

**Mariano F. Enguita**



**DESIGUALDAD,  
DIVERSIDAD  
Y LOGRO**

**Biblioteca  
OMEGALFA**

## DESIGUALDAD, DIVERSIDAD Y LOGRO

Procedencia del texto: UNIVERSIDAD DE SALAMANCA -  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA- MATERIALES DE  
TRABAJO- SERIE ANALISIS- Documento - A/03 97

Si la política educativa ha adoptado como uno de sus objetivos centrales, tal vez el más importante, la igualación de las oportunidades educativas, podemos tratar de juzgarla —aunque, en aras de la brevedad, sea algo sumaria y, por tanto, algo superficialmente— contrastando sus resultados en torno a las principales fracturas o fuentes de desigualdad sociales.<sup>1</sup> Entiendo que éstas son, en sociedades como la nuestra, las divisorias marcadas por la *clase*, el *género* y la *etnia*. Cabría añadir las diferencias territoriales, pero se trata de desigualdades de naturaleza distinta. La diferencia consiste en que unas son interterritoriales, otras intraterritoriales. Las primeras son lógicamente menos visibles para los individuos, mientras que las segundas permean la totalidad de su vida cotidiana.

---

<sup>1</sup> Texto preparado para el encuentro “Propuestas: Espacios de Pedagogía”, organizado por la Fundación Santa María en Almagro, el 22 y 23 de noviembre de 1996. Este trabajo se apoya en buena medida en otro anterior, “Desigualdad social, diversidad cultural y política educativa”, presentado como ponencia a la V Conferencia de Sociología de la Educación, Tarragona, 19-22/IX/96.

El alcance y la evolución de las desigualdades interterritoriales depende, en el plano supranacional, de la división internacional del trabajo, y, en el nacional, de las características geográficas e históricas del país, en particular del proceso de formación y consolidación del Estado. Así, resulta elemental que, para un nivel de desarrollo similar, los países de mayor extensión pueden presentar diferencias más agudas entre las regiones, o que la separación entre la ciudad y el campo es inversamente proporcional a la distancia y al despliegue de las comunicaciones. La mayoría de los países tienen su propio “norte” y su propio “sur” interiores, aunque la aplicación económico-social de la metáfora no obedezca necesariamente a la distribución geográfica de los polos. Estas diferencias pueden ser especialmente notorias en países todavía en construcción, como los iberoamericanos en general, o que sólo se incorporaron parcialmente a la corriente de la primera revolución industrial, como sucede con la periferia sur del continente europeo. Pero, a la larga, el Estado tiende —entre otras cosas porque es parte de su propio asentamiento— a homogeneizar la oferta educativa por encima de las fronteras regionales y a reducir las desigualdades, dentro de los límites técnica y económicamente factibles, entre la ciudad y el campo.

Cuadro I: Clase, género y etnia

Desigualdad	CLASE	GÉNERO	ETNIA
Relación necesaria	Explotación	Discriminación	Discriminación/ segregación
Relación eventual	Discriminación	Explotación	Explotación
Presunta base	Capacidad	Sexo	Raza
Grupos en desventaja	Trabajadores	Mujeres	Minorías

Muy diferente es el caso de las desigualdades de clase, género y etnia. Primero porque ante ellas la ampliación de la oferta educativa y los recursos escolares es solamente una parte de la solución, ya que éstos son solamente una parte del problema. Segundo, porque, al tratarse de desigualdades más patentes para todos y cada uno, ya que se manifiestan en una comparación, por decirlo así, con el vecino o con el hermano, la inquietud que despiertan involucra más fácilmente a la población en general y a los agentes sociales en particular. La mejor prueba de ello está en el contraste entre las toneladas de literatura que se han escrito sobre estas formas de desigualdad educativa y el tratamiento mucho más parco de las desigualdades territoriales. Como si quisiera abundar en ello, pero sobre todo por la limitación intrínseca a vivir y trabajar en un país en el que el Estado ha logrado, a estos efectos (no a otros, por cierto), una implantación homogénea, voy a ocuparme precisamente de estas desigualdades intraterritoriales e interindividuales.

Cabe señalar, además, que este tipo de desigualdades y no otras son las que normalmente asociamos, de forma confusa, a la idea de diversidad. Va de suyo que los grupos étnicos son, por esencia, diversos, lo que implica algún reconocimiento de su derecho a la diferencia, y la mayoría de los estudiosos aceptarían hoy que hombres y mujeres, siendo biológicamente distintos, pueden transitar por procesos de desarrollo diferentes. Menos clara resulta la cuestión de si hay algo en las diferencias de clase que pueda ser considerado mera diversidad, o si hacerlo así no sería sino encubrir con un eufemismo una forma de desigualdad. En este texto intentaremos argumentar, *inter alia*, cómo el no reconocimiento de la diversidad, particularmente la creencia en la existencia de una sola y única cultura —la de la escuela, por supuesto— y el tratamiento

igualmente formalista de situaciones desiguales pueden conducir y conducen a la creación de un eficaz mecanismo de desigualdad. Sin embargo, no entraremos en la cuestión, sin duda más difícil, de qué parte de esa diversidad debe ser respetada y qué otra parte no es sino la consecuencia de la desigualdad. “Iguales pero diversos” fue no hace mucho, creo recordar, el lema de alguna campaña institucional, y si no lo fue podría haberlo sido o podría serlo ahora o en el futuro. Todo el mundo parece aceptar que la desigualdad es mala pero la variedad es buena, pero, ¿dónde termina una y dónde empieza otra?

Existen, finalmente, una desigualdad y una diversidad de las que no vamos a ocuparnos. La primera es la que concierne a las diferentes capacidades individuales, naturales; la segunda, la que atañe a las distintas inclinaciones, actitudes, etc., también individuales. Atender a esta desigualdad/ diversidad individual se supone el cometido de una educación o, al menos, una tutela y una orientación individualizadas. Nuestro problema no está ahí, sino en las formas colectivas de desigualdad que la escuela legitima tan a menudo como meramente individuales y en las manifestaciones igualmente colectivas de diversidad que la institución sólo sabe asimilar como singulares.

### Pasados y procesos similares

Aunque las desigualdades de clase, género y etnia son realidades distintas y requieren tratamientos diferentes, presentan importantes paralelismos que, en combinación con los contrastes asociados, permiten, creo, una mejor comprensión tanto de las desigualdades en sí como de las políticas con que han sido afrontadas.

Los trabajadores, las mujeres y las minorías étnicas han seguido procesos hasta cierto punto similares en relación con la escuela. Primero fueron simplemente excluidos de unas escuelas que eran de la pequeña y media burguesía, para varones y no mujeres y para la etnia dominante. Es impensable dar cuenta detallada aquí de esto, pero permítanseme algunas pistas. Las escuelas nacieron como un fenómeno urbano, limitado a la burguesía —en sentido primigenio— acomodada y a un sector de la pequeña burguesía vinculado o candidato a vincularse a funciones eclesiásticas, burocráticas o militares. Los demás, los campesinos y, en buena medida, los artesanos, por no hablar ya del resto —los que no tenían ni tierras ni oficio, el protoproletariado de las ciudades—, estaban excluidos de derecho o de hecho. Las mujeres, por su parte, fueron excluidas de hecho —se criaban con sus madres— o incorporadas a “escuelas” en las que ni siquiera se les enseñaban las primeras letras, sino tan sólo disciplina, piedad y buenas costumbres. Las minorías étnicas, en fin, han acumulado episodios de exclusión expresa hasta muy recientemente: entre nosotros, por ejemplo, los gitanos fueron excluidos primero de derecho —lo mismo que de los gremios y otras instituciones— y luego, en gran medida, de hecho, pues siempre se encontraban en las bolsas de no escolarización en las zonas rurales pobres, las periferias urbanas más marginales, etc.

Hay dos buenos indicadores de esto, normalmente ignorados por esa historia de la educación que se confunde con la historia de las doctrinas pedagógicas. El primero está en las propias doctrinas: contra lo que a veces se afirma y casi siempre se deja entender explícitamente, la Ilustración, oleada del pensamiento a la que podemos situar justamente en los orígenes de la pedagogía de la época contemporánea, no fue un movimiento inequívocamente favorable a la educación de los trabajadores, las mujeres y las minorías étnicas o los pueblos

de las colonias. Si acaso, fue más bien todo lo contrario. La mayoría de los *philosophes*, entre ellos algunos tan destacados como Voltaire, Mirabau o Destutt de Tracy, fueron abiertamente hostiles a la educación popular, y otros la ignoraron o hablaron de la educación de la nobleza y la alta burguesía como si fuera la educación en general, indicando así que, para ellos, el mundo civilizado terminaba donde esas clases sociales, como era el caso de Rousseau (algo perfectamente claro en el modelo nobiliario de la Educación del Emile o en las disquisiciones sobre si la baja nobleza debía o no educarse junto a la alta en las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*); y, por supuesto, la otra corriente del pensamiento ilustrado, los economistas (y, con ellos, los filósofos ingleses), nunca tuvieron la menor duda de que las clases populares no debían ser sino disciplinadas y capacitadas para el trabajo. En cuanto a las mujeres, sólo Condorcet, entre todos los ilustrados de primera fila, abogó firmemente por su educación en términos equiparables a los del varón. Por último, las doctrinas sobre la educación de la razón humana no eran aplicables de ninguna forma a los pueblos “salvajes”, cosa que en la época iba de suyo y no hacía falta siquiera mencionar, pero que se encargó de recordar, precisamente, un ilustre ministro del ramo francés con una larga experiencia en la administración colonial, Jules Ferry, al afirmar que la Declaración de los Derechos del Hombre no había sido escrita para ellos.

La segunda pista la da la historia del magisterio, concretamente el reclutamiento o la formación de maestros especiales para esos grupos: trabajadores, mujeres, minorías. En el siglo XIX, los inspectores de industria británicos llamaban la atención sobre el hecho de que los maestros de las escuelas dominicales, las únicas a las que por ley tenían que acudir los niños trabajadores, a menudo tenían dificultades para escribir su nombre o no sabían hacerlo en absoluto, pues se trataba en

realidad de obreros retirados del trabajo manual por su avanzada edad, o por incapacidad física, a los que la empresa destinaba a esos menesteres, que tenían que aceptar a falta de alternativas. En España, existió durante un período lo que una investigación reciente denominaba, lacónicamente, “la maestra analfabeta”, unas maestras que no sabían leer ni escribir, porque su objetivo era educar a las niñas, y éstas podrían bastarse con la piedad, las buenas costumbres, la sumisión y la iniciación en las labores del hogar. También en el sur de los Estados Unidos hubo durante largo tiempo centros especiales dedicados a la formación de unos maestros especiales que darían clase a los niños negros en escuelas especiales, y creo que podrían encontrarse multitud de ejemplos en relación con otras minorías en otros lugares.

Cuadro II: El proceso de incorporación

Desigualdad	CLASE	GÉNERO	ETNIA
Fase de exclusión	No escolarización internamiento, aprendizaje	No escolarización, educación doméstica	No escolarización, evangelización
Fase de segregación	escuela popular	escuelas separadas	escuelas-puente
Fase de integración	Comprehensividad	Coeducación	Integración
Incorporación a escuela	De clase media	Masculina	Nacional, paya, etc.
En realidad	Asimilación	Escuela mixta	Aculturación

En una segunda etapa, estos grupos fueron escolarizados de forma segregada. Los trabajadores y las clases populares lo fueron en las “escuelas alemanas” (así llamadas en Italia), las *petites écoles*, las escuelas populares, las *Volkschülen*, etc.,

que inicialmente no fueron el nivel primario de un sistema unificado, sino el único nivel y tipo de educación al que accedían, mientras que sus coetáneos de las clases privilegiadas acudían a los institutos, liceos, *Gymnasia*, *public schools*, etc., que contaban con sus propias clases preparatorias para los de menor edad. Este dualismo está fuertemente presente todavía en el lenguaje escolar, no sólo en la conservación de algunos términos mencionados, sino también en otros pares de conceptos que han perdido en parte su sentido, pero que nos recuerdan que la diferencia de grado actual entre primaria y secundaria fue, antaño, una diferencia de clase: maestro/ profesor, escuela/colegio, alumno/estudiante, instrucción/ enseñanza... A esta divisoria se superpuso después, en muchos casos, la que separa a la escuela privada de la escuela pública, la primera normalmente reservada a los grupos sociales más favorecidos.

Las mujeres fueron escolarizadas durante mucho tiempo en centros separados, una situación que en numerosos países se prolongó hasta hace relativamente poco. Si había recursos materiales y económicos y una densidad de población suficiente, se creaban centros diferentes para cada sexo ya desde la escuela primaria. Si no, se separaba a niños y niñas en clases distintas dentro de la misma escuela, o cuando menos se ponía a los niños a cargo del maestro y a las niñas, aparte, a cargo de una maestra, o de la esposa del maestro, que no necesariamente lo era también. Esto iba acompañado de programas de estudio al menos parcialmente distintos ya en la escuela primaria, y más aún en la secundaria.

Y, las minorías étnicas, lo mismo; inicialmente de derecho, como las escuelas para negros del sur de los Estados Unidos, y luego de hecho, como en las escuelas de los barrios negros del norte (no por nada la campaña de los derechos civiles tuvo su prueba de fuerza en la política de *busing*, de transporte en

autobús de los niños negros a escuelas de los barrios blancos). En España, los gitanos fueron durante los setenta y los primeros ochenta concentrados en las llamadas escuelas-puente; incluso hoy, la incorporación forzosa a la escuela sin una paralela incorporación plena a la economía dominante está produciendo un nuevo fenómeno, lo que empiezan a llamarse “colegios públicos con gitanos”, o sea, colegios públicos en los que se concentran en gran proporción los gitanos y minorías étnicas de origen inmigrante, porque están ubicados en zonas pobres y/o de asentamiento, y de los que se van entonces los payos o simplemente los nacionales —como en la *white flight* patrocinada por los blancos norteamericanos cuando a sus escuelas llegaron los negros—, con lo que se riza el rizo y terminan por constituirse enclaves o *ghettos* escolares étnicos.

En una tercera etapa, todos estos grupos fueron o están siendo incorporados a lo que consideramos escuelas ordinarias. De ello se han ocupado tres reformas a las que se ha bautizado con nombres distintos: comprehensividad, coeducación, integración. Pero estas escuelas “ordinarias” son también las escuelas de la pequeña y media burguesía, de los varones, de la etnia dominante. Podemos decir, entonces, que los trabajadores fueron incorporados a la escuela burguesa, las mujeres a la de los hombres y los gitanos a la de los payos.

No hicieron falta para ello conspiración ni plan perverso algunos. No es que nadie se propusiera hacer una escuela hostil a los nuevos grupos, sino simplemente que se había configurado previamente a la medida de los otros. Después de todo, los otros, o sea, la clase media y alta, el género masculino y la mayoría étnica no sólo estaban allí desde tiempo atrás, sino que a los mismos grupos pertenecía ya el profesorado, y tanto más las autoridades con capacidad de decisión tanto en cada centro como en la administración educativa general. Pero, sobre todo, su cultura, sus actitudes, sus valores, sus formas

típicas de comportamiento, sus visiones del mundo, de sí y de los demás eran, como todavía son en gran medida, las dominantes en la sociedad global y, muy particularmente, entre sus élites. Más aún: la escuela se había fundado y extendido, puede decirse, para propagarlas: para difundir y legitimar la “cultura culta”, o sea, el modo de vida de la clase media; para socializar con vistas a las instituciones económicas y políticas extradomésticas, o sea, la mitad del mundo por entonces netamente masculina; en fin, para construir una identidad nacional, vale decir diferenciada del exterior y sin diferencias internas, y para fomentar el progreso y el avance de la civilización, esto es, para ahondar las distancias con las culturas preindustriales.

### Reformas equiparables con resultados dispares

Sin embargo, los procesos y los resultados de estas reformas han sido muy distintos, y no siempre en el sentido esperado, al menos inicialmente. La reforma comprensiva sin duda es la que más atención ha requerido, la que ha estado más en el centro de los debates educativos, la que antes se emprendió y la que ha tenido tras de sí agentes colectivos más activos y con mayor claridad de propósitos. Piénsese, simplemente, en cómo se llegó durante mucho tiempo a identificar la desigualdad con la desigualdad de clase, o en el papel predominante de la izquierda y de su discurso, y su vinculación preferente a la clase trabajadora. La reforma coeducativa ha sido normalmente posterior, aunque no siempre, y en todo caso mucho más discreta y silenciosa; no ha contado con grandes valedores organizados equiparables a los partidos de izquierda (en cuyo discurso y cuyos programas ocupaba y todavía ocupa un papel menos importante) o los sindicatos. La reforma integradora de las minorías étnicas es mucho más

reciente, aunque en algunos casos bastante sonora, y los colectivos afectados mantienen actitudes muy diversas, desde la reivindicación y el activismo de los negros norteamericanos hasta el rechazo o la pasividad entre los gitanos españoles.

Cuadro III: Procesos, resultados y agentes de las reformas

Desigualdad	CLASE	GÉNERO	ETNIA
Reforma	Comprehensividad	Coeducación	Integración
Proceso	Largo, antiguo (desde los 50-60)	Más reciente (desde los 70)	Muy reciente (Europa en los 80)
Lugar	Central, prioritario	En segundo plano	Marginal, seccional
Nivel de organiza- cion del grupo	Muy alto, sobre todo en Europa	Comparativa- mente muy bajo	Alto en países de asentamiento, bajo en resto
Resultado (alcance)	Mediocre	Brillante	Pésimo
Resultado (homogeneidad)	Media (desigual)	Alta (uniforme)	Baja (casuístico)

Los resultados aún difieren más. Los más brillantes son, sin duda, los de la incorporación de las mujeres. Hoy presentan tasas de retención, acceso y promoción superiores a las de los hombres en todos los niveles educativos, aunque no accedan todavía a las mismas ramas y especialidades. Aunque un tratamiento más detallado exigiría una mayor diferenciación según el tipo de capacidades, ramas de la educación, etc., en general hay que señalar que las mujeres obtienen mejores resultados, tanto en términos formales (calificaciones, credenciales) como reales (pruebas “objetivas”, o sea, tests y otras

pruebas al margen de la evaluación regular), que los hombres. De manera general, puede decirse que las mujeres están logrando una educación similar a la de los hombres de su clase y etnia (hay algunos bastiones masculinos y, ciertamente, otra cosa es el acceso al mercado de trabajo), lo que equivale a afirmar que los resultados de las reformas han sido positivos en general, para todas las mujeres, con independencia de su clase y su etnia.

Los efectos de la reforma comprensiva han sido, en cambio, medianos o mediocres por doquier, a pesar de su más larga duración y del mayor énfasis puesto en ella. Aunque sin duda ha mejorado mucho la educación de los que menos reciben, y aunque puede afirmarse que han aumentado las oportunidades de movilidad educativa, el origen de clase sigue pesando fuertemente sobre las oportunidades escolares (y también, después, sobre los efectos de estos resultados en el mercado de trabajo). Aquí hay que añadir, no obstante, que los efectos de las reformas no son para los trabajadores, como para las mujeres, *urbi et orbe*, sino bastante variados: no a todas las clases les ha ido igual, ni proporcionalmente igual, y probablemente han mejorado más el rendimiento y las oportunidades de la pequeña burguesía urbana o los trabajadores de los servicios que los del campesinado o la clase obrera industrial. En cuanto a las minorías étnicas, hay que comenzar por decir que los resultados son mucho más dispares, pero también con mayor tendencia al desastre.

Más dispares, porque la dimensión de la etnicidad es, por definición, más amplia, son los resultados de los diversos grupos étnicos minoritarios. Existen minorías con resultados brillantes, como sucede hoy en los EEUU con muchos de los grupos de origen asiático o sucedió ayer por doquier con los judíos, lo cual parece estar vinculado a su papel de minorías comerciantes, con una buena situación económica (judíos, indios

en los puertos francos, chinos en otros países asiáticos), o a su procedencia de sociedades, aunque muy distintas de las nuestras, ya de por sí altamente estructuradas y muy alejadas de la sociedad *folk* y de la economía de subsistencia (en general, la inmigración asiática, particularmente japonesa, china e india, a países occidentales). Pero junto a éstas están las otras minorías con resultados desastrosos, como los negros y los hispanos en la Norteamérica de origen dominante anglosajona (*pace* México), o como los grupos gitanos tradicionalistas en el nuestro. Y, como las minorías de peores resultados suelen ser incomparablemente más numerosas que las otras, la diversidad tiende en conjunto, como se ha indicado, al desastre.

Cuadro IV: Las desigualdades económicas

Desigualdad	CLASE	GÉNERO	ETNIA
Resultado	Mediocre	Brillante	Pésimo
Capacidad económica	Recursos desiguales entre Unidades familiares	Recursos iguales en cada unidad familiar	Recursos desiguales, con posible carencia total (parias, círculo pobreza)
Disposición para usarlos en la educación	Distinta valoración de la educación	Prioridades en proceso de equiparación	Distinta valoración, con posibilidad de indiferencia o rechazo

Un posible motivo de esto es simplemente económico. Las familias de distintas clases sociales tienen diferentes niveles de riqueza y de ingresos, y las de distintos grupos étnicos también, posiblemente en mayor grado, mientras que cualquier familia tiene los mismos recursos, en principio, para sus hijos que para sus hijas. El argumento es sólido, pero no debe exagerarse su importancia. Primero, porque la generalidad de la

población accede ya sin demasiados problemas a una misma dosis básica inicial, pero muy considerable, del mismo tipo de escolaridad (equipamiento, medios, programas, profesores) cualesquiera que sean su clase, su género y su etnia, pero en condiciones similares, o muy parecidas, siguen produciéndose enormes diferencias de resultados.

Segundo, porque afirmar que las familias tienen los mismos recursos potenciales para sus hijos que para sus hijas es una cosa, pero suponer que se los van a dedicar de forma igualitaria es otra, ya que significa aceptar como supuesto lo que precisamente era el problema, pues las familias no han necesitado evolucionar menos que las escuelas, e incluso puede afirmarse que lo han hecho y todavía lo hacen más lentamente. De hecho, el argumento puede trasladarse parcialmente al ámbito de las clases y las etnias, pues, lo mismo o más que con distintas dotaciones económicas, es posible que éstas, tanto unas como otras, presentes disposiciones muy distintas ante la educación, o más exactamente ante la opción de invertir en ella una parte mayor o menor de sus recursos, en dinero como en tiempo. Es un lugar común que la clase media da más importancia a la educación que la clase obrera, y sin duda necesitaríamos distinciones mucho más finas que nos permitieran separar a los empleados administrativos de los trabajadores manuales, a los cuadros directivos y profesionales de los empresarios, etc.

De modo similar, los grupos étnicos pueden otorgar y otorgan un valor muy distinto a la educación, según su peculiar cultura y su visión de su propio lugar en la sociedad entorno. Dos ejemplos extremos para mostrar esta gran variabilidad: por una parte, el muy elevado que le conceden los judíos, tal vez por su tradición religiosa especialmente apegada a la interpretación de las escrituras, por su cosmopolitismo como minoría dispersa entre naciones pero con lazos de solidaridad

supranacionales y por el hecho de que la educación es, después del oro, el activo más fácil de transportar en caso de huida, una experiencia desoladoramente frecuente; por otra, el escaso valor que le conceden los gitanos, con su cultura claramente ágrafa y su modo de vida adaptado a los intersticios de las sociedades entorno pero basado a la vez en el mantenimiento de las distancias. La incomparable contribución de los judíos a la cultura occidental sólo puede comprenderse a partir de una fuerte identificación con la institución escolar, propia o ajena; el rechazo de los gitanos a la escuela, en fin, resulta perfectamente coherente en la perspectiva de proteger y mantener su peculiar modo de vida, en particular su economía y su solidaridad grupal.

### Culturas, subculturas y papeles

Me parece tanto o más relevante aunque menos frecuentemente señalada, sin embargo, otra diferencia. Los grupos étnicos se distinguen típicamente unos de otros por su cultura, cualquier cosa que sea ésta; las clases sociales forman parte de una sola sociedad y una sola cultura, aunque pueden — pero no necesariamente, o no todas, según qué concepto de clase utilicemos— alimentar variantes más o menos distintas de la misma, lo que suele llamarse subculturas; hombres y mujeres, sin embargo, pertenecen a una misma cultura y subcultura y se diferencian simplemente por los distintos papeles o roles sociales que éstas les asignan.

Al decir que los grupos étnicos son o culturas, o se distinguen unos de otros por su cultura, no pretendo en modo alguno entrar el debate sobre el concepto de cultura, ni mucho menos en la ya prolongada discusión sobre si la cultura es algo esencial, o primordial, en función de lo cual se establecen los límites entre el endogrupo y el exogrupo, o si, por el contrario,

es el empeño mismo en el mantenimiento de los límites el que exige una y otra vez la reformulación de los elementos culturales que definen al grupo. Al contrario, quiero señalar que, si lo cierto es lo primero, resulta suficiente para mi argumento, pero, si lo cierto es lo segundo (añadiré, para los curiosos, que ésta es mi opinión sobre lo que realmente sucede en un mundo en el que ya nadie está aislado), tanto mejor para ello, pues *a fortiori* habrán de aparecer y de mantenerse estos límites en y ante una institución cuya vocación original es barrerlos de la faz de la tierra.

Cuadro V: Las diferencias culturales

Desigualdad	CLASE	GÉNERO	ETNIA
Resultado	Mediocre	Brillante	Pésimo
Cultura de los distintos grupos	SUBCULTURAS (variantes de una cultura global)	PAPELES (en una cultura y subcultura únicas)	CULTURAS (distintas, tal vez incluso contrapuestas)
Composición social docentes	Alejamiento del trabajo manual	Feminización	Homogeneidad étnica, segmentación, <i>passing</i>
Mentalidad profesional docentes	Culta, escolar, pequeño burguesa	General ¿Feminizada?	Universalista, asimilacionista

Las clases sociales en cuanto tales (es decir, si no se superponen a los grupos étnicos, como a veces sucede) forman parte, altas o bajas, dominantes o dominadas, cultivadas o incultas, explotadoras o explotadas, de una misma y única cultura nacional. Una nación es precisamente eso, en buena medida: la incorporación y asimilación del pueblo a la cultura de la élite, de las clases bajas a la de las clases altas. Pero ese proceso

de fondo requiere mucho más tiempo que el de la simple constitución de la nación como unidad de Estado (poder político) y territorio, por lo que la fisura entre las clases dentro de cualquier Estado nacional, incluso del más homogéneo étnica y culturalmente, fisura todavía vigente por doquier en todos los sentidos, no es simplemente una fisura económica, entre explotadores y explotados, entre poseedores y desposeídos, entre ricos y pobres, etc., sino también una fisura cultural que separa a grupos sociales con modos de vida y concepciones del mundo nítidamente distintos, al menos en los extremos y por más que pueda siempre señalarse una zona intermedia de confusión y ambigüedad. Este es el sentido de hablar de subculturas, todas ellas, entendidas como variantes fuertes de una misma cultura.

De orden muy diferente es el caso de los papeles (o *roles*) de género. Es claro que pueden ser papeles abiertamente distintos, sin duda dispares e incluso en gran medida contrapuestos, pero se trata siempre de papeles asignados y aprendidos en una misma y única cultura (y subcultura), y para ser desempeñados en su interior. (No quiero decir con ello, sin embargo, que las diferencias de papeles de género sean iguales ni equiparables en todas las culturas: es manifiestamente menor la desigualdad entre hombres y mujeres, por ejemplo, en los países árabes-islámicos que en los de raíz europea-cristiana, así como, dentro de éstos, en los países escandinavos que en los latinos.). Los papeles de género pueden ser tremendamente desiguales en sí, pero creo que esto no es ya muy relevante, hoy día, de cara a la educación; o no en el sentido que habitualmente se piensa —salvo, claro está, que incluyan definiciones expresas del acceso a la educación o tengan consecuencias indirectas sobre él, como cuando los gitanos o los musulmanes exigen que se separe a los jóvenes de distinto sexo a partir de cierta edad, incluso en las aulas, y retiran a sus

hijas de las escuelas mixtas—. En todo caso, la lengua y su uso cotidiano, el consumo de bienes y servicios culturales, la valoración general de la educación, el nivel escolar de los padres, etc., elementos todos ellos de gran efecto sobre el rendimiento escolar de la prole, son únicos en y para cada familia y, por tanto, los mismos para sus descendientes de ambos sexos.

Nada de esto tendría importancia si la escuela transmitiera y valorara una cultura neutra, o múltiple, o ajena a todos. Pero, como se ha dicho, cada grupo incorporado tardíamente lo ha sido a una escuela hecha a la medida del que estaba al otro lado de la divisoria, de manera que éste juega siempre con ventaja y aquél en desventaja. La cultura escolar no es, como se ha criticado hasta la saciedad, “la” cultura en singular, la única cultura posible o la mejor sin duda de todas las imaginables, sino una de ellas. Incluso más: es una cultura (étnica), una subcultura (de clase) y tal vez prime un tipo de papeles (de género). No quiero con esto, ni mucho menos, predicar un relativismo cultural en el que, como en la noche, todos los gatos se vean pardos. Creo firmemente que la cultura occidental es mucho mejor que sus concurrentes, especialmente por sus valores de respeto a la vida, libertad e igualdad, sin duda insuficientemente realizados pero inequívocamente presentes en ella; creo también que la cultura de la clase media ha dado lugar a creaciones del intelecto y la sensibilidad humanos situadas bastante por delante de lo que quiera que pueda extraerse de la llamada cultura popular; y creo, en fin, que los papeles masculinos contienen un elemento de libertad frente a la naturaleza, la reproducción y la familia que se echa de menos en los papeles femeninos tradicionales. Pero creo también, con no menor convicción, que cada una de estos logros se ha obtenido al precio de considerables pérdidas, así como que las pérdidas resultan precisamente mayores donde los logros son menores. De este modo, en primer lugar, la opción

por la cultura occidental no debería llevarnos a menospreciar los valores de las demás culturas, no ya para quienes forman parte de ellas (como sostiene el nuevo relativismo cultural de la nueva derecha: todo el mundo es magnífico siempre que se quede en su casa), sino para nosotros mismos, ni a olvidar que los mejores logros culturales han surgido siempre del mestizaje, en la frontera; en segundo lugar, el reconocimiento de los mejores logros de la cultura de las élites no debe hacernos pasar por alto la unilateralidad del modo de vida, los valores y las visiones del mundo sobre los que ha florecido, por ejemplo el menosprecio del trabajo manual; en tercer lugar, el comprensible deseo y el indiscutible derecho de las mujeres a acceder a la misma condición y posición que los hombres no debería impedirnos entender que estos mismos las lograron renunciando a poco menos que la mitad de sí mismos, por ejemplo al pleno ejercicio y disfrute de la paternidad.

Lo que sucede, en consecuencia, es que el grado de distancia o de oposición frente a la cultura escolar “(pequeño) burguesa”, masculina y etnomayoritaria es muy distinto según proceda de lo que hemos denominado diferencias culturales, subculturales o de papeles, es decir, según pensemos en las minorías, los trabajadores o las mujeres. Cualquiera que sea el valor relativo de cada cultura, cada subcultura o cada modelo de papel frente a su(s) posible(s) alternativa(s), el hecho más general y elemental es que son distintos, lo cual implica distancia, y posiblemente opuestos, lo cual supone conflicto. Por consiguiente, según cuáles sean su cultura, su subcultura y su papel asignado de origen, los alumnos se encontraran en distinta posición ante y relación con la institución escolar.

Del otro lado de la relación pedagógica, la composición social y la mentalidad típicas de los principales agentes de la institución escolar, el profesorado, probablemente hayan abundado en el mismo sentido. El magisterio fue, en principio, de

origen social medio-bajo en términos de clase, masculino y de la etnia mayoritaria. Su procedencia de clase podría implicar cierta proximidad intergeneracional al mundo del trabajo manual, pero su trayectoria fue desde el comienzo la de un progresivo apartamiento del mismo. El profesor de origen humilde es, quizá, la mejor ejemplificación de lo que Gramsci llamaba “la traición —de clase— del becario”: un tránsito social —lo que casi todo el mundo quiere ser, por otra parte, de manera que no se tome esto como una descalificación colectiva, y menos aún como un estigma individual. La misma opción por la docencia es, en todo caso, una variante entre otras de la opción más general por el trabajo intelectual frente al trabajo manual, lo que ya de por sí, especialmente en los orígenes de la escolarización universal —cuando el trabajo asalariado, e incluso simplemente el trabajo, era de forma aplastante trabajo manual en la acepción más estricta del adjetivo—, representa un alejamiento de la clase de origen. Un alejamiento, digámoslo también, presumiblemente mitigado en algún grado por el componente vocacional, solidario, incluso misionero, siempre perceptible —aunque no insensible al paso del tiempo— en la opción por la profesión docente.

Posteriormente, la feminización de la docencia supuso no sólo el cambio de su composición de género —que es otro nombre para lo mismo— sino también un cambio en su composición de clase. El maestro varón de origen de clase humilde fue progresivamente sustituido por la maestra mujer de origen de clase medio o media-alto (a la que su familia había hecho estudiar Magisterio, o alguna licenciatura conducente a la enseñanza, mientras al varoncito le hacían estudiar algo con mejores perspectivas económicas); maestra que, sin embargo, o precisamente por ello, contraería matrimonio con un varón de estatus ocupacional y una clase social posiblemente superiores a los de su propia ocupación de destino y equiparables a

su clase de origen . En otras palabras, tanto en origen como en destino, la clase social de la maestra está más alejada de la clase obrera o de las clases trabajadoras que la del maestro varón. Pero, en términos de género, esto sin duda ha significado una mayor proximidad y comprensión entre los —ahora, en gran proporción, las— docentes y las discentes, así como una oportunidad inusual, para las niñas, de ver a mujeres en papeles extradomésticos.

En lo que concierne a la composición étnica, pueden darse muchas variantes, pero las más probables entre los grupos étnicos autóctonos son dos: una, la consistente en que, al tener el grupo minoritario sus propias escuelas, tenga también su propio magisterio, pero que al integrarse en un único sistema escolar éste resulte más o menos preterido (v.g. los negros en los EEUU); otra, que el grupo no logre tener ninguna presencia significativa en el magisterio (v.g., las poblaciones nativas en los países de colonización anglosajona y los gitanos en España). En el primer caso, además, es muy plausible que los miembros de la minoría incorporados al magisterio registren cierta tendencia a adherirse a los valores del grupo dominante, incluso a renegar abiertamente del propio de origen: la “traición” de clase del becario tiene su correlato étnico en el conformismo del *tío Tom*. Los inmigrantes, por la propia naturaleza de su relación con la sociedad de acogida, difícilmente encontrarán a semejantes étnicos en la institución escolar, pues para hacerlo habrían de esperar, por lo menos a la tercera generación (la segunda generación son los hijos de los inmigrantes originales que se escolarizan por vez primera en el país anfitrión, y, en la medida en que algunos de éstos lleguen a desempeñar la docencia, sus hijos podrán ver de lejos o de cerca a maestros y profesores de la propia minoría), y posiblemente a la cuarta o más (pues el acceso a la profesión docente implica cierto grado de éxito escolar —aunque no nece-

sariamente social— que, como venimos argumentando, no menudea entre las minorías). Los inmigrantes, pues, han de esperar a que una parte de ellos, al menos, se convierta en autóctona para poder verse a sí mismos sobre la tarima.

En suma, la composición social del magisterio habría variado en detrimento de los alumnos de clase baja y en favor de las mujeres, pero manteniéndose siempre muy desfavorable para las minorías étnicas.

En términos culturales, de mentalidades, el balance puede ser parecido. Un docente es, por definición, alguien que ha sobrevivido a la escuela y que ha decidido quedarse en ella, lo que quiere decir que se siente, o se ha sentido en algún momento, relativamente a gusto entre sus paredes. Es poco probable, pues, que comprenda fácilmente a quienes rechazan la cultura, las pautas de comportamiento, los valores y las promesas de la escuela en nombre de los propios de la fábrica, del trabajo manual, etc. Por otra parte, el docente es educado en una cultura en parte real y en parte pretendidamente universalista, pero en todo caso con esa vocación, lo cual puede convertirse —y, a menudo, se convierte— en un serio obstáculo para su aceptación de otras culturas. Sin embargo, los valores de orden, convivencia, trabajo en equipo, comunicación verbal, etc. característicos de la escuela y necesarios para su funcionamiento regular, quizá por el mero hecho de ser una institución que ocupa tantas horas de la vida de la infancia, podrían resultar más favorables a las pautas de comportamiento típicas del género femenino que a las del constructo masculino. Además, la feminización de la docencia podría suponer, al menos potencialmente, un conflicto entre segmentos de rol para los niños (subordinados como niños, etc., pero dominantes como varones frente a la maestra en posición inversa) y no para las niñas.

Diversidad + evaluación = desigualdad (al menor descuido)

No voy a entrar aquí en sofisticadas disquisiciones sobre la evaluación sumativa, formativa, etc., de resultados o de proceso, ni otras distinciones similares. Mi argumento será más de andar por casa, casi de sentido común, y se reduce a que algunos de los factores más importantes que, al parecer, subyacen a la valoración de los alumnos por los profesores son factores fuertemente relacionados con las desigualdades de género, clase y etnia, pero más con las de etnia que con las de clase y más con éstas que con las de género. La expresión “al parecer” no es muy precisa, pero sirve como elipsis para no mencionar aquí la multitud de estudios sobre los factores de fondo del rendimiento escolar. El lenguaje no sólo es el elemento vehicular omnipresente del proceso educativo, sino que es el objeto mismo de éste de forma apabullante en los primeros años de escolaridad y de forma muy relevante en los siguientes. “Capital cultural” es una expresión deliberadamente vaga con la que pretendo designar el conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas, familiaridades, etc. previamente adquiridas, la mayoría de las veces casi por ósmosis, sin un proceso específicamente encaminado a ello, y fundamentalmente en la familia y el entorno social inmediato, que ponen al alumno en mejor o peor posición de partida, y renuevan constantemente esta posición, frente a los requerimientos cognitivos de la institución escolar. La “disciplina”, caída en desgracia en el discurso escolar —aunque últimamente recuperada, tal vez tarde, como “convivencia” o como parte de las “actitudes”—, es una preocupación de la institución escolar y de sus agentes, los maestros y profesores, aunque sólo sea porque se trata de una organización compleja que no puede considerar garantizada la conformidad de su público, el alumnado; aunque no figure ya en los boletines de “notas”, como antaño, creo que no cabe dudar de su prominente consideración por los profesores a la hora de evaluar.

Los “modos de autopresentación” —o, si se prefiere, el aspecto exterior— han sido señalados reiteradamente como un elemento de gran eficacia en la formación de las expectativas iniciales, pero duraderas y resistentes al cambio, en todo contexto de interacción social, y particularmente en la escuela. Finalmente, por “actitud hacia la escuela” podemos entender el conjunto de actitudes hacia los tipos básicos de requerimientos que forman parte de o rodean a ésta: creencia en las virtudes de la cultura y los diplomas escolares, disposición a posponer la gratificación, actitud hacia el grupo, etc.

En la medida en que estos elementos sean evaluados, explícita o implícitamente, con criterios uniformes y unitarios para todos, producirán desigualdad, y no cualquier desigualdad. Producirán desigualdad, precisamente, a lo largo de las tres dimensiones una y otra vez mencionadas: la clase, el género y la etnia. Aunque, eso sí, con consecuencias muy distintas en cada uno de los casos.

Cuadro VI: Algunos aspectos susceptibles de evaluación

	Mujeres	Trabajadores	Minorías
Lenguaje	Unico en cada familia Mayor orientación verbal de las mujeres	Menor verbalismo o “código restringido”	Posibilidad de otra lengua materna
Capital cultural	Idéntico o, al menos, similar, absorbido en familia común	Diferente y/o menor según las normas escolares	Cultura distinta, y “menor” si son pobres o tradicionales
Disciplina	Mayor, por papel doméstico y por interés contextual	Posible rechazo, formas de indisciplina más aparentes	Posible rechazo, conducta propia estigmatizable
Modo de autopresentación	Más cuidado, conformista	Menos convencional, tal vez deficiente	Idiosincrásico, tal vez chocante
Actitud hacia la escuela	Adhesión incondicional	Condicional: entre adhesión y rechazo	Muy variada: adhesión y rechazo extremos

Las dos primeras filas del Cuadro VI no hacen sino expresar en términos más propios del análisis de la educación lo que ya se había dicho al hablar de diferencias que separan entre sí a los roles, a las subculturas o a las culturas. Parece bastante obvio, por ejemplo —y sin entrar aquí a discutir su valor descriptivo ni analítico—, que no podría aplicarse al binomio varón/mujer una distinción como la que tan popular ha hecho Bernstein entre lenguaje “público” y “formal” o entre códigos “restringido” y “elaborado”, ni así ni en su inversión laboviana.

En el extremo opuesto, el aprendizaje en una lengua vehicular que no sea la lengua materna supone en todo caso una fuerte dificultad adicional y puede conducir con facilidad a un uso inadecuado de la primera; además, en la medida en que los grupos étnicos formen comunidades más o menos cerradas es posible que, incluso si su lengua es ya o ha sido siempre la común, se generen giros idiomáticos poco apreciados por la escuela.

El capital cultural de hombres y mujeres será igual o similar a menos que las familias se propongan más o menos conscientemente diferenciarlo, y parece sensato decir que esto sucede cada vez menos en lo que concierne a aquellos aspectos del acceso al conocimiento y a la cultura que pueden resultar luego pertinentes en y ante la escuela. No suele haber en las casas dos bibliotecas, ni dos turnos para visitar museos distintos en razón del sexo, ni aparatos auriculares individualizados para escuchar música separada por el mismo motivo, etc. En cambio, los gustos artísticos y las formas de consumo cultural de las clases sociales suelen ser abiertamente distintos, al menos en el peso relativo de cada componente dentro de la cesta global. El análisis de la relación entre clase social y logro escolar ha sido precisamente el escenario privilegiado de los estudios sobre el “capital cultural”, y no vamos a repetir aquí lo

que ya se ha hecho suficientemente conocido de la mano de autores como Bourdieu, Passeron, Grignon, DiMaggio o, entre nosotros, Lerena. Huelga casi añadir que, en el caso de los grupos étnicos, la diversidad cultural, medida por la vara del etnocentrismo, convertiría automáticamente a unos en “poseedores” y a todos los demás en “desposeídos” o, para decirlo más en la jerga, “carentes” o “deficitarios”.

La disciplina puede entenderse en dos sentidos: para consigo mismo y con vistas a la cooperación con los demás en un contexto dado. Es un lugar común que las niñas suelen ser más “tranquilas” o más “paradas” que los niños, según mire o según se quiera ver. Si esto obedece a características asociadas al sexo (a la diferencia biológica de partida) o al género (a las diferentes expectativas sociales desplegadas en torno a ellos), es algo en lo que no precisamos detenernos ahora, pues para la escuela tal diferencia aparecería en todo caso como algo dado —aunque susceptible de ser reforzado o contrarrestado—. Tal vez tenga que ver con la más temprana asunción de responsabilidades domésticas por las niñas y el más prolongado periodo de carencia que se concede a los niños. En todo caso, una vez en la escuela las niñas encontrarán conforme a su interés adherirse a las normas del “buen funcionamiento” de ésta, puesto que el orden y la disciplina colectivos en el aula y en el centro son un mecanismo de protección —el mejor a su alcance— contra las probables pretensiones de dominio de los niños varones. En cuanto a los niños (incluidas las niñas) de la(s) clase(s) trabajadora(s), no hay motivos para pensar *a priori* que su capacidad de disciplinarse a sí mismos o de actuar en un contexto ordenado sean menores que los de las demás clases —a pesar de la vieja tradición que, desde Malthus y otros, ha visto siempre a las “clases trabajadoras”, lo mismo que a las mujeres y a los pueblos coloniales, como indisciplinados, imprevisores, desordenados, etc.—, pero es

muy posible que algunas de sus formas típicas de conducta— por ejemplo, el volumen de voz— sean vistas como manifestaciones de un comportamiento inadecuado o indisciplinado por los profesores. En lo que concierne a las minorías étnicas, por último, si se trata, como a menudo se trata, de grupos relativamente anclados en formas de vida más tradicionales, es poco probable que acepten bien y que encuentren sentido a la disciplina organizada y rutinaria de la escuela, propia de una sociedad urbana, industrial y burocrática; en el extremo opuesto, una tradición cultural que otorga un lugar central a la disciplina podría contribuir a explicar el extraordinario nivel de logro de algunas minorías étnicas (por ejemplo, los asiáticos en Norteamérica).

Los modos de autopresentación también pueden actuar como elementos favorables para las mujeres, algo desfavorables para las clases subordinadas y muy desfavorables para las minorías étnicas. Cualquier familia probablemente cuide más el aspecto de sus hijas que el de sus hijos, aunque sólo sea por la connotación sexual que habitualmente se atribuye al aspecto exterior de las mujeres. El aspecto exterior de los alumnos de clase obrera y otras clases populares no asombrará a nadie, pero es bien conocida la larga tradición de menosprecio (“gañanes”, “horteras”, “carreteros”, etc.) hacia su modo menos convencional de autopresentación, desde el punto de vista de las clases media y alta. Por último, la autopresentación de los alumnos de las minorías étnicas, en particular si comprende hábitos en el vestir manifiestamente propios y distintos, o símbolos religiosos distintivos, y tanto más si se apoya en otras concepciones de la higiene y la limpieza, es más que probable que produzca una reacción de rechazo en el profesorado adscrito y autoadscrito a la clase media y culta.

Por último, la actitud hacia la escuela o, en un ámbito más cotidiano, la disposición más o menos favorable u hostil hacia

las propuestas y los requerimientos del maestro, sin duda pesará fuertemente sobre la valoración por éste de sus alumnos. En la sección siguiente explicaremos, precisamente, la estrecha conexión entre esta actitud y las divisiones y relaciones de género, clase y etnia.

### Grados de identificación y estrategias

Por último, pero quizá lo más importante, debemos pasar de considerar a los grupos afectados en términos puramente pasivos, como objeto de los agentes de la institución, como representación involuntaria de una cultura, una subcultura o un estatus que los sitúan más lejos o más cerca de la cultura escolar, para pasar a contemplarlos como protagonistas de estrategias individuales y grupales. Creo que podemos hacerlo a partir de sus presumibles (y, según diversos estudios al respecto, observables y fundamentados) grados de identificación expresiva e instrumental con el medio y la cultura escolares. Simplificando bastante, diré que llamo identificación expresiva a la identificación con la escuela como un fin, por sí misma, como un contexto en el que el alumno se encuentra a gusto o a disgusto sin necesidad de otras consideraciones; alternativamente, identificación instrumental sería la confianza en ella como un medio, como instrumento para lograr alguna otra cosa considerada como un fin, probablemente para conservar o conseguir un buen empleo, un buen matrimonio, una posición social, etc. Siempre con cautela, podría decirse que la mayor o menor identificación instrumental deriva de consideraciones racionales (acertadas o desacertadas), mientras que la mayor o menor identificación expresiva lo hace de motivaciones afectivas y estéticas.

Cuadro VII: Estrategias de los actores

Desigualdad	CLASE	GÉNERO	ETNIA
Los grupos son	SUBCULTURAS	PAPELES	CULTURAS
Identificación expresiva	Baja para la clase obrera, alta para la clase media	Alta en todo caso, En comparación con familia o trabajo	Variable según distancia cultural, relaciones grupales, grado de cierre...
Identificación instrumental	Baja o alta según creencia en movilidad, con cierta independencia de la clase	Alta en todo caso, como mejor mecanismo de acceso a mercado de trabajo y al matrimonial	Alta en algunos inmigrantes, baja en grupos fuertemente marginados
Racionalidad instrumental individual	Movilidad: promesa cierta para el individuo, falsa para el colectivo	Promesa cierta por la expansión del trabajo terciario y cuaternario	Depende del tipo de incorporación del grupo: ej. judíos vs gitanos

Creo que el nivel más bajo en ambos tipos de identificación es el que puede darse en algunos grupos étnicos, aunque no necesariamente en todos. En general, la identificación expresiva será baja para cualquier grupo étnico, salvo que se trate de individuos especialmente decididos a olvidar sus raíces (lo que puede llegar a ser el caso de algunos grupos de inmigrantes) y, aun entonces, con el límite de que no se cambia de lengua, cultura, etc. como de chaqueta. En todo caso, será lógicamente inferior para las minorías que para el grupo étnico dominante (y, *a fortiori*, para una mayoría dominada que para una minoría dominadora: piénsese en la lucha de la mayoría negra en Sudáfrica contra la enseñanza en *afrikaner*. Su identificación instrumental, en cambio, puede variar desde cotas muy elevadas, si aceptan el modo de vida dominante y especialmente si arden en deseos de incorporarse a él (como lo muestra el éxito de la *americanización* de los inmigrantes a través de la escuela en los Estados Unidos de América), hasta

cotas mínimas si quieren mantenerse apartados de él (en general, los grupos desaventajados en esa relación que algunos antropólogos llaman eufemísticamente “pluralismo estructural”, o sea, económicamente segregados en el empleo y en el mercado y resignados a la segregación). Esto podría explicar, por ejemplo, que la integración y los resultados escolares de numerosos grupos gitanos españoles estén por detrás de, por ejemplo, los de los inmigrantes magrebíes más recientes.

Para las clases sociales, la cosa puede ser más complicada, a pesar de su aparente sencillez. Me limitaré a señalar que los alumnos de clase obrera pueden presentar un bajo nivel de identificación, tanto expresiva como instrumental, con la escuela a diferencia de sus colegas de clase media. La baja identificación expresiva es fácil de comprender: su uso del lenguaje, sus valores, sus formas de comportamiento, sus gustos culturales, etc. estarán más alejados de los de la escuela, que son precisamente los de la otra clase. En cierto modo, para ellos, identificarse con la cultura escolar es abandonar la propia, algo que los demás niños suelen hacer sentir en forma de rechazo hacia el “pringado”, el “gafotas”, el “membrillo”, el “cabezón”, etc. Más importante todavía es señalar que, en contra de lo que supone el mundo de la enseñanza, y en particular en la mayoría del profesorado y de los “expertos” en materia educacional, puede haber una elevada dosis de racionalidad también en la baja identificación instrumental. Por un lado, la promesa de movilidad social que la escuela les presenta es, por su propia esencia, cierta en términos individuales pero falsa en términos colectivos. Tal como vaticinó el evangelio, son muchos los llamados, pero serán pocos los elegidos. Si el individuo calcula el valor del juego, ponderando lo que se le ofrece por las oportunidades realistas de conseguirlo, puede ser muy racional no participar (si bien con ello aumenta las oportunidades de otros y, por tanto, también contribuye indi-

rectamente a hacer más racional la decisión de esos otros de participar).

Finalmente, en el caso de las mujeres todo invita a un alto grado de identificación y, por tanto, de compromiso con la escuela. Por una parte, si consideramos los tres grandes escenarios posibles que se despliegan ante una joven en el período de su vida en que debe tomar las decisiones fundamentales sobre su trayectoria escolar: la escuela misma, el hogar y el empleo, salta a la vista que la primera es, con mucho, y cualesquiera que sean las críticas que se le puedan hacer en sentido contrario, la más igualitaria y la que mejor resultados producirá para su autoestima; hogar significa trabajo doméstico y subordinación, y empleo quiere decir salario bajo, cualificación escasa y discriminación, tanto más cuanto antes se incorpore a ellos; la escuela, en contraste, es el único lugar donde, al menos por un tiempo, podrá medirse con los hombres y lo será por los mismos baremos —o casi— que los hombres, hasta el punto de permitirle mostrar y demostrar que es igual a ellos e incluso mejor que ellos. Por otra parte, una mínima visión y previsión del mercado de trabajo le dirá que sus empleos posibles están normalmente en los sectores terciario y cuaternario, que suelen requerir una educación formal superior, y que para conseguir el mismo empleo que un hombre necesitará más y mejores capacidades y/o credenciales que él, por lo que la decisión más adecuada por su parte es armarse, mientras pueda, de conocimientos y diplomas. En el peor de los casos —en el que yo no puedo evitar considerar el peor, si bien no todo el mundo compartirá esta opinión—, en fin, permanecer en la institución escolar es permanecer en la mejor de las lonjas matrimoniales. El éxito femenino en la educación y el éxito de la reforma coeducativa, pues, no deben considerarse como productos de una sorprendente y afortunada casualidad ni, según pretenden algunos, como el efec-

to perverso de la combinación entre el autoritarismo escolar y la sumisión femenina (que, ¡ ojo al argumento!, muy extendido entre cierta izquierda machista tan radical en lo uno como en lo otro, explicaría el éxito de las alumnas, mujeres, como una lastimera dádiva a cambio de su indigna sumisión y el fracaso comparativo de los alumnos, varones, como un abyecto castigo a su saludable rebeldía), sino como resultados acumulativos de estrategias individuales muy activas en un contexto relativamente favorable. ■



[www.omegalfa.es](http://www.omegalfa.es)