Revista Educación Las Américas

Artículos

OPEN ACCESS

doi: 10.35811/rea.v15i2.404
e-ISSN 0719-7128

Gestión pública, territorio y aprendizaje: el caso de Francia

Public management, territory, and learning: the case of France

Choukri Ben-Ayed[1]

Resumen

El artículo analiza las relaciones entre el aprendizaje escolar, el territorio y la gestión pública en el caso de Francia. Se realiza una revisión de la literatura reciente y se presentan los principales datos de un estudio que abordó estas relaciones en el caso de Francia. Las interpretaciones iniciales del fracaso escolar se centraron en la familia desde una perspectiva deficitaria. Hoy día la investigación ha evolucionado y revela la importancia de los factores institucionales y organizativos específicos de las escuelas. La atención prestada a las variables contextuales, desde la década de 1980, marca un punto de inflexión importante en la comprensión de los mecanismos que influyen en el aprendizaje de los alumnos. Algunas de estas investigaciones tienen como objeto el aula y la escuela, mientras que otras amplían el alcance del análisis a los contextos educativos locales e informan sobre dinámicas educativas y su contribución a los logros escolares. Uno de los retos de la gestión pública es influir y apoyar estas dinámicas desde una perspectiva democratizadora. Algunas zonas se caracterizan por un deterioro de las condiciones escolares y por obstáculos a la enseñanza, lo que crea desigualdades entre los alumnos. Un último tipo de investigación se centra en los efectos de las morfologías sociales y espaciales en el rendimiento académico. Una investigación a gran escala realizada en Francia ha puesto de relieve cómo algunas de estas morfologías son perjudiciales para el aprendizaje de los alumnos de clase trabajadora: alta densidad urbana, competencia académica y procesos de segregación. Tener en cuenta estos diversos factores en la gestión pública contribuye a garantizar un sistema escolar más igualitario. El artículo contribuye al debate sobre las posibilidades de diálogo entre los conocimientos adquiridos a través de esta investigación y su aplicación en contextos de fortalecimiento de la gestión pública y la estructuración de espacios educativos locales que inciden en los aprendizajes de los alumnos más vulnerables.

Palabras clave: *Desigualdades educativas, escuelas efectivas, variables contextuales, gestión pública, territorio*

Abstract

The article analyzes the relationships between school learning, territory, and public management in the case of France. It reviews recent literature and presents key data from a study that addressed these relationships. Initial interpretations of school failure focused on the family from a deficit perspective. Today, research has evolved and highlights the importance of institutional and organizational factors specific to schools. The attention paid to contextual variables since the 1980s marks an important turning point in understanding the mechanisms that influence student learning. Some of this research focuses on the classroom and the school, while others broaden the scope of analysis to local educational contexts and report on educational dynamics and their contribution to school achievement. One of the challenges of public management is to influence and support these dynamics from a democratizing perspective. Some areas are characterized by deteriorating school conditions and obstacles to teaching, which create inequalities among students. A final type of research focuses on the effects of

1 GRESCO (Groupe de recherches sociologiques sur les sociétés contemporaines), Universidad de Limoges, Francia e-mail: choukri.ben-ayed@unilim.fr

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

social and spatial morphologies on academic performance. Large-scale research conducted in France has highlighted how some of these morphologies are detrimental to the learning of working-class students: high urban density, academic competition, and segregation processes. Taking these various factors into account in public management helps to ensure a more egalitarian school system. The article contributes to the debate on the possibilities for dialogue between the knowledge acquired through this research and its application in contexts of strengthening public management and structuring local educational spaces that affect the learning of the most vulnerable students.

Keywords: *Educational inequalities, effective schools, contextual variables, public management, territory*

Introducción

Desde la primera mitad del siglo XX la interpretación de las desigualdades educativas ha experimentado cambios a nivel internacional. Los clásicos informes de Coleman en Estados Unidos (Coleman, 1966) y de Plowden en Inglaterra (1967) centran las explicaciones, en las condiciones de vida de los alumnos en situación de precariedad y en el impacto que tiene la socialización familiar en los aprendizajes escolares. Se consideraba que las familias con escasos recursos económicos y culturales mostraban poco interés por la institución escolar y expresaban pocas ambiciones de ascender socialmente a través de la escuela. Estos trabajos, realizados en el marco de investigaciones estatales, suscitaron las críticas de sociólogos conflictualistas, marxistas y neomarxistas. Consideraban que estos análisis contribuían a imponer los valores de las clases medias o altas, erigidos en norma, en detrimento de los de las clases populares, ampliamente descalificadas (Combessie, 1969).

Las cuestiones que se planteaban en estas controversias remitían a la cuestión central de la interpretación de la trayectoria escolar de los alumnos de las clases populares y de sus fracasos escolares. La tesis dominante, derivada de los informes Coleman y Plowden, participaba de una lectura externalista al atribuir al carácter deficitario de la educación familiar y a la inadaptación de estos alumnos a las bajas expectativas y exigencias de la institución escolar. Por el contrario, los enfoques rupturistas insistían en los motivos internos de la institución escolar, en particular sus relaciones con el orden social jerárquico y su contribución a su reproducción (Bourdieu y Passeron, 1970; Bowles y Gentis, 1976). Esta mediación entre el papel externo de la escuela y su funcionamiento interno, desfavorable para los alumnos de las clases populares, se explicó por la selección de los contenidos curriculares de los planes de estudios y sus modos de transmisión, que apelaban a los recursos y códigos culturales de las clases medias o altas y a un conjunto de parámetros inherentes a la transmisión de conocimientos poco favorables para los alumnos de entornos populares (cultura elitista, abstracta, papel de lo implícito, etc.). Desde esta perspectiva, el funcionamiento cotidiano de la escuela, en particular las modalidades de transmisión y adquisición de conocimientos, se interpreta desde la centralidad del origen social y cultural de los padres, sus niveles de escolaridad, y la desigualdad de recursos para hacer frente a las exigencias de la escuela.

El análisis crítico de esta perspectiva ha incidido en el desarrollo de una nueva tradición de investigación que releva la importancia de factores contextuales e internos a la escuela. En este artículo se revisan los términos del debate conceptual actual en Francia y se presentan resultados de un estudio de escala nacional que contribuye al desarrollo

de la problemática.

Marco conceptual. El descubrimiento de las «variables contextuales»: ¿un nuevo paradigma en la sociología de la educación?

En Francia, desde principios de la década de 1980 se ha prestado mayor atención a las variables denominadas "contextuales" para explicar las trayectorias diferenciadas de los alumnos y los logros escolares. Los trabajos realizados desde esta perspectiva se inscriben en la expresión acuñada por Marie Duru-Bellat y Alain Mingat según la cual «los contextos hacen la diferencia» (Duru-Bellat y Mingat, 1988). Estos estudios demuestran que la igualdad de condiciones de escolarización en todas las clases, en todos los centros escolares y en todo el territorio nacional es una ilusión, lo que contradice el mito de la igualdad republicana del sistema educativo francés. A continuación, se analizará, cómo esta heterogeneidad contextual influye en el aprendizaje, en particular de los alumnos de entornos populares, constituyendo así un nuevo campo de investigación que permite respaldar la comprensión de los mecanismos de desigualdades escolares.

Los trabajos realizados en este campo de investigación son heterogéneos. Utilizan métodos cuantitativos, pero también cualitativos, de acuerdo con sus diferentes conceptos de contexto escolar.

Una primera serie de trabajos limita este concepto al espacio del aula y del centro escolar. Buscan verificar cómo un conjunto de variables puede influir positiva o negativamente en el aprendizaje de los alumnos: el número de alumnos por clase, la heterogeneidad u homogeneidad de las clases o los centros escolares en términos de composición social y/o rendimiento académico de los alumnos, las características de los profesores en función de su nivel de cualificación o las características de la oferta educativa en los centros cercanos. Una segunda serie de trabajos amplía el concepto de contexto a la ubicación geográfica de los centros escolares, estudiando sus diferentes modalidades de inscripción en sus espacios locales y sus interacciones con los entornos cercanos (padres de alumnos, población residente cerca de los centros escolares, estructuras educativas fuera de la escuela, etcétera). Se trata de cuestionar la forma en que la escuela, en complementariedad con otras instituciones educativas, contribuye a construir un «orden educativo local» (Ben Ayed, 2009) susceptible de influir en la constitución de los alumnos, en tanto que «seres sociales» (Durkheim, 1922), remitiéndose a la idea de educación global. Estos trabajos también se inscriben en la tradición de la escuela de Chicago, en particular en lo que se refiere a las condiciones de posibilidad de crear una «comunidad educativa local».

Desde esta perspectiva, el concepto de dinámicas educativas locales supone que estas son, ante todo, el resultado de una construcción social, más que la aplicación de recomendaciones dictadas por las políticas educativas nacionales (Henriot-van Zanten, 1990). Estas órdenes educativas locales, o estas dinámicas educativas locales, dependen de la naturaleza de los propios contextos, de las relaciones entre los actores locales dentro y fuera de la escuela, de su ecología interna y de su historicidad. Más allá de los conceptos recientemente introducidos, en la intersección de la ciencia política, la sociología de las políticas públicas y la sociología de la educación (gobernanza, regulación, *rendición de cuentas*, *nueva gestión* pública), se trata aquí de considerar estos espacios educativos locales por lo que son, desde una perspectiva comprensiva, y no por lo que deberían ser desde un enfoque normativo.

Los conceptos anteriores se consideran, por tanto, ideales típicos. Los estudios locales permiten documentar su adecuación o, por el contrario, su distancia con respecto a las realidades observadas. Las relaciones con las políticas educativas nacionales requieren, por tanto, una lectura particular. Se trata de mostrar en qué medida las condiciones de su implementación dependen en gran medida de la naturaleza organizativa de estos espacios educativos locales, que de hecho preexistían a estas políticas y disponían de sus propias dinámicas internas. Al ser portadoras de especificidades, las condiciones de implementación son necesariamente dispersas y heterogéneas. Así, las políticas educativas nacionales, aunque a veces sean meras consignas, deben considerarse en función de su capacidad para producir (o no) «cambios» locales, para remodelar las dinámicas educativas locales según diferentes modalidades: adaptaciones contextuales (Van Zanten y Grospiron, 2001), adhesión, resistencia, desviación del sentido, etc.

Por todo ello, se da por sentado que estos contextos educativos locales, en tanto órdenes educativos, gozan de una relativa autonomía local (Henriot Van Zanten, 1990). Por otra parte, hay que tener en cuenta que lo que se denomina genéricamente *«políticas educativas»* se refiere cada vez más a objetivos generales a veces difusos, lo que sobrecarga de responsabilidad a los actores locales en su capacidad para aplicarlos a nivel local sin disponer necesariamente de los recursos económicos y humanos necesarios. Este marco de interpretación permite, por un lado, dar cierta consistencia analítica al concepto de contexto educativo local y, por otro, documentar la expresión «gestión pública», actualmente de uso habitual. Desde el punto de vista empírico, la gestión pública educativa se aleja del modelo de mecanismos secuenciales que se suelen utilizar en el análisis de las políticas, en la línea de los trabajos de Charles O. Jones (2010). Se acerca más a las propuestas teóricas de Charles Lindblom (Lindblom, 2010) sobre la suma de obstáculos que limitan el alcance transformador de las políticas públicas. Lindblom considera las políticas públicas más bien como un conjunto de tanteos, «pequeños pasos» e «ingenios». Así, observada desde abajo, la aplicación de las políticas públicas se aleja del enfoque racionalista para acercarse al de la racionalidad limitada (Simon, 1957) y, más aún, a la dimensión experimental e incierta tan apreciada por Charles Lindblom.

Siempre desde abajo, este enfoque de las políticas públicas educativas nos parece también cercano a las propuestas teóricas de Vincent Dubois (Dubois, 2015), que consisten en romper con la noción de voluntarismo político, con el mito de la unicidad del Estado y con el «fetichismo de la decisión». Las políticas públicas, incluidas las educativas, deben considerarse ante todo como espacios sociales constituidos por actores «multiformes», inestables y heterogéneos. De las complejas interacciones entre los actores *de arriba* y los *de abajo*, y de las relaciones circulatorias entre ambos, resulta lo que comúnmente se denomina «decisión» y que en realidad consiste en una reconstrucción *a posteriori* que trata de borrar los múltiples acuerdos, compromisos y renuncias ocurridas durante el proceso.

¿En qué medida los contextos marcan diferencias en el espacio del aula y de los centros escolares?

Los análisis contextuales en educación pueden considerarse como un objeto de estudio con dos vertientes: una centrada en el espacio del aula y los centros escolares, y otra en el entorno local más amplio. La primera serie de trabajos parte del supuesto de que los logros escolares, las probabilidades de que los alumnos obtengan la orientación deseada

y el riesgo de repitencia o abandono escolar están parcialmente relacionados con los contextos pedagógicos a los que asisten (Duru-Bellat y Mingat, 1988). Esto se aborda a diferentes escalas en forma de conjuntos de variables. El objetivo de estas investigaciones es acreditar la idea de los efectos medibles y jerarquizar el peso que tienen las variables contextuales sobre los logros académicos de los alumnos. Una cuestión central que atraviesa estas investigaciones es la de la imputación causal, que remite a la elección de las variables denominadas «explicativas» y a sus interpretaciones. Recordemos que las variables seleccionadas en los modelos estadísticos son las siguientes: la composición del colegio o de la clase, el número de alumnos por clase, el nivel académico medio de los alumnos de la clase y del centro, el nivel académico de los alumnos al terminar la escuela primaria, la formación y la cualificación de los profesores, y la oferta de plazas en los centros escolares de los alrededores.

Los tratamientos estadísticos realizados muestran claramente las relaciones entre estas variables, que se desarrollan de manera diferente según la medida elegida: por ejemplo, los logros escolares o las repeticiones. Sin embargo, estas investigaciones dan lugar a conclusiones estadísticas complejas. En relación con el tipo de medida elegida, las mismas variables no producen los mismos efectos cuando se distinguen, por ejemplo, los logros escolares en lenguaje o en matemáticas o la medida de las tasas de repetición. Si bien algunas variables pueden resultar muy activas, por ejemplo, el aprendizaje del francés en relación con la composición social de la clase, otras pueden tener un menor potencial explicativo, como en el caso presente, las características sociológicas del centro educativo al que se asiste. Así pues, este tipo de investigación no da lugar a la producción de modelos estadísticos estables y globales que permitan documentar a gran escala un modelo organizativo pedagógico y administrativo capaz de explicar de manera sólida la producción de desigualdades en la escolarización y los logros académicos, así como los medios para contrarrestarlas. Esta conclusión no constituye una anomalía en la producción de estas investigaciones, sino que, por el contrario, subraya su contribución útil y relativa y su forma de eludir el escollo del exceso de poder de la herramienta estadística, capaz de producir recomendaciones de «buenas prácticas pedagógicas» o «buenas prácticas de gestión escolar» en un universo tan complejo como el del ámbito escolar.

Estas referencias se inclinan más a la lógica industrial o económica (*benchmarking*) que a la complejidad de las relaciones y las interacciones sociales en un universo tan específico como el de la esfera educativa. Por lo tanto, se trata más bien de considerar este enfoque por sus aportaciones y sus puntos ciegos. En términos de aportaciones, es evidente que el peso de las variables contextuales en el análisis de los procesos educativos se ve considerablemente reforzado. El éxito o el fracaso escolar no puede explicarse únicamente por las características individuales de los alumnos y sus familias (incluidos juicios morales como el de la inversión en la escolarización), sino por mecanismos institucionales complejos y perfectibles, rompiendo así con el riesgo de un fatalismo social. Las investigaciones que abordan los efectos contextuales desde un punto de vista internalista no están exentas de puntos ciegos. Al utilizar métodos cuantitativos, explotan datos administrativos del Ministerio de Educación de Francia que no están necesariamente concebidos para la investigación. Por lo tanto, solo proporcionan una visión parcial de las lógicas contextuales, las más visibles y susceptibles de ser objeto de codificación administrativa. El nivel de cualificación de los docentes es un buen ejemplo. Los indicadores administrativos solo permiten comprender la posición obtenida en los concursos por los docentes y no el tipo de formación seguida en el marco oficial del Ministerio de Educación, en los sindicatos o en los movimientos pedagógicos. Se trata, por lo

tanto, de una importante brecha de conocimiento.

Este tipo de investigación corresponde, en efecto, a un razonamiento del tipo *input/output*: características dadas de los alumnos, descripción en forma de variables administrativas de los contextos escolares y resultados observados. Se trata, por tanto, de un razonamiento en forma de correlaciones estadísticas, y no de una metodología procesual que permita entrar en el detalle de la relación pedagógica. A partir de este ejemplo, se comprende que estas investigaciones no pueden pretender una hegemonía científica y deben concebirse necesariamente como complementarias a las dedicadas específicamente a la formación de los docentes, a sus prácticas *in situ* y a la relación pedagógica. Siguiendo con la «variable docente», los modelos estadísticos no codifican el tipo de pedagogía practicada, lo que, por otra parte, remitiría a un protocolo metodológico complejo. Todo sucede como si el éxito de los docentes en un nivel de concurso y calificación elevada garantizara *de facto* prácticas pedagógicas virtuosas y más igualitarias. Se trata aquí de una interpretación, no de una demostración. Quedan pendientes otras cuestiones de este tipo. ¿Cómo comprender los mecanismos por los que la composición social de la clase o del colegio al que se asiste favorece una mejor adquisición de conocimientos?

Por último, una última observación se refiere al carácter internalista que limita la noción de contexto al espacio del aula o del centro escolar. Si se tienen en cuenta las características de los centros circundantes, es únicamente en relación con el número de plazas ofrecidas en tal o cual modalidad (bachillerato general, profesional o tecnológico), lo que explica por qué algunos alumnos se orientan hacia ellas con mayor frecuencia. Sin embargo, este tipo de investigación no tiene en cuenta lo que constituye un dato fundamental en los enfoques locales: las relaciones de interdependencia (colaborativas, competitivas) entre centros en un espacio geográfico determinado (Delvaux, 2006), sobre lo que volveremos más adelante. Por último, este tipo de investigación no se basa en la comprensión de las relaciones entre los centros escolares y los entornos sociales cercanos. Esta es la entrada principal de la segunda serie de trabajos dedicados a los enfoques contextuales.

Lo que los espacios locales hacen en la escuela

Estas cuestiones son, de hecho, el núcleo de los trabajos que abordan las relaciones entre la escuela y el espacio local, iniciados en Francia por Agnès van Zanten (Henriot van-Zanten, 1990; van Zanten, 2001). Estas investigaciones, inspiradas en los marcos teóricos de la escuela de Chicago, tratan de comprender el lugar que ocupa la escuela en los contextos locales y las condiciones que permiten la constitución de comunidades educativas locales, adoptando métodos esencialmente etnográficos. Aplicados al caso de Francia, estos trabajos ponen de relieve en primer lugar la distinción entre lo rural y lo urbano. Si bien se supone que el espacio rural encarna el ideal de la sociedad tradicional integrada y reunida en torno a la escuela, en la realidad este ideal se está desmoronando: las relaciones entre los padres de los alumnos son distantes, la escuela desempeña más bien un papel funcional con un apego colectivo mucho menor, como lo demuestra la rotación de los profesores, así como su disociación entre el lugar de residencia y el lugar de trabajo. En cuanto a la escuela en el medio urbano, la atención se centra en los barrios populares. Estos sufren una imagen degradada debido a la concentración de poblaciones precarias, en particular descendientes de inmigrantes, y al elevado número de alumnos con fracaso escolar.

Por ello, los centros escolares sufren los estigmas asociados a esta ubicación geográfica: centros «problemáticos», desorden escolar, alumnos con fracaso escolar, rotación de profesores, salida de las escuelas por parte de las familias que pueden permitírselo, lo que acentúa la segregación local, etc. Tanto en el caso de las escuelas rurales y, sobre todo, en el de las urbanas, Agnès van Zanten observa que las condiciones de su problemática se inclinan hacia una «comunidad educativa imposible». Si bien este tipo de investigación etnográfica no está directamente relacionada con la problemática del aprendizaje, las observaciones y conclusiones realizadas contribuyen, no obstante, a documentar esta cuestión. Cuando se analizan las relaciones entre la gestión pública, los territorios y el aprendizaje, es necesario comprender, más allá de las consideraciones estrictamente institucionales, ¿en qué consisten estos espacios educativos locales?

Además de los estigmas ya mencionados, sufren relaciones institucionales deterioradas, por no decir conflictivas, y pocos profesores desean desarrollar toda su carrera en dichos contextos (van Zanten y Grospiron, 2001). La rotación afecta, sin duda, a los profesores, pero también a toda la cadena jerárquica, incluidos los agentes de regulación intermedios. Esta problemática de la inestabilidad de los agentes educativos, en particular los que se encuentran en la cima de las jerarquías locales, nunca se plantea como un problema público dentro de la institución escolar. Cabe pensar que esto se debe probablemente a que compromete la responsabilidad y la relación con la institución de los propios agentes de la gestión escolar, impulsados por lógicas verticales de carrera que los llevan a cambiar regularmente de destino, más que por un compromiso y una voluntad real de arraigo local. En cualquier caso, esta situación provoca desigualdades entre los alumnos, ya que no disponen de los mismos recursos institucionales y pedagógicos en función de su lugar de escolarización. Este orden educativo es, en efecto, desfavorable para el despliegue de políticas educativas a largo plazo en beneficio de los alumnos con más dificultades.

Afectados por un sentimiento de injusticia e inercia del Estado a la hora de abordar estas dificultades acumuladas, los equipos educativos (en la base de la cadena administrativa) no se muestran reacios al cambio, sino desilusionados por las reformas permanentes inadecuadas e inaplicables que no resuelven en absoluto sus dificultades concretas y cotidianas. Así, en caso necesario, pueden refugiarse en las rutinas diarias, distanciándose del irrealismo de las expectativas de la gestión pública, hacia la que expresan desconfianza, crítica, resistencia o cansancio. Las alianzas educativas entre docentes, organizaciones sindicales, reguladores intermedios y políticas nacionales se ven así gravemente comprometidas. En estos espacios se observa un deterioro de las condiciones de escolarización, con consecuencias para el aprendizaje, (Ben Ayed y Broccolichi, 2001), agravado por una dotación financiera y de recursos humanos demasiado escasa, lo que denota una indiferencia de la gestión pública ante las especificidades de estos contextos locales en crisis (Ben Ayed, 2017). Los docentes se sienten «abandonados» por la institución, lo que los lleva a situaciones de sufrimiento en el trabajo, bajas por enfermedad y distanciamiento de la institución escolar y los alumnos (Lanthaume y Hélou, 2008). Así, en Francia observamos un progresivo descenso del atractivo de la profesión docente. Cabe destacar también esta paradoja que cuestiona el papel y las decisiones de la gestión pública: en estos territorios más desfavorecidos se destina prioritariamente a los docentes más jóvenes y menos experimentados (contratados y no funcionarios), lo que contribuye a la gran vulnerabilidad de estos centros.

Esta constatación, documentada y denunciada en numerosas ocasiones, no ha sido objeto de reformas estructurales. De hecho, este tema se encuentra en el centro de intereses contradictorios: los de las familias, que reclaman estabilidad en el personal, y los

de los docentes, que defienden el derecho a la movilidad geográfica consagrado en su estatuto. Las familias perciben claramente esta situación como humillante y degradante en los barrios populares, considerándose a veces «los olvidados de la República» (Ben Ayed y Bentiri, 2020). A menos que se disponga de un elevado capital cultural familiar o de recursos en el entorno familiar, cabe preguntarse en qué medida estos contextos favorecen el aprendizaje, especialmente para aquellos alumnos que dependen en gran medida de la escuela. Aunque denuncian conjuntamente estas situaciones, los profesores y los padres de los alumnos rara vez logran crear una comunidad de experiencias (Goffman, 1991). En sus trabajos, Agnès van Zanten cuestiona la posibilidad de que la escuela desempeñe un papel «integrador» en estos contextos locales perturbados (van Zanten, 2001). No formar una «comunidad educativa» tiene, en efecto, repercusiones en los alumnos, como una mayor distancia y desconfianza hacia la escuela, y un abandono de las estructuras educativas asociativas fuera de la escuela. También genera una escasa confianza en las instituciones no escolares y, en consecuencia, perjudica el compromiso político de los más jóvenes (Masclet, 2003). Agnès van Zanten observa que, en un contexto así, los alumnos no pueden seguir una escolaridad «normal». De hecho, destaca un elevado número de repeticiones, orientaciones masivas hacia la enseñanza profesional, abandonos sin titulación, etc., de acuerdo con las encuestas cuantitativas. El enfoque cualitativo permite comprender mejor los motivos.

El principio de los espacios educativos locales: la cuestión de la colaboración

Más allá de esta preocupante lectura de la escuela en los barrios populares, estos disponen sin embargo de recursos internos, aunque su organización pueda parecer paradójica. Si bien la escuela se caracteriza por una cierta «cerrazón escolar», no necesariamente inclinada a abrirse al espacio local (aunque con variaciones territoriales), esta «cerrazón» coexiste con la proliferación de equipamientos socioculturales, dependientes de diferentes instituciones: municipios, Ministerio de Juventud y Deportes, federaciones de educación popular, etc. La presencia de estas instalaciones está relacionada con la historia del movimiento cultural y asociativo en Francia, que ha permitido el desarrollo de numerosas estructuras destinadas al acceso a la cultura para todos, a acciones sanitarias y sociales dirigidas a familias desfavorecidas, pero también a la ayuda a los alumnos con dificultades fuera de la escuela mediante acciones denominadas «ayuda con las tareas» (actualmente denominadas «acompañamiento escolar»). Estas instalaciones municipales o asociativas se caracterizan por su facilidad de acceso (son gratuitas o tienen tarifas muy bajas) y están muy extendidas por todo el territorio francés, especialmente en los barrios populares. En ellas trabajan voluntarios militantes, pero también tienen funcionarios profesionales. Una de las cuestiones que plantea la enorme presencia de estas estructuras en los barrios populares, en particular las destinadas a ayudar a los alumnos con dificultades, es la de la cooperación con la escuela. Los profesores tienen a veces una relación difícil con la proliferación de estas estructuras externas a la escuela. Según ellos, estas estructuras les recuerdan implícitamente sus propias dificultades para lograr que todos los alumnos tengan éxito. Por otra parte, cuestionan la legitimidad de los animadores para intervenir en el ámbito escolar, debido a su bajo nivel de cualificación, ya que consideran que tienen el monopolio de la transmisión de los conocimientos escolares, incluida la recuperación escolar (Glasman, 2001).

Estos conflictos obstaculizan la creación de comunidades educativas locales centradas en las dificultades escolares de los alumnos, movilizando colaborativamente todos los recursos disponibles. La administración pública ha intentado responder a esta tensión creando contratos específicos entre el Estado, los municipios y las asociaciones a través de los CLAS (Contratos locales de acompañamiento escolar) y la firma de una Carta de acompañamiento escolar en 2001, en la que se especifica su hoja de ruta. Esta carta menciona que las estructuras extraescolares deben limitarse a actividades de apertura cultural sin invadir el ámbito escolar, una división difícilmente sostenible debido a las altas expectativas de los alumnos y las familias que acuden a estas estructuras en busca de apoyo escolar, al no disponer de otros recursos (en particular, clases particulares de pago). Así, en los barrios populares se plantea un verdadero problema en cuanto a la complementariedad y colaboración entre los diferentes actores escolares y no escolares.

La implementación de una política local emblemática: la política de educación prioritaria

De estos elementos etnográficos se deriva la necesidad de racionalizar las diversas modalidades de intervención con los alumnos en estos espacios locales en el marco de una política pública. Más allá de las políticas contractuales destinadas a regular y financiar las estructuras educativas extraescolares, mencionadas anteriormente, la política que se ha impuesto desde los años 80 en los barrios populares es la de Zonas de Educación Prioritaria (ZEP). Esta política, elaborada por el ministro socialista de Educación Nacional Alain Savary a principios de los años 80, tenía como objetivo reforzar los medios de enseñanza en los barrios seleccionados por el Estado y favorecer las transformaciones pedagógicas en beneficio de los alumnos con dificultades. Se trata de un caso interesante para que el investigador comprenda cómo se han enfrentado (y siguen enfrentándose) los conocimientos derivados de las investigaciones etnográficas sobre los modos de cooperación local y una orientación estatal destinada a codificarlos o recodificarlos. El tema aquí es la capacidad de influir en las dinámicas educativas locales mediante la gestión pública. La política de educación prioritaria en Francia se inspiró en las políticas aplicadas en Estados Unidos e Inglaterra en la década de 1960 en el marco de los grandes planes de lucha contra la pobreza. Sin embargo, estos referentes de política pública no eran totalmente transferibles a Francia, ya que se basaban en dos paradigmas alejados del modelo político francés: la discriminación positiva «por zona» o por el color de la piel, y la organización de su sistema educativo según el modelo comunitario, tal y como se describe en la literatura científica. A pesar de estas diferencias, Francia se ha esforzado por desarrollar su propio modelo de educación prioritaria. Sin embargo, su aplicación se ha visto marcada desde el principio por numerosos obstáculos y ambigüedades.

La primera ambigüedad se debe a un malentendido inicial que aún no se ha resuelto: el supuesto exceso de recursos asignados a la educación prioritaria. Este dispositivo pretende «dar más a quienes tienen menos», siguiendo una lógica redistributiva, al tiempo que utiliza la metáfora de lo que no es en términos jurídicos: «discriminación positiva». La administración pública ha mantenido durante mucho tiempo esta ambigüedad y sigue haciéndolo. De hecho, confunde deliberadamente una política de zonificación (*zoning*), que permite márgenes para diferentes organizaciones y dotaciones adicionales, con la discriminación positiva, que supone una transgresión de las normas del dere-

cho común, en particular en materia de finanzas públicas, y que requiere necesariamente una reforma constitucional, lo que no fue el caso de la educación prioritaria. El examen atento, tanto por parte de las instituciones estatales como de los investigadores, ha demostrado en realidad que esta dotación adicional era mucho menos cuantiosa de lo anunciado y que el reequilibrio entre las dotaciones concedidas a los grandes centros del centro de la ciudad, que escolarizan masivamente a alumnos de entornos sociales elevados, y los centros de educación prioritaria estaba lejos de alcanzarse (Ben Ayed, 2017). Esta situación es motivo de numerosas tensiones: la discrepancia entre la «promesa» de las ZEP y la realidad percibida por los profesores y las familias.

Esta «promesa» consiste en la reducción del número de alumnos por clase, el refuerzo de la supervisión pedagógica mediante nuevas ratios adultos/alumnos, dotaciones específicas para proyectos pedagógicos originales o salidas escolares, la creación de un puesto supernumerario (coordinador de ZEP) asistido por un «consejo de ZEP», entre otras cosas. Estas acciones suponen la movilización de importantes recursos, tanto económicos como humanos, que no son realmente visibles sobre el terreno. En el día a día, los profesores y las familias se enfrentan, por el contrario, a menudo al cierre de clases, a la falta de reemplazos de profesores y a la escasez de medios para financiar actividades pedagógicas fuera de la escuela, entre otras cosas.

Los profesores también denuncian esta falta de medios, de tiempo para la concertación y la búsqueda permanente de subvenciones para llevar a cabo sus proyectos pedagógicos, una situación que es fuente de desánimo y agotamiento. ¿Cómo entender esta profunda discrepancia entre el discurso de la gestión pública: «dar más a los que tienen menos» y la realidad que se vive a diario? La explicación remite a la complejidad de la gestión de la educación prioritaria. Más allá de la comunicación por parte de algunos ministros de cifras globales sobre la financiación de la educación prioritaria, la realidad contable es otra.

Funciona así: cada año, el ministerio determina, en función de criterios nacionales (alumnos con fracaso escolar, repeticiones, etc.), el número de zonas elegibles para la educación prioritaria (el mapa de la educación prioritaria). Cada rector[1] es invitado al ministerio a un «diálogo de gestión» en el que, al parecer, se negocian los presupuestos de cada academia. Una vez obtenido su presupuesto, debido a las nuevas normas de gestión pública, el rector no lo gestiona según una contabilidad pública codificada, sino según la expresión autóctona: «à l'enveloppe» (en presupuesto globalizado y no asignado). De este modo, dispone de un poder considerable para asignar los fondos según sus prioridades, basándose en una lógica discrecional cercana a la burocracia de calle (Groeneveld y Van de Walle, 2010), precisemos «a la francesa», ya que no se declina en forma de «burocracia representativa», sino de burocracia estatal representada en los territorios. A excepción de las normas nacionales que fijan las indemnizaciones atribuidas a los docentes que ejercen en la Educación Prioritaria, el rector es libre de asignar los medios sin procedimiento de rendición de cuentas *(accountability*). Esto hace imposible el conocimiento formal de la financiación de la Educación Prioritaria tanto a escala nacional como académica. Este procedimiento ha sido denunciado en varias ocasiones por la Unesco, ya que introduce opacidad en la contabilidad escolar y no permite objetivar los objetivos que realmente persigue el ministerio en materia de apoyo a los alumnos con dificultades (Ben Ayed, 2017).

La educación prioritaria se ha convertido incluso en el emblema de las tensiones y las protestas dentro del sistema educativo nacional, ya que, junto con la política de inclusión, es probablemente la política en la que se observan de manera flagrante las considerables discrepancias entre las intenciones y los resultados, hasta tal punto que la

[1] Un rector es un alto funcionario, nombrado por el Consejo de Ministros y al frente de una academia de la Educación Nacional cercana a la capital de una región, aunque la división entre lo académico y lo político sea independiente.

ministra Najat Vallaud-Belkacem puso en marcha en 2015, por primera vez, una misión específica de la Inspección General de Educación Nacional dedicada a la pobreza y la escuela (Delahaye, 2015). A pesar de la Educación Prioritaria, la cuestión, ya no solo de las desigualdades en la escuela, sino también de la pobreza, e incluso de la gran pobreza en el seno de la escuela francesa, se ha convertido así en un problema público. Estos elementos deben relacionarse con la segunda ambigüedad de la Educación Prioritaria en Francia. Si bien los impulsores de esta política estaban muy influenciados por los pioneros que convirtieron estos espacios en lugares de apertura de la escuela hacia su entorno, de militancia y de innovación pedagógica, su evolución ha sido problemática, como ya hemos señalado. La educación prioritaria, asimilable a una «comunidad educativa integrada», solo marcó una época dorada del entorno hasta finales de la década de 1970. Su institucionalización acabó con las movilizaciones espontáneas iniciales. Las tensiones entre la administración escolar local y nacional y los docentes, en un contexto de reivindicaciones de más medios, acabaron con las veleidades de apertura de la escuela a su entorno local.

Abrir la escuela supone comprometerla en una especie de terreno de aventura con profesionalidades heterogéneas, algunas centradas en la escuela y las referencias disciplinarias, otras en los entornos locales. El éxito de la Educación Prioritaria habría supuesto la formación, el acompañamiento y la aculturación de los docentes en los retos de los espacios locales, así como la adaptación de su tiempo profesional para hacerlo compatible con los compromisos locales.

Sin embargo, este fracaso de la apertura no puede explicarse solo por la inadecuación de la profesión docente, lo que implicaría atribuir la responsabilidad a los actores locales. También son el resultado de deficiencias en la gestión pública a diferentes niveles. A nivel nacional, el ministerio ha actuado como si la educación prioritaria fuera una política experimental, sin dotarla de medios reales para su estructuración. No la ha dotado de una gobernanza específica, sino, como mucho, de una «oficina» compuesta por unas pocas personas. Esta «oficina» está a veces en activo y otras en espera, pero no parece haber tenido los medios necesarios para desempeñar realmente su función estructurante a escala nacional. Esto explica las dimisiones de los funcionarios que ocupaban este puesto, denunciando el escaso interés de la Educación Nacional por la Educación Prioritaria.

A nivel local, los coordinadores locales de las redes de Educación Prioritaria nunca han estado en condiciones de lograr que las comunidades educativas locales funcionen a largo plazo. Al ser ellos mismos profesores y ejercer esta función sin un estatus reconocido, en un contexto precario y sin formación previa, se han encontrado de hecho más cerca de la Educación Nacional que de los movimientos de Educación Popular y asociativos. Por lo tanto, su papel de mediadores se ha visto muy obstaculizado, salvo en casos específicos de coordinadores que, antes de ser profesores, habían ejercido profesiones de animadores o educadores, por lo que estaban preparados para la acción educativa en colaboración. Añadamos, para volver al ámbito nacional, que la educación prioritaria se ha convertido en un verdadero punto de fijación de la politización de las cuestiones escolares. Los movimientos de izquierda desean su perpetuación, ya que representa una concepción progresista de la educación en los barrios populares. Los movimientos de derecha, por el contrario, ven en ella un desplazamiento de la instrucción hacia la animación y prefieren reforzar el trabajo escolar y la meritocracia individual.

Por lo tanto, no es raro que, con los cambios políticos, reaparezca regularmente el espectro de la desaparición de la educación prioritaria. La educación prioritaria pasa así de recibir apoyo político a nivel nacional a quedar en suspenso, de fomentar la apertura

de la escuela a su entorno local a centrarse en la pedagogía y la transmisión de los conocimientos denominados «fundamentales» (Rochex, 2010). La política de educación prioritaria en Francia, aunque erigida en «modelo» de política educativa local, es un campo complejo que multiplica las paradojas para los actores sobre el terreno. Este ejemplo de la Educación Prioritaria, como política local, lleva a pensar que el recurso a lo local no es necesariamente una panacea si no va acompañado de ciertas condiciones imprescindibles: formación inicial y continua de los docentes y de todos los agentes locales, marco estructurado y estable para la acción colectiva, objetivos claros y compartidos a largo plazo, medios adecuados, verdadero régimen de colaboración entre el nivel central y los niveles locales.

Territorios, morfologías espaciales y aprendizajes

Una última categoría de concepción de lo local, relacionada con la cuestión del aprendizaje, puede declinarse más específicamente con la noción de territorio. Los conceptos que hemos utilizado hasta ahora no describían realmente lo que se puede considerar como territorio. El concepto de contexto se ha utilizado para describir un espacio cerrado, el de la clase o el centro escolar; el de orden educativo local, para describir una organización institucional y política inscrita en un lugar, espacio y dinámicas educativas locales, se centraba en las interacciones de los actores locales y las redes. De hecho, no es raro en la literatura sociológica utilizar el concepto de territorio para describir espacios constituidos principalmente por redes institucionales y actores, lo que no se corresponde exactamente con el concepto de territorio, o bien con el concepto minimalista de «territorio administrado». Sin embargo, partiendo de la clase hasta el espacio del barrio, observamos el interés heurístico de una ampliación progresiva de las escalas de análisis. Es precisamente de esta ampliación de donde puede surgir el concepto de territorio.

¿Qué se entiende entonces por territorio? Se trata ante todo de un concepto polisémico. Sin embargo, puede considerarse como un espacio físico y social que encierra propiedades explicativas de hechos sociales, en este caso, las condiciones diferenciadas del aprendizaje escolar. Este enfoque remite a uno de los legados de Émile Durkheim y Maurice Halbwach, probablemente el menos conocido (Durkheim, 1897; Halbwachs, 1938). Toma forma a partir de la publicación de *El suicidio* (Durkheim, 1897), cuando Émile Durkheim, además de los determinantes sociológicos «clásicos» (edad, parentesco, situación matrimonial, etc.), trata de explicar las variaciones en las tasas de suicidio mediante propiedades espaciales, utilizando, en lugar de estadísticas, mapas geográficos que contienen elementos cuantificados. Considera que, en efecto, en las sociedades, los espacios geográficos y físicos se caracterizan por rasgos morfológicos que pueden explicar los hechos sociales. En lo que respecta a las tasas de suicidio, son las características demográficas locales las que aportan una explicación coherente con las demás consideradas en el resto de la obra. Una alta densidad de población, una gran «masa social», pueden perjudicar la cohesión social y la naturaleza de las solidaridades orgánicas, como es el caso de las grandes ciudades, especialmente en el departamento del Sena (en aquella época) y en París. En ruptura con las modalidades tradicionales de socialización en los espacios con baja densidad de población y un alto nivel de inter conocimiento, este tipo de morfología espacial propicia el aislamiento, la anomia y la ruptura de los vínculos sociales, lo que favorece las tasas de suicidio. Así, para Émile Durkheim y Maurice Halbwach, el espacio físico se considera un «hecho primario» susceptible de explicar muchos otros hechos sociales. El espacio, o el territorio, se conside-

ran la «forma material sensible de las sociedades», «su sustrato», es decir, la realidad física de las sociedades.

En el marco de una investigación realizada a petición del Ministerio de Educación Nacional e Investigación dedicada a las disparidades territoriales en materia de educación (Broccolichi, et al . 2006), se nos brindó la oportunidad, sin recurrir necesariamente a esta literatura teórica en un primer momento, de poner a prueba un razonamiento similar sobre las variaciones espaciales del aprendizaje escolar. A continuación, presentamos brevemente la metodología y una relectura de los resultados de esta, a fin de respaldar las relaciones entre el territorio y las variaciones en el rendimiento escolar.

Metodología del estudio

En esta sección analizaremos la discusión metodológica y las opciones asumidas para medir y comprender las desigualdades en el rendimiento escolar al inicio y al final de la enseñanza secundaria, en una escala nacional con todos los alumnos franceses de secundaria. Los conocimientos adquiridos en nuestros trabajos anteriores nos han permitido afinar nuestras hipótesis de trabajo. Por un lado, hemos descartado desde el principio la idea de medir un «efecto territorio» bruto e independiente de cualquier consideración sociológica (origen social de los alumnos, características de la oferta educativa local, propiedades sociales y culturales de los padres, etc.). Este enfoque habría producido necesariamente un artefacto estadístico alejado de la realidad sobre el territorio Además, habría dejado sin respuesta cuestiones fundamentales: ¿qué divisiones geográficas elegir? ¿En función de qué criterios y qué hipótesis? ¿Cómo interpretar los resultados así obtenidos?

Por el contrario, disponíamos de conocimientos que nos permitían elaborar razonamientos más precisos y fundamentados. Por supuesto, no ignorábamos el peso decisivo del origen social en la trayectoria de los alumnos, ya que el territorio, como variable explicativa, no podía anularlo. Además, sabíamos que las investigaciones dedicadas a los efectos contextuales elaboraban sistemáticamente razonamientos estadísticos de tipo combinatorio que tenían en cuenta las características de los contextos y las propiedades de los alumnos. Por lo demás, estos trabajos no medían el rendimiento escolar en términos absolutos , sino relativos y ponderados, siempre basándose en una norma: el nivel de conocimientos escolares iniciales antes de la inmersión en un contexto pedagógico determinado, el nivel medio de conocimientos del grupo clase o del grupo social del alumno. Así, el razonamiento no consistía en producir clasificaciones brutas de los resultados escolares, sino en observar cómo la introducción de variables contextuales puede influir, positiva o negativamente, en los resultados escolares de los alumnos, manteniendo las jerarquías sociales habituales, dado el carácter determinante del origen social. De hecho, los contextos no pueden dar lugar a una inversión radical de las jerarquías sociales, sino que, teniendo en cuenta las grandes regularidades ya ampliamente documentadas, solo pueden producir efectos residuales. La cuestión consiste en comprender el volumen de estos efectos residuales.

Nuestro enfoque presentaba puntos en común con esta metodología. Para ello, era necesario abandonar cierta terminología que suponía un obstáculo epistemológico. La noción de disparidades era un concepto poco operativo y de naturaleza exclusivamente descriptiva. El efecto territorio, como hemos visto, iba en contra de nuestras hipótesis. Volviendo a los fundamentos de la investigación en sociología de la educación, esta se esfuerza por medir las desigualdades en la escolarización, las trayectorias escolares, los

conocimientos adquiridos, etc. Así es como se impuso el concepto adecuado: desigualdades socioespaciales en la educación. El razonamiento fue el siguiente. Para cada colegio francés, a partir de los datos exhaustivos y oficiales del Ministerio de Educación, asignamos un índice sintético de precariedad (compuesto por el origen social de los padres, el número de alumnos becados y el número de alumnos extranjeros en cada colegio). Para cada valor de este índice se calculó el nivel de rendimiento académico en francés y matemáticas en las pruebas nacionales estandarizadas de acceso a 6° año que nos sirvieron como datos de referencia. A continuación, utilizamos una metodología clásica de regresión lineal, en la que estos conocimientos académicos se relacionaron con el nivel de precariedad de los colegios (índice sintético de precariedad) correspondiente a lo «esperado». Según un razonamiento sencillo, cuanto menos precarios son los colegios, más altos son los resultados observados, y viceversa.

A continuación, se trataba de comparar lo esperado con lo «observado» para cada colegio. Había tres configuraciones posibles: o bien lo observado se ajustaba a lo esperado, en cuyo caso no había que buscar ninguna otra variación más allá del índice de precariedad; o bien lo observado era inferior a lo esperado, en cuyo caso los alumnos obtendrían peores resultados de lo que indicaba el índice de predicción compuesto por el rendimiento del conjunto de los colegios indicados: en este caso, hablábamos de colegios con «bajo rendimiento escolar». Por último, una tercera configuración es aquella en la que, por el contrario, los resultados son superiores a los valores predictivos, en cuyo caso se trataba de colegios con «alto rendimiento escolar». En la práctica se observaron estas tres configuraciones, pero aún quedaba por dar un sentido sociológico a los resultados observados. Dado que nuestra investigación se centraba en las variaciones espaciales y morfológicas, se planteaba la cuestión de la elección de la escala geográfica de variación. Se nos ofrecían dos posibilidades: elegir una unidad de organización administrativa propia de la Educación Nacional (la academia, la circunscripción, etc.). Esta elección habría supuesto interpretar las variaciones en los resultados escolares a partir de consideraciones de gestión pública *a priori,* sin saber realmente cuáles. Además, no se trataba aquí de una escala geográfica, sino institucional.

La segunda opción era más inductiva y abierta. Se trataba de comprobar estadísticamente qué escala geográfica era la más adecuada para introducir la mayor discriminación (dispersión) entre estas tres categorías de resultados observados. Sin entrar en detalles sobre estos complejos procesos, se concluyó que el departamento era la escala más pertinente para la variación. El departamento tiene un estatus especial en Francia. Se trata, sin duda, de una unidad administrativa gestora, pero solo de forma marginal debido a las limitadas competencias que se confían a los consejos departamentales. Por el contrario, el departamento corresponde a la percepción que tienen las familias del espacio en cuanto a la distribución espacial de los colegios. Cuanto más densa es esta, más familias disponen de ofertas escolares heterogéneas y accesibles. Más allá de la elección del departamento, quedaba por verificar si esta escala producía una ordenación coherente de los colegios según el indicador de sobre o subrendimiento escolar. La respuesta positiva a esta pregunta indicaba que habíamos identificado correctamente las variaciones espaciales de los resultados escolares. Los departamentos con más «bajo rendimiento» y más «alto rendimiento» tenían su coherencia interna y se diferenciaban claramente.

Quedaba por explicar estas variaciones. Para ello, atribuimos a estos departamentos las siguientes variables morfológicas: densidad urbana, densidad escolar, diferencias interdeciles en la evaluación en 6° año, diferencias entre deciles en el índice de precariedad. La densidad urbana, asociada a la densidad escolar, constituye una variable morfo-

lógica fundamental. Refleja la concentración de poblaciones escolares en un territorio o, por el contrario, su aislamiento, lo que puede incluir zonas de relieve y dificultades de acceso. En lo que respecta a la escolarización, la densidad se asocia tanto a la facilidad de acceso a la oferta escolar, numerosa y diversificada en algunos casos, como a su escasa presencia, lo que dificulta dicho acceso. Las zonas de alta densidad facilitan las estrategias de «elección» de centros escolares y pueden agravar los procesos de segregación. Las diferencias entre deciles son más complejas de comprender, pero igualmente importantes. En general, las diferencias entre deciles muestran en qué consiste una media agregada (por ejemplo, de un colegio). O bien las diferencias entre deciles son pequeñas, en cuyo caso las diferentes unidades presentes tienen globalmente el mismo valor. O bien las diferencias entre deciles son elevadas, lo que refleja una gran jerarquía interna entre unas pocas unidades con recursos muy elevados (en términos de resultados escolares) y otras con recursos muy escasos. Esto puede dar lugar a los mismos valores matemáticos, pero sociológicamente refleja realidades muy diferentes: cohesión de los resultados académicos observados o, por el contrario, grandes diferencias y jerarquías internas. Se ha adoptado el mismo razonamiento con respecto a las diferencias entre deciles del índice de precariedad.

Resultados

Tras los análisis, destacaremos las siguientes relaciones.

Características morfológicas de departamentos y rendimiento escolar

Los departamentos en los que los colegios tienen un rendimiento muy inferior al esperado se encuentran principalmente en zonas geográficas con una densidad urbana alta o muy alta, especialmente en las grandes metrópolis y sus alrededores. Por el contrario, los departamentos en los que los colegios tienen un rendimiento muy superior al esperado se encuentran en zonas geográficas con una densidad urbana baja o media. Por último, una parte de los departamentos cuyos colegios tienen un rendimiento inferior se encuentra en territorios aislados con una densidad urbana muy baja.

La interpretación de estos resultados, además de los tratamientos estadísticos, se ha realizado con el apoyo de cinco monografías en departamentos contrastados. De ello se desprende la siguiente información. El bajo rendimiento escolar en los departamentos con alta densidad urbana, incluida la capital y los departamentos limítrofes que se encuentran entre los más ricos económicamente de Francia, se explica de la siguiente manera. Estos departamentos se caracterizan por grandes desigualdades en el rendimiento escolar interno y por la importancia de los contrastes sociales y las polarizaciones entre los colegios. En ellos se encuentran los colegios con el mayor número de alumnos con un capital económico muy elevado de Francia y, en el extremo opuesto, los colegios que concentran a los alumnos más desfavorecidos.

Las características morfológicas de estos departamentos son, por tanto, las de fracturas internas y jerarquías económicas y sociales muy marcadas. Esto tiene, evidentemente, repercusiones en el ámbito escolar, ya que estas fracturas y jerarquías se reflejan también en los resultados académicos, muy dispares de un colegio a otro. Si bien algunos colegios se caracterizan por unos niveles de rendimiento académico muy elevados, otros, más numerosos, se encuentran entre los más bajos. Así, en un espacio geográfico relativamente reducido se dan dos situaciones extremas. Dado que la calificación de un departamento como de éxito o de fracaso se basa en la media de los resultados académi-

cos de sus colegios, el escaso número de colegios con un éxito muy elevado no permite compensar el mayor número de colegios con un fracaso, o incluso con un fracaso muy elevado. Así, algunos de los departamentos más ricos de Francia, pero con una alta densidad urbana y con divisiones muy marcadas, se encuentran en una situación de bajo rendimiento. Estos desequilibrios y jerarquías no deben considerarse simplemente como la proyección espacial de la riqueza y la pobreza, que escapan al control de la gestión pública. Como ya hemos estudiado en nuestros trabajos dedicados específicamente a la segregación escolar (Ben Ayed y Broccolichi, 2001), la composición social de los colegios nunca es un simple reflejo de la composición social del espacio residencial circundante. Debido a las propiedades y los retos propios del espacio escolar (distinción escolar y académica), en las zonas con alta densidad urbana y escolar, los centros educativos tienden a diferenciar su oferta para captar a los mejores alumnos, a pesar de las normas de sectorización escolar. Por otra parte, en algunos de los espacios residenciales más empobrecidos, las familias que logran reunir los medios necesarios también recurren al cambio de escuela para escolarizar a sus hijos fuera del barrio. Así pues, lo que caracteriza a estos departamentos es la competencia entre los centros escolares y entre las familias, en detrimento de los alumnos más vulnerables (Broccolichi et al., 2010).

De hecho, no solo se ven afectados por la falta de recursos culturales y financieros relacionados con su origen social, sino también por los efectos nocivos de estar concentrados en centros escolares que han perdido toda heterogeneidad social y académica. En estos espacios, como se ha visto en los trabajos dedicados a la educación prioritaria, las condiciones de escolarización son claramente más desfavorables. Los profesores que ejercen en ellos se enfrentan a dificultades pedagógicas debido a la acumulación de problemas (Mierzejewski et al., 2023). Estas condiciones tienden a vulnerabilizar aún más a estos alumnos y a perjudicar sus resultados escolares. Estas observaciones concuerdan con los trabajos presentados anteriormente sobre los «efectos del contexto», en particular las condiciones de aprendizaje en un contexto heterogéneo u homogéneo. También permiten medir las consecuencias de la segregación escolar en el rendimiento académico, que hasta ahora no se habían documentado a gran escala en Francia. Estas observaciones nos llevan a precisar las características de los departamentos con un rendimiento escolar superior a la media. Por razones simétricamente opuestas a las interpretaciones relativas a los colegios con bajo rendimiento, estos son principalmente de densidad urbana media a baja. Se trata de departamentos provinciales alejados de las grandes metrópolis, o incluso de departamentos rurales o semi rurales. Las principales características de estas morfologías son que no favorecen la competencia ni la segregación escolares.

Diferencias urbano-rural

En un continuo morfológico también se distinguen algunas excepciones. La primera se refiere al perfil de los colegios situados en zonas rurales aisladas o muy aisladas mencionadas anteriormente. Estos colegios también se encuentran en situación de bajo rendimiento, pero por motivos diferentes a los de los situados en zonas de alta densidad urbana. Estos casos suelen estar asociados a fenómenos de gran pobreza, pero de una pobreza rural que no siempre se tiene en cuenta en los trabajos sociológicos. A la pobreza de la población y de los alumnos se suman las dificultades de movilidad geográfica, en particular para acceder a las ofertas culturales, que se concentran principalmente en las zonas urbanas. La mayoría de estas zonas se encuentran en situación de crisis y anomia. Debido al descenso demográfico, consecuencia del declive de la activi-

dad agrícola, las familias más jóvenes con hijos en edad escolar prefieren acercarse a los centros urbanos. Esta situación dificulta el mantenimiento de las clases en estos espacios, ya que las escuelas se enfrentan regularmente a cierres. La gestión pública se basa en agrupaciones pedagógicas territoriales, lo que implica desplazamientos para los alumnos desde los primeros cursos. Estos contextos son poco atractivos para los profesores que son destinados a ellos. La rotación del personal también es importante, incluyendo a los equipos directivos y de supervisión. El conjunto de estas condiciones morfológicas no es favorable para el aprendizaje escolar.

Una segunda excepción se refiere a un departamento con una alta densidad urbana, el departamento del Loira, que se encuentra entre los departamentos con mayor éxito escolar, a diferencia de otros departamentos con la misma configuración morfológica. La interpretación de esta excepción se ha podido realizar mediante el cruce de datos estadísticos y morfológicos y con el apoyo de una monografía exhaustiva que abarca cinco años. Este departamento tiene la particularidad de ser un antiguo bastión industrial minero obrero. El cese de esta actividad a principios de la década de 1980 provocó un considerable descenso de su población. Los efectos de esta despoblación se dejaron sentir especialmente en la salida masiva de los «directivos», los cuadros de esta industria. Esta evolución demográfica tiene consecuencias nada desdeñables en el ámbito escolar: ningún centro cuenta con una población de alumnos suficiente de altos ejecutivos como para constituir un centro «de élite». La ausencia de este tipo de centros limita considerablemente el ausentismo escolar. El fenómeno de la concentración de alumnos en situación precaria en los mismos centros, que suele ser la consecuencia habitual, también es muy poco frecuente. La composición escolar de los alumnos, aunque sea principalmente popular, está equilibrada de un centro a otro. Esta situación hace que el trabajo pedagógico no se vea perturbado por razones exógenas: movilidad incontrolada de los alumnos, procesos segregativos , rotación de los equipos pedagógicos.

Ecosistema escuela y entorno

Si bien la ciudad y el departamento no son atractivos a nivel nacional, sí lo son para los profesores nativos que, tras haber pasado sus primeros años en otro lugar, solicitan ser destinados aquí, lo que demuestra su fuerte sentimiento de pertenencia local, al igual que los alumnos y las familias. Debido a su historia local, especialmente industrial, este departamento también se caracteriza por un importante tejido asociativo (el más denso de Francia), centrado especialmente en el trabajo escolar. La colaboración entre la escuela y su entorno cercano forma parte de la historia local y no responde a imposiciones institucionales. Aunque también ha habido algunas tensiones, se ha creado un verdadero ecosistema entre la escuela y su entorno cercano. Así, no es raro ver a los propios profesores participar como voluntarios en estructuras de educación popular y de ayuda con los deberes, lo que garantiza la continuidad pedagógica entre la escuela y el entorno extraescolar. Sin poder establecer una relación causal, observamos la siguiente configuración en cuanto a la adquisición de competencia es escolares. Los índices de adquisición de competencias (cruce entre lo observado y lo esperado) están ligeramente por encima de lo esperado, pero esto ocurre en prácticamente todos los centros del departamento. En otras palabras, unos resultados «medios» pero homogéneos producen más fácilmente un departamento con un «éxito superior» que unos resultados dispersos y jerarquizados que abarcan todos los extremos. Esto da cuenta de una cierta concepción de la acción educativa: ¿debe contribuir a que todos los alumnos adquieran los conocimientos escolares o debe aspirar al elitismo escolar con efectos visibles sobre los demás alumnos con menores logros escolares? Este departamento constituye una morfología específica que podría inspirar la acción pública en el espíritu de una política edu-

cativa democratizadora: asignación equilibrada de los alumnos y limitación de todas las formas de evasión y guetización escolar, construcción de sentimientos de pertenencia local, constitución de verdaderos ecosistemas educativos que podrían ser objeto de formación y acompañamiento in situ.

Conclusiones

Este artículo, dedicado al caso francés, tiene como objetivo mostrar los recursos para la acción pública de los efectos contextuales en la educación, las dinámicas educativas locales y las morfologías socioespaciales. Si bien hemos abordado estos conceptos precisando su construcción metodológica e institucional en relación con Francia, en realidad se presentan como dimensiones universales de la acción educativa que se caracterizan por una mayor atención a la dimensión local y territorial en diferentes contextos nacionales. Chile es un ejemplo de ello. El artículo trata así de tender puentes entre el análisis sociológico y la construcción de una gestión educativa centrada en la democratización de la enseñanza, permitiendo el acceso al mayor número posible de alumnos a las infraestructuras escolares en condiciones propicias para el aprendizaje, independientemente de su pertenencia social. Hemos demostrado que la acción pública no es neutra en esta materia, y el artículo pone de manifiesto las palancas sobre las que podría actuar para contrarrestar el peso de los deterministas espaciales y sociales.

Las tres dimensiones desarrolladas: efectos del contexto, dinámicas educativas locales y morfologías socioespaciales nos parecen fundamentales para los retos en Chile, por ejemplo, de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Los trabajos citados aquí arrojan luz sobre numerosas cuestiones relacionadas con el funcionamiento y la implementación de los SLEP, en particular sobre las relaciones de colaboración entre el ámbito nacional y el local, entre la Dirección de Educación Pública y los SLEP actualmente en funcionamiento y los que se organizarán a futuro. Dentro de los SLEP, pero también entre los SLEP y su entorno cercano, el reto de constituir y dinamizar un ecosistema educativo local es el núcleo de los SLEP e incluso forma parte de su esencia. La articulación de las funciones «técnicas pedagógicas», «planificación», «finanzas», «recursos humanos» e «infraestructuras» se inscribe específicamente en lo que hemos denominado dinámicas educativas locales. Comprender los SLEP, a través del prisma de las morfologías socioespaciales, permitiría racionalizar las cuestiones de vulnerabilidad de las poblaciones circundantes y las dificultades de acceso a las infraestructuras escolares, con el fin de concebir una gestión pública que permita una red o soluciones de transporte para que el aislamiento, el relieve y la meteorología no obstaculicen el derecho de acceso a la educación de todos los alumnos. Por último, el artículo puede arrojar luz sobre los retos del funcionamiento del «consejo local» de los SLEP como instancia susceptible de garantizar la adhesión de las poblaciones locales al SLEP, de construir un sentimiento de pertenencia al SLEP como entidad administrativa, pero también como territorio educativo que articula lo escolar y lo no escolar: educación cultural, artística, apertura al mundo, etc.

Referencias

Ben Ayed, C., y Bentiri, N. (2020). *La vie des idées*. https://laviedesidees.fr/Tous-des-enfants-de-la-Republique

Ben Ayed, C. (2017). L'éducation prioritaire interrogée du point de vue de l'égalité juridique et de la politique d'égalité. *Revue française d'administration publique*, *2*(162), 369-383.

Ben Ayed, C. (2009). *PUF*. PUF.
Ben Ayed, C., y Broccolichi, S. (2001). Hiérarchisation des espaces scolaires. Différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échecs. *VEI Enjeux*(127).
Bourdieu, P., y Passeron, J. (1970). *PUF*. PUF.
Bowles, S., y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. Routledge and Kegan Paul.
Broccolichi, S., Ben Ayed, C., y Trancart, D. (2010). *La Découverte*. La Découverte.
Broccolichi, S., Ben Ayed, C., y Trancart, D. (2006). *Les inégalités socio-spatiales d'éducation. Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*.
Coleman, J. (1966). *Équality of Educational Opportunity*.
Combessie, J. (1969). Éducation et valeurs de classe dans la sociologie américaine. *Revue française de sociologie*, *10*(1), 12-36.
Delahaye, J. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous, mai 2015*.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf
Delvaux, B. (2006). *Compétition entre écoles et ségrégation des élèves dans six espaces locaux*.
Dubois, V. (2015). *Nouveau manuel de science politique*. La Découverte.
Durkheim, E. (1897). *Le suicide. Étude sociologique*. PUF.
Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. PUF.
Duru-Bellat, M., y Mingat, A. (1988). « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *« Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences »*, *XXIX*, 649-666.
Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. PUF.
Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Minuit.
Groeneveld, S., y Van de Walle, S. (2010). Une théorie contingente en matière de bureaucratie représentative : pouvoir, égalité des chances et diversité. *Une théorie contingente en matière de bureaucratie représentative : pouvoir, égalité des chances et diversité*, *76*(2), 257-278.
Halbwachs, M. (1938). *Morphologie sociale*. Armand Colin.
Henriot-Van Zanten, A. (2001). *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Presses universitaires de Lyon.
Jones, C. (2014). *Dictionnaire d'administration publique*. 384-385.
Lantheaume, F., y Hélou, F. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. PUF.
Lindblom, C. (2010). The Science of 'Muddling Through'. *Public Administration Review*, *19*(2), 78-88.
Masclet, O. (2023). *La gauche et les cités. Enquête sur un rendez-vous manqué*. La Dispute.
Mierzejewski, S., Broccolichi, S., Joigneaux, C., y Dormoy, C. (2023). L'école du désengagement ? Sur-responsabilisation et impuissance des enseignants face aux difficultés des élèves. *Revue française de pédagogie*, *221*(4), 71-88.
Plowden, L. (1967). *Children and their Primary Schools*. HMSO.
Rochex, J. (2010). *L'école démocratique vers un renoncement politique ?* Armand Colin. 94-108.
Simon, H. (1957). *Models of man: social and rational: mathematical essays on rational human behavior in a social setting*. Wiley.
van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF.
van Zanten, A., y Grospiron, M. (2001). Les carrières d'enseignant dans les établissements difficiles: fuite, adaptation et développement personnel. *VEI Enjeux*, *124*, 224-268.