

CAPÍTULO

6

**Una visión relacional del espacio social
Observaciones acerca de algunos usos científicos y
políticos de la sociología de la educación**

Franck Poupeau
Instituto francés de estudios andinos – La Paz – Bolivia
IFEA – UMIFRE 17 – CNRS – MAEE

Introducción

Los indicadores estadísticos y sus implicaciones

Pocos son los ámbitos de la vida social que cuentan con tanta información estadística como la escuela y las cuestiones de educación. Las publicaciones anuales de los resultados en los exámenes y los indicadores de desempeño de los establecimientos, o, también, los estudios sociológicos sobre la composición social, la edad y el género de los flujos escolares, ofrecen un panorama relativamente completo de las transformaciones, pero también de las dificultades del sistema de educación en Francia. Sin poner en entredicho la utilidad y la pertinencia de esos cuadros de las desigualdades escolares, es posible sin embargo cuestionar la impresión de familiaridad producida por esas cifras y esos análisis cuantitativos: en efecto éstos inducen una visión de la escuela donde lo que está en juego supera ampliamente el medio científico, sobre todo desde el momento en que los objetivos cuantitativos

de éxito escolar son determinados por los poderes públicos, como pudo ser el caso del objetivo del “80% de una generación alcanzando el nivel del bachillerato”. Si bien ya parece obvio que la evaluación del éxito escolar depende del tipo de métodos empleados (Duru-Bellat y Kieffet, 2000; Vallet, 2001), la sofisticación de las herramientas estadísticas torna su comprensión cada vez menos accesible, y las implicaciones de los indicadores que actualmente son la referencia en el debate acerca de las desigualdades escolares no siempre son analizadas.

Los trabajos relativos al vínculo entre éxito escolar y posición socioprofesional de los padres, que son objeto de debates a menudo muy técnicos y muy argumentados, pueden sin embargo ilustrar esa falta de cuestionamiento. Así, Dominique Goux y Eric Maurin afirman que “analizar las desigualdades vinculadas al ingreso de los padres más bien que a su situación socioprofesional permite [...] alimentar debates muy concretos de política social: ¿acaso un incremento del esfuerzo de redistribución hacia familias pobres permitiría mejorar los resultados relativos de sus hijos?» (Goux y Maurin, 2001). Al plantear esta cuestión, ellos presuponen que las desigualdades económicas tienen efectos escolares independientes de las variables sociales vinculadas a la categoría social de pertenencia. El objeto de este artículo es, por el contrario, mostrar que el hecho de aislar variables como la herencia cultural y el ingreso se basa en un artefacto estadístico que ignora en gran parte algunos de los resultados más importantes de la sociología de la educación: se trata pues de volver a los fundamentos de ese malentendido, al punto donde se cruzan las transformaciones del sistema educativo y las condiciones institucionales de producción del discurso científico sobre la escuela, antes de proponer algunas pistas de investigación en sociología de la educación.

Un intento de objetivación de las controversias científicas

Desde principios de los años 2000, el paisaje de la sociología de la educación parece haberse transformado o, más exactamente, apaciguado. Señal del tiempo: ya no se encuentran, o casi ya no¹, las introducciones de las obras típicas de los años 1980-90, que declaraban en toda forma el supuesto paso de una sociología “mecánica” de la reproducción a un análisis “más complejo” de los “procesos” en acción en la “caja negra” de la institución escolar. Existía por entonces un

1 Con una excepción sin embargo, la introducción del número de marzo/junio de 2006 (n° 637-638-639) de *Temps modernes*, “Education nationale: les faits et les mythes”, donde los autores pueden afirmar todo y su contrario, en una forma de superación meramente verbal autorizada únicamente por la posibilidad de escribir en una revista de filosofía para el gran público dedicada, para existir, a los juegos mundanos de la conciliación de los contrarios: por ejemplo, “ los análisis de la institución escolar, particularmente los sociológicos, se empeñan en separar lo que no puede serlo. De ahí su repartición dual: análisis de tipo extrínseco por una parte (que incluyen fuertemente a la escuela en la sociedad), análisis de tipo intrínseco por otra parte (que consideran a la escuela como un objeto cerrado) [...]. No obstante, la Educación nacional es, al mismo tiempo, reproductora (de divisiones sociales) y productora (tanto de saber como de movilidad social)...”.

enemigo científico y político todo hecho, las "teorías de la reproducción" (nombre genérico que remitía a Bourdieu y Passeron, incluso a Baudelot), y una manera de combatirlo: caricaturizar las teorías para mostrar hasta qué punto esa sociología macrosociológica era nefasta, y totalitaria por su completa ceguera hacia los que actuaban, o intentaban actuar en la escuela. Por supuesto que la escuela era desigualitaria –¿quién podía negarlo?– pero la falta casi pertenecía a las "teorías de la reproducción", cuyo determinismo reforzaba, legitimándolo, al determinismo escolar (Poupeau, 2003).

No obstante, desde principios de los años 2000, un diálogo científico parece haberse establecido entre diferentes "escuelas sociológicas" (Dubar, 2006), y las "teorías de la reproducción" ya no parecen ser el *repoussoir* y el contra-modelo que fueron hasta entonces en una disciplina, la sociología de la educación, que, sin embargo, las mismas habían constituido en disciplina faro de la sociología francesa. Varios factores pueden explicar esas transformaciones: está en primer lugar la desaparición de Pierre Bourdieu, que sin duda ha tornado vanos los deseos de enfrentarse a una posición que acumulaba el máximo de capital simbólico (científico y también político); está también la consagración académica e institucional de numerosos investigadores que entraron en sociología en los años 1980, y que ya no tienen que posicionarse contra una referencia "central".

Pero sería reductor ver en la orientación de los trabajos de sociología desde unos treinta años atrás únicamente un efecto de estrategias de colocación académica –sin hablar de las interpretaciones psicologizantes que siempre resulta fácil hacer de ello. Por el contrario, es necesario considerar, siguiendo el trabajo de Norman Storer, la producción científica como un "sistema social" que remite a la idea de un mercado científico organizado por un conjunto de normas comunes que permiten la circulación de los bienes científicos (Storer, 1966; Reuter y Tripier, 1980). Desde esta perspectiva, deben analizarse las propias transformaciones del círculo de la investigación, en sus relaciones con el Estado y con las múltiples demandas de aplicación, para explicar el funcionamiento de una disciplina que ha perdido su lugar central en el seno de la jerarquía de los ámbitos de investigación y, al parecer, el margen de autonomía que había conquistado en el momento de su refundación en los años 1960. La noción de autonomía no significa aquí una "libertad" cualquiera de los investigadores respecto de sus financiadores o de la demanda social, sino la capacidad colectiva de un círculo de investigación para imponer sus propias normas de científicidad al conjunto de los trabajos de la disciplina concernida (Shinn y Ragouet, 2005).

La investigación publicada en *Une sociologie d'Etat* (Poupeau, 2003 – trad.: Una sociología de Estado), basada en datos que van de 1945 a 2000, muestra que la sociología de la educación, disciplina naciente y menor hasta los años 1960, se

ha constituido verdaderamente como disciplina central del campo sociológico con los recién llegados fuertemente dotados en capital científico, tránsfugas de otras disciplinas más prestigiosas. Este análisis retoma los esquemas clásicos de evolución de disciplinas como la psicología, analizadas por Joseph Ben David (1997, capítulo 2)². La trayectoria de Bourdieu, Passeron y Boudon, para citar los nombres de una “oposición teórica” que ha estructurado los manuales de sociología a partir de los años 1970, corresponde a este esquema: fueron agregados de filosofía y titulados de la Escuela Normal Superior (*normaliens*) antes de convertirse a la sociología. Una vez pasada esta “edad de oro”, las generaciones siguientes se enfrentaron a un dilema: repetir indefinidamente las constataciones teóricas establecidas, ampliándolas o aplicándolas a otros subsectores³, con un riesgo de pérdida de rentabilidad científica, tanto en materia de nuevos resultados como de reconocimiento académico, lo que podríamos denominar una “ley de rendimientos decrecientes”; o bien levantarse contra las teorías establecidas intentando provocar una pequeña “revolución simbólica” en la disciplina: fue así como se multiplicaron los libros que afirmaban su intención de “superar” las “teorías de la reproducción”, convertidas en un mecanismo despiadado, fatalista y desmovilizador. Evitaban, entonces, citar los fragmentos del libro *Les Héritiers* (1964) sobre la “pedagogía racional”, o los capítulos de *La Reproducción* (1970) sobre la relación pedagógica –pero hay que reconocer que la rigidez de estilo de la primera parte de esta última obra no facilitaba ni una lectura “flexible”, ni una lectura “integral”...

Siendo el campo científico, al igual que otros campos, un objeto de luchas, es difícil separar lo que, en las controversias científicas, proviene de argumentos estrictamente racionales y lo que proviene de lógicas sociales ordinarias: las posiciones adoptadas por los investigadores están altamente correlacionadas con sus posiciones, en el espacio académico como en el mundo social⁴. En esta perspectiva, es comprensible que los recién llegados de los años 1980 hayan estado obligados, para hacerse de un espacio, a producir de sus predecesores una imagen fácil de combatir, olvidando por ejemplo que los “teóricos de la reproducción” habían participado en el advenimiento de la “nueva sociología de la educación” en el mundo anglosajón (Bernstein, etc.), nueva sociología que los “recién llegados” utilizarán contra las “teorías de la reproducción”. El procedimiento es clásico: se caricaturiza al adversario y se adelantan proposiciones evidentemente más “complejas” que, sin embargo, no siempre se alejan de las verdaderas teorías criticadas.

2 El modelo de Ben David considera indicadores como el número de publicaciones, de hallazgos y de investigadores, pero no incluye el financiamiento de la investigación.

3 Por ejemplo, Claude Grignon con la educación técnica agrícola, Francine Muel-Dreyfus con los maestros de primaria, Christian Baudelot y Roger Establet con la escuela capitalista en Francia, incluso Pierre Bourdieu con los profesores de la educación superior.

4 Lo que no cuestiona la validez de sus enunciados, pero implica una teoría instrumentalista de la verdad, concebida como producto de prácticas científicas específicas y normadas (Shinn & Ragouet, 2005).

Polarización del campo científico y apuestas metodológicas

Precisamente, *Une sociologie d'Etat* (Poupeau, 2003) se ha dedicado al "descifrado" de esas disputas científicas, con indicadores bibliométricos o un análisis estadístico del estado de las investigaciones realizadas desde los años 1960 –tantos datos que, por lo que sé, no han sido discutidos–. Más allá de un análisis "interno" de lo que está en juego en el plano disciplinar, se trataba también de tomar en cuenta evoluciones más globales del campo sociológico, y algunos factores más "externos": las transformaciones de las formas de financiamiento, y de las relaciones con las instituciones administrativas susceptibles de financiar las investigaciones; las transformaciones del lugar de la escuela en la sociedad, de las cuales uno de los síntomas era el desarrollo de las "Ciencias de la Educación" y de una "Economía de la Educación" generando otras preocupaciones, otras problemáticas y, sobre todo respondiendo a otros públicos. El análisis del financiamiento, así como de la repartición institucional de la investigación, mostraba el fortalecimiento, frente al "polo de investigación académica" constituido en los años 1960, de un "polo de investigaciones aplicadas", expresando la necesidad de evaluar los efectos de la descentralización y la gestión local de los problemas planteados por las "explosiones escolares" sucesivas.

Volver a ponerlas en su contexto histórico no es negar la validez de las investigaciones sobre el "contexto local" o el "efecto de establecimiento". En cambio, esta recontextualización permite no oponerlas a las teorías precedentes de manera tan tajante como lo hicieron sus promotores, contra las exigencias de "cumulatividad" propias de una disciplina científica. Así, los trabajos sobre el "efecto de establecimiento" se construyeron explícitamente contra las "teorías de la reproducción", para comprender lo que sucede en la "caja negra" de la institución. Sin embargo, el papel de la institución estaba claramente definido por las "teorías de la reproducción", que subrayaban "la autonomía relativa" del sistema de educación, transformando por su propia acción las desigualdades sociales preexistentes en desigualdades escolares (los ejemplos de la dimensión lingüística de la relación pedagógica y de las modalidades selectivas del examen estaban inclusive explícitamente tratadas). Pero la sociología de los efectos de establecimiento, trátase de trabajos de etnografía de los colegios situados en suburbios o de análisis más estadísticos de los desempeños escolares, se ha esforzado, al contrario, por borrar la existencia de los factores sociales, razonando "siendo todas las cosas iguales", para finalmente alcanzar resultados científicos más bien modestos, hasta en opinión de los investigadores que condujeron los estudios más sistemáticos (Cousin, 1998). En cambio, si el análisis de la institución hubiera integrado la existencia de factores sociales exteriores, habría sido posible construir un "efecto de establecimiento ampliado" (Poupeau, 2004), coincidiendo por esa vía con los resultados de investigaciones internacionales que permiten ver en qué este "efecto

de establecimiento” está vinculado a un “efecto de público”, que, por definición, el enfoque “internalista” se prohíbe tomar en cuenta (Thrupp, 1999).

Uno de los principales resultados de la investigación publicada en *Une sociologie d'Etat* (Poupeau, 2003) atañe al fortalecimiento de los estudios aplicados, el cual aparece claramente en el análisis factorial de las investigaciones y de las instituciones del primer capítulo. El resto del libro está, en efecto, dedicado a la exploración e interpretación de esos datos, que separan a los centros de investigación especialmente en función de los temas, los financiamientos y las filiaciones académicas. Se mencionan varios factores para explicar esta transformación. El más evidente es el desarrollo del polo de investigación del ministerio de la Educación Nacional. Los efectos inducidos por la aparición de semejante fuerza productiva, desde el punto de vista de la división del trabajo científico, son, por una parte, la “monopolización de la cifra verdadera”, con el desarrollo de un servicio estadístico de alto perfil que no solamente explota los datos, sino que los produce rigurosa y sistemáticamente; por otra parte, el reforzamiento de la “división del trabajo científico” en la disciplina, limitándose los investigadores de fuera del ministerio a investigaciones etnográficas, con el corolario de una pérdida colectiva de competencia técnica en materia de análisis de datos⁵.

La creciente importancia del Estado no habría tenido efectos tan isignificativos si no hubiera ido acompañada, en el viraje de los años 1970-80, por una transformación de la demanda institucional: a la necesidad de explotar los datos producidos por el ministerio de la Educación Nacional, que reemplaza globalmente al CNRS (Centro Nacional de Investigación Científica) para lanzar convocatorias, se añade la demanda de evaluación de las políticas educativas establecidas a partir de los años 1970, trátase del colegio único, de las políticas de discriminación positiva (con las zonas de educación prioritaria, ZEP, en 1982), de la descentralización de las estructuras administrativas u otras. Esas transformaciones suscitaron una gran producción en sociología de la educación, disciplina confrontada, por otra parte, a otro cambio de importancia: el desarrollo de una educación con tendencia “profesionalizante” en la universidad desde los años 1980 (Convert, 2006), que ha permitido multiplicar las especialidades dentro de las ciencias de la educación y del trabajo social, y por tanto el número de profesores de la educación superior, confrontados a las preocupaciones de los técnicos a los que enseñan.

Pero un punto no fue suficientemente subrayado en *Une sociologie d'Etat*: se trata de los efectos de esas transformaciones políticas institucionales en los métodos en sociología de la educación. La constitución de un polo de investigaciones aplicadas en el ministerio de la Educación nacional es, en diversos aspectos, un aporte

5 Exceptuando algunos centros como el IREDU (Instituto de investigación sobre la educación) o el CREDOC (Centro de investigación para el estudio y la observación de las condiciones de vida).

científico importante, tanto en la calidad de la producción de los datos como en su sistematicidad. Sin embargo, una de las consecuencias menos manifiestas de la "monopolización de la cifra verdadera" radica en la imposición de cierto tipo de métodos de análisis y de la puesta en relación entre las variables estudiadas. Sin satanizar a la econometría y la modelización, uno puede preguntarse acerca del tipo de técnicas estadísticas que ambas contribuyen a imponer. Así, la mayor parte de los métodos utilizados no permite tomar en cuenta el entrecruzamiento de las relaciones entre variables⁶ o, más exactamente, de la causalidad estructural de un haz de factores: la representación del mundo social asociada a tales métodos se encuentra, en consecuencia, considerablemente empobrecida respecto a construcciones más elaboradas del espacio social que los análisis multidimensionales pueden mostrar.

Cuestión de método: describir, explicar

El problema de ese tipo de trabajos de carácter estadístico no es "modelizar" una realidad que, por definición, no puede ser aprehendida de manera exhaustiva, sino más bien no siempre analizar sus implicaciones sociológicas. Uno de los principales problemas planteados por los métodos estadísticos más comúnmente utilizados hoy en día en sociología de la educación es que ocultan uno de los principales resultados de las "teorías de la reproducción": los determinantes del éxito escolar no deben buscarse sólo en la acción del ingreso o la herencia cultural, sino en el papel de la estructura de la distribución del capital económico y del capital cultural, al mismo tiempo en las familias y en el espacio social en su conjunto. Desde ese punto de vista, los libros de referencia no son *Les Héritiers* (1964 en Francia) o *La Reproduction* (1970 Fr.), sino *La Distinction* (1979 Fr.) y *La Noblesse d'Etat* (1989), obras prácticamente ausentes de las bibliografías de sociología de la educación en Francia. Una de las cuestiones planteadas por una confrontación científica y crítica con esos trabajos habría sido, por ejemplo, saber si la estructura de la distribución de esos capitales ha permanecido igual, o si pueden identificarse transformaciones pertinentes del espacio social susceptibles de modificar su papel. Desde un punto de vista metodológico, esa problemática supera ampliamente el tratamiento de los indicadores estadísticos en términos de tasas de acceso, de relaciones de tasas (*odds ratio*) o de regresiones logísticas para evaluar las relaciones entre medio de origen y medio escolar⁷: esos métodos, por interesantes y heurísticos que sean, no dejan de implicar una visión específica del mundo social, de las causalidades que lo atraviesan y de las relaciones entre variables (Kreft y De Leeuw, 1998).

Para ilustrar esas implicaciones no explicitadas de la elección de los métodos, se puede tomar el ejemplo de la manera en que se trata la incidencia del ingreso

6 Con una excepción: los modelos multinivel, véase por ejemplo Duru-Bellat *et al.*, 2004.

7 Para una presentación de esos métodos y de la utilidad de la modelización, véase (Duru-Bellat, 2002).

y de la herencia cultural de las familias en el éxito escolar. El problema que ese tipo de cuestionamiento plantea atañe, a la vez, a las relaciones entre variables y a la manera en que la información sobre las características sociales de las familias es resumida por el origen social de los alumnos, y si no hay que integrar otros indicadores que permitan completarla: ¿puede uno contentarse con vínculos unívocos entre éxito escolar y una sola variable, por ejemplo el nivel cultural o el ingreso? Los trabajos de Dominique Goux y Eric Marin permiten ilustrar esas dificultades. El artículo “Origine sociale et destinée scolaire” utiliza técnicas estadísticas prestadas de los estudios de movilidad y adaptadas al estudio del grado de asociación de variables cualitativas como el origen social o el título (Goux y Maurin, 1993)⁸. Se trata entonces de ver si las desigualdades traducen disposiciones diferentes ante la escuela (Bernstein, Bourdieu y Passeron), o bien si son producto de decisiones adoptadas por las familias en cada etapa escolar (Boudon). Puede hablarse de un modelo de “democratización culturalmente diferenciado” si los niños se distinguen por las disposiciones culturales de su entorno familiar, y de “democratización socioeconómicamente diferenciada” si los niños se distinguen por la posición de su familia en una jerarquía socioeconómica independiente de los recursos escolares y culturales. La constatación de la “clara preponderancia de las desigualdades de origen cultural sobre las desigualdades de origen más bien económico” significa entonces que las familias mejor dotadas culturalmente valoran más a la escuela pues su estatus depende más estrechamente del capital escolar: “entre 1970 y 1993, los vínculos entre las jerarquías escolares de los padres y de los niños tuvieron más bien tendencia a reforzarse” (Goux y Maurin, 1993, p.109), contrariamente a los vínculos entre jerarquías económicas y jerarquías escolares. Esta evolución aparece como resultado de un incremento de la competencia escolar desde que el desplazamiento de los empleos hacia el salariado no manual lleva a invertir aún más en el capital escolar. Los autores pueden entonces concluir que la “democratización” significa un acceso más amplio a la educación cualquiera que sea el origen social, pero que las evoluciones recientes no se alejan mucho de una “democratización uniforme” que afecta a todos los niños independientemente de su medio de origen, en lugar de haber afectado más específicamente a las categorías menos escolarizadas. El factor explicativo ineludible parece ser entonces la proximidad de las familias al sistema escolar. Pero en ningún caso son consideradas las funciones relativas del ingreso y del nivel cultural o sus interacciones.

Utilizando otro modelo unos años más tarde, Goux y Maurin muestran, por el contrario, que “mientras más elevados son los ingresos de una familia, más están los

8 Su trabajo se inserta en el marco teórico de Raymond Boudon, según el cual las desigualdades ante la educación serían reflejo de comportamientos socialmente diferenciados, de donde resulta que el bajo nivel de éxito escolar de los alumnos de origen desfavorecido se debe a un cálculo costo/beneficio. La medida del vínculo entre origen social y nivel de formación revela entonces una baja evolución de las desigualdades, que tienden a desplazarse según los medios sociales y los grados escolares.

padres en grado de ofrecer condiciones de vida favorables a su desarrollo" (Goux y Maurin, 2001, p. 91). Ese cambio de perspectiva proviene según Eric Maurin de una "insatisfacción ante el estado de la literatura acerca de las desigualdades en la escuela", que "adolece de lagunas importantes cuando llega el momento de explicar las desigualdades más bien que describirlas" (Maurin, 2002). Los progresos del análisis estadístico que han hecho posible obtener una mejor información a partir de los cuadros que describen las relaciones entre origen social y destino escolar no han permitido determinar si esos vínculos reflejan una verdadera causalidad entre origen y destino o si no se trata más que de correlaciones artificiales entre esas dos variables. El indicador utilizado es un *odds ratio* que compara el riesgo de retraso escolar a los 15 años para las familias que pertenecen al 20% de los más pobres y para las familias del 20% de los más acomodados –habiéndose privilegiado el ingreso de los padres con respecto a su categoría socioprofesional.

Sin embargo, la evolución de las correlaciones entre ingreso y resultados escolares plantea problemas de interpretación, ya es difícil de decir si se trata de una relación causal. El método consiste entonces en aislar diferencias de ingresos que no dependen de factores que pueden determinar a la vez el ingreso de los padres y el éxito de los niños, y en buscar factores que pueden determinar el ingreso de los padres sin producir efectos directos en los resultados de los niños. De esta manera, se obtiene un "efecto verdadero" del ingreso analizando el impacto de las variaciones de ingresos vinculados sólo a esos factores en los resultados de los niños. Esa serie de estimaciones muestra que el ingreso de los padres tiene un efecto causal muy importante en las carreras escolares de los niños (Goux y Maurin, 2001, p. 91). Esta interpretación causal del "verdadero" factor de éxito escolar necesita poder aislar una "fuente de variación del ingreso de los padres que sea 'exógena', es decir, que afecte al ingreso de los padres pero sin tener efectos propios en la escolaridad de sus hijos" (Goux y Maurin, 2001, p. 92). El problema de un procedimiento como éste está en aislar variables cuya acción está, no obstante, ligada a otras. Los modelos de destinos escolares en función de los factores escolares y económicos equivalen a dividir la acción del capital cultural y del capital económico en la determinación de las trayectorias escolares.

Cabe preguntarse, sin embargo, cuál es el sentido de un análisis del efecto del capital cultural a capital económico constante, e inversamente, sin preguntarse si los efectos de esos capitales no dependen de la manera en que éstos son distribuidos entre los agentes sociales, lo que hace problemática la medida del "efecto verdadero" de un factor o del otro. La exposición de los efectos de la herencia cultural o del ingreso, considerados separadamente, deja escapar las interacciones entre los diferentes factores explicativos, lo que remite más ampliamente al carácter relacional de la realidad social. Ese punto ha sido particularmente descuidado por los sociólogos de la educación, que nunca han pensado seriamente en la hipótesis

según la cual los determinantes de las trayectorias escolares se encuentran tanto en el volumen global de capital poseído como en la estructura de la distribución del capital cultural respecto al capital económico que poseen las familias (Bourdieu, 1979; 1989; 1994). En las conclusiones de su investigación sobre la estructura del campo de la educación superior, Bourdieu observaba, en efecto, que la “distribución de las prácticas (la orientación hacia tal establecimiento o tal otro, por ejemplo) o de las representaciones (las preferencias políticas, por ejemplo) está estrechamente ligada a la distribución de la estructura del capital heredado por los diferentes alumnos o, para ser más claro, al peso relativo del capital económico y del capital cultural en su patrimonio. [...] Pero, si bien explica que, salvo accidente estadísticamente improbable, la herencia hereda al heredero (“l’héritage hérite de l’héritier”), ese principio general, que está en la base de todo proceso de socialización, no basta para explicar las relaciones observadas entre la posición inicial en el campo del poder (definida por la estructura del capital) y la orientación, a logro escolar equivalente, hacia establecimientos más o menos dirigidos hacia la vida económica o la vida intelectual o entre esa misma posición inicial y las prácticas o las representaciones en materia de cultura, deporte, religión o política. En realidad, el principio que define el proceso de socialización en su mayor generalidad se especifica y, en el caso particular, lo que estructura la experiencia y, a través de ella, las disposiciones, es el *peso relativo* de lo económico y de lo cultural en el patrimonio heredado o, más precisamente, la *prioridad* que se encuentra objetivamente dada, en las condiciones de existencia asociadas a una posición determinada, a la cultura o a la economía, al arte o al dinero.” (Bourdieu, 1989, p. 226-227).

Esta consideración de la estructura de la distribución de los capitales no es neutra desde un punto de vista estadístico. Es sabido que los métodos empleados por los sociólogos inducen sesgos en la construcción y en la interpretación de los indicadores de la realidad social, ya se trate de la selección de los modelos, de lo impensado de las nomenclaturas utilizadas o hasta del procesamiento de los datos (Duru-Bellat, 2002, p. 32). En la medida en que la generalización del acceso a un bien pone en duda su aptitud para servir de indicador de diferenciación social, las transformaciones de las estructuras de escolarización y de las trayectorias hicieron necesaria la realización de comparaciones independientemente del valor de las tasas de escolarización de los diferentes grupos sociales. Desde ese punto de vista, el método de los *odds ratio*, que consiste en comparar relaciones de probabilidades entre dos categorías –en el caso preciso del trabajo de Goux y Maurin, entre el 20% de los más pobres y el 20% de los más acomodados–, equivale a comparar dos categorías sociales sin integrar la evolución de sus posiciones relativas en el espacio social. Todo sucede entonces como si sólo dos grupos estuvieran en competencia por el acceso a un mismo bien, lo que se presenta rara vez cuando las trayectorias se diferencian a medida que se prolongan. Además, si un incre-

mento, aun mínimo, del acceso a la escolarización en un grupo poco escolarizado puede pasar por una reducción de las desigualdades, no es posible dejar de lado el hecho de que los grupos ya bien escolarizados no podrán experimentar más que un aumento marginal. Finalmente, si bien se supone que las técnicas de *odds ratio* debieran permitir no tomar en cuenta el valor de tasas comparadas, no por ello dejan de razonar en términos de tasas de acceso, sin considerar la jerarquía de las opciones de escolarización. Así, en la medida en que los niños de origen popular están presentes masivamente en las opciones técnicas y profesionales, donde los alumnos de origen favorecido están subrepresentados, la comparación de relaciones de oportunidades ignora el hecho de que la generalización del acceso al bachillerato no ha modificado las desigualdades sociales de las trayectorias.

Los usos actuales de la técnica del *odds ratio* conllevan pues toda una serie de reducciones de la realidad social: "medidas de la distancia a una situación de perfecta igualdad", funcionan "independientemente del contexto" (Duru-Bellat, 2002, p. 37) y remiten al problema más general de las relaciones entre descripción y explicación en ciencias sociales –utilizándose el término "explicativo" para designar la consideración de una parte de la información que aporta el conjunto de las variables consideradas en el análisis estadístico. La oposición consagrada entre métodos "explicativos", como las regresiones logísticas, y los métodos "descriptivos" o "geométricos" como los análisis en componentes múltiples, en realidad corresponde más a un uso social de los sociólogos que a una distinción teórica fundamentada: así, se puede mostrar matemáticamente que "el privilegio de los 'efectos siendo todas las cosas iguales' puede ser extendido a las variables principales de un análisis geométrico de los datos" (Rouanet *et al.*, 2003). Más aún, en el caso de un espacio lineal de variables, es posible utilizar conjuntamente las regresiones lineales y los análisis en componentes principales: así, la calificación de los datos de observación como "variables independientes" resulta por demás "metafórica", en referencia a la metodología experimental "en la cual las variables independientes son variables bajo el control directo del observador". Los sesgos sociológicos inducidos por tales oposiciones pueden tener consecuencias importantes cuando se trata de producir indicadores de éxito escolar, ya que llevan a estudiar de manera separada el lugar de los factores económicos y culturales del éxito escolar, en lugar de tomar en cuenta su imbricación. Desde ese punto de vista, el análisis factorial de datos, que permitió a Boudieu producir su análisis del espacio social según el volumen y la estructura de su distribución, constituye un método que se adecua más al estudio de la imbricación de las variables, y conduce a otros principios de interpretación de la realidad social.

Perspectivas de investigación

El análisis de los efectos combinados de la estructura de los capitales poseídos remite en realidad a una construcción del espacio social susceptible de reintegrar las prácticas escolares en un conjunto más amplio de prácticas culturales, es decir en aquello que Bourdieu llama “la estructura del estilo de vida característico de un agente o de una clase de agentes”. Más allá de las relaciones pertinentes entre variables, el problema consiste en saber cuáles son los indicadores de la posición social que permiten resumir suficiente información sobre las prácticas escolares de los individuos o de los grupos sociales considerados. Según Bourdieu, la profesión de los padres es tan sólo un indicador aproximativo, que no puede explicar totalmente los mecanismos que rigen el acceso a posiciones características de un estilo de vida: puede utilizárselo con la condición de ver que junto a las “propiedades pertinentes” que permiten la clasificación profesional, los individuos estudiados se caracterizan por “*propiedades secundarias* que son introducidas de contrabando en el sistema explicativo” (Bourdieu, 1979, p.112 ss.).

El interés de una lectura “constructivista” de los indicadores sociales está en poder combinar las variables sociológicas usuales con otros tipos de variables, como sucede en *La Distinction* (Bourdieu, 1979), que en este trabajo citaremos abundantemente: “Les relations singulières entre une variable dépendante (telle que l’opinion politique) et des variables dites indépendantes comme le sexe, l’âge et la religion, ou même le niveau d’instruction, les revenus et la profession, tendent à dissimuler le système complet des relations qui constituent le véritable principe de la force et de la forme spécifique des effets enregistrés dans telle corrélation particulière. La plus indépendante des variables “indépendantes” cache tout un réseau de relations statistiques qui sont présentes, souterrainement, dans la relation qu’elle entretient avec telle opinion ou telle pratique. [...] Typique de la fausse indépendance entre les variables dites indépendantes, la relation entre le titre scolaire et la profession: non seulement parce que, au moins dans certains secteurs de l’espace social (auxquels on a plus ou moins accès selon le titre scolaire), la profession dépend du titre, mais aussi parce que le capital culturel que le titre est censé garantir dépend de la profession occupée, qui peut supposer l’entretien ou l’accroissement du capital acquis dans la famille et/ou à l’école (par et pour la promotion professionnelle) ou au contraire le dépérissement de ce capital (du fait de la déqualification)”. “[...] De la même façon, des relations telles que celles qui unissent le capital scolaire au revenu / dissimulent la relation qui lie entre elles les deux variables apparemment indépendantes. [...] En menant l’analyse variable par variable, comme on le fait souvent, on s’expose à attribuer à l’une des variables ce qui est l’effet de l’ensemble des variables. La condition économique et sociale telle qu’elle est définie à travers la profession impose leur forme spécifique à toutes les propriétés d’âge et de sexe en sorte que c’est l’efficacité

de toute la *structure des facteurs* associés à la position dans l'espace social qui se trouve manifestée dans les corrélations entre l'âge ou le sexe et les pratiques" (Bourdieu, 1979, p.114-117).

El interés de este fragmento no es solamente el de criticar los métodos estadísticos ordinarios para justificar luego el uso de los análisis factoriales (particularmente de los análisis de correspondencias múltiples): es sobre todo el de explicitar el vínculo entre esos análisis y la visión del espacio social que los mismos permiten asociarle. Por último, la identificación de las familias por la clase social no debiera conformarse con utilizar "une propriété (s'agirait-il de la plus déterminante comme le volume et la structure de capital)", ni "une somme de *propriétés* (de sexe, d'âge, d'origine sociale ou ethnique, de revenus, de niveaux d'instruction, etc.)" como tampoco "une chaîne de propriétés toutes ordonnées par une propriété fondamentale (la position dans les rapports de production) dans une relation de cause à effet, de conditionnant à conditionné", sino remontarse a "la structure des relations entre toutes les propriétés pertinentes qui confère à chacune d'elles et aux effets qu'elle exerce sur les pratiques, une valeur propre" (Bourdieu, 1979, p.117-118). Esas observaciones son llenas de enseñanzas si uno no quiere atenerse a las ideas de individualización de la cultura o de la fluidificación de la sociedad, que tienen por base la idea de que los indicadores de posición social ya están superados. Construir teorías sociológicas sobre visiones tan someras de la realidad social y de las herramientas metodológicas utilizadas para estudiarla puede permitir sin duda responder fácilmente a las conminatorias apremiantes de un encargo social o político siempre en busca de "novedades": eso no permite en caso alguno pasar de los problemas sociales sobre la escuela a una reproblematición sociológica que constituye una de las condiciones de la autonomía de la disciplina. Para ello, un análisis de las relaciones de las prácticas escolares no debe considerar, en la construcción misma de esos indicadores de posición social, solamente el sistema de propiedades secundarias implícitamente elegidas: se trata también de hacer intervenir a la causalidad estructural de una red de factores, de los cuales la distribución de los capitales culturales y económicos resumía, para Bourdieu, la información más pertinente en el espacio social que él estudiaba, en el momento en que lo estudiaba. Queda por ajustar, particularmente en sociología de la educación, esas herramientas a las transformaciones actuales del espacio social, bajo pena de limitarse a vínculos unívocos entre variables y en visiones del mundo poco susceptibles de corresponder a las exigencias de una problematización científica.

Bibliografía

- Ben, David Joseph. (1997), *Éléments d'une sociologie historique des sciences*, Paris, PUF, cap. 2: « Les facteurs sociaux dans la genèse d'une nouvelle science. Le cas de la psychologie ».
- Bourdieu Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- Bourdieu Pierre & PASSERON, Jean-Claude. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Minuit.
- Bourdieu, Pierre. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris: Minuit.
- Bourdieu, Pierre. (1989). *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris: Minuit, cap. 2: « Le nouveau capital ».
- Convert, Bernard. (2006). *Les impasses de la démocratisation scolaire. Sur une prétendue crise des vocations scientifiques*, Paris: Raisons d'agir.
- Cousin, Olivier. (1998). *Sociologie des effets d'établissement*, Paris, PUF.
- Dubar, Claude. (2006). « Le pluralisme en sociologie: fondements, limites, enjeux », en ligne sur <http://socio-logos.revues.org/document20.html>
- Duru-Bellat, Marie. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris: PUF.
- Duru-Bellat, Marie *et al.*, (2004). « Effets contextuels et expérience scolaire des élèves », *Revue française de sociologie*, vol 45 (3), p.441-468.
- Duru-Bellat, Marie & KIEFFER, Annick. (2000). « La démocratisation de l'enseignement en France: polémiques autour d'une question d'actualité », *Population*, 55 (1), p.51-80.
- Goux, Dominique & Maurin, Eric. (1993). « Origine sociale et destinée scolaire », *Revue française de sociologie*, 36, p.81-121.

- Goux, Dominique y MAURIN, Eric. (2001). "La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire», in *La France, portrait social*, INSEE, p.87-98.
- Kreft, Ita y De Leeuw, Jan. (1998). *Introducing Multilevel Modeling*, Londres, Sage.
- Maurin, Eric. (2002). « Ampleur et persistance de l'inégalité des chances à l'école: une analyse causale», in *Mission recherche, Mesurer les inégalités. De la construction des indicateurs aux débats sur les interprétations*, Direction de la recherche, des études et de l'évaluation statistique, ministère de l'Emploi et de la solidarité, p.79-88.
- Poupeau, Franck. (2003), *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, Paris: Raisons d'agir.
- Poupeau, Franck. (2004). *Contestations scolaires et ordre social. Les enseignants de Seine-Saint-Denis en grève*, Paris, Syllepse.
- Reuter, Helga y Tripiet, Pierre, (1980). « Travail et créativité dans un marché interne: le cas du système français de recherche universitaire », *Sociologie du travail*, N°3, p.241-256.
- Rouanet, Henri, Le Roux, Brigitte, Lebaron Frédéric, Le Hay, Viviane, Ackermann, Werner. (2003). « Régression et analyse géométrique des données: réflexions et suggestions ». *Mathématiques et sciences humaines*, 199, p.1-32.
- Shinn, Terry y Ragouet, Pascal. (2005). *Controverses sur la science. Pour une sociologie transversaliste de l'activité scientifique*, Paris, Raisons d'agir.
- Storer, Norman. (1966). *The Social System of Science*, New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Thrupp, Martin. (1999). *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic!*, Buckingham, Open University Press,.
- Vallet, Louis-André. (2001). « La mesure des inégalités sociales et scolaires en longue période», in BOUDON Raymond, BULLE Nathalie & CHERKAOUTI Mohammed (éds), *École et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, p.187-206.