

La legitimación de la desigualdad en la escuela «zombie»

Francesc Jesús Hernández i Dobon

francesc.j.hernandez@uv.es

Departament de Sociologia i Antropologia Social

Universitat de València

Resumen

Las reformas educativas actuales naturalizan los procesos selectivos escolares. El proceso selectivo que dota a la educación de un carácter clasista opera y se legitima a partir de la evaluación, que en definitiva consiste fácticamente en un registro de aciertos sobre la pauta de lo que podríamos denominar discurso académico. Éste está encarnado por el conjunto de los docentes, que determinan arbitrarios culturales (currículum), con el que someten a pruebas reiteradas al alumnado. El proceso de albergar expectativas distintas del estudio universitario se relaciona dialécticamente con el abandono de la lucha por el bien escaso (el acierto). La reiteración, durante años, de las pruebas permite que, mediante la acumulación de ligeras variaciones sucesivas, se opere el efecto selectivo, y sea asumido por los sujetos. El sesgo clasista de las expectativas opera como un factor fundamental. Los estudios de evaluación de la Educación y las reformas legales cierran el círculo, naturalizando relaciones fuertemente clasistas.

1.

Si el sistema educativo representa una oportunidad de inversión rentable para la clase superior, como muestran los datos disponibles, es porque se presenta doblemente segmentado, con una doble red (primaria-profesional y secundaria-superior) y una doble titularidad (centros de titularidad pública y privada), lo que ya fue desarrollado por las teorías sociológico-educativas de la reproducción. Ahora bien, estas características formales resultan requisitos necesarios, pero no son totalmente suficientes. Resulta claro que los centros de titularidad privada ofrecen más garantías a sus clientes, respecto del «éxito social» de su alumnado (Véase INSTITUT VALENCIÀ D'ESTADÍSTICA: *Enquesta de Condicions de Vida 1995*. Valencia, Generalitat Valenciana, 1996), pero este elemento, aun siendo importante, no es suficiente para explicar el carácter clasista del conjunto del sistema educativo. Dicho de otro modo, el sistema opera una selección clasista en todas sus redes y en los centros de todas las titularidades, por tanto se ha de ofrecer una explicación complementaria de cómo se efectúa.

El término «selección», utilizado anteriormente, no es trivial, en tanto que, formulado de manera radical, permite una aproximación al asunto que se distingue de otras aducidas habitualmente. Como se sabe, Charles Darwin formuló una teoría de la selección que, a diferencia de las anteriores, no era teleológica. El problema teórico de las explicaciones teleológicas es que apelan a una conciencia ordenadora, que conoce las finalidades y establece los medios para alcanzarlas. Dicho en otros términos, las explicaciones teleológicas acaban siendo subrepticamente teológicas. El dios creador no desaparece con el evolucionismo teleológico, sino que cambia de tarea: ya no crea especies fijas, sino órganos adaptados a las funciones. El darwinismo puede prescindir de este dios (lo que ha resultado imperdonable para buen número de iglesias), porque introduce dos elementos cuya acción conjunta lo torna innecesario: un principio de variabilidad y un mecanismo de selección, basado en el conflicto, no teleológico. Se trata, por tanto, de pensar la «selección escolar» con una teoría no teleológica, pero de efectos clasistas.

Resulta claro que el mecanismo de selección se legitima mediante la evaluación y, como se explicará, procede en buena medida a partir de ella. Por lo tanto, tenemos que fijar un procedimiento para estudiar la evaluación sin que el análisis se dirija a elementos no significativos. Si continuamos con la imagen darwiniana, se trata de buscar unas Islas Galápagos de la evaluación, donde la variabilidad y los procedimientos de selección se ofrezcan a la observación de manera tan evidente que las conclusiones que se establezcan puedan proyectarse después sobre otros lugares, como hizo el naturalista a bordo del Beagle. Se estudiará la evaluación a partir de dos informes, realizados por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del MEC: *Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1999* y *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Datos básicos*, en tanto que se supone que representan de manera paradigmática qué es la evaluación (el debate sobre qué debería ser, obviamente, no viene al caso). Los informes presentan los resultados de dos estudios, realizados con 10.743 estudiantes de sexto curso de Primaria y 7.486 estudiantes de cuarto curso de ESO, respectivamente, organizados en tres partes (Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Conocimiento del Medio) el primero y cuatro (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas) el segundo. Se explican los apartados de cada

parte y, en cada uno de ellos, la «pregunta más fácil», la de «dificultad intermedia» y la «pregunta más difícil», y se correlacionan los resultados con diversas variables (sexo, titularidad del centro, tamaño y nivel cultural de la familia -entendido como nivel de estudios más alto logrado por un progenitor).

¿Por qué atribuir carácter paradigmático a los informes mencionados? No es ésta una cuestión de significatividad de las encuestas realizadas, sino de correspondencia entre sus resultados y el carácter clasista de la educación. Efectivamente, como señalan las tablas 1 y 2, en todos los apartados los resultados obtenidos se adecúan a esa pauta.

Tabla 1. Resultados de la Evaluación de la Educación Primaria

	Global	C. Públ.	C. Priv.	E0	E1	E2	E3
Lengua Castellana	65	63	68	59	63	68	72
-comprensión	65	63	68	58	63	67	71
-expresión	68	66	72	62	67	71	76
Matemáticas	54	53	58	47	52	57	63
-números y operaciones	49	47	53	40	47	53	59
-medida de magnitudes	52	50	56	52	43	55	62
-geometría	52	51	55	52	46	55	60
-organización de la información	65	63	68	65	59	67	72
-conocimiento conceptual	56	54	60	48	53	59	65
-procedimientos y estrategias	60	58	64	52	57	63	68
-resolución de problemas	47	45	50	40	44	49	56
Conocimiento del medio	62	61	65	55	60	65	69
-el ser humano y la salud	65	63	67	58	63	67	71
-el paisaje	70	68	73	64	68	73	76
-el medio físico	60	58	64	50	58	64	68
-los seres vivos	61	60	64	56	59	63	69
-los materiales y sus propiedades	52	51	55	45	50	55	58
-población y actividades humanas	65	63	70	56	64	68	74
-máquinas y aparatos	55	54	57	50	53	56	60
-organización social	67	66	70	62	65	70	76
-medios de comunicación y transporte	66	65	69	59	65	69	74
-cambios y paisajes históricos	60	58	63	54	58	62	67
-conocimiento conceptual	61	59	64	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-comprensión	59	58	62	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-aplicación	62	61	66	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
análisis	66	65	70	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.

Fuente: INCE-MEC: *Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1999.*

Tabla 2. Resultados de la Evaluación de la Educación Secundaria

	Global	C. Públ.	C. Priv.	E0	E1	E2	E3
Ciencias de la Naturaleza	54	s.d.	s.d.	47	52	56	61
-conocimiento	52	50	54	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-comprensión	56	55	59	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-aplicación	55	54	57	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-generalización	54	57	57	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-diversidad y unidad de la materia	s.d.	43	47	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-la energía	s.d.	59	63	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-cambios químicos	s.d.	50	57	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-la Tierra en el Universo	s.d.	42	43	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-diversidad y unidad de los seres vivos	s.d.	52	52	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-personas y la salud	s.d.	54	59	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-interacción medio natural	s.d.	63	64	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-cambios en el medio natural	s.d.	53	55	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-fuerzas y movimientos	s.d.	59	61	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-electricidad y magnetismo	s.d.	53	55	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	60	59	63	54	58	61	66
-sociedad y territorio	s.d.	63	67	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-sociedades históricas	s.d.	52	56	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-el mundo actual	s.d.	60	65	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-conocimiento	s.d.	61	65	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-comprensión	s.d.	56	61	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-aplicación	s.d.	62	66	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-análisis	s.d.	56	59	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
Lengua Castellana y Literatura	64	62	67	56	61	65	70
-comprensión oral escrita	s.d.	67	71	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-expresión escrita	s.d.	56	62	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-la Lengua como objeto de conoc.	s.d.	57	63	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-Literatura	s.d.	59	63	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
Matemáticas	40	38	44	33	37	41	47
-números y operaciones	s.d.	38	44	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-medida	s.d.	37	43	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-Geometría	s.d.	31	36	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-Representación y probabilidad	s.d.	42	48	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-conocimiento	41	40	44	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-destrezas básicas	45	43	49	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-procedimientos complejos	40	38	44	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-resolución de problemas	34	32	38	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.

Fuente: INCE-MEC: *Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1999.*

A partir del carácter paradigmático de la prueba realizada, es interesante observar cómo opera. En primer lugar, la prueba registra «aciertos» (incluso las denominadas preguntas abiertas disponen de un repertorio previo de aquello que se considera acierto). El hecho de que la evaluación sea un recuento de «aciertos» no resulta tan trivial como pudiera parecer. En primer lugar, el acierto se presenta como un bien escaso. Esta es la regla de oro no escrita de la Pedagogía: no todos aciertan. De

hecho, en las pruebas mencionadas, ninguna de las puntuaciones globales supera el 70% y menguan hasta el 34%, es decir, todas se sitúan en el tercio central (véanse las columnas «global» de las tablas anteriores). La dificultad de una prueba radica en el número de aciertos que recaba. Por ello, resulta particularmente interesante el análisis de las pruebas «más difíciles» de cada grupo, y más aún de aquellas cuyos aciertos fueron superados por respuestas erróneas. Siguiendo con la imagen evolucionista, es conocida la importancia que los debates en torno a los fósiles tuvieron desde comienzos del s. XIX. De modo análogo, estas «pruebas más difíciles» dicen bastante de cómo funciona la educación. Vayamos con algunos ejemplos en los que se ha indicado la respuesta acertada (*) y los porcentajes de cada posibilidad.

Se presenta un fragmento extraído de *Industrias y andanzas de Alfanhuí* de Sánchez Ferlosio. En este fragmento se describe la casa y los jardines que contempla Alfanhuí. Después de que el alumno ha leído el texto tiene que responder a la pregunta:

La descripción del jardín es:

1. Breve [10%]
2. Fantástica [26%]
3. * Realista [18%]
4. Imaginativa [43%]

La dificultad de la prueba radica en que reclama un uso «académico» de los términos. Coloquialmente, la descripción es breve, fantástica e imaginativa, pero no para la disciplina filológica. Esta diferencia entre el uso académico y el uso no académico de un término es la que parece subyacer a otras pruebas «difíciles».

Se presenta el anuncio de un circo con toda la información precisa sobre el espectáculo que ofrece. Después de que el alumno ha visto y leído el texto tiene que responder a la pregunta:

¿En qué otro lugar más apropiado podrías encontrar los mismos animales del anuncio?

1. En el Zoo [56%]
2. En el Circo [9%]
3. En la Plaza de Toros [3%]
4. * En el lugar de procedencia (entorno natural) [30%]

De la bicicleta se puede decir que:

1. Es una máquina simple, porque no tiene motor [18%]
2. No es una máquina, pues necesita energía muscular para funcionar [46%]
3. Es una máquina compleja, porque con ella se puede ir a muchos lugares [12%]
4. * Es una máquina compleja, porque está formada por muchos operadores combinados que permiten su funcionamiento [20%]

La mayoría de los metales proceden de:

1. El hierro [30%]
2. * Las rocas [12%]
3. Las minas [27%]
4. La industria metalúrgica [29%]

La dificultad radica en el uso del término «académico» (realismo, entorno natural, máquina compleja o metal) frente a los usos «no académicos». Otra prueba «difícil» reclama implícitamente la traducción del término «no académico» «puntería» como promedio de puntuaciones.

Javier y Begoña están jugando a los bolos. Javier ha tirado 9 veces y sus puntuaciones han sido: 4, 4, 0, 2, 1, 6, 3, 8, 8. Begoña ha tirado 6 veces y ha puntuado: 5, 1, 3, 2, 7, 6. ¿Quién crees que tiene mejor puntería?

1. Javier [40%]
2. Begoña [35%]
3. * Por igual [17%]
4. No lo sé [6%]

En otras pruebas, la dificultad no se encuentra en la disparidad de usos, sino en la contraposición de dos términos «académicos». Por ejemplo:

Con dos triángulos iguales se pueden formar estas tres figuras. ¿Cuál de las afirmaciones siguientes es la correcta?

- [a=rombo] [b=cuadrado] [c=triángulo]
1. Las tres figuras tienen igual perímetro [20%]
 2. Las figuras a y b tienen igual perímetro [15%]
 3. * Las tres figuras tienen la misma área [23%]
 4. Las figuras a y c tienen distinto perímetro [37%]

Después de comer no es conveniente hacer ejercicio intenso porque:

1. Hacemos ruido y hay personas que duermen la siesta [2%]
2. Porque se mueven los intestinos y afecta a la secreción del líquido intestinal [27%]
3. * La actividad digestiva precisa del flujo sanguíneo que utilizamos cuando hacemos ejercicio físico [27%]
4. Porque el movimiento afecta a las ondas peristálticas y el alimento tendría dificultades para llegar al estómago [41%].

Para que las plantas fabriquen su alimento, ¿qué componente del aire es necesario?

1. Ozono [18%]
2. Nitrógeno [31%]
3. Vapor de agua [18%]
4. * Anhídrido carbónico [30%]

Obsérvese que la dificultad viene inducida por los pares conceptuales perímetro-área, flujo sanguíneo-ondas peristálticas, nitrógeno-anhídrido carbónico, cuyos primeros términos tienen una cierta relación con el problema planteado. El acierto significa, pues, control sobre el lenguaje académico, algo que se reclama más allá de cualquier significado razonable. Veáanse estos dos ejemplos de pregunta difícil de Primaria (un

consumo familiar claramente excesivo) y fácil de Secundaria (una hormiga deambulando por el plano cartesiano).

Una familia ha consumido durante el mes de abril 17m^3 de agua. ¿Cuántos litros de agua consume aproximadamente esta familia al día?

1. 17 litros [37%]
2. 170 litros [34%]
3. 510 litros [11%]
4. * 570 litros [9%]

Una hormiga se desplaza, desde el punto $P(-5, 4)$ del plano cartesiano, 5 unidades hacia la derecha y 7 unidades hacia abajo. ¿En qué punto se encuentra ahora??

1. * En el punto de coordenadas $(0, -3)$ [41%]
 2. En el punto de coordenadas $(0, 11)$ [17%]
 3. En el punto de coordenadas $(-10, 11)$ [19 %]
 4. En el punto de coordenadas $(-10, -3)$ [8%]
- ns/nc [15%]

La «resolución de problemas», el apartado con aciertos globales menores, también presenta la dificultad de trasladar al lenguaje «académico» la situación irreal que el enunciado recoge, del tipo:

Javier y José Luis han comprado cada uno un remo de 3 m. Los ascensores de cada casa tienen las siguientes dimensiones: En casa de Javier. Anchura: 1,5 m Profundidad 2 m Altura: 2 m; En casa de José Luis: Anchura 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?

Siguiendo la teoría del currículum, el objeto de la evaluación es el currículum, pero, como evidencian los ejemplos anteriores, éste no es sólo un listado de conceptos o teorías (como, por ejemplo: realismo, entorno natural, metal, promedio, perímetro, área, flujo sanguíneo, etc.), sino también un repertorio de relaciones ficticias en el que las hormigas circulan por planos cartesianos o remos de 3 m. se montan en ascensores. En tanto que arbitrario cultural, cuya selección corresponde en definitiva al profesor, el currículum equivale al principio darwiniano de variabilidad. Más exactamente: se trata de una sucesión de arbitrarios que se corresponde con la serie de los docentes. No se habla aquí de contenidos que se transmiten, pero que no constan en el currículum explícito, como, por ejemplo, la distribución sexista del profesorado o de los puestos de responsabilidad en la administración educativa. Sino de las concreciones particulares que realizan los docentes y los libros de textos de los programas.

El segundo elemento presente es el mismo docente, que personifica la norma del lenguaje «académico». Ello corresponde a su formación, al procedimiento de reclutamiento y a aquello que la misma administración, el MEC en el caso de los Informes aducidos como ejemplo, considera legítimo (la reducción de la Evaluación de la Educación Primaria o Secundaria a unas pocas áreas con una batería de pruebas que permitan un cómputo de aciertos...). Este discurso «académico», como podríamos denominarlo siguiendo a Foucault, es, como el hombre de Protágoras, la medida de todas las cosas, de las que son, en tanto que son, y de las que no son, en tanto que no son. Él determina que existen hormigas de dos dimensiones o que cabe un remo en un ascensor, sin tener en cuenta la dimensión de la pala, o que, por citar otra «pregunta más fácil» del Informe de Primaria, que el viaje a una isla no puede realizarse en tren o coche, por mucho que el Eurotúnel se encuentre en servicio. En la lógica del discurso académico se miden las 3 aristas del ortoedro de la caja del ascensor; en la vida real, bastaría con medir directamente la diagonal... Que el docente representa la lógica del discurso académico es un aprendizaje básico, que guía toda la vida académica del alumnado. Como escribió hace años Pierre Bourdieu: «El reclutamiento social de los enseñantes no puede no comportar en el universo escolar otros valores que no sean, según los casos, más que los de las clases superiores o medias.» («La transmission de l'héritage culturel», según la trad. ital., en Marzio Barbagli (ed.): *Scuola, potere e ideologia*, Bolonia, Il Mulino, 1972, p. 150). La retórica de la «educación en valores» disimula la magna educación en esos valores.

Otros dos elementos completan el cuadro y permiten explicar el mecanismo selectivo. El primero es el tiempo. Darwin era plenamente consciente de su importancia cuando apelaba a las «ligeras variaciones sucesivas». Es suficiente con la reiteración de pruebas que produzcan ligeras variaciones durante años para garantizar el efecto de selección clasista, y pensemos que una persona de 16 años prácticamente no recuerda su existencia pre-escolar. La mayor parte de su vida ha estado encerrado con docentes que reiteraban la norma académica del discurso. Incluso, cuanto más pronto ha sido recluido, mejor es su rendimiento. Como resume el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE): «Además, se puede afirmar, con un nivel de confianza del 0.01, que los alumnos que comienzan su escolaridad a los 2 años obtienen un rendimiento significativamente más alto que el que logran los que la inician a cualquier otra edad. Lo contrario ocurre con el rendimiento de los alumnos que comienzan a ir a la escuela a los

5 años, que es significativamente más bajo que el que consiguen los que comenzaron antes de cumplir esa edad.» (INCE: *Resumen informativo*, 12, junio 2001 («Aspectos que tienen una mayor relación con el rendimiento del alumnado de Educación Primaria»), p. 2).

El segundo elemento es la anticipación. Para buena parte del alumnado, con el tiempo se hace patente la discrepancia entre la norma académica del discurso y su expectativa escolar y laboral. Veamos algunos datos sobre este asunto.

Como era de esperar, la mayoría de las personas albergan el deseo de que sus hijos o hijas cursen estudios universitarios. Sin embargo, las encuestas muestran que este deseo presenta un cierto sesgo clasista. Y si atendemos no al mero deseo, sino a la expectativa, esto es a la creencia de alcanzar efectivamente aquello deseado, la variación de los resultados según el nivel de estudios (y, por lo tanto, la clase social) resulta ya más que notable. En la tabla 3 se recoge la elaboración de los datos procedentes de la Encuesta de Condiciones de Vida realizada por el Instituto Valenciano de Estadística en 1995. Las filas superiores se refieren al deseo de que los hijos o hijas propios cursen estudios universitarios; las filas inferiores recogen los datos relativos a las expectativas. La última fila recoge la distancia entre los deseos y las expectativas, significativamente mayores para los subgrupos con menores nivel de estudios.

Tabla 3. Diferencia entre deseos y expectativas sobre la posibilidad de que los hijos e hijas realicen estudios universitarios.

	Total	E0.1	E0.2	E0.3	E1	E2	E3.1	E3.2
Dimensión	100	3,58	11,06	11,74	17,37	47,34	5,11	3,81
<i>(Deseo) ¿Desea que sus hijos vayan o hayan ido a la universidad?...</i>								
a) Sí, mucho	60,25	43,43	44,10	60,07	68,89	60,83	64,19	71,68
b) Sí	26,06	26,21	29,90	25,34	21,80	26,77	29,71	22,58
a) + b)	86,31	69,63	74,00	85,40	90,69	87,60	93,90	94,27
c) Indiferente	4,54	9,15	9,04	5,13	4,04	3,83	0,91	1,36
ns/nc	9,15	21,21	16,96	9,47	5,27	8,58	5,20	4,37
<i>(Expectativa) ¿Cree que sus hijos podrán ir a la universidad?</i>								
Contestan	73,14	39,67	42,76	54,67	74,92	84,36	85,21	86,12
a) Sí, seguro	23,99	13,54	15,86	18,37	21,85	22,93	37,91	54,19
b) Sí, pero...	33,29	2,45	14,70	31,32	35,28	36,18	34,76	32,37
a) + b)	57,28	15,99	30,56	49,69	57,12	59,11	72,67	86,56
c) Inseguro	19,58	14,41	14,20	18,96	21,45	21,44	14,74	6,98
d) Improbable	4,82	14,90	10,78	6,92	5,28	3,78	3,80	0,00

e) Difícil	3,71	18,14	18,68	6,73	3,78	1,52	1,01	0,00
ns/nc	14,61	36,55	25,78	17,71	12,37	14,15	7,78	6,46
Diferencia	29,02	53,64	43,44	35,71	33,57	28,49	21,23	7,71

E0.1: personas analfabetas; E0.2: personas sin estudios primarios; E0.3: personas sin estudios primarios finalizados; E3.1: personas con estudios universitarios de primer ciclo; E3.2: personas con estudios universitarios de segundo o tercer ciclo. *Dimensión*: estimación del tamaño de cada subgrupo; *Deseo*: sí, mucho: sí, lo considero muy deseable; sí: sí, lo considero deseable; indiferente: me es indiferente. *Expectativa*: sí, seguro: sí, seguro; sí, pero...: sí, pero sólo si son buenos estudiantes; inseguro: no estoy seguro; improbable: lo veo poco probable; difícil: lo considero muy difícil. Fuente: INSTITUT VALENCIÀ D'ESTADÍSTICA: *Enquesta de Condicions de Vida 1995*. Valencia, Generalitat Valenciana, 1996, p. 73.

Los porcentajes de «deseo» oscilan entre el 69% en el caso de personas analfabetas y el 94% en el de personas con estudios universitarios de segundo ciclo. Como aconsejaba P. Bourdieu, también hay que prestar atención a la distribución de las respuestas «ns/nc»: adviértase que los mayores índices de personas indiferentes o que no saben o no contestan se dan entre las personas sin estudios primarios concluidos. La diferencia en las expectativas es mayor que la del deseo. Oscila entre el 86% de las personas con estudios universitarios de segundo ciclo y el 16% de las personas de las personas analfabetas. Para este grupo, la diferencia entre el deseo y la expectativa es superior al 50% y se reduce a un 7% para las personas con una licenciatura universitaria.

Adviértase la notable desconfianza que manifiesta la tabla anterior. Muchas personas no esperan recibir del sistema educativo aquello que desearían. La diferencia entre el deseo y la expectativa prácticamente alcanza el 30% para el conjunto de la población, proporción que se incrementa en el caso de los grupos con menores niveles educativos que se corresponden, como vimos anteriormente, con la clase inferior.

Los resultados de las encuestas realizadas por el INCE referidas al conjunto de la población española vienen a coincidir con los datos analizados anteriormente, a propósito de las expectativas de la clase superior. Como puede comprobarse en las tablas 4 y 5, los niveles de estudios más elevados de los padres y de las madres, que correlacionan con una posición de clase superior, tienen mayores expectativas sobre el nivel de estudio que alcanzarán los hijos y éstos lo tienen asumido también a una edad notablemente temprana. La tabla 4 recoge los resultados de una encuesta a padres y madres, desagregados según su nivel de estudios y la edad de sus hijos e hijas. La tabla

5 presenta los resultados de una encuesta a los hijos e hijas, desagregados según el nivel de estudios de sus padres y madres y su edad.

Tabla 4. Expectativas del nivel máximo de estudios que tienen los padres, respecto de su propio nivel de estudios (en porcentajes horizontales)

Estudios padres	Edad alumnos	Est. obligatorios	Bachillerato o FP	Estudios terciarios
E0.1 y E0.2	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
E0.3 y E1	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
E2	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
E3	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

Tabla 5. Expectativas del nivel máximo de estudios que tienen los hijos, respecto del nivel de estudios de sus padres (en porcentajes horizontales)

Estudios padres	Edad alumnos	Sin opinión	Estudios obligatorios	Bachillerato o FP	Estudios terciarios
E0.1 y E0.2	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
E0.3 y E1	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
E2	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
E3	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: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación: *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, Madrid, MEC, 2000, pp. 155-156.

A ninguna instancia preocupada por la Calidad y la Evaluación educativa parece resultar en exceso escandalosos los resultados anteriores. Advertase, por citar sólo uno de los muchos ejemplos que se pueden deducir de las tablas, que, en el grupo de los padres y madres sin estudios de hijos e hijas de doce años (¡con toda la Educación

Secundaria por delante!), ya el 66,6% declara no tener expectativas de que lleguen a cursar la educación superior. En el caso de progenitores con estudios superiores, menos de un 2% declara no tener expectativas de que los hijos e hijas concluyan sus estudios universitarios. La desproporción entre un grupo y otro es abrumadora. Otro ejemplo: en el caso de los padres y madres de hijos e hijas de 16 años, una edad próxima al ingreso en la universidad, sólo un 46,2% de los padres y madres sin estudios tiene expectativas de que sus hijos o hijas alcancen los estudios superiores, porcentaje que se duplica hasta alcanzar el 94,8% en el caso de padres o madres universitarios. ¿No se tendría que incluir como indicador de la Calidad de un sistema educativo el que fuera capaz de generar expectativas de estudios para los niños o las niñas con absoluta independencia de los niveles de estudios que pudieron alcanzar sus padres o madres o de su situación económica?

Adviértase, y esta también es una conclusión notable de las tablas anteriores, que las expectativas manifestadas por los niños y niñas vienen a coincidir bastante con las expresadas por sus padres y madres, marcadas, como hemos visto, por el sesgo clasista. Incluso, la misma distribución de la columna «sin opinión» presenta valores superiores para cada edad en el caso de los hijos y las hijas de progenitores con menores niveles educativos. Los hijos e hijas de personas con estudios superiores, situación que correlacionaba con una clase superior referida a una posición más favorable en el proceso productivo, contestan con mayor determinación y presentan expectativas superiores. Por ejemplo, sólo un 80% de los niños y niñas de 14 años con progenitores sin estudios tiene una opinión formada y de ellos, sólo uno de cada cuatro tiene expectativa de cursar estudios superiores; en el caso de hijos e hijas de progenitores universitarios, la proporción de los que no contestan se reduce a una tercera parte y la de los que esperan llegar a la universidad se triplica respecto de los descendientes de personas sin estudios.

Con tales expectativas, pierde sentido la lucha por obtener un bien escaso que no tiene nada que ver con el porvenir, y la profecía se cumple a ella misma. Las ligeras variaciones sucesivas, los reiterados diagnósticos, los sistemas de clasificación, operan su efecto. El currículum resulta tan arbitrario y la evaluación tan continua que no hay protección posible. Los universitarios acaban formando a sus semejantes y excluyendo al resto. Los análisis del INCE presentan las consecuencias de este proceso. En el último curso de Educación Primaria, expectativas y rendimiento se correlacionan totalmente.

Del estudio sobre rendimiento en las áreas de Conocimiento del Medio, Lengua y Matemáticas se concluye que: «Los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas están relacionados con el nivel de estudios hasta el que manifiestan que quieren llegar, de forma que los resultados más altos los alcanzan los alumnos que desean estudiar una carrera universitaria.» (INCE: *Resumen informativo*, 12, junio 2001, p. 2).

El círculo se cierra: las desigualdades quedan legitimadas en la escuela «zombie», en esa curiosa institución que tal vez haya muerto, pero continúa deambulando, con la mirada cada vez más perdida.