ve el crecimiento de la tecnología y el incremento de los controles burocráticos, que aumentan la influencia de las élites profesionales y científicas, como rasgos sobresalientes de la sociedad post-industrial.

El dilema igualdad-meritocracia no es solamente el del aumento del poder de la inteligencia educada. No es sólo que la persona con una buena enseñanza llegue a ser la más prestigiosa, la de mayor influencia y la mejor pagada. Hay también una tendencia a que las prerrogativas meritocráticas pasen de una generación a la siguiente.

En el concepto liberal de meritocracia hay un alto grado de movilidad intergeneracional, en el status social, debido a variaciones intra-familiares en cuanto a su capacidad (Herrnstein, 1.973). Entre las clases sociales y de acuerdo con la capacidad innata hay un "justo reflujo". Los que han nacido en circunstancias privilegiadas pero que genéticamente son "regresivos" hacia el medio, también serán regresivos en el status social. Pero, la noción de que las clases sociales se "clasificaran a sí mismas" de acuerdo con la capacidad innata entre dos generaciones, no está basada en ninguna evidencia convincente. En los distintos órdenes sociales uno se encuentra con que aquéllos que "lo hacen" para ascender en

posición (no pocas veces mediante el avance en educación) tienden a pasar sus privilegios a la siguiente generación. En una sociedad donde la herencia de riqueza sea nula o casi nula lo mejor que los padres en posición privilegiada pueden hacer es intentar, con fuerza, apoyar a sus hijos para que consigan acceder a una educación más amplia y atractiva.

*

En la sociedad meritocrática, el traspasar el status adquirido de una generación a la siguiente viene a sustituir a la herencia de los privilegios, característica de la sociedad adcriptiva. Todos los países industriales están muy lejos del "reflujo" generacional de status en el que creen aquéllos que invocan la meritocracia sistemática, basada en el intelecto y en el esfuerzo. La "nueva inteligencia" en países que han alcanzado la independencia recientemente y/o han pasado por un rápido proceso de modernización, cuya punta de lanza es la nueva clase educada, tiene un legítimo interés en preservar los privilegios que con frecuencia se han conseguido con mucho trabajo y sacrificio. Martin Lipset (1.972) llega a la conclusión, después de haber revisado la literatura sobre la movilidad social, de que "los países comunistas más avanzados no han tenido mayor éxito en su empeño en hacer desaparecer todas las barreras que impiden una movilidad social ascendente, que lo han tenido los países avanzados occidentales". Y a pesar de los esfuerzos de muchas sociedades para asegurar que los recursos educativos estén al mismo alcance de todo el mundo, parece que en todas partes, los niños de la clase baja sean incapaces de aprovecharlos al máximo" (p. 106).

*

Desde mi punto de vista hay un elemento intrínseco de meritocracia en el entramado social de la industrialización avanzada. Está en conexión con un gran entrenamiento en campos como la administración, la tecnología, la ciencia y la comunicación.

Durante el periodo de "despliegue" hacia la modernización, la necesidad de rescatar una nueva "inteligencia" hace que el sistema del status social sea de algún modo más fluido. El status adscriptivo determinado por el nacimiento y la procedencia social queda en parte sustituido por el status adquirido para el que la educación llega a ser más y más importante. En sociedades con una educación secundaria universal y en transición hacia una más alta educación de las masas, la educación superior gana en importancia no sólo para adquirir competencias en un puesto de trabajo determinado sino también para mantener el propio poder competitivo en el mercado del trabajo. Basándose, cada vez más, la selección para un puesto de trabajo en certificados y títulos, los mejor educados tendrán mejores oportunidades de ascender en la escala social que los menos educados o, por lo menos, no correrán el mismo riesgo de resbalar. Como resultado de este desarrollo es cada vez mayor la controversia en la cuestión de exámenes y grados.

El impacto que los factores meritocráticos tengan sobre una sociedad depende del valor que va unido al crecimiento económico, como logro imprescindible, y también de cómo vea uno su compatibilidad con los indicadores subjetivos de "calidad de vida". Puesto que el crecimiento económico está tan estrechamente ligado a la utilización eficiente de la moderna tecnología y de las técnicas de gestión, se otorgará, de nuevo, un premio a esas aptitudes que garanticen el éxito en la competición por posiciones de prestigio y alto status social.

La solución al problema de la igualdad está por tanto inseparablemente unida a cómo se resuelva el problema del crecimiento económico.

BIBLIOGRAFIA

- ANASTASI, A. (1958): **Differential Psychology: Individual and Group Differences in Behavior.** New York, Macmillan.
- BELL, D. (1973): **Coming of Post-Industrial Society: A Ventura in Social Forecasting.** New York, Basic Books.
- BLOOM, B.S. (1976): **Human Characteristics and School Learning.** New York, McGraw-Hill Book Company.
- COLEMAN, J.S. et al. (1966): **Equality of Educational Opportunity.** Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- CREMIN, L.A. (1976): **Public Education.** New York, Basic Books.
- CRONBACH, L.J. (1973): Five Decades of Controversy over Mental Testing, in: Charles Frankel (ED.): **Social Science Controversies and Public Policy Decisions.** Paper presented at a conference sponsored by the American Academy of Arts and Sciences, February 16-17, 1.973.
- DOBSHANSKY, T. (1973): **Genetic Diversity and Human Equality.** New York, Basic Books.
- FARIS, R.E.L. (1961): Reflections on the Ability Dimension in Human Society. **American Sociological Review**, 26, Decembre 1.961, 835-843.
- FITZGERALD, T.H. (1974): Youth. **School Review**, Special Issue, November, 1.974.
- FRANKEL, Ch. (1973): The New Egalitarianism and the Old. **Commentary**, 56, N° 3, September 1.973, 54-66.
- HECHINGER, F.M. and G. (1975): **Growing Up in America.** New York, McGraw-Hill Book Company.
- HERRNSTEIN, R. (1971): IQ. **Atlantic Monthly**, 228, N° 3, September, 1.971, 44-64.

- HERRNSTEIN, R. (1973): **IQ in the Meritocracy**. Boston and Toronto: Little, Brown & Co.
- HMSO (1967): **Children and Their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education (England)**, vol. I-II (Plowden Report). London, Her Majesty's Stationery Office.
- HUSEN, T. (1976): **Social Influences on Educational Attainment**. Paris, OECD/CERI.
- IEA (1967-1976): **International Studies in Evaluation Series**, volumes I-IX. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, and New York, John Wiley & Sons (Halsted Press).
- JENCKS, Ch. et al. (1972): **Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America**. New York and London, Basic Books.
- JENSEN, A.R. (1969): How much can we boost IQ and scholastic achievement? **Harvard Educational Review**, 39, N° 1, Winter 1.969, 1-123.
- LEICHTER, H. J. (Ed.) (1975): **The Family as Educator**. New York, Teachers College Press.
- LIPSET, S.M. (1972): Social Mobility and Educational Opportunity. **Public Interest**, N° 29, Fall 1.972, 90-108.
- OECD (1970): **Group disparities in Educational Participation and Achievement**. Paris, OECD.
- OECD (1971): **Educational Policies for the 1970's** General Report, Conference on Policies for Educational Growth, Paris, June 3-5, 1.970. Paris: OECD.
- PLOWDEN (1967): **Children and Their Primary Schools**. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). London: Her Majesty's Stationery Office.
- RAWLS, J. (1971): **A Theory of Justice**. Cambridge, Mass.: Harvard

University Press.

SCHRAG, P. (1970): End of the Impossible Dream. **Saturday Review**. 19th September, 1.970, 68-96.

SOU (1948): **Betänkande med förslag till riktlinjer för detsvenska skolväsendets utveckling, avgivet av 1.946 ars skolkommision** (Report with recommendations about guidelines for the development of the Swedish school system submitted by the 1.946 School Commission). Statens Offentliga Utredningar, SOU 1.948: 27. Stockholm: Government Printing Office.

THUROW, L.C. (1972): Education and Economic Equality. **Public Interest**. Summer 1.972, № 28, 66-81.

WALKER, D.A. (1976): **The IEA Six Subject Survey: An Empirical Study of Education in Twenty-One Countries** (International Studies in Evaluation, Vol. IX). Stockholm and New York: Almqvist & Wiksell International, and Wiley.

YOUNG, M. (1958): **The Rise of the Meritocracy**. London, Penguin.