



5

Jorge Rodríguez Menés

Desigualdades sociales, justicia y riqueza

56



Desigualdades sociales, justicia y riqueza

Abstract

El objetivo del artículo es evaluar los avances de la investigación sobre el efecto de la cohesión social en la generación de la riqueza. Con este fin, se repasan varias definiciones operativas del concepto de “cohesión social” y se opta por una definición funcional que lo asocia con una distribución equitativa de los recursos físicos, humanos y sociales. Además, explora qué nociones de justicia social apoyan estas distintas formas de igualdad e investiga cuál se ha mostrado más capaz de fomentar una mayor creación de la riqueza a través del aumento de capital humano de un país. Asimismo, el artículo repasa los resultados

de la investigación educativa en relación al impacto sobre la adquisición de habilidades cognitivas de la integración económica, la asimilación cognitiva y la inclusión social (las tres formas más importantes de la cohesión social); y muestra que, aunque las tres contribuyen a aumentarla, también pueden inhibirla al dificultar la consecución de las otras formas de cohesión. Por último, se concluye con la idea de que, para maximizar el bienestar general, es necesario impulsar simultáneamente las tres dimensiones relevantes de la justicia social: la igualdad de trato, la de condición y la de oportunidades.

Jorge Rodríguez Menés

Doctor en Sociología por la *Northwestern University* de EEUU (1997), ha trabajado como *Visiting Assistant Professor* en la *University of Illinois at Chicago* (1998-2000), y en el Reino Unido, como *Lecturer in Sociology* en la *University of Reading* (2000-2006) y como *Lecturer in Quantitative Methods* en la *University of Kent* (2006-2007). Desde 2007 es Investigador Ramón y Cajal en el Área de Sociodemografía del *Departament de Ciències Polítiques i Socials de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona*. Su trabajo versa sobre las desigualdades sociales, tanto desde el punto de vista de sus causas, como de su medición y sus múltiples consecuencias. Entre sus publicaciones, cabe destacar:

RODRÍGUEZ MENÉS, J. Y OESCH, D. (2011): "Upgrading or polarization? Occupational change in Britain, Germany, Spain and Switzerland, 1990-2008", En *Socio-economic Review*, 9(3):503-31.

RODRÍGUEZ MENÉS, J. (2008): "A new indicator of technical complexity at work", En *International Journal of Sociology and Social Policy*, 28(5-6):155-78.

RODRÍGUEZ MENÉS, J., KEENE, J. Y LI, X. (2006): "The Substantial Service Demands of Offenders and Frequent Offenders", En *European Journal of Criminology*, 3(2):149-79.

Introducción

El presente artículo analiza la relación entre la desigualdad y la riqueza, además de explorar qué rol tiene la justicia para impulsar la cohesión y el bienestar social. También hace un repaso a la dificultad que han encontrado los expertos para definir el concepto de “cohesión social” y se propone una definición operativa que equipara dicho concepto a una distribución equitativa de aquellos recursos que más contribuyen a hacerla posible: los recursos materiales (económicos), los recursos cognitivos (humanos) y los recursos sociales. Se argumenta que la búsqueda de la igualdad en estas dimensiones constituye la base sobre la que se han erigido nociones alternativas de justicia social defendidas por escuelas filosóficas y clases sociales opuestas: retributiva, contributiva y distributiva. Se investiga la importancia de alcanzar una mayor igualdad en cada tipo de recurso para la generación de la riqueza, mediante la potenciación de las capacidades cognitivas en la escuela, y gracias al impacto que tiene el capital humano sobre el crecimiento. La potenciación de las capacidades cognitivas operaría a través de mecanismos distintos para cada tipo de recurso, dada su distinta naturaleza como bienes privados, reservados o públicos, que permiten el que puedan apropiarse de forma individual, grupal o colectiva, respectivamente. Por último, se defiende que sólo la actuación simultánea de los tres mecanismos –sólo la persecución acompasada de los tres tipos de justicia social– puede garantizar la cohesión social, al actuar como contrapeso a las “desutilidades” derivadas de perseguir exclusivamente un tipo de justicia social.

La cohesión social

La cohesión social es un concepto difícil de definir. Como señaló Friedkin (2004) en su repaso del estado de la cuestión, el problema principal radica en identificar la unidad de análisis pertinente a la que aplicar la definición: el individuo, el grupo o la sociedad. Muchos autores optan por una definición ambigua que alude a los sentimientos individuales de pertenencia al grupo y a normas y valores compartidos (Jenson, 1998; Osberg, 2003). Esta opción tiene la cualidad de definir la cohesión directamente, como el pegamento que une a un grupo; pero también el inconveniente de que los sentimientos de pertenencia son difíciles de medir y pueden variar entre los subgrupos con los que interaccionan los miembros de un colectivo. Por eso, otros autores optan por definiciones indirectas basadas en los factores causales que mantienen cohesionado a un grupo, reduciendo las distancias entre sus miembros (Allport, 1954; Li, 2001). En este caso, el énfasis incide en la distribución de los recursos que hacen al grupo más homogéneo y, por lo tanto, en la igualdad de recursos (Speer y otros, 2001). Para establecer la cohesión social de un grupo es necesario analizar la distribución de tres tipos de bienes o capitales: económicos, humanos y sociales.

Por **capital económico** se entiende el conjunto de recursos físicos que pueden apropiarse y disfrutarse individualmente o en grupos pequeños como la familia. El capital económico está formado por lo que Samuelson (1954) denominó como “bienes privados”, aquéllos que no pueden compartirse y de cuyo uso

“... el problema principal radica en identificar la unidad de análisis pertinente a la que aplicar la definición: el individuo, el grupo o la sociedad”

59

Friedkin
Cohesión social

Jenson; Osberg

Allport

Speer

Capital económico

Samuelson

es fácil excluir a terceros. La riqueza y los ingresos son el ejemplo más claro. Una menor dispersión en su distribución determina un nivel de integración económica más alto. Al aumentar el “empoderamiento” de los individuos (Sen, 1992), la integración económica contribuye a incrementar la cohesión social (Easterly y otros, 2006).

El **capital humano** (Mincer, 1958; Becker, 1964) está constituido por los conocimientos o competencias de los miembros de un grupo. Estos recursos cognitivos son parcialmente genéticos (Solon, 2002; Bowles y Gintis, 2001) pero también, como el caso del lenguaje, culturales. Se adquieren mediante el aprendizaje y la socialización con pares (Bourdieu, 1986). Las habilidades genéticas precisan de la cultura para tornarse en recursos cognitivos; por eso el capital humano sólo puede generarse cuando se comparte con otros en espacios que, como la escuela, permiten socializar directamente. El capital humano está constituido por lo que Samuelson (1954) denominó como “recursos o bienes reservados (de club)”. Dependen de otros individuos para generar utilidad, pero es fácil excluir a terceros de su disfrute (Marginson, 2007). La distribución equitativa del capital humano se consigue mediante la asimilación cultural de extraños en el grupo propio, lo que incrementa la cohesión social.

El **capital social** (Coleman, 1988; Putnam, 1993) es, como el humano, relacional, pero, a diferencia de éste, atañe a las relaciones que los demás mantienen entre sí. El capital social es, pues, “contextual”: su generación y disfrute depende de las acciones de otros. Aunque hay dos formas de capital social según los vínculos “fuertes” o “débiles” que unen a los miembros de una red social (Granovetter, 1973), cada vez se identifica más restrictivamente con el segundo, al que algunos denominan como “capital civil”, que vincula a personas “distintas” entre sí. Estas redes de conocidos ofrecerían a los individuos de un grupo la posibilidad de acceder a los recursos de otros, diversificando sus fuentes. El capital social es un bien público (Samuelson, 1954): para beneficiarse de él hay que compartirlo, y no es posible excluir a terceros de su disfrute más que por su aislamiento. En una sociedad, cuanto menos segregados están los grupos primarios con lazos fuertes entre sí, más equitativa es la distribución del capital social (civil) y mayor es la cohesión social. Estas sociedades están más atomizadas o compuestas por individuos vinculados entre sí por lazos débiles.

De la discusión anterior se desprende que las sociedades más cohesionadas son las que presentan distribuciones más equitativas en las tres formas de capital.

La justicia social

No hay una sino múltiples formas o visiones de justicia social (Miller, 1999). Se plasman en desacuerdos sobre los principios que debieran regir el reparto de los recursos o recompensas materiales, culturales y sociales entre los miembros de una colectividad. Hay tres visiones que defienden criterios alternativos de reparto: la justicia retributiva, la contributiva, y la distributiva.

La **justicia retributiva** descansa en el principio de “valía” para repartir las recompensas (Lucas, 1995; Roemer, 1996). Este principio propone que la recompensa sea proporcional al valor añadido por cada miembro al bienestar general,

Sen

Easterly

Capital humano

Mincer; Becker

Solon; Bowles y Gintis

Bourdieu

Samuelson

Marginson

Capital social

Coleman, Putnam

Granovetter

Samuelson

“ ...las sociedades más cohesionadas son las que presentan distribuciones más equitativas en las tres formas de capital”

Justicia social

Miller

Justicia retributiva

Lucas; Roemer

de acuerdo al juicio libre de los demás. La justicia retributiva está íntimamente ligada al utilitarismo y a la noción de responsabilidad individual. El orden moral debe garantizar que cada individuo reciba los frutos correspondientes a la responsabilidad asumida en la creación de riqueza. Esto maximiza el bienestar general, al asegurar que cada cual ejerce tanto esfuerzo como está dispuesto a ejercitar (Nozick, 1974). La justicia retributiva se alcanza mediante la **igualdad de trato** o defensa de los derechos civiles o libertades individuales, incluyendo el derecho a la propiedad privada (Dworking, 2000), pues sólo esa igualdad garantiza formalmente el principio de responsabilidad.

Nozick
Igualdad de trato
Dworking

La **justicia distributiva** tiene distintas formas, desde la más radical, que defiende el criterio absoluto de necesidad para repartir la riqueza y lograr la **igualdad de condición** (Nielsen, 1979), hasta la más moderada, que defiende el principio de la diferencia (Rawls, 1971). Según este principio, otros criterios de reparto, como la valía, pueden ser justos sólo en tanto en cuanto no perjudiquen al miembro menos favorecido de la sociedad. En otras palabras, las diferencias en las recompensas de los individuos son aceptables sólo si benefician también a los más desfavorecidos, porque generen más riqueza que repartir. Una sociedad justa debe maximizar tanto el bienestar general como el de los más desfavorecidos, porque esto es lo que preferiría un ser racional envuelto en un velo de ignorancia si tuviera que elegir un criterio de justicia desconociendo qué lugar le tocará ocupar en la sociedad (Rawls, 1977).

Justicia distributiva
Igualdad de condición
Nielsen; Rawls

La **justicia contributiva** (Gomberg, 2007; Sayer, 2011) se sustenta en el principio del mérito. Es menos una visión sobre el reparto de la riqueza que sobre el derecho a ocupar posiciones de la división del trabajo desde las que pueda contribuirse al bienestar general de acuerdo a las propias capacidades. La justicia contributiva aboga por la **igualdad de oportunidades**: una redistribución de los recursos transferibles que permita maximizar las potencialidades naturales y recibir las recompensas derivadas de su contribución al bienestar general (Young, 1994; Swift y Marshall, 1997). Algunos autores defienden que el principio de la diferencia también es aplicable a la justicia contributiva: las desigualdades en los recursos transferibles asignados a los miembros de un grupo son justas si favorecen también al miembro con menos talentos. Una sociedad justa es la que compensa la falta de talentos innatos con otros recursos cognitivos transferibles, ayudando a todos los miembros a desarrollar su potencial y haciendo efectiva la igualdad de oportunidades. Esto es lo que un ser racional elegiría si desconociera qué talentos le corresponderán al nacer (Sen, 1992; Roemer, 1998; Dworkin, 2000).

Justicia contributiva
Gomberg; Sayer
Igualdad de oportunidades
Young; Swift y Marshall

De la discusión anterior puede deducirse que, al abogar por tipos distintos de igualdad, cada visión de la justicia lo hace también, implícitamente, por redistribuir distintos tipos de capitales, mediante los correspondientes mecanismos de redistribución. Al defender la igualdad de trato, la justicia retributiva opta por una redistribución del capital social o “desegregación” de los espacios públicos que permita el contacto fluido entre individuos libres y el ejercicio efectivo de la responsabilidad individual. Al apoyar la igualdad de oportunidades, la justicia contributiva defiende la redistribución de recursos cognitivos transmisibles o asimilación cultural en clubs (aulas, escuelas, etc.) de pares con talentos similares.

Sen, Roemer, Dworkin

Finalmente, al abogar por la igualdad de condición, la justicia distributiva propone redistribuir el capital físico e integrar económicamente a los más desfavorecidos para satisfacer sus necesidades.

Algunos filósofos sugieren que es imposible evaluar cuál de estas formas de justicia es mejor, porque dependen de asunciones indemostrables, como que el hombre es racional antes de elegir un orden moral, no en interacción con él (Sen y Williams, 1982). Quizás sería más fructífero abordar la cuestión empíricamente estudiando en qué clases o grupos se arraiga mejor cada visión, por motivo de sus intereses y hábitos (Runciman, 1972; Bourdieu, 1984; Elster, 1991). Efectivamente, los datos apuntan a un apoyo diferenciado entre clases. En una encuesta de 2006 del **Centro de Investigaciones Sociológicas** sobre clases sociales en España, el porcentaje de ocupados que defendían que las desigualdades son justas si se producen como consecuencia de recompensar el esfuerzo y los riesgos personales era un 25 % más alto (42 % frente al 32 %) entre las viejas clases medias (autónomos y pequeños negocios) que entre las clases trabajadoras (asalariados manuales). Por contra, los que opinaban que las desigualdades son siempre injustas porque nacer en una clase u otra es una cuestión de suerte, eran casi el doble en las clases trabajadoras que en las viejas clases medias (24 % frente al 14 %). Por último, los que sostenían que las desigualdades son justas si premian las capacidades y su aportación al bienestar general eran un 10 % más numerosos en las nuevas clases medias educadas que en las otras (Rodríguez Menés, 2007).

Sen y Williams

Runciman; Bourdieu;
Elster,

Rodríguez Menés

Cohesión social y crecimiento

Otra manifestación de este empirismo es el objetivo de comparar las tres formas de justicia social por su capacidad para aumentar, mediante las correspondientes políticas de igualdad, el bienestar general (Bourguignon y otros, 2007). La justicia retributiva plantea maximizar este bienestar (que en poblaciones estables es también el del “ciudadano medio”) promoviendo la inclusión social mediante la igualdad de trato. La justicia distributiva alega que la maximización debe condicionarse a la integración económica de los menos favorecidos, a que alcancen un bienestar igual o superior al que disfrutarían de otro modo. La justicia contributiva condiciona esa maximización a que los más desfavorecidos también se beneficien, pero lo hace separadamente para los grupos de habilidad que contribuyen desigualmente a generarlo, promoviendo la asimilación cultural dentro de ellos. Nótese que la imposición de condiciones en estas formas de justicia no implica necesariamente una merma en el bienestar alcanzado por la justicia retributiva, entre otras razones porque el resultado de la maximización dependerá del tiempo que operen las correspondientes políticas de cohesión. Cuanto más dilatado, más probable es que se generen externalidades o consecuencias no deseadas sobre el bienestar (por ejemplo, que las desigualdades nacidas al amparo de la igualdad de trato deriven en conflictos sociales, obligando a desviar recursos para solventarlos). Si añadimos las bien conocidas dificultades de agregar las preferencias individuales en un índice de bienestar general (Arrow, 1950; Wößmann, 2008), se entiende mejor que los expertos se conformen con responder a la siguiente pregunta: ¿qué justicia social (retributiva, distributiva o contributiva) y qué polí-

Bourguignon

Arrow; Wößmann

tica de cohesión (de inclusión social, de integración económica o de asimilación cultural) incrementa más la riqueza de una nación? (World Bank, 2005)

World Bank

Los estudios que han investigado la relación entre cohesión y desarrollo pueden dividirse en dos: los que lo hacen de forma agregada, comparando transversal o longitudinalmente las tasas de desigualdad y crecimiento entre países; y los que lo hacen de forma individual, a fin establecer una “función de producción” que dé cuenta de las variables y valores que maximizan la media de los logros individuales.

La mayoría de estudios agregados analiza la relación entre crecimiento y desigualdades económicas (Alesina y Rodrik, 1994; Bourguignon, 2003; Barro, 2008), pero algunos también lo asocian con la heterogeneidad étnica, lingüística o regional (Crozet y Koenig, 2005; Easterly y otros, 2006). En general, la evidencia sobre el signo y la fuerza de la asociación entre desigualdad y riqueza no es concluyente (Bourguignon, 2003; Boix, 2009), debido al posible sesgo introducido al no controlar eficazmente por el efecto inverso del crecimiento sobre la desigualdad. Pero el problema principal es que ningún estudio considera los retornos de todas las formas de cohesión social ni los efectos recíprocos y contrapuestos que podrían tener las unas sobre las otras. No es sólo un problema de omisión de variables que miden la cohesión en todas sus formas, también de conceptualización de sus efectos sobre el crecimiento. Debido al carácter agregado de los análisis, es difícil identificar bien los mecanismos que explican las relaciones entre desigualdades de trato, condición u oportunidad y desarrollo. Es presumible que, dada la naturaleza privada, reservada y pública de, respectivamente, los recursos materiales, humanos y sociales que proponen distribuir, estos mecanismos difieran y sean individuales, grupales, o colectivos, dependiendo de que lo que persigan sea la integración económica, la asimilación cultural o la inclusión social. Los análisis agregados modelan todos los efectos como si fueran contextuales. Son adecuados para modelar los efectos de la inclusión social pero no los individuales de la integración económica.

Estudios agregados

Alesina y Rodrik;
Bourguignon; Barro

Crozet y Koenig;
Easterly

Bourguignon; Boix

Los estudios micro adoptan un enfoque contrario, donde todos los efectos, también los contextuales, se ven como individuales. Así ocurre, por ejemplo, con el efecto del capital social, que suele medirse por la pertenencia a asociaciones o el número de contactos con otros individuos, sin considerar los vínculos que éstos tienen entre sí o con terceros (Lin, 2005). Muchos estudios micro pertenecen a la tradición del logro de estatus, que analiza el efecto de los orígenes sociales en los logros ocupacionales o gananciales de los individuos (Duncan, 1965; Blau y Duncan, 1967; Sewell, Haller y Ohlendorf, 1970; Jencks, 1972; Solon, 2002; Carneiro y Heckman, 2003; Bowles y otros, 2001; Erikson y Goldthorpe, 1992 y 2010). En esta tradición, la distribución de los recursos sólo importa porque determina la cantidad a disposición del individuo. Asumiendo que la relación entre recursos y logros es positiva, cuantas más personas exceden el nivel medio de recursos, mayor es el producto agregado generado. Pese al desinterés por analizar otros efectos distribucionales o contextuales, con la popularización de técnicas de análisis multinivel han aparecido trabajos sobre el impacto medioambiental de los barrios en otros desenlaces relevantes, como la salud o el crimen (Wen,

Estudios individuales

Lin

Duncan; Blau y Duncan;
Sewell, Haller y
Ohlendorf; Jencks; Solon;
Carneiro y Heckman;
Bowles et al.; Erikson y
Goldthorpe

2003; Sampson, 2008). Este impacto atañe a variables próximas al individuo generadas con su concurso e interacción (asociadas a la distribución del capital humano), no a características de redes sociales exógenas que sólo afloran si se analizan estructuras de relaciones entre barrios, sobre las que estos estudios tienen poco que aportar.

Wen; Sampson

Para encontrar estudios que analicen los efectos sobre el crecimiento de la desigualdad en sus tres formas (del reparto de recursos físicos de uso privado entre individuos, de la distribución de recursos culturales de uso reservado entre grupos de iguales, y de la distribución de recursos sociales de uso público entre colectividades) hay que dirigir la atención hacia la investigación educativa, que ha encontrado más fácil separar los tres niveles de análisis (requeridos para evaluar la naturaleza de los efectos: individuos, escuelas, y países). Aunque el objetivo es explicar las capacidades cognitivas de la población escolarizada (o los logros educativos a ellas asociados), sus conclusiones pueden extrapolarse al crecimiento por ser estas capacidades la fuente principal de la generación de la riqueza (Hanushek y Luque, 2003; Heckman y otros, 2006). El análisis del impacto de la cohesión social sobre la adquisición de habilidades cognitivas contribuye a evaluar el efecto de la cohesión sobre la riqueza. La proliferación de estudios internacionales que miden la adquisición de estas habilidades (PISA, TIMSS) facilita la labor.

Hanushek y Luque;
Heckman et al.

Cohesión social y habilidades cognitivas

A continuación se resumen los principales resultados de las investigaciones sobre la adquisición de habilidades cognitivas. En aras de la concisión, se presentan sin distinguir entre habilidades de lectura, matemáticas o científicas, aunque son conocidas las diferencias de género en estas habilidades (OECD, 2007; McMullen y Kathryn, 2005; Hyde y Mertz, 2009). En general, no alteran la relación entre la cohesión social y la adquisición de habilidades cognitivas. Tampoco se distinguen aquí los resultados por las fases del desarrollo cognitivo, más relevantes cuanto más tempranas (Cunha y Heckman, 2007), porque la mayoría de los estudios internacionales que analizan el impacto de las desigualdades sociales sobre las habilidades cognitivas se concentran en la fase final de la enseñanza obligatoria, cuando los estudiantes tienen 15 años. Hay que resaltar tres resultados de esta investigación.

OECD; McMullen y
Kathryn; Hyde y Mertz

Cunha y Heckman

Primero, los resultados sugieren que cuanto mayor es la integración económica, la asimilación cognitiva, y la inclusión social de un país, más alto puntúan sus estudiantes en las pruebas que miden sus habilidades cognitivas en promedio. Efectivamente, varios estudios han demostrado, usando datos del estudio PISA y técnicas estadísticas multinivel, que los países con desigualdades de ingresos más altas, medidas con el índice de Gini, son también aquéllos donde por término medio los estudiantes rinden peor en pruebas de aptitud cognitiva (Chiu y Khoo, 2005; Sikora y Saha, 2007; Rodríguez Menés y Donato, 2011). Más controvertida es la evidencia sobre si los países que separan a los estudiantes en itinerarios educativos (formación profesional frente a bachillerato; escuelas selectivas frente a polivalentes) obtienen mejores resultados cognitivos entre

Chiu y Khoo; Sikora y
Saha; Rodríguez Menés y
Donato

“Cuanto mayor es la integración económica, la asimilación cognitiva, y la inclusión social de un país, más alto puntúan sus estudiantes”

sus estudiantes. Algunos refutan esta hipótesis (Hanusheck y Wößmann, 2006); otros, la confirman (Ariga y Brunello, 2007). Uno de los problemas principales es que la asignación de los estudiantes a los itinerarios está basada en criterios distintos en cada país. En algunos se hace según pruebas que miden las habilidades menos sensibles al aprendizaje (por ejemplo, la inteligencia); en otros, vía selección parental de escuelas, que está muy influenciada por los recursos familiares. Más robusta es la evidencia sobre los efectos positivos de la desegregación social (que no cognitiva) de los sistemas educativos sobre la capacitación. Cuanto más homogéneas entre sí son las escuelas de un país en relación con la composición socioeconómica o étnica de su alumnado, mejores resultados suelen obtener sus estudiantes en pruebas cognitivas (Entorf y Lauk, 2006; Rodríguez Menés y Donato, 2011).

Hanusheck y Wößmann

Ariga y Brunello

Entorf y Lauk; Rodríguez Menés y Donato

En segundo lugar, los resultados indican que los mecanismos mediante los que opera la cohesión varían para cada una de sus formas: la integración económica aumenta el rendimiento porque distribuye más eficazmente los recursos socioeconómicos entre familias; la asimilación cognitiva, porque la selección y agrupamiento de estudiantes en aulas y escuelas con niveles cognitivos similares facilita el aprendizaje entre pares; y la inclusión social, porque el contacto entre colectivos de estudiantes de distinta condición socioeconómica genera aspiraciones de mejora entre los más pobres, conectándolos a estructuras de relaciones más diversas. Analicemos cada hallazgo con más detalle.

Dijimos con anterioridad que, a niveles más bajos de desigualdad económica, corresponden puntuaciones más altas en pruebas cognitivas, pero esta correlación desaparece cuando se controla por el nivel medio socioeconómico del alumnado de las escuelas (Sikora y Saha, 2007) (pues las escuelas con alumnos más ricos son también las que cuentan con mejores recursos pedagógicos) y por los recursos privados de los alumnos (Chiu y Khoo, 2005; Rodríguez Menés y Donato, 2011). Este efecto supresor se explica por las ventajas que proporcionan la riqueza familiar y escolar para aprender, y por la correlación positiva que se da entre riqueza e igualdad (Garfinkel y otros, 2010). En suma, los países cuyos alumnos alcanzan medias más altas en pruebas cognitivas presentan también mayores niveles de justicia distributiva y tienen escuelas más ricas que están compuestas por familias con más recursos materiales. Se desconoce si es la igualdad la que genera riqueza, o a la inversa: muy probablemente sean las dos cosas. Si fuera la riqueza la que generara igualdad, las políticas redistributivas no afectarían al rendimiento, pero tampoco lo cohibirían¹. Si la igualdad generara riqueza, las inversiones en personas aptas y pobres derivadas de la redistribución de recursos privados deberían ser más rentables que las hechas en alumnos aptos y ricos, por estar estas últimas sujetas a productividades decrecientes (Chiu y Khoo, 2005).

Sikora y Saha

Chiu y Khoo; Rodríguez Menés y Donato

Garfinkel et al.

“ Se desconoce si es la igualdad la que genera riqueza, o a la inversa ”

Chiu y Khoo

Más difícil es desvelar el mecanismo que explicaría el efecto positivo sobre la adquisición de habilidades cognitivas de las políticas contributivas que separan al alumnado en itinerarios por sus capacidades. Aunque sus beneficios se generan

1- La relación positiva entre riqueza y desigualdad puede ser el resultado de procesos que se retroalimentan. Es probable que la riqueza generara desigualdad pero también conflictos de clase que produjeran una mayor igualdad.

principalmente dentro de las escuelas y de las aulas, por la mayor facilidad de enseñar a grupos cognitivamente homogéneos (Dobbelsteen y otros, 2002) estas políticas pueden producir una mayor segregación social entre escuelas, afectando negativamente al rendimiento de sus alumnos, especialmente de los menos favorecidos intelectualmente (Hanushek y otros, 2003; Huang, 2009). Una vez controlados estos efectos, la evidencia muestra que, cuanto más cognitivamente homogéneas sean las redes de interacción en la escuela, mejores rendimientos cognitivos se alcanzan (Rodríguez Menés y Donato, 2011).

Dobbelsteen

Hanushek; Huang

Rodríguez Menés y Donato

Habilidades cognitivas

Finalmente, en lo que atañe al mecanismo que explicaría el efecto positivo de la inclusión social sobre la adquisición de habilidades cognitivas, los resultados indican que es principalmente contextual. El efecto positivo que tiene sobre el rendimiento una menor segregación escolar, entendida como una mayor homogeneidad entre escuelas en su composición socioeconómica típica, no desaparece cuando se controla por los recursos personales del alumnado (incluido su acceso diferencial a redes sociales) (Rodríguez Menés y Donato, 2011). La segregación entre escuelas reduce el acceso a redes sociales diversificadas, limitando las expectativas personales y coartando la difusión de valores y normas que promueven el interés general (Jencks y Mayer, 1990; Brännström, 2008). Nótese que parte del efecto positivo de la inclusión social se debe a la mayor heterogeneidad interna de las escuelas que acompaña a la menor segregación entre éstas, y al efecto positivo que tiene sobre el rendimiento la heterogeneidad social de los compañeros, al generar aspiraciones de mejora entre los menos favorecidos (Thrupp y otros, 2002; Sikora y Saha, 2007)

Rodríguez Menés y Donato

Jencks y Mayer; Brännström

Thrupp; Sikora y Saha

Para terminar este repaso de la investigación educativa sobre desigualdades sociales y rendimiento, cabe remarcar que las políticas distributivas, contributivas y retributivas que buscan integrar económicamente a los estudiantes, asimilarlos en grupos cognitivos homogéneos, e incluirlos socialmente en escuelas no segregadas, tienen efectos no deseados sobre el rendimiento, al afectarse tanto mutuamente como negativamente. Para empezar, la asimilación cognitiva puede inhibir la integración económica porque, al agrupar a los estudiantes por criterios cognitivos también lo hace indirectamente por su extracción social, dada la correlación entre habilidades y recursos familiares, magnificando las desigualdades de rendimiento entre estudiantes de distinta extracción (Rodríguez Menés y Donato, 2011). Por otro lado, la integración económica puede restringir la inclusión social, al homogeneizar la composición socioeconómica del alumnado de las escuelas, inhibir la interacción entre estudiantes pobres y ricos, y restringir la formación de aspiraciones de mejora entre aquéllos (Robert, 2010; Sikora y Saha, 2007). Por último, la inclusión social puede limitar la asimilación social. Abrir las escuelas a alumnos de todas las extracciones sociales las hace más heterogéneas no sólo en términos socioeconómicos, sino también de habilidades, lo que dificulta la asimilación cultural y el aprendizaje (Entorf y Lauk, 2008; Crosnoe, 2009).

Rodríguez Menés y Donato

Robert; Sikora y Saha

Entorf y Lauk; Crosnoe

En suma, si bien las políticas educativas que fomentan la igualdad de trato, condición y oportunidades aumentan la adquisición de habilidades cognitivas (a través de un mecanismo acorde al carácter público, reservado, o privado de

los recursos que buscan repartir), también tienen efectos indirectos contrapuestos sobre el rendimiento, al interferir en las metas de las otras.

Conclusión

En este artículo se ha repasado el estado de la investigación sobre la relación entre, por un lado, la cohesión y la justicia social y, por el otro, la riqueza de un país. Para hacerlo, se analizaron distintas definiciones de la cohesión social optando por aquella que la identifica con las tres políticas principales de igualdad que la fomentan: la integración económica, la asimilación cognitiva y la inclusión social. Se argumenta que estas políticas tienen como objetivo un reparto más equitativo de tres tipos de capital: físico, humano y social. Para conseguirlo, cada una apela a una forma de justicia social alternativa: distributiva, contributiva y retributiva; y defiende un principio diferente de igualdad, que se adapta mejor a la naturaleza privada, reservada y pública de los bienes que busca repartir: igualdad de condición, de oportunidades y de trato. Se arguye que a los científicos sociales les ha sido difícil evaluar la bondad de cada forma de justicia al descansar en distintos postulados lógicos y estar apoyadas por clases y grupos de presión con intereses y hábitos opuestos. El debate se ha centrado en evaluar empíricamente la aportación de cada forma de cohesión social a la generación de la riqueza y a las posibles incongruencias entre ellas. Esta evaluación se ha visto limitada por la dificultad para encontrar datos que se adecúen al nivel individual, grupal o colectivo de los bienes privados, reservados o públicos cuya distribución es objeto de análisis. Para sortear el problema, y aprovechando que las habilidades cognitivas están fuertemente correlacionadas con la productividad y la riqueza, se propone examinar los resultados de la investigación educativa que compara el rendimiento cognitivo de países, escuelas y estudiantes, para poder extraer conclusiones válidas sobre el impacto de las tres formas de cohesión sobre la generación de habilidades. Esos resultados muestran, primero, que la cohesión social, ya sea expresada como integración económica (igualdad de recursos materiales), como asimilación cultural (igualdad de habilidades cognitivas), o como inclusión social (igualdad de trato o acceso escolar), se asocia con niveles altos de habilidades cognitivas. Segundo, los resultados revelan que cada forma de cohesión atañe fundamentalmente, tal y como se esperaba, a la distribución de bienes distintos entre unidades de análisis alternativas: a la distribución de recursos materiales entre individuos, de recursos cognitivos entre compañeros y de recursos sociales entre escuelas. Por último, los resultados sugieren que existen importantes externalidades negativas entre las políticas de igualdad. Primero, la asimilación cognitiva puede conducir a un aumento de las desigualdades económicas. Puesto que las habilidades cognitivas son parcialmente el fruto del uso de recursos privados, la separación de los estudiantes en itinerarios marcados por sus capacidades conlleva también una selección por sus estatus socioeconómicos que, al potenciar las habilidades de los más favorecidos, resulta en mayores desigualdades económicas. Por otro, la integración económica podría restringir la inclusión social si, al hacer más homogénea la composición socioeconómica del

“ Si bien las políticas educativas que fomentan la igualdad de trato, condición y oportunidades aumentan la adquisición de habilidades cognitivas (...) también tienen efectos indirectos contrapuestos sobre el rendimiento, al interferir en las metas de las otras”

alumnado en las escuelas, inhibiera las interacciones entre alumnos de distinta extracción y la formación de aspiraciones de mejora entre los desfavorecidos. Por último, la inclusión social puede afectar negativamente a la asimilación cognitiva si, al promover la heterogeneidad social en las escuelas, genera también una mayor heterogeneidad de habilidades. Para maximizar la cohesión y la riqueza es necesario avanzar simultáneamente en las tres formas de justicia social (retributiva, distributiva y contributiva), que el lector avezado habrá sabido identificar con los tres principios de la Revolución Francesa: libertad, igualdad y fraternidad. Puesto que, como se ha mostrado en este trabajo, estos principios están defendidos por grupos sociales con intereses y hábitos opuestos, una manera eficaz de maximizar la cohesión y la riqueza será garantizando un equilibrio de poder entre ellos que asegure que ninguna visión de la justicia social prevalezca sobre las otras. ■

“ Para maximizar la cohesión y la riqueza es necesario avanzar simultáneamente en las tres formas de justicia social”

Bibliografía

- ALESINA, A. Y RODRIK, D. (1994): "Distributive Politics and Economic Growth", *The Quarterly Journal of Economics*, 109(2):465-90.
- ALLPORT, G.W. (1954): *The Nature of Prejudice*, Cambridge, Addison-Wesley.
- ARIGA, K. Y BRUNELLO, G. (2007): "Does Secondary School Tracking Affect Performance? Evidence from IALS", *IZA Discussion Paper*, 2643.
- ARROW, K.J. (1950): "A Difficulty in the Concept of Social Welfare", *Journal of Political Economy*, 58:328-46.
- BARRO, R.J. (2008): "Inequality and Growth Revisited", *Asian Development Bank Working Paper Series on Regional Economic Integration*, 11.
- BECKER, G.S. (1964): *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago, The University of Chicago Press.
- BLAU, P.M. Y DUNCAN, O.D. (1967): *The American Occupational Structure*, New York, Wiley.
- BOIX, C. (2009): "The Conditional Relationship between Inequality and Development", *PS: Political Science & Politics*, 42:645-49.
- BOURDIEU, P. (1984): *Distinction: a Social Critique of the Judgment of Taste*, Cambridge, Harvard University Press.
- BOURGUIGNON, F., FERREIRA, F. Y WALTON, M. (2007): "Equity, efficiency and inequality traps: A research agenda", *Journal of Economic Inequality*, 5(2):235-56.
- BOWLES, S., GINTIS, H. Y OSBORNE, M. (2001): "The Determinants of Earnings: A Behavioral Approach", *Journal of Economic Literature*, 39(4):1137-76.
- BRÄANNSTRÖM, L. (2008): "Making Their Mark: The Effects of Neighbourhood and Upper Secondary School on Educational Achievement", *European Sociological Review*, 24(4):463-78.
- CARNEIRO, P. Y HECKMAN, J. (2003): "Human capital policy", en HECKMAN, J. Y KRUEGER, A. (eds.) (2003): *Inequality in America*, Cambridge: MIT Press.
- CHIU, M.M. Y KHOO, L. (2005): "Effects of resources, Inequality and Privilege Bias on Achievement: Country, School and Student Level Analyses", *American Educational Research Journal*, 42(4):575-603.
- COLEMAN, J. (1988): "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, 94(95-120).
- CROSNOE, R. (2009): "Low-Income Students and the Socioeconomic Composition of Public High Schools", *American Sociological Review*, 74:709-30.
- CROZET, M. Y KOENIG, P. (2005): "The Cohesion vs Growth Tradeoff - Evidence from EU Regions (1980-2000) ", *ERSA conference papers ersa05 p716*, European Regional Science Association.
- CUNHA, F. Y HECKMAN, J. (2007): "The Technology of Skill Formation", *The American Economic Review*, 97 (2):31-47.

- DOBDELSTEEN, S., LEVIN, J. Y OOSTERBEEK, H. (2002): “The causal effect of class size on scholastic achievement: distinguishing the pure class size effect from the effect of changes in class composition”, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 64:17-38.
- DUNCAN, O.D. (1965): “Social origins of salaried and self-employed professional workers”, *Social Forces*, 44:186-89.
- DWORKIN, R. (1981): *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*, Cambridge: Harvard University Press.
- EASTERLY, W., RITZEN, J. Y WOOLCOCK, M. (2006): “Social Cohesion, Institutions, and Growth”, *Economics & Politics*, 18(2):103-20.
- ELSTER, J. (1991): “Local justice and interpersonal comparisons” en ELSTER, J. y ROEMER, J.E. (eds.) (1991): *Interpersonal Comparisons of Well-Being*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ENTORF, H. Y LAUK, M. (2008): “Peer effects, social multipliers and migrants in school: an international comparison”, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34:633-54.
- ERIKSON, R. Y GOLDTHORPE, J.H. (1992): *The Constant Flux*, Oxford: Clarendon Press.
- ERIKSON, R. Y GOLDTHORPE, J.H. (2010): “Has social mobility in Britain decreased? Reconciling divergent findings on income and class mobility”, *British Journal of Sociology*, 61(2):211-30.
- FRIEDKIN, N.E. (2004): “Social Cohesion”, *Annual Review of Sociology*, 30:409-25.
- GARFINKEL, I., RAINWATER, L. Y SMEEDING, T. (2010): *Wealth and welfare states: Is America a laggard or leader?* Cambridge, Oxford University Press.
- GOMBERG, P (2007): *How to Make Opportunity Equal: Race and Contributive Justice*, Oxford, Blackwell.
- GRANOVETTER, M. (1983): “The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited”, *Sociological Theory*, 1:201-33.
- HANUSHEK, E., KAIN, A., MARKMAN, J.F. y otros (2003): “Does peer ability affect student achievement?” *Journal of Applied Econometrics*, 18:527-544.
- HANUSHEK, E.A. Y LUQUE, J.A. (2003): “Efficiency and equity in schools around the world”, *Economics of Education Review*, 22:481-502.
- HANUSHEK, E.A. Y WÖSSMANN, L. (2006): “Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries”, *Economic Journal*, 116, C63-C76.
- HECKMAN, J.J., STIXRUD, J. Y URZUA, S. (2006): “The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior”, *Journal of Labor Economics*, 24 (3):411-82.

- HUANG, M. (2009): "Classroom homogeneity and the distribution of student math performance: A country-level fixed-effects analysis", *Social Science Research*, 38 (4):781-91.
- HYDE, J.S. Y MERTZ, J.E. (2009): "Gender, culture and mathematics performance", *Proceedings National Academy of Science U.S.A.*, 106(22):8801-7.
- JENCKS, C. Y MAYER, S. (1990): "The social consequences of growing up in a poor neighborhood", en LYNN, L. JR. y McGEARY, M.G.H (eds) (1990): *Inner-City Poverty in the United States*, Washington: National Academy Press.
- JENCKS, C., SMITH, M., ACKLAND, H., y otros. (1972): *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York: Basic Books.
- JENSON, J. (1998): "Mapping social cohesion: The state of Canadian research", *Canadian Policy Research Networks Study*, F-03.
- LIN, N. (2001): *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LUCAS, J.R. (1995): *Responsibility*, Oxford, Clarendon Press.
- MARGINSON, S. (2007): "The public/private divide in higher education: A global revision", *Higher Education* 53:307-33.
- McMULLEN, K. (2005): "Student achievement in mathematics – the roles of attitudes, perceptions and family background", *Education Matters: Insights on Education, Learning and Training in Canada*, 2(1).
- MILLER, D. (1999): *Principles of Social Justice*, Cambridge, Harvard University Press.
- MINCER, J. (1958): "Investment in Human Capital and Personal Income Distribution", *Journal of Political Economy*, 66(4):281-302.
- NIELSEN, K. (1979): "Radical Egalitarian Justice: Justice as Equality", *Social Theory and Practice*, 5:209-26.
- NOZICK, R. (1974): *Anarchy, State, and Utopia*, New York, Basic Books.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. (2007): *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world*. Vol. 1: Analysis, Paris: OECD.
- OSBERG, L. (2003): "Introduction" en OSBERG, L. (ed.) (2003): *Economic implications of social cohesion*, Toronto, University of Toronto Press.
- PUTNAM, R.D. (1993): *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton, Princeton University Press.
- RAWLS, J. (1971): *A theory of justice*, Oxford, Oxford University Press.
- RÓBERT, P. (2010): "The Influence of Educational Segregation on Educational Achievement" en DRONKERS, J. (ed.) (2010): *Quality and Inequality of Education. Cross-national Perspectives*, Maastricht, Springer Press.
- RODRÍGUEZ MENÉS, J. (2007): "Clases sociales y estructura social. Estudio CIS nº 2.634", *Boletín Centro de Investigaciones Sociológicas*, 2.

- RODRÍGUEZ MENÉS, J. Y DONATO, L. (2011): “Social cohesion and cognitive attainment across OECD countries”, trabajo presentado en la *SASE 23rd Annual Conference*, Madrid.
- ROEMER, J. E. (1996): *Theories of Distributive Justice*, Cambridge, Harvard University Press.
- ROEMER, J. E. (1998): *Equality of Opportunity*, Cambridge, Harvard University Press.
- RUNCIMAN, W.G. (1972): *Relative Deprivation and Social Justice. A study of attitudes to social inequality in twentieth-century England*, Middlesex, Penguin Books.
- SAMPSON, R.J. (2008): “Moving to Inequality: Neighborhood Effects and Experiments Meet Social Structure”, *American Journal of Sociology*, 114(1):189-231.
- SAMUELSON, P.A. (1954): “The Pure Theory of Public Expenditure”, *Review of Economics and Statistics*: 36(4):387-9.
- SAYER, A. (2011): “Habitus, Work and Contributive Justice”, *Sociology*, 45(1):7-21.
- SEN, A.K. (1992): *Inequality Reexamined*, Oxford, Oxford University Press.
- SEN, A.K. y WILLIAMS, B. (1982): “Introduction: Utilitarianism and Beyond” en SEN, A.K. y WILLIAMS, B. (eds.) (1982): *Utilitarianism and Beyond*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SEWELL, W.H., HALLER, A.O. Y OHLENDORF, G.W. (1970): “The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision”, *American Sociological Review*, 35(6):1014-27.
- SIKORA, J. Y SAHA, L.S. (2007): “Corrosive Inequality? Structural Determinants of Educational and Occupational Expectations in Comparative Perspective”, *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 8(3):57-78.
- SOLON, G. (2002): “Cross-Country Differences in Intergenerational Earnings Mobility”, *The Journal of Economic Perspectives*, 16(3):59-66.
- SPEER, P.W., JACKSON, C.B. Y PETERSON, A.N. (2001): “The Relationship Between Social Cohesion and Empowerment: Support and New Implications for Theory”, *Education & Behavior*, 28 (6):716-32.
- SWIFT, A. Y MARSHALL, G. (1997): “Meritocratic Equality of Opportunity: Economic Efficiency, Social Justice, or Both?”, *Policy Studies*, 18:35-48.
- THRUPP, M., LAUDER, H. Y ROBINSON, T. (2002): “School composition and peer effects”, *International Journal of Educational Research*, 37(5):483-504.
- WEN, M., BROWNING, C.R. Y CAGNEY, K.A. (2003): “Poverty, affluence, and income inequality: neighborhood economic structure and its implications for health”, *Social Science & Medicine*, 57:843-60.
- WORLD BANK (2005): *World Development Report 2006: Equity and Development*, Oxford, Oxford University Press.

WÖSSMANN, L. (2008): “Efficiency and equity of European education and training policies”, *International Tax and Public Finance*, 15(2):199-230.

YOUNG, H.P. (1994): *Equity*, Princeton, Princeton University Press.