Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia

Reflexivity and School Choice by Middle-Class Parents in France

Agnès VAN ZANTEN
Observatoire Sociologique du Changement
Centre Nacional de la Recherche Scientifique Sciences-Po, Paris
agnes.vanzanten@sciences-po.fr

Recibido: 23 de octubre de 2006
Aceptado: 4 de noviembre de 2006

Resumen
Este artículo trata del proceso de elección de la escuela por los padres, desde un punto de vista especifico, el de la reflexividad de los actores sociales. A partir del análisis de entrevistas con 170 padres de la clase media y alta en Francia y después de haber explicitado las consecuencias de tomar en cuenta la capacidad de los padres de proceder a un distanciamiento crítico y los rasgos distintivos a este respecto de las categorías sociales estudiadas, la autora se interesa por tres dimensiones de la puesta en practica de la reflexividad. La primera es la actividad de encuesta social a la cual recurren los padres utilizando instrumentos de recolección de datos y técnicas de análisis muy parecidos a los de los investigadores, pero con distintas perspectivas y a partir de un acceso diferente a la información. La segunda es el análisis de las causas de los problemas de las escuelas públicas de los barrios, para el cual los padres utilizan criterios cercanos a los de los investigadores pero marcados por sus intereses personales. La tercera es el análisis de las consecuencias de la elección de la escuela en la cual los padres, utilizando argumentos científicos y políticos, muestran la tensión entre la responsabilidad individual y la búsqueda del bien común. La conclusión insiste sobre la importancia de tomar en cuenta la capacidad de razonamiento de los padres tanto en la perspectiva de construir modelos interpretativos mas comprensivos, como en la de extender el espacio de la democracia deliberativa.

Palabras claves: reflexividad, clase media, elección de la escuela, investigación cualitativa, Francia.

Abstract
This article examines a process, school choice, from a specific perspective, that is the reflexivity of social actors. Based on the analysis of 170 interviews with upper and lower-middle class parents in France and after exploring the consequences of taking into account parents' capacity to proceed to critical examination of their actions and the distinctive features in that respect of middle-class parents, the author focus on three dimensions of the practical application of this reflexi-

vity. The first concerns parents' social research on schools for which they use tools and methods similar to those of social researchers but with different goals and a different level of access to information. The second concerns parents' analysis of the problems of state local schools for which they use criteria similar to those put forward by research studies but interpreted according to their individual interests. The third dimension concerns the analysis of the consequences of school choice. Parents' use scientific and political arguments to show the tension between individual responsibility and the search for the common good. The conclusion insists on the importance of taking into account parents' reasoning capacity both to construct more comprehensive interpretative models and to develop a more deliberative democratic society.

Key words: reflexivity, middle-class, school choice, qualitative research, France.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Tomar en serio la reflexividad de los actores. 3. Cómo proceden los padres a una "encuesta social". 4. El análisis de las causas de problemas de las escuelas del barrio. 5. El análisis de las causas de la elección de otras escuelas. 6. Conclusiones. 7. Referencas bibliográficas.

1. Introducción

Este artículo trata del proceso de elección de la escuela por los padres, que ha sido objeto de un número relativamente importante de estudios, particularmente en Inglaterra y en Estados Unidos, en relación con la implementación, a partir de los años 1980, de diferentes políticas de libre elección de la escuela. Estas políticas constituyen un elemento central de las tentativas de reformas recientes de los sistemas educativos, junto con la descentralización de las decisiones y el aumento de la autonomía de los centros escolares, así como con el desarrollo de evaluaciones externas por agencias públicas y privadas (Mons, 2004). Es un tema de actualidad política en el contexto francés, puesto que representantes de partidos tanto de derecha como de izquierda se han declarado recientemente, en el marco de la campaña por la elección presidencial, a favor de la supresión o de la flexibilización de la obligación aún vigente que tienen los padres de enviar a sus hijos al centro escolar próximo al que son asignados por la administración. A pesar de esto, existen muy pocas investigaciones sobre el proceso de elección de la escuela en Francia. El análisis que presentamos aquí se basa en un trabajo de campo cualitativo de gran amplitud ya que implicó la realización, durante un periodo de seis años, de entrevistas con 170 familias que viven y escolarizan a sus hijos en cuatro comunidades de la región parisina. Este trabajo ha dado lugar a varios artículos y será próximamente presentado de manera sintética en un libro (Zanten, 2007b).

El ángulo que adoptamos en este artículo es sin embargo particular. Prosiguiendo análisis generales sobre la reflexividad y sobre la utilización que

hacen los padres del conocimiento científico en la evaluación y la elección de la escuela (Zanten, 2002a y 2002b), exploramos aquí de manera más detallada las bases y los efectos de su capacidad reflexiva. El objetivo al adoptar esta perspectiva es doble. Se trata por un lado de comprender mejor este proceso en el contexto francés y, por el otro, de aportar una contribución de carácter más general sobre la reflexividad de los sujetos sociales y sus implicaciones científicas y políticas.

2. Tomar en serio la reflexividad de los actores

2.1. La reflexividad de los actores y sus consecuencias en materia de interpretación sociológica

El punto de partida teórico de este artículo consiste en la adopción de un principio metodológico básico de la etnometodología, y más generalmente, de los enfoques interaccionistas de la investigación en ciencias sociales: tomar en serio la reflexividad de los sujetos sociales. Por reflexividad entendemos aquí la capacidad de los sujetos para reconocer, demostrar y dar visibilidad al carácter racional de sus prácticas concretas, sin que esto implique una consciencia ni aún menos una atención permanente a esta dimensión (Garfinkel, 1967) o, en los términos de Giddens (1984, 1990), la capacidad, tanto de los individuos como de las instituciones y de los sistemas sociales, de proceder de manera continua a su autorregulación a través de un distanciamiento crítico. La consciencia reflexiva emerge de manera más aguda en situaciones en las cuales los actores, individuales o colectivos, son invitados a justificarse o se sienten obligados a hacerlo. Las entrevistas "comprehensivas" que se llevan a cabo en el marco de una investigación científica de tipo cualitativo corresponden a este tipo de situación, ya que el sujeto entrevistado opera un trabajo sobre sí mismo, poco frecuente en el marco de su actividad cotidiana, para construir en directo una coherencia y una unidad discursiva ante el investigador (Kaufman, 1996).

Si se aplica de manera radical, esta visión de sujetos naturalmente reflexivos conduce, sin embargo, a diluir la especificidad y la pertinencia misma del trabajo de investigación. Puesto que todos los sujetos son capaces de producir interpretaciones y que el investigador es un sujeto como los otros, ¿cómo puede pretender decir la verdad? O, dicho de otra manera, si su discurso es equivalente a todos los otros, ¿cómo justificar su validez y su capacidad de generalización? La postura opuesta, es decir la de evitar tomar en cuenta los puntos de vista de los actores, considerándolos, en continuidad con los prin-

cipios establecidos por Durkheim (1987), como vectores de prenociones susceptibles de contaminar la construcción de conceptos científicos o, en la línea de los autores de tradición marxista, como fragmentos de ideologías cuyo objetivo central es ocultar o legitimar los intereses egoístas de los individuos y de las clases sociales a las que pertenecen presenta, sin embargo, también otros problemas. Cuando una u otra de estas dos últimas opciones se adopta de manera extremista, nos encontramos ante un modelo de "academicismo radical" que supone que solamente el investigador es capaz de acceder a la verdad y de tomar decisiones racionales y justas, es decir ante un modelo político y social profundamente tecnocrático y elitista (Layperonnie, 2004).

Nuestra posición aquí se sitúa entre estos dos polos opuestos. Consideramos como Geertz (1986) que entre los conceptos "próximos de la experiencia" de los sujetos sociales, y los conceptos "alejados de la experiencia" de los investigadores, no existe una ruptura total sino una diferencia de postura. Utilizamos el termino "postura" en dos sentidos distintos. En primer lugar, para indicar que los sujetos sociales y los investigadores no tienen acceso al mismo tipo de informaciones. Los primeros poseen generalmente informaciones ricas y variadas que les permiten producir interpretaciones pertinentes pero "localizadas", es decir construidas desde un ángulo limitado –un aula de clase, un barrio, etc.– y a partir de una práctica específica –como profesor, administrador, padre…–; mientras que los segundos tienen acceso, a través de la literatura científica y de su propio trabajo, a un repertorio más extensivo de casos y a una pluralidad de puntos de vista que les permite proponer interpretaciones más globales. En segundo lugar, la noción de postura permite subrayar que los puntos de vista de los sujetos sociales son puntos de vista "implicados", que examinan y construyen la realidad a partir de intereses, de sentimientos y de convicciones que los conducen a adoptar formas específicas de problematización, de acción, de evaluación, de indignación y de justificación; mientras que el trabajo del investigador tiende idealmente hacia la neutralidad axiológica, es decir, hacia el examen sereno de un fenómeno social, sin finalidades instrumentales, ni otras presuposiciones que aquellas basadas en investigaciones previas, (Dubet, 1994; Ringer, 1997; Quéré, 2002).

En nuestra perspectiva, esto implica concretamente que el investigador debe tomar en cuenta, simultáneamente, la capacidad de los sujetos de estudio de llevar a cabo "encuestas sociales" cuyos principios y procedimientos se aproximan más o menos, según las personas, las situaciones y los contextos, a los de la encuesta científica, y el hecho que las acciones y las interpre-

taciones que ellos así producen deben ser siempre puestas en relación con las condiciones especificas de realización y los fines prácticos que persiguen (Dewey, 1993; Geertz, 2000). En este caso, nos interesaremos por las "pequeñas encuestas" que declaran realizar muchos padres de la clase media y alta sobre la calidad de las escuelas públicas próximas a su zona de residencia y a las cuales el sistema actual de "sectorización" en vigor en Francia les obliga a enviar a sus hijos; así como por el análisis de las causas de la supuesta mala calidad de algunas de estas escuelas y de las consecuencias positivas y negativas de las estrategias que adoptan los padres para evitarlas. Nuestro objetivo científico a través de este enfoque es doble. Por un lado, tratamos de mostrar que las acciones y las interpretaciones de los padres son racionales, pero de manera mucho más compleja de lo que suponen las versiones más simplistas de las teorías del "actor racional", que postulan un interés único y homogéneo y una manera de actuar basada sobre el ajuste entre el costo y el resultado esperado para todos los sujetos (Boudon, 2003). Por otro lado, tratamos de resaltar las implicaciones sociales y políticas, sobre el campo escolar, de la capacidad de acción y de reflexión de estas categorías sociales.

2.2. La reflexidad, ¿un fenómeno global o propio de ciertas categorías sociales?

En efecto, si nos ha parecido importante examinar la cuestión de la reflexividad de los padres de la clase media y alta es porque pensamos que los miembros de estas categorías son, por diversas razones, más propensos que los de la burguesía o de la clase baja, a adoptar una posición distanciada, informada, estratégica y políticamente consciente con respecto a su experiencia social. ¿Pero el aumento de la reflexividad no es un fenómeno global? Varias teorías actuales sobre las sociedades post-industriales insisten sobre una generalización de la reflexividad. Esta generalización sería causada por dos series de factores: de un lado, por el aumento del conocimiento y de la penetración de la ciencia en los dispositivos de control político e ideológico y, del otro, por el aumento de la percepción social de los riesgos sociales e individuales ante la desaparición de las certezas científicas, tecnológicas y sociales que caracterizaban a la sociedad industrial. (Beck, 2001; Beck, Giddens y Lash, 1994). Estos dos tipos de factores ejercen una influencia colectiva y pueden concernir a categorías muy alejadas de los espacios de decisión, como los jóvenes inmigrantes de bajo nivel social (Martucelli, 2002). Sin embargo es evidente, desde nuestro punto de vista, que tanto la

difusión del conocimiento como la percepción de los riesgos ejercen una influencia aún más importante sobre las prácticas y representaciones de las categorías sociales por las cuales nos interesamos en este artículo.

Un primer argumento que es posible avanzar a este respecto concierne al desarrollo del conocimiento gracias a la elevación de los niveles de instrucción formal. Esta elevación ha afectado a todas las categorías sociales y, desde un punto de vista cuantitativo, de manera más dramática a aquellas que han estado históricamente excluidas de la enseñanza secundaria y superior, es decir, a los miembros de las clases bajas. Sin embargo, en el plano cualitativo, esta elevación, y las reformas políticas del período posterior a la Segunda Guerra Mundial que la hizo posible, ha beneficiado sobre todo a las clases medias y superiores, a propósito de las cuales es posible utilizar de manera adecuada el término de democratización –es decir, de un real acceso más extensivo al conocimiento–, y no solamente de masificación –es decir, de acceso a niveles de estudios y de diplomas superiores, pero no necesariamente a niveles superiores de conocimiento– (Prost, 1986). Gracias a esta elevación del conocimiento por vías formales pero también informales –la difusión y vulgarización de los conocimientos científicos a través de los medios de comunicación–, son también estas categorías sociales las que muestran una mayor familiaridad con los conceptos, las categorías, los procedimientos y los resultados de la investigación, incluyendo aquellos que producen los sociólogos de la educación (Zanten, 2002a).

Esta relación con el conocimiento y esta familiaridad con los conocimientos, que producen las ciencias sociales, contribuyen al aumento de las capacidades estratégicas de estas categorías sociales que, en razón de su posición intermedia en la estructura social, de su heterogeneidad interna y de sus posibilidades de movilidad ascendente o descendente, tienden más que las otras a concebirse como autores de su propia vida, capaces de luchar contra las presiones sociales y de alterar el rumbo de las experiencias individuales. En el campo de la educación, esto se traduce en una implicación educativa más importante y más sofisticada en la preparación y el seguimiento escolar de sus hijos y, mas generalmente, en un proceso de planificación, de racionalización y de individualización creciente de la experiencia cultural infantil, que hace intervenir de manera importante los conocimientos producidos por la psicología o la sociología (Zanten, 2002a; Lareau, 2003). Al mismo tiempo, sin embargo, se observa un efecto opuesto de esta misma relación estrecha con el conocimiento. Aunque más armadas en el plano conceptual y estraté-

gico para afrontar los nuevos riesgos sociales y educativos –por ejemplo, en el caso que nos interesa aquí, la supuesta mala calidad de las escuelas públicas–, estas categorías sociales están también atravesadas, más que las otras, por la duda en cuanto a la manera más pertinente de actuar y a sus consecuencias individuales –por ejemplo, cuál es la mejor escuela para cada niño–, lo cual acarrea una gran ansiedad y motiva una búsqueda intensa de informaciones que, a su vez, aumentan la ansiedad (Ball, 2003).

Estas categorías sociales son también aquellas que creen más en el poder del conocimiento como elemento del progreso social, las que han mantenido la relación más estrecha con los dispositivos de control ideológico, sobre todo aquellos dependientes en gran parte del Estado –la escuela, las industrias culturales, el sector del trabajo social–, y las que se atribuyen un papel social central ligado a la posesión de un capital cultural elevado (Monjardet, 1984). Esto las conduce a ser más sensibles que otras categorías sociales a los riesgos y a las consecuencias sociales de su propia acción y de la acción de las instituciones en las cuales participan, y en primer plano, de la escuela. Este factor, presente desde la emergencia de estas categorías sociales, se encuentra actualmente reforzado por cambios que no resultan de reformas políticas precisas sino, más bien. de procesos sociales heterogéneos y poco coordinados que conducen a un debilitamiento de las instituciones, entre otras de la institución escolar (Dubet, 2002) a una "desmonopolización relativa de la competencia experta" y a una extensión del círculo de los grupos que participan en las decisiones en relación con un proceso general de descentralización (Beck, Giddens y Lash, 1994). Los padres aparecen así como actores políticos más importantes que en el pasado. Ellos contribuyen a las transformaciones, no sólo a través de los efectos que produce la agregación de sus conductas individuales, sino también a través de sus reflexiones y de la manera como éstas son integradas por los representantes asociativos y políticos locales y nacionales (Gombert y por Zanten, 2004).

3. Cómo proceden los padres a una "encuesta social"

3.1. La recolección de datos y los informadores de los padres

Los investigadores que se interesan por el funcionamiento de las escuelas proceden, a través de cuestionarios, de entrevistas y de observaciones, a un examen global de la actividad de los centros escolares. Aquellos que se interesan por su eficacia ponen además en relación diferentes aspectos de esta actividad con los resultados escolares tal y como pueden ser apreciados a través de los

resultados en los exámenes y las pruebas. Las interpretaciones así producidas no están siempre exentas de problemas que pueden deberse a la selección inicial de la muestra, a la calidad o a la pertinencia de la información y de los informadores privilegiados, al olvido o a la poca importancia atribuida a ciertos factores, o a la incapacidad de apreciar con los instrumentos actuales dimensiones importantes de la actividad de transmisión de los centros, como por ejemplo medir la adquisición por los alumnos de competencias cívicas y políticas a través de tests o de cuestionarios. Lo que nos interesa subrayar en este texto es que los padres también recurren a instrumentos de este tipo para investigar la calidad de las escuelas, pero de manera diferente sobre al menos dos planos con respecto a los investigadores: la capacidad para acceder a las informaciones y los criterios movilizados para juzgar su pertinencia. Esto produce interpretaciones que se caracterizan por su carácter incompleto y por su orientación selectiva en función de los intereses de los padres.

Las escuelas son, en Francia quizás más que en otros países, instituciones particularmente opacas en razón de la gran ruptura deliberadamente instaurada con respecto al entorno social. No es fácil para los investigadores negociar su entrada, ni instalarse por largos períodos para llevar a cabo observaciones, en particular en las aulas en las cuales los profesores tienen costumbre de trabajar lejos de la mirada, no sólo de los padres y del director, sino también de sus propios colegas. La observación directa de la actividad cotidiana de los centros es por supuesto aún más difícil para los padres, siendo muy pocos aquellos que son invitados de manera ocasional a asistir a los profesores o a participar en las actividades. Es sin embargo importante resaltar que en nuestro trabajo mostramos que los padres entrevistados que habían aceptado enviar a sus hijos a la escuela pública del barrio, declaran frecuentemente haber optado por una participación activa en las instancias administrativas colectivas de los centros –consejos de clase, consejos de administración– y en las asociaciones de los padres, principalmente para poder observar su funcionamiento, una dimensión que, tal como indicamos, participa de la "colonización" de estos centros escolares para limitar los problemas (Zanten, 2006b). Generalmente, sin embargo, cuando se trata de padres que desean obtener informaciones sobre un centro que alguno de sus hijos podría frecuentar en el futuro, es evidente que les resulta imposible realizar observaciones internas más allá de aquellas excepcionales que permiten algunas escuelas cuando organizan una jornada de "puertas abiertas" una vez al año. Esto conduce a los padres, que a pesar de todo quieren "ver con sus propios

ojos", a concentrarse sobre el elemento más visible para un observador exterior a las escuelas, a saber: las características del público que es posible constatar a la entrada y a la salida, y a veces desde de la calle o desde algunos edificios que dan sobre el patio de recreos.

Los investigadores se basan sin embargo y de manera mucho más amplia en muchos casos, también, en entrevistas con los directores y los profesores para construir sus interpretaciones, mientras que los padres recurren mucho menos a estos dos grupos. Esto se debe primeramente al hecho que, en un marco político y administrativo en el cual la libre elección de la escuela no está oficialmente permitida, se supone que los profesionales no pueden dar informaciones a sus clientes potenciales que proceden de fuera del sector geográfico del centro, ni apoyar las estrategias de los padres de la zona que desean evitarla. Sin embargo, esta situación cambia en las áreas en las cuales los profesionales de la educación constatan fenómenos importantes de fuga de los padres de clase media o alta, o la posibilidad de atraer a ciertas fracciones de estas categorías. Los directores, acompañados por algunos profesores, organizan entonces, además de las jornadas de "puertas abiertas", veladas abiertas al publico, reuniones de información en la propia escuela o en las escuelas de nivel inferior de donde vendrán sus alumnos, y responden directamente por teléfono y a través de entrevistas personales a las solicitudes individuales. Los padres sin embargo desconfían de estas informaciones, ya que están convencidos que los profesionales minimizan los problemas y exageran los aspectos positivos de las escuelas del barrio para retenerlos o atraerlos. Consideran además insuficientes estas informaciones, puesto que no abordan generalmente en detalle cuestiones que les parecen centrales como la distribución de los alumnos entre las clases o las prácticas de calificación (Gewirtz, 1995; Zanten, 2001).

Los padres se muestran también generalmente escépticos ante las informaciones que son publicadas sobre los centros y, sobre todo, ante las publicaciones que conciernen a los resultados escolares, por aquellas mismas razones y por otras diferentes. Los resultados de los alumnos en el *brevet des collèges* –examen terminal del primer ciclo de secundaria– son considerados –por los padres que los conocen, dado que estos resultados no son transmitidos oficialmente– con mucha prudencia, ya que aquellos bien informados saben que los resultados varían según los centros en razón de la importancia concedida a la notas de evaluación continua, mostrándose algunos centros muy exigentes y otros mucho más laxos a este respecto. Los resultados de las

pruebas de bachillerato, que son nacionales, son considerados más seriamente y más cuanto que varias revistas los publican acompañados de un análisis del ministerio sobre las características iniciales de los alumnos y las prácticas de orientación que permiten apreciar el "valor agregado" de cada centro. Se distinguen así aquellos centros que obtienen altos porcentajes de éxito en los exámenes –gracias, principalmente, al hecho que reciben ya de entrada alumnos de alto nivel o a que se desembarazan durante la trayectoria escolar de alumnos con problemas–, y aquellos centros que proporcionan aportes específicos. Sin embargo, estas estadísticas son examinadas por los padres de manera diferente según el nivel académico de sus hijos, siendo el "valor agregado" valorizado, sobre todo, en el caso de estudiantes de nivel medio o mediocre. Pero también, desde su punto de vista, resultan incompletas ya que no dicen nada de las prácticas profesionales y organizacionales concretas o de la "atmósfera social" de los centros.

Para acceder a este tipo de informaciones, y de manera más general para todo tipo de información, los padres consultan principalmente a otros padres cuyos hijos han frecuentado las escuelas sobre las cuales demandan información o que conocen a otros padres en esa situación. Además del hecho de que se trata de los informadores más accesibles para los padres, esto se debe a tres tipos de factores. El primero, en relación directa con la desconfianza que expresan los padres hacia los profesionales de la educación y las estadísticas, es la búsqueda de informaciones que Ball y Vincent (1998) califican metafóricamente de "calientes", es decir informaciones concretas en relación con preocupaciones ligadas a sus intereses y a sus valores, pero también con lo que perciben como el perfil especifico de cada uno de sus hijos y con las representaciones sobre el funcionamiento de la escuela que exploramos más adelante. En la visión de los padres de clase media y alta este tipo de informaciones son muy diferentes de las estadísticas "frías", es decir de las informaciones estandardizadas concebidas para todos los padres, y no para cada padre en particular, pero también, y muchas veces principalmente, con fines menos de información a los usuarios que de control político y administrativo de la actividad de los centros. Las informaciones "calientes" de otros padres aparecen también mucho más próximas a la realidad, y pertinentes para tomar una decisión, que las "desinformaciones" de la dirección de los centros cuyo objetivo prioritario es menos la información de los usuarios que la promoción del centro escolar y el mejoramiento de su imagen (Gewirtz, Ball y Bowe, 1995; Ball y Zanten, 1998). El segundo es que los padres consultados

que pertenecen al mismo medio social o a un medio social superior sirven no solamente de informadores sino también de personas de referencia. Los padres no buscan solamente aumentar y mejorar la base cognitiva de su decisión, sino también disponer de guías normativas para orientar su acción, porque la riqueza de la información recogida tiende a acentuar las dudas y la ansiedad y, a la vez, porque estos padres son muy sensibles a las implicaciones individuales y colectivas de sus decisiones. Finalmente, y esto constituye desde nuestro punto de vista un aspecto central, los otros padres son percibidos como elementos esenciales en la construcción misma del bien escolar, es decir, la decisión que adoptan algunos de quedarse y otros de evitar la escuela del barrio determina, según las proporciones de los primeros y de los segundos, una gran parte de la calidad de la escuela (Zanten, 2007a).

3.2. El recurso a la comparación personalizada y localizada

Una vez que los padres han recogido informaciones y consejos, o más bien, ya que se trata de un proceso interactivo, antes, durante y después de esta fase de "recolección de datos", la decisión de evitar o no la escuela del barrio y la elección de una nueva escuela procede de una doble evaluación: de la experiencia de los alumnos y de las características de los centros, que conserva una cierta similitud con el procedimiento de comparación continua y razonada de casos que recomiendan los promotores de métodos cualitativos que permiten la emergencia de "teorías arraigadas" –*grounded theory*– (Glaser y Strauss, 1967; Dodier y Baszanger, 1997). Tanto los investigadores como los padres de la clase media y alta creen en las virtudes del enfoque comparativo y aplican procedimientos cognitivos similares de clasificación y de interpretación de las informaciones. Sin embargo esta creencia no se funda en un mismo tipo de racionalidad. Mientras que los investigadores piensan que la toma en consideración y el examen de características comunes o divergentes de una diversidad de casos permite construir interpretaciones de carácter relativamente general y hacer así progresar el conocimiento científico de un fenómeno social, los padres ponen la comparación al servicio de un interés particular: seleccionar la mejor escuela en un contexto dado. En efecto, a pesar de la preeminencia en Francia de una clara jerarquía entre las escuelas secundarias que conduce a los padres a interiorizar, más que en otros contextos nacionales, un modelo único de la "buena escuela" (Ballion, 1990), una fracción importante de entre ellos considera que ninguna escuela es mejor en lo absoluto, sino "mejor" de manera relativa, según los objetivos de

cada familia, las características de cada niño y el perfil de los diferentes centros accesibles.

Esta comparación "personalizada" y "localizada" se basa en el examen de un cierto número de casos individuales de alumnos y de escuelas. La selección de estos casos no está, sin embargo, basada en consideraciones de representatividad. Depende, por un lado, de las características de cada familia y, por el otro, de consideraciones pragmáticas e ideológicas. Los padres examinan aquellos casos de alumnos que les son más directamente accesibles –amigos y compañeros de clase de los hijos, amigos de la familia, vecinos, colegas, parientes–, lo cual, debido al grado elevado de segregación en los medios escolares, residenciales, profesionales y familiares, conduce generalmente a tomar en cuenta principalmente o exclusivamente los puntos de vista de personas pertenecientes al mismo medio social. Sin embargo el número y la diversidad de casos varía en función del capital social individual de cada familia. Las familias que, por diversas razones –instalación reciente, actividad profesional intensa fuera del barrio…–, están menos integradas localmente que otras, por ejemplo, consultan a menos personas y se refieren así a un numero menor de casos en la escuela y en el barrio. Aquellas que disponen de relaciones familiares o profesionales en el campo de la educación van a privilegiar este tipo de contactos, etc. El número y la diversidad de casos examinados varía también en función del capital cultural de las familias. Las familias que disponen de un capital cultural elevado confían más en su juicio personal que las familias que Ball, Bowe y Gewirtz (1996) califican de *semi-skilled* y que se apoyan más sobre otros interlocutores –que pueden ser otras familias o profesionales– para obtener informaciones, pero también para obtener consejos y calmar su ansiedad. Estas familias son particularmente sensibles a los rumores que circulan sobre las escuelas y menos receptivas que las otras a informaciones de tipo estadístico y oficial.

Los padres seleccionan también estos contactos en función de sus objetivos y de sus valores. Los padres que dan mucha importancia al nivel académico de las escuelas interrogan a aquellos padres y, eventualmente, profesionales de la educación, que dan prioridad a este factor. Los padres que, al contrario, valorizan más la dimensión afectiva de la experiencia escolar o la transmisión de valores, van a interrogar a aquellos interlocutores que dan importancia también a estos factores. Los padres que se oponen ideológicamente a la enseñanza privada consultan raramente familias que hayan elegido esa opción, mientras que las familias que desean evitar la escuela del

barrio a favor de otra escuela pública consultan poco a aquellas que han decidido quedarse. Dicho de otra manera, los casos considerados son raramente representativos de la variedad de opiniones posibles sobre el sistema educativo local o sobre un mismo centro escolar. Son más bien representativos de puntos de vista de grupos específicos ya que los padres no buscan, como los investigadores, contar y analizar este conjunto de opiniones para proponer interpretaciones sobre las representaciones de la escuela, sino para asegurarse de la pertinencia de su elección con respecto a familias y profesionales que comparten puntos de vista similares. Al mismo tiempo, cuando los padres evalúan las diferentes experiencias sociales de otras familias y los diferentes contextos escolares que han sido evocados por sus contactos, lo hacen tomando en cuenta el perfil que atribuyen a cada uno de sus hijos: tal experiencia es descalificada porque concierne a un niño de nivel académico mucho más alto o mucho más bajo que el que se atribuye a su propio hijo, tal otra porque atañe a un niño que los padres consideran mucho más frágil psicológicamente o más influenciable que sus hijos.

En fin, es importante también destacar que los padres seleccionan un número limitado de centros escolares, no a partir de criterios científicos –escuelas representativas de tal o tal factor que se quiere explorar de manera sistemática–, sino a partir de criterios pragmáticos y sobre todo en función de la proximidad. Este factor es importante, por razones prácticas y de seguridad, para todos los padres cuyos hijos van a la escuela primaria o a la escuela media. Sin embargo, existen aquí diferencias notables entre, de una parte, los padres de clases bajas que dan la prioridad a la proximidad y no consideran generalmente, cuando se plantean la posibilidad de elegir otra escuela que aquella a la cual los asigna la administración, más que dos o tres escuelas cercanas y, de otra, los padres de clase media y alta que consideran un número más importante de posibilidades. Esta diferencia se explica por varios factores. Un primer factor es de tipo económico. Las clases bajas toman más en consideración el aumento de costos directos e indirectos ligados a una escolarización en un centro mas alejado –transporte, almuerzo fuera de la casa…–. Un segundo factor, mas importante aún, concierne al acceso a la información. Los padres de la clase baja, y sobre todo los inmigrantes, aceptan frecuentemente la escuela que les asigna la administración por temor de infringir la reglamentación vigente en materia de sectorización escolar y por desconocimiento de las posibilidades formales e informales de las cuales disponen los padres para evitarla. Estos padres también carecen de informaciones sobre los centros

que les permitan discriminar entre ellos, sobre todo entre centros escolares públicos que se presentan como formalmente idénticos. A esto hay que agregar factores culturales mas generales. Los padres de las clases bajas consideran que el control de la educación de sus hijos supone una supervisión directa de sus actividades en un marco local delimitado. Estas categorías, además, se identifican más con el barrio que las clases medias y altas (Zanten, 2001). Es, sin embargo, importante señalar que existen también diferencias notables entre las clases medias y altas. Las divergencias más importantes son aquellas que se dan entre los padres que trabajan en el sector público y disponen de un capital cultural relativamente elevado –trabajadores sociales, profesores, miembros de la profesión médica, investigadores…– que dan más frecuentemente la prioridad a la escuela del barrio por razones expresivas –el bienestar ligado a la ausencia de transporte, la posibilidad para los niños y adolescentes de mantener una sociabilidad local con compañeros y amigos de la escuela– y cívicas –limitar la segregación social y académica entre escuelas– y los padres que trabajan en el sector privado que poseen más bien un capital económico elevado y evitan mas frecuentemente la escuela del barrio por razones instrumentales –acceder a una escuela de mejor nivel académico– o social –asegurar una mejor transmisión de valores de su clase social por la limitación del contacto con las clases bajas y los inmigrantes– (Zanten, 2003a y b).

4. El análisis de las causas de los problemas de las escuelas del barrio

4.1. La escuela son los alumnos que van a la escuela

Las operaciones cognitivas por las cuales proceden los padres de clase media y alta para evaluar la calidad relativa de las escuelas se asemejan también al trabajo de los investigadores por el hecho que hacen intervenir hipótesis sobre su funcionamiento. Estas hipótesis no son solamente construcciones indígenas basadas en experiencias personales o relatadas por otras familias o por profesores que movilizan modos de razonamiento similares a los de los investigadores –inferencia, comparación, generalización–, sino que hacen intervenir en grado más o menos importante resultados de la investigación tal y como han sido vulgarizados en manuales de ciencias sociales, en conferencias y charlas y, sobre todo, a través de los medios de comunicación –programas de televisión y de radio, prensa cotidiana o semanal general o prensa especializada en educación–. Esta penetración del discurso de los investigadores y la mezcla que produce entre un registro científico y un registro de

sentido común es quizás más importante en Francia que en otros países en relación con el modelo político y social dominante. En un sistema social en cual el conocimiento, desde el período de las Luces, es presentado como un valor central para la emancipación individual y la construcción y el mantenimiento de la democracia (Zanten, 2005a), se observan, en efecto, dos fenómenos importantes con respecto a la cuestión que nos interesa aquí. Primeramente, la gran importancia que se le ha dado a los intelectuales en los debates públicos. Convocados en el pasado por su visión orgánica de la sociedad, actualmente ellos lo son más por su pericia en un campo delimitado, aun cuando la demanda política siga siendo, la misma, es decir, produzca categorías para pensar más que para actuar sobre la realidad (Roman, 1999). En segundo lugar, este modelo centrado sobre el conocimiento ha contribuido a que la educación ocupe un lugar central en los debates públicos. Estas dos razones explican que, si bien la influencia de los expertos de ciencias sociales aparece muy limitada respecto a la toma de decisión en educación y la toma de decisión misma aparece actualmente largamente paralizada, los conceptos e ideas producidas por el mundo universitario circulen en espacios políticos, mediáticos y asociativos relativamente amplios (Zanten, 2005b).

El discurso de los padres de la clase media y alta sobre la calidad de las escuelas situadas en barrios heterogéneos aparece así fuertemente influenciado –como el de los profesores– por las tesis del handicap socio-cultural de las familias de clase baja y de los grupos dominados de inmigrantes que se desarrollaron a partir de los años 1960. Hayan sido directamente familiarizados o no con las tesis de la "cultura de la pobreza" de Lewis (1961) y con los debates de los años 1970 sobre el papel de las familias en la construcción y la persistencia de las desigualdades en el campo de la educación, muchos padres de las categorías que nos interesan aquí consideran que en las familias pobres los padres no transmiten a sus hijos ni las ambiciones, ni el capital cultural, ni los valores –como el ascetismo o la disciplina– necesarios para obtener buenos resultados en la escuela. Muchos de estos padres han asimilado también el "fatalismo sociológico" que emana de una proporción importante de trabajos de sociología de la educación y, sobre todo, de los escritos sobre "la escuela reproductora" de Pierre Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1970; Prost, 1970) citado a veces directamente en las entrevistas. Concluyen así, independientemente en muchos casos de su orientación política de izquierda o de derecha, sobre la existencia de importantes obstáculos para mejorar las condiciones de socialización de los niños de familias pobres y,

por tanto, sobre la gran dificultad para poder ayudarlos a obtener mejores resultados. A esto hay que añadir hipótesis que van en el mismo sentido, pero que se apoyan sobre construcciones mediáticas y en parte científicas más recientes, sobre la relación entre el origen social y las condiciones de socialización familiares de niños y adolescentes y la adopción de conductas violentas en la escuela (Débarbieux y Blaya, 2001).

De esto resulta la creencia de los padres en que en las escuelas de barrios heterogéneos, en las cuales los niños y jóvenes de clase baja y de origen inmigrante representan la mayoría o una proporción importante de la población escolar, el nivel académico general es automáticamente más bajo. En efecto, los padres concluyen que la presencia masiva de alumnos con dificultades intelectuales conduce a los profesores a adaptar las exigencias y el contenido de los cursos, a moderar el ritmo de los aprendizajes y a prestar más atención a los alumnos con problemas que a aquellos capaces de avanzar a un ritmo normal o acelerado. A esto se añade la disminución del tiempo dedicado a los aprendizajes y a la evaluación ligado a los problemas de conducta. Los padres desarrollan también hipótesis sobre el impacto, no solamente de las relaciones profesor-alumno en estas escuelas, sino también acerca de las relaciones entre los alumnos. Subyacente a muchos discursos se encuentra una hipótesis sobre la existencia de efectos de "contaminación" entre los niños o adolescentes en las clases, tanto desde el punto de vista de la relación al trabajo –adquisición de hábitos de poco trabajo y poco esfuerzo– como desde un punto de vista mas general –adopción de conductas negativas en materia de disciplina, de respeto a los adultos, de lenguaje y de maneras sociales–. Estas representaciones legitiman entonces, si no la reivindicación de una separación institucional de los "buenos" y de los "malos" alumnos, de los alumnos franceses e inmigrantes –que pocos padres osan plantear, ya que aceptan de manera sustantiva o formal la orientación "integradora" del sistema educativo francés, al menos en su retórica– las estrategias individuales de los padres (Zanten, 2006a). A partir del momento en que es posible mostrar desventajas respecto al progreso escolar o a la socialización ligados a la frecuentación de la escuela del barrio, la mayoría de los padres que hemos entrevistado consideran que es justo procurar enviar a sus hijos a otra escuela pública o a una escuela privada, o mudarse de barrio, o hacer presión al interior de la misma escuela para que se constituyan clases de niveles académicos diferentes.

Un gran número de profesionales, de periodistas y de investigadores en el área de la educación condenan sin reservas estas prácticas sin buscar analizar

su relación con las interpretaciones establecidas por la investigación. Ahora bien, las hipótesis que informan los discursos y las conductas de los padres no están muy alejadas de las interpretaciones producidas por los trabajos científicos en este campo. Desde el punto de vista cuantitativo, los estudios convergen en mostrar que los alumnos, sobre todo los de nivel medio o con dificultades, progresan menos en las clases homogéneas de bajo nivel (Duru-Bellat y Mingat, 1997). Desde el punto de vista cualitativo existe, por otro lado, un conjunto de trabajos, al cual hemos contribuido (Zanten, 2001), que muestra que efectivamente los profesores ajustan sus aspiraciones, el programa, los métodos de estudio y la evaluación, al nivel de los alumnos y que uno de los problemas más importantes en las escuelas de la periferia es la disminución del tiempo de curso que consagran los profesores a la enseñanza. Aunque los estudios sobre la influencia de los compañeros son menos numerosos, sobre todo en el sector francófono, también existe evidencia científica suficiente para mostrar la importancia de transferencias "horizontales" en los procesos de aprendizaje y de socialización (Maurin, 2004). En realidad, las diferencias entre los padres y los investigadores tienen que ver principalmente con dos dimensiones. Por una parte, el punto de vista de los padres es un punto de vista individual que les conduce a focalizarse sobre lo que su hija o hijo perdería en una clase heterogénea y no en lo que ganarían los otros y, por otra parte, es un punto de vista ansioso que les conduce a sobrevalorar la heterogeneidad y sus riesgos, sobre todo en el caso de padres inseguros en cuanto al volumen de su capital cultural y la posibilidad de transmitirlo. Dicho de otra manera, los padres adoptan raramente el punto de vista colectivo, imparcial y sereno hacia el cual debe tender el investigador.

4.2. Los limites de la acción de los profesores y de la administración

Para entender la importancia que acuerdan los padres a lo que los investigadores llaman el *school mix* en la explicación de los problemas asociados a las escuelas del barrio, es útil también examinar la manera como consideran lo que los investigadores llaman *school effect,* es decir el papel que juega la organización escolar en el progreso académico y la socialización de los alumnos. Esto, nuevamente, con el objeto principal de observar las convergencias y divergencias entre las posturas y los procedimientos de los padres y de los investigadores. Es importante sin embargo destacar previamente que las prácticas internas de la escuela son difíciles de observar por los padres, sobre todo en el caso de los profesores. En realidad el punto de vista de los padres sobre la activi-

dad de los profesores está fuertemente influenciado por la perspectiva fatalista relacionada con el impacto del *school mix*. Los padres creen menos que los investigadores en un impacto posible de la organización escolar, pero no porque duden de la competencia de los profesores en las escuelas de los barrios pobres o heterogéneos. Al contrario, muchos padres afirmaron durante las entrevistas que los profesores de las escuelas de barrios heterogéneos o pobres tenían las mismas cualificaciones y poseían las mismas cualidades profesionales que los de otras escuelas. En la misma perspectiva los padres expresaron frecuentemente su admiración por la implicación y el trabajo realizado por los equipos de profesores en muchas escuelas de la periferia. Sin embargo, la mayoría parecía poco convencida de la capacidad de los profesores para modificar los efectos negativos de la concentración de alumnos con dificultades.

Desde esta perspectiva los padres parecen adoptar el punto de vista interaccionista sobre el profesorado, iniciado en el campo de la sociología de la educación por Becker (1952), que insiste sobre la importancia central de las características de los alumnos en la constitución de diferentes perfiles de profesores. Esta convicción se encuentra reforzada por dos dimensiones sobre las cuales los padres focalizan frecuentemente su discurso, a saber: el carácter muy limitado de la concertación entre profesores y el poder, también muy restringido, del director sobre su actividad. Muchos padres de las escuelas públicas, incluyendo aquellas de buen nivel académico, se quejan en efecto del individualismo de los profesores y de la incapacidad en la cual se encuentra el director para modificar las prácticas de enseñanza y de preservación del orden, así como la diversidad de los criterios de evaluación que utiliza cada uno. Los profesores les parecen operar como "electrones libres" cuya actividad no se somete ni a una auto-regulación colegial, ni a una regulación por los jefes de los centros. Esta dimensión es más criticada por los padres que ocupan funciones de dirección y de encuadre en el sector privado –en el cual el liderazgo de la dirección, el trabajo en equipo y por proyectos son actualmente la norma que se impone (Boltanski y Chiapello, 1999)– que por los padres que trabajan como profesionales, sobre todo aquellos que trabajan en el sector público. Esta crítica constituye uno de los factores que conduce a los primeros a optar por centros escolares privados, en los cuales el director ejerce una influencia mucho más importante sobre la selección de profesionales, la organización del trabajo educativo y la evaluación de la actividad y los resultados de los profesores, y en los cuales, gracias a la acción del director,

aunque también de categorías de personal que asume funciones de encuadre intermediario, existe una mayor homogeneidad en las prácticas de los profesores.

La poca fe que tienen los padres de la clase media y alta en el impacto posible de la organización escolar en las escuelas públicas y, de manera más moderada, en las escuelas privadas, tiene también que ver con la influencia muy limitada que piensan pueden ejercer ellos mismos como actor colectivo sobre el funcionamiento de las escuelas. Los padres, usuarios "cautivos" de las escuelas públicas, se quejan efectivamente de estar vinculados de manera mucho más formal que real a las instancias de concertación y de decisión, de disponer de pocas informaciones y de pocos medios de presión. Mientras que, en las escuelas privadas, especialmente en aquellas muy selectivas que estudiamos, los padres saben que pueden ejercer una influencia indirecta más importante a través de la defección –en los centros de mejor reputación es, sin embargo, mucho más frecuente que sea el director el que los excluya del colegio si los resultados escolares y el comportamiento de sus hijos no corresponde a las exigencias de la institución–, pero se sienten aún menos vinculados que en el sector público a las decisiones pedagógicas y políticas. En esto los padres movilizan categorías y modelos de análisis muy próximos a los de Hirschman (1970) sobre el poder de los consumidores y los usuarios en las organizaciones. Esta influencia les parece aún más reducida en las escuelas heterogéneas o que concentran una población con dificultades escolares y sociales, ya que los padres de las clases bajas se implican poco en el funcionamiento de las escuelas, y es mucho mas difícil lograr un consenso entre los intereses y los puntos de vista de padres pertenecientes a diferentes categorías sociales.

Observamos aquí de nuevo que el diagnóstico de los padres no se distingue de manera nítida del de los investigadores. Los elementos que son mencionados –la influencia de los alumnos, el carácter restringido de la colegialidad entre profesores, la influencia pedagógica limitada de los directores de los centros, el lugar modesto reservado a los padres– han sido constatados en muchos estudios sobre los centros escolares franceses (Zanten, 2004; Duru-Bellat y Zanten, 2006). Sin embargo, los padres tienden a acentuar las carencias en estas áreas y la ausencia de efectos con respecto a la literatura científica. Esto se debe a dos razones. La primera tiene que ver con la información limitada de la cual disponen, que resulta, a su vez, de la poca importancia que las escuelas otorgan a la comunicación con los padres, y de la capacidad limi-

tada de auto-evaluación e interpretación de las evaluaciones exteriores existentes por parte de las mismas escuelas. La segunda esta relacionada, de nuevo, con la focalización de los padres sobre sus intereses individuales. Cada padre evalúa la escuela según el servicio que parece recibir su hijo y no conforme al servicio colectivo, lo que implica evaluar los efectos diferentes de acuerdo con las características de los padres y los alumnos. Por ejemplo, mientras que el trabajo en equipo de los profesores aparece beneficioso sobre todo en las escuelas con problemas, el intervensionismo de los padres, que son mayoritariamente padres de la clase media y alta, conduce en todos los tipos de escuela a beneficiar más a sus propios hijos (Henriot, Zanten y Migeot-Alvarado, 1992).

5. El análisis de las consecuencias de la elección de otras escuelas

5.1. La elección es legitima desde una perspectiva individual

La reflexión de los padres sobre la elección de la escuela reposa también sobre convicciones, representaciones, postulados e hipótesis sobre la dimensión política de la elección de escuela, es decir sobre su legitimidad respecto a las normas y reglas del sistema político, así como sobre sus consecuencias colectivas y su contribución al bien común. Un primer punto importante a subrayar en este sentido es la importancia que dan los padres a la libertad que deben poseer las familias para elegir la mejor escuela para sus hijos. Esta libertad ha sido históricamente asociada en Francia a la libertad de poder elegir entre la enseñanza pública laica y la enseñanza privada cuya orientación dominante es religiosa y católica. A pesar de la atenuación de la dimensión ideológica de la elección entre estos dos modelos de escuela, los padres tanto del sector público como del privado han continuado defendiendo esta libertad, –incluyendo importantes manifestaciones en la calle, cuando el ministro Alain Savary trató de unificar los dos sistemas tal como lo proponía la plataforma política de los partidos socialista y comunista al llega al poder en 1981–, y a usarla activamente: una familia de cada dos y dos alumnos sobre cinco han utilizado la enseñanza privada en su trayectoria escolar (Prost, 1986; Langouët y Léger, 1986). Esta cuestión se extiende actualmente a la posibilidad de elegir dentro del sector público, tema que ha resurgido en los debates políticos previos a la elección presidencial de marzo 2007. Los padres aparecen divididos ante esta posibilidad. En un reciente sondeo realizado sobre 750 padres por Tns Sofres para los *Entretiens Nathan* y *Microsoft Education,* un 47 % se declara favorable y un 52 % opuesto a la supresión de la sectorización. Esto no impide

sin embargo a importantes proporciones de padres, en las zonas metropolitanas y sobre todo en la región parisina, tratar activamente de escolarizar a sus hijos en otras escuelas (Broccolichi y Zanten, 1997). ¿Cómo justifican los padres estas prácticas?

La legitimidad de la elección de la escuela, tanto entre sector público y privado como al interior del sector público, se funda en las convicciones y las representaciones de los padres de la clase media y alta sobre dos cuestiones centrales: la preeminencia de la familia con respecto al Estado y la existencia de una diversidad de objetivos familiares en materia de educación a los cuales corresponde o debería corresponder una diversidad de escuelas. Estos dos aspectos no son consensuales y permiten identificar líneas de división entre fracciones de la clase media y alta: los padres de la clase media y los padres de la clase media y alta que trabajan en el sector público, dan más importancia al Estado y consideran más frecuentemente que la escuela secundaria francesa debería mantenerse fiel a un objetivo común de emancipación individual; mientras que los padres de la clase alta, y de manera más pronunciada aquellos que trabajan y mantienen lazos estrechos con el sector privado, se inclinan más bien del lado de la familia y avanzan de manera más ofensiva otros dos tipos de objetivos individuales, es decir, por un lado, objetivos instrumentales –el papel de la escuela en la preparación eficaz y competitiva para la vida profesional futura– y, del otro, objetivos expresivos –la importancia de que la escuela se preocupe del bienestar y de la felicidad de los alumnos y de que sea capaz de tomar en cuenta la personalidad de cada uno de ellos–. Los padres de este segundo tipo son aquellos que consideran más legítima la elección de la escuela. La primacía que se otorga un número importante de padres se traduce en la adhesión a un modelo de responsabilidad familiar que incluye la posibilidad de elegir la escuela. Este modelo, que ha servido de argumento en los países que, como Inglaterra, han introducido de manera ofensiva una política general de libre elección de la escuela, se apoya, a su vez, sobre los modelos científicos de la decisión individual que han desarrollado los defensores de las teorías económicas y sociológicas del actor racional. Sus proponentes han logrado, en efecto, en gran medida "colonizar" no solamente una gran parte de la discusión científica, sino también de la discusión política sobre las representaciones y procedimientos que informan y caracterizan la acción (Archer y Tritter, 2000). La diversidad de objetivos que reivindican los padres les conduce, por otro lado, a suscribir una posición de consumidor en lo que debería ser un mercado educativo diversi-

ficado. Desarrollan entonces argumentos próximos a los que utilizan los científicos que defienden el carácter más justo y eficaz de modelos que permiten la elección dentro de los servicios públicos, como la educación (Chubb y Moe, 1998).

La legitimidad de la elección de la escuela también se funda para los padres de clase media y alta en las convicciones y postulados que exploramos en la sección precedente, es decir en la manera como la escuela del barrio es el objeto de una construcción social que conduce a concebirla como una "mala escuela" desde el punto de vista de los objetivos individuales de los padres y sobre todo de los objetivos instrumentales de éxito escolar y óptima inserción profesional. Como la libertad prima sobre la igualdad en los modelos de igualdad de oportunidades desarrollados en países democráticos como los Estados Unidos o Francia, todo factor que pone trabas a la libertad, aunque sea en nombre de la igualdad, puede ser públicamente contestado. Esto sucede en el caso que nos interesa aquí. Los estudios científicos muestran, en efecto, que los resultados de los niños y jóvenes con niveles escolares medianos o mediocres, y que pertenecen con más frecuencia a categorías sociales bajas, se mejoran de manera consecuente en las clases heterogéneas, pero también muestran que los resultados de alumnos de alto nivel académico, que provienen con más frecuencia de categorías medias y superiores, pueden ser un poco más elevados aun cuando estén agrupados en clases y centros escolares con alumnos de alto nivel. Los padres de clase media y alta, los más instrumentalistas, recurren a menudo a este argumento, invocando o no sus bases científicas, pero generalmente exagerando los progresos posibles en los contextos escolares homogéneos, para justificar por qué evitan las escuelas en los barrios heterogéneos y también por qué "colonizan" las escuelas para lograr que sus hijos sean agrupados con otros del mismo nivel. Si se le otorga a los padres de la clase media y alta la posibilidad oficial de elegir entre varias escuelas públicas, es evidente que este argumento será utilizado de manera aún más extensiva y probablemente con más fuerza que en otros países, ya que, como lo muestra la comparación con el sistema inglés, los padres en el sistema educativo y social francés otorgan gran importancia a los resultados y a la dimensión académica, a la vez por razones filosóficas y por razones económicas, dado el peso de los diplomas en la inserción profesional (Raveaud y Zanten, 2006).

Queda sin embargo pendiente el problema de que, aunque les parezca a muchos padres de la clase media y alta legítima, desde el doble punto de vista

que hemos expuesto, la elección de la escuela está formalmente prohibida en el sector publico en Francia con algunas excepciones que deben ser motivadas por la elección de opciones, sobre todo opciones de idiomas, que no existen en la escuela del sector o por razones de salud y de organización de la vida familiar o del transporte escolar. En razón de su capital cultural y social, que les permite acceder, comprender y utilizar las informaciones sobre las posibilidades de derogación de las reglas oficiales, sobre las diferencias de oferta educativa entre las escuelas y movilizar numerosos "contactos", los padres que hemos interrogado en esta investigación son aquellos que saben y pueden utilizar de manera más eficaz estas posibilidades. Son también aquellos que saben y pueden utilizar medios ilegales para cambiar de escuela, es decir la presión directa e indirecta sobre los directores de los centros y la presentación de direcciones falsas. El recurso a métodos legales, pero con objetivos diferentes a los declarados –elegir una opción lingüística rara para obtener un centro escolar de mejor nivel o para evitar a las familias y alumnos de la inmigración– y, aún más, el recurso a métodos ilegales, es excusado por algunos padres a partir de la máxima: "el fin justifica los medios". Muchos otros, sin embargo, tratan de ocultar estas estrategias o las confiesan con vergüenza, acompañando la confesión con una gran dosis de auto-critica. "Somos totalmente hipócritas", "somos unos tartufos" son expresiones recurrentes en las entrevistas. Estas expresiones denotan la tensión a la cual se encuentran sometidos los padres de la clase media y alta entre la defensa de sus intereses individuales y el respeto de normas y reglas que son, según su modo de ver, más aún que en el de las clases bajas o de la burguesía, indispensables para el funcionamiento democrático de la sociedad.

5.2. La elección es problemática desde una perspectiva social

Este dilema es tanto más importante para los padres entrevistados, y de manera más acentuada para aquellos cuya identidad está estrechamente ligada al sistema educativo público, cuanto que la adhesión a estas reglas políticas no es puramente formal sino que reposa sobre valores específicos y sobre un análisis racional de los fundamentos de la existencia de estas reglas. Los padres que hemos entrevistado y sobre todo los que acabamos de citar, conciben, en efecto, la escuela no solamente como un servicio público que debe satisfacer las exigencias individuales, sino también como una institución detentadora de finalidades sociales. En continuidad con la tradición centralizadora y homogeneizadora de la escuela pública francesa, la mayoría de los

padres atribuye así a los centros escolares una función importante de integración social, es decir de reproducción de un espacio nacional compuesto de individuos que han podido adquirir las bases lingüísticas e intelectuales de una cultura común y que serán así capaces de dialogar y de obrar juntos en vista del mejoramiento de la colectividad. Este objetivo social entra, sin embargo, claramente en tensión con los objetivos individuales y muchos de los padres precitados evocan en las entrevistas la dificultad de conciliar la posibilidad de ser simultáneamente un buen padre –se sobreentiende, un padre que se ocupa del bienestar presente y del futuro social y profesional de su hijo a través de su estrategia educativa–y un buen ciudadano que toma decisiones en función del bien común y no exclusivamente de sus intereses egoístas (Zanten, 2001).

Una manera de resolver este dilema para los padres es la de tomar en cuenta el otro objetivo mayor del sistema educativo que distinguía ya Durkheim (1987): no solamente unificar para mantener la cohesión social, sino también separar, en vista de la integración de los individuos en los diferentes estratos de la división social del trabajo a fin de reproducir el substrato económico y científico que permite a la sociedad existir. Los padres que hemos entrevistado se dividen así en grupos distintos con respecto al momento en el cual consideran que el segundo objetivo, de desarrollo económico, debe ser prioritario respecto al primero de cohesión social. La casi totalidad de los padres de clase media y alta considera que la escuela primaria debe privilegiar la integración, razón por la cual envían masivamente a sus hijos a la escuela del barrio. Menos son los que consideran que éste es el papel más importante de la escuela media y aún menos el de los liceos, que son vistos como más orientados hacia el mercado de trabajo, aunque de manera indirecta, ya que la casi totalidad de los padres de estas categorías sociales desean que sus hijos sigan estudios universitarios. Razonando de esta manera, y apoyándose sobre los discursos mediáticos pero también científicos sobre las transformaciones profundas del capitalismo –la internacionalización de los mercados de trabajo, la reducción de los empleos a nivel nacional, la penetración de nuevas formas de organización del trabajo a través de "polos de excelencia", redes o proyectos– (Boltanski y Chiapello, 1999; Brown y Hesketh, 2004), los padres pueden avanzar que es necesario que los centros de enseñanza secundaria, o al menos una fracción de entre ellos, se focalicen sobre la preparación de la transformación de esta nueva elite económica, siendo el término "elite", sin embargo, relativamente tabú en el caso francés salvo cuando se evoca la elite escolar meritocratica.

Estos argumentos, sin embargo, no lograr totalmente calmar la consciencia de ciertos grupos de padres de las clases media y alta, ya que éstos son sensibles tanto al carácter discriminatorio de sus actos –que les conducen a evitar a familias y alumnos de bajo nivel social y sobre todo a aquellos procedentes de la inmigración–, como a las consecuencias colectivas de estos actos en términos de segregación y de desigualdad social (Zanten, 2006a). Es en parte porque toman en cuenta estos efectos, que un número importante de padres no desea que se suprima la sectorización y por lo que se abra por lo tanto una posibilidad de elección con efectos negativos. Es importante señalar, sin embargo, que sin duda un número difícil de evaluar de padres también piensa que el mantenimiento de la sectorización les permite conservar las ventajas de que disponen actualmente sobre las clases bajas para utilizar las posibilidades legales y algunas posibilidades ilegales para evitar las escuelas locales. Estos padres, en efecto, que son lectores asiduos de la prensa, de sondeos y de diversos estudios y cuya conciencia social en razón de su posición preeminente en las instituciones de mediación social es relativamente elevada, están frecuentemente enterados del aumento de la segregación social y étnica en las escuelas, de sus efectos sobre el desarrollo de procesos comunitarios y de las formas diversas de violencia hacia los bienes o las personas que se producen en las zonas que ellos han abandonado mediante sus estrategias residenciales y escolares, o de las que se han mantenido siempre a distancia. También son conscientes de la amplitud de las desigualdades en educación y de sus efectos sobre la inserción profesional y social de los jóvenes de clase baja y sobre todo de los jóvenes de origen extranjero.

Esto conduce a la mayoría de los padres a declararse favorable a las políticas de discriminación positiva, ya sea que se trate de las políticas de base territorial –como las zonas de educación prioritarias– o de las nuevas políticas mas individualistas de acceso a la formación de nivel universitario selectivo. La mayoría expresa el deseo de que las escuelas de los barrios pobres, y los jóvenes allí escolarizados, puedan beneficiarse de mayores aportes financieros, de profesores más experimentados y estimulados para quedarse, de tutores y de programas educativos experimentales. Algunos parecen pensar, sin expresarlo directamente, que de esta manera sería posible instaurar, como en el sistema americano, un régimen que sería *de facto* del tipo "*separate but equal*", el cual permitiría preservar el bien común y sus propios intereses individuales. La mayoría, sin embargo, es consciente de la tensión entre el bienestar colectivo y sus intereses personales y actúa y razo-

na a partir de una lógica de disonancia cognitiva entre el nivel colectivo y el nivel individual. Interrogados sobre el primer plano, los padres evocan fácilmente, y muchas veces espontáneamente, las consecuencias sociales negativas de la elección de la escuela y la necesidad de políticas nacionales y locales que limiten estas consecuencias. Interrogados a propósito de sus intenciones y procedimientos con respecto a sus propios hijos, los mismos padres se expresan con la misma facilidad sobre sus intereses egoístas, sus estrategias individuales y su satisfacción cuando sus esfuerzos se encuentran coronados de éxito a través de las brillantes carreras ulteriores de sus hijos en la enseñanza superior. Logran así de cierta manera conciliar, a través de la disociación, sus valores colectivos y sus intereses individuales.

6. Conclusión

De este breve análisis de la reflexividad de los padres a propósito de la elección de la escuela es posible extraer dos conclusiones generales. La primera tiene que ver con la postura de los investigadores. Éstos evitan frecuentemente tomar en cuenta esta dimensión de los sujetos de estudio por malas razones. Algunos lo hacen porque sienten un malestar evidente ante construcciones discursivas que mezclan de manera compleja, por un lado, categorías y procedimientos científicos, resultados e interpretaciones de trabajos de investigación y, por el otro, categorías y procedimientos de sentido común, convicciones personales e ideas falsas o incompletas procedentes de los medios sociales en los cuales se desenvuelven los sujetos o de los medios de comunicación, y prefieren hacer como si los sujetos de estudio no pensaran, sólo actuaran. Otros lo hacen, de manera mas cínica, porque transfieren a la producción de sus propias interpretaciones y explicaciones las categorías, los modos de razonamientos y las lecturas de la realidad de los sujetos de estudio, particularmente de aquellos que, en razón de su trayectoria personal, son capaces de adoptar una gran distancia crítica con respecto a los medios en los que viven o trabajan. Otros lo hacen, en fin, por razones políticas. Es tanto más fácil denunciar las prácticas de ciertas categorías sociales –y los padres de clase media y alta constituyen un blanco frecuente tanto de los periodistas como de ciertos sociólogos en Francia– cuanto más se ignora o se hace ver que se ignora la manera como estas categorías se plantean los mismos problemas que los investigadores y tratan de aportar una respuesta adecuada a su nivel. Nuestra posición es muy diferente. Para entender de la manera más comprehensiva posible las bases individuales de la acción, nos parece esen-

cial tomar en cuenta las razones de los sujetos sociales. Estas razones no deben, por supuesto, ser elevadas al nivel de causas únicas, lo que conduciría a ignorar los determinantes estructurales, pero deben ser integradas para poder captar los mecanismos de categorización, de investigación, de explicación y de justificación que influyen sobre la orientación y el curso de las decisiones individuales y colectivas.

La segunda conclusión es de tipo político. No es posible actualmente llevar a cabo políticas educativas de la misma manera que en el siglo diecinueve, cuando una elite cultural y administrativa, apoyada por una elite social y económica, tomaba decisiones que concernían a una población mayoritariamente poseedora de un nivel cultural medio o bajo y que disponía de un acceso limitado a la información. La elevación importante y rápida de los niveles de instrucción, la expansión de las clases media y alta sobre las que hemos discutido aquí, y la circulación de la información a través de los medios de comunicación, supone una necesidad mucho más grande de justificación de las políticas desde un doble registro: moral, en términos de sus efectos de justicia social y de los valores que las informan, y racional, es decir, en términos de sus consecuencias prácticas y de los postulados e hipótesis que también las informan (Duran, 1999). De manera aún más ambiciosa, las orientaciones morales y racionales deberían también tener en cuenta los valores y las interpretaciones de los sujetos de las políticas y la articulación necesaria sobre esos dos registros del nivel macrosocial de las políticas y del nivel microsocial de la acción. Las modalidades actuales de construcción de las políticas educativas en Francia se encuentran muy alejadas de ese modelo ideal. Las políticas son justificadas con referencia a los dos valores de base del sistema educativo francés, la laicidad y la igualdad, pero sin referencia alguna a lo que resulta de estos valores cuando se materializan en decisiones concretas que deben ser aplicadas en contextos muy diferentes los unos de los otros. La dimensión racional se encuentra, además, prácticamente siempre ausente de los discursos oficiales, sea porque el personal político opera a partir de categorías y suposiciones implícitas, sea porque estima que el razonamiento que está en la base de la decisión es esencialmente de carácter oportunista y debe ser ocultado para preservar el consenso político, sea porque los miembros de la tecnocracia que han participado en la elaboración del proyecto –se trate de altos funcionarios o de investigadores– estiman que los ciudadanos carecen de la competencia suficiente para entender el fundamento teórico de la decisión (Zanten 2004). Se observan así, en el campo de la educación muchos

años después de los escritos políticos de Dewey (1993), todos los obstáculos que hay todavía que superar para construir una democracia deliberativa en la cual puedan participar a diferentes niveles los miembros de la sociedad.

7. Bibliografía

ARCHER, M.; TRITTER, J. (Eds.)
2000 *Rational Choice Theory. Resisting Colonization*. London: Routledge.

BALL, S.
2003 *Class Strategies and the Education Market: The middle classes and social advantage*. London: Routledge Falmer.

BALL, S.; BOWE, R.; GEWIRTZ, S.
1996 "School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education". *Journal of Education Policy*, 11, 1: 89-112.

BALL, S.; VINCENT, C.
1998 "I heard it in the grapevine: 'Hot' knowledge and school choice", *British Journal of Sociology of Education*, 19, 3: 377-400.

BALL, S.; ZANTEN, A. van
1998 "Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique". *Éducation et Sociétés,* 1: 47-71.

BALLION, R.
1990 *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée.* Paris: Hatier.

BECK, U.
2001[1986] *La Société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Alto Aubier.

BECK, U; GIDDENS A.; LASH, S.
1994 *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.

BECKER, H.
1952 "Social-class variations in the teacher-pupil relationship". *Journal of Educational Sociology*, 25, 8: 451-465.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E.
1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.

BOUDON, R.
2003 *Raison. Bonnes raisons*. Paris: Presses Universitaires de France.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C.
1970 *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.

BROCCOLICHI, S.; ZANTEN, A. van
1997 "Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisiense". *Les Annales de la recherche urbaine*, 75: 5-17.

BROWN, P.; HESKETH, A.
2004 *The Mismanagement of Talent. Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford: Oxford University Press.

CHUBB, J.; MOE, T.
1988 "Politics, Markets, and the Organization of Schools". *American Political Science Review*, 82: 1065-1087.

DÉBARBIEUX, E.; BLAYA, C.
2001 *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris: ESF.

DEWEY, J.
2003[1984] *Le Public et ses problèmes*. Paris: Publications de l'Université de Pau.

DODIER, N.; BASZANGER, I.
1997 "Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique". *Revue française de sociologie*, 38: 37-66.

DUBET, F.
1994 "Vraisemblance: entre les sociologues et les acteurs". *L'Année Sociologique*, 44: 83-107.
2002 *Le Déclin de l'institution*. Paris: Seuil.

DURAN, P.
1999 *Penser l'action publique*. Paris: Libraire générale de droit et de jurisprudence.

DURKHEIM, E.
1987[1937] *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France.

DURU-BELLAT, M.; MINGAT, A.
1997 "La constitution de classes de niveau par les collèges: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice". *Revue Française de Sociologie*, 38, 4: 759-790.

DURU-BELLAT, M.; ZANTEN, A. van
2006 *Sociologie de l'école. Troisième édition*. Paris: Armand Colin.

GARFINKEL, H.
1967 *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

GEERTZ, C.
1976 "Thick description: Toward an Interpretive Theory of Culture", en C. Geertz, *The Interpretation of Cultures.* New York: Basic Books, 3-30.
2000 *Available Light. Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. Princeton: Princeton University Press.

GEWIRTZ, S.; BALL, S.; BOWE, R.
1995 *Markets, Choice and Equity in Education.* Buckingham: Open University Press.

GIDDENS, A.
1984 *The Constitution of Society: Outline of a Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
1990 *The Consequences of Modernity.* Cambridge: Polity Press.

GLASER, B.; STRAUSS, A.
1967 *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.

GOMBERT, Ph.; ZANTEN, A. van
2004 "Le modèle éducatif du pôle 'privé' des classes moyennes: ancrages et traductions dans la banlieue parisienne", en A. van Zanten (ed.), "Les classes moyennes, l'école et la ville: la reproduction renouvelée". *Éducation et sociétés*, 14, 2: 67-83.

HENRIOT; ZANTEN, A. van; MIGEOT-ALVARADO, J.
1992 *La participation des parents au fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire*. Paris: Ministère de l'Education nationale.

HIRSCHMAN, A.
1970 *Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations and States.* Cambridge: Harvard University Press.

KAUFMAN, J.-C.
1996 *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan-Université.

LANGOUET, G.; LEGER, A.
1997 *Le choix des familles. École publique ou école privée?* Paris: Editions Fabert.

LAPEYRONNIE, D.
2004 "L'académisme radical ou le monologue sociologique. Avec qui parlent les sociologues?". *Revue française de sociologie*, 45, 4: 621-651.

LAREAU, A.
2003 *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life.* Berkeley: University of California Press.

LEWIS, O.
1961 *The Children of Sanchez*. New York: Random House.

MARTUCELLI, D.
2002 "Sociologie et posture critique", en B. Lahire (ed*.), À quoi sert la sociologie?* Paris: La Découverte: 137-154.

MAURIN, E.
2004 *Le Ghetto français*. *Enquête sur le séparatisme social*. Paris: Seuil.

MONJARDET, D.
1984 "La pensée utopique et les couches moyennes: quelques hypothèses". *Sociologie du Travail*, 1: 50-63.

MONS, N.
2004 *De l'école unifiée aux écoles plurielles: évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative.* Tesis doctoral. Département des sciences de l'éducation. Université de Bourgogne.

PROST, A.
1970 "Une sociologie stérile: la reproduction". *Esprit*, Décembre: 851-861.
1986 *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris: Presses universitaires de France.
1993 *Éducation, société et politiques*. *Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris: Le Seuil.

QUÉRÉ, L.
2002 "Pour un calme examen des faits de société", en B. Lahire (ed*.), À quoi sert la sociologie?* Paris: La Découverte: 79-94.

RAVEAUD, M.; ZANTEN, A. van
2006 "Choosing the local school: Middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris". *Journal of Education Policy,* 22, 1: 107-124.

RINGER, F.
Weber's Methodology. The Unification of the Cultural and Social Sciences. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

ROMAN, J.
1999 "La vie intellectuelle au regard de l'Université, de l'édition et des médias". *Esprit*, 3-4: 191-204.

ZANTEN, A. van
2001 *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France.
2002a "La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social: le cas des parents d'élèves des classes moyennes". *Education et sociétés*, 9: 39-52.
2002b "La reflexividad social y sus efectos sobre la investigacion cualitativa de las realidades educatives", en N. Zago, M. Pinto de Carvalho y R. Texeira Videla, (eds.), *Itinerarios de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educaçao*. Rio de Janeiro: DP&A Editora: 49-80.
2003a "Les classes moyennes et la mixité scolaire dans la banlieue parisienne ". *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 93: 131-139.
2003b "Middle-class parents and social mix in French urban schools: reproduction and transformation of class relations in education". *International Studies in Sociology of Education,* 13, 2: 107-123.
2004 *Les politiques d'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, coll. "Que sais-je?".
2005a "Los fines de la enseñanza. Puede ser laica, multicultural, equitativa y eficaz? El ejemplo de Francia", en P. de Blas Zabaleta (coord.), *Laicidad, educación y democracia*. Madrid: Biblioteca Nueva, 105-113.
2005b "Le rôle de la connaissance dans la régulation du système éducatif en France: questions de production, questions de réception". Actes du Colloque *Le pilotage du système éducatif: enjeux, outils, perspectives*. Paris: Ministère de l'éducation, Direction de l'évaluation et de la prospective, 5-25.
2006a "Les choix scolaires dans la banlieue parisienne; défection, prise de parole et évitement de la mixité", en H. Lagrange (ed.), *La Cohésion sociale à l'épreuve des inégalités*. Paris: Presses Universitaires de France: 315-350.
2006b "Une discrimination banalisée? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires", en D. y E. Fassin (eds.), *De la question sociale à la question raciale?* Paris: La Découverte: 195-210.

2007a "Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des famillas", en S. Paugam (ed.), *Repenser la solidarité au XXIe siècle*. Paris: Presses Universitaires de France: 705-720. En prensa.

2007b *La montée de la parentocratie. Les choix éducatifs des clases moyennes*. Paris: Presses Universitaires de France. En preparación.