

# El Informe Coleman: Una lección de sociología -y de política

## The Coleman Report: A lesson in sociology and politics

Mariano Fernández Enguita<sup>1</sup>

### Resumen

El Informe Coleman fue un hito y es hoy un icono en la historia de la sociología de la educación por sus grandes dimensiones, su encaje en una política igualitaria, el acento que puso en los determinantes sociales y la redefinición de la igualdad de oportunidades. Pero supuso también un giro en la investigación educativa, de poner el foco en los recursos a hacerlo en los resultados, aunque desde el paradigma de la escuela como “caja negra”. Al singularizar el papel del grupo de iguales se inscribía en una línea de interés constante en Coleman por las meso-estructuras, de la cultura adolescente al capital social. Fue también un ejemplo de ética de un investigador independiente que llegó a conclusiones distintas de las que esperaba y otros esperaban de él y debió por ello enfrentarse al lado oscuro e inquisitorial del progresismo académico.

### Palabras clave

Coleman, sociología de la educación, investigación educativa, igualdad de oportunidades, universidad.

### Abstract

The Coleman Report was a touchstone and it is today an icon in the history of the sociology of education due to its huge dimensions, its fit into egalitarian policies, its emphasis on social determinants and a redefinition of equality of opportunity. But it also meant a twist in educational research, from an initial focus in resources to a focus in results, even if it remained inside the paradigm of school as a black box. By singularizing the role of the peer group, it was embedded in the permanent interest of Coleman in mesostructures, from adolescent culture to social capital. It was also an ethical example by an independent researcher who arrived to findings which were different from those that he expected and other expected from him, and so he had to face the dark and inquisitorial side of academic liberalism.

### Key words

Coleman, sociology of education, educational research, equality of opportunity, academics.

---

<sup>1</sup> Catedrático de Sociología de la educación en la Universidad Complutense de Madrid, [mfenguita@edu.ucm.es](mailto:mfenguita@edu.ucm.es), [www.enguita.info](http://www.enguita.info)

El 2 de julio de 1964, dos días antes de la fiesta nacional norteamericana, entraba en vigor la Ley 88-352, 78 Stat. 241, de Derechos Civiles (*Civil Rights Act of 1964*), prohibiendo toda forma de discriminación basada en la raza, el color de la piel, la religión, el sexo o el origen nacional. Incluía el mandato de investigar la segregación racial en las escuelas públicas, un trabajo que el Departamento de Educación iba a encargarse directamente a comienzos de 1965. He ahí el origen del llamado **Informe Coleman**, más propiamente *Equality of Educational Opportunity Survey* (Coleman, 1966). El trabajo de campo cubrió una muestra de 4000 escuelas, obteniendo datos de algo más de 3000, con unos 600 000 estudiantes en primero, tercero, sexto, noveno y duodécimo cursos del K-12 (el conjunto de primaria y secundaria). Se realizó en poco más de un año por un equipo de siete personas, culminó un volumen de más de setecientas páginas (más otro con detalles técnicos) y se hizo público el 4 de julio de 1966.

Google Scholar informa que ha sido citado como referencia bibliográfica en 13.207 publicaciones entre 1977 y hoy (no cubre, por tanto, el primer decenio largo tras su publicación). Google Ngram Viewer indica una elevada frecuencia de menciones (en los libros digitalizados por Google Books) entre 1966 y 2008, con un pico especialmente alto en 1975. Desde que ofrece Google Trends cifras de búsqueda, en 2005, con un pico superior en 2006 (probablemente por el cuarenta aniversario), normalizado como índice 100, *Coleman Report* es objeto todavía de búsquedas a un nivel 32 (que algo hará aumentar este número de la RASE, esperemos).

## Resultados imprevistos e incómodos

Aunque la Ley de Derechos Civiles pretendía cubrir un amplio espectro de formas de discriminación, su catalizador más potente había sido la larga lucha de la minoría negra, desde la movilización pacífica encabezada por Martin Luther King hasta la más radical representada por Malcom X, a la que se sumaba un amplio apoyo entre la población **blanca** (el propio Coleman había sido detenido en una demostración, junto con su mujer y sus tres hijos pequeños, por intentar entrar junto con una familia negra en un parque de atracciones infantiles que *solo* admitía blancos). La ley contenía el mandato de *realizar una investigación y hacer un informe al Presidente y al Congreso, en el plazo de dos años desde la entrada en vigor de este título, sobre la falta de disponibilidad de oportunidades educativas iguales para los individuos por motivos de raza, color, religión u origen nacional en las instituciones educativas públicas [...].* (secc. 402).

La terminología empleada, *disponibilidad de oportunidades educativas iguales*, revela bien la visión del momento: se trataba de ver si las minorías podían acudir a las mismas escuelas y en las mismas condiciones que la mayoría blanca. Se entendía, pues, la igualdad de oportunidades como igualdad de recursos y como admisión no segregada por las escuelas. Lógicamente, no se esperaba encontrar una distribución exquisitamente equitativa sino lo contrario. Además, dado que las escuelas públicas norteamericanas se financian esencialmente con impuestos locales, en gran medida sobre la propiedad inmueble, y el precio de esta varía sustancialmente por municipios, barrios, etc., cabía esperar que no estuviesen igualmente equipadas. Nótese, en fin, que el mandato concernía tan solo a las escuelas **públicas**, si bien éstas son y eran la mayoría el país.

El equipo pasó tests de aptitudes y conocimientos a los alumnos y recogió datos sobre su entorno familiar, así como sobre el centro escolar. Encuestó o entrevistó a alumnos, profesores, directores y superintendentes. Los alumnos informaban sobre sus familias: hábitat, educación paterna, estructura familiar, equipamiento, lectura y expectativas escolares, aunque no ingresos, y eso también serviría de base para caracterizar al grupo de iguales (la composición social del aula). Del centro se extrajeron datos sobre gasto por alumno, tamaño, laboratorios, biblioteca, agrupación por capacidades y otros (*ability tracking*) y otros.

Todos esperaban encontrar diferencias y así fue, aunque sobrepasaron con mucho lo esperado: por un lado, el 65% de los alumnos afroamericanos en primer curso de primaria iba a escuelas en las que al menos el 90% de los alumnos eran negros, y el 48% de los *seniors* (secundaria superior) lo hacía a escuelas en las que al menos la mitad lo eran; por otro, un alumno negro medio de duodécimo año (último de secundaria) en el sur rural tenía un rendimiento en los tests similar al de un alumno blanco de séptimo año en el nordeste del país. Pero la verdadera sorpresa fue otra. Las desigualdades de resultados eran mucho más amplias entre los alumnos de un mismo centro (por tanto, con los mismos recursos escolares a su alcance) que entre distintos centros; particularmente parecían irrelevantes entre centros con distinto nivel de dotación dentro de una misma región, aunque pudieran ser notables entre regiones separadas; en suma, alrededor del 10% de la varianza estaba asociada a diferencias **entre** escuelas, pero alrededor del 90% restante lo estaba a diferencias **intra** escuelas. Los aspectos de la oferta escolar que el informe midió, tales como el número de días de clase al año, el nivel de titulación del profesor o el gasto por alumno, no presentaban una relación significativa con los resultados de los estudiantes en las pruebas. Sí lo hacían, en cambio, las variables familiares y otra que podría considerarse semi-familiar, el grupo de iguales, ya que se trataba de la composición social del aula; en particular Coleman subrayó el hecho de que los alumnos negros que acudían a escuelas de mayoría blanca obtenían resultados superiores a los del resto de alumnos negros, lo que mostraba la conveniencia de seguir adelante con la integración.

Como suele suceder con estos informes, casi nadie los lee pero todo el mundo habla de ellos, y lo que se extendió sobre éste fue que lo importante era la familia, no la escuela. *¿Imaginas lo que ha encontrado Coleman? Las escuelas no cuentan nada, lo que cuenta es la familia.* Así aseguraba Godfrei Hodgson (1975: 22) que se lo resumió Seymour M. Lipset a Daniel P. Moynihan, ambos sociólogos, y aunque no hay otra fuente de la cita que esta, lo cierto es que nadie la ha desmentido, ni se ha insinuado, en los cuarenta años que lleva impresa y que simplemente pone en boca de dos ilustres colegas el resumen más popular de las conclusiones, versión “titular” de prensa.

### Las consecuencias políticas

En un primer momento, las conclusiones del informe no agradaron a quienes esperaban una legitimación de las políticas educativas de la **Gran Sociedad**, el ambicioso programa de lucha contra la igualdad y la discriminación lanzado por la presidencia demócrata de Johnson. Si los recursos escolares no eran tan relevantes como se esperaba, ¿para qué seguir gastando en programas de educación compensatoria o interfiriendo desde el gobierno federal en las políticas locales? Por añadidura, la conclusión se presentaba netamente **sociológica**: lo que importa es la familia, el medio, etc. Ciertamente es que, tras ello, late la restricción de **lo social** al exterior de la institución escolar que, a cambio, sería ¿qué?: ¿lo técnico?, ¿lo racional?, ¿la institución-santuario, aunque impotente?

En todo caso, otro de los hallazgos del informe sí que obtuvo la bienvenida de los liberales: si el grupo de iguales era un factor importante, aunque fuese la sombra colectiva de las familias sobre la escuela, la segregación escolar cobraba todo su sentido y los alumnos negros debían asistir a las aulas con los blancos. Pero, como la ecología social del territorio, es decir, la distribución de las clases sociales y los grupos étnicos en el mismo, concentraba a los primeros en ciertos barrios, poco cabía esperar abandonando el problema a su propia dinámica o a las lentas resoluciones judiciales sobre demandas individuales. Coleman, probablemente también incómodo con los resultados y algunas de sus posibles lecturas, se encargó él mismo de subrayar este punto, que serviría para legitimar la política de *busing*, es decir, de transporte de alumnos residentes en barrios desproporcionadamente negros a escuelas de barrios con alta proporción de blancos.

Un decenio más tarde, su análisis se tornó más escéptico. En 1973 fue invitado por el *Urban Institute* de Washington a contribuir a un libro conmemorativo de su segundo centenario y decidió analizar las tendencias en la integración racial en las escuelas. Tras estudiar datos de la Comisión de Derechos Civiles sobre dos decenas de distritos escolares, llegó a la conclusión de que el traslado de alumnos negros a escuelas situadas fuera de sus barrios, para convertirlas en interraciales, estaba provocando, intensificando o acelerando la huida de familias blancas a zonas racialmente más homogéneas, es decir, sin negros. Coleman calculaba que, en conjunto, un aumento del 5% en el número de alumnos negros transportados provocaba un aumento del 10% en la huida de las familias blancas. Este sería uno de los móviles de la rápida suburbanización de las ciudades norteamericanas: el *busing* provocaba la *white flight*, la desegregación era respondida con la resegregación. Pronto admitiría también que los resultados positivos del pequeño número de alumnos negros en *EEOS* podrían ser sesgados, o poco representativos, porque se trataba, en el sur, de un reducido número de alumnos y familias muy motivados para acudir a escuelas con la mayoría blanca y, en el norte, de familias negras de clase media que llevaban ya largo tiempo conviviendo en sus barrios con familias blancas de su misma clase social.

Dejémoslo aquí, pues no es mi propósito en este trabajo entrar a discutir en detalle la validez de los resultados de *EEOS* ni lo que ha sucedido con la integración o la discriminación racial en el medio siglo posterior, pero era necesario reseñar esto, por lo que luego se verá.

### Familia, escuela y logro: antes y después

Resultados y métodos de *EEOS* fueron discutidos hasta el aburrimiento y todavía lo son. El profesorado de la Universidad de Harvard puso en marcha de inmediato un seminario, durante un largo año, para discutir el informe (Mosteller y Moynihan, 1972). El propio Coleman no tuvo empacho en reconocer, como hemos visto, algunos errores en su trabajo, lo mismo que años después haría en relación con *High School and Beyond*. Christopher Jencks (1972) y Eric Hanushek (1979) han hecho chequeos muy sistemáticos de los resultados obtenidos por Coleman y de sus métodos, y el 40 aniversario fue también ocasión de revisiones (Gamoran y Long, 2007). En este año de gracia, en octubre, se reunirá un seminario en la Universidad Johns Hopkins, de Baltimore, de la que formaba parte Coleman cuando elaboró su informe: *The Coleman Report at 50. Its Relevance for Policy and Practice Today*. El subtítulo capta bien el aspecto de mayor interés hoy.

*EEOS* marcó un antes y un después en la investigación sobre desigualdades escolares. Para empezar, nunca se había lanzado un estudio de tales dimensiones, y sus resultados fueron vistos durante mucho tiempo como expresión de la potencia de la sociología de la educación. No me voy a tomar el trabajo de buscar referencias, pero puedo dar fe de que, en la segunda mitad de los setenta (lo que coincide con el pico mencionado antes en los n-gramas), que fue cuando arrancó mi trabajo académico en el área de la Sociología de la Educación, era más que habitual que cualquier trabajo español sobre desigualdades educativas comenzara con algún tipo de alusión al Informe Coleman. Pero, más que cuantificar el impacto (Coleman no necesita ser acreditado), hay que señalar algunos cambios de enfoque que supuso.

Antes de este informe, la calidad escolar se identificaba con la cantidad de recursos empleados. Una escuela con más profesores, o con profesores de credenciales más avanzadas, se consideraba mejor que otra con menos, lo mismo que con otros indicadores de cualquier otro servicio: ratios más bajas por aula, más camas hospitalarias por habitante, etc. El propósito del informe era precisamente detectar el desequilibrio en los recursos y justificar su reequilibrio. Pero, al añadir los tests de aptitud y rendimiento (por otra parte muy discutidos: véase Carver, 1975), Coleman dio el salto de los factores al producto, del *input* al *output*: ya no se trataba, o no solo, de ver cuántos medios tenían las escuelas, sino de qué eran capaces de conseguir con ellos.

No obstante, Coleman se mantuvo aferrado a la perspectiva de analizar la escuela, como los economistas hacen con la empresa, a partir de un modelo de **función de producción**:  $x$  factores producen y producto. Al hacerlo se mantenía, con todas sus limitaciones, la perspectiva de la “caja negra”: se veía qué entraba (recursos) y qué salía (resultados) de la escuela, pero no qué sucedía dentro de ella. Al hacerlo así, el estudio se negaba la posibilidad de explicar muchas cosas: que todas las escuelas públicas, por ejemplo, tuvieran una misma ratio alumnos/profesor y sus profesores similares titulaciones no revelaba nada sobre sus prácticas y, por tanto, negarles cualquier influencia era ir demasiado lejos. Claro que se podrían sacar conclusiones en dos direcciones: una, que todo el problema viene de fuera, de la familia y la comunidad; otra, que la titulación no dice nada digno de interés sobre la calidad de un profesor... pero era demasiado pronto para ese tipo de debates, que solo cobrarían cuerpo algunos años después.

Por último, cabe decir que el informe redefinió, y con efectos sustanciales, la **igualdad de oportunidades**. El concepto de tal que manejaba la Ley de Derechos Civiles y que latía tras el encargo de la investigación era que las oportunidades eran los recursos: si los niños negros van a las mismas escuelas, tienen iguales profesores y son beneficiarios del mismo gasto... entonces hay igualdad de oportunidades. Pero lo que Coleman vino a decir fue que, a pesar de todo eso, no las tenían, que si sus resultados eran tan desiguales con recursos iguales era que iguales recursos no representaban iguales oportunidades. En definitiva, desplazó la atención de la igualdad de oportunidades **escolares** a la igualdad de resultados, también **escolares**. En el resumen del *paper* *The Concept of Equality of Educational Opportunity* escribió: *El autor considera que el cambio básico en el concepto de ‘igualdad de educación’ evoluciona de la provisión de infraestructuras de aprendizaje iguales para todos, sin tener en cuenta los resultados educativos individuales, a una responsabilidad activa por el tipo de programa educacional que pueda superar las desventajas individuales resultantes de las condiciones del entorno.* (Coleman, 1968).

## La larga marcha hacia el capital social

Coleman **era mucho Coleman**, y el hecho de que este aniversario de *EEOS* nos invite a centrarnos en su informe no debe llamar a engaño sobre el conjunto de su obra. Aparte de su monumental *Foundations of Social Theory* de las sofisticadas *Introduction to Mathematical Sociology* y *Mathematics of Collective Action*, o del interesante *anti-Michels* en coautoría con S. M. Lipset y M. A. Trow, *Union Democracy: The Internal Politics of the International Typographical Union*, y de multitud de trabajos sobre educación, igualdad, etc., escribió también algunas preciosas obras de menor impacto como *The Asymmetric Society*, sobre teoría de las organizaciones, o *The Adolescent Society* y *Youth Transition to Adulthood*, sobre el grupo social que su nombre indica. Y se atrevió con un segundo gran informe sobre la escolarización, esta vez centrado en la secundaria: *High School and Beyond*. Pero volvamos antes atrás, antes incluso de *EEOS*.

Aunque su padre fue un profesor **renegado**, Coleman no parecía especialmente destinado a la educación. Por vericuetos que cuenta en algunos relatos autobiográficos no puso mucho interés en sus estudios preuniversitarios, recibió una educación secundaria de tipo **vocacional** y se tituló, primero, en ingeniería química, pero decidió probar de nuevo en la universidad, interesado en la psicología y la sociología, y se graduó en esta por Columbia. Tras un breve paso por Stanford y Chicago fue a dar, en 1959, a la Universidad de Johns Hopkins, donde permanecería hasta 1973 (esta prestigiosa universidad tiene su sede en Baltimore, ciudad que todo sociólogo debe conocer bien por la serie *The Wire*, que tiene por paisaje un retrato desgarrado de la vida de la comunidad afroamericana, incluida una visita guiada a las escuelas públicas).

No parece que Coleman tuviera un ningún interés específico en estudiar la educación hasta que una velada de dos matrimonios, los Trow y los Coleman, le hizo reflexionar sobre lo distintos que habían sido

los ambientes de las escuelas secundarias a las que habían asistido unos y otros: los Trow, a escuelas de élite que estimulaban intensamente el interés académico de sus alumnos; los Coleman, a escuelas de aluvión donde lo más importante era el equipo de fútbol (americano). Movido por ese interés, Coleman solicitó y obtuvo patrocinio para realizar el trabajo que desembocaría en *La Sociedad Adolescente*, cuya conclusión principal es que, en las escuelas secundarias típicas, los estudiantes no tienen apenas interés por la actividad académica (Coleman, 1996: 19). Lo que moviliza a todos es el deporte, tanto la participación en el juego como el apoyo a los equipos propios frente a las demás escuelas; el estudio, en cambio, es mantenido a un nivel de exigencia bajo (una suerte de *quota restriction*, estilo Roy, diría yo) porque no interesa y para no molestar a los demás. La conclusión de Coleman era que un sistema, el académico, centrado en organizar la competencia individual, no podía sino topar con la resistencia del alumnado; por el contrario, un sistema de competencia colectiva, contra otros centros, debería servir para estimularla, por lo que propuso organizar olimpiadas matemáticas, concursos de retórica y un largo rosario de competiciones del estilo.

Esta fue una investigación bien distinta de *EEOS*. Aunque se basó en una encuesta y los expedientes de unos cuatro mil alumnos de nueve escuelas secundarias, más cierto número de entrevistas informales, el núcleo del análisis y de las conclusiones no habla de los individuos y la institución, sino de la cultura, los valores y las relaciones entre el grupo de iguales. Lo que Coleman plantea es que el grupo de iguales tiene más fuerza, a la hora de orientar al alumno, que la familia y la escuela juntas. De ahí el concepto de **sociedad adolescente**, una mezcla de grupo, cultura, identidad colectiva, *networking*, etc. La encuesta de Coleman, que no discutiré aquí, se puede considerar bastante arbitraria, sus conclusiones son discutibles y sus propuestas no fueron muy lejos, pero no es difícil percibir aquí, ya, el gran foco de interés de Coleman: las relaciones sociales, el capital social. La **estructura social de la competición deportiva** promueve el esfuerzo, teje lazos, recompensa el éxito, proporciona estatus...; la **estructura social de la competición académica**, por el contrario, desmoviliza, no proporciona popularidad, debe realizarse casi a escondidas, sin destacar.

*EEOS* se puede y se debe releer a esa luz. Uno de los dos factores que Coleman concluye que tienen una influencia decisiva sobre el desempeño, el único que se muestra positivo en el caso de la igualdad de oportunidades para los alumnos negros, es... el grupo de iguales, aquí formado (también) por alumnos blancos de clase media que provocan una elevación de las expectativas de los alumnos negros de clase trabajadora. En contraste, será también el grupo de iguales, que la mayoría de las escuelas públicas ordinarias no son capaces de poner a trabajar a su favor, el que explique el rechazo de la educación y el mal desempeño académico de mayoría de alumnos de entre la minoría negra. Recapitulando sobre este informe, Coleman mostraba sus dudas: *EEOS, al ignorar en gran medida el sistema social de la escuela y adoptar su perspectiva administrativa, como algo que proporciona un servicio individual a los estudiantes, puede que haya dejado escapar las diferencias más importantes entre los ambientes escolares en que pueden encontrarse los niños blancos y los negros. ¿Habría sido posible adoptar esta otra perspectiva? Es difícil responder a estas preguntas, incluso veinticinco años después.* (Coleman, 1991: 22).

En ese lapso de tiempo, precisamente, Coleman había abordado otro gran proyecto a largo plazo sobre la escuela: una investigación sobre los alumnos de último curso de secundaria en un millar de colegios de los EEUU, patrocinada por el *National Center for Education Statistics*, que se realizó desde el NORC y que daría lugar a *High School and Beyond*, una base a disposición de todos los investigadores; además, Coleman y su equipo habrían de realizar algunos análisis. De los numerosos hallazgos y conclusiones de HSB solo nos detendremos en uno: los resultados de los alumnos de las escuelas católicas eran sensiblemente mejores que los de las escuelas públicas. Hay que situarse en los EEUU para apreciar esto. Las escuelas católicas no son equivalentes a las privadas, ni siquiera a las concertadas españolas. Surgieron en el siglo

XIX como respuesta entre los católicos, sobre todo irlandeses, italianos, polacos..., a una *common school* que consideraban, con cierta razón, manifiestamente protestante aunque formalmente secular. En general han sido consideradas como escuelas inferiores a las públicas y a las privadas no católicas (*independent*) y escolarizan a uno de cada diez alumnos en el K-12.

¿Cómo era posible? Coleman, Hoffer y Kilgore (1982) sugirieron, basándose en sus datos, una explicación: en las escuelas católicas existen un sentimiento de comunidad, una coincidencia de valores, unas relaciones de confianza, etc. que no se encuentran en las públicas (Coleman, Hoffer y Kilgore, 1982). ¿Cómo llamar a esto? ¡Bingo: capital social! A lo largo de lo más relevante de su investigación escolar, desde *La Sociedad Adolescente*, pasando por el *Informe*, hasta *High School and Beyond*, Coleman había venido señalando, añadiendo o echando de menos siempre lo mismo: la consideración e inclusión en el análisis de las redes sociales, situadas en un nivel **meso**, intermedio, entre el **micro** entre los individuos y el **macro** de las instituciones formales. En más de una ocasión he utilizado este ejemplo en España, ante públicos diversos, para subrayar la importancia de una escuela abierta a la comunidad, de la participación de ésta en aquélla, de lo que he llamado la **escuela red**, de un proyecto educativo elaborado en común y realmente compartido (Fernández Enguita, 2002, 2008), y, aunque nunca he oído una objeción, tampoco he dejado jamás de percibir cierta incomodidad...: ¿escuelas católicas?... ¿adónde quiere llegar con eso? Coleman tampoco se libró esta vez de cierta polémica, pues su argumento ha sido utilizado en los EEUU por los defensores del cheque escolar como forma de propiciar la elección de centro por los padres. Pero no es esto lo que quiero discutir como cierre, sino otra cosa.

## El científico y el político, o de Weber a Marx

Coleman y su equipo recibieron críticas por su análisis de HSB, como por casi todo, pero éstas fueron poca cosa en comparación con lo que habían sido antes. Después de todo, los EEUU es un país muy religioso, aunque precisamente por ello su constitución separe estrictamente al Estado (y, por ende, a las escuelas públicas) de las iglesias, la política allí es menos sectaria que lo es aquí y la relación escuela-religión solo enerva a una exigua minoría. No era grave, pero tampoco era la primera vez: *EEOS*, como vimos antes, no había satisfecho las expectativas de emplearlo como un instrumento inequívoco de legitimación de la política de integración y fue recibido con incomodidad (hay quien considera que se presentó un 4 de Julio no por celebrarlo en la fiesta patria, sino precisamente para que pasase desapercibido).

La cosa fue radicalmente distinta con las *Tendencias recientes en la integración escolar* (1973). La afirmación de que ésta no progresaba, que la desegregación provocaba resegregación, que el *busing* era respondido con la *white flight*, que los buenos resultados de los alumnos negros en centros mayoritariamente blancos diez años antes no se habían extendido, fue recibida como una bofetada por los activistas partidarios de la integración. Como sucede siempre en estos casos, no solo alguien criticaba la política progresista, sino alguien que la había defendido y legitimado antes, que había sido su principal fundamento científico. En definitiva, un **traidor**. No creo que sea necesario explicar que una cosa es la **causa**, el fin perseguido: acabar con la discriminación racial; otra, la oportunidad o la eficacia del **medio** elegido, en este caso la integración forzosa en las escuelas públicas, que no se derivaba inevitablemente de la primera; otra más, en fin, los **resultados**, la vida misma, que a veces es terca o sorpresiva (me atrevo a decir que gracias a eso vivimos los sociólogos, a que las cosas raramente salen según lo previsto: se llama, como es sabido, **efectos perversos, consecuencias no previstas de la acción**, etc.).

El caso es que los truenos de Zeus cayeron sobre Coleman. Zeus era, en el año 73 y el Olimpo sociológico, Alfred McClung Lee, de quien ahora solo unos pocos ancianos se acuerdan y a la mayoría de la profesión no le suena de nada, ni siquiera allí. Era entonces el presidente (1976-77) de la *American*

*Sociological Association* y decidió nada menos que pedir aparatosamente la condena y expulsión de James Coleman. No consiguió ni una ni otra pero sí logró impedir que Coleman llegara a presidir entonces la ASA (lo haría en 1991-92) y ensuciar un punto la historia de esta. También consiguió que, durante un tiempo, la NAACP (la *National Association for the Advancement of Colored People*) le **retirase la palabra**, así como que más de una vez aparecieran por las paredes de la universidad carteles con el rostro de Coleman y la esvástica. Este Lee, por cierto, era reivindicado no hace mucho por el anterior presidente de la *International Sociological Association*, Michael Burawoy, quien, en defensa de su propuesta de una **sociología pública**, citaba con entusiasmo su discurso presidencial del 76: *Conocimiento, ¿para quién?* (Lee, 1976; rima con V.I. Lenin: *Libertad, ¿para qué?*).

Sobre estos incidentes, Coleman diría años más tarde que, en el mundo académico, *la amenaza que representan los colegas del claustro probablemente sea mayor que la de los villanos habituales*. Quizá no supo parafrasear creativamente, en el momento oportuno, a Marx, Groucho: *Estas son mis conclusiones. Si no le gustan, tengo otras*.

## Referencias Bibliográficas

- Burawoy, M., (2004): Public sociologies: Contradictions, dilemmas, and possibilities. *Social Forces*, 82 (4), 1603-1618.
- Carver, R. P. (1975): The Coleman Report: Using Inappropriately Designed Achievement Tests. *American Educational Research Journal*, 12 (1), 77-86.
- Coleman, J. (1968): The Concept of Equality of Educational Opportunity *Harvard Educational Review*, 38 (1), 7-22.
- Coleman, James S. (1961): *The Adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education* (Glencoe, Free Press).
- Coleman, James S. (1961): *The Adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education* (Oxford, The Free Press of Glencoe).
- Coleman, J. S. (1975): Recent Trends in School Integration: A Report to the American Educational Research Association. *Conferencia en la AERA*, 2/4/75.
- Coleman, James S. (1975): *Trends in School Segregation 1968-73* (Washington DC, Urban Institute).
- Coleman, J. S. (1989): Sins of Sensitivity: A Quiet Threat to Academic Freedom. ASA Footnotes, enero 1989, 4-5. Repr. *National Review*, 43, March 18, 1991, 28-32.
- Coleman, J. S. (1991): *Reflections on Schools and Adolescents* (Londres, Falmer Press).
- Coleman, James S.; Campbell, Ernest. Q.; Hobson, Carol J.; McPartland, James; Mood, Alexander M.; Weinfeld, Frederic D. y York, Robert (1966): *Equality of educational opportunity*, 1066-5684 (Washington DC).
- Coleman, James S.; Hoffer, Thomas y Kilgore, Sally B. (1982): *High school achievement: Public, Catholic and Other Schools Compared* (Nueva York, Basic).
- Coleman, J. S.; Kilgore, S. B. y Hoffer, T. (1982): Public and Private Schools *Society*, 19 (2), 4-9.
- Fernández Enguita, M. (2002): Yo, nosotros, todos: autonomía profesional, organización flexible y escuela-red, *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 88-92.
- Fernández Enguita, Mariano (2008): *Centros, redes, proyecto, en Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos* (Madrid, Akal).



Gallihier, John F. y Gallihier, James M. (1995): *Marginality and Dissent in Twentieth-Century American Sociology: The Case of Elizabeth Briant Lee and Alfred McClung Lee* (Nueva York, SUNY Press).

Gamoran, Adam y Long, Daniel A. (2007): *Equality of Educational Opportunity A 40 Year Retrospective* (Netherlands, Springer).

Hanushek, E. A. (1979): Conceptual and Empirical Issues in the Estimation of Educational Production Functions, *Journal of Human Resources*, 14 (3), 351-388.

Hodgson, G. (1973): Do Schools Make a Difference? *Atlantic*, 231 (3), 35-46.

Jencks, Christopher; Smith, Marshall; Acland, Henry; Bane, Mary Jo; Cohen, David; Gintis, Herbert; Heyns, Barbara; Michelson, Stephan (1972): *Inequality: A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America* ( Nueva York, Basic).

Lee, A. M. (1976): Presidential Address: Sociology for Whom? *American Sociological Review*, 41 (6): 925-36.

Mosteller, Frederic y Moynihan, Daniel P. (1972): *On Equality of Educational Opportunity* (New York, Random).