

I PLURIBUS UNUM: EDUCACIÓ I COHESIÓ SOCIAL EN UN CONTEXT DE MULTICULTURALITAT I DESIGUALTAT

Mariano Fernández Enguita
Universitat de Salamanca

Si hi ha una cosa de la que avui es podria estar segur sobre un hipotètic grup d'alumnes de l'ensenyament obligatori triats a l'atzar, és que procedeixen d'orígens distints i tindran destinacions dispars. Qualsevol que sigui el judici que això mereixi a cadascú, és un fet que vivim en una societat nacional alhora multicultural i estratificada. Multicultural, perquè en ella s'ajunten grups amb llegats culturals diferents: uns amb forts trets característics i uns altres tot just distingibles entre si, amb una base territorial més o menys definida o sense adscripció territorial alguna, presents ja des del començament del procés de construcció de la nació o tal vegada nouvinguts. Estratificada, perquè el sistema econòmic vigent distribueix les oportunitats i les recompenses de manera desigual, vagament associat a alguna mesura de la contribució però no subjecte a ella, donant com a resultat un repartiment sens dubte dispar.

No han estat, ni són, ni seran dues realitats de fàcil acceptació. La Il·lustració, i en particular la Revolució de 1789 i les seves rèpliques, van somiar una societat culturalment homogènia, basada en la raó i lliure de qualsevol tipus de prejudicis; la qual cosa, en última instància, era tant com dir de qualsevol cultura heretada, doncs no altra cosa pot ser aquesta per a l'individu amb independència del valor del seu contingut. El socialisme, i especialment la Revolució de 1917 i les seves seqüeles, van imaginar una societat econòmicament igualitària, oposada a qualsevol desigualtat en l'accés a la renda i la riquesa que no estigués estrictament associada a la diferència en les contribucions, o a tota desigualtat a seques (les definicions, respectivament, del socialisme i el comunisme per Marx). La història ha moderat aquestes pretensions, no sense abans fer-nos pagar el preu tràgic de les grans utopies, i ens ha dut a l'acceptació, en diversos graus, d'una societat diversa i desigual.

L'admissió de la diversitat procedeix del reconeixement que la cultura heretada pels conductes capil·lars de la família i la petita comunitat de convivència (el llogaret, el veïnat, la parròquia, la tribu, el parentiu...) no és un simple abillament que pugui ser fàcilment substituït per un altre, presumptament millor, sinó una segona pell gairebé tan benvolguda i tan difícil de canviar —si és que algú l'hi proposa— com la primera. Dit d'una altra manera, el reconeixement que la cultura és *essencial* i *constitutiu*. Quan afirm això no pretenc situar la cultura

abans, al marge o per sobre de l'acció humana i social, com si fos una mica natural o sobrenatural, sinó simplement assenyalar que, encara que com a tal, objectivament, sigui un producte de la història, de relacions de poder, de conflictes socials i intervencions humanes, *per a cada persona*, subjectivament, és una una alguna cosa prèvia, immanent, el brou de cultiu que ha pogut néixer i créixer, en el qual s'ha constituït i que, fins a cert punt, ho ha marcat per a sempre.

L'acceptació de la desigualtat deriva de la constatació que, en la pugna entre els dos grans models de macroorganització social del segle XX, el capitalisme i el comunisme, el segon ha desembocat per onsevulla en un estrepitós fracàs, mentre que el primer s'ha mostrat generalment capaç d'augmentar la riquesa global però dubtosa i desigualment capaç de permetre a tots participar en ella, segons les condicions particulars del seu desenvolupament. Així, encara que no sempre, l'augment de les desigualtats produït per l'alliberament de les forces econòmiques ha pogut ser compatibilitzat amb millores absolutes per a tots, mentre que l'aposta incondicional per la igualtat imposada per mitjans polítics s'ha traduït una vegada i una altra, almenys a la llarga, en la misèria per a la immensa majoria. Una certa dosi de desigualtat sembla ser, doncs, cosubstancial a una economia basada en la cooperació voluntària i la divisió del treball.

Ara bé, la societat no pot resistir ni té per què acceptar qualsevol grau de diversitat cultural ni de desigualtat econòmica. La diversitat cultural implica creences, pautes de conducta i formes de vida diferents, però aquestes diferències han de ser compatibles, d'una banda, amb la coexistència pacífica i, per un altre, no només amb el coneixement, la tolerància, el respecte i el reconeixement mutus entre els diferents grups sinó, així mateix, amb la vigència d'un conjunt de drets individuals iguals per a tots amb independència de la seva adscripció cultural específica (comunitària, ètnica, lingüística, religiosa...), si l'hagués, i de la seva assignació a qualsevol categoria adscriptiva a partir de la mateixa (genèrica, etària, estamental...). En altres paraules, el reconeixement dels grups comunitaris, o culturals, té el seu límit en el reconeixement i l'efectivitat dels drets individuals i iguals per sobre de les barreres grupals. En principi, es tracta, abans de res, del paquet dels anomenats drets civils, és a dir, la igualtat davant la llei, la seguretat i la llibertat personal en diversos àmbits (encara que això mereixeria un tractament més matisat que no és possible aquí).

La desigualtat econòmica comporta unes disparitats en les oportunitats vitals, la cobertura de les necessitats i l'accés als béns i serveis desitjables que han de ser limitades, almenys, mitjançant l'establiment d'un sòl protector que

garanteixi a tota persona una vida mínimament confortable i digna i institucions que ofereixin oportunitats iguals a l'hora de competir per les posicions més atractives. Això requereix, per una banda, la posada en peus i el bon funcionament d'instruments de protecció bàsica i redistribució parcial dels recursos i les oportunitats que siguin acceptats per tots com suficients i, d'una altra, de mecanismes d'avaluació del mèrit i assignació de les recompenses que puguin ser reconeguts per tots com objectius i equitatius. El primer consisteix en bona mesura en el paquet dels anomenats drets socials, l'educació, la salut, assistència en cas d'incapacitat i (encara que aquests siguin més aviat segurs mutus) a pensions i subsidis d'atur (sense detenir-nos en altres propostes com els ingressos garantits o les ocupacions subsidiades). El segon, en la (almenys presumpta) assignació meritocràtica de funcions, posicions i ulteriors oportunitats a través del sistema escolar, del mercat i del sufragi.

Tal vegada és obvi afegir que el consens tant al voltant d'unes normes de convivència entre els individus, les comunitats i la nació com al voltant d'unes pautes de distribució dels recursos i les oportunitats no dependrà tan sols del seu contingut, sinó també de la forma que el mateix es determini, això és, d'unes regles del joc i unes metarregles sobre com acordar-les o canviar-les, el que ens remet abans de res a l'altre paquet de drets que caracteritzen la modernitat: els drets polítics, bàsicament el dret universal al sufragi i els que envolten al seu exercici (associació, manifestació, premsa...). Però no sobra advertir que l'exercici ple dels drets polítics, que és la clau i la garantia dels drets civils i socials, té, al seu torn, a aquests com a precondicions. No pot haver participació política efectiva on les persones es veuen sotmeses a relacions de dependència personal (per exemple, la dona respecte del marit) o no tenen satisfetes les seves necessitats ni han pogut desenvolupar les seves capacitats bàsiques (per exemple, els indigents). A més de democràcia, la ciutadania és i requereix alhora la llibertat personal i cobertura de les necessitats elementals.

Escola, cultures i ciutadania

Nacions i ètnies han comptat secularment amb diferents mecanismes de reproducció cultural, en una divisió del treball que és ja part inseparable de la modernitat. La primera ha comptat amb l'escola, i la segona amb la família (els mitjans d'informació estan a l'abast de tots: directament de l'Estat o de les associacions voluntàries i, a través del mercat, del que dictin les preferències agregades dels consumidors o les opcions dels empresaris). Quan el poder polític tracta de servir-se de la família incorre en *el totalitarisme*, i quan el grup ètnic

tracta d'instrumentalitzar l'escola incorre en *el sectarisme*. El franquisme de la postguerra va ser un exemple del primer; la política educativa del nacionalisme basc (radical o "moderat") o, amb menor abast, les escoles confessionals a tota Espanya són exemples del segon. El totalitarisme és ja, almenys de moment, un problema del passat. El sectarisme, no obstant això, ho és del present i del futur. El problema per a l'escola resideix avui que certes elits de certs grups ètnics intenten servir-se d'ella com a instrument de reproducció cultural, el que equival a dir de reafirmació del seu poder. Quan aquests grups compten amb el poder polític sobre un territori, tracten de posar al seu servei el conjunt del sistema (com en el cas basc); quan no compten amb ell, tracten de crear i mantenir escoles sectàries separades (com avui, a Espanya, un sector del catolicisme i, demà, de l'Islam). En les societats modernes, on l'espai decisional està repartit entre els drets de la col·lectivitat (l'Estat) i l'individu, qualsevol subcol·lectivitat que busqui un espai propi haurà de fer-lo a costa d'ambdós, i això és exactament el que succeeix.

Però l'escolaritat, que articula al mateix temps un dret i un deure, i la institució escolar, que és un servei públic, no poden ser subordinades a l'interès d'un grup ètnic. *Cal donar al César el que és del César, i a Déu el que és de Déu*. El paper de l'escola és sostenir les institucions, les normes, els significats i els valors comuns a tota la societat, així com ensenyar a tots a conèixer respectar les formes de vida i les creences que no els són propis, en particular les d'aquells amb els quals conviuen sota un mateix sostre polític. O sigui: laicitat i interculturalitat. Laicitat entesa no en el seu sentit més estret (el qual li atorga el DRAE: independència de qualsevol organització o confessió religiosa), sinó en el més ampli i primigeni, el corresponent a la seva arrel grega *λα/ός*: allò comú a tot el poble, en contraposició als valors particularistes —siguin del tipus que siguin— de qualsevol secció del mateix. Interculturalitat entesa com el reconeixement de la interacció i influència mútua, de fet, de les diferents cultures, i com un propòsit de comprensió i diàleg.

Potser no sigui ociós assenyalar el paper privilegiat de l'escola a aquests efectes, a pesar que sigui també una responsabilitat compartida amb la família i amb la societat més àmplia. Quant a la família, ja he assenyalat que aquesta és, en principi, el mecanisme de socialització de *l'etnos*, mentre que l'escola és l'instrument del *donem*. Si dic respectivament *mecanisme* i *instrument* és perquè, a més, el grau de racionalitat (entesa com a articulació mitjans-fins) i de reflexivitat (entesa com a reflexió sobre la pròpia acció) de l'escola és, en principi, molt superior. Quant a la comunitat residencial, les trobades en ella poden fàcilment convertir-se en desencontres, si no en topades, perquè en societats com la nostra

són també escenaris de competència pels recursos i les oportunitats. Afirmar, en fi, que la societat és responsable no és dir res sobre com haurà d'assumir aquesta responsabilitat, i sembla difícil prioritzar altre instrument que la institució educativa. Entre els avantatges de l'escola sobre família i comunitat residencial es compten que pot organitzar de manera sistemàtica l'experiència material de nens i adolescents, que a l'institucionalitzar-los els converteix en subjectes iguals, que el seu material de treball és la cultura i que pot desenvolupar una reflexió constant sobre la seva pràctica. Hi ha qui doni més?

Lamentablement, una inclinació excessiva a oferir a Déu el que és del César pot dur-nos, àdhuc sense saber-lo, a obrir la caixa de Pandora. Per la seva particular història, per la relació de forces del moment de la transició política, per les deficiències del sistema públic i per diverses polítiques governamentals, Espanya compta amb un nombre important d'escoles confessionals catòliques, però el que —des del punt de vista de la cultura— va poder semblar un mer problema entre creients i no tan creients en un país que es presumia culturalment homogeni deontona ja quan aquest admet la seva multiculturalitat i acull a una immigració en augment. Per si això fora poc, el govern s'ha llançat a l'aventura de posar l'autoritat de l'escola pública al servei de la religió catòlica, convertint la catequesi en assignatura. Es miri com es miri, tot això és una utilització sectària de l'escola per grups particulars i del sistema escolar pel govern. Però, en una societat que es vol basada en la igualtat davant la llei i la no confesionalitat de l'Estat, això portarà amb si, tard o d'hora, la demanda d'igual tracte per part d'altres confessions, tant per crear escoles privades confessionals com per predicar les seves pròpies creences en les sostingudes amb fons públics —de fet, el segon ja ha estat una oferta ingènua de les autoritats espanyoles a altres països, per exemple al Marroc— i, després de la demanda, l'assoliment, si és que legisladors i jutges creuen realment en aquests principis. Estarem llavors davant una situació de multiculturalisme inter- i intra-escoles, però **multiculturalisme en tot cas, i s'haurà tengut el dubtós honor de prendre la flama** a un govern que es volia i deia liberal.

Desigualtat social i justícia escolar

Una societat basada en la cooperació (cada producte ho és de la contribució de moltes persones), en comptes de la producció per compte propi, i l'intercanvi (cadascun produeix el que no consumeix i consumeix el que no produeix), en comptes de l'economia de subsistència, està inevitablement abocada a un complex problema de justícia distributiva. El que designem amb l'ambivalent terme

(*donis*)*igualtat* o amb l'eufemisme *diversitat social* és, en realitat, abans de res això: la (*in*)*justícia distributiva*. No importaria la desigualtat si fos un pur resultat de l'elecció individual (tu gastes, jo estalvi), ni la diversitat si no fos altra cosa que l'expressió de l'atzar i de la llibertat personal. Però sabem, primer, que les regles del joc no asseguruen una correspondència entre la contribució aportada als altres o a la societat i la retribució obtinguda d'aquells o d'aquesta, i, segon, que les oportunitats individuals i les opcions personals són considerablement constretes o expandides per les circumstàncies socials que emboliquen als seus protagonistes, en particular pel seu origen social. Molts defensors de l'ordre existent són feliços amb ell gràcies a un bonic conte de fades sobre com el mercat acaba donant a tots el que necessiten i mereixen, mentre que molts dels seus detractors alimenten quimeres sobre fórmules socials que permetrien amidar les contribucions individuals i donar a cadascun només i tot el que mereix. Però el veredict de la història ha estat un altre: d'una banda, l'economia de mercat s'ha mostrat incommensurablement més eficaç que qualsevol forma de predomini estatal, encara que no sempre hagi estat a l'altura de les circumstàncies (per exemple, en la desatenció als béns públics o la producció d'externalitats); per un altre, és alguna cosa senzillament evident que el mercat no produeix una distribució justa en relació amb les contribucions, encara que en certes condicions molt restrictives i limitades pugui fer-lo (per exemple, en mercats transparents i competitius de petits productors). Això deixa obertes dues qüestions: una, que no correspon tractar aquí tret que sia marginalment, és la de si els efectes distributius del mercat poden i han de ser corregits o compensats, i fins a quin punt, a través de l'acció de l'Estat; una altra, que és la que ens interessa i la que més directament afecta a la institució escolar, és la de quines condicions i amb quines salvaguardies pot una societat acceptar unes regles distributives que produeixen "desigualtat".

La nostra societat parteix d'una idea bàsica de la igualtat: totes les persones neixen amb els mateixos drets inicials. En una economia de mer consum, com la dels israelites davant el manà, els criteris de justícia distributiva haurien de ser aliens a la contribució: tal vegada a tots per igual, o a cadascú segons les seves necessitats. Aquest va ser el criteri que Locke va proposar, molt assenyadament, per a l'apropiació "originària": cadascun quant vulgui i pugui, sempre que quedi tant i tan bo per als altres, el que en condicions d'escassetat significa per a tots per igual (si bé després es va ocupar de tergiversar-lo en la lletra petita). Ho anomenarem *igualtat*, **a seques**. En una economia de producció, com és la nostra (la major part de la riquesa és produïda, i àdhuc la naturalesa necessita molt manteniment), els criteris de justícia proposats coincideixen sempre que cadascú ha de rebre segons la seva contribució, encara que difereixen obertament en com

amidar aquesta (les propostes principals són el temps de treball i el preu competitiu, però amb múltiples variants). Anomenarem a això *equitat*. Fins a aquí, la *justícia entre iguals*, però cal comptar també amb els que no són iguals i amb el que no és justícia. No són iguals qui neixen amb menors capacitats, bé sigui per causa de la naturalesa (discapacitats) o fins i tot de la història (desavantatges), i, ja que ens volem una societat d'iguals, hem d'ajudar-los a viure i a actuar com a tals amb mesures compensatòries (ja que la seva diferència no és culpa seva). Anomenem a això *solidaritat*. I, finalment, està la conveniència (que no justícia, ni injustícia) d'estimular que les persones amb capacitats especials (en la possessió de les quals tampoc hi ha cap mèrit, encara que pugui haver-lo en el seu conreu) puguin desenvolupar-les al màxim, bé perquè ells guanyen i els altres no perdem gens al fer-lo (una espècie de millora paretiana), bé perquè tots guanyem amb la difusió dels seus efectes, particularment en una societat innovadora. Anomenarem a això *excel·lència*.

Igualtat, equitat, solidaritat i excel·lència, tal com les hem esbossat en contorns amplis (però amb el problema de definir-les en termes més concrets), han de ser els criteris de justícia de qualsevol societat de producció, cooperació, intercanvi i innovació basada en els drets iguals de les persones. I, com són els criteris de la justícia (de la "igualtat") social, han de ser-ho també de la justícia escolar. No necessitam que l'escola inventi res referent a això, sinó que assumeixi els valors socials (hi ha massa autosuficiència en la freqüent queixa que la societat fomenta uns valors —els menys bons— oposats als de l'escola —els bons—; altra cosa és que els valors socials siguin ambigus, contradictoris o contradits per les seves pràctiques, el mateix fora de l'escola que en ella i entre ambdues). En l'àmbit de l'educació, la *igualtat* ha de materialitzar-se en el dret efectiu de tots a una escolarització bàsica, definida en quantitat i qualitat constantment subjectes a revisió, que forma part d'un paquet de drets *socials* que substitueixen avui, amb avantatge, a una ja impossible reapropiació originària dels recursos naturals. L'equitat ha de traduir-se en l'aprenentatge pràctic i progressiu que gens s'aconsegueix sense esforç i de la correspondència entre contribució i retribució, entre acompliment i assoliment, el que requereix un sistema minuciós i just d'avaluació i orientació (no hi ha per què fugir de la defensa d'una *pedagogia de l'esforç*, enfront de certa frivolitat sobre el joc, la motivació, etc., possibilitada per la LOGSE i abans, a pesar de l'ús una mica demagògic que s'ha fet de l'expressió *cultura de l'esforç* en el debat previ a la LOCE). La *solidaritat* suposa emprar els recursos addicionals necessaris perquè els alumnes amb necessitats educatives especials, no importa si aquestes obeeixen a factors naturals o socials, s'acostin tant com sigui possible a la igualtat en recursos, processos, oportunitats i resultats

amb qui han estat ben tractats per la naturalesa i la història. L'excel·lència, en fi, requereix oferir a tots l'oportunitat de desenvolupar al màxim les seves capacitats especials, sense que puguin veure's constrets per un igualitarisme burocràtic castrador.

Seria ingenu pensar que espera als alumnes en l'escola, i menys encara a la seva sortida, una societat sencera o, si més no, satisfactòriament d'acord amb els principis de justícia assenyalats. Falla de sempre el capitalisme, molt especialment, pel costat de l'equitat, de manera que el que les persones obtenen de la seva cooperació o dels seus intercanvis està, amb massa freqüència, molt lluny de correspondre al que van aportar, en termes tals que la majoria rep menys del que dóna i una minoria dóna molt menys del que rep: podem anomenar-lo, sense embuts, explotació; i falla més recentment, a més, pel costat de la igualtat, en la mesura que no és capaç d'assegurar a tots l'oportunitat més bàsica de totes, el dret al treball. Però això no significa que puguem o haguem d'acabar amb ella: temptatives anteriors no només han fallat, limitant-se a substituir unes formes d'explotació per unes altres, sinó que han provocat també un empobriment generalitzat i l'esvaïment de la llibertat, de manera que tenim tots els motius del món per a ser més que previnguts en la recerca i aplicació de solucions. Però, en tot cas, per què haurien d'acceptar les regles del joc que condueixen a aquesta desigualtat qui resultin perdedors, o ho prevegin així, en la competència per les posicions en ella? Aquí cap pensar en l'anomenat segon principi de la justícia rawlsiana, aquesta espècie de *maximín* que considera admissible la desigualtat si es donen dues condicions bàsiques: que els pitjor desocupats en el joc surtin, en tot cas, millor que amb altres regles possibles i que les posicions desitjables estiguin obertes a tots en igualtat d'oportunitats. Más breument, això pot designar-se com a protecció social més igualtat d'oportunitats.

Aquí és on vam arribar a la institució escolar. Encara que la igualtat d'oportunitats educatives depèn de molts factors, sens dubte cap és tan important ni tan obvi com no determinar de forma prematura la destinació dels alumnes. Les reformes comprensives encarnen i proclamen aquesta intenció al perllongar el tronc comú fins a fer-lo coincidir amb l'escolaritat obligatòria. No hi ha dificultat a admetre que aquest tronc només precisa ser essencialment comú, i no tant ser-lo en sentit exhaustiu, sense deixar lloc algun a la diversificació o l'opcionalitat; així com cal advertir que un procés comú només suposarà igualtat d'oportunitats si també resulta neutral i equidistant per als competidors o compensa d'alguna manera les diferències en el punt de partida (si evita ser classista, genèric, etnocèntric...). Per altra banda, de res serveix proclamar una norma comuna si,

després, els centres que han d'aplicar-la són tan intencionalment i declaradament distints que la tradueixen en pràctiques oposades. Si una part de l'alumnat percep o jutja en la seva experiència escolar que és orientat cap a ensenyaments i/o centres de menor valor de forma arbitrària, o per paràmetres aliens als quals es presumeixen pertinents en el procés escolar (si jutja que no hi ha igualtat d'oportunitats), o que pot arribar a sortir de la institució sota mínims, sense un equipament suficient per desembolicar-se en fases ulteriors de la competició com és el mercat de treball (si jutja que no hi ha protecció), les regles del joc resulten automàticament posades en qüestió.

A més, tant les polítiques d'igualtat d'oportunitats com, sobretot, les de protecció social, impliquen necessàriament certa transferència de recursos dels *guanyadors* als *perdedors* en el joc. Encara que la llei o la força puguin imposar a curt termini tal o qual transvassament de recursos, un flux estable requereix la conformitat d'aquells, la seva convicció que els uns i els altres estan en el mateix vaixell, la seva assumpció de responsabilitats envers els seus ciutadans. En una competició que deixarà a alguns fora i a molts insatisfets, no només és necessari que aquests acceptin perdre, sinó també que aquells sàpiguen guanyar, i no es tracta d'un problema d'etiqueta, sinó de solidaritat entre els jugadors, que són subjectes de necessitats i titulars de drets que no poden quedar supeditats a un joc de tot o gens, i d'estabilitat de les regles del joc, que no és l'únic joc possible tot i que de moment s'hagi mostrat el menys dolent. La marxa enrere en la comprensivització del sistema educatiu espanyol que suposa la introducció de "grups de reforç", itineraris i cursos d'iniciació professional, a la qual se suma una aposta declarada per permetre una creixent diferenciació entre centres privats, públics i concertats (mercat per als rics, Estat per als pobres i una fórmula combinada per a les classes mitges), suposa un seriós qüestionament de la igualtat d'oportunitats escolars que amenaça amb privar a la societat de servir-se de l'escola com a instrument de cohesió i amb propiciar des de la mateixa educació la divisió i el conflicte socials.