



NÚRIA GIRALT



¿A qué nos referimos cuando hablamos de desigualdades educativas? ¿Cuál es su magnitud tanto en Europa como en América Latina? ¿Qué factores sociales y educativos contribuyen en mayor medida a su reducción, a su aumento o a su simple reproducción? ¿Qué soluciones se vislumbran a corto y a medio plazo? En este Tema del

La desigual

Mes se aportan nuevos datos, evidencias y argumentos que nos ayudan a comprender la complejidad de este fenómeno en la actualidad. También se aprecian los efectos de las políticas neoliberales que descansan en la lógica del libre desarrollo del mercado, en contraste con aquellas otras en que el Estado, mediante políticas públicas, se propone proteger los derechos sociales de la ciudadanía. La igualdad es, junto con la calidad de la enseñanza, uno de los grandes desafíos de toda reforma educativa. De la atención que a ella se preste depende, en buena medida, el éxito escolar de las diversas cohortes escolares. Algo que compromete a la institución escolar y a los demás agentes potencialmente educativos que operan en el territorio.

*Coordinación: XAVIER RAMBLA
Y XAVIER BONAL*

*Seminario de Análisis de la Política Social, en el
Departamento de Sociología de la Universitat
Autònoma de Barcelona.*

*Correo-e: xavier.rambla@uab.es
xavier.bonal@uab.es*



Una definición

Para escribir los artículos que componen este Tema del Mes hemos tenido que establecer un complicado equilibrio entre el concepto teórico de la desigualdad y las fuentes

mento de un grupo, y aún más, si se transmite de una generación a otra, entonces la situación afecta fácilmente a ese pleno desarrollo de las capacidades humanas.

Desigualdad que no cesa

estadísticas disponibles, que tan sólo reflejan un aspecto de ella. Desde que el economista Amartya K. Sen (2000) y la filósofa Martha C. Nussbaum (2002) difundieron las bases teóricas del llamado "enfoque de las capacidades", podemos definir con mucha precisión qué significa la desigualdad. Su reflexión aporta nueva luz a un problema social que anteriormente se había relegado y disimulado bajo el manto de la confusión. Pero en la práctica, a menudo tenemos que contentarnos leyendo unos datos cuyo alcance se restringe a los flujos escolares, y en ocasiones a los resultados de unos exámenes internacionales homologados. Por ello dedicamos un primer artículo a la definición general del fenómeno.

Una situación será desigual siempre que unas personas tengan una mayor cantidad de un bien o de un atributo que otras; por tanto, el mismo hecho de denominarla con esta palabra señala la posibilidad de una situación alternativa de igualdad en la que las dotaciones individuales fuesen equivalentes. Ahora bien, el objeto de la desigualdad no es indiferente. ¿Es lo mismo la desigualdad de habilidades futbolísticas que la desigualdad de renta, pongamos entre 300 y 3.000 euros al mes?, o bien, ¿es lo mismo esta desigualdad de ingresos que la igualdad de acceso al agua corriente potable? Sen y Nussbaum han llamado nuestra atención sobre este abanico de circunstancias para recordar que las desigualdades de bienes básicos, además de provocar agravios comparativos, obstaculizan el pleno desarrollo de las capacidades humanas. Por otro lado, un desequilibrio efímero tampoco tiene el mismo valor que un sesgo duradero. De hecho, es muy forzado considerar desigual una distribución que puede cambiar fácilmente, como ocurre con los juegos de azar. En cambio, si el sesgo persiste en detri-

¿Diferencias de qué?

El despliegue de nuestras capacidades requiere que satisfagamos unas necesidades, pero podemos hacerlo con instrumentos distintos. Por ejemplo, tenemos hambre porque nuestro cuerpo necesita energía, y obviamente necesitamos nuestro cuerpo para vivir y llevar a cabo cualquier actividad, pero podemos saciar el hambre con muchos tipos de alimentos, e incluso con un suero clínico dado el caso.

Del mismo modo, una gran variedad de recursos educativos contribuye a fomentar algunas de nuestras capacidades. En las bases de datos encontramos la medida de las desigualdades en el acceso a la escuela, en los medios para la financiación de los centros educativos y en la graduación. La interpretación y el alcance de estos términos levantan distintas polémicas, sin duda, y la lista anterior deja de lado otros recursos educativos de valor innegable, como las habilidades de relación social, el entrenamiento en el trabajo cooperativo o la resolución de conflictos. Aun así, estas variables fijan un punto de referencia claro, y también fotografían una frontera significativa para acceder a la cultura oficial, a unas ciertas oportunidades laborales y a los mecanismos de información y participación políticas, e incluso para influir en las futuras oportunidades educativas de nuestros descendientes.

Por encima de las desigualdades relativas de recursos educativos aparecen las desigualdades de capacidades. Las capacidades son el potencial de los seres humanos para vivir como "un ser libre dignificado que plasma su propia vida en cooperación y reciprocidad con otros, y que no es modelado de forma pasiva o manejado por todo el mundo a la manera de

un animal de rebaño" (Nussbaum, 2002, p. 113). A título indicativo, extraigo un fragmento de la lista de las capacidades humanas que propone Nussbaum (2002) subrayando tan sólo aquellas cuyo nexa con la educación parece más directo:

"Sentidos, imaginación y pensamiento. Ser capaz de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar (...), de utilizar la imaginación y el pensamiento en conexión con la experiencia.

Emociones. Ser capaz de tener vinculaciones con cosas y personas fuera de uno mismo.

Razón práctica. Ser capaz de plasmar una concepción del bien.

Afiliación. Ser capaz de vivir con y hacia otros (...). Poseer las bases sociales del respeto por sí mismo y de la no-humillación.

Jugar.

Control político del propio entorno. Ser capaz de participar efectivamente en elecciones políticas que gobiernen la propia vida." (Nussbaum, 2002, pp. 21-23)

Es muy difícil averiguar hasta qué punto todas las personas podemos hacer todo esto; no obstante, la aproximación más fiable que tenemos señala un umbral escolar mínimo por debajo del cual casi nadie tiene recursos educativos para desarrollar sus capacidades. En términos estadísticos este umbral se ha medido hasta el momento como la exclusión de la escolaridad. Esta exclusión viene reflejada en el Índice de Nivel Educativo, que estima el grado de alfabetización de un país y el grado de escolarización de su población infantil y juvenil (Sen, 2002; PNUD, 2004), y en el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE), que recoge el indicador neto de la escolarización Primaria, el indicador de alfabetiza-

ción de la población mayor de 14 años, la razón registrada entre la escolarización (Primaria y Secundaria) y la alfabetización de los hombres y mujeres, así como el indicador de supervivencia en los cinco primeros cursos de la educación obligatoria (Unesco, 2005).

Gracias a esta convención es posible entrever, al menos indirectamente, qué sucede con la desigualdad de capacidades hoy en día. De los setenta y cuatro estados que proporcionan datos oficiales para estimar su IDE, cincuenta y cuatro registran un avance, pero en veinte países ha tenido lugar un retroceso del índice y de la mayoría de sus componentes, entre 1998 y 2001. La mayor parte de estos reveses ha tenido lugar en el África Subsahariana y en Asia meridional (Unesco, 2005, pp. 136-137).

¿Desigualdades entre quiénes?

En general, las desigualdades perduran porque se acaban asociando a un grupo social, sea éste una expresión de la estructura de clases, de las relaciones de género o bien del reparto de poder entre las mayorías y las minorías étnicas.

Tras unos años de ambigüedad, en estos momentos el reconocimiento académico y político de las desigualdades de recursos educativos entre las clases sociales se apoya en investigaciones muy sólidas (Jonsson y Erikson, 2000; Buchmann y Hannum, 2001; Willms y Sommers 2001; OCDE-Unesco/UIS, 2003). Sin ánimo de extenderme en este punto, simplemente

Cuadro 1

Puntuación alumnado 15 años de los países OCDE -PISA 2000-

Nivel de estudios de la madre

	%	Lectura	Matemáticas	Ciencias
No ha ido a la escuela	2.46	394	380	402
Estudios primarios	8.18	441	422	440
Estudios secundarios obligatorios	13.71	474	469	477
Estudios secundarios superiores (formación profesional)	13.59	500	499	498
Estudios secundarios superiores (preuniversitarios)	46.82	528	524	528

Lengua y origen geográfico

La misma de la prueba	88.37	504	501	506
Una lengua extranjera	5.24	443	443	443

Lugar de nacimiento del/a estudiante, su padre y su madre

Todos en el país donde se realizó la prueba	91.92	502	499	503
Alguno/a en otro país	5.15	461	459	463

Relación de género

Chicas	50.03	514	493	503
Chicos	49.60	485	504	502

Fuente: Proyecto PISA. <http://www.pisa.oecd.org>

recordaré que, según la medición del "Informe del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico", una de las principales variaciones estadísticas de los rendimientos académicos depende del nivel de estudios familiar, el cual normalmente está muy relacionado con la clase social de los miembros adultos de la familia (véase cuadro 1).

Esta pauta se sobrepone en muchos países a las desigualdades étnicas. Las minorías son tales porque han sido discriminadas tradicionalmente o porque proceden de la inmigración. Por lo general, logran unos rendimientos académicos peores que las mejor asentadas y más poderosas mayorías étnicas.

la OCDE tan sólo da una primera aproximación a los rendimientos académicos de las minorías étnicas teniendo en cuenta al alumnado que habla una lengua extranjera, o bien a aquellos estudiantes cuya familia procede directamente de otro país. El dato es indirecto, pues muchas minorías no caen en esta categoría, y algunos extranjeros son personas bien posicionadas, pero da una pista importante: en el año 2000 alrededor del 5% de los estudiantes de toda la OCDE se encontraba en estas circunstancias, y obtuvo unos resultados peores que la mayoría en todas las pruebas. Es decir, aunque en esa minoría se incluyen también algunos estudiantes privilegiados, la situación general del colectivo es de clara desventaja.



Aunque las desigualdades educativas que fracturan los grupos étnicos se sobrepone a veces a las desigualdades de clase, es importante recordar que responden a unos mecanismos específicos. La discriminación ha sido una causa determinante de estas desigualdades para muchas minorías, como los gitanos en Europa, los afroamericanos en Estados Unidos y Brasil, los zulúes y xhosa en la Unión Sudafricana o los dalit en India. La inmigración también ha generado esta situación, tanto porque los recién llegados suelen ocupar los escalones inferiores de la estructura de clases como porque algunas leyes restringen su acceso a los derechos de ciudadanía. Con todo, algunas minorías han conseguido una notable excelencia académica a pesar de estas dificultades: esto ha ocurrido tradicionalmente con los judíos en Europa o con los chinos en Asia, y ocurre en estos momentos con muchos inmigrantes asiáticos en Gran Bretaña y Estados Unidos.

Como las clasificaciones étnicas pueden tener muchos sentidos, y de todos modos sólo se preguntan directamente en unos pocos países, al final las encuestas tienen que utilizar indicadores muy indirectos para llegar a ellas. El mencionado informe de

El panorama aún es más complejo en lo que concierne a las relaciones de género. De una parte, un desarrollo educativo precario suele entrañar una menor escolarización de las chicas y un mayor analfabetismo de las mujeres adultas (Unterhalter, 2003). De otra, las chicas normalmente presentan mayores probabilidades de graduarse que los chicos, si dicho desarrollo es medio o elevado, aunque en el cuadro 3 se observa claramente que esta desigualdad no se debe a un peor rendimiento masculino. Entonces suele producirse también una acusada segregación por género en muchas opciones de formación profesional y en muchas carreras universitarias (Eurostat, 2005). Además, los estudios etnográficos matizan estos grandes trazos. En muchos países han arraigado las representaciones sociales que asocian a los chicos con el rendimiento escolar insuficiente. Esta interpretación parece haber provocado un efecto perverso en tanto que ha difuminado la imagen del colectivo de las malas estudiantes, que también es numeroso aunque no sea mayoría, y de hecho no muestra unos comportamientos radicalmente distintos a los de los malos estudiantes (Jones y Myhill, 2004).

Conclusiones

A pesar del menor alcance de los indicadores en comparación con los conceptos, la solución de compromiso de sacar el máximo provecho de ambos ofrece un estado de la cuestión muy rico. Éste es el mérito del trabajo de Sen y de Nussbaum.

La tarea de investigación empieza situando las cifras más conocidas sobre la desigualdad de recursos educativos más visibles. Ciertamente, la articulación de los hallazgos estadísticos con el estudio de las facetas inconmensurables de la desigualdad es una asignatura pendiente, pero la información disponible detecta algunos reveses del desarrollo educativo, una persistente desigualdad educativa entre las clases sociales y entre los grupos étnicos, todo ello sobre el telón de fondo que configuran las normas de la visibilidad y la invisibilidad de los géneros en las aulas.



NÚRIA GIRALT

Este estado de la cuestión suscita dudas muy razonables sobre la contribución real de nuestros sistemas educativos al desarrollo de las capacidades humanas. Por supuesto, los niños y niñas que no pueden ir a la escuela se ven excluidos de un espacio muy importante para el pensamiento, la razón práctica o la deliberación política. Asimismo, sabemos que el reparto de los instrumentos del pensamiento cognitivo es muy sesgado. Además, la clasificación de los géneros que cristaliza en estereotipos, y la subordinación material y simbólica del género femenino, perjudican tanto a los chicos como a las chicas, porque infunden el menosprecio de unas capacidades (por ejemplo, vivir con y hacia otros) y obstaculizan el desarrollo de otras (por ejemplo, sentir emociones).



para saber más

- ▶ **Buchmann, Cl. y Hannum, E. (2001):** "Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research", *Annual Review of Sociology*, 27, pp. 27-102.
- ▶ **EUROSTAT (2005):** *Population and Social Conditions: Education and Training. Education. Education Indicators* <http://epp.eurostat.ec.eu.int> (acceso Setiembre 2005).
- ▶ **Jones, S.; Myhill, D. (2004):** "Troublesome boys' and 'compliant girls': gender identity and perceptions of achievement and underachievement", en *British Journal of Sociology of Education*, n.º 25 (5), pp. 547-561.
- ▶ **Jonsson, J.O. y Erikson, R. (2000):** "Understanding Educational Inequality: The Swedish Experience", *L'Anée Sociologique*, 50(2), pp. 345-382.
- ▶ **Nussbaum, M.C. (2002):** *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- ▶ **OCDE-Unesco/UIS (2003):** *Literacy Skills for the World of Tomorrow-Further Results from PISA 2000*. <http://www.oecd.org> (acceso, abril del 2004).
- ▶ **Sen, A.K. (2000):** *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- ▶ **Unterhalter, E. (2003):** "Gender Education and Development: competing perspectives", en **Lázaro, L.M. & Martínez Usarralde, Mª.J. (eds):** *Estudios de Educación Comparada* València: Universitat de València.
- ▶ **Willms, J.D. y Sommers, M.A. (2001):** *Resultados escolares en América Latina* <http://www.unesco.org>, (acceso Abril 2003).