Revista Educación Las Américas

Artículos

OPEN ACCESS

doi: 10.35811/rea.v15i2.41
e-ISSN 0719-7128

Las transformaciones de los sistemas escolares y las actividades docentes desde una perspectiva relacional. Caso de Francia

Transformations of School Systems and Teaching Activities from a Relational Perspective: The Case of France

Sylvain Broccolichi[1]

Resumen

Este artículo se centra especialmente en las observaciones problemáticas o paradójicas de la evolución de las situaciones educativas, la formación del profesorado y el aprendizaje de los alumnos, en particular en Francia, que es necesario aclarar y relacionar entre sí basándose en varias investigaciones. En primer lugar, la aceleración de los cambios que se están produciendo en muchos sistemas educativos, acompañada en general de un estancamiento e, incluso, de una «tendencia al declive» del aprendizaje de los alumnos, según las evaluaciones del programa PISA. Al examinar lo que nos enseñan las series de encuestas promovidas por la OCDE, observamos la escasa inteligibilidad de las conclusiones problemáticas que producen, pero también nos permite detectar otra paradoja intrigante (también constatada en Francia): el claro aumento de los niveles de estudios en la OCDE, a pesar del descenso en el rendimiento académico y de la falta de interés en elevar los niveles de estudios formales sin mejorar el rendimiento real. El proceso de elucidación continúa centrándose en las medidas que lo hacen posible y, sobre todo, haciendo referencia a las investigaciones en las que se aplican para comprender mejor las consecuencias imprevistas de los cambios introducidos, pero también la lógica que orienta las decisiones en cuestión, especialmente en Francia.

Palabras clave: *Políticas educativas, aprendizaje, educación pública, prácticas docentes, estudio longitudinal*

Abstract

This article focuses specifically on problematic or paradoxical observations concerning changes in educational situations, teacher training, and student learning, particularly in France, which need to be clarified and linked to each other on the basis of several studies. Firstly, the acceleration of changes taking place in many education systems, accompanied by stagnation or even a "declining trend" in student learning, according to PISA assessments. When we examine the lessons we can draw from the series of surveys conducted by the OECD, we note the lack of clarity in the problematic conclusions they produce, but this also allows us to detect another intriguing paradox (also observed in France): the clear increase in educational attainment in the OECD, despite declining academic results and a lack of interest in raising formal educational attainment levels without improving actual performance. The process of elucidation continues by focusing on the measures that make it possible and, above all, by referring to the research in which they are applied in order to better understand the unintended consequences of the changes introduced, but also the logic that guides the decisions in question, particularly in France.

1 Universidad de Lille, Francia e-mail: sylvain.broccolichi@univ-lille.fr

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons (CC BY-NC 4.0)

Keywords: *Education policies, learning, public education, teaching practices, longitudinal study*

Introducción

Los sistemas educativos de muchos países están experimentando transformaciones aceleradas cuyas repercusiones en las condiciones de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos suelen ser problemáticas. Esta aceleración también se ha observado en Francia, en particular, en el ámbito de la formación del profesorado, con cuatro reformas entre 2005 y 2019 (Bosdevex, 2023; Pérez-Roux et al., 2024) y una quinta, iniciada en 2024, que resulta tan controvertida como las anteriores. Este artículo analizará estas fluctuaciones infructuosas, con el objetivo de comprender mejor la variabilidad de las estrategias de transformación de los sistemas educativos y, sobre todo, sus repercusiones en la mejora (o no) del aprendizaje de los alumnos.

En esta perspectiva se señala, en primer lugar, la escasa aportación al respecto de las grandes encuestas internacionales realizadas en los últimos veinte años. Es cierto que estas encuestas objetivan las variaciones de múltiples características de los sistemas educativos, así como sus resultados en algunos ámbitos de aprendizaje y algunas tendencias más generales, pero aportan muy poca información al respecto. Es el caso, en particular, de la «tendencia al declive» de los conocimientos adquiridos por los alumnos que se señala en el último informe del programa PISA, pero también de su paradójica coexistencia con el aumento de los niveles de estudios observado durante el mismo período en la OCDE. Para ayudar a aclarar la situación, examinaremos los límites de estas instantáneas estadísticas espaciadas por varios años para luego pasar a enfoques más procesuales de las dinámicas educativas y sus relaciones con las políticas aplicadas, las prácticas docentes y el aprendizaje de los alumnos.

Con el fin de comprender mejor, en particular, la coexistencia duradera entre el aumento del nivel educativo y el debilitamiento de los conocimientos adquiridos por los alumnos, nos centraremos en el caso ampliamente estudiado del sistema educativo francés, en el que ambas tendencias son muy evidentes, y luego lo pondremos en perspectiva con el caso de Ceará, donde, por el contrario, se han observado mejoras considerables en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, y donde dos investigaciones sucesivas nos han permitido estudiar las razones de ello[1]. Se tratará, por tanto, de alimentar la reflexión sobre los diferentes modos de elaboración, seguimiento y reajuste de la implementación de nuevas políticas educativas, con repercusiones contrastadas en la dinámica educativa, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

¿Qué nos enseñan las grandes encuestas estadísticas de la OCDE sobre la enseñanza?

Otras publicaciones ya se han centrado en las aportaciones y limitaciones de las grandes encuestas internacionales sobre los logros de los alumnos (Bart, 2024; Mons, 2008; Rochex, 2008, entre muchas otras). Esta parte tiene un objetivo más específico y limitado: identificar claramente las aportaciones de estas encuestas a las cuestiones tratadas en el artículo, incluyendo la detección de contradicciones y paradojas instructivas que resultará interesante aclarar (en varias etapas) en las siguientes partes.

[1] Esta perspectiva de France Cearà complementará varios otros artículos de este número: por un lado, los centrados en Cearà, de colegas con quienes participé en estas investigaciones (Maira Mamede, Maria Do Carmo Meireles Toledo Cruz y Vanda Ribeiro), y, por otro, con los que se centran, por el contrario, en las dinámicas educativas situadas en Francia, de Choukri Ben Ayed y Christelle Dormoy Ramanadjan.

La esperanza frustrada de mejorar el aprendizaje de los alumnos según los resultados del programa PISA

La OCDE realiza periódicamente tres encuestas a gran escala en el ámbito de la educación y la formación en numerosos países, cuyos resultados se publican en línea. Desde 1997, los informes anuales titulados *Panorama de la educación: los indicadores de la OCDE* comparan cientos de características de los sistemas educativos y se presentan como "la fuente de información autorizada sobre el estado de la educación en el mundo"[2]. Desde el año 2000, la encuesta PISA evalúa cada tres años los conocimientos y competencias de los alumnos de 15 años en tres ámbitos (comprensión lectora, matemáticas y ciencias), y sus resultados se difunden y comentan ampliamente. Más recientemente, la encuesta TALIS pregunta a los profesores y directores de centros educativos sobre sus condiciones de trabajo y su formación.

La autopromoción de estos trabajos se expresa a menudo en términos similares en las publicaciones de la OCDE.

> Las autoridades se basan cada vez más en las comparaciones internacionales en materia de educación para elaborar políticas destinadas a mejorar las perspectivas económicas y sociales (...). La Dirección de Educación y Competencias de la OCDE contribuye a estos esfuerzos mediante la elaboración y el análisis de indicadores cuantitativos, comparables a escala internacional (...). Junto con la labor de investigación realizada por la OCDE, estos indicadores pueden ayudar a las autoridades a mejorar la eficacia y la equidad de sus sistemas educativos. (OCDE, 2025b, p. 3)

Sin embargo, esta esperanza de contribuir de manera significativa a la mejora gracias a las comparaciones realizadas se ve contradicha por el balance de la evolución del aprendizaje que se recoge en el último informe del programa PISA. Mientras que algunos temían más bien la existencia de progresos ficticios resultantes del *teaching to the test*, la conclusión para las tres áreas de aprendizaje evaluadas es la de una "tendencia a la disminución de la calidad del aprendizaje"[3] desde hace unos diez años (OCDE, 2025a, p. 47), acentuada en 2022 por las consecuencias de la reciente pandemia. Las caídas anteriores a la pandemia apenas superaban el 2 % de la media, pero desmienten la idea de que las encuestas de la OCDE hayan favorecido tendencialmente la mejora del aprendizaje. Lo mismo ocurre con la equidad, que, sin embargo, se presenta como un objetivo importante en las publicaciones de la OCDE y en la mayoría de los programas gubernamentales de educación, ya que las desigualdades en el rendimiento entre los alumnos siguen estando estrechamente relacionadas con los recursos que los países y las familias pueden movilizar. En los informes se citan a menudo como ejemplo casos de países que se desmarcan de estas tendencias, pero sin permitir extraer ideas claras sobre los principales factores en juego.

¿Qué parte de esta constatación se debe a las limitaciones del trabajo comparativo realizado y a lo que las políticas aplicadas quieren y pueden hacer con él? Para aclarar este punto, nos centraremos en dos observaciones que indican que ciertas modalidades de transformación de los sistemas educativos pueden provocar un aumento de los niveles de estudios desconectado de los conocimientos que se cree que garantizan el título. La primera: "el nivel de estudios nunca ha sido tan alto, ya que el 48 % de los adultos jóvenes de los países de la OCDE están titulados de enseñanza terciaria en 2023, frente a solo el 27 % en 2000" (OCDE, 2025b, p. 4). El segundo, extraído de la misma encuesta de la OCDE sobre la evolución de las competencias y los niveles de estudios de los adultos: "En los 29 países y otras economías de la OCDE que participaron en la encuesta, el 13 % de los adultos titulados en educación terciaria ni siquiera alcanzaban el nivel

[2] https://www.oecd.org/fr/publications/regards-sur-l-education-2025_b26d545c-fr.html

[3] Al referirse únicamente a pruebas estrictamente idénticas en las sucesivas sesiones de PISA

básico de competencia literaria en 2023, lo que significa que solo comprendían textos breves sobre temas familiares"(OCDE, 2025b, p. 78).

Rochex (2017) también observó una desconexión similar en Francia entre la evolución de las carreras o trayectorias escolares y la de los conocimientos adquiridos (o, en otras palabras, el aprendizaje) de los alumnos, basándose en las evaluaciones PISA, pero también en muchos otros datos estadísticos de evaluaciones y trayectorias de los alumnos en la escuela primaria y secundaria. De este modo, traza un panorama instructivo de las diferentes evoluciones observadas en la escuela francesa, que inspira nuevas preguntas.

Primeras observaciones problemáticas relativas a la evolución de las trayectorias y el aprendizaje de los alumnos en el sistema educativo francés

El doble interés del cuadro elaborado por Rochex en este artículo es que objetiva la desconexión en cuestión desde la escuela primaria, es decir, antes de que pueda explicarse por un acceso menos selectivo a los niveles de estudios considerados, y que también se centra en la evolución de las desigualdades escolares. En primer lugar, constata que los resultados de los alumnos franceses en las evaluaciones PISA y otras evaluaciones "ponen de manifiesto tanto un aumento de la proporción de alumnos con dificultades como un incremento de las desigualdades escolares en cuanto al rendimiento". A continuación, señala la aparente contradicción con los progresos que parece indicar la creciente fluidez de los itinerarios (sin repetición de curso) durante toda la escolaridad obligatoria. Esto le lleva a la siguiente paradoja:

> "*La paradoja según la cual una mejora en el rendimiento académico de los alumnos durante las últimas décadas (y una reducción de las desigualdades sociales evaluadas a partir de este único indicador) puede ir acompañada de un deterioro del rendimiento de los alumnos más débiles y un aumento de las desigualdades en el aprendizaje.*"

Porque las encuestas nacionales e internacionales (PIRLS[4] y PISA) destinadas a evaluar los conocimientos adquiridos coinciden en constatar un aumento significativo, desde principios de la década de 2000, de la proporción de alumnos con dificultades tanto en el ámbito de la cultura matemática como en el de la comprensión lectora, y un aumento sensible de las desigualdades sociales en el rendimiento escolar; mientras que el 'retraso escolar' y las orientaciones precoces están disminuyendo notablemente y las trayectorias de los alumnos en la escuela y el instituto parecen cada vez más 'homogéneas' y 'fluidas'.

La paradoja es aún mayor si se tiene en cuenta que, hasta ahora, la reducción de la repetición de curso se presentaba como una herramienta fundamental para mejorar el aprendizaje y reducir las desigualdades escolares. En la continuación del artículo, Rochex se esfuerza por poner de manifiesto que esta paradoja "afecta especialmente a los alumnos de los entornos populares más empobrecidos y precarios, así como a los territorios y centros educativos donde se concentran" mediante encuestas adecuadas. Pero solo volveremos sobre ello en la parte dedicada a las investigaciones que ayudan a esclarecer diversas observaciones. Al final de esta parte dedicada a las observaciones estadísticas, nos limitamos a resumir las principales evoluciones del aprendizaje observadas en las dos últimas décadas en el último informe del programa (PISA OCDE 2025b):

[4] PIRLS \[...\]es una encuesta internacional sobre los conocimientos de los alumnos en comprensión lectora en 4º curso de primaria (alumnos de unos 9 años). Indica que los resultados de Francia se han convertido en los más bajos o casi los más bajos de los países de la Unión Europea y la OCDE. Al igual que en TIMSS, el equivalente de PIRLS para matemáticas y ciencias (DEPP, 2017 y 2020 a y b),

1. Entre 2000 y 2012, el aumento de la proporción de alumnos con dificultades señalado por Rochex contribuye a una tendencia a la baja de los resultados generales, más marcada en Francia que en otros países, excepto en ciencias (págs. 341, 345 y 351), y sobre todo a un agravamiento máximo de la correlación entre el rendimiento de los alumnos y su índice PISA de estatus económico, social y cultural (SESC), teniendo en cuenta los recursos familiares. Esta relación se convirtió en la más marcada de la OCDE en Francia en 2009 y 2012 en el ámbito principal de estas dos sesiones (comprensión lectora en 2009 y matemáticas en 2012), mientras que las desigualdades estrictamente sociales se mantuvieron muy similares en Francia y en la OCDE y siguieron siéndolo hasta 2022 (p. 119). A este respecto, un artículo analiza en detalle "El deterioro de la equidad de la escuela francesa en la década de 2000" (Meuret y Lambert, 2011), haciendo referencia a una nota informativa de la dirección de estadísticas del Ministerio de Educación (DEPP, 2013, p. 5-6).
2. Entre 2012 y 2022, el deterioro del rendimiento francés se acentúa en los tres ámbitos (p. 343, 347 y 353; DEPP, 2020 a y b). La proporción de alumnos con muy bajo rendimiento sigue aumentando, pero la de alumnos con muy alto rendimiento disminuye al mismo ritmo, lo que ayuda a comprender la estabilización del índice de desigualdad calculado en función del índice SESC (p. 197) en Francia. La desigualdad aumentó en varios países de la OCDE después de 2012 y dos de ellos superaron a Francia en este aspecto en 2022.

La tercera tendencia notable ya señalada es que este debilitamiento general del aprendizaje de los alumnos sigue acompañándose de un aumento de los niveles de estudios y de las tasas de titulados, al igual que en la OCDE en su conjunto. Esta constatación plantea interrogantes y merece ser aclarada, a la luz de los conocimientos disponibles en la materia. De hecho, hoy en día es poco controvertido que el progreso social y económico está más relacionado con los logros reales (conocimientos y competencias) que con los observados a nivel formal de los títulos, incluso ahora en el ámbito de la economía, con James Heckman y Joseph Stiglitz (ambos premios Nobel de Economía), Eric A. Hanushek y muchos otros. Todos ellos subrayan que elevar los niveles de estudios formales sin mejorar los conocimientos y las competencias reales no es beneficioso ni social ni económicamente (en particular, Kaffenberger y Pritchett, 2021).

Algunos indicios recogidos en las encuestas TALIS 2018 y 2023 sobre las dificultades, insatisfacciones y quejas de los docentes pueden contribuir a arrojar luz sobre este problema de estancamiento o declive del aprendizaje efectivo.

Formación, experiencias y quejas de los docentes franceses según la encuesta TALIS

Estas encuestas ofrecen menos posibilidades de detectar tendencias evolutivas duraderas que las encuestas PISA, pero llaman la atención sobre algunas particularidades notables de la información y las valoraciones comunicadas por los docentes franceses sobre su formación, sus prácticas y su percepción de las políticas que se aplican en su ámbito.

Respuestas relativas a la formación y el acompañamiento de los docentes

El informe retoma la distinción, ya clásica, entre formación inicial, acompañamiento de los principiantes y desarrollo profesional continuo (DPC), en lo que contribuye a desarrollar la competencia y el empoderamiento de los docentes. En los tres ámbitos, la casi totalidad de las observaciones y valoraciones de los docentes franceses son más negati-

vas que la media de la encuesta o incluso las más negativas (OCDE, 2019, p. 41 y 2025, p. 151, por ejemplo): por lo tanto, solo podemos destacar unas pocas por falta de espacio.

En las declaraciones de los docentes, menos de cinco años después de su formación inicial, las deficiencias en ella se refieren tanto a la variedad de temas tratados como a la sensación de preparación para la profesión real. En 2018 y 2024, menos del 50 % se consideraba bastante bien o muy bien preparado por su formación inicial para enseñar su(s) materia(s) o la práctica en el aula en Francia, frente al 70 % del total de los encuestados en 2018 y el 60 % en 2023 (OCDE, 2019, p. 139 y 2025, p. 141). Sin embargo, el déficit de preparación es mucho más acusado en Francia en las "nuevas áreas de enseñanza": así, solo el 15 % en Francia, frente al 33 % en la media, se considera relativamente preparado para "enseñar en un contexto multicultural o multilingüe", y solo el 13 % en Francia (la tasa más baja) para "apoyar el desarrollo social y emocional de los alumnos", frente al 44 % en la media en 2023.

En estos dos ámbitos y en otros, los profesores con más experiencia se sienten aún más desamparados (OCDE, 2025, p. 143), lo que pone de manifiesto la deficiencia de su formación continua. Por otra parte, en lo que respecta a las actividades de formación profesional en las que han participado los docentes franceses durante los últimos 12 meses, solo el 30 % en Francia estima que han tenido un impacto positivo en su enseñanza, frente al 60 % en el conjunto (OCDE,2025, p. 139).

Respuestas relativas a las dificultades profesionales experimentadas y a las quejas de los profesores

La necesidad de adaptar sus prácticas a las necesidades específicas reconocidas de los alumnos es una de las mayores fuentes de dificultad para los docentes de acuerdo con el contexto de trabajo., Así, el porcentaje de docentes que trabajan en una escuela con más del 10 % de alumnos de este tipo pasó globalmente del 30 % al 45 %, y del 32 % al 75 % en Francia entre 2018 y 2023; más adelante volveremos sobre la magnitud de las dificultades que esto ha acarreado.

En promedio, alrededor del 31 % de los docentes afirman que se les pide que implementen cambios sin proporcionarles los recursos necesarios. Esta cifra varía entre aproximadamente el 13 % en Bulgaria, la República Checa, Rumanía y la República Eslovaca y cerca del 50 % en Francia (OCDE, 2025, p. 130).

El porcentaje de docentes que aprueban la idea de que los responsables políticos dan importancia a la opinión de los docentes es más bajo en Francia: un 6 % frente a una media del 20 % en los países de la OCDE (y un 75 % en cuatro países) (OCDE, 2025, p. 240).

También es en Francia donde se encuentra el porcentaje más bajo de docentes que consideran que su profesión está valorada en la sociedad (4 % frente al 22 % en la OCDE) y que "las ventajas de la profesión docente superan claramente a las desventajas" (OCDE, 2025, p. 77).

Estas diversas observaciones sugieren una especie de ruptura de confianza especialmente clara en Francia, en la percepción que tienen los docentes de las decisiones que les afectan, pero dejan mucha incertidumbre sobre las interpretaciones que se pueden hacer basándose únicamente en ellas.

¿Cómo aclarar mejor las variaciones observadas y los procesos en juego?

Las encuestas cíclicas realizadas por la OCDE han permitido detectar, en particular, una tendencia al descenso del aprendizaje (OCDE, 2025a), junto con un claro aumento de los niveles de estudios en la mayoría de los países de la OCDE. Sin embargo, esta doble evolución paradójica, así como diversas observaciones problemáticas intrigantes derivadas de las encuestas TALIS, ha dado lugar a muy pocos análisis esclarecedores[5]. Ahora nos centramos en la cuestión del porqué y, a continuación, en las propiedades de las investigaciones que podrían arrojar más luz sobre este tipo de observaciones y otras.

¿Por qué hay tan pocos análisis de los hallazgos problemáticos relacionados con la enseñanza y el rendimiento del estudiantado?

A la luz de las múltiples encuestas y comparaciones supuestamente esclarecedoras impulsadas desde hace más de veinte años por la OCDE, la escasez de análisis sobre los descensos inesperados observados (y las frecuentes dificultades y quejas expresadas por los docentes) plantea interrogantes. ¿Se debe esto principalmente a consideraciones diplomáticas o políticas que limitan las investigaciones necesarias sobre lo que constituye el problema, o a ciertas limitaciones más intrínsecas de las observaciones estadísticas obtenidas? Este punto se menciona en el primer informe del programa PISA, en el que se expresa la siguiente reserva: "al igual que en otros análisis de este tipo, [...] las correlaciones no pueden interpretarse en términos de causalidad, ya que pueden intervenir muchos otros factores" (OCDE, 2001, p. 178), pero no se desarrolla posteriormente.

Diversos investigadores han expresado todo tipo de reservas o críticas relativas a las intenciones políticas subyacentes, a la validez de las comparaciones realizadas y a las mejoras que pretenden favorecer (Bart, 2024; Rochex, 2008, entre otros). Lejos de pretender debatirlas exhaustivamente, el objetivo aquí es identificar algunas de las limitaciones de las encuestas en cuestión con el fin de profundizar posteriormente por otros medios.

Las críticas se centran, en particular, en el hecho de que las innumerables diferencias entre las sociedades y los sistemas que las componen solo se reflejan de forma muy parcial en los datos de la encuesta de la OCDE. La interpretación de las diferencias en los resultados observados entre países se ve así dificultada por la existencia de sesgos incontrolables relacionados con las especificidades culturales o con las correspondencias desiguales entre los contenidos de las pruebas PISA y los programas de estudios vigentes en cada país. La interpretación de las variaciones a lo largo del tiempo en un mismo sistema es casi igual de incierta, ya que incluso las fuertes correlaciones entre variables independientes y dependientes no eliminan la posibilidad de una influencia predominante de variables no incluidas reflejadas en los datos estadísticos tratados. Este problema podría afectar en particular a las prácticas relacionadas con las decisiones de cambio (frecuentes, como hemos visto, en los sistemas educativos actuales) y su aplicación, ya que condicionan la acogida o la conflictividad variable que pueden suscitar diversos cambios[6]: las investigaciones que se presentan en las siguientes partes contribuirán a precisar este punto y lo que pueden aportar. No obstante, se puede ofrecer una primera visión general sencilla de lo que limita la capacidad de las encuestas de la OCDE para reflejar las dinámicas educativas y sus variaciones a diferentes escalas. Se trata de instantáneas muy espaciadas (de 3 y 5 años en los casos de PISA y TALIS) que

[5] Los informes publicados siguen la tendencia de presentar con más detalle las medidas adoptadas en los países con mejores resultados o que más progresan y de mencionar posibles vías de mejora para los demás.
[6] Las conclusiones de la encuesta TALIS llaman la atención sobre este problema sin explicarlo.

permiten observar variaciones, pero que apenas informan sobre los modos de elaboración y aplicación de las políticas llevadas a cabo ni sobre la forma en que los cambios introducidos afectan a las prácticas docentes que condicionan el aprendizaje del estudiantado. ¿Cómo identificar mejor las dinámicas educativas y las interacciones sociales que intervienen en estas variaciones?

No obstante, queda por precisar qué combinaciones de métodos de recopilación de datos y análisis pueden reflejar mejor estas complejas dinámicas.

Enfoques longitudinales y pluralismo metodológico

En sus investigaciones, que han contribuido en gran medida a esclarecer los cambios sociales, así como las interacciones sociales y los procesos subyacentes, sociólogos tan diferentes como Weber, Durkheim, Elias o, más recientemente, Bourdieu, Passeron y Becker, tienen en común haber combinado una pluralidad de enfoques y métodos pertenecientes a varias disciplinas y subcampos de las ciencias sociales[7], lo que generalmente se justifica por el hecho de que las sociedades, las organizaciones sociales y sus transformaciones son productos históricos complejos y multidimensionales que requieren el uso de una gran variedad de conocimientos e instrumentos de estudio (Groulx, 1997; Lebaron, 2021). El interés de esta pluralidad en el marco de los enfoques diacrónicos destinados a mejorar la inteligibilidad ya no necesita demostración en principio, y caracterizará la mayor parte de las investigaciones que se movilizarán en esta perspectiva de mayor comprensión. Las que más han contribuido, en mi opinión, a este aumento de la inteligibilidad se han realizado en colaboración con numerosos investigadores franceses, brasileños y chilenos, de ahí mi uso frecuente del 'nosotros' y, más raramente, del 'yo'. Sin embargo, referirme principalmente a los trabajos de Becker para dar cuenta de ciertos avances es una elección personal. De hecho, he apreciado en su última obra importante de Howard Becker (2016, titulada La Bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales (La buena perspectiva. De la utilidad de los casos particulares en las ciencias sociales), que ayuda a distinguir diferentes medios para avanzar por etapas, tanto en la labor de objetivación de situaciones u organizaciones variables como en la comprensión de las lógicas sociales que subyacen a las actividades e interacciones inscritas en estas situaciones y que contribuyen a modularlas. Ayuda especialmente a ver los límites del uso exclusivo de comparaciones estadísticas (por otra parte útiles), multiplicando los ejemplos de investigaciones que han permitido avances en la comprensión de las dinámicas sociales: en la mayoría de los casos, su punto de partida es la observación longitudinal de hechos inesperados en una situación redescubierta recientemente estudiada; lo que, siempre que se continúen y profundicen las investigaciones al respecto, permite finalmente identificar una o diversas variables importantes que pueden incorporarse con provecho a las herramientas de análisis de otras situaciones (mucho más allá de la que llamó la atención sobre estas variables). Esta idea abstracta se ilustrará más adelante, e incluso por primera vez al comienzo de la siguiente parte. Porque el hecho de que un aumento de los niveles de estudios vaya acompañado de una evolución negativa de las actividades docentes y del aprendizaje del alumnado es un hecho inesperado mencionado anteriormente y sobre el que volveré, ya que ha influido de forma duradera en mis perspectivas de investigación desde finales de los años ochenta.

[7] Véase Bourdieu, 1994; Bourdieu et al. 2021 (1968); Becker, 2002 y 2016.

Comprender mejor la evolución interdependiente de las dificultades del alumnado y el personal docente en francia

Nos referimos aquí a investigaciones realizadas en Francia durante las últimas décadas, que han contribuido a esclarecer las observaciones problemáticas ya mencionadas (y algunas otras) poniendo de relieve los procesos interactivos subyacentes. Dado que el objetivo es también indicar con bastante precisión qué combinaciones de enfoques han conducido a estos avances en la comprensión, se tratará principalmente de investigaciones en las que he participado (en la mayoría de los casos junto con otros investigadores en sociología y ciencias de la educación), mencionando coincidencias con otras investigaciones. Estas investigaciones se han centrado, en particular, en las relaciones entre las transformaciones del sistema educativo y sus repercusiones, en gran parte imprevistas, en la capacidad de acción de los docentes y en el aprendizaje del alumnado. La última mención se referirá a los procesos recurrentes que, desde hace varias décadas, han llevado a muchos docentes a desvincularse de los ideales pedagógicos a los que inicialmente se adherían, debido, en particular, a la insuficiencia de recursos identificados precisamente en los casos de investigación anteriores.

Repercusiones problemáticas de una transformación de la orientación en la escuela secundaria

Mi investigación doctoral, dirigida por Pierre Bourdieu, me brindó la oportunidad de observar y analizar durante cuatro años los importantes efectos imprevistos de una transformación de la orientación en la escuela secundaria a finales de la década de 1980. Para esta investigación (centrada en la evolución socialmente diferenciada del aprendizaje y las apetencias escolares), aproveché la oportunidad de trabajar como orientador en la escuela secundaria, lo que me permitió realizar encuestas (mediante observación, entrevistas, cuestionarios y análisis documentales) en cinco escuelas secundarias y dos institutos, durante y después de la transformación en cuestión: la supresión de las posibilidades de orientar al final del 1^{o} o 2^{o} curso de secundaria (hacia un ciclo formativo corto) a estudiantes considerados 'con grandes dificultades'. Esta práctica había afectado hasta al 50 % de los alumnos que ingresaban en los institutos de secundaria en situación de desventaja social: por lo tanto, estos institutos se vieron especialmente desestabilizados por la obligación de mantener durante dos o tres años más a estos numerosos alumnos considerados incapaces de estudiar, sin adaptaciones ni formación diseñadas para que los profesores pudieran controlar este cambio, incluso en los casos en que era masivo. Rápidamente observé y escuché comentar las perturbaciones que esto provocaba en las aulas, y luego la creciente fuga de los 'mejores alumnos' (hacia colegios privados o de sectores socialmente más favorecidos), que pude objetivar en los años siguientes (Auteur, 1998). Los análisis documentales, combinados con las investigaciones de campo, permitieron establecer que esta rápida generalización de la escolarización completa en la escuela secundaria era el resultado de nuevas normas y directrices en materia de orientación de los alumnos, transmitidas por los directores de los centros, sin incluir un componente pedagógico que tuviera en cuenta los nuevos problemas que los profesores tenían que resolver. (Auteur, 1995, p. 17-19). Junto con otros investigadores, estudiamos primero a escala local las estrategias de evitación de las familias, el desarrollo de los procesos segregativos (entre centros y entre clases) y la evolución de las prácticas pedagógicas resultantes (Auteur et al., 1993, 1996 y 2001). Una larga investigación posterior a dos niveles (departamentos y centros) que incluía

encuestas de campo en varias regiones francesas nos permitió identificar con mayor precisión los procesos acumulativos que intervienen en las zonas urbanas y elaborar hipótesis sobre sus efectos en el aprendizaje de los alumnos según su entorno social. A continuación, pudimos comprobar estas hipótesis mediante comparaciones estadísticas sobre los resultados académicos de los alumnos en función de su entorno social en el conjunto de los colegios públicos de Francia, especialmente en las grandes aglomeraciones urbanas: pudimos observar que, en las zonas muy urbanizadas, los resultados académicos de los alumnos tendían a ser más bajos y desiguales, ya que la jerarquización social y escolar de los colegios se había acentuado, en particular debido a las prácticas de evitación sometidas a selección (Auteur et al., 2010).

Así, hemos identificado y analizado un primer caso de transformación centrada en el objetivo de elevar los niveles de estudios, pero que ha generado un aumento de las dificultades y las desigualdades en el aprendizaje escolar en dos etapas y a dos escalas, debido a la falta de previsión y posterior regulación de las repercusiones (parcialmente previsibles) de los cambios introducidos (Auteur et al., 1999 y 2023; Rochex, 2017).

Procesos similares de debilitamiento del poder de acción de los docentes con la política de inclusión

Con la política de inclusión tal y como se ha llevado a cabo desde 2005, se observa la misma falta de atención a la viabilidad pedagógica de las situaciones escolares recién creadas y la misma falta de formación de los docentes, que se señalaron rápidamente en su momento en investigaciones e informes de los inspectores generales de educación nacional (Blanc, 2011; Gardou, 2006). En efecto, estaba claro que la inclusión de alumnos que requerían complejos procesos de elaboración de estrategias pedagógicas adaptadas a sus 'necesidades educativas especiales' solo podía llevarse a cabo sin demasiadas dificultades con una formación suficiente y las adaptaciones adecuadas, como por ejemplo en Finlandia, donde los psicopedagogos y los profesores especializados suelen colaborar con los profesores en sus clases. Sin embargo, solo se prevé el apoyo en las aulas de asistentes con una formación sucinta y en número insuficiente; y, además, entre 2006 y 2013 se observó 'un colapso de los créditos' dedicados a la formación continua de los profesores (IGEN e IGAEN, 2013, p. 13). Las investigaciones de los inspectores generales les llevan a señalar que la mayoría de los profesores de primaria 'consideran que la institución no les concede el tiempo necesario ni los recursos de formación para preparar y ejecutar en buenas condiciones las tareas que se les encomiendan' (IGEN e IGAENR, 2012, p. 61); la falta de tiempo está relacionada con la carga lectiva semanal, especialmente pesada en Francia en la escuela primaria, pero también con 'los documentos administrativos cada vez más numerosos que deben rellenar para rendir cuentas de sus acciones', en particular los proyectos y balances relacionados con la inclusión.

La falta de consideración de las grandes necesidades de formación y acompañamiento de los docentes que se enfrentan a las necesidades educativas especiales de los alumnos se ha llevado al extremo en Francia desde 2005, sin que se haya producido ninguna rectificación notable desde entonces, lo que ayuda a comprender lo recogido sobre este tema en las encuestas TALIS. En particular, además de lo que expresan los propios docentes, el porcentaje récord en Francia de directores de centros educativos que consideran que 'la falta de docentes especializados en la atención a alumnos con necesidades educativas específicas' perjudica la calidad de la enseñanza en su centro: más del 70 % en Francia frente al 32 % de media (OCDE, 2019, p. 122).

Varias investigaciones ponen de manifiesto el sentimiento de impotencia que experimentan los docentes cuando se enfrentan a problemas para los que su formación y experiencia previas no los han preparado en absoluto (Dormoy et al., 22; Katz et al., 2021). La de Laville y Saillot (2021), especialmente esclarecedora, se basa en numerosos estudios de casos de profesores que se enfrentan a comportamientos particulares de alumnos que les desorientan de forma más o menos grave. Al poner en perspectiva otras investigaciones importantes y recurrir, en particular, al concepto de 'capacidad de acción', estos investigadores muestran cómo la insuficiencia de los recursos cognitivos y prácticos que poseen o intentan movilizar en vano los condena a repetidos fracasos que afectan a su dinamismo profesional, a menudo con círculos viciosos entre el agotamiento, la disminución del poder de acción, la desmoralización y la resignación o la renuncia. Estas transformaciones problemáticas han dado lugar, desde hace unos veinte años, al desarrollo de investigaciones sobre las dificultades de los docentes, su desencanto, su vulnerabilidad, su dimisión o incluso su desvinculación (Danner et al., 2019; García, 2023; Lantheaume y Hélou, 2008; Laville y Saillot, 2021).

Insuficiencia de recursos y procesos de desvinculación

(Daguzon y Goigoux, 2012) Fueron de los primeros en estudiar los riesgos de abandono de los ideales pedagógicos relativos a la educabilidad de los alumnos y la inclusión cuando los docentes principiantes se enfrentan a situaciones problemáticas sin las herramientas necesarias para dominarlas. En 2010, nuestro equipo emprendió una investigación longitudinal sobre este tema poco después de una primera transformación de la formación inicial de los profesores de primaria, seguida de una segunda que nos llevó a continuar esta investigación hasta 2018 (Auteur et al., 2018). Basada en encuestas mediante cuestionarios y, sobre todo, en observaciones en el aula y entrevistas a lo largo de varios años, esta investigación nos permitió constatar, en primer lugar, que, al finalizar su formación inicial, la casi totalidad de los profesores de primaria (PE) se mostraba preocupada por favorecer el aprendizaje de todos sus alumnos, independientemente de sus dificultades y necesidades particulares. Sin embargo, esta voluntad se veía debilitada más o menos rápidamente por las repetidas pruebas y fracasos que experimentaban, por razones similares a las mencionadas anteriormente. Para intentar atenuar su propio sentimiento de fracaso, la mayoría acababa adhiriéndose a las mismas explicaciones esencialistas de los fracasos de los alumnos (por sus deficiencias o las de sus padres) y a las mismas prácticas de selección (entre alumnos 'recuperables o no') que sus colegas que habían experimentado anteriormente las mismas decepciones que ellos (Auteur et al., 2021). Las modificaciones introducidas en la formación inicial no tuvieron ningún efecto en este proceso recurrente que observamos a lo largo de toda la investigación (con algunas excepciones, por supuesto).

Los análisis derivados de esta investigación y de otras anteriores incitan a concebir el poder de acción variable de los docentes de manera relacional, como un producto complejo de aprendizajes y experiencias sucesivas relacionadas con las múltiples propiedades de su formación inicial y continua, sus condiciones de ejercicio (índice de supervisión de sus alumnos, limitaciones horarias, obligación de incluir a alumnos con necesidades especiales, etc.), o incluso de sus posibilidades de intercambio o apoyo en caso de dificultades o fracasos extremos, en particular (Mierzejewski et al., 2023). Todos estos factores son importantes, pero es su combinación lo que resulta decisivo. Así, la investigación anterior ha demostrado que la formación inicial de los PE había generado disposiciones favorables a la inclusión y al progreso de todos los alumnos, pero que estas se

'resquebrajaron' ante las pruebas resultantes de otras características del sistema, en lugar de desarrollarse y nstrumentalizarse más con la experiencia. Este modo de análisis relacional de la formación, las condiciones de ejercicio y las posibilidades de intercambio que condicionan el desarrollo profesional (o su contracción en el caso de los profesores franceses) se desarrolla en un balance reflexivo de la evolución internacional (Malet et al., 2021): las deficiencias francesas se observan en casi todos los ámbitos, pero sobre todo en el de la formación continua, sobre la base de «numerosos trabajos, investigaciones e informes nacionales e internacionales que subrayan de forma regular y convergente sus déficits» (Malet et el., 2021, p. 16).

El enfoque relacional de las transformaciones realizadas en el Cearà nos ha permitido observar, por el contrario, la vigilancia ejercida desde hace más de quince años con respecto a la coherencia de la formación, las condiciones de ejercicio, los equipos y los recursos adicionales en caso de necesidad (especialmente tras la pandemia) para mejorar la calidad de la enseñanza y hacer progresar a todos los alumnos. Este tema se desarrolla en otros artículos (Mamede et al., 2024, en particular). La siguiente parte, por su parte, pondrá en perspectiva las lógicas que orientan las transformaciones realizadas y sus repercusiones en la dinámica educativa y el aprendizaje de los alumnos, según las investigaciones realizadas en Francia y en Cearà.

Puesta en perspectiva y debate final

> "*Un análisis profundo y suficientemente detallado de casos empíricos permite poner de manifiesto procesos sociales importantes y esclarecer en detalle sus causas sociológicas. [...] En países extranjeros, los investigadores en ciencias sociales esperan encontrar algo diferente de lo que observan en el suyo, pero estos descubrimientos también pueden ayudarles a comprender mejor lo que ocurre en su propio país. (Becker, 2016, p.15)*"

Esta cita de Becker y la elección de la expresión «poner en perspectiva» pretenden indicar que nuestras investigaciones y análisis sobre el caso de las transformaciones de la escuela pública en Ceará han agudizado nuestra comprensión de las transformaciones estudiadas en Francia. Hemos desarrollado estas puestas en perspectiva (Francia frente a Ceará) en otros trabajos (Auteur et al., 2024, p. 111-123; Mamede et al., 2021, 134-140) y hemos aportado precisiones sobre la historia del sistema público de Ceará (Mamede et al., 2024). La democratización de la enseñanza que se ha llevado a cabo allí desde 2007, con avances observados en todos los municipios y de forma casi continua (excepto durante la pandemia), despertó nuestro interés, sobre todo porque antes de 2007, los resultados académicos de los alumnos seguían siendo tan bajos y desiguales como en los demás estados pobres del Nordeste (todos ellos con una elevada proporción de adultos analfabetos). Tanto los máximos responsables del sistema como los actores implicados en la formación continua de los docentes y la acción pedagógica con los alumnos facilitaron diversas investigaciones y observaciones que nos aclararon muchos puntos. Nos centramos aquí en algunas características generales de las políticas aplicadas que, según el conjunto de investigaciones realizadas, se identifican como especialmente 'relevantes' en la dinámica educativa y en la evolución de los resultados muy contrastados observados en Francia y en Ceará.

Objetivos prioritarios, modos de transformación privilegiados y resultados obtenidos

En Ceará, las transformaciones iniciadas en 2007 tenían como objetivo claro erradicar el fracaso escolar masivo en las escuelas públicas, mejorando la calidad de la enseñanza por etapas desde los primeros años de escolarización. Y hemos podido identificar múltiples iniciativas y estrategias diseñadas para identificar los obstáculos preexistentes y favorecer el aprendizaje de todos los alumnos, velando por desarrollar todas las comunicaciones, colaboraciones y formaciones necesarias. Para nosotros, los observadores, al igual que para los profesionales directamente implicados, se desprende una percepción 'clara' de coherencia entre los objetivos, los medios y los progresos obtenidos. En el caso de Francia, la visión se ve en cierto modo 'enturbiada' por importantes discrepancias entre los objetivos explícitos y los resultados, las dudas sobre los obstáculos en cuestión y las posibilidades de superarlos, así como por las controversias sobre las responsabilidades implicadas. La conjunción de las investigaciones realizadas en Francia y en Ceará nos ha ayudado a salir de la niebla, prestando gran atención a los vínculos efectivos entre los objetivos, los medios y los resultados de las transformaciones realizadas en Francia y a detectar su lógica. El examen de los procesos de transformación privilegiados y de los resultados obtenidos como consecuencia de ellos indica que el 'éxito de todos', objetivo prioritario en Francia, es la elevación de los niveles de estudio y no una mejora del aprendizaje que requiera mejorar la calidad de la enseñanza. Y el mismo enfoque permite concluir que la principal prioridad de la política de inclusión es la inclusión física de los alumnos con necesidades educativas especiales en las clases ordinarias, relegando a un segundo plano las consideraciones pedagógicas y didácticas y/o explicando las dificultades a este nivel por diversas insuficiencias o por la resistencia al cambio de los profesores. El artículo de Maira Mamede en este número muestra precisamente cómo estas explicaciones clásicas de evoluciones insatisfactorias se ven debilitadas por los análisis de los cambios exitosos en Cearà.

Considerar los cambios realizados como reveladores de las prioridades reales aclara el hecho de que, en Francia, durante el período estudiado, democratizar o mejorar la enseñanza no era el objetivo prioritario. Pero aún queda por aclarar más esta constatación, también con la ayuda de la perspectiva Francia vs. Cearà.

Otras perspectivas sobre las lógicas de transformación adoptadas en francia

Las transformaciones llevadas a cabo en Ceará han requerido numerosas medidas de evaluación diagnóstica (en sentido amplio), elaboración de estrategias y consultas con los demás actores implicados (en particular, los municipios, que tienen un gran poder de decisión sobre la educación en Ceará), con el fin de desarrollar todas las colaboraciones necesarias para identificar los problemas que hay que resolver y los medios para mejorar la calidad de la enseñanza. La diferencia es notable con respecto a la verticalidad de los cambios impuestos en Francia por decisiones reglamentarias e instrucciones dirigidas a los responsables educativos de nivel medio (aunque también se maneja una retórica de autonomía de los equipos pedagógicos, atribuyéndoles la responsabilidad de encontrar soluciones adaptadas a su contexto); como se ha visto en relación con la rápida generalización de la escolarización completa en la enseñanza secundaria y la inclusión física de alumnos con necesidades educativas especiales en las clases ordinarias. A los responsables políticos les resulta difícil ignorar las desventajas de este modo de transformación, pero sus ventajas han prevalecido en Francia por varias razones. La más evidente es que, en términos de lógica de acción (Bourdieu, 1994), estos cambios

'por decreto' plantean menos dificultades e incertidumbres (incluso en lo que respecta a sus costes) que el proyecto de mejorar y democratizar la enseñanza, sobre todo mientras se consiga atribuir las dificultades observadas a las dificultades para contratar profesores cualificados.

Las conclusiones de las investigaciones permiten percibir otras variables que influyen en los modos de transformación adoptados y sus resultados, además del grado de prioridad otorgado a los diferentes objetivos, en particular, los recursos movilizados y las continuidades necesarias para que las transformaciones tengan éxito. En Ceará, los cuatro secretarios de Educación sucesivos desde 2007 tenían formación universitaria en el ámbito de la enseñanza y los tres últimos habían trabajado en la secretaría de su predecesor (o habían dirigido una delegación regional bajo su mandato). En Francia, durante el mismo período, se sucedieron catorce ministros de Educación: doce (incluidos los seis últimos) eran licenciados en ciencias políticas, derecho, alta administración, comunicación o comercio, pero no en el ámbito de la enseñanza, y ninguno había trabajado con su predecesor: esto es sintomático de una falta de continuidad, pero también de una aceleración de los cambios, lo que lleva a la idea de 'rapidez sin calidad' en el análisis que hace Pons (2024) de las recientes políticas educativas francesas. Los cambios son necesarios cuando el estado de la enseñanza resulta claramente problemático, pero los sucesivos equipos ministeriales carecen tanto de comprensión de los problemas existentes como de tiempo para elaborar un proyecto de mejora consensuado (que implique diversas consultas) y luego ajustarlo teniendo en cuenta los efectos indeseables que se sabe que se producen con frecuencia.

Debate final sobre las transformaciones estudiadas

Lejos de proporcionar recetas fáciles de trasladar a otros sistemas, el análisis de las transformaciones exitosas en Cearà tiende, por el contrario, a disipar la ilusión asociada a la idea de 'buenas prácticas' o 'buena política', al mostrar hasta qué punto las soluciones adoptadas deben ajustarse en función de las particularidades de cada contexto y de la de los diversos problemas que se plantean en él de forma más o menos aguda; lo que requiere una gran vigilancia y la movilización de una amplia gama de competencias pedagógicas, didácticas, democráticas y estratégicas para construir consensos sobre las optimizaciones que deben realizarse.

Sin embargo, la comparación con los métodos de transformación adoptados en Francia ayuda a identificar algunas condiciones esenciales que a menudo faltan para poder mejorar la calidad de la enseñanza y su democratización, a pesar de la multiplicidad y complejidad de los problemas que hay que resolver. En primer lugar, hay que dar prioridad a estos objetivos en lugar de a aumentos artificiales de los niveles de estudios o a inclusiones imprudentes, solo físicas, de alumnos, que perturban las actividades de enseñanza y aprendizaje, a falta de adaptaciones y recursos adecuados.

El descenso en el aprendizaje y los grandes malestares detectados en las grandes encuestas internacionales, y que se han aclarado aún más gracias a diversas investigaciones, son síntomas que alertan sobre la insuficiencia de las políticas aplicadas, en particular cuando multiplican los cambios inconsistentes, se limitan a recurrir a la innovación o creen conveniente difundir elementos de comparación entre centros que exacerban los procesos de segregación y las desigualdades escolares en el medio urbano. ¿Cómo entender la frecuente supervivencia de estas pseudo soluciones, a pesar de sus evidentes defectos? ¿En qué medida está relacionada con las ilusiones alimentadas al respecto por las comparaciones internacionales o por una interpretación simplista del

famoso 'efecto Hawthorne', que data de hace un siglo, según el cual el simple hecho de participar en un cambio que da lugar a comparaciones de resultados estimularía necesariamente la motivación y el compromiso de los trabajadores afectados? Esta versión del efecto Hawthorne se cita ahora de forma bastante crítica en los planes de estudios de economía, gestión o ciencias políticas, pero puede seguir tentando a los responsables políticos que no saben cómo mejorar la enseñanza, cuando sus malos resultados impiden no cambiar nada. Cabe recordar que, en muchos países, una gran proporción de profesores se queja de una inflación de cambios 'sin los recursos para llevarlos a cabo' (OCDE, 2025a, p. 130-132), y no solo en Francia, donde esta proporción es sin duda la más alta (p. 130).

Para invertir esta tendencia, la elaboración de políticas educativas debería basarse en un enfoque relacional y pragmático de las diferentes dimensiones esenciales de la enseñanza estudiadas por las investigaciones. A fin de garantizar su viabilidad pedagógica y su apropiación por parte de la comunidad educativa, también debería implicar activamente a los docentes en el diseño de las reformas, en particular en lo que respecta a la identificación de los recursos necesarios para su aplicación.

Referencias

Bart, D. (2024). Research discourse in the programme for international student assessment: A critical perspective. *European Educational Research Journal*, *23*(23). https://doi.org/10.1177/14749041221127758

Baudelot, C., y Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Seuil. https://doi.org/10.4000/lectures.767

Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.

Becker, H. S. (2016). *La Bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. La Découverte.

Ben Ayed, C., y Broccolichi, S. (2001). Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec. *Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec*, *127*, 35-50.

Ben Ayed, C., y Broccolichi, S. (2023). Retour sur l'article « Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec ». *Retour sur l'article « Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec »*, *203*. http://journals.openedition.org/diversite/4315

Blanc, P. (2011). *La scolarisation des élèves handicapés*. La Documentation Française.

Bosdevex, R. (2023). Le temps de la formation des enseignants et des personnels d'éducation. *Le temps de la formation des enseignants et des personnels d'éducation*, *179*, 1-13.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur une théorie de l'action*. Éditions du Seuil.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., y Passeron, J. C. (2021). *Le métier de sociologue (1ª ed. 1968)*. EHESS.

Broccolichi, S. (1995). Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. *Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire*, *21*, 15-27.

Broccolichi, S. (1998). Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement des ségrégations scolaires. *Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement des ségrégations scolaires*, *114*.

Broccolichi, S., y Ben Ayed, C. (1999). L'institution scolaire et la réussite de tous : « pourrait mieux faire ». *L'institution scolaire et la réussite de tous : « pourrait mieux faire »*, *129*, 39-51.

Broccolichi, S., Ben Ayed, C., y Trancart, D. (2010). *École, les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. La Découverte.

Broccolichi, S., y Garcia, S. (2021). On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté ! *On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté !*, *123*(3), 51-77.

Broccolichi, S., Joigneaux, C., y Mierzejewski, S. (2018). *Le parcours du débutant. Enquête sur les premières années d'expérience d'enseignement à l'école primaire*. Artois Presses université.

Broccolichi, S., y Oeuvrard, F. (1993). *La misère du monde*. Seuil.

Broccolichi, S., y Sinthon, R. (2010). *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Armand Colin. 160-173.

Broccolichi, S., y Van Zanten, A. (1996). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Les annales de la recherche urbaine*(75), 5-17.

Daguzon, M., y Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue Française de Pédagogie*, *181*, 27-42.

Danner, M., Farges, G., Fradkine, H., y García, S. (2019). Quitter l'enseignement: un révélateur des transformations du métier dans le premier degré. *Éducation et Sociétés*, *43*(1), 119-136.

DEPP. (2013). *Les élèves de 15 ans en France selon PISA 2012 en culture mathématique: baisse des performances et augmentation des inégalités depuis 2003 (Note d'information No. 13.31)*. Ministère de l'Éducation Nationale.

DEPP. (2017). *PIRLS 2016: évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. Évolution des performances sur quinze ans (Note d'information No. 17.24)*. Ministère de l'Éducation Nationale.

DEPP. (2020). *CEDRE 2008-2014-2019: mathématiques en fin d'école primaire, des résultats en baisse*.

DEPP. (2020). *TIMSS 2019 -- Évaluation internationale des élèves de CM1 en mathématiques et en sciences: les résultats de la France toujours en retrait*.

Dormoy-Rajramanan, C., Joigneaux, S., Broccolichi, S., y Mierzejewski, S. (2022). *Face à la vulnérabilisation au travail*. [números de página]). Presses Universitaires de Nouvelle Aquitaine.

García, S. (2023). *De la vocation au désenchantement*. La Dispute.

Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation*, *2006*(4), 91.

Groulx, G. H. (1997). Querelles autour des méthodes. *Querelles autour des méthodes*, *2*. https://doi.org/10.4000/socio-anthropologie.30

IGEN-IGAENR. (2012). *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants, outre l'enseignement dans les classes*.

IGEN-IGAENR. (2013). *Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants*.

Jégo, S., y Guillo, C. (2016). Les enseignants face aux risques psychosociaux: Comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013. *Les enseignants face aux risques psychosociaux: Comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013*.

Katz, S., Legendre, F., Connan, P. Y., y Charles, F. (2021). Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles: l'extension du domaine du handicap comme remise en cause de la professionnalité enseignante. *Agora débats/jeunesses*, *87*(1), 95-111. https://doi.org/10.3917/agora.087.0095

Kaffenberger, K., y Pritchett, L. (2021). Un modèle structuré de la dynamique de l'apprentissage des élèves dans les pays en développement, avec des applications aux politiques publiques. *International Journal of Education and Development*, *82*(82). https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7994294/

Lantheaume, F., y Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France.

Laville, M., y Saillot, E. (2021). *Vulnérabilités en écho dans les métiers relationnels: les savoirs professionnels interrogés*. https://doi.org/10.4000/books.insei.828

Laville, M., y Mazereau, P. (2021). *Vulnérabilités en écho dans les métiers relationnels: les savoirs professionnels interrogés*. INSEI. https://doi.org/10.4000/books.insei.828

Lebaron, F. (2021). L'analyse des données et ses usages en sciences sociales. *Savoir/Agir*, *57*, 37-42.

Lessard, C. (2021). *Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation*. Cnesco-Cnam.

Malet, R. (2021). *De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement éducatif. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches*. Cnesco-Cnam.

Mamede, M., Mendes Ribeiro, V., Broccolichi, S., y Carmo Meirelles Toledo Cruz, M. (2021). « Un cas extrême de réduction des inégalités scolaires au Ceará (Brésil) ». Stratégie et efficience de la politique mise en œuvre. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 119-147.

Mamede, M., Broccolichi, S., y Carmo Meirelles Toledo Cruz, M. (2024). Vingt ans de réduction des inégalités d'apprentissage dans un État du Brésil. Quelles stratégies concertées d'optimisation des conditions d'enseignement. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *51*, 15-43.

Meuret, D., y Lambert, M. (2011). La dégradation de l'équité de l'école française dans les années 2000. *Revue Française de Pédagogie*, *177*, 85-100.

Mons, N. (2008). « Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales ». *Revue Française de Pédagogie*, *164*, 5-13.

OCDE. (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de Pisa 2000*.

OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*.

OCDE. (2024). *Résultats du PISA 2022 (Volume V -- version abrégée): Stratégies et attitudes des élèves vis-à-vis des apprentissages: Des atouts pour la vie*. https://doi.org/10.1787/29f9ad1c-fr

OCDE. (2024). *Regards sur l'éducation 2024: Les indicateurs de l'OCDE*. https://doi.org/10.1787/1aabb39d-fr

OCDE. (2024). *Les adultes possèdent-ils les compétences nécessaires pour s'épanouir dans un monde en mutation? Évaluation des compétences des adultes 2023*. https://doi.org/10.1787/e8d52c02-fr

OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. https://doi.org/10.1787/90df6235-en

OCDE. (2025). *Résultats du PISA 2022 (Volume I): Apprentissage et équité dans l'éducation*. https://doi.org/10.1787/165f1d07-fr

OCDE. (2025). *Regards sur l'éducation 2025: Les indicateurs de l'OCDE*.

OCDE. (2025). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2025*. https://doi.org/10.1787/6ff082ac-fr

Pérez-Roux, T., Françoise, C., y Tortera, F. (2024). La formation des enseignant·e·s en prise avec les réformes: un rapport au travail (dés)ajusté pour les formateur·trice·s? *Éducation et Socialisation*, *71*(71). https://doi.org/10.4000/edso.26620

Pons, X. (2024). *PUF*. La rapidité sans la qualité? PUF.

Rochex, J. Y. (2008). PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques. *Revue Française de Pédagogie*, *164*(164). https://doi.org/10.4000/rfp.2135

Rochex, J. Y. (2017). Les inégalités scolaires en France: évolutions, contradictions et paradoxes. *Les Carnets du Cedrhe*. https://doi.org/10.58079/mhq2

OCDE. (2025). *Résultats du PISA 2022 (Volume I) : Apprentissage et équité dans l'éducation*. https://doi.org/10.1787/165f1d07-fr

OCDE. (2025). *Regards sur l'éducation 2025, Les indicateurs de l'OCDE*.

OCDE. (2025). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2025*. https://doi.org/10.1787/6ff082ac-fr

Rochex, J. Y. (2008). PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques. *Revue française de pédagogie*, *164*(juillet-septembre 2008). https://doi.org/10.4000/rfp.2135

Rochex, J. Y. (2017). *Les Carnets du Cedrhe*. https://doi.org/10.58079/mhq2