

EDUCACION Y PLURALISMO SOCIOECONOMICO

por JOSÉ M.^a QUINTANA CABANAS
Universidad Autónoma de Barcelona

La índole de la educación es el tener que debatirse entre los ideales y unas realidades, a las que debe modificar según el paradigma de lo ideal. El problema aumenta cuando esa realidad, por ser múltiple, no puede ser sometida a un solo modelo de intervención, sino que requerirá ser interpretada en cada caso para que se vea el tipo de acción pedagógica adecuado.

La necesidad de que la educación parta de una observación de los datos socioeconómicos nos lleva a fijarnos en la multiplicidad que les es propia: los educandos, las instituciones, las funciones educativas nos aparecen dentro de un marco de variadas posibilidades. Algunas veces (por ejemplo, tratándose de ideologías, culturas, religiones, etc.) tal pluralidad, que significa diferentes modos de identidad personal, se tiene por positiva, de modo que la democracia (y una educación democrática) consiste en respetarla y favorecerla. En otros casos, por el contrario, la diversidad supone una desigualdad de bienes y medios, lo cual es juzgado como un desorden social intolerable: citemos, por ejemplo, las diferencias existentes en cuanto a fortuna, privilegios, disfrute de la libertad, aceptación social, nivel de expectativas, etc. Se piensa en seguida en una política educacional para acabar con tales desigualdades o al menos disminuirlas.

Pretensión vana, creen algunos, puesto que «la educación es una reproducción» de las situaciones sociales. Pero esta tesis, enunciada de un modo optimista por E. Durkheim y en un sentido pesimista por P. Bourdieu no es sino parte de la verdad; pues el reproducir el sistema es una de las funciones sociales ejercidas por la educación, pero no la única: es también a ella que deben atribuirse los gérmenes de la renovación y del cambio social. La educación —no cabe duda— se halla controlada por las fuerzas dominantes en una sociedad, pero debemos

también reconocer que ella constituye la conciencia de dicha sociedad. Si algo bueno surge en la vida social es siempre fruto (en un sentido amplio) de la educación.

Ahondar en las cuestiones del pluralismo socioeconómico en que se asienta la educación equivale a hacer una radiografía de algunos de sus problemas más importantes. Nos interesa el diagnóstico, porque hay que poner en marcha un tratamiento.

1. Estructura socioeconómica y educación

Parece claro que las diferencias de desarrollo entre países o regiones se deben a diferencias de cultura y de recursos o riqueza. A su vez, las desigualdades de cultura surgen de las distintas bases económicas: si, por ejemplo, Bélgica destina a la educación de sus dos millones de alumnos el mismo presupuesto (500.000 millones de pesetas) que España dedica a sus nueve millones de alumnos, es evidente que los resultados de estas inversiones no van a ser los mismos. Por otro lado, la cantidad y la calidad de la educación dada inciden en el producto nacional: según un clásico de la Economía de la Educación, Th. Schultz (1963), la instrucción dada a la población activa representó 1/5 del aumento en el ingreso real nacional registrado en los Estados Unidos durante el período 1929-1957. Esto demuestra que, a la inversa de lo que decíamos, también es cierto que algunas desigualdades económicas son debidas a diferencias en los sistemas educacionales. El binomio educación-desarrollo es como un pez que se muerde la cola, pero constituye un círculo trágico en todos los ámbitos del subdesarrollo.

En la estructura social española los principales atrasos provienen de los sectores de la agricultura y de la educación. El hecho es doblemente lamentable porque, dándose la circunstancia de que el trabajo agrícola es el que emplea menos recursos educacionales, sería el que mejor podría atenderse con el mínimo de sacrificio social.

Nuestro país sigue siendo mayoritariamente *agrícola*, y ante la actual crisis económica tal vez el aceptar y potenciar esta realidad constituya una de las alternativas que podemos plantearnos para superarla. Esto parece aceptable al menos por el momento. A condición, desde luego, de planificar la educación de los ambientes rurales de modo que ésta no contribuya a fomentar en sus individuos un desarraigo de su medio natural. Habrá que poner el acento en los valores del ambiente rural y, siguiendo una corriente contraria a la de los últimos decenios, mostrar el digno ideal de vida que puede perseguirse en ese medio. Como dice J. Barrera, «la culturización del mundo rural no se persigue ni como contestación ni tampoco como alternativa al mundo industrial o tecno-

lógico, sino como apoyatura a un modo de ser, pensar y vivir. Y una de las preocupaciones importantes será el concebir una cultura adecuada a la actividad humana y productiva de las zonas rurales, en las que aún vive gran parte de nuestra población» [1].

Si pensamos ahora en la población urbana, también cabe hablar de peculiaridades educacionales. En algunas grandes ciudades españolas —como en la moderna megápolis norteamericana (según estudios de E. W. Burgess y L. F. Schnore)— las clases acomodadas van desplazando sus residencias a los suburbios. Esto constituye un ejemplo de uno de los principales cambios que se observan en la actual urbanización, a saber: que la población se vuelve más estratificada en lo social y en lo económico. Las pequeñas poblaciones son relativamente homogéneas en estos aspectos, mientras que en las urbes aparece una mayor segregación racial y étnica, una alta movilidad y un notable cambio físico: el grupo de personas que viven en áreas congestionadas —por ejemplo— tiende a ser el de transeúntes que residen en la ciudad por un breve período de tiempo.

Esto se refleja naturalmente en las poblaciones escolares y hasta en el rendimiento escolar. Según C. S. Brembeck, «las diferencias socioeconómicas entre los distritos escolares halladas en un área metropolitana reflejan casi perfectamente las diferencias en el rendimiento escolar». Se observa incluso un déficit acumulativo en el rendimiento escolar: «Los niños de las áreas socioeconómicas bajas de la ciudad no sólo entran en la escuela con la desventaja que su ambiente les impone; también se van retrasando cada vez más en el rendimiento respecto de sus pares más favorecidos a medida que van avanzando en los grados» [2].

Vamos constatando que circunstancias diferentes inducen situaciones educacionales distintas, pues, contra ciertas afirmaciones en sentido contrario que todavía se van produciendo (como la de Ch. Jencks, 1973), suele imponerse la tesis que subraya el papel etiológico de los factores ambientales. Así, por ejemplo, J. Chardonnet nos cuenta cómo la necesidad de que, en el medio rural francés, ciertos alumnos hayan de cursar sus estudios en régimen de mediopensionista les perjudica en el rendimiento de su trabajo escolar, porque les hace perder tiempo de estudio, les acumula fatiga, se pierden diálogo familiar y quedan un poco descontrolados en su comportamiento personal [3].

A veces se han subrayado detalles como la influencia del *hábitat* en los alumnos. Según encuestas de algunos sociólogos, como P. Chombart de Leuwe, los padres que tienen las casas más pequeñas son los que gritan más a sus hijos, y es en ellas que se dan un 20 % de los fracasos escolares: en hogares donde hay más de una persona por pieza habitable se cuentan un 43 % de los niños suspendidos [4].

Más interés ofrece la pertenencia a las diferentes *clases sociales*, por tratarse de una circunstancia más decisiva y que de uno u otro modo configura la personalidad de todos los individuos. Entendemos, en efecto, que la principal característica de una clase social es la subcultura que le es propia, la cual viene a estructurar la mentalidad, y con ella las actitudes y el comportamiento, del grupo de sus componentes. Este fenómeno se realiza en el seno de la familia, que dentro de cada sociedad es la institución primaria de socialización, enculturación y educación de los individuos y genera el proceso creativo de la «persona sociocultural» (R. König, 1965), proceso que se designa como «segundo nacimiento» o «nacimiento sociocultural» del hombre (D. Claessens, 1967) y que produce un cierto tipo de «personalidad básica» en cada clase social.

Todos los hallazgos de la sociolingüística, desde B. Bernstein (1960) a R. Reichwein (1967) y a D. Swift (1968), son una consecuencia y, a la vez, una confirmación de este principio. Ese hecho no es demasiado significativo en sociedades como por ejemplo la alemana, donde no sólo las diferencias entre los estratos sociales son pequeñas, sino que, además, la estructura demográfica es más de figura rómbica que piramidal, por un incremento numérico de las clases medias a costa de las inferiores: se considera que en la sociedad alemana el 45 % de la población pertenecen al nivel medio, y sólo el 50 % forman el inferior, por lo que H. Schelsky ha podido llamarla «una sociedad media nivelada». Pero en casos como el de la población española, donde la clase más popular es mayoría, las consecuencias pedagógicas y humanas cobran mayor relieve.

Un ejemplo de cómo en dicha sociedad se dan diferencias de personalidad en relación con la clase social nos lo proporciona una encuesta realizada por la Fundación FOESSA (1975), y que pone en evidencia que las actitudes autoritarias aumentan cuando se va bajando de estrato social de la población activa, y que contrariamente las actitudes democráticas tienen lugar en los sectores más altos de la misma [5].

E. Weber se ha dedicado a la descripción de los distintos estilos de educación, y en una obra suya se los correlaciona con la clase social [6], llegando a la conclusión de que el trato que se da a los hijos en la capa social media favorece la «motivación operativa», al paso que la educación familiar propia de la clase social baja no la propicia (la motivación operativa es la idea, formada en el sujeto, de que llegará a alcanzar ciertos logros y metas poniendo en juego la propia actividad e iniciativa; como se ve, condiciona el propósito y el esfuerzo por la futura cualificación profesional de un individuo). De un modo análogo, B. C. Rosen (1958) demostró que la preocupación de labrarse un buen futuro profesional es tres veces más intensa en el estrato medio que en el inferior.

En conformidad con esto, según la teoría de los estados de transición,

formulada por C. A. Anderson y Ph. J. Foster (1964), se dan estos hechos: 1) La aspiración al estudio y el nivel efectivo del mismo tiene lugar sólo en las clases superiores; las inferiores miran el estudio como una pérdida de tiempo y un privilegio que cae fuera de su alcance. 2) Un cierto número de individuos bien dotados de las clases inferiores consiguen estudiar y obtener un ascenso cultural, profesional y social. Esta posibilidad se da tanto por cooptación como por la actitud revolucionaria de los filántropos de las clases superiores. 3) En las clases inferiores aumenta entonces la demanda de educación secundaria. Este esquema se va repitiendo sucesivamente, y puede aplicarse también a lo que pasa entre pueblos de distinto desarrollo.

La lenta superación de esas diferencias sociales se realiza gracias a la movilidad social ascendente que es creciente en el seno de los pueblos que se desarrollan. Existe una correlación positiva entre el nivel de educación y la movilidad de la población, en el sentido de que se da una absorción de titulados por parte de las grandes ciudades y regiones ricas, de modo que los pueblos y las ciudades pequeñas soportan los gastos de esos estudios sin disfrutar de sus beneficios. De un modo parecido, en las regiones pobres es donde se ubican más los estudios que forman a los funcionarios, los cuales emigran a las regiones ricas, ahorrando así a éstas la producción de títulos; en dichas regiones los individuos nativos tienen más facilidades de colocación, no dirigiéndose tanto a la salida que supone el funcionariado.

Otro tema socioeducacional de interés es el del *analfabetismo*, que sigue siendo endémico en nuestro país: a pesar de los esfuerzos realizados, existen en España de 1 a 2 millones de analfabetos (se hace difícil precisar la cantidad porque el propio concepto de analfabeto resulta ya de por sí impreciso, y hay que ver si en él se engloba o no el llamado analfabetismo «funcional»); sólo en Cataluña se cuentan ya 300.000 analfabetos. Por lo visto tuvo poca eficacia el Decreto de 5 de julio de 1973 que de un plumazo pretendía suprimir el analfabetismo en nuestro país.

Esto equivale a constatar, en el campo y en los suburbios urbanos, unas «bolsas de analfabetismo» que son bolsas de subdesarrollo. Pretenden luchar contra esta deficiencia no sólo la Administración oficial de la educación, a través de la llamada Educación de Adultos «reglada», con sus diversos niveles de alfabetización, neoelector, certificado escolar y graduado escolar, sino también un conjunto de asociaciones populares espontáneas, como el SEPT y la AEPA de Catalunya, el Taller Andaluz de Educación Permanente y el IEPALA de Madrid. Estas últimas instituciones participan de la idea llamada internacionalmente el «desarrollo comunitario», y que viene compendiada en esta fórmula de Marco Marchioni: «Promoción de la capacidad de todos los individuos en la propia

comunidad de vida y/o trabajo para participar activa y críticamente en todos los esfuerzos que requieren su responsabilidad a través de esfuerzos y experiencias comunes mediante la solución en común de los problemas comunes».

2. Educación, estructura ocupacional y empleo

Dice M. Debeauvais que unos sistemas tan complejos y autónomos como la enseñanza y la economía no pueden unirse por unas correlaciones simples y unívocas; por eso concluye A. Raffestin (1977) que actualmente se pone en entredicho la idea de que existe una relación estrecha entre instrucción, cualificación, profesión y empleo.

Naturalmente, la variable empleo no es dependiente de la educación con el mismo rigor con que sucede en una función matemática; pero la relación entre ambos parámetros es evidente. En el pasado, especialmente en períodos de expansión económica, fue posible a personas carentes de educación intelectual o tecnológica alcanzar posiciones elevadas en la vida económica o pública; pero esa época del *self-made man* ya ha cesado. Hoy día, escribe McClelland, toda selección de talento se efectúa a través del sistema escolar; el éxito de los autodidactas será cada vez más una excepción. Se constata un incremento de la interdependencia entre educación y mercado de trabajo y estratificación social.

La cuestión tiene mucha actualidad debido al tema del *desempleo*, que vamos a considerar aquí sólo en dependencia de la educación. Tenemos en España una tasa excesiva de desempleo, pero considérese que, en ella, la tasa de los titulados en paro es el doble de la de los no titulados. Además, el grupo de parados de «nuevo empleo», o recién salidos del sistema educacional, que asciende a los 700.000 individuos, es el más numeroso, constituyendo con mucho la gran masa de los parados jóvenes: de los 2.824.700 individuos comprendidos entre las edades de 16 a 24 años (segundo trimestre de 1981), que componen la población activa joven, 957.700 están en situación de paro, lo cual representa una tasa de desempleo del 33'9 %, frente a un 51'9 % de tasa de empleo en sentido estricto y un resto de activos marginales.

Este desempleo juvenil se ha ido incrementando desde comienzos de los años '70, como puede apreciarse en el siguiente cuadro:

PARO JUVENIL

	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Estimaciones totales de parados (en miles)	362'7	434'1	624'5	697'0	840'6	1.083'3	1.334'2	1.620'3
Paro juvenil (14-24 años) (en miles)	208'3	246'7	331'6	379'5	485'2	639'7	766'4	900'0
Porcentaje del juvenil respecto al total	57'43	56'83	53'10	54'40	57'72	59'05	57'04	55'55

Fuente: *Encuestas de Población Activa. I.N.E.*

Las causas de este incremento son el cambio de coyuntura económica, el crecimiento de la población juvenil, la detención del proceso migratorio y el desajuste entre la educación y el sistema productivo.

La mayor incidencia del desempleo se observa entre los 16 y 19 años, con un 42 % del total respectivo. La situación de la mujer resulta en eso más precaria que la del hombre, pues existe una duplicación del desempleo total femenino respecto al masculino: el 74 % de las mujeres paradas son menores de 24 años, mientras que los varones de esa misma categoría representan sólo el 46 %.

Según la OCDE, además de los desequilibrios cuantitativos previstos entre la oferta y la demanda de mano de obra, «comienzan a manifestarse desequilibrios cualitativos entre las demandas del mercado y la 'producción' de la escuela. Parece desde luego que las ambiciones profesionales de los jóvenes se hallan artificialmente estimuladas por la escuela y van bastante más allá de lo que el mercado de trabajo puede ofrecerles» [7].

El problema educación/empleo se deja sentir en todas partes. Informes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y de la Alimentación (FAO) nos muestran los numerosos casos que, en Asia, Africa y América, jóvenes diplomados después de diez años de estudios no encuentran colocación o trabajan en situación de subempleo. Se ha visto que, por este hecho, en el Tercer Mundo existe un gran contingente de individuos socialmente dislocados e inadaptados que empiezan ya a plantear un problema tan agudo como puede ser, en el polo opuesto, el del analfabetismo.

El paro juvenil depende de factores demográficos, educativos, de orientación y económicos. Las medidas para evitarlo han de ser de carácter legal, de formación y de orden profesional y laboral. Desde 1976 existen en España los Centros de Orientación e Información de Empleo

(COIE), creados por Universidades y empresas privadas, para ayudar y aconsejar a los graduados en la búsqueda de su primer empleo. Pero tal vez lo que más puede ayudarnos es planificar bien las cohortes que deben cursar estudios en los diferentes niveles de nuestro sistema educativo. Consideremos que en 1981 teníamos 558.808 alumnos de Formación Profesional, incrementados hoy día en más de 150.000; y que, con todo, la matrícula de BUP, COU y Universidad es más de tres veces superior a la de FP. En nuestro caso, pues, poseemos una pirámide educativa geoméricamente perfecta, pero invertida: preparamos más titulados superiores que cuadros intermedios, con lo cual estamos convirtiendo nuestra población activa en una empresa con muchos directivos y pocos operarios... Salta a la vista que proceder así es convertir la Universidad en una «fábrica de parados» [8].

Una salida a esta anómala situación podría ser una emigración de profesionales, es decir, la venta de titulados al Tercer Mundo. Con esto se conjugaría el factor positivo del internacionalismo con el negativo de una menor calidad de vida. Pero existe una dificultad: los países que podrían acoger a nuestros titulados (por ejemplo, Latinoamérica, si se quiere evitar la barrera del idioma) tienen ya, ellos mismos —de acuerdo con su demanda social actual y sus posibilidades de empleo— un exceso de titulados.

Deberíamos comenzar por orientar las aspiraciones y pretensiones profesionales de nuestros futuros estudiantes. Los estamos educando para ser «empleados», es decir, mostrándoles su título como el medio de hallar una colocación. Esto es un error, y mejor haríamos en darles mentalidad de «empleadores», o sea, de productores o creadores de riqueza, que miran el estudio como un instrumento con el cual podrán aportar algo a la sociedad, no vivir pasivamente a costa de ella.

También deberían reconsiderar los estudiantes su modo de ver el estudio como una inversión personal. La inversión privada en educación ya lleva en sí un riesgo, pues (si por liquidez de un recurso entendemos su capacidad de ser convertido en dinero, recuperándose así la inversión que se hizo en él) la educación es un recurso que tiene muy poca liquidez: dado que es un producto que no puede venderse objetivamente, si uno no puede explotarlo profesionalmente le ocurre que ha hecho una mala inversión; atendiendo a la rentabilidad, un título o se lo utiliza o constituye una pérdida. Y socialmente, con respecto a la economía colectiva, puede decirse lo mismo. Piénsese también que al «capital humano» le pasa igual que a otras formas de capital reproducible, pues, como éste, se deprecia, se vuelve obsoleto, necesita mantenimiento y se deteriora cuando está ocioso.

Igualmente habrá que tener en cuenta la evolución que irá afectando

al tipo de empleo. En este momento la Informática es uno de los pocos sectores que genera puestos de trabajo (mas piénsese que, por cada uno de los que crea, elimina cinco de los que había...). En el futuro los puestos de trabajo serán intelectuales más que manuales; ahí está como muestra la industria japonesa, que se está robotizando rápidamente.

Consideremos también que, en este momento, la deseable situación de pleno empleo aparece como un hito inaccesible. Sería impropio pretender que el sistema educacional solucione este problema, que lo sobrepasa por la existencia de unas causas que son ajenas a la educación. Pero ésta tiene que ver en la solución de la crisis: con una preparación profesional más apropiada a las necesidades laborales, y con una planificación de las cohortes que podrán seguir las diferentes carreras. Debe también preparar para unas profesiones que aumenten la calidad de la vida (educación de adultos, educación de la tercera edad, animadores culturales, etc.) y que, generando nuevos puestos de trabajo, remedien el problema del paro.

«Lógicamente —escribe J. Tena— las causas esenciales del desempleo y el subempleo están por naturaleza fuera del ámbito educativo, pero algunos educadores y planificadores esperan poder contribuir a encontrar soluciones mediante modificaciones pedagógicas y estructurales de los sistemas educativos que corrijan las frustraciones que han producido en numerosos países los fallos en conseguir los dos principales objetivos de la educación en las últimas décadas: la igualdad de oportunidades y las perspectivas de trabajo» [9].

Hay que limitar sin duda la afluencia indiscriminada de estudiantes a las diversas carreras. Es un fenómeno que se ha dado a consecuencia de la conciencia universal del derecho a la educación y del desarrollismo de los años sesenta; pero los países han de hacerse conscientes de que el no poner ciertos límites a este fenómeno va a resultar, además de frustrante para los futuros titulados, una carga económica para los presupuestos estatales.

En nuestra sociedad postindustrial, cada vez se necesita menos porcentaje de empleo en cada sector; la abundancia generada de productos agrícolas e industriales permite vivir con menos trabajo, proliferando las actividades intelectuales y de ocio. Una solución del paro puede ser el ocio: vamos hacia una cultura del ocio, y el saber vivirlo debe figurar en el programa educativo del hombre del futuro. La nueva «clase ociosa» puede servir de pauta para los cambios que han de ocurrir en la sociedad industrial, cosa que no ven nuestros políticos, que operan con el modelo de una sociedad ya atrasada [10].

3. *Igualdad de oportunidades y función selectiva del sistema escolar*

Un libro de M. Cherkaoui [11] quiere echar por tierra la leyenda de que el fracaso escolar correlaciona con los factores socioeconómicos familiares: asegura que esta última tesis proviene de haberse hecho, del Informe Coleman que propiamente atañe sólo a los Estados Unidos, una indebida extrapolación a todos los países y circunstancias sociales.

En la línea de B. Bernstein se admite que el fracaso escolar de los alumnos de estratos sociales inferiores tiene un origen familiar, vinculado a la formación de un lenguaje de exiguas posibilidades lógicas. En cambio, E. Esperet [12], al plantearse este problema, niega la hipótesis de Bernstein, debido a que entre los grupos sociales considerados existen diferencias personales notables, aparte de las diferencias lingüísticas. El autor sostiene que las diferencias de éxito escolar de los alumnos provienen no del nivel lingüístico familiar, sino de las actitudes pedagógicas de los padres, en tanto que estimulantes de las actitudes de los hijos. Se apoya en su constatación de que, en el lenguaje escrito, los códigos utilizados tienen poco que ver con el factor eficacia intelectual, que es el que decide el éxito o fracaso escolar del alumno.

Un estudio empírico de J. López Martínez muestra cómo el ambiente socio-familiar que ha vivido cada niño, estructurando su lenguaje, llega a afectar a la evolución misma de su inteligencia, reflejándose por último en el CI. «La ventaja, por lo tanto, más importante de los niños de clase media y alta es su *herencia cultural*, que espontánea y directamente reciben en el medio familiar, mucho más que el poder económico paterno, de cara al éxito escolar. Es la citada herencia de origen la que impide una seria incidencia de la escuela como correctivo de la desigualdad social de origen, que, de este modo, se perpetúa con la complicidad de la institución creada para combatirla» [13].

M. Schiff, observando a niños procedentes de fratrias separadas, algunos de los cuales han permanecido en su medio familiar y otros han sido adoptados por cuadros, ha constatado en estos últimos una disminución de fracaso escolar en un 75 % y un incremento de 14 puntos en la media de los CI. Cree que en la escuela primaria se juega la carrera escolar de los individuos, y que la segregación operada por el sistema escolar se corresponde con la paralela segregación producida por las circunstancias de la vida social. Concluye que el fracaso escolar es una cosa demasiado seria para que se la deje en manos de ministros, psicólogos y enseñantes: sería preciso que un sindicato nacional de maestros hiciera un amplio cálculo del índice de segregación social en la escuela primaria, y lo diera a conocer [14].

El tema de la desigualdad de oportunidades es una de las cuestiones más complejas de la Sociología de la Educación. Esta desigualdad puede tener lugar en tres campos: en el acceso a la enseñanza (realidad visible en la constitución de una «pirámide educacional»), en el contenido de la enseñanza (los dos conocidos canales, llamados respectivamente PP y SS por Ch. Baudelot y R. Establet) y en el método de enseñanza (escuelas con una enseñanza de más calidad que otras).

El principio de igualdad de oportunidades puede hacerse desde tres enfoques. 1) El enfoque «liberal-funcionalista», dominante en los Estados Unidos en los años 50 y 60, preconizaba una igualdad de medios ofrecidos a todos los individuos en el punto de partida de su carrera estudiantil. 2) El enfoque «socialista» surgió de la crítica al anterior cuando se vio que no resolvía el problema: objetando al mismo que las desigualdades ante la enseñanza tienen una raíz social, que es la existencia de unas desigualdades sociales, lo que pretende es una reforma radical de la sociedad que permita la instauración de una igualdad de base. 3) A partir de los años 70, y de nuevos análisis críticos, se reafirma la idea de que la igualdad social no ha de venir por la escuela, sino por la sociedad, que ha de crear los medios oportunos para nivelar lo que sea preciso.

A esto último responde, por ejemplo, el concepto de isocronía, según el cual las escuelas se establecerán de tal manera que no queden lejos de la residencia de los alumnos, de tal modo que éstos puedan acudir a ellas sin dificultad (piénsese, por ejemplo, en la oportunidad de esta medida en las zonas rurales de población dispersa). Pero sobre todo nos hemos de referir a la llamada *educación compensatoria*, cuyo primer programa se llevó a cabo en Nueva York en 1958, ejemplo que fue imitado en diversos países de Europa.

Su objeto es igualar las oportunidades de los individuos valiéndose de la institución escolar, la cual realizará programas especiales en favor de los niños con desventajas socioculturales. Uno de los campos preferidos de acción es el lenguaje, ya que, de acuerdo con las tesis hoy día en boga de la Sociolingüística, lo que a los hijos de clases sociales desfavorecidas les cierra la posibilidad de hacer estudios medios y superiores es una pobreza lingüística que les incapacita para comprender y manejar las nociones más abstractas. Diversas investigaciones en USA, sobre todo el «Head Start» (programa que, a una buena enseñanza a los niños, unía un sistema de servicios psicológicos y sociales de ayuda a las familias, fomentando la participación de los padres), mostraron que muchos de los programas diseñados no conseguían aportar una mejora al aprendizaje de los niños, y, en los que lo conseguían, tal mejora venía a desaparecer en el plazo de uno a tres años (de modo que los niños que se habían beneficiado del programa dejaban de realizar más progresos

que los otros niños). Se han ocupado de esta cuestión P. Osterrieth, G. de Landsheere y S. De Coster. Las causas del fracaso de la educación compensatoria pueden reducirse a dos, según señala Gloria Pérez Serrano [15]: 1.^a el aplicarla a niños en edad escolar, cuando posiblemente querer resolver este hándicap después de los 5 años de edad del niño es haber llegado ya demasiado tarde; 2.^a los factores etiológicos son sociales, y mal se pueden corregir con métodos puramente pedagógicos.

Según B. S. Bloom la inteligencia humana se encuentra, ya a los cuatro años de edad del niño, fijada en un 50 %. Por eso el Consejo de Europa insiste en que la educación compensatoria se practique en edad preescolar; como escribe M. Dell'Acqua, «el niño vive las primeras épocas de su existencia de forma más intensiva que extensiva. Lo que aprende durante ese período no guarda proporción alguna con lo que posteriormente aprenderá a lo largo de toda su vida. Por tanto, la intervención y la prevención serán tanto más útiles cuanto más precoz haya sido la identificación de los factores de angustia» [16].

Según Torsten Husén, «es evidente que la igualdad de oportunidades no producirá más que igualdad convencional, una igualdad que da a todos ocasión para 'entrar en la fila'. Y una vez que todos los contendientes han empezado a correr, no podemos presumir por ello que alcanzarán la meta al mismo tiempo» [17]. Es imposible una igualdad en los estudios si no se da antes una igualdad social; así piensan Ch. Jencks y M. J. Bane en Estados Unidos, tras una investigación que hizo sensación (1972); luego R. Boudon ha apoyado esta tesis. El economista J. Vaizey ha escrito también que «desde un punto de vista económico, la educación puede ser considerada como una función creciente de la renta y de la educación ya recibida. La expansión educativa beneficia a todas las clases sociales, a pesar de lo cual puede decirse en términos generales que no se reducen las ventajas relativas de los grupos que ya han recibido una mejor educación. Desde el punto de vista de la Hacienda pública, el gasto público en educación tiende desproporcionadamente a proteger las familias socialmente más favorecidas; el gasto educacional no es redistributivo» [18].

Por esto se ha visto la necesidad de superar el concepto «igualdad de oportunidades», y en este sentido se ha hablado más bien de una «óptima» diversidad de oportunidades dentro del sistema educacional.

En el polo opuesto de nuestras desigualdades, se halla el igualitarismo absoluto que se pretende en algunos lugares. En la China actual, por ejemplo, «todos los trabajos valen lo mismo; cada ciudadano debe estar en el puesto donde puede rendir un mayor servicio. En ese mundo igualitario, no se trata de que uno se eduque, prospere, haga carrera y pretenda entrar en una élite en la que se gana más dinero; el deseo de pro-

moción es un deseo burgués. El esfuerzo no tiene ya, pues, como estímulo la ambición personal, sino el amor al pueblo y el entusiasmo revolucionario que inspira la escuela y mantenido por discursos, carteles, escritos y manifestaciones» [19].

La casi totalidad de pueblos no ven nada clara esa masificación de las aptitudes especiales que requieren las funciones sociales de mayor responsabilidad, y por eso en su política educacional se decantan por un elitismo. Según V. Pareto, siempre y en todas partes es una minoría, un pequeño número, el que gobierna, de modo que al fin y al cabo aparecen élites, sobre todo en las sociedades industriales, cuyo desarrollo requiere la formación de unos cuadros culturales y técnicos (A. Bastide).

Parece que esta solución no tiene vuelta de hoja, y únicamente cabrá evitar una descompensación de quienes componen la masa marginal. Como ha escrito José M. Touriñán, «la realidad educativa está centrada fundamentalmente en los sujetos educandos, que no forman parte, en su mayoría, de la élite intelectual; son sujetos que, sin poseer un talento exquisito, tienen que aprender a organizar su mundo porque ineludiblemente todos ellos también están llamados a una vida significativa» [20].

Esa temática tiene que ver con la *selectividad académica*, y es objeto tanto de protesta y repulsa popular por un lado como de medidas administrativas selectivas por otro (algunas Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB, por ejemplo, controlan actualmente el ingreso de sus alumnos no por uno, sino hasta por dos exámenes selectivos que han de superar los aspirantes). Hasta en la propia China, con su afán igualitario, se hacen discriminaciones [21]; después de todo, en los países socialistas, la escuela es el mecanismo esencial, por no decir el único, de la selección y de la movilidad sociales.

Por eso, frente a una propaganda demagógica contra las medidas académicas selectivas, conviene reflexionar sobre su posible oportunidad. Según K. Wöhler, «la escuela debe realizar su trabajo de alocaación (o cualificar para obtener empleos) necesariamente por selectividad, pues evidentemente el mundo laboral pide determinadas cualificaciones con especial insistencia y otras con menos, y esto con variaciones según el tiempo. Quien desee obtener alocaación mediante la educación escolar, debe considerarse sujeto de selectividad» [22]. El jurista J. Ortiz Díaz llega incluso a la formulación de un principio jurídico que sustenta la selectividad: «El derecho natural subjetivo a la educación no debe encontrar limitaciones objetivas. Cada individuo, cada persona, tiene derecho al crecimiento cultural hasta alcanzar su propia talla. Por tanto, subjetivamente, ese derecho tiene que ser desigual, porque los hombres respecto a su inteligencia y capacidad, naturalmente, son desiguales, aun cuando por naturaleza sean idénticos» [23].

4. Marginación socioeconómica y educación

Casi todos los grupos marginados existentes en nuestra sociedad ofrecen algún problema de tipo educacional, y en este sentido la educación debe tenerlos en cuenta. Si nos dedicamos a estudiar las circunstancias sociales que convierten a cada uno de esos grupos en problema educacional, hacemos Sociología de la Educación; pero si lo que procuramos es planear una acción educativa que trate de atender pedagógicamente a esos grupos y, así, reducir su marginación y los inconvenientes a ella inherentes, estamos haciendo Pedagogía Social.

Es en este sentido, precisamente, que se orienta la Pedagogía Social en Alemania, país donde está alcanzando esta disciplina pedagógica un enorme desarrollo, constituyéndose en teoría de lo que allí llaman el «trabajo social», uno de cuyos objetivos es atender a los grupos de marginados (*Randgruppen*, dicen allí). «Lo que de algún modo une a todos esos grupos de población —escribe un autor contemporáneo de ese país— son las reacciones del Estado burgués a unas formas de vida que se muestran resistentes a la disciplina industrial, de modo que la adaptación ha de conseguirse sólo con medios represivos. Pero tal estrategia hasta ahora se ha mostrado ineficaz, no produce la deseada adaptación sino, por el contrario, la perduración de unas formas de vida distintas» [24].

Se ha hablado de la *estigmatización* de los hijos de minorías sociales. Por estigmas se entienden los rasgos de un individuo que lo excluyen total o parcialmente de la consideración social; y por estigmatización se entienden los procesos a que se ven sujetos los hijos de minorías sociales en el transcurso de su socialización escolar o preescolar. Se presupone la atribución de determinadas categorías sociales a la persona; la estigmatización tiene lugar cuando con ello esa persona adquiere rasgos socialmente indeseables o que se apartan de la normalidad social.

La consecuencia de la estigmatización es una notable limitación de las posibilidades de interacción. Los estigmatizadores se hallan movidos por estereotipos y prejuicios, y por modelos de comportamiento de tipo defensivo y hostil. Los estigmatizados no pueden defenderse imponiendo sus puntos de vista a los estigmatizadores, pues no cuentan con la posibilidad de usar sanciones para imponer sus definiciones de las situaciones correctas; nada pueden cuando deben actuar en un sistema de roles en el cual el rol de sus contrincantes se halla investido de poder.

Esto es lo que sucede en la escuela, institución dotada de poder y que se convierte en una institución estigmatizadora en tanto que las desviaciones de unos roles escolares estandarizados son definidas y sancionadas como deficientes y, como consecuencia, llevan a una estigmatización de los niños de minorías sociales.

Los estigmatizados reaccionan según varios mecanismos de defensa: corrección directa o indirecta de sus estigmas, evitar la situación que los discrimina, disimulo del estigma, agresividad y comportamientos desviados, etc. Pero los niños en la escuela tienen pocas posibilidades a este respecto; por ejemplo, «los hijos de trabajadores extranjeros en la República Federal Alemana están estigmatizados 'filogenéticamente', es decir, su pertenencia a otra etnia y cultura es la base de su discriminación. Mediante una acomodación (vestido, hábitos de consumo) —es decir, engañando según las reglas que determinan el estigma— y controles de información (limitación a las relaciones sociales étnicamente homogéneas) pueden intentar disminuir la discriminación vinculada al estigma» (p. 104). La situación de esos niños varía según la historia de su socialización [25].

La educación escolar hace que los hijos de minorías sociales se aprovechen poco de las ventajas que la escolaridad tiene para la futura vida profesional, quedándose a menudo en el nivel cultural ínfimo (el de analfabetos, para una parte de hijos de extranjeros), lo cual supone un nivel social y profesional del rango más bajo. La educación escolar tiene como consecuencia la reproducción de esa capa social.

Los hijos de extranjeros, según promedio, pueden lograr sólo la posición profesional de sus padres. Midiéndolo por el standar de su propio país sufren una regresión social (una devaluación): mientras que sus padres casi en la proporción de la mitad tenían en su país una formación profesional, esos niños la obtendrán en Alemania sólo un 50 %.

El fenómeno de la estigmatización engendra ideologías que quieren justificarla, atribuyendo una «culpabilidad» a los fallos observados. Esto en la escuela se traduce por medidas institucionales de segregación.

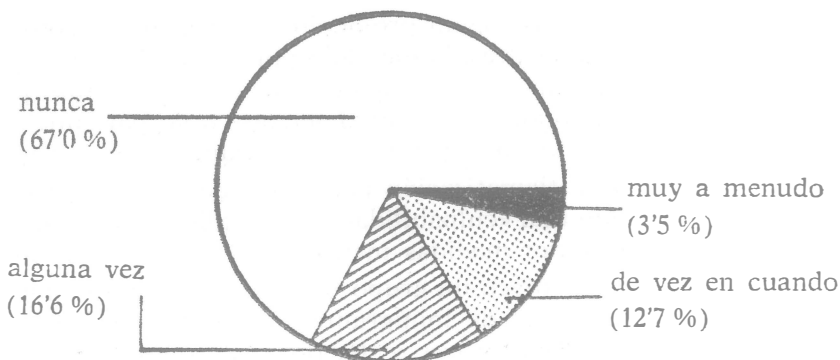
Los *inmigrantes* constituyen un grupo importante de marginados. En Francia hay cuatro millones de inmigrantes, y de ellos un millón son analfabetos. En la escuela francesa se ha observado que los niños hispanófonos, en relación con los niños franceses, experimentan un retraso tanto en el comienzo como en el ritmo de su actividad escolar: «A partir de estas observaciones puede afirmarse que no es que esos niños sean más lentos, sino que su comportamiento responde a una organización del tiempo diferente de la que es común en la escuela francesa» [26]. No es de extrañar, pues, que la Conferencia sobre la Educación de los Inmigrantes (Consejo de Europa, Estrasburgo, 1972) haya sugerido una serie de medidas para preparar a los niños inmigrantes una buena acogida y una conveniente educación: coordinación de servicios sanitarios, sociales y escolares; educación de las madres, clases de iniciación, política de dispersión de niños inmigrantes en diversas escuelas para evitar ghettos, preparación del personal docente, conservación de la cultura y el idioma de origen, etc.

A. Iniesta defiende la tesis de que a los niños de las minorías sociales debemos educarlos según las exigencias de su propia psicología y de la fidelidad a la tradición cultural de su pueblo, condenando la «asimilación» cultural que de ordinario se practica.

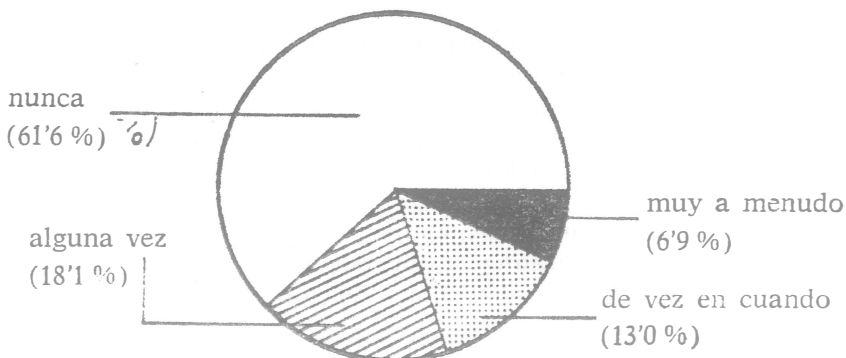
Cabe hacer también una reflexión en torno a los problemas educativos que en nuestra sociedad se plantean con respecto a los grupos de minorías étnicas, tercera edad, jóvenes delincuentes, alcohólicos y drogadictos, condición femenina, abandono infantil y edad de la adolescencia y juventud. Como muestra, aludiremos únicamente al caso de la juventud con *drogadependencia*. Una prospección realizada por el ICESB en amplias muestras de la población juvenil catalana, comprendida entre las edades de 15 y 21 años, y en tres ambientes distintos (Osona, comarca rural de Vic; Cornellá de Llobregat, núcleo industrial de más de 90.000 habitantes, y ciudad de Barcelona), respecto al consumo de marihuana y hachís ha detectado las frecuencias que se expresan en el gráfico adjunto [28].

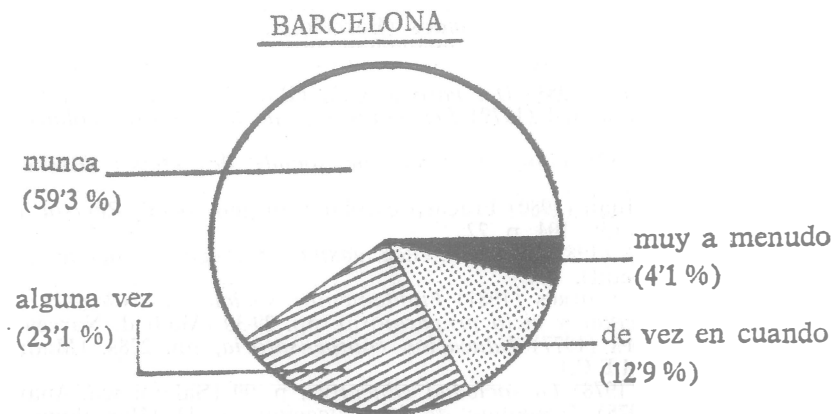
CONSUMO DE MARIHUANA Y HACHIS

OSONA



CORNELLA





Pese a la creencia bastante extendida de que la mayoría de jóvenes están implicados en el consumo de cannabis, la proporción de los que nunca han fumado un «porro» es elevada: en Osona el 64'2 %, en Cornellá el 61'8 % y en Barcelona el 53'9 %. Del conjunto que han fumado cannabis, el 30-35 % de tales jóvenes lo hacen de un modo regular pero espaciado, y sólo el 10 % de ellos practican un consumo elevado.

Desde hace unos años la Pedagogía se viene ocupando de este problema [29]. Algunos ayuntamientos y otros órganos administrativos importantes van planificando unos «servicios sociales» para atender a los grupos de marginados sociales. Dado que, en buena parte, se trata de un problema educacional, convendría que los pedagogos, en su función de «sociopedagogo» o «pedagogo social», tomaran parte muy significativa en los correspondientes equipos.

Dirección del autor: José M.ª Quintana Cabanas, c/. Travesera de Gracia, 266. Barcelona-25.

NOTAS

- [1] BARRERA SÁNCHEZ, Jesús (1980) *Cultura y comunidad rural*, p. 93 (Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Cultura).
- [2] BREMBECK, Cole S. (1977) *Sociología de la educación*, pp. 211 y 214 (Buenos Aires, Paidós).
- [3] Cf. CHARDONNET, Josette (1972) Les handicaps socioculturels, *Cahiers pédagogiques*, 20, pp. 14-16.
- [4] Cf. LÓPEZ MARTÍNEZ, Juan (1980) Fracaso escolar y origen social, *Revista de Ciencias de la Educación*, 104, pp. 350s.
- [5] Cf. FUNDACIÓN FOESSA (1976) *Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975*, p. 1.156 (Madrid, Euramérica).
- [6] Cf. WEBER, Erich (1976) *Estilos de educación*, pp. 138-173 (Barcelona, Herder).
- [7] O.C.D.E. (1983) *La educación y el problema del desempleo*, p. 142 (Madrid, Narcea).

- [8] Información sobre esos temas puede hallarse en el libro de SUBIRATS, M. (1981) *El empleo de los licenciados* (Barcelona, Fontanella).
- [9] TENA ARTIGAS, Joaquín (1981) Vinculación entre educación y trabajo, p. 74, *Revista de Educación*, 267.
- [10] Cf. RACIONERO, Luis (1983) *Del paro al ocio* (Barcelona, Anagrama).
- [11] Cf. CHERKAOUTI, Mahamed (1979) *Les paradoxes de la réussite scolaire* (París, PUF).
- [12] ESPERET, Eric (1982) *Langage et origine sociale des élèves* (Berne, Peter Lang).
- [13] LÓPEZ MARTÍNEZ, Juan (1980) Fracaso escolar y origen social, *Revista de Ciencias de la Educación*, 104, p. 22.
- [14] Cf. SHIFF, Michel (1982) *L'intelligence gaspillée: inégalité sociale, injustice scolaire* (París, Seuil).
- [15] Cf. PÉREZ, Gloria y OTROS (1981) *Fundamentos sociales, psicológicos y pedagógicos en preescolar y ciclo preparatorio*, pp. 29-30 (Madrid, Narcea).
- [16] CONSEJO DE EUROPA (1977) *Educación compensatoria*, pp. 228s. (Madrid, Publicaciones del M.E.C.).
- [17] HUSEN, Torsten (1978) *La sociedad educativa*, p. 99 (Salamanca, Anaya).
- [18] VAIZEY, John (1975) *Economía de la educación*, p. 44 (Barcelona, Vicens Vives).
- [19] CHANEL, Emile (1975) *Pédagogie et éducateurs socialistes*, p. 75 (París, Centurion).
- [20] TOURINÁN LÓPEZ, José M. (1979) *El sentido de la libertad en la educación*, p. 168 (Madrid, Magisterio Español).
- [21] CHANEL, Emile «Los hijos de intelectuales y profesores, lejos de ser, como se ha dicho entre nosotros, "herederos", son por ello mismo apartados de la universidad. Si hay, en China, desigualdad de oportunidades, esta desigualdad va no contra los hijos de los trabajadores, sino contra los hijos de los burgueses», *op. cit.*, p. 202.
- [22] HENECKA, H. P. y WOHLER, K. (1978) *Schulsoziologie*, p. 41 (Stuttgart, W. Kohlhammer).
- [23] ORTIZ DÍAZ, José (1980) *La libertad de enseñanza*, pp. 90s. (Málaga, Universidad de Málaga).
- [24] PREUSSER, N. (1980) Randgruppen, en KREFT, D. y MIELENZ, M. *Soziale Arbeit*, p. 359 (Weinheim und Basel, Beltz).
- [25] GERSTENMAIER, J. y HAMBURGER, F. (1978) *Erziehungssoziologie*, p. 204 (Opladen, Westdeutscher Vlg.).
- [26] VASQUEZ, Ana (1980) Le temps social: enfants étrangers à l'école française, p. 189. *Enfance*, 3.
- [27] Cf. INIESTA, A. (1981) *Los gitanos. Problemas socioeducativos* (Madrid, Narcea).
- [28] CASAL I BATALLER, Joaquim (1981) *La joventut a Catalunya*, p. 257 (Barcelona, Generalitat de Catalunya).
- [29] Cf. VEGA FUENTE, Amando (1981) *Las drogas, ¿un problema educativo?* (Madrid, Cincel).

SUMARIO: Este artículo hace referencia a la necesidad de que la educación parta de una observación de los datos socio-económicos y nos lleva a fijarnos en la multiplicidad que les es propia: los educandos, las instituciones nos aparecen dentro de un marco de variadas posibilidades. Algunas veces tal pluralismo, que significa diferentes modos de identidad personal, se tiene por positiva, de modo que la democracia consiste en respetarla y favorecerla. En otros casos, por el contrario, la diversidad supone una desigualdad en bienes y medios, lo que es juzgado como un desorden social intolerable.