



Las desigualdades educativas en Europa: une question de actualidad

Marie Duru-Bellat

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat. Las desigualdades educativas en Europa: une question de actualidad. Revista Espanola de Education Comparada, 2010, pp.105-130. hal-01023799

HAL Id: hal-01023799

<https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-01023799>

Submitted on 15 Jul 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN EUROPA: UNA CUESTIÓN DE ACTUALIDAD

**«*Educational Inequalities in Europe: a modern
concern*»**

*Marie Duru-Bellat**

RESUMEN

Este texto analiza el progreso de las políticas educativas europeas, precisamente en un período de crisis económica cuando las preocupaciones por la eficiencia se ponen de relieve con más facilidad y se trasladan al ámbito educativo donde consiguen una atención privilegiada. Relanzar el crecimiento exigiría invertir masivamente en la enseñanza superior para estimular la innovación, y también desarrollar intensamente la formación de adultos, especialmente en sectores de población menos cualificados, con menor nivel de instrucción y más expuestos a los riesgos del paro y a las exigencias de reestructuración. En este sentido, Europa no ha esperado al periodo de crisis actual para hacer de la educación un instrumento de una política económica competitiva global. Así surge la Estrategia de Lisboa, en el año 2000. Además durante los últimos años, el objetivo de reforzar la cohesión social ha cobrado cada vez más importancia, llegando a convertirse en complemento del objetivo prioritario de eficacia económica. En la última parte, aborda de forma amplia el alcance de las políticas escolares en este contexto.

PALABRAS CLAVE: Eficiencia económica, educación y cohesión social, desigualdad social y educativa, política educativa europea y Estrategia de Lisboa.

* Sciences-Po, Observatoire Sociologique du Changement (OSC)-CNRS.

ABSTRACT

This text analyzes the progress of European education policies, precisely at a time of economic crisis when efficiency concerns are more easily highlighted, and relocated into the educational environment where they get privileged attention. To strengthen growth would require massive investment in higher education in order to stimulate innovation, as well as developing adult training intensely, especially in areas of population that are less qualified, less educated and more exposed to the risks of unemployment and the demands for restructuring.

In this regard, Europe has not waited for the arrival of today's current crisis period to make education an instrument of global competitive economic policies. Thus arises the Lisbon Strategy in 2000. Also in recent years, the goal of strengthening social cohesion has become increasingly important, becoming an addition to the priority objective of economic efficiency. In the last part, the text addresses a wide scope of school policies under this context.

KEY WORDS: economic efficiency, education and social cohesion, educational inequality and social inequality, European education policy and Lisbon Strategy.

1. INTRODUCCIÓN

En este periodo de crisis económica, las preocupaciones por la eficacia se ponen de relieve más fácilmente y, en concreto las educativas que de este modo llegarían a ser una preocupación privilegiada. Relanzar el crecimiento económico exigiría invertir intensamente en la educación superior para estimular la innovación y también en el desarrollo de la formación de adultos, en particular en los sectores menos formados y los que presentan riesgo de desempleo a causa de las exigencias de reconversión. Es cierto que Europa no ha buscado la actual crisis para hacer de la educación un instrumento de una política económica competitiva a nivel mundial. De hecho, fue así como nació la estrategia de Lisboa en el año 2000. Sin embargo, cada vez más durante los últimos años, el objetivo de fortalecer la cohesión social ha adquirido mayor importancia, siempre a expensas de otro más prioritario como es la eficacia económica.

No cabe duda de que el objetivo de la cohesión social se ha puesto de relieve de forma explícita, y la cuestión del impacto de las desigualdades sociales ante la educación vuelve a ponerse de manifiesto, en la medida que la investigación muestra que estas desigualdades participan en la «fabricación» de una sociedad más o menos cohesiva. Por eso, antes de centrarnos en la importancia de las desigualdades sociales en materia educativa, presentaremos en este texto la progresión de las políticas educativas europeas desde este punto de vista y, a continuación, abordaremos la cuestión, más amplia en este caso, de la importancia que desempeñan estas políticas.

2. LA ESTRATEGIA DE LISBOA: HACIA LA BÚSQUEDA DE LA EFICACIA ECONÓMICA Y LA COHESIÓN SOCIAL

Después de seis meses de consultas, la Comisión Europea elaboró en el año 2000 el *Memorandum sobre la Educación y Formación a lo largo de la vida* (Memorandum on Lifelong Learning) donde enfatiza la fuerza del papel de la educación en la transformación de las sociedades, como en lo concerniente a su desarrollo económico y cohesión social. Para Europa se trata del «futuro de la economía del conocimiento, de la más competitiva y la más dinámica del mundo, capaz de una progresión económica durable acompañada de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo, y de una mayor cohesión social». Los objetivos de Lisboa, especificados a continuación, han adoptado esta doble perspectiva y de hecho, se ha puesto la prioridad en la necesidad de desarrollar la formación para responder a los desafíos que plantea la «economía del conocimiento».

Si mejorar el «capital humano» era una antigua idea de los países desarrollados, desde el periodo de crecimiento económico después de la guerra (*Des Trente Glorieuses*)¹, la preocupación explícita por la cohesión social es más reciente. Se desarrolla en un contexto donde se consideran los posibles efectos nocivos de la globalización; teniendo siempre la precaución de definir más concretamente una amplia noción de cohesión social, que evidencia a finales de siglo una abundante literatura sobre el tema (para una síntesis,

¹ NT: Las *Trente Glorieuses* se conoce como un período de fuerte crecimiento económico de una gran mayoría de países de la OCDE durante treinta años después de la Segunda Guerra Mundial, comprendido entre 1945-1975.

STANLEY, 2003); insistiendo en las amenazas que pondrían en peligro la cohesión de las sociedades: paro, pobreza, desigualdad económica, exclusión social, exclusión de la «sociedad de la información».

Desde esta perspectiva y a mediados de los años ochenta, la Unión Europea (UE) hace pública una política voluntarista sobre la cohesión social, para oponerse a las fuerzas centrífugas inherentes del mercado; insistimos en la originalidad de esta voluntad de conjugar competitividad y solidaridad. A estas consideraciones económicas, se añade también la inquietud ante las desigualdades regionales entre los países, como el desarrollo de la confianza entre las diferentes culturas. A este respecto, se pone el acento sobre la dignidad igualitaria entre todas las naciones y su lucha contra la discriminación. Resumiendo, se trata de buscar antídotos para una cohesión social amenazada por la propia integración europea.

El acta de 1985² evidencia que Europa no es más que una política económica, y las políticas estructurales que se ponen en marcha tienen una visión de más amplio alcance; se insiste sobre la noción de desarrollo endógeno. Esta perspectiva es adoptada por el tratado de Ámsterdam en 1997, donde se habla de cohesión económica, social y territorial. La cohesión social se presenta como constitutiva de la Unión Europea. De este modo, es lógico que las preocupaciones por la educación se hagan más claras y se reflejen en actas en el 2000, siendo reafirmadas después regularmente.

En el campo educativo, recordemos que a través de los sucesivos indicadores elegidos para traducir las prioridades en objetivos específicos, dos de ellos se ven claramente como objetivos de cohesión social (la reducción del abandono escolar y el porcentaje de alumnado con dificultades en lectura), incluso pueden ser tres si incluimos el aumento del porcentaje de adultos en formación continua (atendiendo a los menos cualificados). Pero otros indicadores (incremento del número de jóvenes que tengan al menos la titulación de Secundaria, así como el incremento del número de titulados en

² NT. Hace referencia al Acta Única Europea (AUE) que se abre el 9 de septiembre de 1985 bajo la Presidencia luxemburguesa y se clausura en La Haya el 28 de febrero de 1986. El Acta Única Europea (AUE) revisa los Tratados de Roma para reactivar la integración europea y llevar a cabo la realización del mercado interior. Modifica las normas de funcionamiento de las instituciones europeas y amplía las competencias comunitarias, en particular, en el ámbito de la investigación y el desarrollo, el medio ambiente y la política exterior común.

Educación Superior en Ciencias y Tecnología) se conciben más desde una perspectiva de crecimiento económico, ya que supone el aumento del empleo cualificado.

2.1 Evaluar las políticas: un proceso delicado e incierto

En otro plano, las políticas europeas se caracterizan igualmente por sus impactos. Sin embargo, es relativamente cómodo confrontar las cifras observadas en los países de objetivos prioritarios (como pone de manifiesto el documento europeo: SEC 2006, 639)³, siendo más difícil, más allá de esos objetivos, comprobar si las prioridades educativas se traducen en «resultados sociales», en base a la perspectiva expuesta en este texto, o sea, en alcanzar un éxito de cohesión social.

De hecho, es necesario distinguir varios modelos en el impacto de la educación, como sugiere la misma OCDE (OCDE, 2007), precisamente en una obra titulada *Comprender el impacto social de la educación* (Comprendre l'impact social de l'éducation):

- a) El modelo absoluto: la educación tiene un efecto directo y positivo sobre el individuo; reforzar la educación es, por tanto, un bien, y el aumento global del nivel educativo conduce a un incremento general del fortalecimiento de la sociedad (positivo para todos).
- b) El modelo relativo: cambiando la posición del individuo en la jerarquía de las relaciones sociales, el nivel educativo puede generar beneficios para algunos y perjuicios para otros (en el caso de igualdad

³ El Consejo de Europa elaboró en junio de 2005 una «Guía metodológica para la elaboración concertada de indicadores de la cohesión social» (*Methodological guide to the concerted development of social cohesion indicators*). En ella se encuentra a la vez la definición de cohesión social, conceptual y estratégica (recogiendo las elecciones estratégicas hechas por el Consejo de Europa) como numerosas propuestas y amplitud de indicadores. Una suma a estudiar con detalle (este informe está disponible en la Web del Consejo de Europa, además la publicación dispone de un CD-ROM presentando los indicadores).

NT. Esta guía se puede descargar en: (accesible julio de 2009) http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/GUIDE_fr.pdf

A los datos del CD se puede acceder desde la dirección: <http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/Indicators/Cdrom2/index.html>

entre beneficiados y perjudicados). En otros términos, la educación recibida (o incremento del nivel educativo) puede tener un efecto positivo para aquellos que ya lo tienen y afecta a los que no disponen de él. Este segundo modelo recuerda que la educación es, al menos, un bien posicional en algunos casos.

- c) El modelo acumulativo: subraya la importancia de la paridad en la determinación del efecto educativo: el nivel educativo individual resulta de la media del nivel educativo del grupo. Algunos retrocesos del nivel educativo no se manifiestan más que en el seno de un grupo con un nivel de educación comparable.

De esta reflexión metodológica, se deriva la necesidad de distinguir efectos «micro» (a nivel individual) y efectos «macro» (a nivel social, casi siempre a nivel nacional), siendo estos dos efectos no siempre continuos o juzgados de la misma manera. Algunos efectos pueden ser analizados positivamente tanto a nivel de personas como de problemáticas desde un plano colectivo (del país), sabiendo que sería sorprendente que todos los beneficios fueran analizados del mismo modo para todo el mundo. Así, si se afirma que un incremento del nivel de formación fomenta el espíritu crítico o entraña un nivel de fecundidad menos elevado, las consecuencias podrían ser objeto de apreciaciones divergentes. Además, el nivel educativo está asociado a un número de efectos a nivel individual que no encontramos a nivel «macro», nacional o transnacional. Es el caso, por ejemplo, a nivel individual, de la relación existente entre educación y una participación política más intensa, o, por ejemplo, a nivel colectivo, si nos atenemos a los países que están en la media, los más instruidos no son aquellos donde la participación política es la más alta, ni donde el nivel de delincuencia es más bajo. Por tanto, la cuestión es saber si los efectos individuales de la educación son susceptibles de influir sobre los efectos colectivos. También es probable que en el ámbito educativo, como en otros ámbitos, pueda darse el efecto umbral⁴ (de límite), o sea: ¿a partir de qué masa crítica de personas comprometidas en la educación puede tener ésta un efecto sobre el conjunto de la comunidad? y ¿más allá de qué nivel ésta ya no tiene efecto? Por ejemplo, si se proporciona el acceso de todos los miembros de un país a la mejora de los conoci-

⁴ NT. Efecto Umbral: efecto que se produce cuando un determinado sistema llega a un punto, su umbral, en el que el cambio cuantitativo se convierte en cualitativo.

mientos de base tiene numerosos efectos, a veces espectaculares (en otros campos como la salud, la economía o la participación política), los efectos de un año de estudios suplementarios en un país con un alto nivel de instrucción respecto a la media, serán más difícil de detectar y posiblemente inexistentes, a nivel del país en general.

De hecho, de estas dificultades de fondo no se dispone de ninguna evaluación reciente que precise los efectos del incremento del nivel educativo de las respectivas poblaciones europeas sobre el desarrollo económico y empleos cualificados. Incluso, en lo referente al descenso observado en materia de cohesión social, aunque sobre este punto sí existen algunas investigaciones recientes.

2.2 Educación y cohesión social: lo que muestra la investigación

La investigación en educación comparada (concretamente GREEN et al., 2006) muestra que si comparamos la intensidad de la cohesión social en los países con un nivel medio de desigualdad educativa, no hay una relación significativa; en otros términos, la media de los países más instruidos no son los que representan unos niveles de cohesión social más elevada. Por ejemplo, si nos basamos en el indicador de cohesión establecido en el nivel de confianza en los demás, es más elevado en Canadá que en los Estados Unidos (dos países en los que su nivel educativo es similar) o más aún, este nivel de confianza es más elevado en los países nórdicos que en los países de Europa del Este, estando el nivel educativo de su población muy próximo.

Sin embargo, el nivel de cohesión social se muestra relacionado con la importancia de las desigualdades económicas (medidas por el índice de Gini) y también con la amplitud de las desigualdades educativas (cuando se considera la desigualdad del nivel de alfabetización en las personas adultas, tal como se establece en la investigación internacional IALS⁵). Portugal o Es-

⁵ NT. *The International Adult Literacy Survey (IALS)* fue una investigación que se llevó a cabo por primera vez en 1994 por iniciativa de siete países. El objetivo principal de la investigación era determinar en qué medida los adultos utilizan la información impresa para desenvolverse dentro de la sociedad. Otro objetivo consistía en recoger datos sobre la frecuencia y volumen de participación en la educación y formación de los adultos, así como estudiar

tados Unidos, donde las desigualdades educativas son importantes, se contraponen a los países del norte de Europa (donde éstas son más bajas) en lo concerniente a la confianza, indicador de cohesión social. También se observa el mismo tipo de correlación negativa entre la importancia de las desigualdades educativas y otros indicadores sociales movilizados, y este efecto de desigualdad educativa se compara con el nivel de ingresos que representan estas desigualdades. Por consiguiente, son entonces las desigualdades educativas, y no el nivel medio de educación lo que importa cuando se trata de analizar la cohesión social. La cuestión de la distribución de la educación se convierte, entonces, en un tema capital.

Este efecto específicamente nocivo de la desigualdad sobre la cohesión social, se explicaría por la distancia cultural que ésta induce entre los individuos, dando lugar a una comunicación y confianza más difícil. También daría lugar a ansiedad y estrés para mantener el «estatus» en un contexto de competencia constante (estamos muy cerca de los análisis de Wilkinson, 2005, sobre el efecto perjudicial de las desigualdades sociales sobre la salud). Otros sociólogos, como por ejemplo Ph. Brown (2003), señalan que con el incremento del nivel de instrucción y de la multiplicación de títulos, la competencia entre grupos sociales para el acceso a determinadas posiciones sociales se hace cada vez más dura; recuerdan que adquirir más educación es también una manera de (continuar) distinguirse de los demás. Esto tendría consecuencias negativas en términos de cohesión social.

Estos trabajos británicos nos permiten concluir que lo que puede favorecer la convivencia es la igualdad educativa por lo que se destaca la necesidad de adaptar la adquisición de un bagaje común de conocimientos y actitudes para todos. Igualar la situación desde esta perspectiva, incluso analizándola desde un punto de vista económico. La «sociedad del conocimiento», constituye, en principio, el dominio por parte de todos de los conocimientos de base, que permite además ir adquiriendo esta formación a lo largo de la vida. Sin embargo, abandonar los estudios, como no luchar activamente contra las desigualdades sociales es también costoso a nivel colectivo y factor de división en el mismo seno de la sociedad.

la relación entre la formación inicial y educación de adultos, por un lado, y nivel de alfabetización y aspectos económicos y sociales, por otro.

A continuación nos centraremos en cómo se manifiestan las desigualdades sociales en el ámbito educativo, en la medida que constituyen un factor de una débil cohesión social. Para ello nos apoyaremos en investigaciones, ya que los informes realizados a través de la Comisión Europea no difunden indicadores donde tengan en cuenta los orígenes sociales del alumnado. En las políticas y en las grandes declaraciones europeas, los efectos de las políticas educativas (en particular las referidas al aumento del nivel de formación de las jóvenes generaciones) sobre la cohesión social son más bien postulados que resultados empíricos.

3. ¿QUÉ SABEMOS DE LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN LOS PAÍSES DE LA OCDE?

En los países más ricos, donde la investigación sobre las desigualdades frente a la escuela es antigua y extensa, éstas últimas se interpretan de diversa forma, y esto los investigadores lo formulan mediante un esquema explicativo global, llevándoles a centrarse sobre algunas más significativas, y no sin referencias filosóficas más o menos implícitas. Así, desde una óptica polarizada sobre la reproducción de las desigualdades sociales, compararemos índices de acceso a los niveles educativos más elevados, mientras que según la concepción de filosofía política, inspirada en Rawls, estaremos más pendientes de la proporción de individuos que se encuentran por debajo de un umbral mínimo de conocimientos adquiridos, e incluso las diferencias entre los que más y menos saben.

3.1 Las desigualdades, según el nivel educativo alcanzado

De forma general, atendiendo a indicadores globales, las investigaciones concluyen que existe más bien una cierta uniformidad de desigualdades en el seno de países económicamente desarrollados. Se basan para ello en análisis mediante modelos de regresión, centrados en el máximo nivel educativo alcanzado por los individuos, teniendo en cuenta su origen social (DURU-BELLAT y KIEFFER, 1999); el porcentaje de la varianza correspondiente al nivel educativo alcanzado, expresa, de este modo, la fuerza de las desigualdades. Entre las generaciones nacidas en los años sesenta o principio de los

setenta, la cifra es del orden del 26-28% en Alemania o Italia, del 20% en Francia, del 17% en el Reino Unido, del 15% en Estados Unidos y del 12% en los Países Bajos. Estos datos son el resultado de modelos imperfectamente comparables, y sobre todo su interpretación es delicada, ya que las desigualdades estimadas tienen un doble origen: 1) la importancia de la escolarización en los países considerados, donde evidentemente las trayectorias de los alumnos siguen siendo más dependientes de lo que la estructura del sistema permite, pues se espera especialmente que las desigualdades sociales en los estudios sean cada vez más marcadas ante un sistema selectivo (pocos alumnos acceden a un nivel determinado); 2) la intensidad del efecto del medio social sobre el acceso a cada uno de los niveles. La amplitud de las desigualdades, en un país, dependería por una parte del nivel absoluto de escolarización en cada uno de los niveles (¿hay un 20% de un grupo de edad que accede a la educación superior, o un 80%?), del *survival pattern*, es decir, del conjunto de la tasa de accesos (o índice de supervivencia) a niveles superiores.

Según Müller y Karle (1993), las diferencias observadas entre las desigualdades sociales y las trayectorias escolares entre países, se deberían principalmente a las modalidades en la organización del sistema y su gestión de flujos, y no a las especificidades nacionales que explican la asociación entre origen social y trayectoria escolar. Efectivamente, si se focalizan en las desigualdades sociales cada una de las transiciones entre los diferentes niveles, privilegiando los *odds ratios*, es decir, aquellos indicadores que expresen la competición entre los grupos, las diferencias entre países son reducidas, simplemente las desigualdades se producen con mayor o menor retraso dependiendo del *survival pattern* de los diferentes países. Por ejemplo, desde esta perspectiva, las desigualdades sociales frente a la escuela presentan efectivamente unas hojas de ruta bastante diferentes entre Alemania y Francia, más precoces en el primer caso que en el segundo, sin tener en cuenta las marcadas diferencias en cuanto a la reproducción social. Sin embargo, el hecho de que las desigualdades se produzcan más o menos tarde no tiene importancia para quien considere la escolarización como un bien en sí mismo, ya que la permanencia durante más tiempo en la institución escolar tiene como consecuencia permitir la adquisición de más conocimientos. Recíprocamente, desde otra perspectiva sobre la desigualdad, los jóvenes que salen de la escuela sin ninguna titulación constituyen una población muy caracte-

rística y la proporción que representan estos jóvenes es reducida. Desgraciadamente, si se dispone de suficientes datos de los países europeos⁶, no encontramos ningún cruce con el origen social.

Precisamente, para el investigador que quisiera comparar las escolaridades sobre una muestra de países (o las desigualdades correspondientes) resulta más difícil de analizar que los porcentajes aludidos (porcentaje de jóvenes que consiguen el nivel esperado, porcentaje de jóvenes que abandonan la escuela sin titulación) que son perfectamente comparables, y en este sentido aprehenderían conocimientos y habilidades escolares de igual calidad. Para los interesados en la cohesión social, no es importante saber si los jóvenes que abandonaron la escuela sin obtener titulación alguna, son o no analfabetos, o, en el otro espectro, si los jóvenes titulados han alcanzado el nivel de conocimientos necesarios como para acceder a empleos altamente cualificados. Para aclarar estas cuestiones es necesario consultar otras fuentes.

3.2 Las desigualdades de conocimientos

Para comparar la importancia de las desigualdades sociales, un enfoque alternativo se basa en los grandes informes internacionales sobre los conocimientos del alumnado. Estos informes, en particular PISA para alumnos de 15 años y PIRLS para alumnos de 10 años, muestran que las diferencias entre alumnos con puntuaciones más altas y más bajas varían según el país, lo mismo que el incremento de las desigualdades en función del medio social. Si los diferentes grupos sociales se jerarquizan comparativamente de un país a otro, la ventaja que aporta el medio familiar varía de forma significativa (DURU-BELLAT et BYDANOVA, 2008). Precisamos que estas investigaciones se limitan a los países más ricos del planeta, aquellos que forman la Unión Europea especialmente, y que sería ilógico y poco recomendable extrapolar sus tendencias a los países más pobres.

⁶ En el Informe 2006 de la Comisión Europea, respecto al porcentaje de jóvenes que salen de la escuela sin ninguna titulación, los datos más reducidos son los del 5% al 7% en Polonia y República Checa, teniendo en cuenta que la media de los 25 países de la UE es del 14,9%.

3.2.1 Desigualdades sociales en la escuela primaria

El Informe PIRLS 2006, basado en la capacidad lectora del alumnado, muestra en primer lugar, que los alumnos de 10 años presentan resultados desiguales según su medio social, especialmente según el nivel educativo de sus padres. Pero estas desigualdades sociales son más o menos importantes según los países. Si Francia presenta un nivel de desigualdad media, se puede contrastar con los países de Europa del Norte (Países Bajos, Dinamarca, y también Reino Unido) y algunos países de Europa del Sur (Italia, España) en cuanto al nivel de desigualdad relativamente reducida, por una parte, y por el nivel de desigualdad elevada en los países de Europa central (Eslovaquia, Rumania, Hungría), de otra.

Las desigualdades sociales, por término medio, están más marcadas en los países más pobres de la muestra; así, los países de Europa del Este son al mismo tiempo relativamente pobres y están caracterizados por altos niveles de desigualdad social de rendimiento. También se aprecia, y es lo más sorprendente, que el nivel de desigualdad no correlaciona significativamente con la importancia de la desigualdad de renta, según el índice de Gini. En otros términos, los países donde los alumnos tienen resultados socialmente muy desiguales no son aquellos que por otras características tienen grandes desigualdades de renta. Es el caso de Europa del Este, que según los índices de Gini son en general inferiores a la media en cuanto a la desigualdad social de rendimiento. Se observa también que Francia, con un índice de Gini cercano a Canadá, presenta un nivel de desigualdad social de rendimiento superior a este país, o Italia, con un índice de Gini ligeramente superior a Francia, presenta un nivel de desigualdad inferior.

Las desigualdades sociales tienden igualmente a correlacionar con un mismo nivel de resultados; la relación es moderada, pero significativa, y sobre todo negativa: las desigualdades sociales son más bien reducidas cuando el nivel medio de resultados es elevado. Esta constatación recalca que alcanzar un buen nivel de resultados no se «compensa» automáticamente por la aceptación de desigualdades amplias (en virtud de la convicción tan extendida que convendría arbitrar entre eficacia y equidad), sino más bien lo contrario. No obstante, se aprecia una relación más marcada entre la amplitud de las desigualdades sociales ante los resultados y la extensión de dichas desigualdades entre alumnos: allí donde los alumnos a los 10 años ob-

tienen resultados desiguales, igualmente las desigualdades sociales son elevadas.

Todas estas relaciones son moderadas, lo que muestra que existe una evolución. ¿Ciertas características de los sistemas educativos explican las diferencias entre países? De hecho, la investigación es poco elocuente sobre ese punto y no existe ninguna relación significativa y clara al respecto. Sin duda, esto explica el hecho de que a este nivel los sistemas educativos, presentan pocas diferencias de un país a otro. Puede, vista la precocidad de los niños, que las prácticas de los padres tengan más importancia que las características de los sistemas educativos. Sin lugar a dudas, es necesario explorar con mayor rigor la calidad de las formas de cuidado dispensadas a los niños. Parece que los efectos de las distintas formas de cuidado de los pequeños (al iniciar sus estudios en educación infantil) son moderados, sobre todo cuando se tiene en cuenta el medio social de procedencia de niños y niñas. En efecto, las familias acomodadas o bien informadas saben situar a sus hijos en las estructuras que les beneficiarán posteriormente. En cuanto a las desigualdades cognitivas que se observan en las primeras pruebas objetivas de conocimientos de los alumnos, se aprecian algunas pistas de prácticas educativas precoces por parte de los padres, desigualmente estimulantes, dependiendo del medio social.

3.2.2 Desigualdades que se agudizan en la educación secundaria

Los resultados PISA 2006 permiten de la misma manera observar la desigualdad social ante los resultados entre el alumnado de una edad media de 15 años. De nuevo, estas desigualdades aparecen con una amplitud variable dependiendo de los países. En aquellos donde los resultados aparecen muy desiguales socialmente son Alemania, Hungría, Bélgica (sin mencionar países asiáticos como Japón o Corea), mientras que al contrario, las desigualdades son reducidas en países como Islandia o Finlandia. Estados Unidos, Francia y también Reino Unido están ligeramente por encima de la media.

Como ocurría en la educación primaria, se observa una tendencia moderada pero significativa en una mayor desigualdad social respecto a los resultados en los países más pobres, y una ausencia de correlación de estos últimos con la desigualdad de ingresos. Esto confirma que ciertos sistemas

educativos consiguen mejor que otros compensar las desigualdades que existen en la sociedad.

Los sistemas educativos que «producen» desigualdades sociales importantes son en principio, como ocurría en la escuela primaria, aquellos donde las desigualdades de resultados son significativas: igualar el nivel de conocimientos de todos los alumnos parece una vía eficaz para reducir las desigualdades sociales escolares. Otra característica importante de los sistemas es la forma de agrupación de los alumnos en los centros. En ciertos países, se observa una cierta segregación entre clases y entre los distintos centros, como las estrategias de elección por parte de las familias, e igualmente ocurre con el nivel de autonomía más o menos considerable de los centros (teniendo en cuenta que el nivel de segregación escolar varía en función del mismo hábitat). Así, en Bélgica o en los Países Bajos, la segregación (social y étnica) entre las escuelas está muy marcada, por estos dos procesos, mientras que aparece menos pronunciada en los países que han mantenido normas nacionales limitando la autonomía de los centros y/o la elección de la familia. A manera de tendencia, las desigualdades sociales ante los resultados son más marcadas donde predomina la segregación social, es decir, donde existen centros *chics* y centros populares típicos donde por regla general, las estructuras escolares son en sí mismas segregadoras (DEMUESE et BAYE, 2008).

Esta relación se debe a diversos fenómenos ya analizados por la investigación educativa: por un lado, centros típicos socialmente que tienden a serlo dependiendo de los recursos de los que disponen, menos cuando se trata de una población más popular (particularmente con profesores faltos de experiencia y/o menos cualificados en este tipo de centros). Por otra parte, la «tonalidad social», del alumnado en sí misma influye en el progreso escolar: según que el alumnado sea mayoritariamente de un origen social favorecido o desfavorecido, el profesorado modula su nivel de exigencia, o el clima de la clase va a ser más o menos favorable para la enseñanza.

3.2.3 Sistemas que acentúan las diferencias

Estas constataciones sugieren que la misma configuración de los contextos de enseñanza afecta a los aprendizajes de los alumnos. Lo primero es

asegurarse y observar la evolución de las desigualdades sociales en cuanto a los conocimientos, entre los niveles de primaria y secundaria, sobre la base de los Informes PIRLS y PISA. Se constata, por tanto, que estas desigualdades correlacionan positivamente (correlación de 0,49), lo que tiende a mostrar que ciertas características de la sociedad influyen en los dos niveles considerados. Pero el carácter relativamente moderado de la correlación sugiere también que ciertas características del sistema educativo (más diferenciadas de un país a otro a nivel de secundaria en relación a primaria) son susceptibles de acentuar, o por el contrario, de moderar esta relación.

Si las desigualdades sociales son, en los dos niveles, elevadas (en los países de Europa del Este), reducidas (en los países de Europa del Norte y del Sur), se observa que países como Alemania o Bélgica donde las desigualdades en primaria eran relativamente modestas, se sitúan por encima de la media en cuanto a la dimensión de las desigualdades sociales entre alumnos de 15 años. Ahora bien, estos dos países se caracterizan por itinerarios educativos a edades precoces. Numerosas investigaciones (MONS, 2007; DE-MEUSE et BAYE, 2008) confirman que las desigualdades sociales entre alumnos son más moderadas ya que el *tronc commun* es más largo, mientras que a la inversa, los países que han conservado una orientación precoz (a veces a partir de los 10 años) entre itinerarios cerrados se caracterizan por desigualdades sociales elevadas.

Esta relación entre organización en itinerarios y desigualdades sociales se comprende por las razones mencionadas anteriormente a propósito de la segregación de la población escolar; pero se explica igualmente por el hecho de que la orientación entre estos itinerarios (existente desde el comienzo de la secundaria), ratifica las dificultades escolares de los alumnos de medios sociales más desfavorecidos. Además, esta orientación está también marcada por los sesgos sociales específicos que influyen en un logro idéntico de los alumnos de los medios populares que a menudo se ven más afectados en aquellos itinerarios que conducen a escolaridades más cortas. Asimismo, cuando asisten a clases de diferente nivel, los buenos alumnos aún serán mejores mientras que los peores alumnos no mejoran sus resultados, y la diferencia se hace imposible de superar. Por último, la convivencia diaria en una clase o en un grupo afecta y repercute en las actitudes y los valores de los alumnos, en un sentido más o menos favorable a los estudios, lo que refuerza las dificultades iniciales de los alumnos de los grupos más débiles social-

mente. Se deduce que la extensión de las desigualdades sociales es tanto más amplia cuando se pasa de los sistemas totalmente indiferenciados (como los países escandinavos) a los países indiferenciados pero que funcionan de hecho con las clases por niveles (Francia y, más todavía, Bélgica), e incluso más aún en países que han conservado la diversificación en itinerarios (Alemania o Luxemburgo).

3.3 Las interpretaciones de las desigualdades sociales escolares, entre Sociología y Economía

Si los investigadores en educación centran sus análisis en la descripción de los sistemas educativos y sus modalidades concretas de funcionamiento (como muestran los trabajos de Demeuse, Baye o Mons, citados anteriormente), los sociólogos de la educación que también se esfuerzan por comprender las diferencias entre países (ERIKSON et JONSSON, 1996) se polarizan más sobre la explicación de determinantes individuales de comportamientos observados, o bien tienen cuidado de situar esos procesos en el marco social o en particular, las relaciones entre formación y empleo revisten formas diferentes (SHAVIT et MÜLLER, 1998).

3.3.1 Una modelización de los comportamientos del alumnado

Para comprender las variaciones de las desigualdades sociales de un país a otro, una pista puede ser la de inventariar sistemáticamente los factores responsables y determinar aquellos que son probablemente los más diferenciadores (entre los países económicamente desarrollados). Distinguiendo los dos grandes mecanismos diferenciadores, que producen similares proporciones de desigualdad durante la escolaridad, como son las desigualdades de éxito académico y las desigualdades de promoción a los diferentes niveles, encuadrándolos y teniendo en cuenta un contexto más global.

Las desigualdades sociales respecto al éxito son relativamente descuidadas por los sociólogos comparatistas, ya que no ven *a priori* una razón teórica que permita prever grandes variaciones entre países, desde que se admite que éstas se explican ante todo por las modalidades diferenciadas de socia-

lización familiar y/o por la confrontación entre esta última y la cultura escolar, lo que nos lleva entonces, a una sociología del desarrollo cognitivo, susceptible de servir de puente entre sociólogos y psicólogos (DURU-BELLAT et FOURNIER, 2007).

Algunas investigaciones Graaf et al. (2000) sugieren que esta «distancia tan desigual» entre la cultura familiar y la cultura escolar (colocada en primer lugar en Francia por sociólogos como Bourdieu y Passeron), representaría un papel secundario, e incluso, según los países. Los programas escolares de ciertos países (países del norte de Europa, Reino Unido) se verían más desde las competencias requeridas en la vida cotidiana que de la herencia del pasado o aquellos aspectos más abstractos y gratuitos de las disciplinas académicas, lo que permitirían, al menos, «rentabilizar» los conocimientos, derivando hacia unas prácticas culturales «clásicas», en relación a países que siguen concediendo una gran importancia a las «humanidades» como Francia o países del sur y este de Europa. Esto permitiría comprender que, volviendo un instante a las aportaciones de los grandes Informes internacionales, al menos en los países del norte de Europa, las desigualdades sociales ante los resultados escolares no solamente son reducidas, sino también menos dependientes de la posesión de bienes culturales o de actividades vinculadas a la cultura clásica (OCDE, 2001).

Pero si el contenido de los programas escolares puede constituir en sí mismo, y claramente según los países, un vector de desigualdad social en lo que lo hace más o menos «rentable» como es la herencia cultural, también, es conocido que en la mayor parte de los países, una parte importante de la superioridad de los jóvenes de medios favorecidos, en términos de aprendizaje, pasa por el acceso a centros de mejor calidad: la variedad de la homogeneidad de la calidad de la oferta escolar en un país se explica por la mayor o menor amplitud de desigualdad social respecto al éxito escolar de un país a otro. Las desigualdades sociales respecto a los conocimientos no revelan más que determinantes familiares clásicamente privilegiadas en las investigaciones y en la opinión en general.

Las desigualdades ante la promoción de nivel o más ampliamente de orientación, en las que se demuestra que juega un peso importante respecto a las desigualdades sociales a lo largo de la escolaridad, son a priori más susceptibles de variaciones entre países, que se pueden interpretar sociológica-

mente. Se interpretan por demandas diferenciadas, con una auto-selección escolar más o menos estricta según el medio social, sobre todo en el caso de los alumnos más problemáticos. Es, por ejemplo, el caso de Suecia, como Francia, las desigualdades sociales en la elección de las familias en las diferentes etapas de los estudios pesan tanto como las desigualdades sociales ante el éxito escolar en cuanto a las diferencias de la trayectoria escolar (ERIKSON et JONSSON, 2000). Los sistemas escolares, por la forma en que se dirige la orientación del alumnado, conceden mayor o menor importancia a estas desigualdades: se aprecia entonces más desigualdad social donde la opción de las familias es soberana, así evidentemente donde se producen varias opciones (tanto más cuanto sean más precoces), ya que determinan la trayectoria escolar.

Es más, las desigualdades de orientación se apoyan sobre la anticipación al futuro. Ahora bien, esta anticipación del futuro depende en sí misma de múltiples factores, susceptibles de variación según el país. Particularmente se piensa en los recursos de la familia, en la estructura institucional del sistema educativo (especialmente, duración y costes respectivos de las diferentes opciones o itinerarios alternativos), en los estímulos para continuar los estudios, etc. Según los países, las desigualdades «objetivas» entre grupos sociales, en términos de recursos y de seguridad económica, están más o menos marcadas. Ahora bien, esto influye en la forma en la que el joven adopta sus decisiones durante la transición de un nivel educativo a otro y evalúa el riesgo que conlleva. Se observa también, que una mayor desigualdad social en relación a las diferentes opciones que presenta el sistema escolar, son significativas en países donde las desigualdades socioeconómicas son importantes (no es el caso, ya mencionado, de las desigualdades de éxito). Así, en Suecia, el nivel relativamente reducido de las desigualdades sociales a lo largo de la escolaridad se explicaría especialmente por la seguridad económica mínima asegurada en los medios populares, con opciones flexibles por parte de los jóvenes de este medio. Se espera que las desigualdades sociales durante la escolaridad se reduzcan una vez se atenúen las desigualdades económicas, como efectivamente, se ha observado en Suecia y en los Países Bajos (SHAVIT et BLOSSFELD, 1993).

3.3.2 Las desigualdades sociales dependen también de la relación formación-empleo

Las desigualdades sociales en relación a la escuela están profundamente anidadas en el contexto socio-económico global de los países. Sin embargo, es fundamental, para comprender estas desigualdades, tener en cuenta la manera cómo se articulan formación y empleo, ya que varía sensiblemente según los contextos nacionales. Se sostiene (sin que las investigaciones sean concluyentes sobre este punto) que las desigualdades frente a la escuela son más marcadas allí donde las titulaciones (diplomas) constituyen un objetivo decisivo en materia de inserción. En otras palabras, dado que en un país las perspectivas de rentabilidad del título en el mercado de trabajo hacen de las opciones educativas una inversión percibida como crucial y más o menos indispensable según los diferentes medios sociales, esas anticipaciones participan en la génesis de las desigualdades sociales ante la elección y por tanto habrá trayectorias escolares que estarán más marcadas que en países donde los títulos estén más diversificados.

Es más, lo que hace más complejo el análisis son, sin lugar a dudas, las relaciones de doble sentido entre el funcionamiento del mercado laboral y ciertos rasgos organizativos inherentes al sistema escolar (MÜLLER et SHAVIT, 1998). Las relaciones entre formación y empleo son más estrechas cuando el sistema educativo está estandarizado sobre todo el territorio y organizado en itinerarios, especialmente jerarquizados; así mismo esas relaciones son más reducidas cuando existe una formación profesional específica asociada a una familia profesional. Allí donde se reúnen esas diferencias más características, los niveles de salidas profesionales y de titulaciones son más «legibles» para los empresarios, lo que verdaderamente limita la interferencia con otros criterios, especialmente sociales, como la empleabilidad y la trayectoria escolar. A la inversa, cuando las titulaciones no aparecen claramente jerarquizadas, ni específicas para una familia profesional, las relaciones entre formación y empleo son más laxas, y se observa una tendencia de inflación de títulos. El diploma o título es por tanto un indicador de clasificación en la «lista de espera», a lo largo de una jerarquía unidimensional, como indicador unívoco de competencias.

Al igual que la inflación monetaria, esta tendencia a la «inflación escolar» (DURU-BELLAT, 2006) es susceptible de profundizar las desigualdades

sociales entre titulados. Es lo que se aprecia en los últimos años, donde la proporción de titulados se ha incrementado considerablemente. Como notablemente muestran los análisis de Goldthorpe (2003), hay cierta tendencia hacia una menor desigualdad social en la adquisición de títulos, pero estos últimos, más numerosos, son menos discriminatorios a los ojos de los empleadores que piensan basar sus decisiones de empleo sobre otros criterios, especialmente sobre las cualidades personales del candidato para el empleo (motivación, presentación) con lo que se corre el riesgo de dar a las desigualdades sociales nuevos márgenes de influencia. Esto tendría un efecto perverso en la multiplicación del número de titulados.

En resumen, la diversidad en la extensión y facetas de las desigualdades sociales frente a la escuela muestran factores sociales muy variados, que no dependen exclusivamente de las propias estructuras escolares, y se armonizan de forma diferente según el país.

4. EL ALCANCE DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Con el desarrollo del *benchmarking*, los países pueden estar tentados (incluso incitados a hacerlo por organizaciones internacionales o europeas), a identificar «las buenas prácticas» necesarias y suficientes para ir más allá de la igualdad escolar (OCDE, 2007a). En efecto, la igualdad no es el único objetivo que se persigue. En la perspectiva de la «economía del conocimiento», los países buscan situarse en cuanto a su nivel global de escolarización. Desarrollan, por tanto, políticas de expansión escolar. Pero estas últimas son también consideradas, no sin razón, como vías hacia una mayor igualdad de oportunidades, ya que la forma más segura de democratizar el acceso a la escolarización consiste en dejar pasar más alumnos a los diferentes niveles educativos: incluso si la asociación entre origen social y carrera escolar es perfectamente estable, ya que el solo hecho de abrir el sistema daría lugar a una distribución educativa menos desigual. Esto no tendría trascendencia si no se dotara a la educación de un valor intrínseco y no solamente instrumental, su nivel es «absoluto», importa tanto más que las diferencias.

Pero las comparaciones internacionales, también muestran que la apertura no se acompaña siempre y no tan rápidamente de un descenso de las desigualdades. Al principio de los periodos de expansión, incluso puede haber un

incremento de estas últimas, los niños de clases privilegiadas disfrutaban de nuevas oportunidades, dado que sus tasas de escolarización no están (aún) próximas al 100%. Además, si la apertura es una política eficaz, se puede juzgar como ambigua, ya que si permite beneficiar a las desigualdades sociales de ciertos niveles, permite también a los más favorecidos invertir en los niveles superiores, puesto que el crecimiento de efectivos también afecta a estos niveles educativos sin que ninguna reforma de carácter más cualitativo modifique el acceso. La expansión educativa es al mismo tiempo una reforma igualitaria y de alguna manera una contrarreforma que le permite a los más privilegiados mantener su ventaja mediante diversificaciones concretas con un carácter distintivo y si cabe selectivas, según el caso.

La literatura europea es muy prolija en lo que concierne al acceso a los estudios superiores. Especialmente cuando las desigualdades de acceso atenúan la expansión, las desigualdades tienden cada vez más a adoptar diferentes orientaciones, a veces sutilmente, en aquellos sistemas que tienden a diversificarse cada vez más (SHAVIT et al. 2007).

Las reformas actúan más sobre la organización del sistema donde tienen efectos más directos que las políticas de apertura en términos de democratización. Algunas consisten en diferenciar una primera selección (mediante la creación de cursos unificados, por ejemplo), como el caso del desarrollo de pasarelas entre itinerarios o niveles, o la supresión de obstáculos iniciales a superar (financieros o institucionales) para el acceso a un nivel que aporte, al menos, lo necesario para la elaboración de estrategias a largo plazo, siempre selectivas socialmente. Las desigualdades sociales están siendo más importantes que las selecciones a edades tempranas. Suprimir un obstáculo precoz o aplazar la elección de rama o nivel atenúa en general las desigualdades. Este ha sido el caso de Suecia, con la creación en 1950 de la *Grundskola*, que no permitía ninguna elección ni diferenciación durante los 9 años de escolaridad común. La tendencia hacia la democratización ha sido un objetivo de las reformas «comprehensivas» (unificación de estructuras pedagógicas correspondientes al primer nivel de secundaria) que tuvieron lugar en Europa durante los años 60 y 70.

Según los países, el énfasis se ha puesto más o menos exclusivamente sobre la expansión del sistema educativo. Así, en Estados Unidos, se habría jugado la carta de la educación de masas, mientras que Suecia dedica más es-

fuerzo en reducir específicamente la influencia entre medio social y trayectoria escolar. Pero, habiendo seguido ambos países, vías diferentes, eficaces ya que las desigualdades sociales frente a la escuela han descendido en ambos casos, estos dos países no se diferenciarían, al final del periodo, por la ampliación de estas últimas. Esto muestra que una fuerte expansión del sistema (Estados Unidos) puede compensar los efectos de las desigualdades ante los conocimientos escolares e incluso fuertes desigualdades sociales como en Suecia.

Los modos de regulación de los sistemas educativos importan igualmente. En el momento en el que un número de países han puesto en práctica políticas de descentralización (a las que se les pueden unir las políticas de libre elección), —ante todo por razones de eficacia—, el análisis de sus efectos (MONS, 2007) muestra que el resultado general de las desigualdades sociales se ha visto incrementado. Por el contrario, son menos conocidos los efectos de los cambios que han afectado directamente a las prácticas pedagógicas de los profesores, incluso es probable que una parte de las diferencias entre países respecto al nivel de desigualdad social ante el éxito académico, se explique por las diferencias entre las formas de enseñanza. Se puede decir que la mejora de la eficacia de la enseñanza es un vector de menor desigualdad, dado que todas las investigaciones aluden que el alumnado más débil y los más alejados de la escuela son los más sensibles a la mejora de la calidad de su entorno escolar.

En definitiva, hay que contar con acciones más precisas. Pueden ser muy determinantes en el tiempo, como las que tienen lugar antes del ingreso en la escuela para reducir las desigualdades precoces, que se esfuerzan por desarrollar nuevos métodos de cuidado infantil, con la finalidad de que no lleguen tan tempranamente en condiciones de desigualdad ante las puertas de la escuela obligatoria (las recientes publicaciones de la OCDE sobre el tema, OCDE, 2007b). Las acciones también pueden ser efectivas sobre determinados sectores de población, así como en jóvenes de origen extranjero o aquellos que abandonan precozmente la escuela. También estas acciones pueden concentrarse en los sectores más pobres, como por ejemplo en el Reino Unido, donde la lucha contra la marginación infantil se ha convertido en una vía eficaz para reducir las diferencias de resultados entre los alumnos (GLASS, 1999). En definitiva, las medidas pueden ser efectivas en escuelas que presentan una situación difícil. No es cuestión de enumerar aquí la mul-

titud de iniciativas desarrolladas a nivel europeo (OCDE, 2007a), resaltamos, sin embargo, que la misma idea de trato diferenciado y, por tanto, de equidad parece predominar claramente sobre la idea de igualdad de trato, basada en la convicción de que la justicia consiste en tratar a todos los alumnos de la misma forma. Lo que algunos denuncian como una desviación liberal se asienta de hecho en una prolongación de los análisis de Bourdieu y Passeron (1964) cuando explicaban el carácter injusto de la escuela precisamente por su «indiferencia a las diferencias» queriendo tratar «como iguales por norma a alumnos desiguales de hecho».

Queda decir, que entre las políticas que pretenden reducir la segregación, fomentando el acceso a los más altos niveles educativos o incrementado el acceso a los niveles más bajos, los países pueden seguir distintas vías, que, según su historia y el contexto socio-cultural más global podrán ser desigualmente posibles y eficaces. Pero el hecho de diversificar las acciones según los sectores de población presenta cierta unanimidad.

Por último, no debemos olvidar, como reconocen las mismas autoridades europeas, la necesidad de no descuidar a los adultos, en particular al grueso de población adulta poco formada, todavía importante en algunos países. Aunque los adultos están hoy en día bien formados en concurrencia con los jóvenes, con cierta frecuencia están obligados a reconversiones, por eso el objetivo (incluido en los objetivos de Lisboa) de desarrollar la formación de adultos (que se comprueba por otra parte como uno de los menos afectados) está más que nunca de actualidad, y conjuga también intereses en términos de eficacia económica y de cohesión social.

5. CONCLUSIÓN

Ahora que el objetivo de cohesión social se ha puesto en marcha y que las desigualdades sociales en las escuelas parecen ser uno de los resortes, podríamos considerar que estas desigualdades son una característica inevitable de las sociedades más desiguales, al mismo tiempo que derivan sus desigualdades estructurales y participan en su reproducción. Los estudios comparativos y los informes internacionales que se han multiplicado durante las últimas décadas, aportan una aclaración precisa sobre esta cuestión, mostrando que las estructuras educativas no constituyen un impacto sobre la extensión de las de-

sigualdades. Al mismo tiempo, también señalan que todo no se juega en la escuela: ya que se trata de diferencias de éxito precoces entre niños, o de «elecciones» diferentes que se hacen según el contexto y sus proyecciones, todos los fenómenos escolares se fraguan en un entorno desigual, donde las familias con escasos recursos educan de forma diferente a sus hijos, adoptando posiciones sociales desiguales. El medio más seguro para igualar las trayectorias escolares sería escolarizar a niños que presentan unas condiciones de vida desfavorables, con índices de mayor desigualdad social. Aunque los países de la OCDE están tomando conciencia de ello, el 90% de la varianza en cuanto a conocimientos escolares por parte de los alumnos de 15 años tiene lugar en los mismos países y solamente un 10% en las diferencias entre países. Sería lamentable en términos de justicia social que se polarizase en una competición entre países, aunque tanto en materia de equidad como de eficacia, el objetivo primordial debería ser, para cada uno de los países, igualar las condiciones de vida y de educación de su propia población infantil.

Lo esencial es reforzar la cohesión social y las direcciones en las que ésta se desarrolla desde un punto de vista político: más que una acción que apunte a la cantidad —como el simple aumento del nivel de formación— es más bien una propuesta orientada hacia la calidad de los tipos de formación y de la reducción de las desigualdades educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. (1964): *Les héritiers: les étudiants et la culture*, (Paris, Éditions de Minuit)
- BROWN, Ph. (2003): The Opportunity Trap: education an employment in a global economy, *European Educational Research Journal*, 2 (1), pp. 141-179.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2006): *Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training*, Bruxelles, doc. SEC (2006), 639.
- DEMEUSE, M., BAYE, A.(2008): Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe, *Education et Formations*, n.º 78, pp. 137-148.
- DURU-BELLAT, M. (2002): *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. (Paris, PUF).
- DURU-BELLAT, M. (2006): *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie* (Paris, Seuil).

- DURU-BELLAT, M., BYDANOVA, L. (2008): Does educational structure affect social inequality in student achievement?, *Education, Equity and Social Justice*. 16th -19th June 2008, Prague.
- DURU-BELLAT, M., FOURNIER, M.(eds.) (2007): *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social*, (Paris, Ed. Sciences Humaines).
- DURU-BELLAT, M., KIEFFER, A. (1999): Evaluer la démocratisation de l'enseignement: la situation française à l'épreuve des comparaisons internationales, *Revue Française de Pédagogie*, n.°127, pp. 49-61.
- DURU-BELLAT, M., MONS, N., SUCHAUT, B. (2004): Organisation scolaire et inégalités sociales de performance: les enseignements de l'enquête PISA, *Education et Formation*, n.° 70, pp. 123-136.
- ERIKSON, R., & JONSSON, J. (eds) (1996): *Can Education be Equalized?* (Oxford, Westview Press).
- GLASS, N. (1999): Sure Start: the development of an early intervention program for young children in the United Kingdom, *Children and Society*, 13, pp. 257-264.
- GOLDTHORPE, J. (2003): The myth of education-based meritocracy, *New Economy*, 10, 4, pp. 234-239.
- GRAAF (de), N. D., GRAAF (de), P. M. and KRAAYKAMP, G.(2000): Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective, *Sociology of Education*, 73, pp. 92-111.
- GREEN, A., PRESTON, J., JANMAAT, G.: (2006): *Education, equality and social cohesion* (London, Palgrave).
- HEYNEMAN, S., LOXLEY, W. (1983): The effects of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high and low-income countries, *American Journal of Sociology*, 88, pp. 1162-1194.
- MONS, N. (2007): *Les nouvelles politiques éducatives* (Paris, PUF).
- MÜLLER, W., KARLE, W. (1993), Social Selection in Educational Systems in Europe, *European Sociological Review*, vol.9, pp. 1-23.
- OECD (2001): *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000* (Paris, OECD).
- OECD (2007a): *No More Failures. Ten steps to equity in Education* (Paris, OECD).
- OCDE (2007b): *Petite enfance, grands défis II. Education et structures d'accueil* (Paris, OCDE).

- SHAVIT, Y., BLOSSFELD, H. P. (eds), (1993): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries* (Boulder, Colorado, Westview Press).
- SHAVIT, Y., MÜLLER, W. (1998): *From School to Work*, (Oxford, Clarendon Press).
- SHAVIT, Y., ARUM, R., GAMORAN, A. (eds) (2007): *Stratification in Higher Education: A Comparative Study* (Stanford, Standford University Press).
- STANLEY, D. (2003): What do we know about Social Cohesion?, *Canadian Journal of Sociology*, special issue, vol. 28 (1), pp. 5-17.
- WILKINSON, R. (2005): *The impact of Inequality* (Londres, Routledge).

PROFESIOGRAFÍA

Marie Duru-Bellat

Es profesora de Sociología de la Educación en el Sciences-Po (*Institute of Political Sciences*, París), e investigadora en el OSC (Observatorio del Cambio Educativo, Paris) y el IREDU-CNRS (Dijon). Sus investigaciones se relacionan con el género y las desigualdades sociales en la escolarización, evaluando su importancia y evolución. También analiza los procesos escolares, en lo referente al impacto de la segregación o el agrupamiento social y académico en las escuelas, y el estudio de las reformas (como las relacionadas con la apertura de los sistemas educativos o el proceso de descentralización) desde una perspectiva evaluativa y comparativa. Entre sus publicaciones destacan: «The Democratization of Education in France: Controversy over a Topical Issue» (*Population*, 2001 13: 189-218, con A. Kieffer), *Social Inequalities at School and Educational Policies* (UNESCO, 2004), *Education and Equity: International Perspectives on Theory and Policy* (3 vols., editados con R. Teese y S. Lamb) (Dordrecht, Springer, 2007) y «Recent Trends in Social Reproduction in France: Should the Political Promises of Education Be Revisited?» (*Journal of Education Policy*, 2008 23: 81-95).

Datos de contacto : Prof. Marie Duru-Bellat, Sciences Po – Ecole doctorale – 27 rue Saint Guillaume, 75337 Paris Cedex 07 – France, Correo electrónico: marie.duru-bellat@wanadoo.fr

Fecha de recepción: 2 de octubre de 2009

Fecha de revisión: 18 de noviembre de 2009

Fecha de aceptación: 29 de diciembre de 2009