



EDUCAR

ISSN: 0211-819X

educar@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona
España

Urteaga, Eguzki

Las desigualdades sociales de escolarización en Francia

EDUCAR, vol. 47, núm. 1, 2011, pp. 141-162

Universitat Autònoma de Barcelona

Barcelona, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Las desigualdades sociales de escolarización en Francia

Eguzki Urteaga

Universidad del País Vasco. Departamento de Sociología 1
eguzki.urteaga@ehu.es



Recibido: 07/05/10
Aceptado: 20/09/10

Resumen

Este artículo se interesa por las desigualdades sociales de escolarización en Francia y pone de manifiesto: 1) las desigualdades de éxito que aparecen especialmente a través de una diferenciación precoz de las adquisiciones, 2) la importancia de la herencia familiar a través del capital cultural, las prácticas educativas familiares, la inversión en la escolaridad y la relación que mantienen con el sistema educativo, y 3) la incidencia del contexto de escolarización con ciertas diferencias entre los centros y sus efectos, la distinción entre la pública y la privada, la diferenciación en la elección de los centros y, por último, la distinción entre «buenas» y «malas» clases. Los padres, sobre todo los que disponen del capital cultural suficiente, de las redes sociales adecuadas y de la información pertinente, elaboran a veces unas estrategias muy complejas para que sus hijos estén matriculados en los mejores centros, tengan los profesores más cualificados y experimentados y estén en las aulas de mayor nivel, especialmente a través de la elección de las lenguas extranjeras o de las optativas.

Palabras clave: desigualdad social; escolaridad; Francia.

Resum. *Les desigualtats socials d'escolarització a França*

Aquest article s'interessa per les desigualtats socials d'escolarització a França i posa de manifest: 1) les desigualtats d'èxit que apareixen especialment a través d'una diferenciació precoç de les adquisicions, 2) la importància de l'herència familiar a través del capital cultural, les pràctiques educatives familiars, la inversió en l'escolaritat i la relació que mantenen amb el sistema educatiu, i 3) la incidència del context d'escolarització amb certes diferències entre els centres i els seus efectes, la distinció entre la pública i la privada, la diferenciació en l'elecció dels centres i, finalment, la distinció entre classes «bones» i «dolentes». Els pares, sobretot els que disposen del capital cultural suficient, de les xarxes socials adequades i de la informació pertinent, elaboren de vegades unes estratègies molt complexes perquè els seus fills estiguin matriculats en els millors centres, tinguin els professors més qualificats i experimentats i estiguin en les aules de més nivell, especialment a través de l'elecció de les llengües estrangeres o de les optatives.

Paraules clau: desigualtat social; escolaritat; França.

Abstract. *The social inequalities of schooling in France*

This article analyses the social inequalities of schooling in France insisting on 1) the inequalities of success that appears specially with a precocious differentiation of the acquisitions, 2) the importance of the family cultural inheritance, the educational practices of the families, the investment in education and their relations with the educational system, and 3) the incident of the educational context on the differences between schools and their effects, the distinction between public and private schools, the differentiation in the choice of the school and, finally, the distinction between «good» y «bad» classes. The parents, especially those who have the sufficient cultural capital, the appropriate social networks and the pertinent information, elaborates sometimes a very complex strategies to register their children in the best schools, they have the most qualified and experienced teachers and they are in the most competitive classes, specially with the choice of foreign languages or options.

Keywords: social inequality; schooling; France.

Sumario

Introducción	El contexto de escolarización
Las desigualdades de éxito	Conclusión
La herencia familiar	Bibliografía

Introducción

Las bases de datos estadísticos, tanto del INED, del INETOP como del Ministerio de Educación galo, permiten realizar constataciones y medir la evolución de las desigualdades sociales de escolarización observables desde el inicio y a lo largo del currículo escolar. Basándose en estos datos, numerosos trabajos sociológicos intentan identificar el origen de estas desigualdades. Las trayectorias escolares dispares resultan de un conjunto de factores cuyo peso respectivo es difícil de determinar: traducen inicialmente las desigualdades sociales de éxito, de adquisición y de progresión, sabiendo que estas resultan de desigualdades presentes en el seno de las familias. Como consecuencia de todo ello, los niños abordan la escuela en unas condiciones desiguales. Asimismo, existen otras fuentes de desigualdad vinculadas a su modo de organización y de funcionamiento.

En este sentido, el objetivo de este artículo es dar a conocer la reflexión desarrollada por la sociología y las ciencias de la educación francesas sobre las desigualdades sociales de escolarización en Francia. Defiende la hipótesis según la cual las desigualdades de éxito aparecen especialmente a través de una diferenciación precoz de las adquisiciones; la herencia familiar tiene un gran incidencia a través del capital cultural, las prácticas educativas familiares, la inversión en la escolaridad y la relación que mantienen con el sistema educativo; y

el contexto de escolarización influye claramente en las diferencias entre los centros, la distinción entre la pública y la privada, la diferenciación en la elección de los centros y, por último, la distinción entre «buenas» y «malas» clases. Los padres, sobre todo los que disponen del capital cultural suficiente, de las redes sociales adecuadas y de la información pertinente, elaboran a veces unas estrategias muy complejas para que sus hijos estén matriculados en los mejores centros, tengan los profesores más cualificados y experimentados y estén en las aulas de mayor nivel, especialmente a través de la elección de las lenguas extranjeras o de las optativas.

En todo caso, conviene contextualizar esta hipótesis, ya que Francia se caracteriza por su creencia en la «religión del título académico». Más que en otros países de la OCDE que conceden una mayor importancia a la experiencia y a las competencias profesionales, que unen el título académico, la experiencia profesional y las habilidades personales, el Hexágono fundamenta básicamente su selección en el título académico. Se trata de un sistema muy selectivo y jerarquizado, donde solo los mejores acceden a las Grandes Escuelas que abren las puertas de las grandes empresas, de los ministerios y, en cierta manera, de los puestos de trabajo interesantes, protegidos y bien remunerados. Ello explica la fuerte inversión realizada por todas las familias, con matices en función del estatus social, del nivel educativo y del capital económico de los padres, en el sistema educativo en general y en la escolaridad de sus hijos en particular. Este sistema, que genera mucha presión entre los alumnos, ya que tienen la sensación de jugarse su futuro educativo, profesional e incluso personal, genera unas importantes desigualdades escolares que acaban fortaleciendo las desigualdades sociales. En este sentido, lo que es válido para Francia no lo es necesariamente para otros países que tienen unos sistemas educativos más igualitarios.

Las desigualdades de éxito

En varias ocasiones, psicólogos, estadísticos, demógrafos y sociólogos se han asociado, en el marco del Instituto Nacional de Estudios Demográficos (INED) y del Instituto Nacional de Estudio del Trabajo y de la Orientación Profesional (INETOP) para analizar el «nivel intelectual de los niños en edad escolar» (INED, 1969). La encuesta, llevada a cabo durante el periodo de la «explosión escolar», tenía como objetivo contabilizar los alumnos que presentaban unas dificultades para adaptarse a la enseñanza ordinaria, analizar los factores que incidían sobre el desarrollo intelectual y el éxito educativo. Entre los abundantes resultados de estos trabajos, conviene subrayar una fuerte correlación entre el «nivel intelectual» y el origen social de los alumnos. Las diferencias se incrementan con la edad y las diferencias entre grupos sociales son más acentuadas en las pruebas verbales o en las que hacen un llamamiento a unos conocimientos escolares. Por último, se observa un vínculo estrecho entre el «nivel intelectual» medido por el test y el valor escolar del alumno evaluado por el docente. Estas últimas constataciones han suscitado las críticas más virulentas

y han generado el cuestionamiento de las medidas de la inteligencia. Los test de nivel intelectual, que tienden a justificar las dificultades escolares de los alumnos de las clases populares por sus menores capacidades intelectuales, solo reproducen la constatación de las desigualdades sociales de adquisición y de relación a la escuela. La situación de test se inscribe en la relación social que los alumnos de los diferentes entornos abordan con una mayor o menor facilidad. Además, el contenido de las pruebas está vinculado a los aprendizajes escolares.

Por otra parte, se produce una diferenciación precoz de las adquisiciones. Así, las desigualdades de trayectoria escolar reflejan parcialmente las diferencias de adquisición y de progresión según los entornos sociales. La encuesta longitudinal del INED de 1962 ya había establecido esta constatación estadística. Desde 1989, la evaluación de los conocimientos en francés y en matemáticas del conjunto de los alumnos de CE2 y de sexto, realizada por el Ministerio de Educación, se fundamenta sobre unas pruebas estandarizadas. Confirma el fuerte vínculo existente entre éxito y entorno social. La edad del alumno y su origen social son las dos variables, fuertemente correlacionadas, que dan cuenta estadísticamente de la dispersión de los resultados escolares medidos por estas evaluaciones nacionales. Las estadísticas escolares han puesto de manifiesto el vínculo muy claro existente entre entorno social y éxito escolar. Queda por comprender los procesos complejos que constituyen este lazo. El éxito escolar no está compuesto únicamente por el dominio de los conocimientos escolares, ya que el buen alumno es igualmente el que sabe responder a las múltiples expectativas del sistema educativo, que no son siempre explícitas y pueden requerir unos saberes adquiridos fuera de la escuela y que conviene saber transponer y adaptar.

La herencia familiar

La categoría socioprofesional del padre es el indicador del entorno social más utilizado. Pero la relación con el éxito escolar es más fuerte con el nivel de estudios de los padres y especialmente de la madre. Esta constatación sugiere el rol determinante del nivel cultural de la familia en la interpretación de las desigualdades de éxito y de trayectoria escolar. Por lo tanto, los sociólogos han intentado describir y comprender los procesos en juego en el seno de las familias. El éxito escolar depende del nivel de adecuación de la cultura adquirida en el entorno familiar con la que difunde el sistema educativo. Para dar cuenta del proceso que vincula el entorno social con el éxito escolar, Bourdieu y Passeron han creado la noción de herencia cultural. Elaborada a partir de bases de datos, encuestas y observaciones empíricas, defienden la teoría según la cual la escuela reproduce las desigualdades sociales bajo la forma de desigualdades escolares que resultan de diferentes herencias culturales.

El capital cultural

En *Los herederos* (1964) y posteriormente en *La reproducción* (1970), Bourdieu y Passeron han mostrado a través de qué procesos el sistema educativo ejercía un rol de selección social en detrimento de las clases populares. Los estudiantes provenientes de las clases adineradas se benefician de privilegios sociales que favorecen su éxito, sabiendo que los aspectos culturales de esta herencia son los más determinantes. Puesto que el sistema educativo dispone de una autonomía relativa, las propiedades sociales de los herederos, especialmente su capital cultural (que les abre las puertas del éxito escolar), están transformadas por la escuela en títulos académicos, contribuyendo así a ocultar la reproducción de las relaciones sociales de dominación. La escuela cumple su función de legitimación transformando las desigualdades sociales en desigualdades presentadas como naturales (dones, capacidades, gustos).

Entre los indicadores de estas desigualdades culturales, el nivel de estudios de los padres es el más utilizado; pero el nivel cultural de los ascendientes y de la familia extensa debe igualmente ser tomado en consideración. Bourdieu habla de diferencias de antigüedad del capital. Estos privilegios culturales pueden traducirse igualmente por un nivel desigual de información sobre el sistema educativo y su funcionamiento (información aún más necesaria cuando los principios de diferenciación de la escolarización son menos perceptibles) y por unas desigualdades vinculadas a los lugares de residencia que procuran unas ventajas culturales y unos estímulos diferentes. Esta herencia cultural de la que se benefician los alumnos provenientes de las clases dominantes está constituida por saberes así como por maneras de comportarse, habilidades, gustos o relaciones con la escuela y la cultura, es decir, por un conjunto de actitudes que el sentido común relaciona con las aptitudes naturales y los dones. Los hijos de las clases dominantes han podido adquirir una familiaridad con la cultura (sobre todo con la cultura que no está enseñada por la escuela) y una aptitud al manejo de la lengua reconocida por el sistema educativo. Bourdieu ha podido decir, basándose especialmente en los trabajos de Basil Bernstein (1975), que la lengua utilizada por la escuela es únicamente la lengua de las clases cultivadas.

Para sistematizar estos análisis, Bourdieu (1979) ha propuesto el concepto de capital cultural, descomponiéndolo en tres dimensiones:

- El capital cultural puede existir «en el estado incorporado», es decir, bajo la forma de «disposiciones duraderas del organismo», tales como la presentación de sí mismo, las maneras de comportarse, el lenguaje, la relación con la escuela y la cultura.
- «En el estado objetivado bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos». Pero no es suficiente transmitir estos bienes, ya que conviene igualmente transmitir la manera de utilizarlos.
- El capital cultural tiene una «forma institucionalizada», es decir, garantizada por la institución escolar bajo la forma de títulos académicos. Esta

clase de capital cultural es directamente convertible en capital económico a través del mercado laboral. Pero en este caso también, la posesión de un título académico no garantiza el acceso a una posición determinada, puesto que es preciso saber utilizarlo. La masificación escolar y el desempleo, acentuando la competencia entre los poseedores de títulos académicos, hacen aún más necesaria la utilización de otras formas de capital cultural (pero también social y económico) para elaborar una estrategia de ubicación de un título o una estrategia de reconversión» (Bourdieu, 1979).

Las desigualdades sociales de éxito escolar y de trayectorias escolares resultan de unas desigualdades de reparto del capital cultural, mediatizadas por las disposiciones individuales socialmente determinadas: el *habitus*, según Bourdieu, es el «sistema de disposiciones duraderas» adquirido por el individuo a lo largo del proceso de socialización. Es el principio que estructura las representaciones y las conductas de los agentes sociales. El *habitus* permite a los individuos ajustar sus niveles de aspiración a las posibilidades objetivas de éxito de un proyecto educativo y profesional (Bourdieu, 1974).

Las prácticas educativas de las familias

Para Jacques Lautrey (1980), los sesgos culturales inherentes a la evaluación de las capacidades intelectuales no son suficientes para explicar las diferencias observadas entre los alumnos de entornos sociales diferentes. Las desigualdades sociales y escolares empiezan a construirse en las familias, en razón de unos principios educativos, de unos sistemas de actitudes y de valores diferentes. El entorno familiar está diversamente estructurado, estas diferencias están vinculadas a la pertenencia social y tienen un impacto sobre el desarrollo cognitivo de los niños. Las coacciones asociadas a la posición social y a las condiciones de vida imponen estas reglas rígidas para preservar el equilibrio en las interacciones entre los miembros de la familia y entre la familia y la sociedad. En el sentido opuesto, las condiciones de vida menos coactivas, en los entornos más favorecidos, permiten una estructuración familiar más flexible, unas reglas de cooperación entre adultos y niños, y unas reglas modulables en función de las circunstancias. Este tipo de entorno familiar así como los sistemas de valores y las prácticas educativas que le están asociadas permiten conseguir unos mejores resultados escolares. El estilo educativo flexible no pone en el primer plano la obediencia y la sumisión a los adultos, sino que favorece el desarrollo de la curiosidad y del espíritu crítico, y valoriza la actividad propia del niño, conjunto de condiciones favorables a las actividades de conocimiento fundadas sobre la iniciativa y la creatividad.

Así, según Jacques Lautrey, el entorno familiar y los comportamientos educativos intervienen en los procesos de estructuración de las estructuras cognitivas. Influyen de manera decisiva sobre las diferenciaciones sociales de éxito escolar y se acumulan con las desigualdades de familiarización de los contenidos culturales (Lautrey, 1980). A través de la familia se transmiten unos sabe-

res, pero también unas habilidades y unos valores que juegan un rol en el éxito escolar. El estilo educativo predominante en las familias populares, su sistema de valores y su lenguaje no favorecen la adaptación a las normas escolares y el éxito de los aprendizajes.

La inversión en la escolaridad y la relación con la escuela

Ciertamente, los niños llegan a la escuela con unos recursos desiguales y unas condiciones de socialización más o menos favorables; pero unos investigadores han intentado dar cuenta no solamente de los fracasos sino también de los éxitos de los alumnos provenientes de los entornos populares e identificar las condiciones educativas favorables al éxito de estos alumnos. Han querido reaccionar ante unos enfoques que describen las relaciones de las clases populares con la escuela en términos de déficit, de carencias educativas, de lenguaje pobre o de falta de ambición.

Los «éxitos escolares paradójicos» de alumnos provenientes de entornos desfavorecidos suponen, en la mayoría de las familias, una fuerte movilización en torno a un proyecto escolar para el niño. Así, Jean-Pierre Terrail (1990) analiza «algunas historias de transfugas» de origen obrero y muestra que, en estas familias populares donde un hijo ha conocido el éxito, existe un proyecto que encuentra su origen en una ambición de ascenso social y de emancipación con respecto a la condición socialmente desvalorizada de los padres o un deseo de apertura hacia las posibilidades de elección profesional o cultural. Esta ambición no está sistemáticamente llevada por los padres, ya que el propio niño puede estar en el origen de esta obstinación a conocer el éxito y a concebir el proyecto de salir adelante, como consecuencia del sufrimiento vivido por la situación familiar. Esta escolaridad exitosa empieza siempre por unos años de estudio felices en primaria que han permitido establecer una relación favorable con la institución escolar. Para estos niños, la actitud de los maestros y sus alientos son determinantes.

Pero, extranjeros a la cultura impartida por la escuela deben, como contrapartida, padecer el choque de la ruptura con el entorno de origen: «prosiguiendo sus estudios, realizan el deseo de los padres, pero haciendo todo lo que pueden para no parecer lo que son». Las relaciones con el sistema educativo no se construyen únicamente en una familia, puesto que se constituyen igualmente en referencia a los comportamientos y a las actitudes de un grupo social y a través de la historia escolar de ese grupo. Las transformaciones de la relación con la escuela de las familias obreras se inscriben en el proceso global de los cambios de estilo de vida de los obreros. La prioridad concedida al aprendizaje de un oficio, privilegiado en la cultura obrera tradicional, deja lugar, a partir de los años 1980, a una fuerte movilización en torno a la escolaridad (Terrail, 1990). Los obreros se han concienciado de la «centralidad del reto escolar sin que por ello las capacidades reales de conocer el éxito hayan mejorado», lo que produce un malestar y una desorientación (De Queiroz, 1992) entre los más desprovistos (Beaud, 2002).

Las relaciones de las familias populares con la escuela están afectadas por la percepción que tienen de los cambios acontecidos en el sistema educativo. Pueden expresar una nostalgia ante un pasado idealizado (que hace referencia a la disciplina o a la seriedad de «su» escuela primaria) o mostrarse desconcertados ante el funcionamiento actual del sistema secundario que desconocen y del que no tienen experiencia. Su discurso sobre la escuela puede traducir todavía unas expectativas de promoción social para sus hijos. Las familias populares tienen, en su mayoría, una imagen positiva del sistema educativo; pero esta confianza está fragilizada y a veces cuestionada por su experiencia de las dificultades y del fracaso escolar (Henriot-Van Zanten, 1990).

No existe un solo tipo de relación entre las familias populares y la escuela. Las actitudes son diferenciadas, y van de la confianza a la desconfianza pasando por la sumisión. Dominique Glasman (1992), durante una encuesta realizada sobre las acciones de apoyo escolar fuera de la escuela en unos barrios populares, cuestiona las representaciones de las familias desfavorecidas y sus relaciones con el sistema educativo. Las que están más marginadas socialmente expresan la misma desconfianza hacia el conjunto de las instituciones como pueden ser la justicia, la policía o la patronal, con las cuales mantienen unas relaciones conflictivas. Se implican poco en la escolaridad, no responden a las solicitudes de la escuela, no contemplan ningún futuro escolar preciso. En el lado opuesto, las familias populares cuya situación social está menos deteriorada (empleo y situación familiar estables) esperan mucho del sistema educativo, implicándose en el seguimiento del trabajo escolar y contemplando un futuro escolar para sus hijos. Otros trabajos insisten igualmente sobre el empeoramiento de las condiciones de existencia de una fracción de las familias populares y sus efectos en términos de escolarización y de socialización (Millet & Thin, 2005).

Las políticas de lucha contra el fracaso escolar, especialmente en las zonas de educación prioritaria (ZEP), insisten sobre la importancia de la implicación de las familias, dejando suponer que estas familias (consideradas como un conjunto indiferenciado) no se implican en la escolaridad de sus hijos: «el modelo de la inversión sobre el niño que es el de las clases medias es un modelo al cual todas las fracciones de las categorías populares no se adhieren necesariamente. Sin embargo, es a la adaptación a ese modelo que los incita el 'proselitismo escolar' de las clases medias representadas por los profesores, por una parte, y los trabajadores sociales, por otra parte» (Glasman et al., 1992).

Las diferencias de inversión en la escolaridad pueden traducirse en la intensidad y en las formas de apoyo, de seguimiento y de acompañamiento asegurado por la familia. No se trata únicamente de la ayuda pedagógica, tributaria de los niveles de competencia de la familia o de clases particulares, sino también de la atención y de la vigilancia diaria que dan cuenta del interés e incluso de la movilización familiar en torno al éxito escolar. Este seguimiento de la escolaridad es a menudo asegurado por la madre, pero también por una persona de la hermandad o de la familia extensa, sobre todo en las familias inmigrantes.

Las estrategias individuales

Los sociólogos que se proclaman deudores del individualismo metodológico, alrededor de Raymond Boudon, se oponen a las interpretaciones macrosociales del funcionamiento de la escuela. Para estos investigadores, las causas de las desigualdades sociales de escolarización deben buscarse en los propios actores. Estas desigualdades son el resultado de la agregación de estrategias individuales de actores que persiguen sus propios intereses. Las diferencias de orientación durante el currículo escolar son la traducción de los diferentes comportamientos individuales. El individuo orienta su decisión a partir del análisis que hace del beneficio esperado y de los costes anticipados. Si los factores sociales y culturales juegan un rol en la elaboración de la decisión individual, la institución escolar está parcialmente construida por los individuos que, por sus elecciones agregadas, contribuyen a transformarlos. Pero en numerosos casos, los comportamientos y las decisiones de los individuos entran en conflicto con los de los autores situados en la misma situación. A partir de entonces, la agregación de estas acciones individuales racionales puede tener unos efectos perversos, es decir, que puede producir unos resultados contrarios a las intenciones (Boudon, 1973).

El contexto de escolarización

Las trayectorias escolares no son únicamente el reflejo de los niveles desiguales de adquisición que resultan de las desigualdades de representación de privilegios culturales y de inversión educativa de las familias. Alain Girard, a través de la encuesta longitudinal del INED iniciada en 1962, había mostrado que la decisión de orientación al término del CM2 solo se explicaba parcialmente por las diferencias de valor escolar de los alumnos. A nivel comparable, el alumno tendrá una carrera diferente según el hecho de que viva en zonas urbanas o rurales, en función de las ambiciones de su familia; pero también según la opinión del maestro sobre sus posibilidades de éxito. Las desigualdades sociales de escolarización no se construyen solamente en las familias, sino también en el seno de los centros y de las aulas: las evaluaciones del nivel de los alumnos varían en función de los docentes y de las clases, así como de las modalidades de selección de los alumnos en el momento de la orientación que conocen unas notables disparidades.

El centro y sus efectos

Paradójicamente, es con la creación del colegio único (1975) y la uniformización del primer ciclo de la secundaria que aparece, en Francia, la problemática del efecto centro. En el preámbulo de sus primeros libros sobre este tema, publicado en 1981, Michel Crozier escribía: «se tiene casi la sensación de que a la antigua diversidad desigualitaria, basada sobre los diferentes tipos de enseñanza, se ha sustituido una diversidad más centrada en el centro, su inserción

en un entorno y su política». Esta investigación se inscribe en el marco teórico de la sociología de las organizaciones. Los centros educativos, que corresponden en este caso a los colegios, son estudiados como unas organizaciones que tienen cada una su propio modo de funcionamiento con unos tipos particulares de relaciones entre los profesores y unos estilos de dirección específicos (Paty, 1981). Aparece entonces que los centros educativos tienen una eficacia propia, independientemente de las características escolares y sociales de su público. A partir de los años 1980, se desarrolla una corriente de investigaciones sobre los centros y los procesos de diferenciación vinculados a la escolarización en un centro determinado.

1. *El funcionamiento del centro.* El centro educativo es una organización que tiene sus especificidades de funcionamiento. Es igualmente un lugar donde son realizados los objetivos nacionales asignados a la educación. Es allí donde se enfrentan las «políticas de institución y las prácticas de los actores» como lo anuncia el libro que reúne las contribuciones de unos sociólogos suizos y franceses sobre este tema (Perrenoud & Montadon, 1988). Diferentes lógicas de acción pueden desarrollarse e incluso enfrentarse en los centros: búsqueda de la equidad, del desarrollo personal del alumno, del resultado o de la competencia entre los centros sobre el modelo empresarial. Localmente, en cada centro, estas lógicas entran en conflicto y deben conciliarse para que el centro funcione. Entre los diferentes actores debe construirse el acuerdo sobre un principio que justificará las decisiones y las políticas de orientación de los alumnos (Derouet, 1992).

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto las diferencias de adquisición, de progresión y de trayectoria en los centros comparables. No en vano, teniendo en cuenta el número de factores en juego, es difícil deducir de estos trabajos las características comunes de los centros exitosos que constituirían un modelo de la «escuela eficaz» para unos alumnos de diferentes entornos sociales. Queda especialmente por elucidar los componentes del «clima» de un centro, favorables al éxito.

2. *Unos centros desigualmente selectivos.* Una investigación sobre los procesos de orientación en los colegios de la academia de Dijon ha mostrado que el contexto de escolarización jugaba un papel en la modulación de las diferencias sociales iniciales de éxito (Duru-Bellat, 2002). Unos alumnos del mismo entorno social y de mismo nivel escolar inicial progresan diferentemente según el colegio en el cual están escolarizados. Son diversamente evaluados y orientados por los profesores en función del público acogido en el colegio, sabiendo que los profesores son más exigentes cuando el colegio escolariza a unos buenos alumnos de origen social favorecido. Más allá de las disparidades geográficas y regionales en las desigualdades de trayectoria escolar, la orientación de los alumnos depende de las políticas de centro; pero las elecciones de las familias y las decisiones de orientación también toman en consideración la oferta formativa y las capacidades de acogida locales de las que padecen sobre todo los alumnos de las zonas rurales.

La oferta de enseñanza juega un rol en la construcción del futuro escolar que se puede contemplar, ya que los alumnos de las clases populares están más afectados por estas disparidades de oferta.

Enseñanza pública y privada

Los centros educativos forman un casi-mercado donde ciertos grupos sociales saben ser unos clientes avisados, ya que algunos padres se convertirán en unos «consumidores del sistema educativo» (Ballion, 1982). La elección de la enseñanza privada puede ser un elemento de las estrategias educativas familiares, incluso en los entornos populares. De media, un alumno sobre cinco está matriculado en un centro privado durante la enseñanza secundaria; pero esta proporción solo refleja parcialmente la importancia de la elección de la privada, puesto que descuida los vaivenes entre ambos sectores. En realidad, sobre el conjunto de la escolaridad primaria y secundaria, se considera, según los datos de los paneles de alumnos entrados en sexto en 1989, que más de un tercio de los alumnos frecuentan una clase de enseñanza privada en un momento de su escolaridad, durante un periodo más o menos largo. Entre los usuarios de la enseñanza privada, los más numerosos son los «clientes de paso». Las transferencias desde la pública conciernen a unos alumnos en dificultad, en retraso con respecto a la edad normal, y esta posibilidad es diversamente utilizada según los entornos sociales. Los «clientes fieles de la privada» y los que la utilizan lo más a menudo en caso de dificultad en la pública se encuentran en los mismos grupos sociales: los agricultores, los cuadros superiores, profesiones liberales y los empresarios» (Langouët & Léger, 1991). Los autores analizan la eficacia comparada de la enseñanza pública y privada tomando como indicador la capacidad de cada sector a conducir sus alumnos hasta el bachillerato. Entre los alumnos entrados en sexto en el inicio de los años 1970, el 21,7% de los que han realizado toda su escolaridad en la pública han conseguido el bachillerato frente al 28% en la privada.

A partir de datos comparables, Chloé Tavan matiza esta constatación: «la ventaja aparente de una escolarización continua en la privada puesta de manifiesto por Langouët y Léger no se mantiene siempre cuando se razona sobre unos alumnos comparables. Así, el hecho de cursar sus estudios en un centro privado, en el mejor de los casos, no tiene ninguna influencia sobre la trayectoria escolar en el marco del colegio» (Tavan, 2004).

Diferenciación y elección de los centros

Las diferencias entre los centros no son nuevas, ya que, en los años 1960, el liceo tradicional del centro urbano se hallaba lejos del nuevo liceo que acogía a alumnos de los suburbios urbanos. Pero, lo que ha cambiado desde el inicio de los años 1990 es que esta diferenciación se ha visibilizado por el juego de un conjunto de decisiones políticas, que le exigen al colegio que asuma unos problemas planteados por la escolarización de masas y lo incita a crear una iden-

tividad propia. Las diferencias entre los centros tienen cierta tendencia a incrementarse, por una parte, con los centros protegidos ante una «intrusión» demasiado importante de nuevos alumnos y, por otra parte, los que concentran las dificultades asociadas a la escolarización de los más desfavorecidos (Broccoli-chi & Oeuvrad, 1993). Las experiencias de flexibilización del mapa escolar han conducido, en 1985 y en 1992, a extender a la mitad de los colegios públicos (y a una cuarta parte de los liceos) las zonas donde las familias tienen la elección entre varios centros.

Desde estas primeras medidas, la cuestión del contexto espacial de escolarización y de sus efectos sobre la producción de las desigualdades sociales encuentra un terreno de análisis muy fecundo con el tema de la elección del centro. Permite además comprender las relaciones entre las elecciones residenciales y las elecciones escolares, especialmente en zonas urbanas, y entre las segregaciones urbanas y escolares (Oberti, 2007; François & Poupeau, 2008). Las primeras experiencias habían dado lugar a varios estudios que ponían de manifiesto las determinaciones de las elecciones de las familias y habían señalado las consecuencias de estas medidas sobre la diferenciación creciente de los centros (Ballion, 1991).

Todos los grupos sociales no se aprovechan de manera similar de las posibilidades de elección que les son propuestas teóricamente. Así, en el momento en el cual ha empezado, el 11% de las familias utilizaba esta posibilidad de poder elegir un colegio. Entre los solicitantes de las derogaciones, los más representados son, en primer lugar, los profesores. Perciben su interés y gozan de la información necesaria sobre los procedimientos que conviene seguir y sobre los recursos del «mercado local». En segundo lugar, vienen los empleados y los cuadros superiores. Los empleados utilizan esta opción porque sus lugares de residencia alejados de los centros urbanos los conducen a no poder acceder a los colegios de los centros urbanos que gozan del mayor prestigio. Además, comparten a menudo con las clases medias una fuerte inversión en el ámbito educativo para conseguir el éxito escolar de sus hijos. Pero su solicitud de cambio de colegio es a menudo desestimada por la administración. Hacen referencia, por ejemplo, a la mala fama del colegio que rechazaban, mientras que otras familias saben presentar unos motivos aceptables, de índole escolar, tales como la elección de una lengua no enseñada en el colegio del barrio. En una investigación sobre los determinantes sociales de las prácticas de evitación escolar en la entrada en sexto, en la enseñanza pública de París, Jean-Christophe François y Franck Poupeau (2008) matizan la implicación de las clases medias en el deterioro de las segregaciones escolares por sus prácticas de elección de los centros. En París, las estrategias de evitación conciernen a los grupos sociales mejor dotados en capital cultural y el «rodeo del centro del sector es más el hecho de las categorías superiores en su búsqueda de una mejor ubicación que la de las clases medias que huirían de los barrios populares». Efectivamente, elegir un centro educativo, informarse, hacer la gestión necesaria son unas decisiones vinculadas a los capitales de los que disponen las familias, en todas sus dimensiones, económicas (elección de una vivienda, de un centro privado,

etc.), culturales (nivel de información sobre la oferta formativa) y sociales. Las elecciones difieren entonces según la importancia relativa de los diferentes tipos de recursos de los que disponen las familias.

La proporción de los padres de alumnos que, en la entrada en sexto, elige un colegio público diferente del que el mapa escolar les designa sigue siendo estable y está valorada en alrededor del 10% desde que las medidas de flexibilización del mapa escolar han sido instauradas. En el inicio del curso escolar de 2008, después de los anuncios de supresión progresiva del mapa escolar, parece ser que esta proporción no ha evolucionado (los escasos datos disponibles establecen la proporción de los solicitantes de derogación en el 9,8% de los alumnos que entran en sexto). Podría interpretarse este indicador y esta estabilidad como la señal de la satisfacción de la mayor parte de las familias. Podría deducirse de todo ello igualmente que los movimientos de evitación de ciertos colegios no han evolucionado desde 1985. Pero para interpretar este dato, conviene tener en cuenta, por una parte, que se trata de una media nacional (esta proporción puede variar localmente de manera importante), y, por otra parte, que el aumento de la segregación urbana en ciertos barrios de los suburbios urbanos y las estrategias residenciales de las familias (elección de una residencia en función de la reputación de los centros educativos del sector) han podido jugar un rol en el incremento de la homogeneidad social de los colegios (Broccolichi, 1998; Barthon & Oberti, 2000; Oberti, 2007).

Los padres mejor informados y cuyas expectativas son fuertes buscan el «buen» centro y la «buena» clase para sus hijos, sin disponer por ello de la información objetiva necesaria para tomar las decisiones oportunas. Se adhieren a menudo a la representación dominante de su grupo social sobre los centros vecinos, que constituyen el universo de las elecciones posibles. Estas representaciones están elaboradas a partir de indicadores básicos sobre las características sociales de los alumnos que frecuentan el centro, de rumores sobre unos acontecimientos a veces exagerados (violencias, deterioros, drogas) y sobre los resultados escolares de los alumnos del centro publicados por la prensa.

El estudio de los flujos de alumnos provocados por estas posibilidades de elección ilustra una tendencia válida para el conjunto de los centros: los cambios de centros conducen a reforzar las características iniciales de los colegios y de los liceos. Conducen los buenos alumnos a los centros en los cuales ya constituyen una fuerte proporción y, por el contrario, permiten a los alumnos que no están en situación de fracaso escolar huir de los colegios y liceos en los cuales se concentran las dificultades. Las medidas tomadas en el inicio del curso de 2007, que se refieren a la supresión progresiva del mapa escolar, con unos nuevos criterios que rigen las derogaciones (prioridad para los alumnos becarios), tienen como objetivo incrementar la diversidad social en los centros educativos. Ningún balance cifrado y detallado permite hoy por hoy evaluar si se ha alcanzado ese objetivo. No en vano, unos estudios parciales parecen concluir de nuevo a un fortalecimiento de la polarización social y escolar entre los centros más evitados y los más buscados (Obin & Van Zanten, 2007).

En la conclusión de su síntesis de los trabajos sobre los efectos de las políticas francesas y extranjeras de elección del centro educativo, Meuret, Broccoli-lichy y Duru-Bellat (2001) consideran que la valoración realizada de estas políticas depende de las finalidades que se asignan a la escuela. Las consecuencias de estas políticas pueden ser valoradas, positivamente, en referencia a la satisfacción de los usuarios o a la formación de una élite. Por el contrario, si los objetivos de integración social son considerados como fundamentales, no se pueden ignorar los efectos de reforzamiento de las segregaciones. «La valoración dependerá *in fine* de los objetivos considerados como prioritarios para la institución escolar: si se trata del objetivo de integración social o de »maximización de las adquisiciones escolares del conjunto de una clase de edad, los diversos sistemas de elección serán objeto de una valoración más bien negativa. Si la satisfacción de los usuarios o la formación de una élite están consideradas como prioritarias, la valoración será más positiva, y ello más aún si no se valora negativamente una cierta segregación cultural o étnica» (Meuret, Broccoli-lichy & Duru-Bellat, 2001).

«Buenas» y «malas» clases

Los alumnos no tienen las mismas probabilidades de conocer el éxito según el centro escolar en el que están matriculados. Además, en el seno de un centro, la clase y su composición juegan un rol en el éxito de los aprendizajes, en la cristalización de las actitudes entre los alumnos y en su escolaridad. Varios autores, con unos enfoques teóricos y unas metodologías diferentes, han puesto de manifiesto una diferenciación notable de los centros y de las clases: las disparidades entre colegios en cuanto a las características sociales y sus alumnos se han incrementado durante los años 1990 (Trancart, 1998). Además, las modalidades de constitución de las clases pueden acentuar estas desigualdades, provocando una segregación interna al centro. Para conservar los buenos alumnos y tranquilizar los padres de las clases medias, es decir, para mantener una cierta diversidad social y escolar, especialmente en los colegios, los responsables de centros utilizan frecuentemente la reagrupación de alumnos en unas clases de nivel, a menudo a través de las optativas de lenguas extranjeras o antiguas. Estas prácticas conducen, en los colegios de los suburbios urbanos donde los alumnos en dificultad son muy numerosos, a concentrar los alumnos en dificultad en las mismas aulas, a menudo avanzando unos argumentos pedagógicos o de gestión disciplinar.

No en vano, una investigación ha mostrado que la composición de la clase tiene un efecto sobre la progresión de los alumnos: los alumnos que tienen dificultad, agrupados en unas clases homogéneas, progresan menos que en unas clases con una homogeneidad moderada (Duru-Bellat & Mingat, 1997). Las clases de nivel (homogéneas) no constituyen un contexto favorable para los aprendizajes y la agrupación de alumnos en dificultad entre ellos constituye el contexto más desfavorable para estos alumnos. En las clases homogéneas en las cuales están concentrados los alumnos en dificultad, las diferencias

de adquisición y de progresión pueden explicarse por la convergencia de un conjunto de factores: las prácticas de los docentes que, según la clase, pueden modular los contenidos de enseñanza, los efectos de etiquetaje (*labeling*) y de expectativas hacia unos alumnos y unos efectos de conformidad de los jóvenes a unas normas grupales.

Por otra parte, Payet, que ha observado dos colegios de los suburbios urbanos, muestra los procesos de segregación internos al centro y hace aparecer especialmente los componentes étnicos de las «malas clases» (Payet, 1995, 1998). En semejantes contextos, las tensiones pueden convertirse en importantes y traducirse por unos actos incívicos, violentos o racistas. Para explicar la génesis de las violencias que se manifiestan en el marco de los centros educativos, hay que tener en cuenta el entorno del centro, del barrio, de la cultura exterior a la escuela. Los autores que se han preguntado sobre el origen de las conductas desviantes en el espacio educativo subrayan que los procesos desviantes se construyen igualmente en el interior de la escuela y en interacción con unos procesos propiamente escolares, especialmente en las clases de escaso nivel (Van Zanten, 2001; Debarbieux, 1996; Charlot & Emin, 1997).

Conclusión

En conclusión, recordar que este artículo se ha interesado por las desigualdades sociales de escolarización en Francia poniendo de manifiesto: 1) las desigualdades de éxito, que aparecen especialmente a través de una diferenciación precoz de las adquisiciones, 2) la importancia de la herencia para la mediación del capital cultural, las prácticas educativas familiares, la inversión en la escolaridad y las relaciones mantenidas con el sistema educativo, y 3) la incidencia del contexto de escolarización, con las diferencias entre los centros, la distinción entre la enseñanza pública y privada, la diferenciación en la elección de los centros y, por último, la distinción entre «buenas» y «malas» clases. Los padres, sobre todo los que disponen del capital cultural suficiente, de las redes sociales adecuadas y de la información pertinente, elaboran a veces unas estrategias muy complejas para que sus hijos se matriculen en los mejores centros, tengan los profesores más cualificados y experimentados y estén en las clases más competitivas.

Más allá, enriqueciendo y complejizando el modelo de análisis, unos estudios recientes han analizado con cierta profundidad las diferentes trayectorias escolares en función de tres variables: el género, el origen étnico y la región de residencia.

Trayectorias diferentes en función del género. La igualdad formal de acceso a todos los niveles de enseñanza entre chicos y chicas ha sido realizada progresivamente y de manera tardía. Desde entonces, diferentes indicadores muestran que las chicas son mejores que los chicos: no tienen tanto retraso, repiten menos, están menos orientadas hacia las carreras más desvalorizadas, acceden en proporciones más importantes al bachillerato y a la enseñanza superior. Encontramos más chicas que chicos entre los alumnos de bachillerato desde

los años 1970 y entre los estudiantes universitarios desde 1980, resultado de una evolución de la escolarización de las chicas observable desde hace varias décadas. En 2006, el 46% de las chicas y el 38% de los chicos de 21 años están todavía escolarizados. Pero, si ese mismo año, más de la mitad de los estudiantes universitarios son chicas, estas solo representan un alumno-ingeniero sobre cuatro. A pesar de un éxito escolar superior, las chicas están subrepresentadas en las secciones más prestigiosas y selectivas. Así, la escolarización de las chicas puede ser objeto de las mismas constataciones que la de diversos grupos sociales: la igualdad de escolarización entre chicos y chicas es una buena manera de comprenderlo, puesto que la igualdad de acceso está asegurada a nivel del bachillerato y de la enseñanza superior, pero no se puede hablar de igualdad de oportunidades ya que las diferencias de trayectorias siguen siendo destacadas.

El incremento de la escolarización de las chicas es regular desde el inicio del siglo XX, pero es en el momento simbólico en el cual los alumnos y los estudiantes constaban de tantas chicas como chicos cuando varias investigaciones sociológicas han tomado como objeto de estudio la incidencia de esta masificación sobre la evolución de las diferenciaciones sexuales de escolarización y han intentado aislar los factores explicativos de las desigualdades de trayectorias entre chicas y chicos (Duru-Bellat, 1990).

Se atribuye generalmente la subrepresentación de las chicas en las secciones científicas, en primer lugar, al fracaso de las chicas en matemáticas y/o a su escasa atracción o capacidad para esta disciplina. La supremacía de las matemáticas en el sistema educativo francés y su rol selectivo explicarían así la escasa presencia de las chicas en las secciones selectivas más prestigiosas. Pero se ha podido demostrar, a partir de los resultados a unos test nacionales de evaluación de competencias, que las diferencias de resultado en matemáticas entre chicos y chicas son mucho más débiles que entre grupos sociales. Las diferencias son inferiores que en francés (donde las chicas consiguen unos resultados claramente superiores) y varían según los niveles escolares y los tipos de competencias evaluadas (Baudelot & Establet, 1992). Catherine Marry muestra asimismo de qué manera la relación maestro-alumno puede reforzar los estereotipos de género. Así, «la creencia de los maestros en la superioridad de los chicos en matemáticas y la de las chicas en literatura aparece a partir de la escuela primaria, mientras que las diferencias de resultado son inexistentes. Estas expectativas funcionan como unas »profecías autorrealizadoras«, alimentando la menor confianza de las chicas y la sobrevaloración de los chicos en matemáticas (Marry, 2003).

El escaso gusto de las chicas por las disciplinas científicas, si no puede estar vinculado a un fracaso específico, está a menudo asociado a un conformismo que los incitaría a mantener sus aspiraciones en el marco de los estereotipos sociales que las excluyen de unas vías formativas dominadas por los chicos. Las fuentes de este conformismo deben buscarse en los modos de socialización y en las prácticas educativas diferenciadas de manera precoz que preparan las chicas a sus roles familiares y profesionales tradicionales. Estas orientaciones prefe-

renciales están conformadas por la oferta formativa en las secciones profesionales, mucho menos diversificada para las chicas y concentrada sobre los oficios del sector terciario. Chicas y chicos están llevados a hacer un uso diferenciado de la formación en la medida en que no esperan los mismos beneficios de su inversión educativa. Pero si la formación de las chicas tiene una menor rentabilidad sobre el mercado laboral, este despilfarro aparente puede ser socialmente rentable. Efectivamente, la formación de las chicas las conduce hacia unas posiciones profesionales menos valorizadas, lo que constituye «a nivel de la sociedad» un compromiso aceptable entre los valores dominantes en función de los cuales sería difícil rechazar la instrucción a unos individuos sobre la base de su sexo, por una parte, y, por otra parte, la necesidad de contener la instrucción de las mujeres, al no cuestionar el reparto actual del trabajo y del poder entre los sexos, tanto en la vida profesional como en la vida familiar» (Duru-Bellat, 1990).

Itinerarios distintos entre alumnos franceses y extranjeros. En el año 2000, 372.000 alumnos están registrados como extranjeros en las escuelas (el 6% del alumnado de la enseñanza pública y privada) y 180.000 en los colegios y liceos en 2007, es decir, el 3,3% del conjunto de los alumnos. Esta proporción ha disminuido regularmente desde hace diez años y el reparto por nacionalidad se ha modificado, ya que, en el inicio de los años 1980, el grupo mayoritario estaba constituido por portugueses. En 2007, cerca de la mitad de los alumnos extranjeros provienen de los países del Magreb. No en vano, las estadísticas recogidas por el Ministerio de Educación han padecido durante un largo periodo de cierta imprecisión, por una confusión entre la nacionalidad del alumno y la del padre o responsable del alumno. Por lo tanto, las evoluciones sobre un largo periodo deben ser consideradas con cierta cautela.

Gracias a unas encuestas complementarias realizadas con unas familias de una muestra de alumnos de «origen extranjero», entre los alumnos de colegios públicos y privados, el 6,8% son de nacionalidad extranjera, el 10% tienen dos padres inmigrantes y el 3% tienen un solo padre inmigrante. Además, la media de 5% de alumnos extranjeros es poco representativa de la realidad, puesto que estos alumnos están repartidos de manera desigual. Están prácticamente todos matriculados en la enseñanza pública y su peso disminuye conforme se avanza en el currículo escolar: representan alrededor del 6% de los alumnos de liceo profesional, menos del 4% de los alumnos de liceo general y tecnológico, y el 8% de los alumnos de SEGPA (enseñanza especializada). Pero esta proporción es igualmente variable según las regiones, las ciudades, los barrios, los centros educativos y las aulas.

Su escolaridad está marcada por un fracaso a menudo precoz e irreversible. Se enfrentan con cierta agudeza a todos los problemas de adaptación vinculados a su distanciamiento con la lengua y la cultura escolar. No en vano, la ausencia de proximidad con la cultura escolar es común a todos los alumnos del entorno popular. La mayoría de estos alumnos extranjeros o de origen extranjero provienen de la clase obrera: en 2000, el 71% de los alumnos extranjeros matriculados en los colegios son hijos de obreros o de inactivos frente

al 39% de los alumnos franceses. Cuando su padre es obrero, es mucho más a menudo no-cualificado. Los dos tercios pertenecen a una familia de cuatro hijos y más, frente al 16% de los alumnos franceses. Por lo tanto, los alumnos extranjeros acumulan a menudo el conjunto de las características sociales y culturales estadísticamente asociadas al fracaso escolar.

Unos estudios han intentado desprender una eventual especificidad del fracaso o del éxito de los alumnos inmigrantes comparando su escolaridad con la de los alumnos franceses pertenecientes a los mismos entornos sociales. Si han nacido en Francia, conocen la misma relegación hacia las secciones más desvalorizadas y una fuerte orientación hacia la enseñanza profesional que los alumnos franceses del mismo origen social. Entre los alumnos del panel de 1989, los extranjeros, hijos de obreros cualificados, tienen una trayectoria escolar más caótica que los demás alumnos de origen obrero. Llegados en Francia a veces después de la edad de escolaridad obligatoria, acumulan rápidamente un retraso importante sobre la edad teórica. En 1989, entre los niños extranjeros nacidos fuera de Francia y los hijos de obreros no cualificados, el 23% llegaron al colegio en la edad normal, frente al 51% de los alumnos extranjeros nacidos en Francia y el 56% de los niños franceses del mismo grupo social.

Así, la trayectoria escolar de los alumnos extranjeros nacidos en Francia se parece mucho a la de los alumnos franceses del mismo entorno social, y algunos indicadores ponen de relieve incluso una ventaja para los alumnos extranjeros (Vallet & Caille, 1996). Esta ventaja de los alumnos extranjeros se atribuye especialmente a las fuertes expectativas de las familias inmigrantes hacia la escuela (Brinbaum & Kieffer, 2005). No en vano, podemos preguntarnos sobre los efectos del desfase existente entre esta fuerte inversión y la realidad de un fracaso escolar masivo. A partir de unas encuestas realizadas con los jóvenes de un barrio obrero de Sochaux con una fuerte proporción de inmigrantes, Stéphane Beaud describe los estudios secundarios y la trayectoria universitaria caótica de la primera generación enfrentada a la democratización escolar. Para numerosos jóvenes, la promoción social que representa el acceso al bachillerato no ha tenido continuidad traduciéndose por unas grandes desilusiones en primer ciclo universitario y posteriormente en la búsqueda de empleo.

Los estudios estadísticos sobre las trayectorias escolares comparadas de los alumnos franceses y extranjeros, que no agotan la cuestión de las dificultades escolares de los alumnos inmigrantes, señalan sin embargo la predominancia de factores sociales en las causas del fracaso. No obstante, la profesión de los padres de los alumnos extranjeros es insuficiente para dar cuenta de su posición social y de su relación con el sistema educativo. Zahia Zeroulou (1988) ha analizado las condiciones del éxito escolar y universitario de los alumnos provenientes de la inmigración y ha puesto de manifiesto el rol de la trayectoria social de la familia y especialmente de su trayectoria migratoria: «las expectativas de las familias hacia el sistema educativo y su nivel de implicación varían según la historia y la posición social en el país de origen así como en Francia».

La escolaridad de los alumnos inmigrantes y el proceso que los conduce al fracaso o al éxito son sistemáticamente objeto de investigaciones. Las políticas educativas (ZEP y proyectos de centros) o urbanos (políticas urbanas) han contribuido a insertar estos trabajos en unas problemáticas más amplias, de la juventud (las subculturas de las minorías, los cuadros identitarios) y de la relación entre escuela e integración o exclusión. El objeto de la investigación se convierte entonces en la relación entre «la escuela y el espacio local» (Henriot-Van Zanten, 1990), ya que los inmigrantes solo se encuentran en el centro de estas investigaciones como consecuencia de la segregación urbana. Así, la encuesta de Georges Felouzis, Françoise Liot y Joëlle Perroton (2005) en la academia de Burdeos pone de manifiesto los procesos de concentración de alumnos con dificultades y provenientes de ciertos colegios. Por último, los motines urbanos de noviembre de 2005 han sido analizados como «la expresión de una sensación profunda de relegación y de descalificación entre los jóvenes de los barrios populares» en los cuales las dificultades escolares contribuyen a reforzar una sensación de injusticia (Lagrange y Oberti, 2006).

Disparidades geográficas y regionales. El estudio longitudinal del INED de 1962 había señalado la importancia de las diferencias de escolarización entre zonas urbanas y rurales: el 42% de los niños que vivían en una zona rural entraban en sexto, el 64% de los hijos de las grandes ciudades hacían lo mismo y el 72% de los alumnos de la aglomeración parisina se encontraban en esta situación. Pero las diferencias de éxito escolar no son suficientes para explicar estas diferencias, ya que conviene tener en cuenta igualmente los niveles de aspiración más modestos de las familias rurales confortadas por las recomendaciones de las instituciones. Treinta años después, se pueden realizar las mismas observaciones. En 1962, la entrada en sexto se halla en fuerte progreso; pero no está todavía normalizada en las clases populares y todavía menos en las zonas rurales. En el inicio de los años 1990, mientras que la entrada en segundo se difunde muy rápidamente, los alumnos rurales acceden menos que los alumnos urbanos al segundo ciclo general y ello, con éxito escolar comparable: están más orientados hacia las formaciones profesionales cortas (Davaillon & Oeuverd, 1998).

La dominante más o menos rural o urbana de las regiones es uno de los componentes explicativos de las disparidades regionales de escolarización; pero no puede, ella sola, dar cuenta de todo el fenómeno. Las diferencias de composición de la población activa entre las regiones tampoco agotan estas disparidades (Darbel, 1967). Las características regionales de escolarización siempre han estado marcadas, aunque hayan evolucionado en el tiempo y las clasificaciones se hayan invertido incluso: a lo largo del siglo XIX, el mapa de la alfabetización hace aparecer una división entre una Francia industrial del norte alfabetizada y una Francia rural del sur y del oeste mantenida al margen de la escolarización. Posteriormente, este mapa se invierte durante cerca de cincuenta años, entre 1930 y 1980, con una zona de fuerte escolarización que caracteriza el conjunto de las regiones situadas en el sur de la Loire, a la que se opone una Francia del norte y del este menos escolarizada, con las excepciones notables de Bretaña y de la región parisina.

En este sentido, durante un largo periodo, se han observado unas especificidades que se han convertido en tradiciones regionales de escolarización que repercuten sobre la naturaleza y el desarrollo de la oferta formativa y contribuyen así a la permanencia y a la fuerte inercia de estas desigualdades regionales. No en vano, estas clasificaciones serán modificadas por las políticas voluntaristas llevadas a cabo a partir del inicio de los años 1990. Por una parte, las diferencias de escolarización entre las regiones están menos marcadas. Por otra parte, las clasificaciones son menos estables y están afectadas por unas políticas académicas, traducciones locales de las políticas nacionales: decisiones de suprimir más o menos rápidamente las formaciones al CAP, directivas que facilitan el paso en segundo o efectos de las leyes de descentralización sobre el desarrollo de las políticas locales a través de los esquemas regionales de formación.

Desde 1990, el aumento del acceso al bachillerato es notable en las regiones que conocían el mayor retraso puesto que eran las menos escolarizadas, gracias al desarrollo muy rápido de la enseñanza tecnológica y profesional. Las academias mejor situadas para la obtención del bachillerato por generación son, en 2007, París y Rennes (más del 70%). En el lado opuesto, se encuentran las academias de Lille, Montpellier, Amiens, Créteil y Córcega (menos del 60%).

Estas desigualdades de escolarización, parcialmente vinculadas a las características sociales de la población, contribuyen a la diferenciación social de los currículos escolares en la medida en que estos alumnos se ven aún más afectados por estas desigualdades geográficas y regionales puesto que provienen de las clases populares. Las disparidades de currículo entre alumnos de entornos favorecidos y de regiones diferentes son mucho menos nítidas. Los análisis especializados del ámbito educativo han renovado las investigaciones sobre las desigualdades sociales de escolarización mostrando de qué manera las configuraciones locales influyen sobre la producción o la reducción de las desigualdades, por el efecto acumulativo de la oferta formativa, de los fenómenos de segregación y de la competencia entre centros (Broccolichi et al., 2007).

En este sentido, la introducción de nuevas variables (género, origen, región) permite precisar aún más el análisis de las desigualdades sociales de escolarización.

Bibliografía

- BALLION, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. París: Stock.
- (1991). *La Bonne Ecole*. París: Hatier.
- BARTHON, C. y OBERTI, M. (2000). «Ségrégation spatiale et évitement et choix des établissements». En: VAN ZANTEN, A. (ed.). *L'école. L'état des savoirs*. París: La Découverte.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1992). *Allez les filles!* París: Seuil.
- BEAUD, S. (2002). *80% au bac. Et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. París: La Découverte.

- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. París: Minuit.
- BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. París: PUF.
- BOURDIEU, P. (1974). «Avenir de classe et causalité du probable». *Revue française de sociologie*, 15.
- (1979). «Les trois états du capital culturel». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers*. París: Editions de Minuit.
- (1970). *La reproduction*. París: Editions de Minuit.
- BRINBAUM, Y. y KIEFFER, A. (2005). «D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et perspectives». *Education et Formations*, 72.
- BROCCOLICHI, S. (1998). «Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne». *Les Dossiers de l'Education et Formations*, 101, MEN-DEP.
- BROCCOLICHI, S. y OEUVRAD, F. (1993). «L'engrenage». En: BOURDIEU, P. (ed.). *La misère du monde*. París: Seuil.
- BROCCOLICHI, S.; BEN AYED, C.; MATHEY-PIERRE, C. y TRANCART, D. (2007). «Fragmentations territoriales et inégalités scolaires: des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves». *Education et Formations*, 74.
- CHARLOT, B. y EMIN, J.-C. (1997). *Violences à l'école: état des savoirs*. París: Armand Colin.
- DARBEL, A. (1967). «Inégalités régionales ou inégalités sociales? Essais d'explication des taux de scolarisation». *Revue française de sociologie*.
- DAVAILLON, A. y OEUVRARD, F. (1998). «Réussit-on à l'école rurale?». *Les Cahiers pédagogiques*, 365.
- DEBARBIEUX, E. (1996). *La violence en milieu scolaire: état des lieux*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- DE QUEIROZ, J.-M. (1992). «Les familles et l'école». En: DE SINGLY, F. (ed.). *La Famille. L'état des savoirs*. París: La Découverte.
- DEROUET, J.-L. (1992). *Ecole et justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux?* París: Métailié.
- DURU-BELLAT, M. (1990). *L'école des filles. Quelles formations pour quelles filles?* París: L'Harmattan.
- (2002). *L'école des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux?* París: L'Harmattan.
- DURU-BELLAT, M., y MINGAT, A. (1997). «La constitution des classes de niveau dans les collèges: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice». *Revue française de sociologie*, 38.
- FELOUZIS, G.; LIOT, F. y PERROTON, J. (2005). *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. París: Seuil.
- FRANCOIS, J.-C. y POUPEAU, F. (2008). *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*. París: Liber-Raisons d'agir.
- GLASMAN, D. et. al. (1992). *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*. París: ESF.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des ZEP*. Lyon: PUL.
- LAGRANGE, H. y OBERTI, M. (2006). *Emeutes urbaines et protestations*. París: Les Presses de Sciences Po.

- LANGOUET, G. y LEGER, A. (1991). *Public ou privé? Trajectoires et réussites scolaires*. París: Editions de l'espace européen.
- LAUTREY, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. París: PUF.
- MARRY, C. (2003). *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école: perspectives internationales*. París: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, PIREF.
- MEURET, D.; BROCCOLICHI, S. y DURU-BELLAT, M. (2001). «Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets». *Les Notes de l'IREDU*.
- MILLET, M. y THIN, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. París: PUF.
- OBERTI, M. (2007). *L'école dans la ville*. París: Presses de Sciences Po.
- OBIN, VAN ZANTEN, A. (2007). *La carte scolaire*. París: PUF.
- PATY, D. (1981). *Douze Collèges en France, enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*. París: La Documentation française.
- PAYET, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. París: Méridiens-Klincksieck.
- (1998). «La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école». *Revue française de sociologie*, 123.
- PERRENOUD, P. y MONTADON, C. (1988). *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institution et pratiques des acteurs*. Lausana: Réalités sociales.
- TAVAN, C. (2004). «Ecole publique, école privée. Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires». *Revue française de sociologie*, 45.
- TERRAIL, J.-P. (1990). *Destins ouvriers. La fin d'une classe?* París: PUF.
- TRANCART, D. (1998). «L'évolution des disparités entre collèges publics». *Revue française de pédagogie*, 124.
- VALLET, L.-A. y CAILLE, J.-P. (1996). «Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école française». *Les Dossiers d'Education et Formations*, 67, MEN-DEP.
- VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie*. París: PUF.
- ZEROULOU, Z. (1988). «La réussite scolaire des enfants immigrés». *Revue Française de Sociologie*, vol. XIX.

Eguzki Urteaga es profesor de Sociología en la Universidad del País Vasco e investigador en el Centro de Investigación IKER, laboratorio asociado al CNRS francés. Este doctor y licenciado en Sociología por la Universidad Victor Segalen Buerdos 2 y licenciado en Historia mención Geografía por la Universidad de Pau y de los Países del Adour, es autor de 27 libros, entre los cuales se encuentran: *Sociología moderna y contemporánea* (2002), *La politique linguistique en Pays Basque* (2004), *La nouvelle gouvernance en Pays Basque* (2004), *La question basque en France* (2004), *Sociología de la complejidad* (2005), *La coopération transfrontalière en Pays Basque* (2007), *La politique d'immigration du gouvernement basque* (2007) y *Les Plans Locaux d'Immigration en Espagne* (2008), así como de más de 100 artículos universitarios tanto en Europa, en América latina como en Canadá. Es igualmente director de Colección en la editorial Mare et Martin (París) y vicepresidente de la Sociedad de Estudios Vascos. Universidad del País Vasco, Departamento de Sociología 1. Los Apraiz, 2. 01006 Vitoria. Tel.: 945 01 42 60. Fax: 945 01 33 08.
