

DESIGUALDAD Y CURRÍCULUM

Francesc J. Hernández¹
Universidad de Valencia (España)

¹ *francesc.j.hernandez@uv.es*

RESUMEN

El artículo explica las condiciones de posibilidad mediante las que el sistema educativo reproduce las desigualdades socioeconómicas, y las estrategias de inversión de las clases sociales superiores. Además, profundiza, mediante un ejemplo, en las dinámicas de subjetivización o aceptación de aquella reproducción.

PALABRAS CLAVE: clases sociales, desigualdades, reproducción

ABSTRACT

The article explains the conditions of possibility by which the educational system reproduces the socio-economic inequalities, and the investment strategies of the higher social classes. In addition, shows an example in the dynamics of subjectivisation or acceptance of that reproduction.

KEYWORDS: social class, inequality, reproduction

1. La inversión educativa, según clases sociales

Partamos de un hecho empírico: un mayor nivel de estudios realizados correlaciona con una posición más favorable en el proceso de producción, esto es, con mayores tasas de actividad y ocupación en el mercado laboral (supuestamente, con menores tasas de precariedad e informalidad), con mayores índices de calidad de vida en el trabajo e ingresos superiores. O dicho en términos más tradicionales: la educación (nivel de estudios realizado) se relaciona con la clase social. Conocedores de este hecho, las clases superiores realizan inversiones educativas (mejor dicho, en enseñanza) mayores, o dicho de manera más prosaica, compran para sus hijos e hijas probabilidades de gozar también de los beneficios asociados a su situación de clase. Así, las clases superiores invierten más en enseñanza que las inferiores: más en términos absolutos y más en términos relativos, tanto respecto a la porción que el grupo de gasto de enseñanza representa en su presupuesto como respecto a la relación entre gastos totales e inversiones educativas respecto de los correspondientes promedios. Los datos disponibles no dejan lugar a dudas. En el caso español, el Instituto Nacional de Estadística (INE) realiza un seguimiento de la distribución de los presupuestos familiares. Una elaboración de los datos de 2005, desagregados por decilas de gastos familiares, aparece en la tabla 1.

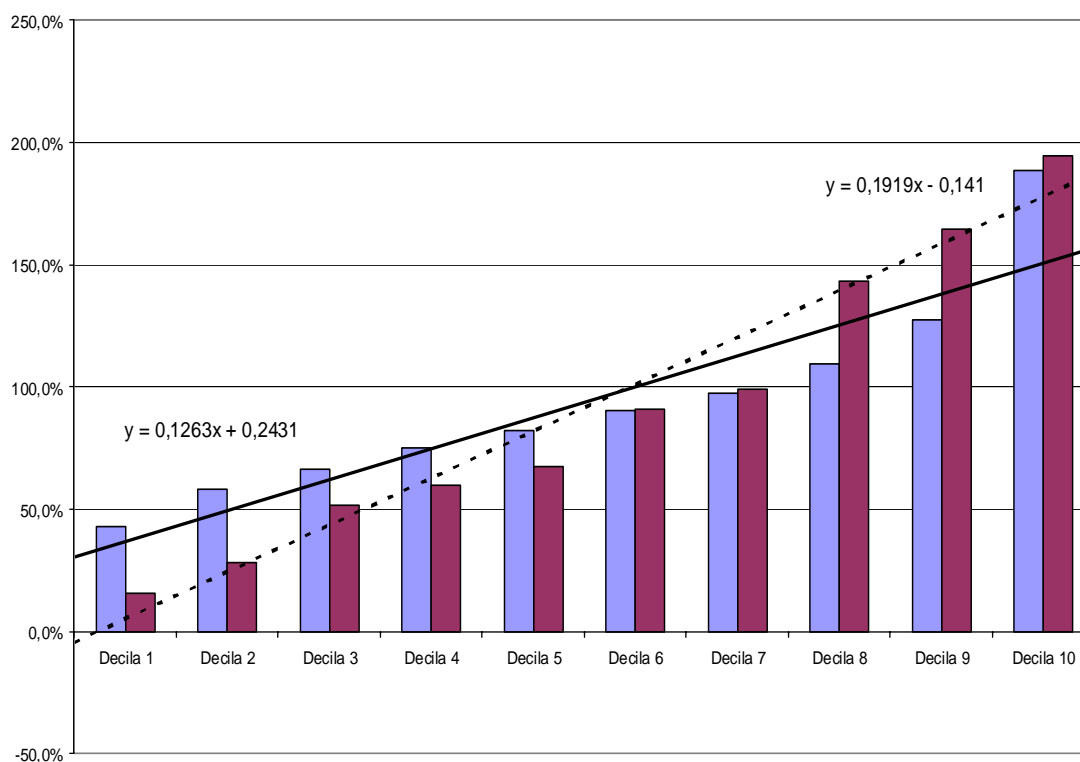
Tabla 1. Distribución de los Presupuestos Familiares (2005)

	A	B	C	D
Decila 1	39,04	0,36%	43,0%	15,4%
Decila 2	71,52	0,49%	58,1%	28,3%
Decila 3	130,04	0,78%	66,2%	51,4%
Decila 4	150,59	0,79%	75,3%	59,5%
Decila 5	170,61	0,82%	82,0%	67,4%
Decila 6	230,34	1,01%	90,3%	91,0%
Decila 7	250,65	1,01%	97,6%	99,1%
Decila 8	362,60	1,31%	109,3%	143,3%
Decila 9	415,60	1,29%	127,7%	164,2%
Decila 10	492,23	1,03%	188,2%	194,5%

Fuente: INE (www.ine.es), Encuesta de Presupuestos Familiares (2005)

En la columna A están los promedios de inversión educativa de cada decila de ingresos, expresada en euros. En la columna B, el porcentaje que esa inversión representa respecto de los gastos totales de las familias. En la columna C se calcula la proporción que representa el gasto total medio de cada decila respecto del gasto promedio total. Por último, en la columna D aparece la proporción que representa la inversión educativa de cada decila respecto del promedio de la inversión educativa total. Adviértase cómo sólo las decilas 8, 9 y 10, esto es las clases sociales superiores, superan el promedio de gastos familiares y por ello presentan valores en la columna C superiores al 100%, pero en esos casos la proporción que su inversión educativa tiene respecto del promedio de ese capítulo presenta valores todavía mayores. Expresado de otro modo, la línea de tendencia en el caso de la inversión educativa (que en el gráfico 1 se representa como una línea discontinua) tiene una pendiente mayor que la línea de tendencia correspondiente a los gastos en general, en ambos casos respecto a los promedios (columnas C y D de la tabla anterior). Si calculamos la ecuaciones (lineales) obtenemos que la tangente del ángulo de la línea de la inversión educativa es superior a la del gasto total, como puede apreciarse en el gráfico 1, donde se recogen las ecuaciones de las líneas.

Gráfico 1. Gasto general y educativo de cada decila de ingresos respecto a promedios de gasto general y educativo



Fuente: Elaboración tabla 1.

Un corolario de esa distribución del presupuesto familiar por parte de las clases superiores es que, lógicamente, las personas con niveles de estudios superiores también dedican porcentajes mayores de sus presupuestos familiares a inversiones educativas. Mientras que el promedio es, para el año 2005, de un 1,02% del gasto total, esa proporción desciende a 0,15% para personas sin estudios y analfabetas y al 0,46% para las personas con enseñanzas de primer grado, y llega al 1,42% para personas con un título universitario de un ciclo (diplomados) y al 2,17% para las personas con un título universitario de dos o tres ciclos (licenciados y doctores).

En este punto se plantea un interesante dilema. O bien suponemos que las clases superiores gastan injustificadamente su dinero porque la escuela se comporta de manera equitativa y, por ello, aquellas clases no obtienen el beneficio esperado en términos de reproducción de la situación de clase (y entonces tendríamos que considerar que la inversión educativa de las clases superiores es

una especie de impuesto progresivo subrepticio), o bien suponemos que sí que obtienen el beneficio esperado, como considero que es el caso, y entonces tenemos que preguntarnos por las condiciones de posibilidad de que su inversión produzca rendimiento.

2. Las dos condiciones de posibilidad de la inversión educativa de la clase superior

Para poder invertir en algún bien se precisa que ese bien no sea gratuito y que no sea universal. Nadie podría invertir en un bien que fuera gratuito, porque entonces asignarle un gasto sería absurdo; tampoco se puede invertir en alguna cosa de la que todos pueden disponer, o que se disponga con independencia de la inversión realizada. Si la educación fuera única y gratuita, ninguna clase social podría invertir en la enseñanza, pero no es así. Aún más: no es así, nunca fue así y no hay razones para pensar que lo será algún día. Que la educación no es única significa que las personas no obtienen todas la misma formación; ni tan siquiera obtienen la educación que se considera legalmente básica. Una de las paradojas más notables es la que incluye el texto del artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: por un lado establece un derecho universal; por otro, presenta una clasificación de niveles educativos que no son universales (la enseñanza básica tiene que ser obligatoria, la formación profesional generalizada y los estudios universitarios de acceso justo). Se produce así una especie de misterio trinitario: el todo es un derecho para todos, pero las partes, no lo son. Es decir, la educación es universal y no universal a un tiempo. Ciertamente, la raíz histórica de esta paradoja está en la legislación de los Estados posterior a la Revolución Francesa, cuando desarrollaron el precepto rousseauiano de establecer un dispositivo que permitiera, desnaturalizando y renaturalizando a las nuevas generaciones, incluirlas en el contrato social. Pero instauraron tal dispositivo tomando como base la ya entonces vieja institución universitaria, desarrollando el bachillerato a partir de la facultad inferior, y haciendo confluir en él los estudios de alfabetización preexistentes.

Todas las personas no adquieren la formación que se considera básica, al menos desde el punto de vista legal, ya que tampoco hay consenso académico sobre los contenidos de tal formación básica, lo que sería una condición para establecer una escuela «justa», como ha debatido recientemente F. Dubet en su libro *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?*. En el caso de España, los datos proporcionados por la Encuesta de Población Activa (EPA) permiten afirmar que una tercera parte de las personas mayores de 16 años no disponen de los estudios equivalentes a lo que la legislación establece como formación básica (a saber,

haber cursado la Educación Secundaria Obligatoria). Los datos de los últimos años aparecen en la tabla 2.

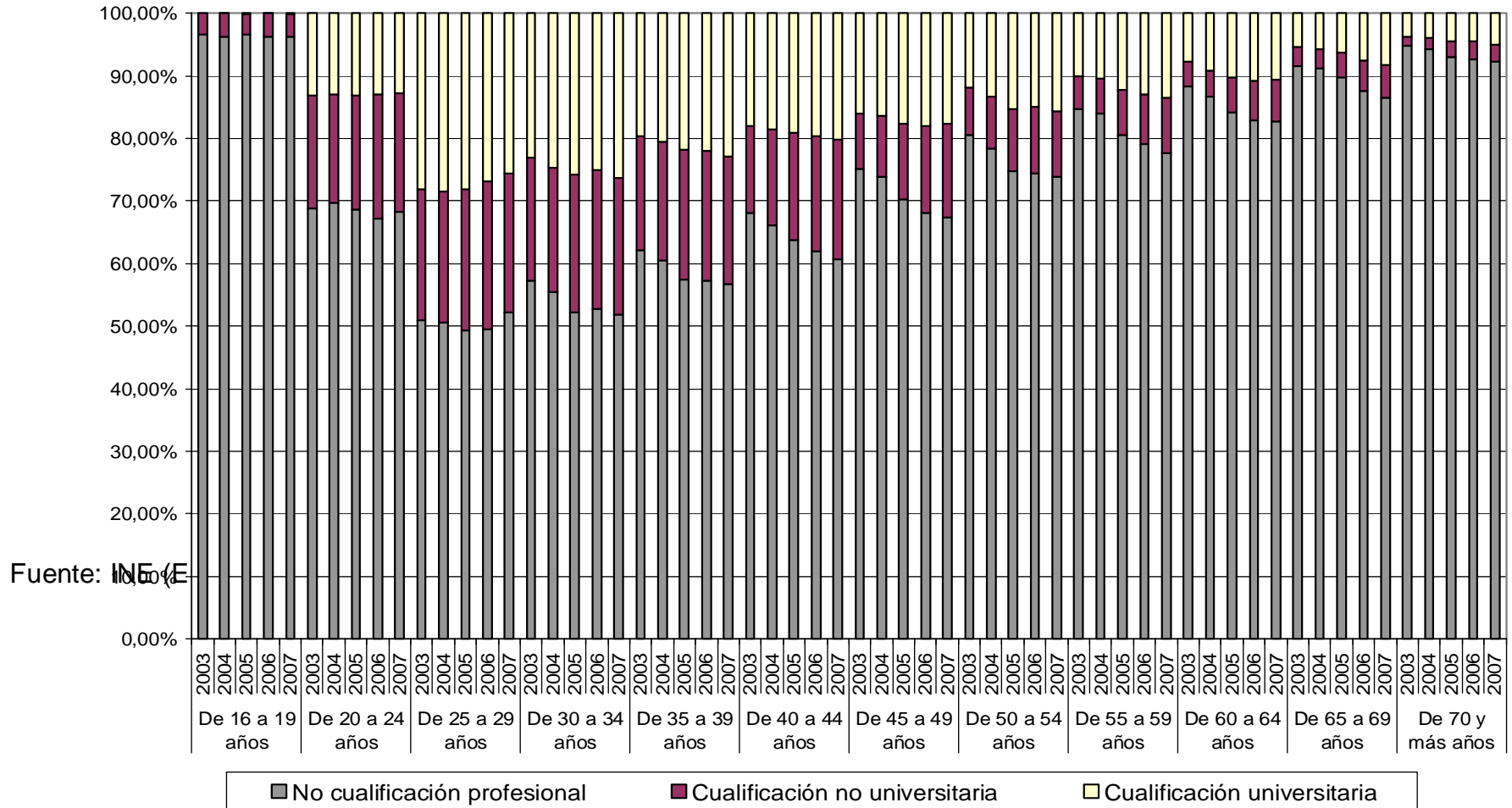
Tabla 2. Proporción de población mayor de 16 años por nivel educativo

	2003	2004	2005	2006	2007
a) Población Analfabeta	2,95%	2,84%	2,15%	2,24%	2,23%
b) Población con estudios primarios	35,32%	33,90%	31,76%	30,66%	30,24%
c) Población que no dispone de la enseñanza básica (a + b)	38,26%	36,74%	33,91%	32,90%	32,47%
d) Población con Educación Secundaria Obligatoria	24,38%	24,59%	24,79%	24,91%	24,72%
e) Población con Educación Secundaria Postobligatoria	22,86%	23,48%	25,18%	26,01%	26,44%
f) Población con Enseñanza Universitaria	14,09%	14,74%	15,75%	15,78%	16,07%

Fuente: INE (EPA)

Con ser grave esa deficiencia, pasa aún más inadvertida y tal vez tenga una importancia mayor el hecho de que gran parte de la población transita por el sistema educativo sin obtener una cualificación que le permita integrarse con garantías en el mercado de trabajo. En el caso español, únicamente la universidad y la formación profesional (ciclos formativos de grado medio o de grado superior) proporcionan a las personas que siguen sus cursos una certificación o titulación de validez laboral, esto es, que acredita una cualificación profesional. La mayor parte de la población, o bien porque no concluyó la Educación Secundaria Obligatoria (como hemos visto), o bien porque concluyó ese nivel o la Educación Secundaria Postobligatoria (bachillerato), que no permiten una cualificación profesional, carecen de una certificación o titulación laboral. La situación es bien distinta según las cohortes de edad, como se representa en la gráfica 2, donde se recogen y elaboran además los datos de los cinco últimos años.

Gráfico 2. Porcentajes de personas mayores de 16 años sin certificación o titulación de cualificación profesional, con cualificación proporcionada por la formación profesional (ciclos formativos) o por la universidad.



Además de que la mayor parte de la población no dispone de una certificación o titulación profesional, la EPA también informa de que sólo una pequeñísima porción sigue actividades de formación reglada o no reglada, y además la población que realiza esas actividades es, en mayor proporción, aquella que dispone de un nivel educativo más elevado. Los datos correspondientes a la EPA del último trimestre publicado se recogen en la tabla 3:

Tabla 3. Personas de 25/54 años que participan en formación reglada y formación no reglada (II trimestre 2008)

FORMACIÓN REGLADA	Personas analfabetas	Educación Primaria	Educación Secundaria y etapas similares	Educación Secundaria Postobligatoria y etapas similares	Educación Universitaria
De 25 a 29 años	0,62%	1,94%	1,35%	13,54%	14,96%
De 30 a 34 años	0,99%	1,24%	0,87%	3,09%	4,71%
De 35 a 39 años	3,45%	0,74%	1,16%	1,52%	2,81%
De 40 a 44 años	1,07%	0,81%	1,36%	1,46%	2,03%
De 45 a 49 años	0,00%	0,42%	1,52%	1,20%	2,50%
De 50 a 54 años	0,00%	0,17%	3,35%	0,42%	1,41%

FORMACIÓN NO REGLADA	Personas analfabetas	Educación Primaria	Educación Secundaria y etapas similares	Educación Secundaria Postobligatoria y etapas similares	Educación Universitaria
De 25 a 29 años	0,99%	4,82%	7,55%	10,84%	21,26%
De 30 a 34 años	3,45%	2,76%	5,37%	10,07%	19,54%
De 35 a 39 años	1,07%	3,70%	5,80%	9,65%	16,64%
De 40 a 44 años	0,00%	3,77%	5,76%	10,88%	17,20%
De 45 a 49 años	0,00%	2,71%	5,16%	10,95%	18,03%
De 50 a 54 años	0,36%	3,00%	4,98%	8,26%	15,70%

Fuente: INE (EPA II T 2008).

A conclusiones semejantes llega la Encuesta sobre la participación de la población adulta en las actividades de aprendizaje (EADA), que es la implantación en España del proyecto europeo Adult Education Survey, coordinado por Eurostat.

3. Expectativas: mediación entre la inversión y los rendimientos educativos

Fijar las condiciones de posibilidad para que la inversión en enseñanza de las clases superiores produzca un beneficio en términos de adquisición para sus retoños de certificaciones y titulaciones que aumenten la probabilidad de perpetuar y legitimar su situación de clase, no significa explicar los mecanismos efectivos por los que, en la interacción didáctica, se van adecuando las expectativas (de clase) y los rendimientos. Un estudio del Ministerio de Educación español presentaba datos de las expectativas de nivel de estudio máximo que tenían los padres de niños de 8, 12, 14 y 16 años. En el sistema educativo español, la Educación Primaria se extiende entre los 6 y los 11 años, y la Educación Secundaria Obligatoria, entre los 12 y los 16 años. Los resultados de los padres se recogen en la tabla 4:

Tabla 4. Expectativas de nivel máximo de estudios que tienen los padres de niños de 8, 12, 14 y 16 años, respecto del nivel de estudios que alcanzarán sus hijos, según nivel de estudios de los padres (porcentajes horizontales)

Estudios de los padres	Edad de los hijos	Alcanzarán los estudios obligatorios (Educación Secundaria Obligatoria)	Alcanzarán la Educación Secundaria Postobligatoria (Formación profesional o bachillerato)	Alcanzarán estudios universitarios
Analfabetos o personas que saben leer y escribir pero no han ido a la escuela.	8 años	20,2%	36,2%	43,6%
	12 años	21,5%	44,9%	33,7%
	14 años	27,8%	43,3%	28,9%
	16 años	4,6%	49,2%	46,2%
Personas con Educación Primaria, completa o incompleta.	8 años	4,2%	24,2%	71,6%
	12 años	4,5%	32,7%	62,8%
	14 años	8,5%	38,4%	53,1%
	16 años	1,8%	35,1%	63,2%
Personas con Educación Secundaria	8 años	0,2%	5,1%	94,7%
	12 años	0,6%	10,6%	88,8%
	14 años	1,4%	18,6%	80,0%
	16 años	0,4%	15,6%	84,0%
Personas con Educación Universitaria	8 años	0,0%	0,5%	99,5%
	12 años	0,5%	1,4%	98,1%
	14 años	0,2%	4,5%	85,3%
	16 años	0,2%	5,0%	94,8%

Fuente: INCE: Sistema estatal de indicadores de la educación 2000, Madrid, MECD, 2000, pp. 155-156.

Las diferencias que declaran los padres respecto a las expectativas que tienen de qué nivel de estudios alcanzarán sus hijos, según su propio nivel de estudios (y por tanto, según su situación de clase) son más que notables. Compárese, por ejemplo, la diferencia entre lo que declaran padres de niños de 8 años. Cuando el padre es analfabeto o sólo sabe leer y escribir aunque no haya ido a la escuela, sólo un 43,6% confía en que su hijo realizará estudios universitarios; cuando el padre dispone de estudios universitarios, ese porcentaje sube al 99,5% ¡niños que tienen todavía 8 años de escolaridad obligatoria por delante! Se podría pensar que esa estructura de expectativas propia de los padres no corresponde a la de los niños, pero no es así. La misma encuesta nos informa de los resultados con niños de 12, 14 y 16 años (lógicamente, se descarta a los niños de 8 años, que no tienen una idea precisa de qué es la universidad). Los resultados de los niños se recogen en la tabla 5.

Tabla 5 Expectativas de nivel máximo de estudios que tienen niños de 12, 14 y 16 años, respecto del nivel de estudios que alcanzarán, según nivel de estudios de los padres (porcentajes horizontales)

Estudios de los padres	Edad de los hijos	Sin opinión	Alcanzarán los estudios obligatorios (Educación Secundaria Obligatoria)	Alcanzarán la Educación Secundaria Postobligatoria (Formación profesional o bachillerato)	Alcanzarán estudios universitarios
Analfabetos o personas que saben leer y escribir pero no han ido a la escuela.	12 años	47,1%	31,1%	6,8%	15,0%
	14 años	19,9%	35,4%	22,9%	21,8%
	16 años	12,3%	17,0%	37,4%	33,3%
Personas con Educación Primaria, completa o incompleta.	12 años	45,6%	11,3%	7,2%	35,9%
	14 años	12,8%	19,7%	23,2%	44,3%
	16 años	7,6%	6,3%	35,7%	50,4%
Personas con Educación Secundaria	12 años	39,9%	5,9%	6,7%	47,5%
	14 años	9,6%	9,5%	18,9%	62,1%
	16 años	5,3%	2,9%	24,6%	67,2%
Personas con Educación Universitaria	12 años	30,5%	4,4%	3,2%	61,9%
	14 años	7,0%	3,1%	6,9%	83,0%
	16 años	5,0%	1,2%	8,5%	85,3%

Fuente: Ibid.

Obsérvese en primer lugar el componente de clase de la columna «sin opinión» (no sabe/no contesta), cuyos porcentajes se incrementan en las respuestas de los hijos de padres con menores estudios. Se podría interpretar como un indicio

de la «violencia» de la encuesta y un desplazamiento de eventuales respuestas con expectativas bajas. Los resultados en general mantienen la tónica anterior. Véase, por ejemplo, el hecho de que, a la edad de conclusión de la educación obligatoria, sólo un 33,3% de los hijos de personas analfabetas o sin escolarización tienen expectativas de llegar a la universidad, mientras que en el caso de los hijos de universitarios el porcentaje sube al 85,3%.

Así pues, la situación de clase se relaciona con las estrategias de inversión de las familias (en particular, las clases superiores) y con las expectativas de estudios que se pueden alcanzar. Se precisa un dispositivo que permita que, poco a poco, se adecúen las expectativas y los rendimientos, un proceso de ajuste particularmente «invisible» para aquellas personas que, procedentes de clases bajas, han conseguido un empleo como docentes gracias a trayectorias académicas exitosas. Esto es, no son las expectativas el fruto de los rendimientos, sino que ambos factores interactúan continuamente, para producir el ajuste de clase. Se plantea así la cuestión del currículum.

4. Currículum y expectativas

Si, como parece desprenderse de los epígrafes anteriores, el sistema educativo reproduce las desigualdades sociales, permitiendo un ajuste entre expectativas (determinadas por los entornos familiares y sociales, esto es, por la situación de clase) y rendimiento, lo que hace rentable la inversión de las clases superiores, queda planteada la cuestión de qué papel juega el currículum en ese ajuste. Para plantear sucintamente esa cuestión partiré de una pregunta de un examen que el Ministerio de Educación español realizó en el año 2000, en una prueba general para evaluar el nivel educativo del alumnado de Educación Secundaria (INCE: *Evaluación de la educación secundaria obligatoria. Datos básicos 2000*; en www.mec.es). Se trata de una de las pruebas, cada vez más frecuentes y popularizadas gracias a las encuestas PISA, con las que las Administraciones educativas intentan estudiar la situación del sistema. No se trata de una pregunta de un examen cualquiera, sino de una de las que el propio Ministerio dispuso para una evaluación general, por lo que su análisis resulta más ilustrativo que el de una cuestión de un examen cualquiera de matemáticas. La cuestión es la siguiente:

Javier y José Luis han comprado cada uno un remo de 3 m. Los ascensores de cada casa tienen las dimensiones siguientes: En casa de Javier: amplitud: 1,5 m., profundidad: 2 m.; altura: 2 m. En casa de José Luis: amplitud: 1,5 m., profundidad 1,5 m.; altura 2,2 m. ¿Tendrá alguno de ellos que utilizar, necesariamente, otros medios distintos del ascensor para subir el remo a su casa?

Está claro que el Ministerio intenta averiguar cuántos estudiantes de Educación Secundaria son capaces de resolver adecuadamente el problema, que consiste en calcular la diagonal interior de dos paralelepípedos con las dimensiones de los ascensores de Javier y José Luis, y luego comparar la longitud de la diagonal con la del remo. Para ello, hay que calcular la diagonal de un lado (por ejemplo, la base del ascensor), aplicando el teorema de Pitágoras, y después utilizar la medida restante (por ejemplo, la altura), para calcular la diagonal grande del paralelepípedo, que equivale a la hipotenusa del triángulo formado por la primera diagonal (un cateto) y la otra medida (la altura, y por lo tanto la arista restante). Ahora bien, este problema, que no es distinto de otros muchos que conocerá el lector de otros exámenes de matemáticas o de otras materias, presenta algunas características reseñables:

a) La situación que plantea es ficticia. Piénsese que la mayor parte de la humanidad no habita edificios con ascensores, ni se plantea la cuestión de introducir en ellos remos. Para la mayoría de las personas, practicar un deporte como el remo es una posibilidad remotísima. Ninguna persona pobre se plantearía nunca un «problema» así.

b) Las dimensiones que proporciona el problema de los ascensores son totalmente irreales, más propias de ascensores de centros hospitalarios que de ascensores domésticos. Pero además, en la situación descrita, la conducta más apropiada sería intentar ubicar prácticamente el remo: probar si cabe. En todo caso, si se dispusiera de una cinta métrica, sería más fácil medir la diagonal larga en cada caso (2 medidas directas), y no medir las dimensiones de los paralelepípedos (6 medidas y aplicar 4 veces el teorema de Pitágoras). Ese es un comportamiento ilógico, nadie procedería así.

c) En todo caso, ya habrá advertido el lector que el problema es ¡irresoluble!, porque si se averiguan las dimensiones de la diagonal larga no se puede saber si cabe el remo en cuestión, ya que en el ejercicio no se proporciona la dimensión de la pala del remo, y por tanto no se puede establecer la distancia que tiene que

separar al remo, por la amplitud de la pala, del ángulo interno del paralelepípedo. Es decir, los cálculos con el teorema de Pitágoras nos dan la dimensión de una línea, pero no de un cuerpo sólido; el remo no puede alcanzar el final de la diagonal porque se lo impide su pala, y el problema no explica qué dimensión tendría ésta (o si el remo dispone de una o de dos palas).

Pues bien, estos tres comentarios al problema propuesto por el Ministerio son útiles para organizar tres líneas de crítica al currículum, que lo relacionan con la reproducción de relaciones desiguales de manera distinta.

Siguiendo la línea argumental del comentario a), podríamos pensar que el currículum está orientado según la cosmovisión de las clases superiores. Son ellas las que tienen problemas como introducir remos en espaciosos ascensores. Entonces, si el currículum está marcado por la cosmovisión de la clase superior, beneficiaría a los estudiantes que proceden de los segmentos privilegiados y perjudicaría a los estudiantes de clases desfavorecidas, provocando en última instancia el éxito de unos y el fracaso de otros. Esta relación entre «ideología» y «currículum» fue planteada, por ejemplo, por M. Apple en sus primeras obras, adoptando la noción de ideología del joven Marx y continuando una manera de argumentar que ya había establecido B. Bernstein, a propósito de cómo el lenguaje de las clases superiores (código elaborado) era el beneficiado por la escuela, mientras que el lenguaje de las clases inferiores (código restringido) era el perjudicado, lo que permitía explicar su rendimiento inferior. Ahora bien, esta interpretación de la función del currículum en la reproducción de las desigualdades tiene un problema teórico importante: tiene que justificar por qué el currículum está determinado ideológicamente. Si la respuesta es que cualquier elaboración teórica lo está, y no puede sustraerse, como decía L. Althusser, a la lucha de clases, entonces el problema teórico se traslada a la posibilidad de construir una ciencia con pretensión normativa, al margen del relativismo general. Ahora bien, la posibilidad de construir una ciencia con pretensión normativa no es un asunto sencillo. La Escuela de Frankfurt se ha enfrentado durante 80 años a esta cuestión, y todas las soluciones planteadas se han mostrado esquivas y susceptibles de recibir nuevas críticas. En un texto bien reciente, Axel Honneth, que ha pretendido dar un giro teórico-recognoscitivo a la teoría de la acción comunicativa de Habermas, ha llegado a plantear el carácter ideológico de la teoría del

reconocimiento. Por todo ello, no puede extrañar que, como ha hecho Slavoj Žižek, se ensaye cartografiar nuevamente la cuestión de la ideología.

Si en lugar del comentario a), seguimos la línea argumental que se deriva del comentario b), la cuestión del currículum adopta la forma de la crítica naturalista y pragmatista a la escuela tradicional. Aquí el punto de enfrentamiento no sería tanto el carácter ideológico del currículum, sino más bien la escisión de los contenidos curriculares respecto de la vida de las personas. La escuela dispensaría unos contenidos separados del entorno real o de la práctica, alejados de la manera de proceder propia de la mayoría de la población (que no toma seis medidas y hace varias operaciones geométricas para resolver lo que puede hacer tomando sólo dos medidas o ensayando a introducir el remo «en la práctica»). Ahora bien, esos contenidos se justifican generalmente apelando al estado de la ciencia y a la autoridad de la universidad, porque, como ya se ha explicado al principio, el establecimiento de la educación moderna, a partir del ideario ilustrado, se realizó hace dos siglos utilizando las viejas universidades como instituciones rectoras. Y la crítica naturalista o pragmatista no puede exhibir una instancia equivalente para justificar una variación curricular que permita vincular la escuela con la vida. Utilizar las demandas del mercado de trabajo como instancia que permita revincular la educación a la vida, plantea nuevos problemas, como son determinar quién tiene que interpretar esas demandas y si es el corto, el medio o el largo plazo (éste, imprevisible) el que hay que utilizar para fijarlas.

El comentario c) del problema planteado por el Ministerio se podría relacionar con una tercera línea argumental sobre el currículum, que se encuentra clásicamente formulada en el libro de P. Bourdieu y J. C. Passeron, *La reproducción*. Para ellos, el currículum es un arbitrario cultural, dicho de otro modo, lo decisivo no es el qué, sino el cómo. Es indistinto que el problema del remo y los ascensores sea resoluble o no, o se planteen situaciones ficticias o inverosímiles, porque lo relevante es el hecho de que lo impone el docente (la «autoridad pedagógica», dicen ellos) y sobre lo que se tendrá que examinar el discente. Siguiendo esta línea de argumentación, el currículum sería indiferente, una manera de «pasar el tiempo» para que se vayan ajustando los rendimientos a las expectativas (que corresponden a las situaciones de clase). La etnografía ya ha mostrado el continuo de pruebas a las que el docente somete a los discentes, algunas formales (los exámenes), pero muchas otras informales y cotidianas, una

pluralidad cotidiana y conductista de estrategias de disciplinamiento, de vigilancia y castigo, como analizaba Foucault, que a veces se reviste de «evaluación continua». Y esos discentes, sometidos a un aluvión de pruebas, van poco a poco ajustando su rendimiento a sus expectativas (sociales), por la vía negativa: quien no tenga expectativas de alcanzar un nivel superior, simplemente deja de pugnar por alcanzarlo, y esa dejación es fijada por los docentes en términos de suspenso. Lo que se describe, en definitiva, es un mecanismo análogo al proceso del origen de las especies: precisamente porque hay una serie ilimitada de interacciones entre los seres vivos y el entorno, se hace posible que mutaciones inapreciables proporcionen mejores probabilidades para afrontar el proceso de selección, y así se van configurando especies distintas. De la misma manera que la interpretación evolutiva de Darwin aventajaba a la de Lamarck en el hecho, nada trivial desde el punto de vista epistemológico, de que no precisaba argumentos teleológicos (ni teológicos, lógicamente), también la teoría de Bourdieu y Passeron puede prescindir de consideraciones teleológicas, que sí aparecen en las otras líneas de interpretación. Esta línea de argumentación se opone radicalmente a la anterior e, incluso, a la primera que se ha explicado. Dado que el bien que dispensa el sistema educativo es escaso, cualquier dispositivo que permita infinitas reiteraciones de pruebas, formales e informales, acabará produciendo el ajuste.

Parece claro que esas líneas argumentales conducen a conclusiones discrepantes sobre la función del currículum en la reproducción de las desigualdades, y también que esas líneas se orientan en direcciones teóricas no exentas de problemas. Pero, en cualquier caso, su aclaración tendría que discurrir por el terreno balizado por los hechos que se han expuesto en los primeros epígrafes, esto es, sobre el diagnóstico de qué efecto produce (o mejor: reproduce) el sistema educativo y no sobre ficciones, tan bienintencionadas como inocuas, de lo que se desea.

REFERÊNCIAS

Apple, M. W.: *Ideology and Curriculum*, Londres: Routledge, 2004.

Bernstein, Basil: *Classes, Codes and Control*, 2a ed., Londres: Routledge, 2003 ss.

Bourdieu, P.; Passeron, J. C.: *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Minuit, 1970.

Dubet, F.: *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?* París: Seuil, 2004.
Instituto Nacional de Estadística (España): Encuesta de Población Activa (disponible en: www.ine.es)

Id.: **Encuesta de Presupuestos Familiares** (disponible en: www.ine.es).

Id.: **Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje** (EADA, proyecto: EUROSTAT: Adult Education Survey, disponible en: www.ine.es)

Ministerio de Educación y Ciencia: *Sistema estatal de indicadores de la educación, 2000*, Madrid: INCE, 2000 (disponible en: www.mec.es)

Id.: *Evaluación de la educación secundaria obligatoria. Datos básicos 2000*, Madrid: INCE, 2000, disponible en: www.mec.es.

Žižek, S.: *Mapping Ideology*, Londres: Verso Books, 1995.