



VOL. 13, Nº 2 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 16/05/2009

Fecha de aceptación 21/07/2009

LA ILUSIÓN DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL SISTEMA EDUCATIVO (QUE PISA VINO A PERTURBAR)

The illusion of the equality of opportunities in the educational system (on what PISA came to disturb)



Rainer Geissler

Universidad de Siegen

Fachbereich 1 Soziologie

E-mail: geissler@soziologie.uni-siegen.de

Resumen:

El presente artículo pone de relieve la importancia que tienen en la discusión general de las políticas y de la investigación educativa los resultados de PISA referidos a las diferencias de clase en lo relativo a la igualdad de oportunidades en la educación. Se desarrollarán las siguientes tesis: 1) Desde los años 1970 se difundió en Alemania la ilusión de una igualdad de oportunidades en la educación. 2) El cambio de paradigmas en los análisis alemanes de la estructura social —la nueva teoría de la sociedad sin clases— y la corriente de investigación educativa a que este cambio ha dado lugar, han contribuido a fomentar esta ilusión. 3) PISA ha venido a perturbar la ilusión de una igualdad de oportunidades al verificar (una vez más) dos hechos: a) el alto nivel de selectividad social del sistema educativo alemán y b) la posibilidad de aunar la reducción de las desigualdades educativas con el principio del rendimiento. 4) El nivel de selectividad relativamente bajo de Alemania Oriental no es herencia de la RDA, sino producto de la reunificación.

¹ Originalmente apareció bajo el título “Die Illusion der Chancengleichheit - von PISA gestört” en *Zeitschrift für Soziologie und Erziehung*, 2004, 24, págs. 362-380.

Palabras clave: El principio del rendimiento - Desigualdad educativa, igualdad de oportunidades en la educación - Rendimiento escolar - República Democrática Alemana - PISA: desigualdad social, selectividad social.

Abstract:

The article shows the relevance of the PISA results concerning class differences in educational opportunities to the general discussion about education policy and education research. The following theses are being developed: 1) Since the 1970s, the illusion of equal educational opportunities has spread throughout Germany. 2) The paradigm shift in the German social structure analysis –the new theory of classlessness– and education research influenced by this shift have contributed to this development. 3) PISA has dispelled the illusion of equal opportunities by (again) proving two facts: a) Social selection is still very apparent in the German education system: b) Diminishing educational inequalities relate closely to the achievement principle. 4) The relatively low social selection in Eastern Germany is not a “socialist heritage” –as the authors of the PISA results say–, but is due to changes in the course of German reunification.

Key words: The academic achievement principle - educational inequality, equality, equal opportunities in education - Academic performance - German Democratic Republic - PISA: social inequality, social selectivity.

En el presente trabajo se intentará integrar los resultados señalados por PISA en lo relativo a desigualdades de oportunidades condicionadas por clase social en el contexto general de la discusión pedagógica y político-educativa que se ha suscitado en Alemania, orientándose para tal fin según seis tesis o problemas, que son los que articulan la división de las siguientes seis secciones.

1. La ilusión de la igualdad de oportunidades en el sistema educativo se difundió durante años inadvertidamente

El reclamo de igualdad de oportunidades para los niños y niñas de todas las clases sociales se constituyó en una de las exigencias centrales que con mayor volumen se hicieron oír en los debates de política educativa de los años 1960. Todavía hoy debe resonar en los oídos de algunos de los que entonces no pertenecían a la “joven generación”. Especialmente efectiva fue la actuación que le cupo en el discurso público a Ralf Dahrendorf, quien dio a conocer análisis y publicaciones polémicas en torno a la sociología de la educación, como por ejemplo “La educación es un derecho del ciudadano” e “Hijos de obreros en las universidades” (ambos de 1965). Entretanto, una serie de estudios comparados acerca del nivel de cualificación de los jóvenes y de la población económicamente activa había puesto de manifiesto la “catástrofe educativa de Alemania” (PICHT 1964) y despertado en el país una laboriosa búsqueda de “reservas de talento”, es decir, de recursos que el sistema educativo alemán había, evidentemente, pasado por alto. Las razones del atraso alemán respecto de otras naciones no podía deberse, como es obvio, a motivos biológicos. Prontamente se identificaron tres grupos en la estructura social alemana en los que se encontraban reservas de talento anteriormente no reconocidas. Se trataba, junto con los niños de familias campesinas y las niñas en general, cuyos déficits educativos habían sido presentados de manera sumamente efectiva por Helge Pross (1969), de los niños de las clases bajas, a quienes el sistema educativo ponía obstáculos insalvables. Se partía de la base (del todo correcta) de que un fomento insuficiente de estos tres grupos podría representar no sólo un problema político-social en torno a la igualdad de oportunidades, sino que además podría frenar considerablemente el rendimiento económico de la sociedad. Las carencias de mano de obra cualificada eran notorias sobre todo en lo que hacía a ingenieros y docentes.

Sin embargo, el tema de las barreras causadas por las clases sociales desapareció de la discusión pública a partir de los años 1970. Un ejemplo de ello lo constituye la omisión del tema de la selectividad social en los últimos discursos de principios sobre educación pronunciados por un presidente federal. Uno de éstos, de notable repercusión, fue el que pronunció Roman Herzog en 1997, a invitación de las tres universidades con sede en Berlín; comienza con la frase siguiente:

“La educación debe convertirse en un ‘mega-tema’ en nuestro país, si es que pretendemos consolidar nuestro papel en la sociedad del conocimiento del próximo siglo” (HERZOG 1997).

(Sin embargo, la palabra del presidente no tuvo la fuerza suficiente para convertir la educación en un ‘mega-tema’: ello sólo ocurriría con el llamado “shock de PISA”). El tema de la desigualdad de oportunidades en la educación está del todo ausente de la alocución de Herzog. En cambio, señala que

“La educación es un medio imprescindible para la igualdad social. [...] Es la que mantiene abiertos los mecanismos de ascenso y descenso en la escala social, haciendo así que nuestra sociedad permanezca en movimiento”.

Este tipo de expresiones transmiten la impresión de que el problema de la igualdad de oportunidades estuviera ya resuelto a satisfacción en el sistema educativo alemán; sugieren la ilusión de que ya se hubiera logrado concretar la igualdad de oportunidades. Un año antes, en 1996, Herzog había pronunciado, ante la conferencia de rectores universitarios, una alocución sobre el tema “Conocimiento y educación como base de nuestro futuro” (HERZOG 1996). Tampoco en esa ocasión se había hecho mención alguna del problema de la igualdad o desigualdad de oportunidades en la educación.

En 2000, Johannes Rau —sucesor de Herzog en el cargo— pronunció su discurso de principios sobre la problemática educativa ante el recién fundado Foro de la Educación (*Forum Bildung*). Allí señalaba un desafío de importancia al que debía hacer frente la política educativa:

“Debe evitar [...] que la velocidad de las transformaciones dé lugar a una exclusión social creciente y a una nueva forma de sociedad de clases. [...] Debemos evitar que se conforme un proletariado educativo que pierda contacto con el resto de la sociedad” (RAU 2000, pp. 5, 21).

Uno de los grupos que, según Rau, se ven amenazados por la exclusión social es el de los “inmigrantes jóvenes”, que se enfrenta con “considerables dificultades” (RAU 2000, p. 21). Es evidente que Rau escoge un lenguaje y un énfasis distinto al de su antecesor. ¡La catástrofe educativa de los hijos de inmigrantes ya era conocida antes de 2000! Sin embargo, Rau (del Partido Socialdemócrata) tampoco hace mención alguna de las desventajas de los niños de las clases sociales bajas.

Exagerando un poco, podríamos decir que el discurso público acerca de la educación desarrollado en el último cuarto de siglo se caracteriza por lo siguiente: *la lenta e inadvertida difusión de la ilusión de la igualdad de oportunidades*.

Esta situación recuerda, fatalmente, a la que se vivió en *las dos últimas décadas* de la República Democrática Alemana (RDA). Allí, tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, logró quebrarse el “monopolio burgés de la educación” y se dio lugar a una auténtica igualdad “proporcional” de oportunidades. En las universidades, los estudiantes se encontraban representados según la proporción que cubría su clase social en el conjunto de la sociedad. Sin embargo, a partir de los años 1970, en las escuelas secundarias y técnicas, así como en las universidades, los hijos de la clase trabajadora se vieron desplazados, de manera cada vez

más frecuente, por los hijos de la nueva *intelligentsia* socialista. Se estableció así un abrumador *monopolio de la educación por parte de las nuevas clases dirigentes* (GEISLER 1983, 1990, 1991). No obstante, hasta la caída de la RDA, la *élite* política siguió propagando la ilusión de una igualdad de oportunidades en la educación; una ilusión de la que tal vez ella misma llegó a convencerse. Su difusión tuvo un alto grado de efectividad, incluso entre los científicos sociales.

El grado de difusión de esta ilusión entre los hombres de ciencia de la RDA puede ilustrarse por medio de una anécdota que resulta sintomática. En junio de 1989 fui invitado a participar en los EE. UU. en el “15th New Hampshire Symposium on the German Democratic Republic”. Presenté en la ocasión una ponencia que se basaba en la tesis del traspaso del monopolio burgués de la educación a otro de la nueva *intelligentsia* socialista; tesis que, por otra parte, se vio comprobada por distintos estudios realizados tras la reunificación (MAYER/SOLGA 1994; SOLGA 1995, 1997). Se encontraban entonces presentes —aparte de agentes de la CIA— algunos científicos de la RDA que contaban con permiso de las autoridades para viajar al exterior, entre ellos el politólogo Uwe-Jens Heuer (quien, tras la reunificación, se convirtió en diputado por el PDS [*Partei des Demokratischen Sozialismus*]) y Rolf Badstübner, el “pope” de la historiografía contemporánea en la RDA. Al oír mi tesis, Heuer, con profunda convicción, polemizó vehementemente contra ella, mientras que Badstübner reaccionó de manera refelexiva, aunque hasta entonces había creído seriamente en la concreción de la igualdad de oportunidades en la RDA.

Eran realmente pocos los especialistas y “entendidos” que estaban en condiciones de mirar detrás de la fachada de la propaganda socialista (cf. GEISLER 1996). Entre éstos se contaban el sociólogo de la educación Artur Meier y el experto en estructuras sociales Manfred Lötsch, quienes sólo podían hacer públicas sus opiniones recurriendo a la voltereta dialéctica de afirmar todo lo contrario en las páginas subsiguientes (LÖTSCH/MEIER 1988, p. 198s.). También Walter Friedrich, director del Instituto Central de Estudios de la Juventud con sede en Leipzig, quien en una conferencia (asombrosamente aprobada por las autoridades) pronunciada en la Universidad de Siegen a comienzos de 1989 tuvo el coraje de presentar material acerca del tema. Y por último, Gustav-Wilhelm Bathke, investigador de los sistemas universitarios proveniente de Leipzig, cuyo trabajo de *Habilitation* sobre el tema de la selección por clases en el ingreso a las universidades de la RDA (BATHKE 1985) fue clasificado por los funcionarios como “ultrasecreto”.

2. La nueva teoría de la sociedad sin clases es corresponsable de la difusión de la ilusión de la igualdad de oportunidades

Ni la sociología ni las ciencias de la educación, así como tampoco la estadística educativa, son del todo inocentes de la expansión de esta ilusión de igualdad de oportunidades en la República Federal de Alemania (RFA). En los años 1960, los estudios consagrados a la desigualdad social y educativa condicionada por la pertenencia a una clase social experimentaron un verdadero “boom”; pero a partir de los 1970, las desventajas de las clases sociales bajas pasaron a convertirse en un tema marginal, en un nicho de investigación que sólo se exploraba de forma esporádica o incidental.

Sin embargo, en mi opinión la responsabilidad principal recae, desde el punto de vista científico, en la *nueva teoría de una sociedad sin clases* que vino, en los años 1980, a constituirse de manera más o menos explícita en la corriente central de los estudios socioestructurales en Alemania y que tuvo una enorme influencia, ya sea sobre la opinión pública o sobre otras ciencias como, por ejemplo, las ciencias de la educación. Intentaremos ahora dar una idea general de los lineamientos de esta teoría a partir de la obra de tres de

sus representantes más reconocidos, los que, sin embargo, sustentan distintas versiones de la misma.

Su punto de partida lo constituye una severa crítica a los conceptos de clase y estrato social. Según Stefan Hradil (1987), los modelos basados en clases y estratos plantean dos problemas en el análisis socioestructural moderno: “No tienen la suficiente fuerza explicativa y obstruyen el camino que lleva a concepciones más productivas” (p. 94). Para Ulrich Beck (1986, p. 140), el concepto de clase es una “masa inconsistente”, “un concepto en retirada, un concepto en transición, al que la realidad social de las clases se le escapa de las manos”. Gerhard Schulze (1993, p. 21), en cambio, adopta términos menos polémicos y más cautelosos, pero en el fondo idénticos.

El común denominador de estas variantes de la teoría es el diagnóstico de que el concepto de ‘clase’ en la sociedad alemana se encuentra en plena disolución o resulta irrelevante. De allí que Hradil proponga la sustitución de los modelos basados en clases y estratos por otros basados en situaciones y entornos: *De las clases y estratos a las situaciones y entornos* es el subtítulo que dio a su influyente libro *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft* (Análisis socioestructural en una sociedad avanzada). Por su parte, Schulze (1993) ve la necesidad de una “reorientación en la teoría de las estructuras sociales. [...] Todo parece conducir al diagnóstico de una sociedad que ya no puede sin más clasificarse como ‘estratificada’” (p. 17). “La definición de igualdad y desigualdad se ha ampliado más allá del área de las condiciones objetivas de vida. El área de lo subjetivo ha cobrado una relevancia cada vez mayor. [...] Las cuestiones de estilo, de opinión, las filosofías de vida se han vuelto, en la percepción subjetiva, más importantes que la justicia social, la igualdad de oportunidades, la mejora en el nivel de vida” (p. 537).

Pero es Ulrich Beck quien brinda la formulación más enfática de la nueva teoría anticlasista, a la que atribuye el rótulo de “individualización de la desigualdad social”. En un capítulo de su libro, titulado “Jenseits von Klasse und Schicht” (Más allá de las clases y estratos), Beck escribe: “Pese a ciertas viejas desigualdades que persisten y a otras nuevas que se generan, vivimos en la RFA una situación que va *más allá* de la sociedad de clases, en la que la imagen de una sociedad de clases se mantiene viva sólo a falta de una alternativa mejor. [...] Lo que particulariza a esta estructura social es el llamado ‘efecto ascensor’: la ‘sociedad de clases’ se eleva *en su conjunto* un piso más arriba. [...] Como consecuencia de ello, las identidades y las relaciones subculturales de clase se ven diluidas o, en fin, completamente disueltas. Al mismo tiempo se ponen en marcha otros procesos de *individualización y diversificación* de estilos y situaciones de vida que traspasan los modelos jerárquicos de las clases y estratos sociales, poniendo así su realidad en tela de juicio” (BECK 1986, p. 121s.: subrayados en el original).

El reclamo de una revolución en los paradigmas que se postula en esta teoría de la disolución de las clases sociales tuvo como consecuencia que el interés de la investigación —entre 1980 y 1990— sufriera un desplazamiento de carácter fundamental. La investigación sociocrítica de la desigualdad, que se centraba en la desigualdad vertical (es decir, la causada por distintas oportunidades de educación para distintas clases sociales) pasó a dar lugar al estudio sociocultural de la diversidad.¹ Así, la investigación de las *oportunidades* se transmuta en una investigación de los *estilos* de vida, que pierde fácilmente de vista la relación existente entre la pluralización de los estilos de vida y la dispar distribución de recursos para la actividad social. Es precisamente esta relación la que constituye el núcleo del análisis socioestructural de Pierre Bourdieu (1979), que se orienta a la vez hacia la sociología cultural y la teoría de las clases. La asunción de la irrelevancia o de la disolución de las estructuras

¹ Mayores detalles en cuanto a este desplazamiento en los intereses de la investigación pueden encontrarse en GEISLER 1996a, p. 321ss.

sociales de clases y estratos encontró –como en su momento también la teoría anticlasista de Helmut Schelsky– gran eco en la opinión pública, ya que representaba de manera competente la ideología y las posiciones de los grupos dirigentes de la sociedad industrial de servicios y porque servía (según dijo Ralf Dahrendorf a propósito de la teoría de Schelsky) como “ideología tranquilizadora”.²

La oleada que produjo esta teoría de una sociedad sin clases –y los conceptos, con ella relacionados, de “sociedad postclasista”, “sociedad de la experiencia individual”, “entorno” y “estilo de vida”, que declaraban el paradigma de las clases y estratos como “enfoque superado”–³ trajo aparejadas fatales consecuencias para la sociología de la educación. Se perdieron de vista tanto las desigualdades verticales en las oportunidades de educación como asimismo sus causas (distinciones de clase típicas en las condiciones de socialización, en las orientaciones educativas, en los hábitos del tiempo libre, en las motivaciones, en la competencia lingüística, en el desarrollo de la personalidad en general; así como también factores puramente escolares que ocasionan efectos de clase típicos: comportamiento y cualificación de los docentes, entorno escolar de la enseñanza, estructuras organizativas, currícula, medios de enseñanza). En última instancia, la especial propensión de la investigación educativa hacia estas tendencias se debió también a que, con la ya célebre hipercrítica a los estudios de la socialización condicionada por clases sociales (KRAPPMANN/OEVERMANN/KREPPNER 1974), había proporcionado una de las bases para el desarrollo de la nueva teoría de la sociedad sin clases. Los partidarios de un enfoque modificado a partir de las clases sociales en la investigación pedagógica (p.ej., BÖTTCHER 1985; GEISSLER 1987) encontraron sólo una modesta atención.

Una muestra patente del especial influjo del “espíritu imperante” en la sociología sobre las *ciencias de la educación* la ofrece el Congreso de la Sociedad Alemana de Ciencias de la Educación (*Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*) celebrado en 2002, en cuyas 60 comisiones y grupos de trabajo se presentaron cerca de 350 ponencias. De todas estas comisiones y grupos de trabajo, ninguna estaba dedicada al tema de la igualdad de oportunidades por clases sociales. Se abordó, es cierto, la desigualdad de oportunidades desde la óptica de las problemáticas “de género” (aun cuando los graves déficits educativos que pesaban sobre las mujeres jóvenes en los 1960 se hayan invertido en déficits leves en los hombre jóvenes, sobre todo en el sistema escolar y el comienzo de los estudios universitarios). Otros dos grupos estuvieron dedicados al “entorno”, mientras que sólo uno se centró en el tema de los hijos de inmigrantes. Acerca de las desventajas que se asocian específicamente con los estratos sociales, las pedagogas y pedagogos guardaron absoluto silencio, aunque hubo dos honrosas excepciones: las de Jürgen Baumert y Gundel Schümer, integrantes ambos del equipo alemán de PISA.

También las estadísticas educativas han contribuido en grado no menor a la difusión de esta ilusión de igualdad de oportunidades. Si bien del microcenso se desprenden algunos

2 Respecto de las consecuencias de la nueva teoría de una sociedad sin clases en el análisis socioestructural, cf. GEISSLER 1998, p. 222s.

3 Los llamados “enfoques modernos” de la investigación socioestructural alemana –y sus conceptos relacionados básicos de “entorno”, “estilo de vida” y “sociedad de la experiencia personal”– han servido, sin duda, para elucidar algunos aspectos de la estructura de las sociedades modernas, que el análisis basado en clases y estratos sociales no había logrado cubrir de manera apropiada. El dilema que plantea la controversia suscitada en la investigación socioestructural consiste en que los nuevos paradigmas se juegan como carta contra los viejos, en que los “innovadores” se propusieron, desde un principio, antes una revolución que una ampliación del paradigma, y por ello fue que llegó a tildarse –erróneamente– al viejo paradigma de clases y estratos como “obsoleto” e “improductivo”. Este intento de revolución en los paradigmas trajo aparejadas las mencionadas consecuencias (cf., en mayor detalle, GEISSLER 1996a, 1998).

datos acerca de la desigualdad de clases en las oportunidades de educación, tales datos no resultan publicados. En el Anuario Estadístico alemán puede consultarse en número de violetas de Usambara y de pensamientos cultivados en el Sarre o en Sajonia-Anhalt (StBA 2001, p. 172s.), pero no se encuentra dato alguno referido a la proporción de hijos de obreros en el nivel superior del *Gymnasium*. Hasta 1989, el microcenso ofrecía a los científicos sociales interesados en el tema algunas cifras que permitían realizar un análisis particular de las oportunidades de educación por clases sociales (cf., p.ej., KÖHLER 1992, SCHIMPL-NEIMANN 2000). Pero a partir de 1990, esta base de datos se vio cercenada a causa de una modificación —en apariencia insignificante, pero de fatales consecuencias— introducida en una de las preguntas. Hasta entonces, en los datos de asistencia escolar, se preguntaba por el *tipo de escuela*; a partir de 1990, sólo por el *año escolar*, de modo que ya no existen datos que permitan aclarar si la escuela a la que un alumno asiste en el primer nivel secundario es una escuela especial (*Sonderschule*) o un *Gymnasium*. Fue por esta causa que Schimpl-Neimanns (2000) debió poner el año 1989 como límite para su análisis longitudinal (véase Ilustración 1).

Ahora bien, la corriente imperante en la sociología que hemos bosquejado mas arriba no ha logrado impedir algunos intentos individuales de abordar el tema de la igualdad de oportunidades;⁴ no obstante, se trata sólo de eso, de intentos individuales de unos pocos luchadores relegados a un nicho de investigación. Esta marginalidad se hace sintomáticamente evidente, en mi opinión, si observamos el siguiente hecho. Hace ya 42 años (en 1967), Hans-Günther Rolff publicó un trabajo clásico sobre el tema de la selectividad social, titulado *Sozialisation und Auslese durch die Schule* (Socialización y selección en la escuela). Treinta años después (en 1997), apareció una reimpresión sin modificaciones de la 9ª edición de 1980. Resulta claro que el estancamiento en el progreso de la investigación no ofrecía estímulo alguno —ni a Rolff ni a otros autores— para dar al tema un tratamiento nuevo.

Pero este silencio absoluto acerca de la desigualdad de clases —que tan bien le cae a la conciencia social— vino a ser perturbado por la impetuosa llegada del estudio PISA. Para aquellos luchadores de los que hablábamos antes, los resultados del estudio PISA no son ninguna sorpresa. En las páginas siguientes intentaré poner en claro dos aspectos: lo que ya se sabía (o podía saberse) antes de PISA y los puntos en los que PISA ha venido a constatar o a ampliar estos conocimientos previos. Pasaré luego a comentar brevemente uno de los datos ofrecidos por PISA que sí ha resultado sorprendente.

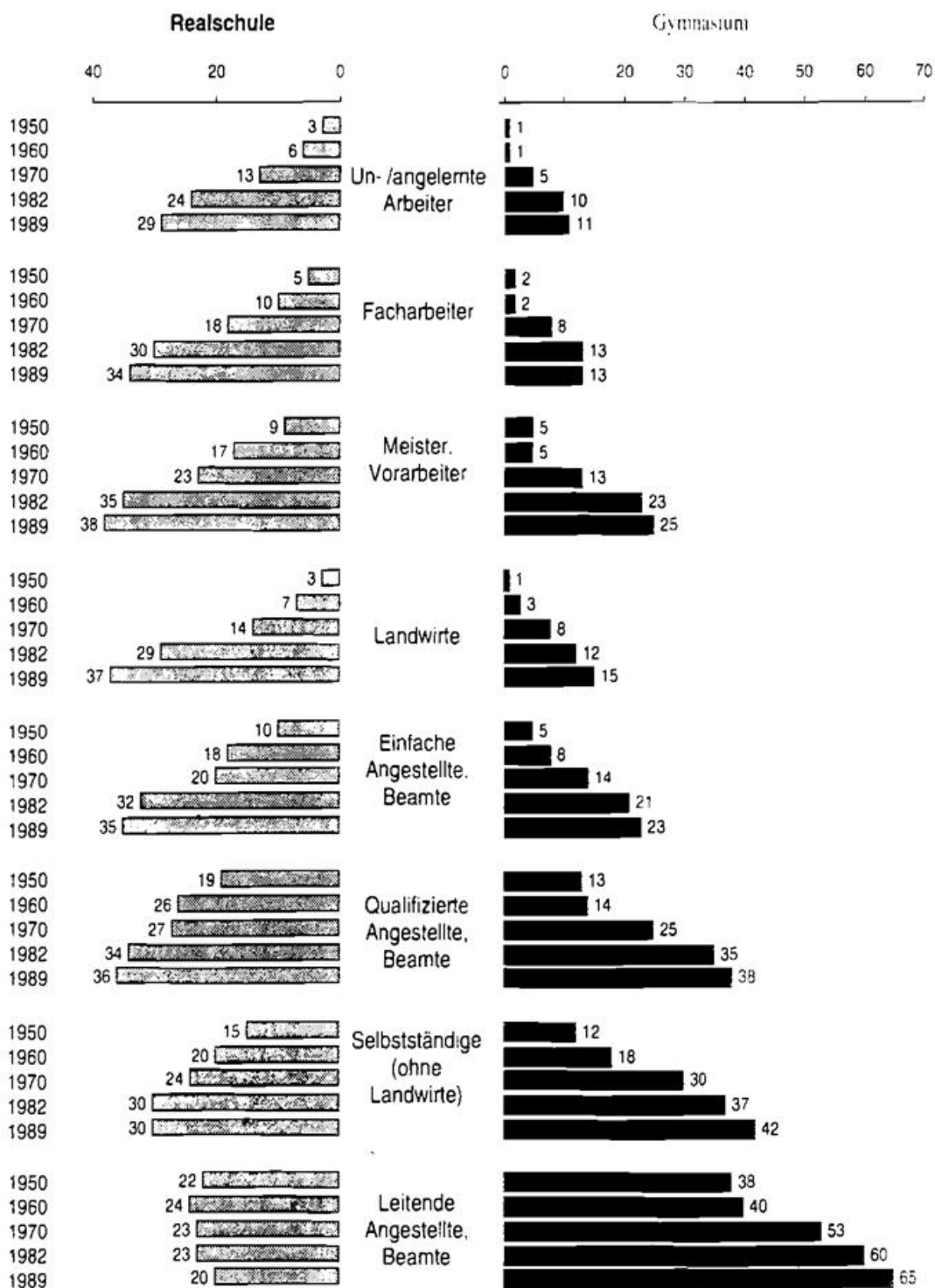
3. La paradoja de la expansión educativa: más oportunidades, pero menos equidad en el acceso a la educación

Todos los intentos que se han realizado por resumir el fragmentario estado en que se encuentra la investigación de las oportunidades educativas⁵ arriban a la misma conclusión: la expansión educativa ha sido de verdadero provecho para los jóvenes de todas las clases sociales. Pero sólo se ha llegado realmente a una aproximación en las oportunidades —o a un desmontaje claro de las disparidades de clase— en el nivel de las escuelas medias (*Realschulen*). Muy otro es el panorama que se presenta al nivel del *Gymnasium* y la universidad: en este plano, las *desventajas que son producto de las clases sociales* han mostrado una *marcada persistencia*. Todavía en el año 2000, sólo 7 de cada 100 hijos de obreros comenzaron una carrera universitaria, mientras que entre los hijos de funcionarios

4 Cf. las visiones de conjunto ofrecidas en KRAIS 1996, RODAX/MEIER 1997, MÜLLER 1998, GEISSLER 1994, 1999.

5 Cf. Nota 4.

dicho porcentaje fue de más del 50%; y a finales de los 1980, era del 82% entre los hijos de profesionales liberales (médicos, abogados, etc.) (GEISSLER 2002, p. 348).



La mejor aproximación a la evolución de las oportunidades en el sistema escolar es la que brinda el estudio de Schimpl-Neimanns (cf. Ilustración 1). La expansión de las *Realschulen* y *Gymnasien* fue realmente beneficiosa para todas las clases sociales, pero sólo fue en las *Realschulen* donde los hijos de las clases inferiores de la sociedad lograron acortar distancias respecto de las otras. En los *Gymnasien*, por el contrario, incluso llegó a

incrementarse la disparidad en las oportunidades entre los grupos privilegiados y los no privilegiados. Por ejemplo, en 1950 las oportunidades de asistir a un *Gymnasium* para los hijos de funcionarios y empleados directivos era un 37% más altas que para los hijos de trabajadores no cualificados. En 1989, la diferencia había crecido hasta alcanzar el 54%. Es de lamentar que las estadísticas hayan dejado de aportar datos pertinentes a esta problemática.

Si se toman estas diferencias porcentuales como índice de la desigualdad de oportunidades, resultan entonces que la expansión educativa ha dado lugar a una situación paradójica: *más oportunidades, pero menos equidad en el acceso a la educación.*

Ahora bien, frecuentemente la igualdad de oportunidades se mide no por medio de *diferencias porcentuales*, sino por *proporciones de oportunidades*. Si la medición se efectúa por este último método, el ejemplo antes propuesto (hijos de funcionarios y empleados directivos, por un lado, e hijos de trabajadores no cualificados, por el otro) arroja para 1950 una proporción de 38 a 1 (es decir, de 38 veces más), pero de 65 a 11 (es decir, cerca de 6 veces más) para 1989. De acuerdo con este método, entonces, la desigualdad en las oportunidades habría experimentado un retroceso. Estas proporciones de oportunidades (u “*odds ratios*”) son empleadas en numerosos trabajos, en especial en estudios internacionales comparados tales como PISA. La cuestión de cuál de estos valores refleja más adecuadamente la evolución real puede dar lugar, en todo caso, a una discusión bizantina insoluble (y, por ello, interminable).

Ahora, ¿cuál es la novedad que PISA ha aportado a la problemática de la igualdad de oportunidades en la educación?

Tabla 1: Asistencia escolar en jóvenes de 15 años - año 2000 (porcentual)

Estrato social	Escuela especial	Hauptschule	Realschule	IGS	Gymnasium
Prestación de servicios (sector superior)	(1,6)	13	29	4	52
Prestación de servicios (sector inferior)	(0,3)	14	32	9	45
Trabajadores autónomos (con hasta 9 empleados)	(0,8)	29	35	8	28
Servicios rutinarios	(4)	28	32	12	24
Trabajadores cualificados	(3)	34	37	10	16
Trabajadores no cualificados	(7)	41	30	12	11
() no se registran casos					
Prestación de servicios (sector superior): empleados con funciones directivas, altos funcionarios, profesionales liberales, trabajadores autónomos con más de 9 empleados.					
Prestación de servicios (sector inferior): empleados y funcionarios de nivel medio y superior.					

Fuente: BAUMERT/SCHÜMER 2001, p. 355. Agradezco la colaboración de los autores en el establecimiento de los valores porcentuales.

En primer lugar, PISA constata con cifras actuales que, en el año 2000, siguen verificándose serias desigualdades condicionadas por la pertenencia a una clase social entre los jóvenes de 15 años (cf. Tabla 1). Los datos que PISA aporta respecto de los hijos de las clases trabajadoras son, a grandes rasgos, comparables con los datos que Schimpl-Neimanns ofrece para 1989. De ello puede concluirse que las oportunidades de los hijos de trabajadores

no cualificados para acceder a un *Gymnasium* o *Realschule* sufrieron un estancamiento en los años 1990. También se registra un escaso incremento en las oportunidades de los hijos de trabajadores cualificados para acceder a cualquiera de los dos tipos de escuela.⁶

Pero el verdadero toque de atención de PISA —un toque novedoso, espectacular— lo constituye la comparación internacional. Dado que, en virtud de las diferencias que presentan los sistemas educativos en distintos países, las tasas de asistencia escolar resultan interculturalmente imposibles de comparar, PISA se vale de las diferencias en la competencia demostrada por las clases sociales superiores e inferiores. Así, el estudio indaga la amplitud de las diferencias registradas entre el 25% superior e inferior de la jerarquía socioeconómica en las tres cualificaciones básicas (lectura, matemática, ciencias naturales). El resultado obtenido de la comparación entre 31 sociedades es desalentador: Alemania, junto con Bélgica, Hungría y Suiza, conforma el grupo de países que muestra la mayor diferencia entre clases sociales superiores e inferiores. En materia de lectura, Alemania ocupa el primer puesto en cuanto a diferencias; en matemática y ciencias naturales, los puestos cuarto y quinto respectivamente (BAUMERT/SCHÜMER 2002, p. 385). De modo que Alemania es uno de los “campeones mundiales” en discriminación de niños de las clases sociales bajas.

4. Un filtro social no relacionado con el rendimiento: la igualdad de oportunidades y el principio de rendimiento no son mutuamente excluyentes

¿Dónde están las causas sociales de las desigualdades en las competencias y las oportunidades? Una explicación muy difundida es que se encuentra en la selectividad por rendimiento: la persona que es apta y capaz de rendir es la que termina imponiéndose. Se trata de una explicación muy cómoda, que tranquiliza la conciencia social. También es base de una tesis bastante común: sólo puede lograrse un incremento en la igualdad de las oportunidades si se baja el nivel de rendimiento. Los principios de igualdad de oportunidades y de rendimiento quedarían así atrapados en una red de tensiones insolubles. Sin embargo, la investigación en el terreno de las ciencias de la educación ha venido constatando, desde los años 1960, que tales asunciones, si bien encierran un núcleo de verdad, son a menudo unilaterales, incompletas, sesgadas y, en parte, también falsas. La capacidad de rendimiento y el rendimiento mismo son factores de gran importancia en la adquisición de competencias y títulos escolares,⁷ pero en la selectividad escolar desempeñan asimismo un papel de singular relevancia otros criterios sociales, que no guardan relación con el rendimiento.

Los pocos y aislados estudios que se produjeron en los años 1980 y 1990 acerca de aspectos parciales de la selectividad social no relacionada con el rendimiento podían ya unirse, aun antes de la aparición de PISA, para formar un mosaico completo. La imagen obtenida permitía afirmar que el sistema educativo no está en condiciones de sacar provecho real del potencial de rendimiento que ofrecen los niños y jóvenes de las clases menos privilegiadas. Los procesos educativos se encuentran bajo la influencia de un filtro social no relacionado con el rendimiento, que puede documentarse en cifras concretas, sobre todo en las fases de transición a instancias educativas superiores (al finalizar la escuela primaria y al término del *Gymnasium*). Este filtro tiene dos raíces: una en la familia y otra en la escuela. *Tanto las decisiones en torno a la educación que se toman en el seno familiar como las*

6 Respecto de la relación entre clase social y tipo de escuela a la que asisten los jóvenes de 12-21 años, cf. LINSSEN 2002, p. 62ss.

7 Desde el punto de vista del estudio de las desigualdades, son dos los aspectos que deben contemplarse. Por un lado, las diferencias sociales en el rendimiento coinciden con los condicionamientos sociales de la socialización extraescolar. Por otro, ambos resultan influidos por la manera misma de medir el “rendimiento”.

recomendaciones de los docentes en la escuela están condicionadas, a igualdad de rendimientos por parte de los niños, por su pertenencia a una determinada clase social.

Daremos a continuación algunos ejemplos de ello:

- La clase condiciona las decisiones tomadas en las familias en torno a la educación de los hijos, sin relación con el rendimiento de éstos: En caso de obtener buenas notas escolares, casi la totalidad de los padres de clases altas tienen la intención de que sus hijos asistan a un *Gymnasium*; en las clases bajas, este porcentaje se reduce a sólo un 38%. En el caso de los alumnos con notas regulares, la diferencia se acentúa aún más. Casi un 75% de los alumnos con notas regulares provenientes de las clases altas tienen el propósito de asistir al *Gymnasium*, mientras que en los alumnos de las clases bajas con calificaciones correspondientes, sólo un 11% tiene pensado hacerlo (DITTON 1992, p. 130). El mismo diseño se repite en las actitudes de los padres ante la recomendación de asistir al *Gymnasium* dada en la escuela primaria. Casi la totalidad de los hijos de funcionarios aceptan esta recomendación, pero sólo lo hace un 38% de los hijos de trabajadores cualificados (FAUSER/SCHREIBER 1987). El filtro social vuelve a aplicarse en la transición a una carrera universitaria, obrando un nuevo efecto acumulativo: las egresadas y egresados secundarios con buenas notas provenientes de las clases bajas demuestran un interés por proseguir sus estudios que es menor (43%) al que demuestran los hijos de funcionarios que han tenido rendimientos apenas regulares (50%) (BÖTTCHER et al. 1988).
- *Selectividad social en la escuela sin relación con el rendimiento*: Un detallado estudio realizado en Hamburgo entre 13.000 alumnas y alumnos primarios pone cabalmente en evidencia la medida en la cual las recomendaciones de los docentes se orientan —más allá del rendimiento— hacia la pertenencia social de los alumnos. Para obtener una recomendación de asistir al *Gymnasium*, los niños de las clases educativamente débiles (padres sin título secundario) deben demostrar rendimientos (test de rendimiento escolar) un 50% más altos (!) que los niños de las clases educativamente sólidas (padres con *Abitur*) (LEHMANN/PEEK 1997).

Estos ejemplos ponen enfáticamente de manifiesto que las causas familiares de las diferencias en las oportunidades no relacionadas con el rendimiento no se ven compensadas en modo alguno en la escuela, sino más bien acentuadas, ya que en estas recomendaciones se cueban solapadamente criterios sociales que nada tienen que ver con el potencial de rendimiento. La selectividad por rendimiento es entonces más severa en el caso de los niños de clases bajas, mientras que el principio de rendimiento se aplica, tanto en las familias como en la escuela, de manera menos estricta cuando se trata de niños de las clases medias o altas. De allí que, en el *Gymnasium* y en la universidad, los alumnos que demuestran un nivel de rendimiento bajo o que se ven “excedidos en su capacidad” provengan, por regla general, de las clases altas o medias, ya que la presión por conservar en los hijos, mediante la educación, el status social alcanzado es particularmente intensa en dichas clases.

De los ejemplos apuntados puede concluirse también que un incremento en la igualdad de oportunidades no influye (o no debería influir) en el nivel de rendimiento. Aun antes de PISA se sabía ya que *la igualdad de oportunidades no se excluye mutuamente con el principio de rendimiento*, y que tampoco debería realizarse una contraposición tal. La situación puede traerse más al punto con la siguiente formulación. Si se lograra imponer el principio de rendimiento de manera independiente de la pertenencia social; es decir, si se

lograse motivar (más de lo que se ha hecho hasta ahora) a los niños provenientes de las clases bajas que hayan demostrado un buen rendimiento para que asistan al *Gymnasium* y la universidad, y se lograse alejar de estas instituciones a los hijos de las clases altas que hayan demostrados rendimientos bajos, entonces un *incremento en la igualdad de oportunidades* no supondría necesariamente un descenso, sino más bien un *aumento en el nivel de rendimiento*.

PISA ha venido a ahora a demostrar, de manera harto convincente, la existencia de este filtro social. A igualdad de capacidades (capacidades cognitivas básicas, competencia en lectura), las oportunidades de asistir a un *Gymnasium* son en la “clase superior de prestación de servicios” (altos funcionarios, empleados directivos, profesionales liberales, trabajadores autónomos con más de 9 empedados) cuatro veces más altas que en los trabajadores cualificados (BAUMERT/SCHÜMER 2002, p. 169).

Más sensacionales todavía —en lo que se refiere a la igualdad de oportunidades y el principio de rendimiento— son los resultados de PISA que pueden extraerse de la comparación internacional. Si bien se registran en Alemania grandes diferencias en las competencias de los jóvenes de las clases bajas y altas, el rendimiento del 25% superior apenas sobrepasa la media internacional: en las tres cualificaciones básicas alcanza sólo el puesto 17. Otros países obtienen mejores resultados, y algunos de ellos logran incluso mantener en un nivel claramente más bajo las diferencias en las competencias debidas a la pertenencia a una clase social. Por ejemplo, Finlandia se encuentra en los primeros puestos en lo que hace a rendimiento, mientras que las diferencias que registra entre las clases altas y bajas son un 50% menores que las de Alemania. (BAUMERT/SCHÜMER 2001).

También en la comparación entre los estados federados que componen la República Federal de Alemania puede observarse que un desmontaje de las desventajas sociales no conduce necesariamente a un descenso del nivel de rendimiento. Aun dentro de Alemania misma la selectividad social se manifiesta de manera sumamente dispar. En Baviera, por ejemplo, las oportunidades de asistir a un *Gymnasium* con las que cuenta un joven proveniente del “sector superior de prestación de servicios” son 10,5 veces mayores que las de los hijos de trabajadores especializados. En Sajonia, en cambio, la proporción se reduce a sólo 3 veces, mientras que en Baden-Württemberg —el Estado alemán occidental con menor nivel de selectividad— es de 6 veces. En Baviera, que obtiene el primer puesto en rendimiento, coincide entonces un alto nivel de rendimiento con grandes diferencias en las oportunidades. En Sajonia, por el contrario, se ha logrado combinar buenos resultados (puesto 3) con una selectividad social baja.⁸ Y el ejemplo de Baden-Württemberg demuestra que es posible aunar un nivel de rendimiento alto (puesto 2) con una selectividad social relativamente baja: en este estado se observan las diferencias de oportunidades más bajas de Alemania occidental, pero también un rendimiento más alto que en el resto de los estados occidentales (excepto Baviera).

Por ello, PISA ha venido a demostrar a las claras que la igualdad de oportunidades y el principio de rendimiento no son mutuamente excluyentes; que es posible combinar el desmontaje de las disparidades sociales con un alto nivel de rendimiento. Lo que el estudio deja abierto son las posibles medidas concretas, tanto políticas como pedagógicas, que permitan alcanzar ambos objetivos de manera óptima.

8 La comparación entre los estados “históricos” de la RFA con los “nuevos” (en este caso, Sajonia), da lugar a la observación de que la alta proporción de hijos de inmigrantes acentúa la selectividad social en Alemania occidental (cf. Sección 5).

Tabla 2: *Selectividad social y nivel de rendimiento en los distintos estados federados (jóvenes de 15 años - 2000)*

	Intensidad de la selectividad social*	Colocación según nivel de rendimiento			
		Promedio de las tres competencias	Lectura	Matemática	Ciencias naturales
Baviera	10,5	1	1	1	1
Renania-Palatinado	9,1	5	4	6	6
Schleswig-Holstein	8,2	6	8	5	5
Baja Sajonia	7,8	11	10	11	9
Renania del Norte-Westfalia	6,5	10	7	10	11
Hessen	6,5	9	9	8	10
Bremen	6,1	14	14	14	14
Sarre	6,0	7	5	7	8
Mecklemburgo-Pomerania Occ.	6,0	8	11	9	7
Baden-Württemberg	5,8	2	2	2	2
Sajonia-Anhalt	4,4	12	13	12	12
Turingia	4,0	4	6	4	4
Brandemburgo	3,2	13	12	13	13
Sajonia	3,1	3	3	3	3
Estados de la RFA (desde 1949)	7,3				
Estados de la ex-RDA	3,9				

* Proporciones de oportunidad (“odds ratios”) de asistir a un *Gymnasium*: niños de familias del sector superior de prestación de servicios en comparación con niños de trabajadores cualificados.

Indicación de lectura: En Baviera, las oportunidades de asistir a un *Gymnasium* son para los niños de familias del sector superior de prestación de servicios 10,5 veces más altas que para los niños de trabajadores especializados.

Fuente: tabla elaborada a partir de datos contenidos en *Deutsches PISA-Konsortium* [Consortio PISA de Alemania] 2002, pp. 65, 104, 134, 166.

5. Más igualdad de oportunidades en la Alemania oriental que en la occidental: menos una herencia de la RDA que un producto de la reunificación

Ahora bien, uno de los datos aportados por PISA resulta, sí, una verdadera sorpresa: la selectividad en los estados de la antigua RDA es claramente menor que en los estados occidentales.

Hay una explicación (parcial) que salta a la vista: la casi total ausencia en las escuelas alemanas orientales de hijos de inmigrantes, los cuales se ven confrontados en el sistema educativo alemán occidental a una serie de problemas específicos y constituyen el grueso de

los jóvenes de las clases bajas.⁹ Pero la concentración de hijos de inmigrantes en las escuelas alemanas occidentales tampoco consigue aclarar por completo las diferencias en cuanto a la selectividad social que existen entre Alemania occidental y oriental. A partir de ello, Baumert y Schümer han formulado la tesis de una *herencia cultural de la RDA*, que “dejaba abiertas a todas las clases sociales las opciones educativas”. Tal explicación resulta, sin embargo, poco convincente. Antes bien, existen numerosos indicios de que este dato de PISA es, en realidad, un *producto de la reunificación*.

Como ya se ha mencionado al comienzo del presente trabajo, el sistema educativo de la RDA comenzó a cerrarse a partir de los años 1960. En los 1980, los hijos de trabajadores tenían en la RDA oportunidades más bajas de llegar a la universidad que en la RFA. Los elitistas “cursos especiales” (*Sonderklassen*) del sistema escolar de la RDA eran dominio de los hijos de la *intelligentsia*, y el cuadro ofrecido por las Escuelas Secundarias Extendidas (*Erweiterte Oberschulen*) no debía ser muy disímil al de las universidades. De modo que *la herencia cultural de la RDA consiste no en una selectividad social más débil, sino en una más acentuada* (cf. GEISLER 1990, 1994, p. 128ss.).

Ahora bien: ni los pocos estudios realizados en la primera mitad de los años 1990 ni las últimas investigaciones llevadas a cabo por el Instituto de Investigación Social de Hamburgo (HIS) entre los jóvenes que comienzan una carrera universitaria, aportan datos que comprueben que la situación haya sufrido un vuelco fundamental o que la selectividad se haya invertido entre Este y Oeste, como lo constata PISA (cf., en mayor detalle, GEISLER 2002, p. 360s.). El dato ofrecido por PISA se explica mejor como *producto de la reunificación*. Es probable que la expansión educativa en Alemania Oriental haya producido, con algún atraso, una disminución en la competencia por lograr plazas, de modo tal que pudieran sacar provecho de ello los niños de las clases bajas nacidos tras la reunificación, digamos los que terminaron la escuela primaria en 1997. También es concebible que la propaganda socialista de igualdad de oportunidades haya tenido un efecto retardado —un “*sleeper effect*”, por así decir—, después de que, tras una larga época de salarios estrictamente nivelados, se hubieran liberado los estímulos materiales hacia la adquisición de títulos académicos. Y son precisamente estos estímulos materiales los que constituyen un motivo de singular relevancia para las clases bajas, un impulso hacia una superación por medio de la educación. Por otra parte, es posible que fueran menores las trabas institucionales que Alemania Oriental ofrecía a esta permeabilidad del sistema a modo de un sistema de carácter inclusivo [*Durchlässigkeit*]. Sólo Mecklemburgo-Pomerania Occidental —que ocupa el primer puesto en selectividad social entre los estados de la antigua RDA— adoptó de manera consecuente el sistema segmentado en tres tipos de escuela de la RFA (el cual, probadamente, obstaculiza el carácter inclusivo del sistema). En Brandemburgo dominan, por el contrario, las Escuelas Integradas (*Gesamtschulen*), mientras que Sajonia, Sajonia-Anhalt y Turingia han combinado sus *Hauptschulen* y *Realschulen* en un tipo “menor” de *Gesamtschule*.

6. La perturbación causada por PISA: ¿duradera o sólo transitoria?

PISA ha perturbado visiblemente esta ilusión (agradable, cómoda) de una igualdad de oportunidades en la educación. Ya ningún político, ningún científico podrá afirmar que no tenía noticia de que existiera una discriminación por clases. El futuro dirá si esta perturbación es de carácter duradero o transitorio. Ahora, debe convenirse en que ninguno de los datos que hemos mencionado hasta aquí causó el llamado “shock de PISA”. La conmoción principal la generó la comparación internacional del rendimiento de Alemania; una segunda

⁹ Es de lamentar que PISA no evalúe por separado los factores “clase” y “pertenencia étnica”. Hasta el momento no se ha hecho ningún cálculo de la selectividad social en el caso de alumnas y alumnos de familias alemanas.

conmoción, de menor magnitud, fue la ocasionada por los problemas educativos de los hijos de inmigrantes. Así, los déficits en las oportunidades educativas condicionados por la pertenencia de clase quedaron relegados a un interés marginal.

La reacción que los partidos políticos alemanes demostraron ante PISA fue de carácter realmente diverso. En sus plataformas para las elecciones legislativas de 2002, sólo los partidos de izquierda (SPD, Verdes, PDS) abogaron por mejores oportunidades educativas para los niños y jóvenes de las clases bajas. El FDP (liberal) se atuvo a las venerables consignas de Dahrendorff (“La educación es un derecho del ciudadano” e “Hijos de obreros en las universidades”), si bien veía la necesidad de fomentar educativamente tanto a los dotados como a los “débiles”, esto último en alusión a los hijos de inmigrantes. La idea de la igualdad de oportunidades apenas si aparece en los programas de los dos partidos de derecha (CDU y CSU). Su plataforma habla de una “igualdad de oportunidades” a través de la escuela, de “promover y exigir rendimientos”. Ambos mencionan a los dotados como grupo a promover, aunque la CSU incluye también a los alumnos con problemas y a los discapacitados.¹⁰ Con todo, no deben confundirse las fórmulas programáticas de una plataforma electoral con la realidad educativa. Son precisamente los datos que PISA aporta respecto del nivel de selectividad social en distintos estados federados los que deberían precavernos de asumir que estos reclamos electorales por una mayor igualdad de oportunidades se ven reflejados en un desmontaje efectivo de las desigualdades sociales en los estados en donde estos partidos forman parte del gobierno.

En la investigación socioestructural han venido ganado peso, desde mediados de los 1990, ciertas tendencias contrarias a la nueva teoría de una sociedad sin clases. Han vuelto a emplearse frecuentemente los conceptos de clase y estrato social —modificados en parte o en combinación con modelos de “entorno”—.¹¹ Y PISA ha dado, además, un nuevo impulso a la *investigación* en materia de desigualdades verticales en las oportunidades educativas. Sin pretensión de ser exhaustivo, he de mencionar algunos ejemplos de ello. En 2003 se produjo la primera sesión conjunta de las secciones de la Sociedad Alemana de Sociología dedicadas a “Formación y Educación” y “Análisis socioestructural y desigualdad social”, unidas por la temática “Educación y desigualdad social en la sociedad del conocimiento” (véase al respecto BERGER/KAHLER 2004, volumen recopilatorio del encuentro). Entre otros trabajos de relevancia para el área,¹² apareció en 2004 un número especial de la publicación *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* consagrado a la temática de “la reproducción de la desigualdad social y el papel de escuela”. En una de las últimas publicaciones generales del Instituto Max Planck de Desarrollo Humano (“El sistema educativo de la República Federal de Alemania”) se reserva un subcapítulo entero, de una extensión de 17 páginas, a “las disparidades sociales en la participación en la educación y en la adquisición de conocimientos” (CORTINA et al. 2003, p. 118ss.), mientras que en la edición anterior esta temática se había agotado en sólo 7 páginas, sin subcapítulo propio (MPI 1994, p. 282ss.). Asimismo, el grupo de expertos “Estudio Internacional Comparado”, convocado por el Ministerio Federal de Educación y Ciencias como consecuencia de PISA, se hizo cargo de la tarea de confrontar la situación alemana en cuanto al “tratamiento de las disparidades sociales” tomando como referencia otros seis países (Canadá, Inglaterra, Finlandia, Francia, los Países Bajos y Suecia) (BMBF 2003). Y, por último, en mayo de 2004 se realizó en

10 BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (Partido Verde): Plataforma electoral 2002-2006; CDU-CSU: Plataforma Conjunta de Gobierno 2002-2006; CSU: Principios Programáticos de la CSU para Baviera 2002; PDS: Plataforma del PDS para las elecciones legislativas de 2002; SPD: Unión y Renovación: Nosotros en Alemania. Plataforma de Gobierno 2002-2006.

11 Por ejemplo, VESTER et al. 2001; otros muchos datos al respecto en GEISLER 2002, p. 143ss.

12 LINSSEN et al. 2002; HOPF 2003; BÜCHNER 2003; ENGLER/KRAIS 2004; ZINNECKER/STECHE 2004.

Düsseldorf el llamado “*Forum Bildung II*”, organizado por expertos en estadística tanto del gobierno federal como de los estados, en el que discutieron junto a pedagogos la manera de incluir futuramente en las estadísticas educativas los datos relacionados con las oportunidades de educación condicionadas por la pertenencia de clase.

PISA ha puesto de manifiesto toda la miseria del sistema educativo alemán: su completa incapacidad, vista desde la perspectiva de la comparación internacional, para aprovechar al máximo los potenciales de rendimiento de los niños de las clases sociales menos privilegiadas. Pese a todo, PISA no ha logrado dar una respuesta a las causas de tal miseria ni a las medidas, tanto políticas como pedagógicas, que puedan tender a su superación. De modo que la investigación pedagógica vuelve a verse frente a la nueva (y vieja) tarea de indagar en el complejísimo entramado de causas que da lugar a la discriminación social. Dado que el filtro social (brevemente bosquejado en la Sección 4) se encuentra profundamente arraigado tanto en las familias como en la escuela, puede verse aquí una tarea que compete por igual a la investigación socioestructural de la socialización y a los estudios escolares. La prioridad deberían tenerla, en este caso, los estudios escolares (incluyendo la investigación de la socialización escolar), puesto que las relaciones entre la estructura social y la socialización está ya, en comparación, mejor exploradas y son, por otra parte, menos permeables a las influencias de la política. Mayores logros son los que prometen los estudios en el terreno –hasta ahora poco investigado– de la selección condicionada por clases que se realiza en la escuela, sin relación con el rendimiento: la influencia de las distintas estructuras escolares y entornos de enseñanza, la actitud de los docentes y, en especial, sus evaluaciones y recomendaciones basadas en el “rendimiento”. El ya mencionado estudio de Lehmann y Peek (1997), a pesar de la gran cantidad de datos relevantes que aporta, no brinda, sin embargo, información alguna respecto de la razón por la cual los maestros primarios plantean exigencias mayores a los niños de clases bajas antes de recomendarlos para el *Gymnasium*.

Ahora bien, si se adhiere seriamente al objetivo de lograr una igualdad de oportunidades unida a un nivel alto de rendimiento, sólo puede esperarse que esta problemática permanezca en el orden del día de la discusión tanto en las ciencias como en la política, la economía, la formación de docentes y la práctica escolar. Existen, en verdad, ciertos indicios que dan lugar a un moderado optimismo a este respecto, ya que la situación actual presenta evidentes analogías con la situación vivida en los años 1960. Entonces como ahora, fue la comparación internacional la que sacó a la luz el “atraso educativo” de Alemania. Al mismo tiempo, los sectores económicos han vuelto a expresar su preocupación respecto de una futura carencia de mano de obra cualificada y a criticar la capacidad del sistema educativo para extraer el mayor provecho efectivo del potencial de rendimiento de la sociedad (cf., por ejemplo, *iwd* 25/2004, p. 4s.). Esta situación puede dar lugar a una nueva búsqueda –motivada por razones económicas– de las “reservas de rendimiento”: lo mismo que en los años 1960 se denominaba, de manera algo equívoca, “reservas de talento”. Es probable que, en el curso de esta búsqueda, los intereses económicos –que apuntan a un incremento en las cualificaciones– vuelvan a coincidir con el interés político-social en un incremento en la igualdad de oportunidades. El trabajo crítico de la sociología de la educación ha provisto ya algunos indicios acerca de dónde pueden hallarse estas reservas: en los niños de las clases menos privilegiadas, en los hijos de inmigrantes y, a diferencia de lo que ocurría en los 1960, en los alumnos varones.¹³ Para que llegue a desarrollarse a partir de ello una dinámica propia, sólo una cosa es importante: terminar de una vez por todas con la ilusión de la igualdad de oportunidades.

13 Cf. TIMM 2004; STÜRZER 2003; DIEFENBACH/KLEIN 2002.

Referencias bibliográficas

- Bathke, G.-W. (1985). Sozialstrukturelle Herkunftsbedingungen und Persönlichkeitsentwicklung von Hochschulstudenten. Tesis. Leipzig.
- Baumert, J., Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. En: Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M. et al. (2001). *PISA 2000* (pp. 323-407). Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J., Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. En: Baumert, J. et al. (coords.). *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (pp. 159-202). Opladen: Leske & Budrich
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Fráncfort del Meno: Suhrkamp. [*La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998.]
- Berger, P.A., Kahler, H. (2004). Institutionalisierte Ungleichheiten. Stabilität und Wandel von Bildungschancen. Weinheim/Múnich: Juventa.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung; Ministerio Federal de Educación e Investigación) (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten*. Bonn.
- Böttcher, W. (1985). Ungleichheit im Bildungswesen. Ein Plädoyer für eine schichtspezifisch und handlungstheoretisch orientierte Soziologie der Erziehung. Bochum: Schallwig.
- Böttcher, W. et al. (1988). Zwischen Studium und Beruf - Soziale Selektion beim Übergang zur Hochschule. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 5, pp. 103-156. Weinheim/Múnich: Juventa.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. París: Minuit. [La distinción: criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus, 2006 3ª ed.]*
- Büchner, P. (2003) Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1 (pp. 5-24).
- Cortina, K.S. et al. (2003). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dahrendorf, R. (1965). Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen.
- Deutsches PISA-Konsortium [Consortio PISA de Alemania] (coord.) (2002). *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich
- Diefenbach, H., Klein, M. (2002). "Bringing Boys Back In". Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48/6, pp. 938-958.
- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung*. Weinheim/Múnich: Juventa.
- Engler, S., Kraus, B. (2004).
- Fausser, R., Schreiber, N. (1987). Schulwünsche und Schulwahlentscheidungen in Arbeiterfamilien. En: Bolder, A., Rodax, K. (coords.). *Das Prinzip der aufge(sc)hobenen Belohnung* (pp. 31-58). Bonn: Verlag Neue Gesellschaft.
- Geissler, R. (1983). Bildungschancen und Statusvererbung in der DDR. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 35, pp. 755-770.
- Geissler, R. (1987). Soziale Schichtung und Bildungschancen. En: Geissler, R. (coord.). *Soziale Schichtung. Lebenschancen in der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 79-110). Stuttgart: Enke.
- Geissler, R. (1990). Die Entwicklung der Sozialstruktur und Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. En: Anweiler, O. (coord.). *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik* (pp. 83-111). Colonia: Verlag Wissenschaft und Politik.

- Geissler, R. (1991). Umbruch und Erstarrung in der Sozialstruktur der DDR. En: Glatzer, W. (coord.). *Die Modernisierung moderner Gesellschaften* (pp. 520-524). Opladen: Leske & Budrich.
- Geissler, R. (1994). Soziale Schichtung und Bildungschancen. En: Geissler, R. (coord.). *Soziale Schichtung. Lebenschancen in der Bundesrepublik Deutschland* (2ª edición revisada, pp. 111-159).
- Geissler, R. (1996). Sozialstrukturforschung in der DDR - Erträge und Dilemmata. Eine kritische Bilanz zur Triebkraft-Debatte und Mobilitätsanalyse. *Berliner Journal für Soziologie*, 6, pp. 517-540.
- Geissler, R. (1996a). Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48, pp. 319-338.
- Geissler, R. (1998). Das mehrfache Ende der Klassengesellschaft. Diagnosen sozialstrukturellen Wandels. En: Friedrich, J., Lepsius, M.R., Mayer, K.U. (coords.). *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie* (número especial de *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, pp. 207-233). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Geissler, R. (1999). Mehr Bildungschancen, aber wenig Bildungsgerechtigkeit - ein Paradox der Bildungsexpansion. En: Bethe, S. et al. (coords.). *Emanzipative Bildungspolitik* (pp. 83-93). Münster: LIT.
- Geissler, R. (2002). *Die Sozialstruktur Deutschlands* (3ª edición revisada). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hradil, S. (1987). Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Opladen: Leske und Budrich.
- Herzog, R. (1996). *Wissen und Bildung als Grundlage unserer Zukunft* (Boletín n° 61 de la Central de Información y Prensa del gobierno federal alemán). Bonn
- Herzog, R. (1997). Freiheit ist anstrengend: Fördern und Fordern. Bildung für das 21. Jahrhundert. *FAZ*, 6.11.97, p. 9.
- Hopf, W. (2003). Soziale Ungleichheit und Bildungskompetenz. Erklärung und Exploration in den PISA-Studien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23/1, pp. 10-23.
- iwd (2004). Informationsdienst des Instituts der Deutschen Wirtschaft, n° 25/2004.
- Köhler, H. (1992). *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlín: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Krais, B. (1996). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. En: *Jahrbuch für Bildung und Arbeit '96* (pp. 118-146). Opladen: Leske & Budrich.
- Lehmann, R.H., Peek, R. (1997). Aspekte der Lenausganglage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg: Amt für Schule.
- Linssen, R., Leven, J., Hurrelmann, K. (2002). Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. En: deutsche Shell (coord.). *Jugend 2002* (pp. 53-90). Fráncfort del Meno: Fischer.
- Lötsch, A., Meier, M. (1988). Die Entwicklung von Bildung und Qualifikation. En: Weidig, R. (coord.). *Sozialstruktur der DDR* (pp. 186-201). Berlín: Dietz.
- Mayer, K.U., Solga, H. (1994). Mobilität und Legitimität. Zum Vergleich der Chancenstrukturen in der alten DDR und der alten BDR. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, pp. 697-719.
- MPI (grupo de trabajo del Instituto Max Planck de Desarrollo Humano) (1994). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. En: Friedrich, J. et al. (coords.). *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie* (pp. 81-112). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Friburgo: Walter.

- Pross, H. (1969). Über Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Fráncfort del Meno: Suhrkamp.
- Rau, J. (2000). *Wissen schafft Zukunft* (Materiales de *Forum Bildung II*, n° 2). Berlín.
- Rodax, K., Meier, A. (1997). Unvergleichliches Erbe. Bildungsgleichheit in den beiden Teilen Deutschlands. En: *Jahrbuch für Bildung und Arbeit '97* (pp. 39-61). Opladen: Leske & Budrich.
- Rolff, H.-G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule* (nueva reimpression de la 9ª edición). Weinheim/Múnich: Juventa.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, pp. 636-669.
- Schulze, G. (1993). *Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Fráncfort del Meno/Nueva York: Campus.
- Solga, H. (1995). Auf dem Weg in eine klassenlose Gesellschaft? Klassenlagen und Mobilität zwischen Generationen in der DDR. Berlín: Akademie-Verlag.
- Solga, H. (1997). Der Verbleib der Angehörigen der oberen Dienstklasse der DDR nach 1989. En: Hradil, S., Pankoke, E (coords.). *Aufstieg für alle?* (pp. 321-383). Opladen: Leske & Budrich.
- StBA (Oficina Federal de Estadística) (2001). *Statistisches Jahrbuch 2001*. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Stürzer, M. (2003). Geschlechtsspezifische Schulleistungen. En: Stürzer, M., Roisch, H, Hunze, A., Cornelissen, W. (coords.). *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (pp. 83-122). Opladen: Leske & Budrich.
- Timm, K. (2004). Angeknackste Helden. *Der Spiegel*, 17.04.2004, pp. 82-95.
- Vester, M. et al. (2001). Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Fráncfort del Meno; Suhrkamp.
- Zinnecker, J., Stecher, L. (2004). Bildung und Ungleichheit. Die empirische Wiederbelebung eines vergessenen Diskurses (manuscrito). Siegen.