

E PLURIBUS UNUM: EDUCACIÓN Y COHESIÓN SOCIAL EN UN CONTEXTO DE MULTICULTURALIDAD Y DESIGUALDAD

Mariano Fernández Enguita
Universidad de Salamanca

Si hay algo de lo que hoy se podría estar seguro sobre un hipotético grupo de alumnos de la enseñanza obligatoria elegidos al azar, es de que proceden de orígenes distintos y tendrán destinos dispares.¹ Cualquiera que sea el juicio que ello merezca a cada cual, es un hecho que vivimos en una sociedad nacional a la vez multicultural y estratificada. Multicultural, porque en ella se juntan grupos con legados culturales diferentes: unos con fuertes rasgos característicos y otros apenas distinguibles entre sí, con una base territorial más o menos definida o sin adscripción territorial alguna, presentes ya desde el comienzo del proceso de construcción de la nación o tal vez recién llegados. Estratificada, porque el sistema económico vigente distribuye las oportunidades y las recompensas de modo desigual, vagamente asociado a alguna medida de la contribución pero no sujeto a ella, arrojando como resultado un reparto a todas luces dispar.

No han sido, ni son, ni serán dos realidades de fácil aceptación. La Ilustración, y en particular la Revolución de 1789 y sus réplicas, soñaron una sociedad culturalmente homogénea, basada en *la* razón y libre de cualquier tipo de prejuicios; lo cual, en última instancia, era tanto como decir de cualquier cultura heredada, pues no otra cosa puede ser ésta para el individuo con independencia del valor de su contenido. El socialismo, y en especial la Revolución de 1917 y sus secuelas, imaginaron una sociedad económicamente igualitaria, opuesta a cualquier desigualdad en el acceso a la renta y la riqueza que no estuviera estrictamente asociada a la diferencia en las contribuciones, o a toda desigualdad a secas (las definiciones, respectivamente, del socialismo y el comunismo por Marx). La historia ha moderado estas pretensiones, no sin antes hacernos pagar el precio trágico de las grandes utopías, y nos ha llevado a la aceptación, en diversos grados, de una sociedad diversa y desigual.

La admisión de la diversidad procede del reconocimiento de que la cultura heredada por los conductos capilares de la familia y la pequeña comunidad de convivencia (la aldea, el vecindario, la parroquia, la tribu, la parentela...) no es un simple atuendo que pueda ser fácilmente sustituido por otro, presuntamente mejor, sino una segunda piel casi tan querida y tan difícil de cambiar —si es que alguien se lo propone— como la primera. Dicho de otro modo, el reconocimiento de que la cultura es algo *esencial* y *constitutivo*. Al afirmar esto no pretendo situar la cultura antes, al margen o por encima de la acción humana y social, como si fuese algo natural o sobrenatural, sino simplemente señalar que, aunque como tal, objetivamente, sea un producto de la historia, de relaciones de poder, de conflictos sociales e intervenciones humanas, *para cada persona*, subjetivamente, es algo previo, inmanente, el caldo de cultivo en que ha podido nacer y crecer, en el que se ha constituido y que, hasta cierto punto, lo ha marcado para siempre.

¹ *XVIII Semana Monográfica de Educación*, Fundación Santillana, Madrid, 18 de noviembre de 2003.

La aceptación de la desigualdad deriva de la constatación de que, en la pugna entre los dos grandes modelos de macroorganización social del siglo XX, el capitalismo y el comunismo, el segundo ha desembocado por doquier en un estrepitoso fracaso, mientras que el primero se ha mostrado generalmente capaz de aumentar la riqueza global pero dudosa y desigualmente capaz de permitir a todos participar en ella, según las condiciones particulares de su desarrollo. Así, aunque no siempre, el aumento de las desigualdades producido por la liberación de las fuerzas económicas ha podido ser compatibilizado con mejoras absolutas para todos, mientras que la apuesta incondicional por la igualdad impuesta por medios políticos se ha traducido una y otra vez, al menos a la larga, en la miseria para la inmensa mayoría. Una cierta dosis de desigualdad parece ser, pues, consustancial a una economía basada en la cooperación voluntaria y la división del trabajo.

Ahora bien, la sociedad no puede resistir ni tiene por qué aceptar cualquier grado de diversidad cultural ni de desigualdad económica. La diversidad cultural implica creencias, pautas de conducta y formas de vida diferentes, pero estas diferencias han de ser compatibles, por un lado, con la coexistencia pacífica y, por otro, no sólo con el conocimiento, la tolerancia, el respeto y el reconocimiento mutuos entre los distintos grupos sino, asimismo, con la vigencia de un conjunto de derechos individuales iguales para todos con independencia de su adscripción cultural específica (comunitaria, étnica, lingüística, religiosa...), si la hubiere, y de su asignación a cualquier categoría adscriptiva a partir de la misma (genérica, etaria, estamental...). En otras palabras, el reconocimiento de los grupos comunitarios, o culturales, tiene su límite en el reconocimiento y la efectividad de los derechos individuales e iguales por encima de las barreras grupales. En principio se trata, ante todo, del paquete de los llamados derechos civiles, es decir, la igualdad ante la ley, la seguridad y la libertad personal en diversos ámbitos (aunque esto merecería un tratamiento más matizado que no es posible aquí).

La desigualdad económica, a su vez, entraña unas disparidades en las oportunidades vitales, la cobertura de las necesidades y el acceso a los bienes y servicios deseables que deben ser limitadas, al menos, mediante el establecimiento de un suelo protector que garantice a toda persona una vida mínimamente confortable y digna e instituciones que ofrezcan oportunidades iguales a la hora de competir por las posiciones más atractivas. Esto requiere, de una parte, la puesta en pie y el buen funcionamiento de instrumentos de protección básica y redistribución parcial de los recursos y las oportunidades que sean aceptados por todos como suficientes y, de otra, de mecanismos de evaluación del mérito y asignación de las recompensas que puedan ser reconocidos por todos como objetivos y equitativos. Lo primero consiste en buena medida en el paquete de los llamados derechos sociales, vale decir a la educación, la salud, asistencia en caso de incapacidad y (aunque estos sean más bien seguros mutuos) a pensiones y subsidios de desempleo (sin detenernos en otras propuestas como los ingresos garantizados o los empleos subsidiados). Lo segundo, en la (al menos presunta) asignación meritocrática de funciones, posiciones y ulteriores oportunidades a través del sistema escolar, del mercado y del sufragio.

Tal vez huelga añadir que el consenso tanto en torno a unas normas de convivencia entre los individuos, las comunidades y la nación como alrededor de unas pautas de distribución de los recursos y las oportunidades no dependerá tan sólo de su contenido, sino también de la forma en que el mismo se determine, esto es, de unas reglas del juego y unas metarreglas sobre cómo acordarlas o cambiarlas, lo que nos remite ante todo al otro paquete de derechos que caracterizan a la modernidad: los derechos políticos, básicamente el derecho

universal al sufragio y los que rodean a su ejercicio (asociación, manifestación, prensa...). Pero no sobra advertir que el ejercicio pleno de los derechos políticos, que es la llave y la garantía de los derechos civiles y sociales, tiene, a su turno, a éstos como precondiciones. No puede haber participación política efectiva donde las personas se ven sometidas a relaciones de dependencia personal (por ejemplo, la mujer respecto del marido) o no tienen satisfechas sus necesidades ni han podido desarrollar sus capacidades básicas (por ejemplo, los indigentes). Además de democracia, la ciudadanía es y requiere a la vez la libertad personal y cobertura de las necesidades elementales.

Escuela, culturas y ciudadanía

Naciones y etnias han contado secularmente con distintos mecanismos de reproducción cultural, en una división del trabajo que es ya parte inseparable de la modernidad. La primera ha contado con la escuela, y la segunda con la familia (los medios de información están al alcance de todos: directamente del Estado o de las asociaciones voluntarias y, a través del mercado, de lo que dicten las preferencias agregadas de los consumidores o las opciones de los empresarios). Cuando el poder político trata de servirse de la familia incurre en el *totalitarismo*, y cuando el grupo étnico trata de instrumentalizar la escuela incurre en el *sectarismo*. El franquismo de la posguerra fue un ejemplo de lo primero; la política educativa del nacionalismo vasco (radical o "moderado") o, con menor alcance, las escuelas confesionales en toda España son ejemplos de lo segundo. El totalitarismo es ya, al menos por el momento, un problema del pasado. El sectarismo, sin embargo, lo es del presente y del futuro. El problema para la escuela reside hoy en que ciertas élites de ciertos grupos étnicos intentan servirse de ella como instrumento de reproducción cultural, lo que equivale a decir de reafirmación de su poder. Cuando estos grupos cuentan con el poder político sobre un territorio, tratan de poner a su servicio el conjunto del sistema (como en el caso vasco); cuando no cuentan con él, tratan de crear y mantener escuelas sectarias separadas (como hoy, en España, un sector del catolicismo y, mañana, del Islam). En las sociedades modernas, donde el espacio decisional está repartido entre los derechos de la colectividad (el Estado) y el individuo, cualquier subcolectividad que busque un espacio propio habrá de hacerlo a costa de ambos, y esto es exactamente lo que sucede.

Pero la escolaridad, que articula al mismo tiempo un derecho y un deber, y la institución escolar, que es un servicio público, no pueden ser subordinadas al interés de un grupo étnico. *Hay que dar al César lo que es del César, y a Dios lo que es de Dios*. El papel de la escuela es sostener las instituciones, las normas, los significados y los valores comunes a toda la sociedad, así como enseñar a todos a conocer respetar las formas de vida y las creencias que no les son propios, en particular las de aquellos con los que conviven bajo un mismo techo político. O sea: laicidad e interculturalidad. Laicidad entendida no en su sentido más estrecho (el que le otorga el DRAE: independencia de cualquier organización o confesión religiosa), sino en el más amplio y primigenio, el correspondiente a su raíz griega : lo común a todo el pueblo, en contraposición a los valores particularistas — sean del tipo que sean— de cualquier sección del mismo. Interculturalidad entendida como el reconocimiento de la interacción e influencia mutua, de hecho, de las distintas culturas, y como un propósito de comprensión y diálogo.

Quizá no sea ocioso señalar el papel privilegiado de la escuela a estos efectos, a pesar de que sea también una responsabilidad compartida con la familia y con la sociedad más amplia. En cuanto a la familia, ya he señalado que ésta es, en principio, el mecanismo de socialización del *etnos*, mientras que la escuela es el

instrumento del *demos*. Si digo respectivamente *mecanismo* e *instrumento* es porque, además, el grado de racionalidad (entendida como articulación medios-fines) y de reflexividad (entendida como reflexión sobre la propia acción) de la escuela es, en principio, muy superior. En cuanto a la comunidad residencial, los encuentros en ella pueden fácilmente convertirse en desencuentros, si no en encontronazos, porque en sociedades como la nuestra son también escenarios de competencia por los recursos y las oportunidades. Afirmar, en fin, que la sociedad es responsable no es decir nada sobre cómo habrá de asumir esa responsabilidad, y parece difícil priorizar otro instrumento que la institución educativa. Entre las ventajas de la escuela sobre familia y comunidad residencial se cuentan que puede organizar de modo sistemático la experiencia material de niños y adolescentes, que al institucionalizarlos los convierte en sujetos iguales, que su material de trabajo es la cultura y que puede desarrollar una reflexión constante sobre su práctica. ¿Hay quien dé más?

Lamentablemente, una inclinación excesiva a ofrecer a Dios lo que es del César puede llevarnos, aun sin saberlo, a abrir la caja de Pandora. Por su particular historia, por la relación de fuerzas del momento de la transición política, por las deficiencias del sistema público y por diversas políticas gubernamentales, España cuenta con un número importante de escuelas confesionales católicas, pero lo que —desde el punto de vista de la cultura— pudo parecer un mero problema entre creyentes y no tan creyentes en un país que se presumía culturalmente homogéneo chirría ya cuando éste admite su multiculturalidad y acoge a una inmigración en aumento. Por si esto fuera poco, el gobierno se ha lanzado a la aventura de poner la autoridad de la escuela pública al servicio de la religión católica, convirtiendo la catequesis en asignatura. Se mire como se mire, todo esto es una utilización sectaria de la escuela por grupos particulares y del sistema escolar por el gobierno. Pero, en una sociedad que se quiere basada en la igualdad ante la ley y la no confesionalidad del Estado, ello traerá consigo, tarde o temprano, la demanda de igual trato por parte de otras confesiones, tanto para crear escuelas privadas confesionales como para predicar sus propias creencias en las sostenidas con fondos públicos —de hecho, lo segundo ya ha sido una oferta ingenua de las autoridades españolas a otros países, por ejemplo a Marruecos— y, tras la demanda, el logro, si es que legisladores y jueces creen realmente en esos principios. Estaremos entonces ante una situación de multiculturalismo inter- e intra-escuelas, pero multiculturalismo en todo caso, y habrá cabido el dudoso honor de prender la mecha a un gobierno que se quería y decía liberal.

Desigualdad social y justicia escolar

Una sociedad basada en la cooperación (cada producto lo es de la contribución de muchas personas), en vez de la producción por cuenta propia, y el intercambio (cada uno produce lo que no consume y consume lo que no produce), en vez de la economía de subsistencia, está inevitablemente abocada a un complejo problema de justicia distributiva. Lo que designamos con el ambivalente término *(des)igualdad* o con el eufemismo *diversidad social* es, en realidad, ante todo eso: la *(in)justicia distributiva*. No importaría la desigualdad si fuera un mero resultado de la elección individual (tú gastas, yo ahorro), ni la diversidad si no fuese otra cosa que la expresión del azar y de la libertad personal. Pero sabemos, primero, que las reglas del juego no aseguran una correspondencia entre la contribución aportada a los otros o a la sociedad y la retribución obtenida de aquéllos o de ésta, y, segundo, que las oportunidades individuales y las opciones personales son considerablemente constreñidas o expandidas por las circunstancias sociales que envuelven a sus protagonistas, en particular por su origen social. Muchos defensores del orden existente son felices con él gracias a un bonito cuento de

hadas sobre cómo el mercado termina dando a todos lo que necesitan y merecen, mientras que muchos de sus detractores alimentan quimeras sobre fórmulas sociales que permitirían medir las contribuciones individuales y dar a cada uno sólo y todo lo que merece. Pero el veredicto de la historia ha sido otro: por un lado, la economía de mercado se ha mostrado inconmensurablemente más eficaz que cualquier forma de predominio estatal, aunque no siempre haya estado a la altura de las circunstancias (por ejemplo, en la desatención a los bienes públicos o la producción de externalidades); por otro, es algo sencillamente evidente que el mercado no produce una distribución justa en relación con las contribuciones, aunque en ciertas condiciones muy restrictivas y limitadas pueda hacerlo (por ejemplo, en mercados transparentes y competitivos de pequeños productores). Ello deja abiertas dos cuestiones: una, que no corresponde tratar aquí salvo marginalmente, es la de si los efectos distributivos del mercado pueden y deben ser corregidos o compensados, y hasta qué punto, a través de la acción del Estado; otra, que es la que nos interesa y la que más directamente afecta a la institución escolar, es la de en qué condiciones y con qué salvaguardias puede una sociedad aceptar unas reglas distributivas que producen “desigualdad”.

Nuestra sociedad parte de una idea básica de la igualdad: todas las personas nacen con los mismos derechos iniciales. En una economía de mero consumo, como la de los israelitas ante el maná, los criterios de justicia distributiva tendrían que ser ajenos a la contribución: tal vez a todos por igual, o a cada cual según sus necesidades. Este fue el criterio que Locke propuso, muy sensatamente, para la “apropiación originaria”: cada uno cuanto quiera y pueda, siempre que quede tanto y tan bueno para los demás, lo que en condiciones de escasez significa para todos por igual (si bien luego se ocupó de tergiversarlo en la letra pequeña). Lo llamaremos *igualdad*, a secas. En una economía de producción, como es la nuestra (la mayor parte de la riqueza es producida, y aun la naturaleza necesita mucho mantenimiento), los criterios de justicia propuestos coinciden siempre en que cada cual debe recibir según su contribución, aunque difieren abiertamente en cómo medir ésta (las propuestas principales son el tiempo de trabajo y el precio competitivo, pero con múltiples variantes). Llamaremos a esto *equidad*. Hasta aquí, la *justicia entre iguales*, pero hay que contar también con los que no son iguales y con lo que no es justicia. No son iguales quienes nacen con menores capacidades, bien sea por causa de la naturaleza (discapacidades) o incluso de la historia (desventajas), y, puesto que nos queremos una sociedad de iguales, hemos de ayudarles a vivir y a actuar como tales con medidas compensatorias (puesto que su diferencia no es culpa suya). Llamemos a esto *solidaridad*. Y, por último, está la conveniencia (que no justicia, ni injusticia) de estimular que las personas con capacidades especiales (en cuya posesión tampoco hay ningún mérito, aunque pueda haberlo en su cultivo) puedan desarrollarlas al máximo, bien porque ellos ganan y los demás no perdemos nada al hacerlo (una especie de mejora paretiana), bien porque todos ganamos con la difusión de sus efectos, particularmente en una sociedad innovadora. Llamaremos a esto *excelencia*.

Igualdad, equidad, solidaridad y excelencia, tal como las hemos bosquejado en contornos amplios (pero con el problema de definir las en términos más concretos), deben ser los criterios de justicia de cualquier sociedad de producción, cooperación, intercambio e innovación basada en los derechos iguales de las personas. Y, como son los criterios de la justicia (de la “igualdad”) social, deben serlo también de la justicia escolar. No necesitamos que la escuela invente nada a este respecto, sino que asuma los valores sociales (hay demasiado engrimiento en la frecuente queja de que la sociedad fomenta unos valores —los menos buenos— opuestos a los de la escuela —los buenos—; otra cosa es que los valores sociales sean ambiguos, contradictorios o contradichos por sus prácticas, lo mismo fuera de

la escuela que en ella y entrambas). En el ámbito de la educación, la *igualdad* ha de materializarse en el derecho efectivo de todos a una escolarización básica, definida en cantidad y calidad constantemente sujetas a revisión, que forma parte de un paquete de *derechos sociales* que sustituyen hoy, con ventaja, a una ya imposible reapropiación originaria de los recursos naturales. La *equidad* ha de traducirse en el aprendizaje práctico y progresivo de que nada se consigue sin esfuerzo y de la correspondencia entre contribución y retribución, entre desempeño y logro, lo que requiere un sistema minucioso y justo de evaluación y orientación (no hay por qué huir de la defensa de una *pedagogía del esfuerzo*, frente a cierta frivolidad sobre el juego, la motivación, etc., posibilitada por la LOGSE y antes, a pesar del uso algo demagógico que se ha hecho de la expresión *cultura del esfuerzo* en el debate previo a la LOCE). La *solidaridad* supone emplear los recursos adicionales necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, no importa si éstas obedecen a factores naturales o sociales, se acerquen tanto como sea posible a la igualdad en recursos, procesos, oportunidades y resultados con quienes han sido bien tratados por la naturaleza y la historia. La *excelencia*, en fin, requiere ofrecer a todos la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades especiales, sin que puedan verse constreñidos por un igualitarismo burocrático castrador.

Sería ingenuo pensar que espera a los alumnos en la escuela, y menos aún a la salida de ella, una sociedad entera o, siquiera, satisfactoriamente acorde con los principios de justicia señalados. Falla de siempre el capitalismo, muy en especial, por el lado de la equidad, de manera que lo que las personas obtienen de su cooperación o de sus intercambios está, con demasiada frecuencia, muy lejos de corresponder a lo que aportaron, en términos tales que la mayoría recibe menos de lo que da y una minoría da mucho menos de lo que recibe: podemos llamarlo, sin ambages, explotación; y falla más recientemente, además, por el lado de la igualdad, en la medida en que no es capaz de asegurar a todos la oportunidad más básica de todas, el derecho al trabajo. Pero eso no significa que podamos o debamos acabar con ella: tentativas anteriores no sólo han fallado, limitándose a sustituir unas formas de explotación por otras, sino que han provocado también un empobrecimiento generalizado y el desvanecimiento de la libertad, de modo que tenemos todos los motivos del mundo para ser más que precavidos en la búsqueda y aplicación de soluciones. Pero, en todo caso, ¿por qué habrían de aceptar las reglas del juego que conducen a esa desigualdad quienes resulten perdedores, o lo prevean así, en la competencia por las posiciones en ella? Aquí cabe pensar en el llamado segundo principio de la justicia rawlsiano, esa especie de *maximín* que considera admisible la desigualdad si se dan dos condiciones básicas: que los peor parados en el juego salgan, en todo caso, mejor que con otras reglas posibles y que las posiciones deseables estén abiertas a todos en igualdad de oportunidades. Más brevemente, esto puede designarse como protección social más igualdad de oportunidades.

Aquí es donde llegamos a la institución escolar. Aunque la igualdad de oportunidades educativas depende de muchos factores, sin duda ninguno es tan importante ni tan obvio como no determinar de forma prematura el destino de los alumnos. Las reformas comprensivas encarnan y proclaman esa intención al prolongar el tronco común hasta hacerlo coincidir con la escolaridad obligatoria. No hay dificultad en admitir que dicho tronco sólo precisa ser esencialmente común, y no tanto serlo en sentido exhaustivo, sin dejar lugar alguno a la diversificación o la opcionalidad; así como hay que advertir que un proceso común sólo supondrá igualdad de oportunidades si también resulta neutral y equidistante para los competidores o compensa de algún modo las diferencias en el punto de partida (si evita ser clasista, genérico, etnocéntrico...). Por otra parte, de nada sirve proclamar una norma común si, luego, los centros que han de aplicarla son tan intencional y

declaradamente distintos que la traducen en prácticas opuestas. Si una parte del alumnado percibe o juzga en su experiencia escolar que es orientado hacia enseñanzas y/o centros de menor valor de forma arbitraria, o por parámetros ajenos a los que se presumen pertinentes en el proceso escolar (si juzga que no hay igualdad de oportunidades), o que puede llegar a salir de la institución bajo mínimos, sin un equipamiento suficiente para desenvolverse en fases ulteriores de la competición como es el mercado de trabajo (si juzga que no hay protección), las reglas del juego resultan automáticamente puestas en cuestión.

Además, tanto las políticas de igualdad de oportunidades como, sobre todo, las de protección social, implican necesariamente cierta transferencia de recursos de los *ganadores* a los *perdedores* en el juego. Aunque la ley o la fuerza puedan imponer a corto plazo tal o cual trasvase de recursos, un flujo estable requiere la conformidad de aquéllos, su convicción de que unos y otros están en el mismo barco, su asunción de responsabilidades para con sus conciudadanos. En una competición que dejará a algunos fuera y a muchos insatisfechos, no sólo es necesario que éstos acepten perder, sino también que aquéllos sepan ganar, y no se trata de un problema de etiqueta, sino de solidaridad entre los jugadores, que son sujetos de necesidades y titulares de derechos que no pueden quedar supeditados a un juego de todo o nada, y de estabilidad de las reglas del juego, que no es el único juego posible aun cuando por el momento se haya mostrado el menos malo. La marcha atrás en la comprehensivización del sistema educativo español que supone la introducción de "grupos de refuerzo", itinerarios y cursos de iniciación profesional, a la que se suma una apuesta declarada por permitir una creciente diferenciación entre centros privados, públicos y concertados (mercado para los ricos, Estado para los pobres y una fórmula combinada para las clases medias), supone un serio cuestionamiento de la igualdad de oportunidades escolares que amenaza con privar a la sociedad de servirse de la escuela como instrumento de cohesión y con propiciar desde la misma educación la división y el conflicto sociales.

Mariano Fernández Enguita
Universidad de Salamanca