

## Christian Baudelot:

### “Luchar contra las desigualdades sociales en la escuela”

Gabriela Diker  
Eduardo Rinesi

Autor de una relevante obra en el campo de la sociología de la educación, a la que ha aportado un conjunto de significativas investigaciones sobre las desigualdades sociales que los sistemas escolares tienden a reforzar y a reproducir, Christian Baudelot ha contribuido por medio de sus libros (varios de ellos escritos en colaboración con su colega Roger Establet) a hacernos ver el conjunto de supuestos y de representaciones ideológicas o prejuiciosas sobre las que se sostienen nuestras interpretaciones de los problemas de la escuela y a ayudarnos a servirnos mejor de los sistemas de información con los que contamos para entender su funcionamiento. Baudelot es profesor emérito de Sociología en el Departamento de Ciencias Sociales de la École Normale Supérieure de París e investigador en el Centro Maurice Halbwachs (CNRS/EHESS/ENS). Agragado en Letras clásicas y Doctor en Sociología, publicó, entre muchas otras obras, *La escuela capitalista en Francia* (Máspero, 1971), *El nivel educativo sube* (Seuil, 1992, con Establet) y *Los efectos de la Educación* (Del Estante, 2008, con François Leclerq). En la entrevista que sigue la conversación gira sobre todo lo que ya sabemos sobre los problemas de la educación escolar y sobre lo que resulta necesario hacer con esos conocimientos que tenemos para ponerlos al servicio de la construcción de una sociedad menos desigual.

-En un artículo reciente usted ha afirmado que “aunque en la actualidad se sepa todo sobre la amplitud y la génesis de las desigualdades sociales en la escuela, nada cambia, sino que se reproducen de año en año, de generación en generación, a un nivel elevado, sin aumentar verdaderamente, pero también sin disminuir”. ¿Cuál cree usted que es el margen de las políticas educativas para modificar la dinámica de clase que se produce en el campo de la escuela?

-Este margen existe, sostenido, en primer lugar, sobre una voluntad política de reducir las desigualdades. Ahora bien, hoy esta voluntad política falta, por una razón muy simple: los grupos sociales, de derecha o de izquierda, que

ejercen el poder, en Francia por ejemplo, pero en muchas democracias del mismo tipo, no sienten ninguna necesidad de cambiar las cosas en el dominio de la escuela, porque ésta, tal como está, con sus desigualdades sociales, funciona de manera satisfactoria para ellos, para sus hijos y sus nietos. La voluntad política falta porque ni unos ni otros tienen ningún interés directo en cambiar las cosas. ¡Para ellos, todo anda bien!

Ahora bien: suponiendo que la voluntad política existiera, el Estado dispone de medios eficaces para luchar contra esas desigualdades, en diversos planos. Los estudios internacionales (PISA, por ejemplo) muestran claramente que la mezcla social en el seno de todos los establecimientos es un factor positivo que les sirve a todos y reduce las brechas entre los rendimientos altos y bajos.

Una lucha contra la segregación social entre establecimientos, y, en el seno de los establecimientos, entre las clases, es posible y eficaz.

En Japón, y más aún en Finlandia, se pide a los profesores un esfuerzo considerable para favorecer la unidad de la clase más que su dispersión. Los estudiantes que tienen más dificultades que otros para asimilar los conocimientos son inmediatamente asistidos, ayudados, sostenidos, para evitar que se abra un foso entre ellos y los mejores de la clase. En Francia lo que pasa es lo contrario: un buen profesor sería el que detectara muy temprano a los mejores dentro de la masa y los fortaleciera. Son sobre todo los estudiantes débiles los que necesitan ser fortalecidos, alentados...

Se puede también actuar sobre los contenidos de la enseñanza, buscando dar un lugar en esos contenidos a la experiencia social de los niños de las clases populares. Haciendo que en materia de lengua y de lenguaje, de literatura y de filosofía, el ideal y el modelo escolar no sean ya la lengua y las prácticas lingüísticas en uso en las clases burguesas y urbanas.

La lucha eficaz contra las desigualdades implica una verdadera revolución cultural de parte de los profesores, de la administración... y de los padres de los estudiantes. Es el espíritu del sistema lo que hay que transformar completamente.

Más que tener los ojos puestos en lo alto, conviene fijar de manera normativa –y tras una consulta democrática de todas las partes intervinientes– el contenido de un saber mínimo garantizado, una especie de piso o de base como la que existe para los salarios en el mundo del trabajo. ¿Qué debe saber, conocer, manejar un adulto joven para vivir con plenitud en una sociedad del siglo XXI? Una vez definido ese mínimo, el Estado deberá velar porque ningún estudiante salga del sistema escolar sin haberlo alcanzado. Y ese mínimo no tiene nada de miserabilista. Se puede ser muy ambicioso sin dejar de ser realista en la definición de sus contenidos. Me parece que los esfuerzos de naturaleza intelectual y cultural son más importantes que los esfuerzos financieros. Estos son también, por supuesto, indispensables, pero

primero está la revolución cultural, es decir, cambiar la concepción tradicional y dominante.

**–¿Cuál es el lugar que le dan o que deberían darle las políticas al conocimiento sociológico acumulado acerca de la desigualdad, en dirección a interrumpir su reproducción?**

–Hoy lo conocemos todo. Desde los años 60 se han multiplicado las investigaciones sociológicas, las mediciones estadísticas y los trabajos de campo. Lejos de limitarse a comprobar generalidades a escala macro-social, todas estas producciones han ido especificando cada vez mejor cada una de las dimensiones concretas de esas desigualdades sociales ante –y en– la escuela. Se ha medido el efecto del establecimiento, de la clase, del maestro. Se ha evaluado la incidencia del tamaño de la clase y de la composición social de las instituciones sobre el éxito de los estudiantes. Los grupos de nivel no son más eficaces que las clases heterogéneas para disminuir el porcentaje del fracaso escolar. Se ha comprendido que, a igual medio social de origen, las niñas obtienen en todos los medios sociales mejores resultados que los varones, y que las brechas de éxito escolar según el origen social son más estrechas entre las niñas. Se han estudiado en profundidad y a lo largo del tiempo poblaciones particulares: hijos de inmigrantes, alumnos cuyos padres eran obreros de la industria automotriz, hijos de campesinos, de ejecutivos, etc... Se han considerado y analizado bajo todos sus aspectos las prácticas culturales de los estudiantes fuera de la escuela: lectura, medios, salidas, museos, teatro, cine, internet, música, actividades deportivas... Se han puesto en juego aproximaciones cada vez más sofisticadas tanto en la investigación estadística como en la observación etnográfica y las entrevistas. Se han estudiado longitudinalmente las evoluciones de las carreras escolares de los alumnos provenientes de diferentes medios. Milagro excepcional en el universo de la sociología, esos nuevos saberes han venido siendo, además, acumulativos. Cualquiera fuera la orientación teórica de sus autores, los resultados convergían. En síntesis, al cabo de veinte años, se lo sabía todo. El mundo escolar se había vuelto un mundo transparente. Ninguna

región del campo, ningún pliegue de la institución había escapado a la mirada de los sociólogos. Incluso las excepciones podían explicarse: por ejemplo, los improbables éxitos de los hijos de obreros que ingresaban en las grandes escuelas o de niñas que entraban por la puerta grande a las instituciones científicas donde se requerían espíritu de competencia y virtuosismo en matemática. Esos resultados y esos conocimientos son accesibles a todos, incluyendo a los políticos, a poco que estos se dignen echar un vistazo sobre ellos. Es siempre posible crear Observatorios de Lucha contra las Desigualdades Sociales en la Escuela, como existen en el dominio de las instituciones de salud. Sería un escalón intermedio entre el conocimiento especulativo acumulado y la acción política.

-¿Cómo ve la situación, sobre este punto, en América Latina?

-Me resulta difícil pronunciarme no conociendo suficientemente la situación, que difiere de la de los países europeos por al menos un rasgo muy importante: la proporción muy significativa (a menudo superior al 50% de la población en edad escolar) que abandona la escolaridad, especialmente en el nivel secundario, sin haber adquirido el mínimo necesario de conocimiento de base. La definición de esa especie de mínimo del que hablábamos antes, de ese saber mínimo de base, de esa especie de salario mínimo cultural, cuyo contenido debería ser evolutivo, es necesaria en todos los países, pero muy particularmente en América Latina. PISA mostró que la desigualdad social en general en el seno de la sociedad ahondaba también las diferencias en la escuela.

-En el libro *El nivel educativo sube*, usted y Establet analizan las razones que llevan a sostener la idea extendida e "intemporal" de que el nivel educativo baja. Habiendo demostrado en ese libro que no puede sostenerse empíricamente que el nivel educativo baja, vinculan la persistencia de esta idea con la masificación de los sistemas educativos. ¿Qué papel cree que juegan las pruebas internacionales de evaluación en ofrecer una base empírica a una afirmación que

ustedes analizan como puramente ideológica?

-Atención: Durante mucho tiempo, en Francia en particular, la idea de la baja del nivel fue una idea falsa desmentida por los hechos. Desde 1995, las evaluaciones internacionales muestran claramente que en Francia el nivel baja por el aumento regular de la proporción de estudiantes con bajos o muy bajos rendimientos, que son, por lo general, varones. Dicho eso, se sigue imputando esta baja del nivel a la masificación de la enseñanza. Esta idea es falsa, completamente falsa, y las investigaciones internacionales muestran que en el Japón, en Canadá, en Finlandia, en los Países Bajos, en Australia, en Nueva Zelanda, la generalización de la escolarización se ve acompañada por una elevación general del nivel: aumento de la proporción de buenos y muy buenos alumnos y disminución del porcentaje de estudiantes con rendimientos bajos. Alemania, por ejemplo, tenía malos rendimientos en las pruebas Pisa en 2000 y en 2003. Se hicieron esfuerzos considerables, haciéndose de la reducción de las desigualdades y de la mejora del nivel una prioridad nacional. Desde 2006 esos esfuerzos han redituado. De manera que no: el fracaso escolar no es una fatalidad. Y que sí: se puede luchar contra las desigualdades sociales en la escuela.

-El tema nos importa mucho. Como usted sabe, los gobiernos de América Latina están empeñados en un continuo proceso de ampliación de la cobertura educativa en nuestros países, que en algunos casos incluye el establecimiento de la obligatoriedad de los estudios secundarios y en muchos casos también una fuerte expansión de la oferta universitaria. Y en la discusión político-educativa latinoamericana que acompaña este proceso se va imponiendo como principio que la democratización de los sistemas educativos debe considerar a la vez las dos variables: el nivel educativo, es decir, la calidad de la educación que ofrecen, y su universalización, es decir, la ampliación de la cobertura. Dicho de otro modo, se entiende que la democratización es

**masificación/inclusión con calidad. ¿Qué obstáculos anticipa usted que deberá enfrentar la instalación de este principio?**

–Francia vivió esta situación tras la Segunda Guerra Mundial, entre 1945 y 1980. Y consiguió, en aquella época, conjugar bastante bien masificación y elevación del nivel, generalización y calidad de la enseñanza. Las dificultades para modernizar nuestro sistema de enseñanza comenzaron con las crisis petroleras y el aumento de la desocupación. Es fácil desarrollar y modernizar la enseñanza, motivar a los jóvenes para el aprendizaje y el trabajo escolar mientras ellos pueden constatar concretamente que esos esfuerzos desarrollados en la escuela son recompensados por empleos de calidad y buenos salarios...

**-Volviendo a las pruebas internacionales de evaluación, y específicamente al PISA, del que usted ha estudiado las posibilidades y los problemas, ¿qué diferencia encuentra entre la aplicación de esta prueba en Europa y en América Latina?**

–Europa está lejos de constituir un bloque homogéneo. Y ante PISA, las reacciones son muy diversas. Francia tiende a ignorar y despreciar sus resultados. Otros países los aprovechan para mejorar. Recordemos que PISA es una herramienta producida por la OCDE, que agrupa a los países más ricos del planeta. Para estos países, las pruebas PISA están relativamente bien adaptadas. Todo lo contrario ocurre en los países de América Latina, cuyos sistemas escolares están mucho menos adaptados a las pruebas PISA. Comparemos por ejemplo la escuela brasileña y la escuela finlandesa. Finlandia cuenta con alrededor de 66.000 estudiantes escolarizados de 15 años; Brasil, con 2.650.000. Esta asimetría fundamental debe ser tenida en cuenta. Incluso con una tasa de escolarización del 63% a los 15 años, el cuerpo de profesores brasileño debe cotidianamente gestionar una masa de estudiantes 40 veces más numerosa que sus pares finlandeses. Es decir que los primeros tienen una tarea más difícil que los segundos.

Segunda diferencia, también espectacular: la inmensa mayoría de las escuelas brasileñas recluta a sus estudiantes en los medios pobres y muy pobres. Las cosas son muy distintas en Finlandia, que recluta a sus alumnos, en una inmensa mayoría –si no en su totalidad– en medios sociales muy favorecidos. Así pues, por un lado tenemos a Brasil, con muchas escuelas y muchos estudiantes, surgidos de los medios pobres, y por el otro a Finlandia, país sin pobres, con pocos estudiantes, reclutados en los medios pudientes. ¡Difícil, a la luz de esta constatación, sorprenderse de que los resultados de los finlandeses en las pruebas PISA sean mejores que los de los brasileños! Los determinismos sociales actúan pues con más fuerza en Brasil que en Finlandia. Pero más que sacar de ello la conclusión –que se apuran a extraer los promotores del PISA– de que Brasil es menos democrático y más elitista que Finlandia, es mejor destacar que la comparación tiene poco sentido, habida cuenta de la configuración social de Finlandia: ¡una sociedad homogénea y sin pobres es más fácilmente igualitaria que otra sin esas características!

Tres rasgos son comunes a los ocho países de América Latina que participaron en PISA 2009: grandes diferencias entre la cabeza y la cola del pelotón, un peso masivo de las categorías desfavorecidas y muy desfavorecidas y un lazo fuerte entre el origen social y el éxito escolar. Esos tres rasgos permiten tener una medida clara de los contextos económicos y sociales en el seno de los cuales funcionan las escuelas latinoamericanas. Muchos pobres y fuertes desigualdades. Estas condiciones económicas y sociales no son exclusivas de los países latinoamericanos, pero no tienen nada que ver con aquellas de las que se benefician los países de la OCDE, que son los que se encuentran a la cabeza de las clasificaciones.

Las malas calificaciones de los ocho países latinoamericanos incitan a plantearse muchas preguntas sobre la validez de los resultados, pero sobre todo sobre la generalización a todos los países del mundo de métodos de evaluación que fueron concebidos por los países más ricos para evaluar sus propios sistemas escolares. Ya que, como se sabe, un sistema escolar es un producto social y cultural complejo, íntimamente ligado a la

historia particular de cada nación. Depende mucho, en su estructura y en sus contenidos, de las tradiciones políticas y culturales de cada país, y depende mucho, también, en los niveles de performance que alcanzan sus estudiantes, del nivel de desarrollo económico del país. Ahora bien: los recursos de las escuelas de los países ricos tienen poco que ver con los de aquellas de los países que no lo son: para escolarizar a los niños de 6 a 15 años, los países de la OCDE invierten en promedio 70.000 dólares por estudiante, algunos un poco más (EEUU, Luxemburgo, Suiza, Noruega), otros un poco menos (Nueva Zelanda, los viejos países del bloque del Este, Grecia, Corea...). Las cifras destinadas a este mismo destino por los países latinoamericanos son muy inferiores, aunque tampoco aquí estén todos en los mismos niveles. Así, Chile y México gastan más por alumno que Colombia o que Brasil, que a su vez gastan más que Perú o que Panamá. De manera que el orden en las calificaciones que muestran las pruebas no debe nada al azar. En

materia de educación, como en muchas otras, el dinero no hace la felicidad, pero ayuda.

PISA no evalúa ni los sistemas escolares ni las competencias reales de los estudiantes, sino una fracción muy limitada de lo que se supone que un sistema escolar debe transmitir a sus futuros ciudadanos. Se trata de competencias escolares fundamentales, cierto, pero limitadas. PISA no evalúa ni mide otras cualidades que una formación escolar debe transmitir a sus estudiantes. Todo lo referido a la moral, a la ciudadanía, al respeto al otro y al saber vivir juntos, a las artes y a la creación, a la educación física y al dominio de sí es *a priori* excluido del campo de la evaluación. A los quince años los niños de los países pobres pueden haber adquirido experiencias, saberes, solidaridad, habilidades para arreglárselas, defenderse y sobrevivir, para desenvolverse en la vida, que les son completamente extrañas a los hijos de los burgueses que viven en el centro de las ciudades de los países ricos ■

### Gabriela Diker

Doctora en Educación por la Universidad del Valle, Colombia, ha realizado estudios post-doctorales en la Universidad de Valladolid, España. Investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Actualmente se desempeña como Secretaria Académica de esta universidad.

### Eduardo Rinesi

Rector en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Licenciado en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Rosario, Master en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), y Doctor en Filosofía por la Universidade de São Paulo (USP). Investigador-Docente Adjunto en la Universidad Nacional de General Sarmiento, Profesor Adjunto en la Universidad de Buenos Aires, Profesor de Sociología en el Colegio Nacional de Buenos Aires.

