

IGUALDAD, EQUIDAD, SOLIDARIDAD

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA*

RESUMEN: Se propone descomponer la idea inespecífica de igualdad o, mejor, justicia distributiva, en las más específicas de igualdad estricta, equidad (acorde con la contribución o el esfuerzo), excelencia (incentivos a las aportaciones extraordinarias) y solidaridad (compensación para los discapacitados). Estos son los criterios de justicia de la sociedad actual – aunque no haya acuerdo sobre como alcanzarlos – y la escuela no necesita inventar otros sino adaptarlos a su contexto. Por otra parte, se diferencia entre las desigualdades intracomunitarias – clase, género y etnia – y las intercomunitarias – entre países, entre comunidades, entre nacionales e inmigrantes.

Palabras Clave: Igualdad; Equidad; Excelencia; Solidaridad; Discriminación; Clase; Género; Etnia; Ciudadanía.

El concepto de igualdad está ya tan hondamente enraizado en el ámbito de la educación que, de hecho, ha pasado de significarlo todo a significar poco o nada, a fuerza de servir y ser utilizado para designar concepciones muy distintas sobre cuáles hayan de ser en él los criterios de la justicia distributiva. Sin embargo, como idea-fuerza sigue presidiendo los mejores esfuerzos individuales y colectivos de los educadores y políticas educativas o, cuando menos, se convierte en una referencia obligada de las justificaciones individuales, las reivindicaciones colectivas y las políticas públicas. En este trabajo intentaremos abordar, sucesivamente: a) los conceptos de igualdad y equidad y, separadamente, el de incentivo; c) la desigualdad de oportunidades en las sociedades nacionales y d) en la sociedad humana y, finalmente, e) la solidaridad frente las desigualdades naturales.

* Catedrático de Sociología de la Universidad de Salamanca (España), Departamento de Sociología. *E-mail:* enguita@usal.es

A) Igualdad, equidad e incentivos

En otro lugar (Enguita, 2000a) he argumentado en detalle que el conjunto de recursos al que toda persona puede acceder legítimamente podría descomponerse en tres grandes categorías: su recolección, su retribución y su recompensa. Su *recolección* es simplemente el ejercicio de su derecho a la apropiación de los recursos naturales, su parte alícuota en lo que ya estaba ahí con anterioridad a él y a cualquier otro, o con independencia de él y de cualquier otro. Su *retribución* es la contrapartida por su participación en la producción medida por su esfuerzo, es decir, por su trabajo (y, eventualmente, por su espera – o sea, su capital, su trabajo acumulado), y proporcional al mismo. Su *recompensa* es el premio extraordinario a su aportación especial a la producción o mejora de los recursos sociales, aquello a lo que se le otorga derecho por encima de su esfuerzo. El Cuadro I resume estas y otras características de los tres grupos de recursos citados.

Cuadro I
Los criterios de la justicia distributiva

	RECOLECCIÓN	RETRIBUCIÓN	RECOMPENSA
Da al individuo acceso a	Los recursos naturales	Los productos del trabajo	Las aportaciones extraordinarias
Corresponde a	Reproducción	Producción	Innovación
	Subsistencia, autosuficiencia	División del trabajo, cooperación	Crecimiento, desarrollo, excedente
Proporciona a la sociedad bienes	Que nadie ha producido	Que cualquiera puede producir	Que pocos pueden producir
Se mide por	Parte alícuota	Tiempo de trabajo	Incentivo suficiente
Criterio de distribución	Igualdad absoluta (identidad)	Igualdad relativa (proporcionalidad)	Principio de recompensa (incentivo)
Forma separada	Apropiación original Derechos sociales	Salario Precio	Renta de escasez Beneficio
Base individual en	Existencia	Esfuerzo	Capacidades
Requiere capacidad	Ninguna	Normal	Especial
Tipo de derecho individual	Garantía (segura: lo recibe en todo caso)	Posibilidad (efectiva: sólo se pierde por renuncia al uso)	Oportunidad (abierto: nadie le impide hacerlo)

La apropiación original o recolección por un individuo simplemente limita las posibilidades de apropiación de los otros.¹ La retribu-

ción, es decir, la apropiación según el trabajo (vivo o muerto), o según el esfuerzo (de hacer o de no hacer), da acceso a los recursos producidos, por uno mismo o por otro.² Corresponde a la producción propiamente dicha, desde la autosuficiencia hasta la división del trabajo y la cooperación. Permite apropiarse del producto del propio trabajo y, lo que es más importante, del producto equivalente del trabajo de otro; en suma, de lo que cualquiera podría producir en ciertas circunstancias pero no cualquiera produce en las circunstancias existentes. La recompensa, en fin, corresponde a lo que la sociedad valora como aportaciones extraordinarias, y permite a su beneficiario apropiarse de más de lo que corresponde propiamente a su esfuerzo y, al resto de la sociedad, en uno u otro grado, disponer de lo que pocos pueden y ninguno querría, sin tal incentivo, producir.³

La recolección debe obedecer a la igualdad absoluta y supone así un simple reparto estrictamente idéntico, por lo que su único criterio de medida es la equidivisión; la retribución debe plegarse a un criterio de igualdad relativa, de proporcionalidad, de equidad, por lo que su medida es el tiempo de trabajo directo o acumulado u otro indicador del grado de esfuerzo y privación; la recompensa, finalmente, no tiene por qué obedecer a otra medida que la del mínimo suficiente para suscitar la cooperación buscada en quien la recibe. La recolección puede tomar la forma de *apropiación efectiva* de los recursos naturales, pero, en una sociedad económicamente desarrollada, también la de una *dotación inicial* (los *derechos sociales*) y/o un *ingreso ciudadano* regular, ambos incondicionales;⁴ la retribución tiene su forma típica y, llegado el caso, separada en el *salario* y en el *precio* (incluidos el salario del trabajo empresarial, el interés normal o precio del capital, la renta no monopolista de la tierra, etc.);⁵ la recompensa, en fin, adopta la forma de *beneficios* empresariales, salarios que son en realidad *rentas de escasez* del trabajo altamente cualificado, *royalties*, derechos de autor etc.⁶

Puesto que lo que se exige al individuo para ser acreedor a cada uno de estos tres tipos de recursos es diferente, sobre esa base se configuran oportunidades y derechos de orden distinto. La recolección de los recursos naturales se basa tan sólo en la existencia, de modo que supone una oportunidad garantizada, segura, sin ningún requisito adicional y, por lo tanto, un derecho absoluto e incondicional. La retribución, que se basa en el trabajo o el esfuerzo, requiere la realización de éste, pero en condiciones tales que todo individuo ha de tener la oportunidad de realizarlo, sin que deba haber otra posibilidad de no hacerlo, para un adulto capaz, que la renuncia expresa a ello (al ejerci-

cio del derecho, porque el derecho en sí es irrenunciable); se trata, pues, de un derecho potestativo, al alcance de la voluntad de cada individuo sin depender del arbitrio de terceros, pero al mismo tiempo condicional en su disfrute, por cuanto el acceso a los recursos requiere la realización del trabajo o esfuerzo. Por último, la posibilidad de optar a la recompensa por una aportación considerada extraordinaria es siempre una oportunidad abierta a todos, a la que no debe oponerse ningún obstáculo negativo, pero también una simple facultad jurídica, protegida en la posibilidad de su ejercicio pero sujeta en su eficacia al reconocimiento de terceros.

La educación está afectada por todos estos criterios. En primer lugar, como recolección de un *derecho social*,⁷ sustitutivo de una ya imposible apropiación directa de la naturaleza. Esto es la *igualdad*, en sentido estricto. En segundo lugar, como retribución y escenario de la retribución por un *esfuerzo personal*: en este aspecto, no cabe pensar como objetivo en la igualdad de resultados, más allá de un mínimo elemental, sino como fruto, efectivamente, de una posición inicial compartida y un esfuerzo equivalente. Esto es la equidad (en este sentido, hay que cuidarse mucho de la tendencia al facilismo, es decir, a ofrecer la sensación de éxito sin esfuerzo, que sólo incita a la irresponsabilidad).⁸ Finalmente, como eventual escenario de recompensa por alguna *aportación especial*. La meritocracia se basa en tolerar ciertas desigualdades sociales, hasta el punto y sólo hasta el punto en que sirvan para estimular creaciones e innovaciones que beneficien a todos. Esto es el incentivo.⁹ (En este sentido, hay que cuidarse no menos del rechazo al afán de superación y la ambición personales en nombre de una condena de la competencia que parecería regocijarse en la mediocridad.)

B) Las desigualdades intracomunitarias

Las tres grandes divisorias internas a la sociedad que afectan más directamente a la educación son, sin lugar a dudas, las de clase, género y etnia. Este es el orden de hecho en que han pasado ser denunciadas por los grupos concernidos, a formar parte de la conciencia social y a constituirse en objetivos de las políticas públicas. Aunque 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.¹⁰ El Cuadro II ofrece una imagen sintética.

Cuadro II
Clase, género y etnia ante la educación

DESIGUALDAD	CLASE	GÉNERO	ETNIA
Origen exclusión/segregación	exclusión / escuela popular	exclusión / escuelas separadas por sexos	exclusión / escuelas puente
Reforma	Comprehensividad	Coeducación	Integración
Incorporación a	Esc. de clase media, urbana	Escuela masculina	Escuela nacional, paya, etc.
Resultado	Desigual y mediocre	Homogéneo y brillante	Casuístico y desastroso
Desigualdades económicas	Relevantes Distintas prioridades	Inexistentes Posible discriminación familiar	Bolsas de pobreza Posible disfuncionalidad
Cultura de los distintos públicos	Subculturas, variantes de una cultura	Roles diferentes dentro de una cultura única	Culturas distintas, tal vez contrapuestas
Identificación instrumental, con la escuela, por parte del grupo en desventaja	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	Alta en algunos inmigrantes, baja en grupos fuertemente marginados (negros, gitanos)
Identificación expresiva con la cultura escolar	Baja para clase obrera, alta para clase media	Alta en todo caso, más favorable que familia o trabajo	Según distancia cultural, relaciones grupales, cierre...

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 para la etnia dominante. Es impensable dar cuenta detallada aquí de esto, pero permítanse 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.

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 *Volkschulen* etc. Las mujeres fueron escolarizadas durante mucho tiempo en centros separados, una situación que en numerosos países se prolongó hasta hace relativamente poco. Y, las minorías étnicas, lo mismo: 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”, en los que se concentran en gran proporción los gitanos y minorías étnicas de origen inmigrante. 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.

Los resultados difieren enormemente. 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, 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).¹¹ Los efectos de la reforma comprehensiva 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).¹² 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 entre las más desfavorecidas, que son también las más numerosas.¹³

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. 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.

Por último, debemos contemplar también a estos grupos como protagonistas de estrategias individuales y colectivas. Creo que podemos hacerlo a partir de sus presumibles grados de identificación expresiva e instrumental con el medio y la cultura escolares. Expresiva es la identificación con la escuela como un fin en sí misma, como un contexto en el que el alumno se encuentra a gusto o a disgusto sin necesidad de otras consideraciones; instrumental, la confianza en ella como un medio 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 expresiva lo hace de motivaciones afectivas y estéticas.

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.

Para las clases sociales, la cosa puede ser más complicada, a pesar de su aparente sencillez. 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. Más importante todavía es señalar que, en contra de lo que supone el mundo de la enseñanza, y en particular la mayoría del profesorado y de los "expertos" en materia educacional, puede haber una elevada dosis de racionalidad también en la baja identificación instrumental, pues la promesa de movilidad social que la escuela les presenta es, por su propia esencia, cierta en términos individuales pero falsa en términos colectivos: no hay sitio para todos.

Finalmente, en el caso de la mujer, todo invita a un alto grado de identificación y, por tanto, de compromiso con la escuela. Por una parte, 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 fin, permanecer en la institución escolar es permanecer en la mejor de las lonjas matrimoniales.¹⁴

¿Cuál puede ser el lugar para el respeto a la diversidad en este aparente dominio de la desigualdad? En el caso de las minorías étnicas parece claro: como mínimo, el respeto (y no sólo la tolerancia) hacia su cultura; como fórmula intermedia, probablemente la más adecuada, la incorporación de su cultura a la educación formal; como máximo, en modo alguno descartable, la negociación con ella de los términos de la escolaridad. En el caso, por ejemplo, de los gitanos, nuestra más importante minoría, esto significaría: mínimo, erradicar cualquier descalificación directa o indirecta de su cultura y modo de vida; medio, incorporar aspectos de ésta al currículum común y, muy especialmente, asegurar su reconocimiento reflexivo por los propios alumnos gitanos (por ejemplo, con actividades complementarias sobre su cultura); máximo, negociar

con ellos, como (sub)comunidad étnica, los términos de la escolaridad (por ejemplo, una mejor adecuación a su itinerancia parcial).

En el caso de las clases trabajadoras o populares el contraste es menos fuerte y el problema, por tanto, menos acuciante, pero parece claro que puede hacerse mucho en el sentido de la revalorización del trabajo manual, la cultura práctica, el reconocimiento de los códigos lingüísticos informales, la reformulación no elitista de la historia, la problematización del entorno laboral etc. Finalmente, en el caso de las mujeres, la cultura puede ser la misma (salvas las diferencias de clase y etnia), pero también que las identidades masculina y femenina se han construido, en buena medida, mediante una escisión y polarización de las potencialidades humanas a la que ha seguido en encumbramiento de la parte masculina, por lo que el reconocimiento y estímulo de las “cualidades femeninas” no puede sino mejorar la autoestima y favorecer el equilibrio psíquico de unas y otros.

C) Las desigualdades intercomunitarias¹⁵

El problema de la igualdad sólo puede ser planteado dentro del perímetro y las coordenadas de una comunidad moral y/o política. Una *comunidad* es un agregado de personas que deciden o aceptan vivir, en cierta medida, en común. Esta medida puede ir desde la intensa cohesión del hogar familiar hasta la mera renuncia a la violencia, pasando por la regulación e intervención más o menos relevantes, pero limitadas, del Estado actual.

Una comunidad puede mantenerse unida por la reciprocidad entre sus miembros o por la acción de un poder situado sobre ella. La comunidad doméstica hace ambas cosas, combina el poder y la reciprocidad, la autoridad y la piedad. Las comunidades supradomésticas, más extensas y menos intensas, se basan de modo predominante o exclusivo en una u otra relación. En el primer caso (reciprocidad) se trata de *comunidades morales*, como la humanidad en cuanto conjunto de los seres humanos o como el llamado “sistema de relaciones internacionales” entre los estados. En el segundo caso (poder), se trata de *comunidades políticas*, como el Estado o, en un sentido más limitado, los mesogobiernos regionales y locales. Las comunidades políticas son a la vez, casi siempre, comunidades morales, salvo que se basen sólo en la fuerza; pero lo contrario no es cierto, pues las comunidades morales no son necesariamente comunidades políticas. En el dualismo de la *Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen* de 1789 se refleja la dualidad mencionada: *la humanidad como comunidad moral, la nación como comunidad política*.

Normalmente contemplamos la idea de la ciudadanía poniendo todo el énfasis en la universalización, dentro de los límites de la nación, de ciertos derechos civiles, políticos y sociales, pero ignorando o minimizando su corolario: la exclusión de quienes no pertenecen a ella. La definición misma del colectivo ciudadano, o nacional, deja fuera a los demás: no sólo a los que lo están de manera más obvia, los nacionales de otros países residentes en sus respectivos territorios, o los que forman parte de comunidades que difícilmente podrían ser consideradas naciones, sino también a los no nacionales residentes en el territorio considerado (es decir, a los inmigrantes y residentes temporales), tal vez a los nacidos en el territorio pero no descendientes de nacionales etc., según el peso relativo que se dé al *ius soli* o al *ius sanguinem* y según los procedimientos de inmigración, concesión de la residencia, naturalización, doble nacionalidad etc. Los correlatos del ciudadano son *el extranjero*, *el nativo* (cuando es sometido a un régimen especial), *el inmigrante*.

Puesto que el principal mecanismo igualador ha sido y es la ciudadanía, en el contexto de la nación, y el sujeto de deberes, derechos, expectativas etc., el individuo, se plantea enseguida el lugar de la nación entre éste y la humanidad, considerada como potencial o real comunidad moral, así como el lugar de la familia y otras formas intermedias de comunidad, entre el individuo y la nación, como comunidad política fundamental. El gran igualador ha sido el Estado moderno, por lo que la norma es el ciudadano. Sin embargo, así como la familia sitúa a sus miembros por encima del común, el Estado coloca a los que no lo son, los extranjeros, por debajo. La nación se interpone así entre el individuo y el género humano, pues el reconocimiento de la humanidad como comunidad moral no da lugar a acción alguna más allá del ámbito de la comunidad política, si es que no es abandonado en aras de ésta. Una clara manifestación de esta interposición es la indiferencia con que, en general, se contempla la divisoria *Norte-Sur*, salvo ante situaciones catastróficas. La movilización de particulares, organizaciones y hasta gobiernos en ayuda de poblaciones sumidas en catástrofes naturales o políticas no desmiente este hecho, pues se trata de *un sentimiento de compasión, no de justicia*.

La otra manifestación inequívoca del papel excluyente de la nación es, por supuesto, el estatuto del extranjero o el inmigrante. Su condición de no-miembro de la comunidad política prima sobre su condición de miembro de la comunidad moral, si es que ésta se le concede.¹⁶ En el Estado moderno, los inmigrantes son excluidos de ciertos derechos, particularmente de los derechos económicos frente al Estado

(subsídios, prestaciones sociales) y los derechos políticos, si bien no suelen serlo de los derechos civiles. Pero, ¿por qué tiene un nacional derechos que los extranjeros no? Sencillamente porque tiene el poder necesario para monopolizarlos y, así, tocar a más. En la perspectiva de los derechos humanos, o simplemente individuales, la nacionalidad es una forma de filiación, de herencia, sólo que colectiva y política en vez de meramente grupal y familiar. Pero, si nacer en una *buena familia* no debería otorgar más derechos que hacerlo en cualquier otra, nacer en una *buena nación* tampoco, de manera que no hay argumento a favor de la ciudadanía nacional que no pueda ampliarse en aras de una *ciudadanía universal*. Cuestión bien distinta, aunque no trivial, es que ésta deba ser una medida individual o global por parte de cada nación, gradual o súbita, incondicional o supeditada a imperativos de eficacia económica y viabilidad política etc.

Puesto que, para la mayoría de las personas, la nación ha sido suficiente para abarcar, durante generaciones, la totalidad o casi de su experiencia personal y de sus relaciones sociales extrafamiliares y extradomésticas, tendemos espontáneamente y tienden las ciencias sociales a identificar la ciudadanía, el *demos*, con el universalismo, es decir, con la igualdad formal, mientras que la cultura, el *etnos*, quedaría del lado del particularismo. Sin embargo, esto no es más que una visión parcial de la realidad: parcialmente correcta y parcialmente falsa (etnocéntrica o, mejor, *democéntrica*), que idealiza el *demos*. Tanto el *etnos* como el *demos* pueden ser, indistintamente, lo mismo abiertos que cerrados. En el caso del *demos*, su propia delimitación es a la vez un acto de inclusión y de exclusión, tanto hacia fuera (en el espacio) como hacia dentro (ante distintos grupos de la población ubicada en el territorio) y, por tanto, intrínsecamente problemático y potencialmente conflictivo. Si el *demos*, puede decirse, ha vencido al *etnos*, es porque el desarrollo de la tecnología del poder ha empujado en ese sentido. El alcance y la potencia de los medios económicos, administrativos y militares, en particular, han aumentado, durante mucho tiempo, más rápidamente que los de los medios de comunicación masiva o selectiva, que podrían haber sido el instrumento de las etnias – quizá por eso ahora, en medio de la explosión de las comunicaciones, asistimos al retorno de la etnicidad. Cabe señalar que *etnos* y *demos* son, en un sentido inmediato, el producto de las dos grandes instituciones de socialización: familia y escuela, respectivamente. La identidad étnica se transmite, en lo esencial, a través de la difusa educación familiar, aunque pueda llegar también a ser el objetivo de la institución escolar; la identidad nacional es, habitual-

mente, un objetivo prioritario, a menudo obsesivo, de ésta – como tan claramente puede verse en nuestra propia historia pasada y presente, de la nación española y de las nacionalidades que la forman –, si bien puede calar en la población hasta el punto de encontrar en la familia un poderoso apoyo. El Cuadro III resume algunos aspectos de esta contraposición.

Cuadro III
Demos y Etnos

	DEMOS	ETNOS
Base de la adscripción	Territorio, residencia	Familia, filiación
Derecho predominante	<i>Ius soli</i>	<i>Ius sanguinem</i>
Cerrado a	Extranjeros	Extraños
Apertura vía	Naturalización	Mestizaje
Organización, hoy	Moderna	Tradicional
Forma desarrollada	Nación	Pueblo
Institución socializadora	Escuela	Familia
Tecnología limitativa	Poder	Comunicación

Por otra parte, entre el individuo y la nación se configura o persiste una serie de círculos comunitarios como las regiones (estados, comunidades, provincias, departamentos...), los municipios y los barrios. A los efectos aquí considerados, puede ser tanto que conserven una expresión administrativa, legado de un pasado cultural y/o político propio, como que lleguen a alcanzar una realidad política y cultural por tener existencia administrativa. Las regiones y los municipios tienen un reconocimiento político y administrativo, mientras que algunas figuras intermedias entre ambos niveles, como las comarcas o cualesquiera agrupaciones y coaliciones ocasionales, o inferiores al municipal, como los barrios, pueden surgir – como colectividades sociales, y no simples agregados descriptivos – para la defensa de intereses localizados en su ámbito correspondiente. Para no perdernos en la casuística, detengámonos tan sólo en los mesogobiernos (regionales, autonómicos, estatales en las repúblicas federales...). La lógica de su acción pasa por la búsqueda de ventajas internas, es decir, de posiciones y condiciones ventajosas, individual o colectivamente, para la parte de los ciudadanos a la que representan frente al resto de la nación. Para que haya ventajas, claro está, ha de haber desventajas, de manera que todo *logro* por parte de una subcomunidad da lugar a un

agravio por parte de otra. Además, como, en el contexto de una comunidad que se supone regida por algún principio de igualdad, la protesta por la discriminación negativa (el *agravio comparativo*) presenta mayor legitimidad que la reclamación de privilegios positivos, la pugna entre las subcomunidades que la forman tiende a adoptar, de modo sistemático, un lenguaje victimista que, por pura aritmética, sólo podría responder a la verdad, aproximadamente, en la mitad de los casos.¹⁷

¿Cómo hacer frente en el ámbito de la educación a estas tres formas de desigualdad intercomunitaria? Entre naciones, a través de la cooperación y la ayuda internacionales. Una buena forma de dar credibilidad y ejemplaridad a la propuesta del 0,7%, por ejemplo, sería reivindicarla por sectores y derechos: el 0,7% del presupuesto de educación para cooperación y ayuda en el ámbito de la educación, y así sucesivamente. Mientras no se haya conseguido, los docentes podrían ofrecer el 0,7% de su salario, las escuelas apadrinar a otras escuelas con el 0,7% de su presupuesto etc. De este modo, sindicatos de trabajadores y comunidades escolares podrían ponerla realmente en práctica, sin acumular la frustración de tener que esperar decisiones gubernamentales que nunca llegaran ni caer en la contradicción de pedir que se reparta lo de los demás pero no lo considerado propio. Aunque el respeto a la diversidad no es aquí un problema de primer orden, conviene no perderlo de vista dada la tendencia de gobiernos y organismos internacionales a exigir condiciones para la cooperación y la ayuda que tratan de imponer modelos de escolarización.

Ante los inmigrantes, la cuestión es ofrecer una escolarización en condiciones iguales y que los sitúe en una posición de partida similar a la de los nacionales. Ahora bien, para que esto suceda, dadas las condiciones de inferioridad económica y cultural que empujaron a la mayoría de ellos a la emigración, es necesario que haya una intervención fuertemente compensatoria. Son de señalar las muy distintas oportunidades que diferentes grupos de inmigrantes tienen de cultivar su propia identidad. Ni siquiera bajo la dictadura hubo dificultades para que la inmigración de lujo llevase a sus hijos a colegios plenamente propios: *American school*, liceos italiano y francés, instituto alemán etc., tan diversos que se convirtieron en un refugio para sectores nacionales acomodados y liberales. En la actualidad, un par de magros acuerdos permiten alguna presencia de profesores portugueses y marroquíes en centros públicos con fuerte presencia de inmigrantes de ese origen.

Frente a las desigualdades regionales y locales, por último, el imperativo de igualdad exige una provisión igualitaria, allá donde la

población no cuente con el equipamiento básico, y compensatoria, allá donde otras desigualdades pesen fuertemente sobre las oportunidades escolares. Sin embargo, no debe olvidarse que la eficiencia y la eficacia del equipamiento social, particularmente escolar, dependen de la densidad de población, lo cual significa que existen límites difíciles de superar y, en última instancia, insalvables para la dotación de las áreas rurales. Debo señalar, sin embargo, que lo que es válido en el ámbito de la educación, como parte de esa dotación inicial que es la ciudadanía social, no es necesariamente extensible a otros ámbitos (no creo, por ejemplo, que la mayor escasez de empleos en zonas rurales dé derecho a una recepción indefinida de subsidios para evitar la inmigración: los adultos tienen una responsabilidad por su propia suerte que no cabe exigir a los niños).

D) Las desigualdades naturales y la solidaridad

Queda, finalmente, el problema de los alumnos con discapacidades. Aquí no se trata ya de igualdad, ni de equidad, ni de incentivos, pues cualquiera de estos criterios los situaría por debajo del nivel de bienestar y de oportunidades que, probablemente, todos consideramos un deber asegurarles. Puesto que las discapacidades pueden ser parciales, relativas sólo a ciertas facultades, igualdad, equidad e incentivos pueden mantener su vigencia como criterios en lo concerniente a otras, pero no a aquéllas ni, por ende, a todas. En cuanto a las capacidades mermadas, los incentivos están fuera de lugar, la equidad sería discriminación pasiva y la igualdad puede significar muy poca cosa. Sin embargo, podemos estar seguros de que estos tres criterios de justicia (o, por mejor decir, dos de justicia, la igualdad y la equidad, y uno de eficacia pero no opuesto a la justicia, los incentivos), por mucho que los retorizamos, *no dan más de sí*, pues están pensados para personas iguales que pueden obtener similar satisfacción de los mismos recursos (igualdad), que poseen parecida capacidad de esfuerzo (equidad) o que están en condiciones aproximadas de competir por las mismas oportunidades (incentivos).

Dicho de modo más sencillo, estos alumnos necesitarán más medios no ya para conseguir similares resultados, sino incluso para alcanzar unos resultados mínimos, los necesarios para una vida personal y social tan satisfactoria como sea posible en algún punto entre el mínimo eventualmente marcado por su discapacidad – como límite directo a la satisfacción misma, pues no podemos lograr, por ejemplo, que un ciego vea – y el óptimo que podrían obtener con unas capacidades y un esfuerzo

típicos – pues sí podemos lograr, por ejemplo, que el mismo ciego lea. Pero esto no es ya cuestión de igualdad, ni de equidad, ni de oportunidad, sino de *solidaridad*. Para asegurar cierta igualdad en los resultados, debemos apostar fuertemente por la desigualdad (compensatoria) en los medios. Podríamos decir, metafóricamente, que, con ellos, *la naturaleza fue injusta, pero la sociedad debe ser solidaria*.

El respeto a la diversidad consiste aquí en el respeto a la integridad y la dignidad humanas por encima de cualquier discapacidad y a la plena integración educativa y social, con todo el esfuerzo adicional posible y necesario y sin otros límites que los infranqueables de aquélla. Y, cómo no, en el aprendizaje, por parte del alumnado ordinario, de la convivencia con el que no lo es.

Recebido para publicação em julho de 2001.

Notas

1. La teoría clásica de la apropiación original es la de Locke (1690).
2. La teoría clásica de la equidad según el esfuerzo es la “teoría del valor-trabajo” de Marx (1867).
3. La teoría ya clásica, a pesar de su contemporaneidad, sobre la justicia de los incentivos extraordinarios puede considerarse la de Rawls (1961).
4. Locke olvidó la cuestión de la justicia intergeneracional, o por qué los llegados después deberían aceptar el reparto hecho en su propio beneficio por los llegados antes. Desde entonces se han propuesto dos salidas a este problema: el ingreso garantizado universal, fuera como dotación inicial (o final: Paine, 1795) o como renta permanente (Van Parijs, 1995) y los derechos sociales (Marshall, 1950).
5. Marx omitió explicar por qué, si emplear nuestro tiempo (nuestra actividad) como trabajo en vez de consumirlo como ocio nos da derecho a su producto (excedente incluido), emplear nuestros bienes (el resultado de nuestra actividad) como capital en vez de consumirlos como rentas no otorga un derecho equivalente. En otras palabras, la teoría del valor de Marx, aparte de no ser tal teoría sino una propuesta moral y política, es unilateral, injusta y, sobre todo, extemporánea en una sociedad industrial.
6. A la teoría de Rawls habría que objetar su aparente disposición a justificar que el que el emprendedor se embolse la diferencia una vez descontada la requerida mejora para los menos favorecidos, en vez de otorgarla entera a la sociedad una vez descontado el incentivo necesario para el emprendedor.
7. Sobre la educación como derecho véase Gimeno (2000).
8. La línea de pensamiento que identifica educación y mérito arranca de Durkheim.
9. Una discutible justificación de la superación de los méritos por las recompensas se encuentra en Parsons (1957).
10. He tratado esto con más detalle en Enguita (1997).
11. Véase Enguita (1990).

12. Carabaña (1999).
13. A este respecto, Enguita (1999).
14. Sobre las estrategias individuales y colectivas, Enguita (1995).
15. Sobre este apartado no puedo decir "véase...", pero sí que se verá, Enguita (2000b).
16. Súbdito pero no ciudadano, según Balibar (1984).
17. En torno a la penosa atracción mutua entre el profesorado y el nacionalismo, véase Gellner (1994).

EQUALITY, EQUITABLENESS AND SOLIDARITY

ABSTRACT: *This paper suggests to decompose the unspecific idea of equality or, rather, of distributive justice, into the more specific ideas of strict equality, equitableness (according to contribution or effort), excellence (incentives for extraordinary contributions) and solidarity (compensation for the disabled). These are the criteria of justice in modern society – even though there is no agreement on how to reach them. School need not make up any new ones but adapt those to its own context. Besides, a distinction is made between intracommunity – class, gender and ethnicity – and intercommunity inequalities – between countries, communities and between nationals and immigrants.*

Key words: *Equality; Equitableness; Excellence; Solidarity; Discrimination; Class; Gender; Ethnicity; Citizenship.*

Referencias

- BALIBAR, E. Sujets ou citoyens? (Pour l'égalité). *Les Temps Modernes* 452/453/454, 1984, número especial.
- CARABAÑA, J. *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*. Madrid: Argenteria/Visor, 1999.
- ENGUITA, M.F. Yo no soy eso... que tú te imaginas. *Cuadernos de Pedagogía* 238, 1995, p. 35-38.
- _____. "Los desiguales resultados de las políticas igualitarias", In: ENGUITA, M.F. (Coord.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona: Horsori, 1997, p. 107-22.
- _____. *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona: Ariel, 1999.
- _____. De la teoría del valor a la norma de distribución. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 90, 2000a.

- _____. *El engranaje de la desigualdad*. Barcelona: Ariel, 2000b (en prensa).
- GELLNER, E. (1994). *Encuentros con el nacionalismo*. Madrid: Alianza, 1995
- GIMENO SACRISTÁN, J. *La educación obligatoria*: Su sentido educativo y social. Madrid: Morata, 2000.
- LOCKE, J. (1690). *Ensayo sobre el gobierno civil*. 2ª reimp. Madrid: Aguilar, 1976.
- MARSHALL, T.H. (1950). "Citizenship and social class". In: MARSHALL, T.H. (1965), *Ciudadanía y clase social*, *Reis* 79, 1997.
- MARX, K. (1867). *El capital* (1867 libro I, 1885 libro II, 1894 libro III). Madrid: Siglo XXI, 8 vols., 1975-1981.
- PAINE, T. (1795). *Agrarian justice...*, (1997), según la edición de Filadelfia, B.J. Bache, 1795. [<http://199.173.224.3/history/paine4.html>].
- RAWLS, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Madrid: FCE, 1979.
- VAN PARIJS. *Real freedom for all*. What (if anything) can justify capitalism? Oxford: OUP, 1995.