

Consideraciones sobre la posibilidad y necesidad de reducir el currículum académico

Supongo que lo que se espera de un sociólogo de la educación, cuando se le invita a escribir sobre el currículum, es que fije su atención sobre todo en la relación entre el contenido de éste y el origen y el destino social del alumno. Dicho más ampliamente, que subraye la importancia de elaborar un currículum que tenga en cuenta el entorno o medio ambiente social del alumno, en vez de ofrecer un patrón único para todos. Sin que ello deba entenderse como menosprecio de la problemática de la relación entre el origen social y éxito escolar, o entre educación y empleo, aquí nos vamos a centrar en otro punto mucho más primario, pero que raramente ha merecido la menor atención: la posibilidad de comprimir drásticamente el currículum académico.

Mariano Fernández Enguita

La forma de legitimación de las sociedades capitalistas es primordialmente meritocrática, al menos en las esferas económica y política. La meritocracia supone que las recompensas sociales a los individuos se reparten de acuerdo con lo que cada uno de ellos aporta a la sociedad. En su versión más elemental supone que el mercado se encarga de esta distribución, premiando económicamente a quienes se presentan en él con los productos o las capacidades laborales más necesarias y escasas y viceversa. Pero en lo que va de siglo esta variante ha ido perdiendo sistemáticamente adeptos ante la evidencia de que los individuos parten, al lanzarse a la vida económica activa, de posiciones iniciales muy desiguales, así como de que el mercado, particularmente en la era del capital monopolista, dista mucho de ser una estructura transparente y justa. El meritocratismo, no obstante, estaba demasiado profundamente enraizado como para venirse abajo por este solo hecho, de modo que buscó un nuevo refugio en la educación. Es cierto que unos nacen ricos y otros pobres, nos dice, pero en la combinación de economía capitalista y «Estado del Bienestar», en la «economía social de mercado», en la «era de los managers», ya no importa tanto la propiedad como el control de los medios de producción: si conseguimos ofrecer a todos las mismas oportunidades educativas, cada cual alcanzará la posición social a que le hagan acreedor sus capacidades y su esfuerzo. La demanda de oportunidades iguales, de un sistema de recompensas meritocrático, insatisfecha por el mercado, se vuelve hacia el Estado y en particular hacia la educación. Esta idea pueril pero eficaz de que, al fin y al cabo, cada cual es y tiene lo que merece, se vio pronto formalizada y elevada al rango de científica por la teoría funcionalista en sociología y por la teoría del capital humano en economía, especialmente atentas ambas a las virtudes de la educación. De acuerdo con la sociología funcionalista la sociedad se halla estratificada -y no dividida en clases-, pero los estratos sociales son abiertos, admiten la movilidad social. La educación desempeña un papel importante en esa movilidad: el tipo y la cantidad de educación recibida constituyen un *status* al que se accede, no hereditario, y a la posición de ese *status* o posición está ligado el desempeño de uno u otro *rol* o papel en sociedad que, a su vez, comporta un *status* social diferencial (medido en términos de ingresos, de prestigio o en cualesquiera otros). Las cosas se presentaban todavía más sencillas para los teóricos del capital humano: los diversos

factores de la producción obtienen en el mercado una retribución acorde con su aportación individual al producto final, es decir, con su productividad marginal. La educación, que aumenta la productividad del trabajo, se concibe como una forma de inversión, y el trabajo cualificado, por tanto, como una forma de capital humano.

No vamos a entrar aquí -no es el lugar adecuado- en una crítica de estas teorías. Baste señalar que, para ambas, la educación se configura como la mejor forma de promover la movilidad social -la igualdad de oportunidades- e incluso la igualdad en general. Si la sociedad confiere los *status* más apetecibles a las funciones más necesarias o escasas -funcionalismo- y el mercado los rendimientos más altos a las inversiones en capital humano, como afirmaban los partidarios de esta teoría, y si la productividad del trabajo y la posibilidad de desempeñar funciones más elevadas dependen de la educación, entonces ésta se convierte en el instrumento primero de la reforma social, pues igualar las oportunidades educativas será igualar las oportunidades sociales. El funcionalismo sociológico y la teoría económica del capital humano tienen una cuota importante de responsabilidad en las falsas ilusiones expandidas sobre la educación en los últimos decenios.

Uno y otra suponían que el nivel de habilidad y destrezas exigido por los puestos de trabajo iba en aumento (que decrecía el número de puestos de trabajo que no requieren ninguna cualificación y que un mismo puesto de trabajo requería una cualificación cada vez más alta), que la educación formal proporcionaba las destrezas generales y específicas necesarias para esos puestos más cualificados y que, por consiguiente, los trabajadores se iban a enfrentar a unas exigencias educativas cada vez mayores, lo que supondría para ellos unos rendimientos superiores. En los últimos veinte años los sociólogos han llenado cientos de miles de páginas sobre la relación entre educación y movilidad social, y los economistas otro tanto sobre la relación entre los gastos o ingresos renunciados que supone la educación y sus beneficios posteriores. La empresa era fácil porque, efectivamente, los niveles ocupacionales y de ingresos más elevados van más o menos sistemáticamente asociados a niveles de educación más altos.

Sin embargo, diversos factores han contribuido a poner en cuestión el viejo optimismo. En primer lugar la crisis económica, que ha llevado al público y a los gobiernos a considerar menos alegremente las inversiones en educación. En segundo lugar, el fracaso sistemáticamente cosechado por los programas gubernamentales de lucha contra la pobreza o la desigualdad por la vía educativa. Esto ha llevado a poner en cuestión el tópico de que la asociación estadística entre educación y *status* ocupacional o ingresos expresaba una relación causal: Los análisis de correlación han dejado paso a los de regresión, y éstos han mostrado que, aun tomando toda asociación por una «explicación», la educación «explica» muy poco del *status* o los ingresos cuando se controlan otras variables, y todavía explican menos las habilidades cognitivas medidas por los tests, que se suponían debidas en parte a los genes y en parte a la educación.

Desgraciadamente no disponemos de estudios lo bastante amplios y fiables para el caso español, pero es de suponer que las cosas no serán mejores aquí que en el país más «meritocrático» del mundo, aquél en que millonarios y presidentes siempre tienen en su biografía un empleo de vendedor de periódicos o empleado de gasolinera: los Estados Unidos. Christopher Jencks ha llevado a cabo dos investigaciones sobre muestras amplísimas para determinar los factores del éxito social, publicadas en *Inequality* y *Who gets ahead?* (1). Jencks concluye que la escuela muestra poca eficacia como factor igualador de las habilidades cognitivas. Si lográramos igualar la cantidad de años de escolarización, las desigualdades cognitivas entre los adultos (medidas por los tests) disminuirían entre un 5 y un 15 por 100. Si igualáramos la calidad de las escuelas primarias, un 3 por 100 o menos. Si igualáramos la calidad de las escuelas secundarias, un 1 por 100 o menos. Si elimináramos

la segregación socioeconómica en las escuelas, vale decir si lográramos la coeducación de clases, disminuirían entre un 10 y un 20 por 100. En suma, igualando todos estos factores apenas reduciríamos las desigualdades cognitivas en un 30 por 100 aproximadamente. Pero las desigualdades cognitivas no son demasiado importantes para la posición social. Si comparamos dos hombres cuyos tests difieran en 15 puntos (una desviación típica), su *status* ocupacional, controlando la educación y el origen familiar, apenas lo hará en 2.5 puntos (sobre una escala de 0 a 96). La educación, como tal, tiene una fuerte influencia sobre el *status* ocupacional, pero esto es meramente tautológico, puesto que el *status* se mide en gran parte por el nivel medio de estudios de la profesión ejercida.

No vamos a aburrir a nadie prodigando, fuera de los ejemplos citados, unos datos que están a disposición de cualquiera en el libro de Jencks y sus colaboradores. Nos limitaremos a repetir parte de las conclusiones generales de *Inequality*: «No hay nada en la evidencia que hemos recogido que sugiera poder esperar de la reforma de la escuela que traiga consigo cambios sociales significativos fuera de ésta. Más específicamente los datos sugieren que la igualación de las oportunidades educativas contribuiría muy poco a hacer más iguales a los adultos. (...) Más aún, la experiencia de los últimos 25 años sugiere que incluso reducciones bastante sustanciales en el abanico del logro educativo no reducen de forma apreciable la desigualdad económica entre los adultos.

«Las escuelas, por supuesto, podrían ir más allá de la igualdad de oportunidades y establecer un sistema de oportunidades compensatorias en el que la mejor escolarización fuera reservada a los desfavorecidos en otros aspectos. No obstante, los datos sugieren que la educación compensatoria suele ser de escaso valor para los receptores. Ni el nivel general de recursos educativos ni ninguna política escolar específica y fácilmente identificable tienen demasiado efecto sobre los resultados en los tests ni sobre el logro educativo de los estudiantes que parten de una situación de desventaja (...).

»Nuestra investigación sugiere (...) que las características del *output* de la escuela dependen ampliamente de un solo input, concretamente de las características del niño que entra en ella. Todo lo demás -el presupuesto de la escuela, su política, las características de los profesores- es secundario o completamente irrelevante.»

Jencks termina afirmando: «Mientras los partidarios de la igualdad presupongan que la política gubernamental no debe contribuir a la igualdad económica directamente, sino procediendo a la ingeniosa manipulación de instituciones marginales como la escuela, el progreso permanecerá congelado. Si queremos escapar a esta tradición, tendremos que establecer un control político sobre las instituciones económicas que dan forma a nuestra sociedad. Esto es lo que otros países suelen llamar socialismo. Todo lo que no sea eso conducirá al mismo desconcierto que las reformas de la década de los sesenta.»

Hemos elegido el referirnos a la investigación de Jencks por la amplitud del material tratado y la sofisticación estadística con que se ha hecho, así como porque los Estados Unidos fueron escenario del intento más sistemático de igualar las oportunidades educativas. Pero debemos añadir que resultados similares se han obtenido en otros países. Es el caso, por ejemplo, de Inglaterra, donde medio siglo de trabajos a implantación de escuelas integradas (*comprehensive schools*) no ha conducido a mejor puerto **(2)**. Bourdieu y Passeron, estudiando el caso de Francia, sugieren que, en definitiva, la escuela no hace otra cosa que «elegir a los elegidos» y presentar las diferencias sociales bajo el prisma de la ideología del don individual; la igualación de las oportunidades educativas en sucesivos niveles de la escolarización, por otra parte, se traduce en una traslación hacia arriba de la estructura de las desigualdades escolares.

"Al configurar un currículum la escuela impone una oferta educativa al alumno. Arbitrariamente determina lo que es digno de ser aprendido y lo que no lo es. "

Hay otro tópico sobre la escuela al que debemos referirnos. Es una suposición universal o casi universalmente extendida la de ,que la escuela debe proporcionar a los alumnos destrezas que puedan ser luego empleadas en el lugar de trabajo. De esta óptica proceden las innumerables o interminables quejas sobre el desajuste entre educación y producción, entre la estructura de la escuela y la estructura del empleo, entre el currículum académico y los conocimientos pertinentes en el mundo laboral. Se da por hecho que la escuela surgió como respuesta a la demanda de un trabajo más cualificado y que debe responder a los cambios en esta demanda, y se supone que esto es tanto más cierto cuanto que nos hallamos en la era de la revolución tecnológica. Sin embargo, las cosas no son tan sencillas. Estudios ya relativamente numerosos muestran que la escuela surgió por necesidades más políticas que económicas (3), incluso con frecuencia lo hizo allá donde no era necesaria una mano de obra cualificada (4). Lester C. Thurow daba cuenta hace ya muchos años de una encuesta a trabajadores norteamericanos según la cual sólo un 40 por 100 empleaba en el trabajo destrezas adquiridas en programas formales de educación, e incluso este 40 por 100 utilizaba algunas destrezas adquiridas de manera informal. De entre los que tenían una educación superior, más de dos tercios habían adquirido las destrezas de las que hacían uso por procedimientos informales (5). Samuel Bowles y Herbert Gintis proponen terminar con la idea errónea de que los determinantes de la educación al trabajo sean, en la industria moderna, de tipo cognitivo; sugieren, a cambio, que lo que existe es una correspondencia entre las relaciones sociales dentro de la escuela y las relaciones sociales en la producción, y que es esta correspondencia lo que hace que la escuela forme «buenos trabajadores», es decir, trabajadores imbuidos en las actitudes -que la producción requiere (6). Una vez más, debemos lamentar que no existan en España estudios al respecto, pero es posible que la vida mortecina de la formación profesional, las quejas de trabajadores y empresarios sobre el «desajuste», los clamores en favor de la formación ocupacional frente a las enseñanzas profesionales regladas y la importancia de los programas de capacitación en el mismo puesto de trabajo sean un indicio de esto. Puede pensarse que las conclusiones sobre la relación entre educación y empleo extraídas de la experiencia estadounidense tal vez no sean aplicables, o deban ser matizadas, en el caso de España, puesto que aquí la movilidad en y de la estructura del empleo es mucho menor; hemos de admitir que no podemos contrastar esto empíricamente, pero debemos argumentar que, si la movilidad laboral es menor, la inamovilidad de la oferta escolar es mucho mayor, lo que nos hace temer que el problema se presente aún con más fuerza. En general todo esto se reduce a que, mientras las características de los empleos están sujetas a rápidos cambios tecnológicos y a los movimientos espasmódicos del mercado, la oferta escolar está atada por sólidas tradiciones, por la inercia burocrática y por la autodefensa corporativa de los enseñantes.

Sin embargo, la escuela es objeto de toda suerte de presiones para que amplíe el *currículum* académico. Los profesores de E.G.B. y bachillerato se esfuerzan por preparar a los alumnos para los niveles educativos subsiguientes. Los profesores de la Universidad se lamentan del «bajo nivel» con que los jóvenes ingresan en ella. Los padres quieren que las escuelas de sus hijos ofrezcan la misma gama de enseñanzas que las escuelas de élite, concurridas por un público infantil y juvenil plenamente identificado con la cultura y los valores de la escuela y, por consiguiente, más dispuesto a dedicarle sus esfuerzos. Las nuevas licenciaturas (ciencias políticas y sociología, ciencias de la información, psicología) claman por un lugar bajo el sol en la escuela. Periódicamente surge alguna nueva ciencia o técnica cuya incorporación a las aulas es vista como imprescindible (ahora, por ejemplo, la informática). Las demandas educativas informales que plantean los jóvenes o los adultos

terminan por ser incorporadas a la escuela (segunda lengua, expresión corporal, etc.). Las exigencias presentadas por la sociedad a los ciudadanos adultos se traducen en nuevos requerimientos a la socialización de los niños (enseñanza de la Constitución, educación vial...).

El resultado más aparente de todo esto es que los niños y niñas, los y las jóvenes, se vean sometidos a jornadas de trabajo, si acumulamos al tiempo pasado en las aulas el empleado en casa en estudiar o realizar tareas escolares, que son similares e incluso exceden a veces a las de los adultos. Pero más dramática, aunque menos viable, es la peculiar forma de incorporación a la cultura que la formalización de ésta en el *currículum* escolar trae consigo. Al configurar un *currículum*, cualquiera que sea, la escuela impone una oferta educativa al alumno. Arbitrariamente -lo que no quiere decir aleatoriamente- determina qué es digno de ser enseñado y aprendido y qué no lo es, quién está legitimado para transmitir tal o cual aspecto de la cultura y quién no, quién debe acceder a tal o cual parcela de conocimiento y quién no debe. Un índice de la eficacia de esta imposición puede verse en el hecho de que el alumno termine por interiorizar como demanda propia la oferta que le ha sido impuesta. La evaluación -el examen-, por otra parte, marca con su impronta la selección de los contenidos y los métodos de enseñanza y de aprendizaje. Todo esto contribuye a la exclusión de formas culturales -subculturas- tan dignas de ser transmitidas y aprendidas como la subcultura escolar, lo que significa la exclusión de las subculturas, de las que procede la mayoría de la población. Por otra parte, configura un modo de acceso a la cultura fundamentalmente pasivo y receptivo, en manera alguna activo y creador. La experiencia inglesa de las *comprehensive schools* muestra que sólo cuando desaparece la espada de Damocles de los exámenes se puede gozar de libertad en la organización de los contenidos y la elección de los métodos de la enseñanza.

Mientras la organización de la sociedad sea la actual, la escuela seguirá siendo el instrumento fundamental del acceso de la infancia a la cultura, y los maestros y profesores sus primeros agentes. Es cierto que la cultura puede ser llevada a y desarrollada desde otros muchos contextos, pero es obvio que estos contextos -barrios y pueblos, centros de trabajo, instalaciones culturales...- presentan realidades y potencialidades tremendamente desiguales. Una acción cultural difusa corre el riesgo de someter a los individuos a las insuficiencias de su entorno, mientras que una acción cultural demasiado homogénea, como la que discurre a través del *currículum* escolar, está condenada a ignorarlo. Es posible, sin embargo, apoyarse en la escuela en cuanto que aparato administrativo y equipamiento igual para todos para llevar a cabo una acción cultural pluralista, lo que es condición de una incorporación creativa de y a la cultura. Sin embargo, esto exige disminuir la presión que la escuela, como supuesto -y falso- mecanismo de asignación de posiciones sociales, y el *currículum* académico como presunto anticipo de las destrezas necesarias en el puesto de trabajo, ejercen sobre los alumnos.

En cualquier caso, si la relación entre educación y movilidad social, o entre lo que la escuela transmite y lo que el trabajo requiere, es más que discutible, haríamos bien en preocuparnos menos de lo que ocurre al salir de la escuela y más de lo que sucede dentro de ella. Un alumno con el mínimo de escolarización legal pasa ya hoy ocho años en las aulas, que serán probablemente diez con cualquier reforma de las enseñanzas medias. Si recibe enseñanza preescolar, puede incorporarse cuatro años antes, y si accede a la educación superior y la termina pasará cuando menos otros nueve, lo que hace un mínimo de veintiuno. Si la esperanza de vida de los varones ronda los 70 años y la de las mujeres los 75 al nacer en la década de los setenta, esto significa que pasarán en la escuela entre un séptimo y un tercio de su vida. En tales circunstancias no sería poca cosa aliviar las condiciones de ese tránsito obligado.

(1) C. Jencks et al., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Harper and Row, Nueva York, 1972;

Who gets ahead? Basic Books, Nueva York, 1979.

(2) Véase David Rubinstein y Brian Simon, *The Evolution of the Comprehensive School*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1973; D. Rubinstein, ed., *Equality and Education*, Penguin, Harmondsworth, 1979.

(3) Véase Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México, 1976.

(4) Robert M. Meehan y James Medoff, *Education and the Agrarian Order*, Harvard, 1972; William Lazonick, *The Integration of the Higher Education (into Agriculture) Production*, manuscritos inéditos citados por S. Bowles y H. Gintis, *La meritocracia y el «coeficiente de inteligencia»: una nueva falacia del capitalismo*, Anagrama, Barcelona, 1976. David Katz, *The Irony of Early School Reform*, Harvard U. P., Cambridge, 1968.

(5) Lester C. Thurow, *Education and Economic Equality*, en A. H. Halsey e I. Karabel, *Power and Ideology in Education*, Oxford U. P., Nueva York, 1977. Hay traducción castellana en *Educación y Sociedad*, 2, otoño de 1983.

(6) S. Bowles y H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, Nueva York, 1976 (hay traducción castellana en Siglo XXI de México); *Education as a Site of Contradictions in the Reproduction of the Capital-Labor Relationship: Second Thoughts on the «Correspondence Principle»*, ponencia presentada al Congreso Internacional de Sociología: «Stratificazioni, Mobilità Sociale e Sistemi Scolastici», Istituto di Sociologia, Università di Urbino, septiembre de 1980; traducción castellana en *Educación y Sociedad*, 2, otoño de 1983: «La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo».