



**VOL. 19, Nº 3 (Sept.-Dic. 2015)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

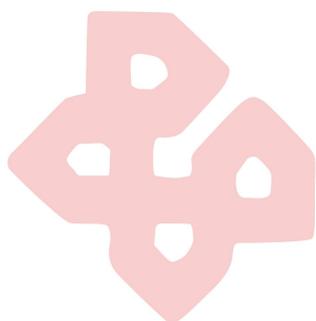
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 10/11/2015

Fecha de aceptación 22/12/2015

## DESIGUALDADES ESCOLARES, HERRAMIENTAS PARA EVALUARLAS Y ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN

*Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production*



**Jean-Yves Rochex**

Universidad Paris 8 Saint-Denis (Laboratorio ESCOL-CIRCEFT)

E-mail: [jyrochex@gmail.com](mailto:jyrochex@gmail.com)

### **Resumen:**

*El artículo presenta los resultados de aquellos elementos, no sólo de lo que se conoce acerca de las desigualdades educativas y su evolución desde los trabajos de la sociología de la educación en los años 1960-70, sino también como herramientas de medición y líneas de pensamiento con las que se intenta entender y comprender mejor sus dimensiones y procesos de producción. Se examinan los datos sobre las desigualdades de acceso a los diferentes niveles de formación o titulación, como también para adquirir conocimientos y habilidades, a nivel nacional o internacional. Se centra en las desigualdades educativas entre el alumnado perteneciente a diferentes clases sociales, al igual que en las desigualdades de género, las desigualdades territoriales y "efectos de contexto", así como en los cambios más visibles, paradojas y contradicciones a través de los cuales se reproducen y se renuevan los procesos sociales y educativos en la producción de las desigualdades en el acceso al conocimiento y la formación*

**Palabras clave:** *Desigualdades escolares, políticas educativas, democratización educativa, desigualdades sociales, trayectorias escolares y formativas*

**Abstract:**

*The article presents the results of those elements, not only of what is known about educational inequality and its evolution from the work of the sociology of education in the years 1960-1970, but also as tools of measurement and lines of thought with which we try to understand and better understand its dimensions and production processes. Data on inequalities in access to different levels of training or qualifications, but also to acquire knowledge and skills at national or international level are examined not only. It also focuses on educational inequalities between students belonging to different social classes, as well as gender inequalities, territorial inequalities and "context effects", as well as the most visible changes, paradoxes and contradictions through which they are reproduced and social and educational processes are renewed in the production of inequalities in access to knowledge and training.*

**Key words:** Educational inequalities, educational policy, educational democratization, social inequalities, school trajectories and training

## 1. Introducción

Las desigualdades escolares son, desde hace más de medio siglo, objeto de un debate recurrente en Francia. Su alusión a éstas alimenta multitud de discursos, de procesos - con respecto a la institución escolar y sus representantes, como a las familias, sus hijos y sus modos de socialización - o de propuestas que a veces dicen más sobre lo que expresan (sobre sus conocimientos, desconocimientos y sobre sus líneas de pensamiento) que sobre las realidades escolares de las que debieran hablar. Tampoco es inútil intentar elaborar algunos elementos a modo de balance, no solo de aquello que sabemos sobre estas desigualdades y su evolución desde los clásicos trabajos de la sociología de la educación en los años 60 y 70, sino también sobre las herramientas de evaluación y los ejes de pensamiento con los que nos orientamos desde esta época, para, de este modo, aprehenderlas y comprender mejor sus dimensiones y procesos de su producción. Así se podrá nutrir de forma más precisa el debate necesario sobre los medios para combatirlas lo más eficazmente posible.

## 2. Instrumentos de evaluación y evolución de las preocupaciones, científicas o políticas

La comprensión y el estudio de las desigualdades escolares requiere poder dar respuestas a tres tipos de cuestiones: ¿sobre qué tratan las desigualdades de las que se hablan (acceso a un nivel u otro de formación o titulación, a uno u otro [nivel de] conocimiento o [de] competencia?); ¿qué características poseen los estudiantes, que están en centros educativos o en régimen de escolarización interna en un sistema educativo o en diferentes sistemas educativos, incluidas las diferentes formaciones sociales, aparecen estadísticamente relacionadas?; y, ¿debido a qué procesos, sociales y educativos, y a qué mediaciones, estructurales y prácticas se producen dichas desigualdades escolares? Se entremezclan a la vez la evolución de las preocupaciones - científicas y/o políticas-, las técnicas de sondeo y de tratamiento estadístico, la estructuración del campo científico y político-administrativo así como la división del trabajo entre ellos. Estas no solamente se entrelazan para responder a ese tipo de cuestiones, sino también para construirlas y perfeccionarlas (citamos el cuasi monopolio ejercido en Francia por los organismos dependientes de los diferentes ministerios - DEP *Direction de l'évaluation et de la prospective* para la Educación nacional; DARES (*Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques*) para los temas sociales, etc.- en la elaboración de los datos estadísticos, o incluso en el papel preponderante tomado recientemente por los organismos políticos supra estatales tales como la OCDE en la

medida de «resultados» de los sistemas educativos gracias a las evaluaciones internacionales como el informe PISA).

En Francia, tras los trabajos llevadas a cabo por los investigadores del INED (*Institut national d'études démographiques*) en los años de la post-guerra, la elaboración de los datos estadísticos que permiten evaluar y analizar las desigualdades escolares se convertían en el cuasimonopolio de los servicios estadísticos del Ministerio de Educación nacional<sup>1</sup>, en principio creados esencialmente por razones de prevención y gestión de efectivos. Una de las herramientas más importantes, contemplada en los estudios del INED bajo la influencia de los estadísticos que trabajaron con Bourdieu y otros sociólogos del Centro europeo de sociología<sup>2</sup>, será los sondeos de seguimiento de muestras de alumnado conocidos por seguimiento de paneles o informes.

Así, los primeros paneles informativos se establecieron en 1972, 1973 y 1974 para hacer un seguimiento de las trayectorias escolares del alumnado que comenzaba 6<sup>ème</sup> (la entrada las *enseignement secondaire*, que se generalizó desde los sondeos del INED, los cuales versaban sobre el alumnado que finalizaba la primaria), en función de diferentes variables como la CSP (*Catégorie socioprofessionnelle*) y el nivel de estudios de los padres, e incluso el número de hermanos en la familia y la posición que ocupa el niño entre ellos. En un contexto que corresponde, por una parte, con la etapa posterior a mayo del 68 y con la importancia preponderante de los análisis en términos de clases sociales, y, por otra parte, con el de la voluntad política de unificar el sistema educativo, de generalizar el acceso a la *enseignement secondaire* y de elevar el nivel de formación de las nuevas generaciones, son las desigualdades sociales de trayectoria y de orientación, como el acceso a los diferentes itinerarios y obtención de diferentes titulaciones, las que constituyen el centro de las preocupaciones y debates tanto políticos como científicos. Por muy sorprendente que esto pueda parecer hoy en día la cuestión del género y de las desigualdades entre niños y niñas antes se trataba y se problematizaba muy poco y no se le dará importancia hasta la segunda mitad de los años 80. Además, ocurre lo mismo con la cuestión de las desigualdades territoriales o entre centros educativos, por los modos de constitución de los primeros informes que no permitían evaluar el papel de las características específicas de los contextos de escolarización sobre las desigualdades escolares. De nuevo habrá que esperar a los años 80, donde el sistema educativo y sus modos de funcionamiento ya no podían ser considerados como homogéneos, para que investigadores y estadísticos, se interesasen por este tipo de desigualdades y adquieran los medios conceptuales y técnicos para elaborar y llevar a cabo estudios que permitan su evaluación.

Los primeros informes no aportaban tampoco indicaciones, ni sobre el nivel de rendimiento antes del comienzo de 6<sup>ème</sup> (si no es mediante el indicador indirecto como la edad, y por tanto indicativo del retraso escolar) ni sobre los conocimientos alcanzados por los diferentes alumnos durante el curso. Los sondeos encaminados a evaluar las competencias o los conocimientos del alumnado (que permiten por tanto calcular las desigualdades) son también relativamente recientes en el paisaje estadístico escolar<sup>3</sup>. Según algunos autores

<sup>1</sup> Estos servicios han tenido diferentes denominaciones dependiendo de cada época. En lo sucesivo los designaremos como DEP (o DEPP), denominación más reciente y más conocida.

<sup>2</sup> Se piensa aquí particularmente en personalidades como Alain Darbel o Claude Seibel. Sobre este periodo, cf. Isambert-Jamati, 1983 y la primera parte de la Chapoulie y otros, 2005.

<sup>3</sup> Los estudios llevados a cabo por los investigadores del INED al término del CM2 (alumnado de 10-11 años) son una apreciación (relativamente burda) del nivel del alumnado en relación a su profesor/a, incluidos los resultados en diferentes tests psicológicos - lo que resulta de un tipo de compromiso entre «preocupaciones de asistencia (de los diferentes niveles e itinerarios) por parte de los demógrafos - y preocupación de investigación de las aptitudes por parte de los psicólogos» (Isambert-Jamati, 2005).

(Daussin, Kespaik y Rocher, 2011), su puesta en marcha estará ligada a los debates de finales de los 80 sobre la supuesta bajada del nivel del alumnado y la posible desvalorización de los títulos de *enseignement secondaire*, masificada a partir de este momento. Solo fue a partir de 1989 y hasta 2007 cuando la DEP puso en marcha evaluaciones nacionales con la finalidad de evaluar el nivel del alumnado de CE2 (*Cours Élémentaire 2*, es decir, alumnado de 8-9 años), y de *6ème*, (11-12 años), en lengua y matemáticas. Pero las metodologías empleadas presentaban algunas debilidades y sus evaluaciones estaban más encaminadas a servir al profesorado para diagnosticar las dificultades de su alumnado que para evaluar las desigualdades entre el alumnado o las evoluciones de este nivel educativo a lo largo del tiempo. El incremento de las preocupaciones políticas sobre el cálculo de los conocimientos del alumnado y de su evolución en el tiempo, así como el perfeccionamiento de las metodologías psicométricas, presidirán la disposición de las evaluaciones nacionales más importantes (más exactamente las encuestas CEDRE<sup>4</sup> por la DEP, paralelamente al auge de los informes internacionales como PISA para el alumnado de 15 años o PIRLS, Informe que mide los resultados del alumnado en comprensión lectora al término del cuarto año de educación obligatoria - CM1 en Francia). Aunque estas investigaciones han dado lugar a numerosos debates en relación tanto a sus usos sociales como a los *a priori* conceptuales y metodológicos sobre los que se basan (Rochex, 2006a; Vrignaud, 2006), permiten considerar la cuestión de las desigualdades escolares a partir de otro punto de vista más allá de las evaluaciones nacionales. En efecto, si los estudios y análisis permanecen restringidos a una sola esfera nacional, no pueden versar más que sobre los lazos de las desigualdades constatadas y las características del alumnado o las de las «unidades» del sistema educativo (las escuelas o centros educativos) o de los contextos de escolarización; lo que no permiten apreciar la unión entre las características estructurales de los diferentes sistemas educativos y su carácter más o menos desigualitario, problemática que solo los datos comparativos entre diferentes países permiten documentar.

### 3. ¿Democratización o masificación de la *enseignement secondaire*?

Las investigaciones internacionales plantean dificultades metodológicas muy importantes para establecer condiciones comparativas entre sistemas educativos con problemas, pero también sobre estructuras, titulaciones y currículos diferentes. Más allá de estas dificultades que el formato de este artículo no permite desarrollar aquí, los informes como PISA - enfocado actualmente a evaluar los «resultados» de la cultura escrita, matemáticas y cultura científica, del alumnado de 15 años en varias decenas de países (41 países en 2003, 65 en 2009, de los que 33 pertenecían a la OCDE, organismo bajo el liderazgo del que ha elaborado y aplicado la investigación) - o PIRLS - que se interesa por los «resultados» de la expresión escrita del alumnado de *quatrième année* de primaria (9-10 años) de la escuela obligatoria (45 países participaron en la edición de 2006) - aportan enseñanzas interesantes que no se limitan a la clasificación de los diferentes países o sistemas educativos que normalmente creen poder captar la atención de la mayoría de los medios de comunicación, poco preocupados por promover un verdadero trabajo de reflexión sobre las realidades y las políticas educativas. Si solo consideramos los países con un nivel educativo comparable al de Francia, en los que prácticamente todo el alumnado se beneficia de una escolarización correspondiente al nivel de primaria y al primer ciclo de *enseignement*

---

El interés de los investigadores y reformadores de la educación se focaliza en este momento bastante menos en las desigualdades de aprobados según el origen social que en los «buenos estudiantes» de medio popular que no prolongan sus estudios.

<sup>4</sup> CEDRE : *Cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons*.

*secondaire (école moyenne)*, estos estudios muestran que las variaciones de resultados entre el alumnado son mayores en el seno de un mismo sistema educativo que entre los diferentes países, donde las desigualdades sociales se encuentran presentes en todas partes desde la primaria y estas aumentan y se acumulan a medida que se pasa de curso. Si la «jerarquía» de los diferentes grupos sociales en relación al aprobado escolar es prácticamente el mismo en todos los países, las desigualdades y el peso de la pertenencia social sobre los resultados del alumnado aparecen en una amplitud muy variable según los países. Francia es hoy en día uno de los países de la OCDE donde la influencia del origen social sobre el resultado escolar es más importante. El informe PISA muestra que estas variaciones por países responden a una amplia parte de «efectos estructurales». Los países en los que las desigualdades son más importantes son aquellos cuyos sectores de formación y/o cuyos centros educativos son los más diferenciados socialmente y académicamente, en particular los países con una orientación precoz (a veces desde final de la primaria) en los itinerarios diferenciados (mientras que los sistemas educativos del tipo *collège unique* o *comprehensive school* son al mismo tiempo más «eficaces» y menos desigualitarios). Pero también, los países donde la repetición de curso o la constitución de clases de nivel rígidas son el modo preponderante de «gestión» de la dificultad y la heterogeneidad escolares (como es el caso de Francia). Estas investigaciones muestran igualmente que las ventajas igualitarias o democratizadoras atribuidas por los numerosos discursos políticos, mediáticos o incluso científicos, en la descentralización o en la autonomía de los centros educativos, están lejos de ser demostradas. Los resultados de los trabajos empíricos son a menudo contradictorios, y a veces van en sentido inverso a estas alegaciones, abogando así por un acercamiento más bien complejo que los prejuicios o las propuestas concluyentes más corrientes sobre estas cuestiones<sup>5</sup>.

Todo el mundo sabe que nuestro sistema educativo ha vivido - en los años 60 y a mitad de los años 80 - dos periodos de «explosión escolar» y de aumento - muy rápido - del nivel formativo de las nuevas generaciones. El primer periodo supuso la generalización del acceso a la *enseignement secondaire* (el 95% de un grupo de edad entró en 6<sup>ème</sup> en 1972, mientras que solo un 43% lo hizo en 1958) y, posteriormente, del acceso al primer ciclo (11-15 años) debido a la desaparición de la orientación precoz a lo largo del *collège*, (la ESO en España) (el 96% de los alumnos que entró a 6<sup>ème</sup> [11-12 años] en 1995 pasó de nivel [14-15 años]). El segundo periodo - a veces asociado al objetivo de que el 80% de un mismo grupo de edad llegue al *baccalauréat* (título de bachillerato y PAU) - ha facilitado de manera muy considerable el acceso al segundo ciclo (15-18 años) de *enseignement secondaire* (11-18 años) y a sus distintas ramas y formaciones (general, tecnológica y profesional). Estas dos «explosiones escolares» y sus posteriores transformaciones (hechos bien conocidos hoy en día) han supuesto un importante aumento de los índices de acceso al *baccalauréat* y a la enseñanza superior. Los índices de acceso de un grupo de edad al *baccalauréat* pasaron de ser ligeramente inferiores al 10% en 1959, cuando solo existía el *baccalauréat* de enseñanza general, al 20% a principios de los años 70 tras la creación de los *baccalauréats* tecnológicos, a cerca del 30% en 1985 (año en que se crea el *baccalauréat* profesional), al 62% en 1995, manteniéndose entre el 62 y el 65% desde entonces hasta 2010, para ganar después más de 10 puntos en dos años como consecuencia de la reforma del *baccalauréat* profesional, cuya preparación pasó a ser de cuatro a tres años (este reciente crecimiento se debe en parte a un mecanismo estadístico). Un porcentaje muy importante del alumnado que obtuvo la *secondaire* continúa actualmente sus estudios. Así lo revelan estudios recientes que afirman que el 72% del alumnado que entró en *CP* (primer año de primaria) en 1997, continuó, quince

<sup>5</sup> Relacionado con estos puntos, citado, entre otros, Duru-Bellat, 2009; Felouzis, 2009; Mons, 2007; *Revue française de pédagogie*, 2006 y 2008.

años más tarde, con estudios superiores (INE francés, 2013). El aumento - muy importante pero irregular en el tiempo (fases de cuasi-estancamiento que suceden a cambios muy fuertes) - del índice de acceso a los diferentes tipos de *baccalauréat* se debe, en gran parte, a la diversificación de las ramas de *secondaire*. Así, la progresión del número de alumnos que obtuvieron el *baccalauréat* entre 1970 y 1987 se debe, en el 57% de los casos, al crecimiento de los *baccalauréats* tecnológicos (de los cuales el 34% pertenecen a la especialidad de ciencias y técnicas del sector terciario) y, en el 42%, al de los *baccalauréats* generales. Por su parte, el aumento del número de alumnos que obtuvieron el *baccalauréat* entre 1987 (año en que se expidieron los primeros títulos del *baccalauréat* profesional) y 2000 corresponde, en un 38,5% de los casos, a la especialidad del *baccalauréat* profesional, en un 25,5% a la del tecnológico y en un 36% a la del general. Estos progresos produjeron una transformación en el equilibrio entre los diferentes tipos y especialidades del *baccalauréat*, las cuales están jerarquizadas social y escolarmente: el porcentaje de obtención de los diferentes tipos de *baccalauréat*, es decir, el general, el tecnológico y el profesional, entre los casi 610000 títulos expedidos en 2012 fue, respectivamente, del 48,2%, 20,5% y 31,3% frente al 52,5%, 29,6% y 17,9% en el año 2000, y el 66,7%, 33% y 0,3% en el año 1987 (sobre los distintos aspectos, cit. Rochex, 2006b).

Se sabe que el aumento de estos índices de acceso a los diferentes niveles de formación y a las diferentes titulaciones no han afectado de la misma manera a todos los grupos sociales y, sin embargo, esto no ha significado una disminución notable de las desigualdades sociales sino más bien un aplazamiento en el tiempo del momento y del nivel que se traduce en plan de estudios y en trayectorias escolares diferenciadas. Los siguientes datos basados en estudios recientes bastarán para recordárnoslo. En 1995, el 12,8% del alumnado de 6<sup>ème</sup> abandonó la enseñanza obligatoria. Entre ellos, aproximadamente el 40% correspondía a hijos de padres desempleados, el 25% a hijos de obreros no cualificados, el 15% a niños cuyos padres eran obreros cualificados o empleados y solo el 2% correspondía a niños de padres docentes o ejecutivos. Alrededor del 70% de los hijos de padres docentes o ejecutivos consiguieron un *baccalauréat* general (de los cuales un 40% obtuvo la especialidad científica), mientras que solo uno de cada cinco niños cuyos padres eran obreros cualificados, algo más de uno de cada ocho niños de obreros no cualificados y menos de uno de cada diez niños de padres en desempleo consiguieron la misma titulación (estos datos son, respectivamente, del 8,7%, 4,6% y 3,7% para el *baccalauréat* científico). Los hijos de padres dedicados a la docencia, puestos de gran responsabilidad o a profesiones de alto nivel intelectual representaban el 15% de los alumnos de 6<sup>ème</sup> en 1995; cuatro años más tarde, representan el 25% de los alumnos de *Seconde* (15-16 años) de las especialidades general y tecnológica y el 5% de los alumnos de *Seconde* de la especialidad profesional; seis años más tarde, representan el 13% de los alumnos en *Terminale* (17-18 años) tecnológico y, respectivamente, el 26%, 28% y 37% de los alumnos en *Terminale* de orientación Económico-Social (ES), Literaria (L) y Científica (S). Los hijos de obreros representan el 32% de los alumnos de 6<sup>ème</sup>, el 22% de los alumnos de *Seconde* de las especialidades general y tecnológica y el 41% de los alumnos de *Seconde* de la especialidad profesional, así como el 29% de las clases del *Terminale* tecnológico y, respectivamente, el 20%, 18% y 15% de las orientaciones ES, L y S. De este modo, nos encontramos que el primer grupo estaba dos veces más representado en *Terminale* S que en 6<sup>ème</sup> seis años antes. El segundo grupo, dos veces menos. Estas desigualdades repercutirán más allá del *lycée* (Instituto) debido a que la continuidad de los estudios en la enseñanza superior está estrechamente ligada a los itinerarios previamente efectuados en *secondaire*. Los índices de acceso a una titulación perteneciente a la enseñanza superior varían del 89% para los *baccalauréats* generales (de los cuales el 43% - 54% para la modalidad científica - llegan al máster) a 64% para los que provienen del *baccalauréat* tecnológico (el 8%

llega al máster) y el 19% para los del profesional (solo el 1% consigue entrar en un máster). La diferenciación social (y de género) de los itinerarios escolares ha diferido del *collège* al *lycée* y actualmente se trata menos en términos de acceso a un nivel de formación o a *enseignement secondaire* que en términos de orientación - más o menos forzada - en las diferentes ramas del *lycée*, ramas que, hoy más que nunca, se caracterizan más por el perfil social y escolar así como por el sexo del alumnado que por los contenidos y competencias de su formación. Así pues, a causa de la diversificación y jerarquización de las ramas y de los diferentes tipos de *baccalauréat*, se ha desplazado (del *collège* al *lycée*) y reconfigurado todo aquello que provocaba desigualdades sociales y de género en los distintos itinerarios escolares. Efectivamente, la democratización cuantitativa - y extremadamente rápida - del acceso al *lycée* y al *baccalauréat* ha permitido que muchos jóvenes, en su gran mayoría procedentes de la clase media y popular, puedan tener acceso a formaciones y titulaciones a las que sus padres o hermanos mayores no pudieron acceder o no hubieran imaginado poder acceder. Sin embargo, no se puede hablar de democratización cualitativa<sup>6</sup> en el sentido en que no se han conseguido reducir de forma notable las desigualdades entre categorías sociales que, de hecho, siguen siendo muy importantes en el *lycée* y en las instituciones superiores a las que se puede acceder, o no, según los itinerarios escolares elegidos (Convert, 2003). La segregación social en las diferentes ramas del *lycée* y de la enseñanza superior es cada vez más importante. El conjunto de estos procesos se podría considerar, de acuerdo con la expresión propuesta por Pierre Merle (2002), como movimiento de «democratización segregadora».

#### 4. ¿Hay más o menos desigualdades sociales en la escuela de hoy?

Finalmente, ¿han disminuido o aumentado las desigualdades escolares entre niños y niñas procedentes de entornos sociales diferentes? A decir verdad, es imposible responder tal pregunta de manera simple y tajante. Todo depende, evidentemente, del tipo y del nivel de los bienes educativos que tengamos en cuenta (conocimientos, competencias, titulaciones, oposiciones o acceso a disciplinas y establecimientos «de élite»...). No se obtendrán las mismas respuestas si nos interesamos por el acceso a los primeros niveles de estudios, por los conocimientos y competencias básicas de la educación obligatoria (aunque estos bienes han perdido prácticamente todo su valor distintivo al estar masivamente compartidos), que si solo consideramos el acceso a las *Grandes Ecoles* (educación superior de gran nivel) como la de Ciencias Políticas, la Politécnica o la Escuela Normal Superior (aunque, ¿se puede considerar el acceso a estas Grandes Escuelas y a las carreras que ofrecen como la única vara de medir el éxito escolar y social de los individuos o más bien se debería tener en cuenta la aportación que hagan a la comunidad?). Y, lo que es más importante, incluso si solo tenemos en cuenta un único criterio como, por ejemplo, el acceso al *baccalauréat*, podemos sacar conclusiones diferentes e incluso contradictorias dependiendo de los indicadores estadísticos y de la clase de comparación diacrónica que privilegiemos. Sigamos con el razonamiento propuesto por Pierre Mercklé sobre este tema (Mercklé, 2012). Este sociólogo se basa en los siguientes datos: los índices de acceso al *baccalauréat* de los hijos de ejecutivos han pasado del 45%, aproximadamente, hace 50 años al 90% en la actualidad, frente a los índices de los hijos de obreros que en el mismo periodo han pasado del 5 al 45%. ¿Han disminuido o aumentado las desigualdades entre estos dos grupos? Si tenemos en cuenta los dos indicadores anteriores, la diferencia ha aumentado de 40 (45 - 5%) a 45 puntos (90 - 45%). Si examinamos la relación

<sup>6</sup> Los términos *democratización cuantitativa* y *democratización cualitativa* están tomados de Prost, 1986 (véase Prost, 2001 y Rochex, 2001 para saber más sobre esta contradicción).

entre ellos, el porcentaje de hijos de ejecutivos que ha obtenido el *baccalauréat*, nueve veces mayor que el de los hijos de obreros (45/5), la diferencia solo es dos veces mayor (90/45).

Incremento o descenso de las desigualdades: ¿cuál es la conclusión? Sin lugar a dudas, es necesario utilizar indicadores más elaborados, menos sensibles al hecho de que los aumentos en porcentajes están, necesariamente, más restringidos (no se puede sobrepasar el 100%) y de que los progresos siempre son más difíciles y más lentos cuando están cerca de límite que cuando están lejos. Numerosos sociólogos prefieren utilizar, por este motivo, una «razón de posibilidades», *odds ratio*, calculando la relación entre los índices de obtención y de no obtención del *baccalauréat*. Por tanto, los hijos de ejecutivos tienen actualmente 9 veces más oportunidades de terminar el *baccalauréat* que de no terminarlo [(90/(100-90))], mientras que hace 50 años la relación era de 0,8 [45/(100-45)]. En 1960, los hijos de ejecutivos tenían, pues, 15,5 veces más oportunidades que los hijos de obreros de obtener el *baccalauréat* que de no obtenerlo - [45/(100-45)]/[5/(100-5)]. En la actualidad, solo tienen 11 veces más probabilidades de que esto sea así - [90/(100-90)]/[45/(100-45)] -, lo que hace pensar a todos los que consideran el *odds ratio* como el indicador más pertinente que hay una disminución de las desigualdades. Pierre Mercklé, sin embargo, resalta que se podría utilizar otro indicador que consiste en relacionar el avance efectuado por un grupo de alumnos durante un periodo y el progreso máximo que podrían haber logrado durante el mismo periodo. Según este indicador, los hijos de ejecutivos han alcanzado el 82% del progreso posible [(90-45)/(100-45)], mientras que los hijos de obreros solo han alcanzado el 42% [(45-5)/(100-5)], diferencia que desemboca en una conclusión contraria a la precedente. La elección de uno u otro indicador determinará las conclusiones que obtengamos y quizá esté implícitamente influenciado por el tipo de conclusión a la que el investigador desea llegar. Según esto, solo podemos estar de acuerdo con el argumento de Pierre. Mercklé para favorecer un eclecticismo estadístico y metodológico presentando los diferentes indicadores y conclusiones divergentes a las que se llega, en contra de los propósitos esquemáticos y de las conclusiones unilaterales que son, muy a menudo, la regla de los debates políticos y mediáticos<sup>7</sup>.

Más allá de estas controversias, la reciente historia de nuestro sistema educativo nos enseña cuánto se relacionan, de una «explosión escolar » a otra, el progreso real de la escolaridad y el aumento del nivel de formación de las nuevas generaciones con la conservación y renovación de los procesos de diferenciación social y con una fuerte degradación de las condiciones de inserción socio-profesionales. El acceso al *baccalauréat* y las inversiones requeridas para ello, tanto por parte del alumnado como de sus familias, parecen cada vez más necesarias e insuficientes. Así pues, se está cuestionando, especialmente por parte de los niños y familias de los entornos populares, el “sentido y significado de la escuela”, de lo que se aprende y de lo que se puede esperar de ella, así como el sentido de los esfuerzos personales y familiares que se requieren (Beaud, 2002; de Queiroz, 1981, 1991; Rochex, 1995; Terrail, 1997; Thin, 1998). Pero, si el aumento general de los niveles de formación promueve, es decir, exacerba las diferencias y la segregación, a cambio, la experiencia y la dimensión de las desigualdades reales fomentan y avivan las aspiraciones y reivindicaciones igualitarias: es tal la contradicción estructural de nuestro sistema educativo y de nuestra formación social que nos invitan y nos fuerzan a pensar en los diferentes significados del término *democratización* y en los datos estadísticos que hay detrás. Dicho de otro modo, la Escuela y su evolución no solo son producto de la sociedad y de sus transformaciones, sino que actúan sobre éstas y contribuyen también en la creación de

<sup>7</sup> Para más información, consultar las referencias bibliográficas proporcionadas por Mercklé.

la sociedad.

## 5. La inversión de las desigualdades de género: una revolución silenciosa... y paradójica

Es en particular el caso que atañe a esta «revolución silenciosa», igualmente paradójica que constituye la progresión de mujeres escolarizadas y la inversión de las desigualdades de género, lo que observamos al mismo tiempo en las transformaciones que acabamos de describir. En efecto, las últimas décadas han confirmado una inversión a largo plazo de las desigualdades de escolarización y de éxito escolar entre chicos y chicas, en beneficio de estas últimas. Podemos percibir esta diferencia de éxito a favor de las chicas desde la enseñanza primaria, y aumenta notablemente en *secondaire* hasta producir una tasa diferencial de obtención del *baccalauréat* próximo al 10%. Desde 1968 las alumnas son más numerosas que los alumnos en *el baccalauréat* y también son mayoría en la enseñanza universitaria desde 1975, mientras que en 1960 sólo representaban un 39,8% de los estudiantes. De este modo, las chicas tienen mejores resultados que los chicos desde la escuela primaria en lectura así como en comprensión escrita y esta ventaja tiende a ampliarse de manera más significativa en Francia que en la mayor parte de países involucrados en los mismos estudios internacionales (Daussin et al., 2011). Se ven menos afectadas por los retrasos y por las orientaciones precoces, ya que entre los escolarizados en *CP* en 1997, el 54% de las chicas, al contrario que el 42% de los chicos, llegaron al *Terminale* general o tecnológico sin haber repetido curso en *enseignement secondaire*. Es menos frecuente que las chicas salgan del sistema educativo sin un título (el 9,5% frente al 16% de los escolarizados en 6<sup>ème</sup> en 1995) o con un título profesional básico (el 13% frente al 18,8%). Éstas se titulan más frecuentemente de la enseñanza superior (el 50% frente al 38%) ya que consiguen el título del *baccalauréat* general más a menudo que los chicos. Dicha mejora por parte de ellas, es más significativa cuando nos situamos en los medios sociales más afectados por las desigualdades escolares<sup>8</sup>, y de este modo, podemos considerar que las chicas de los medios populares han aprovechado más la democratización del acceso a *enseignement secondaire* y a la enseñanza superior que sus homólogos masculinos, quienes siguen siendo el «blanco» privilegiado de la gran dificultad escolar y de las salidas poco o nada cualificadas.

Sin embargo, esta ventaja de las chicas es contradictoria o se contradice por los procesos de orientación relacionados al mismo tiempo con los estereotipos de género y con la división sexual del mercado laboral. Estos procesos no solo reducen enormemente el abanico de especializaciones profesionales que «escogen» las chicas en comparación a aquellas que llevan a cabo los chicos, y conllevan que numerosas carreras - profesionales, tecnológicas, pero también generales - parezcan muy poco mixtas (la construcción y producción industrial frente al secretariado, sanidad, trabajo social o los servicios de atención personal, o incluso los estudios literarios frente a los científicos), si no que tienden a hacer que las orientaciones seguidas por las chicas las conduzcan, en un nivel escolar equivalente al de los chicos, hacia formaciones y carreras menos prestigiosas y menos «rentables» en el plano de posiciones de poder económico y social. Esta combinación entre la inversión de las desigualdades de género en la escuela, en beneficio de las chicas, y la conservación o la renovación de orientaciones no solamente diferentes sino que desigualmente «rentables», esta vez a favor de los chicos, ha dado lugar desde finales de los años 80, a numerosos comentarios y análisis, e incluso a

<sup>8</sup>. Sin embargo, hay que lamentar que las publicaciones de la DEPP no relacionen suficientemente las desigualdades de género con las desigualdades sociales (esta carencia es particularmente llamativa en la publicación anual *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*).

grandes controversias. Las interpretaciones sociológicas que se han propuesto insisten tanto (o simultáneamente) en la importancia de una socialización familiar y escolar que reproduzca estereotipos de género favorables al éxito de las chicas en la escuela pero a la dominación masculina en el ámbito socio-económico; como en informar anticipadamente a las chicas sobre las dificultades que se encontrarán en el mercado de trabajo, el cual es más exigente con ellas que con los chicos; o incluso sobre las transformaciones históricas del lugar de las mujeres en la sociedad y en las dinámicas intergeneracionales de emancipación femenina cuya relación con la escuela y con el futuro de las chicas pueda mantenerse mejor<sup>9</sup>. Una vez más, podemos constatar que la importancia dada a uno u otro de los términos de este éxito paradójico y a la contradicción entre la mejora y el menor rendimiento de las mujeres escolarizadas, varía entre los sociólogos, e incluso se puede pensar que las interpretaciones privilegiadas por unos o por otros no son independientes de las evoluciones a las que tanta importancia dan. En cualquier caso, esas transformaciones de la escolarización diferenciada de chicas y chicos constituyen uno de los mayores fenómenos de estas últimas décadas, cuyos efectos aún no han terminado de notarse, si se tiene en cuenta no solo la importancia de la escolarización de las madres en el futuro escolar de sus hijos, sino también la de su experiencia académica en los modos de vida y en las prácticas educativas, sociales y profesionales de las mujeres.

## 6. Trayectorias y conocimientos escolares: efectos de contexto

Hasta aquí, la cuestión principal ha sido abordar el tema de las desigualdades, sociales y de género<sup>10</sup>, a la hora de acceder a los diferentes tipos y niveles de escolarización y de titulación, y se ha tratado bastante poco el de las desigualdades de «rendimiento» y de conocimientos académicos, mientras que las investigaciones y los sondeos estadísticos tienden hoy día mucho más que antes a indagar en la relación entre el nivel de escolarización y la adquisición de conocimientos y competencias, así como a demostrar que esta relación es cuando menos problemática y cada vez más sensible a los «efectos de contexto». Las investigaciones, nacionales o internacionales, que versan sobre los conocimientos académicos de los alumnos confirman, sin que haya sorpresas, lo que se ha dicho anteriormente acerca de las desigualdades ligadas al grupo social y género al que pertenecen. Esta relación estadística es significativa (mucho más en Francia que en la mayoría de los países próximos a la OCDE) entre el estatus económico, social y cultural de los padres y el rendimiento de los alumnos, y respecto al incremento de las diferencias entre chicos y chicas en la mayoría de los países, sobre todo en Francia.). Cualesquiera que sean las investigaciones, la edad y el plan de estudio adoptado, los niveles más bajos de rendimiento se observan más frecuentemente en los chicos de la clase popular. Pero dichas investigaciones nos proporcionan otras observaciones igualmente interesantes, aunque relativamente preocupantes, sobre todo en cuanto a la evolución de los conocimientos académicos del alumnado, medidos a intervalos regulares con la ayuda de investigaciones similares o comparables.

La tendencia más inquietante que estas investigaciones han puesto de manifiesto reside sin duda en el hecho de que, si la media de resultados del alumnado francés se mantiene estable o desciende ligeramente, la proporción de alumnos con menos conocimientos

<sup>9</sup>. Solo se citará aquí algunos de los trabajos más importantes que desarrollan una o varias de esas vías interpretativas: Baudelot y Establet, 1991 y 2006 ; Mosconi, 1994; Duru-Bellat, 2004; Terrail, 1995.

<sup>10</sup>. Esta formulación, adecuada para distinguir las desigualdades entre alumnos que proceden de diferentes medios sociales y las desigualdades entre chicos y chicas, no es menos eficaz ya que las segundas se construyen también socialmente como las primeras

aumenta considerablemente. Una síntesis elaborada a partir de dos informes internacionales (PIRLS y PISA) y dos nacionales demuestra que todos convergen para constatar que la proporción de alumnos con dificultades en el ámbito de la comprensión escrita<sup>11</sup> ha aumentado en los últimos diez años de manera significativa. Dicha proporción representa hoy día uno de cada cinco alumnos aproximadamente tanto al entrar en el *collège* como a los 15 años, lo que significa un crecimiento del 50% al 100% según los informes (Daussin et al., 2011<sup>12</sup>). Los resultados del informe PIRLS de 2011, publicados después de esta síntesis, han confirmado esta tendencia<sup>13</sup>. Lo que peor llevan los alumnos con dificultades no es tanto el dominio de mecanismos de base y de competencias menos exigentes (recoger informaciones explícitas y sacar conclusiones directas) sino las habilidades lingüísticas necesarias para la comprensión de textos (ortografía, vocabulario, sintaxis) y las competencias aun más exigentes de interpretación y evaluación de sus contenidos. Este aumento del porcentaje de alumnos con menos conocimientos en comprensión escrita destaca más aún en los *collèges* situados en las zonas de educación prioritaria, donde ya de por sí acogían a un gran número de ellos. Esta proporción supera hoy día en dichos institutos el 30%, que según los sondeos va en aumento de 8 a 10 puntos, siendo una tasa de crecimiento relativo del 33% al 50%, y alcanza tasas superiores al 50 % en los *collèges* de ZEP (*Zone d'éducation prioritaire*) donde se producen las situaciones más difíciles.

No obstante, numerosos estudios tienden a mostrar que esta degradación de los conocimientos del alumnado con más dificultades no se contempla en el plan de estudios, ni en las orientaciones seguidas en el *collège*, ni tampoco después, dadas las incitaciones a disminuir drásticamente las medidas de repetición de curso (práctica de la que se conoce su poca eficacia) y a guiar a todo el alumnado al término del *collège*. De esta manera, los colegiales y los alumnos de *secondaire* con más dificultades pueden, en proporciones no insignificantes aunque muy difíciles de apreciar, al mismo tiempo experimentar dificultades más importantes, conseguir resultados menos positivos en las pruebas de evaluación de sus conocimientos, y tener trayectorias escolares más fluidas y aparentemente más favorables que sus homólogos de hace diez o veinte años. Esto nos lleva a otra fuente de desigualdades, poco visible y ligada a los procesos de diferenciación social, incluidos los de segregación de territorios, de barrios y de centros educativos, que competen a los efectos de contextos donde se componen, en los centros donde se encuentran las mayores dificultades, con menos selectividad aparentemente y con menos eficacia pedagógica. Esto hace que las relaciones entre la trayectoria del alumnado y la efectividad de sus conocimientos sean tanto más inciertas cuando nos situamos en contextos donde hay una gran concentración de categorías de alumnos que más sufren la segregación social y escolar. De esta manera, Fabrice Murat (1998) pudo demostrar que los alumnos de 3<sup>ème</sup> de *secondaire* de ZEP (Zonas de Educación Prioritaria) estaban, en la mayoría de las disciplinas, «sobrecalificados» en comparación con las notas que obtuvieron en el examen *Brevet* o con las puntuaciones que consiguieron en las pruebas normalizadas. Del mismo modo, los datos extraídos del panel de alumnos que iniciaron 6<sup>ème</sup> en 1989 muestran que si, con características socio-familiares y escolares

<sup>11</sup>. Gracias a este ámbito disponemos de las informaciones comparativas más importantes/pertinentes, tanto en el plano diacrónico como en el sincrónico.

<sup>12</sup>. La mayor parte de los datos que se comentan a continuación han sido extraídos de dicha síntesis (o a veces de las Notas de información de la DEP con respecto a cada una de las investigaciones consideradas).

<sup>13</sup>. Sin embargo, hay que señalar que una investigación muy reciente (Le Cam et al., 2013) parece mostrar que los conocimientos de los alumnos al entrar a *CP* estarían en progresión desde los diez años, aunque esos resultados y la elección de las pruebas utilizadas para obtenerlos (ligadas a los nuevos programas 2008 de la escuela maternal que están fuertemente controvertidos entre ellos) ya han comenzado a dar lugar a análisis e interpretaciones contradictorias. De hecho, los progresos más importantes comprobados por esta investigación atañen a dominios (pre-lectura, escritura y numeración) donde las competencias pueden ser objeto de entrenamiento sistemático, mientras que son inferiores, incluso escasos para algunos tipos de tareas o de competencias más complejas o más exigentes (fonología, comprensión oral...).

equivalentes, los estudiantes que han finalizado toda su escolarización de primer ciclo en ZEP acceden más frecuentemente al segundo ciclo general y tecnológico, están menos preparados y encuentran rápidamente más dificultades que sus iguales que han frecuentado otros *collèges* fuera de ZEP, ya que repiten curso más a menudo y son generalmente orientados hacia el sector tecnológico (Caille, 2001; Stefanou, 2001). Por lo tanto, parece que se ha demostrado que la mejora de las trayectorias escolares del alumnado escolarizado en ZEP (situados, en gran medida, entre los alumnos con más dificultades) se debe, en una proporción importante aunque difícil de determinar, a una menor selectividad de las prácticas de enseñanza, de evaluación, de gestión de flujos y de orientación que se les aplica. Un fenómeno semejante solo hace que las desigualdades escolares sean aún más opacas para los estudiantes y las familias más desfavorecidos, generando, tanto para el alumnado como para el profesorado de las escuelas y de los centros educativos más afectados, un profundo desconcierto sobre el sentido que de este modo se pretende dar y que ellos mismos pueden dar a su trabajo.

## 7. De la evaluación de las desigualdades al estudio de sus procesos de producción

Podemos ver pues, tras este panorama (demasiado) rápido, que las estadísticas acerca de las desigualdades académicas se afanan por describir y evaluar el peso de unas llamadas variables independientes, características de los alumnos (o de sus familias), de su contexto de escolarización<sup>14</sup>, o de la estructura y los modos de funcionamiento del sistema educativo en que se encuentran, incluso de las prácticas de socialización y de enseñanza a las que están expuestos, junto con el de otras variables, denominadas dependientes, relacionadas con las trayectorias y las carreras que realizan, pero también los niveles y tipos de titulaciones y de conocimientos académicos que obtienen. Estos trabajos son, desde luego, indispensables y aportan datos muy valiosos. Por ello la gran mayoría se basan en un razonamiento analítico destinado a identificar qué parte del total de la varianza del conjunto de variables dependientes se debe, o «puede explicarse» estadísticamente, por las variaciones de tal o cual variable independiente, mientras que las otras se consideran constantes. No obstante, un razonamiento como este, aunque posea capacidades (virtudes) descriptivas y heurísticas indiscutibles, tiene igualmente unos límites considerables. La primera se atiene al hecho de que las realidades sociales no evolucionan nunca «si, por otra parte, todo sigue igual», y de que las variables no pueden aislarse, por más que se lo intente, sino al precio de caer en la abstracción formal<sup>15</sup>, corriendo el riesgo de disolver las situaciones y los contextos sociohistóricos, en los que las variables no sólo coinciden, sino que además interactúan entre sí, y no pueden considerarse simplemente como aditivas. Otro de los límites está relacionado con el supuesto simplificador (incluso con la insuficiencia de teorías) que se da en ciertos

---

<sup>14</sup> En lo que respecta a este contexto, podemos intentar sacar a la luz los « efectos de los centros educativos », los « efectos de clase » o los « efectos de los maestros » (así como, por qué no, los « efectos de los padres o la familia », que miden el peso de las variables consideradas como características del centro educativo, la clase, el docente y sus prácticas, sobre los resultados de los alumnos en cuestión, todas ellas iguales por otra parte. El problema de este tipo de trabajos, a los que no podemos aludir con más detalle aquí, es determinar según qué criterios y a partir de qué datos (datos de observación, declarativos, institucionales...) se definen estas características. Se puede pensar que las conclusiones de este tipo de trabajos son a menudo bastante decepcionantes, como ciertamente es el caso, puesto que se limitan a decir que sería mejor para el alumnado que el « ambiente » de los centros educativos a los que asisten y las prácticas de los docentes ante las que se encuentran sean al mismo tiempo más cálidas y exigentes, dado que parte de estas conclusiones se incluye en la manera en que se define y criterizan las características orientadas a evaluar los « efectos ».

<sup>15</sup> Recuérdese aquí, con ayuda de Passeron (1991, cap. 5), la famosa paradoja de Simiand, que remarcaba humorísticamente que, llevado al extremo, este razonamiento llevaría « a preguntarse cómo viviría un camello si, sin dejar de ser un camello, fuera llevado a las zonas polares; y cómo viviría un reno si, sin dejar de ser un reno, fuera llevado al Sáhara ».

trabajos, que conducen a tratar y a considerar toda entidad (alumno, docente, centro educativo...) sometida a evaluación o a comparación como una entidad aislada e independiente que posee características propias, y a los procesos sociales y académicos como resultados de la suma de sus elecciones personales y conductas o modos de funcionamiento. En este último caso, sin tener apenas o nunca en cuenta sus relaciones de interdependencia, su inscripción en un espacio social e institucional que las rodea y condiciona, así como el hecho de que las conductas de los chicos, o las de los alumnos con dificultades o de entornos populares, o aún al « ambiente » de tal o cual centro educativo, no pueden achacarse sólo a sus características independientemente de sus relaciones con la conducta de las chicas, las de los alumnos con un « buen » nivel académico o de una clase social privilegiada, o incluso con el entorno y con las estrategias de otros centros de lo que ha pasado a ser, en nuestro país, un « cuasi mercado » académico. Un tercer límite está relacionado con el « golpe de fuerza teórico » al que se entregan ciertos investigadores o comentaristas de datos estadísticos que olvida que la evidencia de una correlación estadística no significa la existencia de una relación causal y tiende a confundir explicación estadística (cálculo de la parte de una variable independiente en la variación global de una variable dependiente) con explicación o interpretación causal (por ejemplo, a confundir el « valor añadido » observado en un determinado centro educativo o relacionado con tal tipo de práctica con el « valor añadido » producido o debido por o a tal centro educativo o a tal práctica, y por lo tanto a ignorar su inscripción en unas relaciones de interdependencia con otros centros, con otras acciones o prácticas).

También hay que decir que, si bien los trabajos y datos estadísticos sonpreciados e indispensables para el estudio de las desigualdades en el ámbito académico y su evolución<sup>16</sup>, siguen siendo, desde nuestro punto de vista, insuficientes para explicar su origen y sus procesos de producción, no sólo en el seno de los sistemas educativos y de los centros, sino también en el seno de sus dispositivos, situaciones y prácticas de docencia y de aprendizaje. Deben completarse e investigarse a través de trabajos que se basen esencialmente en otros tipos de metodologías y que se afanen, no sólo por poner de relieve y evaluar las desigualdades una vez se han producido (que es lo que hacen, por definición, las estadísticas), sino también por estudiar las desigualdades que se están produciendo, los procesos -académicos y sociales- mediante los cuales tienen lugar según la experiencia, las conductas y las biografías de los agentes sociales. La preocupación por avanzar en el conocimiento de las desigualdades en el ámbito educativo y de sus procesos de producción, pero también, y aún más, en la descripción y la comprensión del origen social de los conocimientos académicos y las disposiciones adecuadas para facilitar el éxito escolar, así como la apropiación de herramientas de acción y de pensamiento que permiten a niños y adultos aumentar sus habilidades sociales, requieren por este motivo la posibilidad de ir más allá de las falsas querellas entre métodos (lo cual no significa que haya que renunciar a las controversias sin las que todo campo de investigación está condenado a repetirse y degradarse) y de las falsas oposiciones causales que achacan la responsabilidad de las desigualdades académicas a las características de los alumnos, de sus familias y sus prácticas educativas y culturales, y en particular a la falta o a las taras de las que adolecen los alumnos y las familias populares o, por el contrario, únicamente a los modos de funcionamiento y de práctica de una escuela « incapacitante », « clasista » o « sexista ». Este desbordamiento parece particularmente necesario en el momento en que nos afanamos por estudiar la producción de desigualdades en el ámbito académico presuponiendo una dimensión central a

---

<sup>16</sup> Una de los mejores y más rigurosos trabajos de síntesis de los aportes descriptivos y heurísticos de este tipo continúa siendo la obra de Marie Duru-Bellat (2002), en particular debido a su análisis de la sedimentación progresiva de las desigualdades sociales de la carrera académica y de los efectos que tienen sobre ellas las características del contexto académico.

los modos de circulación, de transmisión, de estudio y de apropiación del conocimiento y de las herramientas culturales dentro y fuera de la institución académica.

Así pues, por nuestra parte, abogamos por una aproximación tanto relacional como contextual de la producción (o, más bien, de la coproducción) de las desigualdades (o, más bien, las realidades) académicas, que nos esforzamos por poner en práctica en nuestras prácticas y colaboraciones de investigación). Para comenzar, la aproximación relacional se basa en la hipótesis y los trabajos que permiten pensar, describir y estudiar la producción de desigualdades académicas en materia de aprendizajes y de acceso al (los) conocimiento(s) como resultado de la confrontación entre, por una parte, las características y las disposiciones sociocognitivas y sociolingüísticas de los alumnos, que están vinculadas a sus modos de socialización fuera del colegio (sobre todo en la familia y los grupos de iguales) y los preparan y disponen de modo muy desigual para hacer frente a los requisitos de la adquisición de conocimientos académicos y, por otra parte, la opacidad y el carácter implícito de estos requisitos, de los modos de funcionamiento del sistema educativo, las prácticas profesionales y los modos de trabajo que se ponen en marcha o que se le exigen al alumnado. Una hipótesis semejante se reanuda con las reflexiones y los cuestionamientos propuestos por el sociólogo británico Basil Bernstein, relacionados tanto con las aportaciones propias en los diferentes medios sociales entre modos de socialización, prácticas lingüísticas y orientaciones sociocognitivas (Bernstein, 1975a), como con el carácter implícito o explícito de formas de selección, de desglose y de transmisión de conocimientos académicos (Bernstein, 1975a), con el carácter visible o invisible de las pedagogías (Bernstein, 1975b), o incluso con los modos diferenciados de disposición y jerarquización entre los diferentes tipos de discurso pedagógicos (Bernstein, 2007), siempre invitando a repensarlos y reconfigurarlos en los contextos de prácticas de clase imperantes en la actualidad y a la luz de los dispositivos e ideologías pedagógicas que los subentienden. Estas reflexiones y cuestionamientos -cuyo carácter programático y muy general, propio de Bernstein, incitaba a estudiar, normalmente, las clases y los centros educativos, las modalidades concretas de prácticas de docencia y aprendizaje, pero también las de los modos de delimitación y configuración del conocimiento -hoy puestos en marcha y documentados de manera mucho más precisa y específica (por ejemplo, según las disciplinas y contenidos del aprendizaje, las clases o los contextos), permitiendo identificar mejor las modalidades recurrentes y sus efectos de acumulación de dificultades.

Estos trabajos y los marcos teóricos que los subentienden permiten poner de relieve fenómenos y procesos específicos de aprendizaje y de conocimientos académicos, así como las dificultades que presentan para ciertos alumnos, en particular para los alumnos de medios populares, poco familiarizados con el mundo académico y sus requisitos) en los campos de la identificación y el reconocimiento de los visos cognitivos y del carácter « secundario » de los discursos académicos o el « secundarizado » de las tareas y objetos de conocimiento propuestos, o al menos de las actividades esperadas (Bakhtine, 1984; Bautier et Rochex, 2004). Estos llevan igualmente a analizar en qué y según qué procesos el desconocimiento, la falta de responsabilidad sobre esas características, de esas disposiciones y dificultades, pero también de ciertos modos de hacer y ciertos modos de ajuste de las prácticas docentes (modalidades de transposición didáctica externa o interna, construcción de los medios y de las situaciones, elección de las tareas y de los apoyos de trabajos, la designación de objetos para el estudio y de objetos de conocimiento, modos de regulación, modos de distribución entre el discurso instructor y el discurso regulador...) en las características y diferencias detectadas en los alumnos, pueden tener un efecto configurador en los medios y los modos de actividad, así como en los contratos didácticos, muy diferentes según los alumnos, las clases y

los medios de ejercicio y de refuerzo de las diferencias y desigualdades entre alumnos (Bautier y Rayou, 2009; Bonnéry, 2009; Joigneaux, 2009; Rochex et Crinon, 2011).

Sin embargo, semejante enfoque relacional requiere ser completado por una aproximación contextual que se esfuerce por relacionar los diferentes modos de hacer y modalidades de interpretación de las situaciones académicas de los alumnos y de los profesionales del sistema educativo con el condicionamiento de las situaciones y los contextos sociogeográficos en los que ejercen sus actividades, se construyen y aprueban sus disposiciones y representaciones, pero también con las políticas educativas y sus efectos potencialmente diferentes sobre el alumnado (la prolongación y diversificación de los itinerarios, la individualización de la enseñanza, la gestión de los flujos que puede ser desfavorable para la mejora de la adquisición de conocimientos ante la creciente brecha que se da en ciertos contextos entre las carreras y los conocimientos, la inconstancia y los resultados más bien decepcionantes de las políticas y dispositivos que se proponen « luchar contra el fracaso escolar » o « ayudar » a los alumnos. Esta aproximación contextual no sabría situarse solamente en un plano sincrónico, sino que debe tener también una dimensión diacrónica. Así pues, está orientada también a indagar cómo influyen las transformaciones de los sistemas de escolarización y las políticas educativas, pero también las evoluciones contemporáneas de la concepción de la infancia, el colegio y el aprendizaje (Chamboredon y Prévot, 1975), o aún en las que modifican la « forma escolar » (Vincent, 1980; 2004; Vincent *et al.*, 1994), las disciplinas y tareas propias del colegio, en los modos de experiencia académica y en lo relacionado con la escolarización de los alumnos y sus familias, así como en las prácticas de los agentes escolares. Estas evoluciones son susceptibles de producir efectos diferentes y diferenciadores según el sexo de los alumnos y los medios sociales a los que pertenecen, si se comprueba, como ciertos trabajos inducen a pensar, que contribuyen a reforzar el carácter opaco e implícito de los requisitos académicos para los menos familiarizados con las expectativas académicas y a hacer que, sin duda hoy más que nunca y seguramente de manera más opaca y siendo ya de entrada fuente de malentendidos y resentimiento, el sistema educativo continúe seleccionando a los alumnos en gran medida según lo que no les enseña o no consigue enseñarles.

### Referencias bibliográficas

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1992). *Allez les filles!*, Paris: Ed. du Seuil.
- Baudelot Ch.y Establet, R.(2004). *Quoi de neuf chez les filles? Entre stéréotypes et libertés*, Paris: Nathan.
- Bautier, E. y Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris : PUF.
- Bautier, É. y Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées, en C. Moro y R. Rickenmann (éds.). *Raisons éducatives*, n° 7, *Situations éducatives et significations* (199-220) Bruxelles: De Boeck.
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris : La Découverte.
- Bernstein, B. (1975a). *Langage et classes sociales*, Paris : Ed. de Minuit.

- Bernstein, B. (1975b). *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris: CERI-OCDE. en J. Deauvieu y J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, 2007.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Laval : Presses de l'Université Laval.
- Bonnéry, S.(2009). Contenus, pratiques pédagogiques et échec scolaire. En M. Duru-Bellat y A. van Zanten (dir.). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, (149-166). Paris : PUF (coll. Licence).
- Caille, J. P. (2001). Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite, *Éducation et Formations*, 61, 111-140.
- Chamboredon, J-C. y Prévôt, J. (1975). *Le métier d'enfant. Vers une sociologie du spontané*, Paris : CERI-OCDE.
- Chapoulie, J.M., Kourchid ; O., Robert, J. -L. y Sohn, A.-M. (dir.) (2005). *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris: L'Harmattan.
- Convert, B. (2003). Des hiérarchies maintenues. Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 149, 61-73.
- Daussin, J. M., Kespai, S. y Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années, *France, portrait social*, (137-152). INSEE.
- De Queiroz, J. M. (1981). *La désorientation scolaire. Sur le rapport social de familles populaires à la scolarisation*, Thèse de Doctorat en sociologie. Université Paris VIII.
- De Queiroz, J. M. (1991). Les familles et l'école. En F. de Singly (dir.). *Amilles : l'état des savoirs*, Paris: La Découverte.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris: L'Harmattan.
- Duru-Bellat Marie (2009). Universelles, les inégalités sociales face à l'école ? En M. Duru-Bellat y A. van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (35-52). Paris : PUF (coll. Licence).
- Felouzis, G. (2009). Systèmes éducatifs et inégalités scolaires: une perspective internationale, *SociologieS*, revista en línea. Recuperado de : <http://sociologies.revues.org/index2977.html>
- Isambert-Jamati, V. (1984). Les sciences sociales de l'éducation et "le Ministère" en France, *Actes du Colloque de Toulouse des 16 et 17 mai 1983, Cahiers du Centre de recherches sociologiques*, 2, 143-162.
- Isambert-Jamati, V. (2005). *Les Héritiers* et la sociologie de l'éducation des années soixante : un témoignage, en Chapoulie et al.(eds.), *Sociologues et sociologies. La France des années 60* (79-85). Paris: L'Harmattan.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle, *Revue Française de Pédagogie*, 169, 17-28.

- Le Cam, M., Rocher, Th. y Verlet, I. (2013). *Note d'information*, n° 13.19. *Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011*. Paris: DEP-MEN
- Mercklé, P. (2012). *Les inégalités scolaires ont-elles diminué ?* Recuperado de: <http://pierremerckle.fr/2012/06/les-inegalites-scolaires-ont-elles-diminue/>
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte (coll. Repères).
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et le division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Murat, F. (1998). Les différentes façons d'évaluer le niveau des élèves en fin de collège, *Éducation et Formations*, 53, 35-49.
- Passeton, J.-C. (1991), *Le raisonnement sociologique*, Paris, Nathan.
- Prost Antoine (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris : PUF.
- Prost, A. (2001). La démocratisation de l'enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23 (1), 73-92.
- RERS, *Repères et références statistiques* (2013), Paris : DEP-MEN.
- Revue française de pédagogie* (2006), 157. PISA: analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques », Dossier coordonné par J.-Y. Rochex.
- Revue française de pédagogie* (2008), 164. Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. Dossier coordonné par N. Mons.
- Rochex, J. Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris : PUF.
- Rochex, J. Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23 (2), 339-356.
- Rochex, J. Y. (2006a). Social, Methodological and Theoretical Issues Regarding Assessment. Lessons From a Secondary Analysis of PISA 2000 Literacy Tests, *Review of Research in Education*, 30, 163-212.
- Rochex, J. Y. (2006b). Le lycée de masse : entre démocratisation et ségrégation. En J. Beillerot y N. Mosconi (eds), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (229-241). Paris: Dunod.
- Rochex, J. Y. y Crinon, J (2011) (dir.). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Stefanou, A. (2001). Les caractéristiques des collèges de l'éducation prioritaire et le destin scolaire de leurs élèves, *Éducation et Formations*, 61, 97-101.
- Terrail, J. P. (1995). *La dynamique des générations*, Paris : L'Harmattan.
- Terrail ; J. P. (dir.) (1997). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris : La Dispute.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL.
- Vrignaud, P. (2006). La mesure de la littéracie dans PISA: la méthodologie est la réponse, mais quelle était la question ? *Revue française de pédagogie*, 157, 27-41.

#### Notas

*Este artículo ha sido publicado en la revista francesa Le Français aujourd'hui, n° 183, (2013), número dedicado a « Penser y combatir las desigualdades escolares y combatirlas », págs. 9-28.*

*Ha sido traducido por: Ana García Chueco, Vanesa García Pérez, Sonia Pérez Cabrera, Sara Toledo Sillero, Jessica Martín Rodríguez y Julia Ríos Enríquez. Su revisión técnica ha sido realizada por: Ángela López Arco, Gema Martínez Pozo y Antonio Luzón Trujillo.*