

2013

Artículo

**“Desigualdades múltiples, carreras escolares y pruebas
en sistemas educativos post-masificación.**

**Los efectos de la segmentación educativa en la construcción del sujeto”,
por Marie Verhoeven,**

Propuesta Educativa Número 40 – Año 22 – Nov. 2013 – Vol 2 – Págs 87 a 98

Desigualdades múltiples, carreras escolares y pruebas en sistemas educativos post-masificación.

Los efectos de la segmentación educativa en la construcción del sujeto

MARIE VERHOEVEN*

Introducción

El presente artículo¹ pretende contribuir a la construcción de un marco teórico que permita pensar conjuntamente los nuevos procesos de segmentación y de fragmentación operando en los sistemas educativos "post-masificados", y sus efectos en la construcción subjetiva de los alumnos adolescentes, a través de la experiencia de la desigualdad en sus distintas dimensiones. Si bien nuestra reflexión se basa en una década de investigaciones en el contexto de Bélgica², se nutre de comparaciones con otros sistemas educativos en Europa combinando, bajo distintas formas, una larga tradición de reformas democráticas y de gratuidad educativa con modos de regulación híbridos que articulan regulación estatal y "libertad de elección".

Nuestro presupuesto teórico es el siguiente: no obstante la crisis del "programa institucional" identificada por el sociólogo francés François Dubet (2002), que diagnostica una mutación profunda en el trabajo socializador de las instituciones modernas, sostenemos que no se debe renunciar en articular el análisis del sistema educativo con el análisis del proceso de socialización –a condición, de implementar un cambio en la escala de observación. Es cierto que, en el marco de la masificación

y de la pluralización normativa, resulta azaroso hablar de una continuidad directa entre la cultura escolar y la formación social del sujeto. Sin embargo, la observación atenta de las trayectorias de alumnos permite destacar formas contrastadas de recorrer el sistema; estos "recorridos", anclados en los procesos de diferenciación y de segmentación del campo escolar, generan a su vez experiencias diversas de la desigualdad; dibujan contextos de socialización contrastados, que no dejan de tener efectos en la construcción del sujeto.

Desarrollaremos nuestro argumento en tres etapas. Primero, propondremos un breve diagnóstico sobre los complejos fenómenos de segmentación y de fragmentación que estructuran el campo educativo en contextos de "post-masificación", a partir del caso belga (Verhoeven, 2011, 2012). En segundo lugar, presentaremos nuestro marco teórico, intentando situar el análisis de las carreras escolares y de sus "pruebas típicas" (Martuccelli, 2006) dentro de trayectorias segmentadas en las cuales se experimentan diferentes fuentes de la desigualdad (Fraser, 2004; Lynch y Baker, 2005). En la última parte del artículo, ilustraremos nuestra propuesta mediante la presentación de una tipología de carreras escolares basada en el análisis de relatos socio-biográficos de



Dra. en Sociología, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica; Prof. de Sociología e Investigadora del GIRSEF (Centro de Investigación Interdisciplinaria sobre la socialización, la educación y la formación - IACCHOS-), Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. E-mail: marie.verhoeven@uclouvain.be

Artículos

87

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

adolescentes hijos de migrantes escolarizados en Bruselas (Verhoeven (coord.), Rea, Delvaux, Martiniello y al., 2007; Verhoeven, 2011).

1. Diferenciación, segmentación y fragmentación en sistemas educativos post-masificados

Las ciencias sociales han documentado ampliamente los límites de la democratización educativa iniciada a principios del siglo XX en Europa (Dubet, 1994; Duru-Bellat y van Zanten, 2001). A pesar de medidas significativas en términos de democratización educativa (gratuidad, obligación escolar...), persisten agudas desigualdades sociales. Grandes bases de datos internacionales a nivel de la OECD demuestran la fuerte correlación entre el diploma de la madre y los resultados académicos (Pisa, OECD, 2001). Hoy en día, el rendimiento escolar sigue altamente asociado al capital sociocultural y económico de la familia. Bélgica aparece claramente como una de las "ovejas negras" de este conjunto de países (Dupriez, Verhoeven, 2007).

¿Cómo explicar que décadas de "democratización" no hayan logrado resultados más exitosos? Sostenemos que esta situación puede atribuirse a los procesos de diferenciación y de segmentación del campo escolar, que se han agudizado en las dos últimas décadas. Varios elementos permiten fundamentar esa afirmación.

En primer lugar, desde los 90 aparecieron grietas en el proyecto de una "escuela común para todos" que se había implementado en Europa a lo largo del siglo XX. En los años 1960-1985, se había logrado ciertos avances en términos de "de-segmentación" del sistema, a través de reformas emblemáticas tales como la *scuola media* en Italia, el *collège unique* francés, la *comprehensive school* en Inglaterra, o la *enseñanza renovada* en

Bélgica (Van Haecht, 1985), promoviendo una mayor unificación institucional y curricular. En Bélgica, la implementación de la enseñanza renovada fue perjudicada por los recortes presupuestarios en la educación y enfrentó fuertes resistencias sociales. En las décadas 1990 y 2000, se dibuja un movimiento de "contrarreforma": se vuelve a introducir un cierto grado de diferenciación estructural y curricular a nivel del primer ciclo de media; aumentan las cifras de orientación precoz hacia la educación especializada (con necesidades específicas) y vocacional. Las fronteras simbólicas y estructurales entre tipos de educación terminan siendo reforzadas: hoy en día, el sistema educativo belga sigue caracterizado por una alta diferenciación de la composición social y académica según los tipos de orientación (ETNIC, 2012).

En segundo lugar, los modos de regulación del sistema educativo han experimentado amplias transformaciones en el marco de directivas internacionales y europeas; en Bélgica como en otros contextos³, el "cuasi mercado"⁴ se ha ido legitimando como modo de regulación principal. Esa situación ha producido una agudización de la segmentación del campo educativo y de la diferenciación entre establecimientos. En un primer nivel, el cuasi mercado genera una *segmentación zonal informal* del campo educativo, debida a la existencia de *circuitos de escolarización* (Ball, Bowe y Gewirtz, 1995) es decir de flujos asimétricos de alumnos entre establecimientos que mantienen relaciones de *interdependencia competitiva* dentro de una determinada zona (Joseph y Delvaux, 2005, Maroy y Van Zanten 2007; Felouzis, Maroy y van Zanten, 2013). Estas rutas informales trazan jerarquías simbólicas y objetivas identificables en los "mapas cognitivos" de los actores (alumnos y docentes), que influyen en los procesos de elección escolar (Verhoeven, 2011).

Por otra parte, estudios en educación comparada han demostrado que el *efecto establecimiento* es decir el peso de las características singulares de los establecimientos en la producción de desigualdades de resultados, comparado con el peso de factores individuales está asociado con el cuasi mercado. En Bélgica, el efecto establecimiento es muy significativo, lo que se atribuye a dos factores (Dumay y Dupriez, 2008): los efectos de "composición social", que resultan de la segregación social entre establecimientos que genera el cuasi mercado, y la diferenciación de las prácticas pedagógicas y organizacionales. A nivel europeo, la importancia del "efecto establecimiento" aumenta en función de características estructurales tales como la diferenciación curricular precoz y la existencia de mecanismos de libre elección (Dumay y Dupriez, 2006). La diferenciación entre establecimientos se manifiesta tanto a nivel académico efecto "nicho" y adaptación curricular al público (Dupriez y Cornet, 2005; Terrail, 2003), como a nivel simbólico producción de identidades narrativas de establecimientos (Dumay y Draelants, 2011).

Estos procesos de segmentación se complejizan todavía, cuando se acerca la mirada hacia el escalón de las trayectorias o recorridos posibles dentro del sistema educativo. La sociología de la educación contemporánea subraya la importancia de la trayectoria individual de los alumnos en la (re)producción de las desigualdades educativas (Van Zanten y Duru-Bellat, 2001). En Bélgica, se evidencia un fenómeno de *multiplicación y de fragmentación de las trayectorias* posibles dentro de la enseñanza media. Una investigación enfocando las trayectorias escolares de alumnos de nacionalidad o de origen extranjero nos permitió identificar más de 140 tipos de trayectorias posibles dentro de la enseñanza obligatoria (Verhoeven (coord.), Rea, Delvaux, Martiniello y al., 2007).

Estos fenómenos de segmentación y de fragmentación tienen inevitables repercusiones a nivel de la experiencia de los alumnos. La segunda parte del artículo se enfocará en el análisis de *carreras escolares* contrastadas y en sus consecuencias a nivel de la construcción del sujeto.

2. Marco teórico : carrera escolar, desigualdades múltiples y pruebas

Nuestro concepto de *carrera escolar* articula tres entradas teóricas: un enfoque interaccionista para pensar la construcción dinámica del sujeto (2.1); una reflexión sobre las distintas fuentes de la desigualdad (2.2); la noción de prueba (Martuccelli, 2006) acotando la experiencia subjetiva de los retos institucionales (2.3).

2.1. La noción de carrera moral : potencialidades y limitaciones

Desde los trabajos fundadores de G.H. Mead (1963) hasta A. Honneth (2002), pasando por la Escuela de Chicago, la socialización se ha considerado como un proceso continuo inseparable de los contextos de interacción que experimenta el sujeto. La noción de *carrera moral*, planteando la “construcción del yo desde el ángulo de la institución” (Goffmann, 1968, pág. 178), da cuenta de esa dinámica. Remite al proceso de vaivén entre el ámbito privado y el ámbito público a través del cual el sujeto elabora su “sistema de representaciones de sí mismo y de los otros” (Goffmann, 1968, págs. 178-179). En el campo educativo, el concepto de *carrera escolar* remite a la construcción diacrónica de la identidad social y subjetiva del alumno mediante su interacción con la institución educativa, es decir, a medida que va ocupando posiciones sucesivas dentro del sistema (Verhoeven et al., 2007, págs. 142-143).

A esa definición general, queremos aportar dos inflexiones. Por una parte, la perspectiva interaccionista encuentra limitaciones intrínsecas cuando se trata de pensar las desigualdades; para rescatar estas últimas, tendremos que convocar a otros campos conceptuales (2.2.). Por otra parte, la noción de carrera parece muy lineal y no recalca suficientemente el “trabajo del sujeto” frente a trayectorias escolares cada vez más complejas. La noción de *prueba* nos brindará una herramienta heurística para pensar este proceso de construcción individual, en la articulación de la experiencia subjetiva y de los retos colectivos (Martuccelli 2006, pág. 9). (2.3).

2.2. La pluralidad de las fuentes de la desigualdad : recursos, reconocimiento y poder

Para clasificar los tipos de pruebas que están en juego, nos apoyaremos en trabajos previos (Verhoeven, 2011, 2012) en los cuales recalamos la importancia de considerar la diversidad de las fuentes (o dimensiones) de la desigualdad en educación. Siguiendo los pasos de la filósofa política Nancy Fraser (Fraser, 2004, pág. 155) o de autores como Lynch and Baker (2005), sostenemos que pensar la justicia educativa requiere integrar por lo menos tres fuentes de la desigualdad: una *dimensión redistributiva* (los recursos), una *dimensión simbólica* (el reconocimiento) y la dimensión del *poder*, entendido aquí como habilitación de la capacidad de acción del sujeto. En otras palabras, una concepción integral de la desigualdad educativa requiere analizar la posición de los actores:

- en términos de *distribución* (acceso a recursos académicos socialmente legítimos, así como a los capitales económicos, sociales y culturales que permiten adquirirlos, *frente a* procesos de marginalización y de exclusión frente a estos recursos);
- en términos de *reconocimiento* (integración a los modelos simbó-

lico-culturales dominantes *frente al* desprecio o denegación de los modelos culturales portados por el sujeto);

- en términos de *poder* (entendido como construcción frente a la limitación de una capacidad de acción).

Acercarse a una concepción completa e integrada del ideal de igualdad supone articular estas tres dimensiones (Lynch y Baker, 2005, pág. 134). En esta perspectiva, proponemos desarrollar el concepto de “prueba” a partir de estos tres ejes.

2.3. Carreras escolares y tipos de pruebas

En un campo educativo segmentado, los adolescentes experimentan contextos escolares diferenciados, dotados de distintos niveles de recursos, fomentando o negando formas de reconocimiento y distintos grados de capacitación. ¿Qué forma toman las “pruebas típicas” (Martuccelli, 2006, pág. 37) en estos distintos tipos de trayectorias? ¿En qué medida tienen que ver estas pruebas con una o varias de las fuentes de la desigualdad?

Distinguiremos tres “tipos” de pruebas, según la fuente central de desigualdad que este en juego:

- La *prueba de escasez*, correspondiendo al eje de las desigualdades distributivas. A este nivel, la “prueba” ideal-típica se define en términos de escasez de recursos legítimos y se manifiesta a través de la conciencia (explícita o difusa) de la falta de recursos educativos, de la débil legitimidad de ellos y/o de los obstáculos experimentados para llegar a contextos más dotados.
- La *prueba de reconocimiento* corresponde a la dimensión simbólica de la desigualdad; remite a toda forma de “denegación de reconocimiento” que traba la construcción de la estima de sí. Puede ser asociada a características del entorno escolar (establecimiento, tipo de educación,

etc.) y/o a características propias del alumno que dan pie a procesos de desprecio o de estigmatización (por ejemplo, ciertos "habitus" de clase o identidades étnicas descalificadas).

- La *prueba de impotencia* (relacionada con la tercera fuente de la desigualdad) tiene que ver con la delimitación social del "espacio de los posibles" del alumno, es decir con la amplitud relativa (o, por el contrario, al grado de "clausura") del mundo social que un alumno aprende a conocer a través de su trayectoria escolar. Así, procesos de segregación social y/o urbana, procesos de orientación escolar experimentados como impuestos o un manejo insuficiente de las "reglas del juego escolar" pueden conducir a la dificultad para el adolescente de construir una capacidad de acción autónoma; puede generar sentimientos de impotencia o pasividad frente a su propio destino escolar.

tan?, ¿cómo impactan estas pruebas en la construcción del sujeto?

3.1. Consideraciones metodológicas

Nos apoyaremos en entrevistas en profundidad de tipo socio-biográfico realizadas con jóvenes de 17 a 18 años, en la última fase de su educación secundaria⁶. El enfoque biográfico⁷ constituye un método relevante respecto de nuestra problemática: permite el seguimiento diacrónico de trayectorias y su componente narrativo que da espacio a la expresión de la subjetividad, permite abordar la carrera escolar como un proceso dialógico de construcción del "yo" en relación a las distintas etapas de la carrera.

El trabajo de campo se realizó en seis colegios secundarios con características escolares y sociales diferentes en Bruselas; sin pretender lograr la exhaustividad, nos hemos concentrado en colegios que ocupan distintos "nichos" en el sistema educativo (posición alta, media o baja en el cuasi mercado educativo, captadores o con público "cautivo"). Sin embargo, lo que se trató de tipificar no son los colegios ni los adolescentes, sino las *carreras escolares*⁸. Esta tipología se inspira en los ejes de una investigación anterior (Verhoeven *et al.*, 2007), complementados a partir de dimensiones analíticas relacionadas con el presente marco teórico. Concretamente, hemos construido tres tipos de carreras escolares, a partir de los siguientes criterios: éxito académico (carrera "exitosa" frente a la "exclusión"); forma de carrera ("lineal" y con pocas rupturas frente a "fragmentada"); ubicación del recorrido en el cuasi-mercado y sus "circuitos" (carrera local y encerrada en un determinado segmento del cuasi mercado frente a carrera "móvil" y abierta). Luego de presentar las características descriptivas de cada carrera, intentaremos tipificar las

pruebas típicas que les corresponden; o, más precisamente, identificaremos la forma que pueden tomar, en cada caso, las pruebas relacionadas a los tres ejes de la desigualdad educativa. Cada tipo de carrera será ilustrado a través de la presentación sintética de un "caso" individual, considerado como emblemático⁹. Queremos formular una última observación epistemológica a propósito de nuestra población de estudio: los "jóvenes hijos de migrantes". En ningún caso queremos otorgarle un estatus teórico específico ni definirla de manera esencialista, como portadora de una "diferencia natural". Sin embargo, pensamos que estos alumnos experimentan de forma paradigmática la complejidad de las pruebas asociadas a la desigualdad en el campo educativo. Numerosas investigaciones han mostrado que las poblaciones migrantes (al menos en sus principales grupos llegados a Europa en contextos industriales y post-coloniales) presentan altos grados de vulnerabilidad frente a la segregación económica y urbana. Esta vulnerabilidad se refleja en el campo educativo, donde se ha demostrado que el origen nacional, combinado con características de la familia, es un factor asociado a un mayor riesgo de dificultades escolares (Jacobs y Rea, 2007). Estos fenómenos están particularmente marcados en una ciudad como Bruselas, donde los datos evidencian una fuerte superposición entre el porcentaje de migrantes y los índices de precariedad socioeconómica (Kesteloot y Loopmans, 2009); la composición socioeconómica de los barrios se refleja en gran parte en el mapa de la composición socioeconómica de los establecimientos. Además, por ser socialmente y étnicamente estigmatizados, los grupos migrantes experimentan también la dimensión simbólica de la desigualdad¹⁰.

3.2. Tres carreras tipificadas

3. Ilustración empírica : una tipología de las carreras escolares de jóvenes de origen migrante en Bélgica

En la última parte de este artículo, queremos ilustrar nuestro modelo a partir de elementos empíricos seleccionados en los materiales cualitativos que pudimos recolectar a través de encuestas sucesivas realizadas en Bélgica francófona, sobre el tema genérico de las trayectorias escolares de alumnos de la "segunda generación" de migrantes (Verhoeven, 2006; Verhoeven *et al.*, 2007; Verhoeven, 2011)⁵. Organizaremos la presentación de este material alrededor de las siguientes preguntas: ¿Cómo se construyen las carreras escolares de estos jóvenes hijos de migrantes, a medida que atraviesan contextos escolares caracterizados por distintos tipos de desigualdades, dentro de determinados "circuitos escolares"?, ¿a qué tipo de "pruebas" se enfren-

▪ Carrera escolar exitosa y lineal: enfoque en la igualdad distributiva

El relato de "Malaïka"¹¹ será presentado como emblemático del primer tipo de carrera.

Malaïka tiene 18 años y asiste a un colegio prestigioso del centro de Bruselas. Llegó del Congo cuando tenía 2 años, con su madre y su hermana mayor, huyendo de la situación política y económica del país. Reside en un barrio periférico de nivel intermedio, caracterizado por una diversidad social, étnica y cultural. Cada mañana, recorre varios kilómetros en bus para llegar a su colegio, pero justifica el tiempo perdido en transportes por la importancia de asistir a un "colegio que le da futuro". Ha evitado los "colegios de barrio", que define a partir de criterios negativos relacionados con desigualdades múltiples: "Nunca me hubiese podido quedar en uno de los colegios de mi barrio, ahí no hay futuro, son escuelas de negros (sic), escuelas pobres, escuelas gueto, allí no aprendes nada. Mi madre siempre me dijo: ¡Tú también te mereces una buena escuela, como cualquier ciudadano del país!"... Sus profesores la consideran como excelente alumna, motivada por su proyecto individual (contempla estudiar Derecho Internacional). Malaïka presenta su colegio como su "segunda familia". "Estoy en este colegio desde mi primer año de primaria, aquí tengo mis rutinas y todas mis relaciones. Mi colegio se convirtió en mi familia." Con sus profesores, desarrolla relaciones de proximidad afectiva: "¡Los quiero muchísimo, son tan buenas personas!". Su mundo escolar define casi totalmente el círculo restringido de sus relaciones sociales.

Siendo una joven africana en un colegio de élite y, por lo tanto, muy "blanco", experimentó su "particularismo étnico" de forma muy precoz. Al principio de su carrera escolar, su origen le "daba vergüenza"; en esta época, Malaïka desarrolló estrategias de denegación de su etnicidad

originaria. "En la primaria, de verdad yo andaba siempre con europeos, con blancos. Yo no hacía diferencia... Mi tía siempre quería hablarme en Swahili, pero me daba vergüenza, no quería que me hablara en la puerta del colegio, siempre le decía que se quedara en la esquina para que mis compañeros no nos vean. Yo le decía "¡déjame!". Nno me gustaba para nada la idea de que me asimilaran a ella". Pero al llegar a la secundaria, se produce una ruptura: "Ahí entendí que, bueno, yo era negra y punto." Malaïka se acerca a un grupo de compañeras de origen africano que llegan a su clase, estableciendo con ellas relaciones de amistad sólidas. Es interesante recalcar que ella presenta estas amistades independientemente de toda base esencialista. Insiste en que son las circunstancias y/o las afinidades que han permitido establecerlas ("sólo ocurrió así, es el azar"; "no es porque somos negras y africanas, sino que simplemente tenemos muchos puntos en común!"). Al mismo tiempo, a nivel de su trabajo de búsqueda de identidad personal, si bien se define como "ciudadana del mundo", inicia una larga búsqueda de sus "raíces": retoma el aprendizaje sistemático del idioma materno (swahili) y lo practica cada vez más pero nunca dentro del espacio escolar. Esa compleja estrategia de construcción de identidad le permite mantener su posición académica brillante y, al mismo tiempo, desbaratar las acusaciones de "traicionar su raza" (acusación típica entre alumnos de grupos étnicos estigmatizados, dirigida a alumnos exitosos). En otras palabras, todo su relato demuestra la importancia de redes de relaciones dentro de su comunidad étnica; sin embargo, al rechazar todo tipo de categorización étnico-racial, evita el riesgo de estigmatización (Poutignat y Streiff-Fenart 2008, págs. 166-173). Al mismo tiempo, involucrarse en actividades culturales le permite desautorizar posibles acusaciones de ser una "motivada" (etiqueta despectiva frecuentemente usada contra alumnos exitosos).

Malaïka reivindica el acceso a recursos escolares altamente legítimos

en el campo y hace todo lo necesario para permanecer en un colegio elitista, es decir, acepta un costo en tiempo, en movilidad y también en estrategias ligadas a la presentación de una identidad compatible con el perfil social y cultural de sus pares: una identidad social insistiendo a la vez en la universalidad de su ciudadanía y en un principio de igualdad de derecho, y en la búsqueda de formas singulares de autenticidad. Intuitivamente consciente del peso de todo estigma de tipo étnico, logra distanciarse de ello a través de este complejo posicionamiento a nivel de su identidad.

Este relato es ilustrativo de carreras escolares lineales. Las características descriptivas tipificadas de esta carrera son: carreras *lineales*, es decir, sin rupturas, fracasos ni cambios decisivos de tipo de educación; carreras exitosas en establecimiento(s) que exigen un alto rendimiento escolar, y llevadas a cabo de forma continua en circuitos de escolaridad restringidos y protegidos. A nivel espacial, el alumno y su familia desarrollan estrategias de movilidad para escapar del estigma social y cultural asociado a áreas urbanas desfavorecidas.

En términos de pruebas típicas, la prueba de escasez tiene que ver con la conciencia de pertenecer a contextos sociales y geográficos con bajos recursos (barrios populares) y con la voluntad de alejarse de ellos para alcanzar mejores condiciones objetivas (espacios escolares con alto rendimiento y capital social). Los alumnos y sus familias usan su "derecho individual a optar por las mejores escuelas", apoyándose muchas veces en un referencial de justicia liberal meritocrática. Están dispuestos a asumir el costo necesario (económico, en tiempo y en estrategias identitarias) para alcanzar estos capitales. A nivel del segundo eje simbólico, la prueba de reconocimiento tiene que ver con la conciencia precoz de pertenecer a un grupo social estigmatizado (aquí, un grupo étnico dotado de atributos simbóli-

cos negativos en un contexto post-colonial, junto con una pertenencia a los sectores populares). La prueba consiste entonces en desarrollar estrategias de distanciamiento simbólico frente a estos estigmas (distanciación espacial, distanciación a nivel de los atributos estigmatizados del grupo, desarrollo de estrategias identitarias complejas). La prueba de impotencia tiene que ver con la conciencia de las limitaciones objetivas de los contextos sociales originarios (a nivel social y/o geográfico) y con el apremio de buscar estrategias para esquivarse de estas limitaciones; los alumnos y sus familias tienen un buen manejo de la complejidad del sistema educativo: "manejan" su destino escolar de forma estratégica y consciente.

■ Carrera escolar con movilidad "restringida" y enfoque en el reconocimiento

El relato de vida de "Nappa" puede ser considerado como emblemático de esta segunda carrera tipificada. "Nappa" es una joven de 17 años, hija de padres turcos, llegados a Bélgica en los años 60 y radicados en un barrio popular dentro de la comuna más pobre de Bruselas, considerada como "el barrio turco" (con un alto porcentaje de residentes originarios de esta comunidad). La relación densa que siempre ha establecido con su comunidad étnica ha determinado sus decisiones escolares. Durante la primaria, realizada en una escuela de barrio, con un público a la imagen de la población de la zona, Nappa establece relaciones de amistad con chicas turcas, sigue las clases de la escuela coránica local y perfecciona su turco en una asociación. Se describe como alumna "regular, no más". Cuando llega el momento de optar por un colegio secundario, privilegia sus redes de sociabilidad "primarias" y sigue a sus amigas: se matricula en un colegio "de mujeres" del barrio, con un fuerte componente migrante (turco y marroquí), con opciones dotadas de poca legitimidad y formaciones profesionales feminizadas (puericultura, auxiliar de salud, etc.).

Sin embargo, en su segundo año, consciente de la descalificación social que afecta su colegio, intenta cambiarse a colegios "mejores" de la zona, pero se topa con obstáculos (rechazos, listas de espera, entre otros). *"Quise cambiarme a un colegio mejor, porque mi Instituto (X.) tiene muy mala fama y no tiene buen nivel; pero cuando quise matricularme en Z., me dijeron que ya era tarde, no les quedaba cupo. Parece que no me di cuenta que había que llenar un formulario. En Y (otro colegio mejor) me pusieron en lista de espera pero nunca más supe de ellos".* Sin embargo, Nappa insiste: *"no es porque estoy en este colegio que soy un cero a la izquierda", soy una alumna motivada y siempre peleé para quedarme en las opciones generales. Trabajo y estudio mucho, y no quise optar por la carrera "puericultura" como lo sugería mi profesor titular (responsable de un grupo clase). Preferí repetir grados que reorientarme. Sé que me va a dar más opciones para el futuro. Lo que quiero yo, es estudiar para profesora de básico, me encantan los niños, quiero tener una buena vida, una vida simple, compatible con una familia."* En términos identitarios, Nappa desarrolla una estrategia de separación de las esferas (Verhoeven, 2006). Es decir, en el colegio, hace todo lo posible para respetar las expectativas de la institución: le gustan los profesores *"que imponen disciplina"* y cumple con su papel de alumna *"como cualquiera chica de la capital"* por ejemplo, se saca el velo islámico al entrar en el colegio, tal como lo exige el reglamento, pero en la esfera extra-escolar, se convierte en una *"chica turca y musulmana practicante"*, involucrada en numerosas actividades en las asociaciones culturales y religiosas del barrio. Dice: *"Siempre voy a ser turca, eso está en mí y ojalá que yo lo logre transmitir a mis hijos"*. Lo único que le cuesta en la sociedad belga son los prejuicios hacia la religión islámica, fe que ella defiende como *"una manera digna de ser una ciudadana honrada"*.

Nappa privilegia la demanda de reconocimiento por sobre el eje de la redistribución: sin disponer de los ca-

pitales necesarios para escapar de un colegio estigmatizado, trata de luchar contra la descalificación social a través de actitudes conformistas, de proyectos profesionales "decentes" o brindando importancia a la moral religiosa. Su estrategia identitaria le permite actuar respetando sus convicciones dentro del marco de las normas del espacio público.

El caso de Nappa representa de forma emblemática las carreras con movilidad restringida y escasez de recursos. Las características descriptivas tipificadas de esta carrera son: procesos de *relegación precoz* (alumnos directamente escolarizados en escuelas con bajos recursos); una *movilidad escolar restringida* (alumnos escolarizados en un segmento restringido del cuasi mercado local); *baja movilidad geográfica* (alumnos "cautivos" de la segregación social urbana). Se podría hablar de una escolarización atrapada en mundo del "próximo", social y culturalmente.

En cuanto a las pruebas tipificadas asociadas a esta carrera, cabe recalcar la brutalidad de la prueba de escasez: la desigualdad de recursos se manifiesta por la conciencia de ocupar una posición escolar "débil" en términos académicos y sociales. Sin embargo, dado su falta de conocimiento práctico del campo escolar, esta conciencia se expresa de forma difusa o con cierto grado de eufemismo (calificando a su escuela de "intermedia" y a su nivel de "regular"). La prueba de escasez se emparenta también con un conocimiento insuficiente de las "reglas del juego" (no tiene una conciencia fina de la estructuración del cuasimercado, no manejan las reglas de inscripción, etc.). La prueba de impotencia tiene que ver con la *limitación del abanico de los posibles* (circuitos escolares locales y restringidos, mapas mentales conduciendo a fenómenos de autoselección con respecto a "mejores" establecimientos...). Eso genera fenómenos de "pasividad" frente al destino escolar (orientaciones vividas como impuestas desde fuera, etc.). Este

fenómeno de desposeimiento de su propia carrera puede acompañarse de un trabajo de “duelo de las aspiraciones” (cf. el proyecto profesional “honrado y modesto” de Nappa). En el eje del *reconocimiento*, la prueba tiene que ver con los efectos simbólicos negativos de esta situación, en términos de autoestima. Una de las reacciones típicas frente a estos múltiples estigmas, es la afirmación de su “dignidad” moral o en la “decepción” de su carrera escolar y de sus proyectos (tener una “buena vida”, un “buen oficio”). También se observan fenómenos de clausura social y de repliegue comunitario, asociados a fuertes demandas de reconocimiento. En términos de proceso identitario, la construcción de un sujeto autónomo se realiza a partir de un apoyo fuerte en esta lógica de “reconocimiento de la diferencia”.

■ Las carreras escolares heterogéneas

Entre estos polos extremos, una parte significativa de los alumnos experimentan formas mucho más heterogéneas de carrera, viajan por varios “escalones” de los circuitos de escolaridad y pasan por establecimientos escolares con características contrastadas. Que estas carreras móviles sean “ascendentes” o “descendentes”, tiene un interés metodológico notable, en la medida de que estos alumnos experimentan directamente la diversidad de los “mundos escolares”. Suelen ser muy buenos “informantes” en cuanto a la diversidad de “pruebas” asociadas a contextos contrastados.

El relato de “Charlyne”: un caso de movilidad “ascendente”

“Charlyne” es una joven mestiza (su madre es originaria del Congo y su padre Belga; ambos son empleados) establecida en un barrio popular de la capital (con fuerte componente de migraciones turcas y marroquíes). Empezó su escolaridad en una escuela primaria de barrio, pero cuenta que siempre se sentía “distinta” a sus compañeras que no

querían estudiar, siempre ha sido “una alumna motivada”. Al iniciar la secundaria, sus padres la matriculan por facilidad en un colegio cercano, pero después de terminar exitosamente su primer año, ella misma decide matricularse en un colegio con mejor nivel y mejor reputación, ubicado en el centro de Bruselas. La crítica que dirige hacia su primera escuela entrecruza argumentos relacionados con las distintas fuentes de la desigualdad: según ella, se trataba de un colegio “malo, con bajo nivel”, pero también de un colegio “gueto”, caracterizado por conflictos entre grupos étnico-nacionales (insultos, peleas). Este clima le parecía pesado, no solo porque generaba violencia y no permitía ningún tipo de apertura intercultural, sino también porque afectaba el nivel académico como su “horizonte de lo posible” en términos de movilidad. “*Lo peor era que los alumnos hablaban siempre en sus idiomas; y yo estaba ahí, no entendía nada. (...) Estos grupitos, no te permiten crecer, creo yo. No te permite ser lo que eres, te obligan a jugar un papel. (...) Con esta actitud, no logras nada en la vida*”. Agrega que varios profesores eran árabes, igual que los alumnos” y “hablaban a veces en árabe (...) y cuando hablaban en francés, hablaban mal, hablaban con el acento de los alumnos, todo eso para pretender que eran amigos de los alumnos. Además, les tenían miedo a los mismos alumnos, así que no se atrevían a exigirles mucho o no entraban de verdad en las discusiones. (...) No; allí no se aprendía nada. Felizmente, reaccioné a tiempo, porque si me hubiera quedado allí, jamás habría tenido la posibilidad de estudiar de verdad y ni hablar de estudios superiores”.

Su nuevo colegio (donde pudo entrar gracias a una prima que vive cerca) ofrece un mejor nivel académico, una mejor reputación y un proyecto abierto a la multiculturalidad. Según ella, no hay tensiones ni grupitos, sino un diálogo entre alumnos que se definen “como personas, no como gente de tal comunidad”; “Jamás se podría decir cuál es la nacionalidad de

alguien mientras no se lo pregunta...”. Esta menor visibilidad de la etnicidad en el espacio escolar es, para ella, imprescindible. Permite lograr un doble objetivo: en términos “redistributivos”, no existen obstáculos culturales a la adquisición de los conocimientos escolares (“aquí si los profesores te exigen, son profes y no “nuestros amigos. Aquí se estudia”); en términos identitarios, el clima respetuoso de la multiculturalidad y el enfoque en el aprendizaje le permite construirse como alumna y como “ciudadana del mundo”. Charlyne prioriza la justicia redistributiva por sobre la demanda de reconocimiento. En todo caso, el tipo de reconocimiento que ella exige tiene que ver menos con el reconocimiento de su “cultura de origen” que con el reconocimiento de su derecho a recibir una educación de calidad y de su capacidad a responder a un alto nivel de expectativas, en un clima de “tolerancia neutra” frente la diversidad: “Aquí, no hay discriminación, nunca hay peleas entre grupos, pero cada uno puede pensar lo que quiere y ser lo que quiere ser”. A través de su decisión de cambiarse de colegio, ella logró ampliar su capacidad de acción y consolidó sus recursos académicos legítimos: “Me siento aliviada y orgullosa de estar en este colegio. Sé que tengo más oportunidades para el futuro”.

Las características tipificadas de las carreras con movilidad ascendente son: procesos de éxito escolar asociados con estrategias explícitas de movilidad escolar “hacia arriba”, con el propósito de distanciarse de entornos descalificados y de acceder a recursos legítimos en el campo, lo que supone un buen manejo de las reglas del juego escolar. Las pruebas típicas asociadas con este tipo de carrera tienen que ver con la necesidad de escaparse de los contextos escolares marginales, criticados con argumentos tanto ligados a la escasez de recursos legítimos como a la “denegación de reconocimiento” que constituye, en este caso, el hecho de ser asimilado a grupos étnicos estigmatizados; la prueba de reconocimiento se declina como

una reivindicación a construirse como sujeto, de forma reflexiva, a partir de relaciones sociales abiertas y plurales. Es interesante notar que en este caso, la prueba de escasez de recursos y la de reconocimiento tienden a mezclarse, en la medida que estos alumnos perciben que los procesos de etnicización observados constituyen estrategias poco "rentables" a nivel de posicionamiento social. Estos alumnos logran superar la prueba de impotencia y despliegan recursos para concretar sus planes de movilidad y ampliar su horizonte. A nivel de la construcción del sujeto, se observan estrategias complejas y reflexivas, apoyadas en una definición universalista y meritocrática del sujeto ("ser ciudadano del mundo", "reclamar sus derechos, como cualquier alumno", etc.).

El relato de "Gerda": reconstruir su dignidad frente a un proceso de descalificación escolar

Finalmente, hemos observado otro tipo de carreras heterogéneas, caracterizadas por una relegación progresiva (o "caída en cascada") hacia establecimientos con menos recursos. El relato de "Gerda" será presentado como emblemático de este tipo de recorrido.

Gerda es originaria de Ruanda. Sus padres, ambos con estudios superiores, llegan a Bélgica cuando ella tiene seis años, en el contexto pos-genocidio, y se instalan en un barrio de nivel medio y tranquilo de la capital. Se matricula primero en un colegio católico con buen nivel de rendimiento académico y excelente reputación; pero al entrar a la secundaria, empieza a tener dificultades para seguir el nivel muy exigente impuesto. Ella recuerda: *"Es verdad que el nivel era muy bueno, mejor que aquí, eso es cierto; pero yo no seguía, no podía seguir, tenía las dificultades ligadas al idioma todavía, y sobre todo, en este tiempo yo necesitaba apoyo, no me sentía muy bien. Y apoyo no te daban, era 'cada uno por su cuenta', cada uno tiene que rendir, y las relaciones entre alumnos no me gustaban, allí todo es*

muy competitivo, no hay solidaridad." Gerda recuerda situaciones de racismo de parte de algunos compañeros "blancos", que se burlaban de su acento africano. Al mismo tiempo, sufría de la indiferencia a la diferencia manifestada por parte de los profesores. *"Tu historia personal, tus raíces, tu situación, nada les interesaba. Me sentí muy aislada"*. Sus profesores le sugieren cambiarse a un colegio vecino, con un ambiente más "familiar". No obstante, Gerda no se integra tampoco allí y, finalmente, repite su segundo año. En tercero, decide optar por un colegio mucho más sencillo y socialmente mixto, mucho más multicultural también. Cuenta: *"Aquí, por fin me sentí en mi lugar. En este colegio hay una gran comunidad africana, pero no es solo por eso, porque a mí no me importa, soy muy abierta; simplemente, aquí le dan importancia a lo humano, ¿ves? No es solo estudiar, estudiar... Le dan importancia a uno. Allí me sentí acogida. Además, con mis amigas africanas, tenemos cosas que compartir, de alguna forma me es más natural..."*. Gerda sigue soñando con ser médico, algún día, pero reconoce que *"no va a ser fácil"*, con su *"bagaje académico..."*. Y concluye: *"Sé que en el primer colegio, hubiese tenido más posibilidades para mi futuro, pero sencillamente no era posible; yo privilegié lo humano, es lo más importante."*

Las características tipificadas de las carreras de "caída en cascada" son de una alta movilidad, por lo general impuesta, hacia establecimientos que los llevan a ocupar posiciones cada vez más frágiles en el cuasi mercado. A nivel distributivo, la prueba tiene que ver con la conciencia de no tener los capitales necesarios para mantenerse en establecimientos con un buen nivel de exigencia, y con la obligación de abandonar una carrera brindando más legitimidad. Estos alumnos suelen ser conscientes de la estructuración objetiva del campo y elaboran una crítica hacia las constricciones propias de los contextos elitistas (denuncia del enfoque en los saberes y en la competitividad, de la "selectividad injusta", ausen-

cia de atención a los alumnos con dificultades,...); mientras "caen" en colegios de menor exigencia académica, van valorando otros criterios (respecto de la diversidad, valoración de las relaciones interpersonales, etc). A nivel del reconocimiento, la prueba tiene que ver con la denegación de las identidades singulares (particularidades culturales, historias familiares...), lo que suele ocurrir en contextos escolares más focalizados en el rendimiento. Esta prueba se manifiesta por un alto sufrimiento subjetivo mientras permanecen en colegios con recursos altos, sufrimiento que puede transformarse en una denuncia elaborada de los colegios de "elite". Al optar por un cambio "hacia abajo", saben que sacrifican en parte el eje de los "recursos". Para reconstruirse frente a tal proceso de descalificación, enfatizarán la dimensión simbólica de la igualdad, entendida aquí como "igual dignidad" y reconquistada gracias a la valoración de aspectos positivos que brindan los colegios más periféricos, en términos de "nido protector" y de reconocimiento. Las estrategias identitarias observadas insisten en la autenticidad de las relaciones sociales "ancladas" (comunitarias) y no "abstractas" (universales).

CONCLUSIONES

En este artículo, hemos intentado demostrar que la reconfiguración de los procesos de segmentación, diferenciación y fragmentación que se observan en sistemas educativos pos-masificación señala nuevos espacios para el trabajo del sujeto. Las coordenadas del "trabajo socializador" de la institución escolar se han transformado en profundidad, apelando un cambio de escala del análisis. La observación empírica de las trayectorias escolares permite identificar carreras contrastadas, correspondientes a maneras típicas de moverse o de no hacerlo dentro de los circuitos de escolarización. Si bien hemos distinguido, a nivel ana-

lítico, tres fuentes de la desigualdad (los recursos, el reconocimiento y el poder), se entrecruzan estrechamente en las pruebas que experimentan los adolescentes. El análisis de relatos socio-biográficos de alumnos hijos de migrantes en Bruselas nos ha permitido identificar carreras tipificadas. Según los casos, la prueba de escasez puede remitir al sufrimiento asociado a la concien-

cia de pertenecer a entornos dotados de bajos recursos, como a los sacrificios asociados a la búsqueda de recursos más legítimos; la prueba de reconocimiento puede aparentarse tanto a una demanda de reconocimiento de la "diferencia" como a demandas más universalistas. Finalmente, los alumnos entrevistados hacen un uso muy desigual de las reglas del juego escolar, y sus

estrategias pueden llevar a ampliar su capacidad de acción autónoma como a restringirla.

Recibido el 27 de agosto de 2013
Aceptado el 14 de octubre de 2013

Bibliografía

- BALL, Stephen, BOWE, Richard, GEWIRTZ, Sharon, "Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts", *The Sociological Review*, Vol. 43, 1, págs. 52-78, 1995.
- BERTAUX, Daniel, *Le récit de vie*, Paris, Nathan, 1997.
- DELVAUX, Bernard y VAN ZANTEN, Agnès, *Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements: une comparaison européenne*. Louvain-la-Neuve: Reguleducnetwork research report, Cerisis-UCL y OSC-Sciences-Po, 2004.
- DUBET, François, "Massification et justice scolaires: à propos d'un paradoxe", en AFFICHARD Joëlle y DE FOUCAULT, Jean-Baptiste (ed), *Justice sociale et inégalités*, Paris, Esprit, 1994.
- DUBET, François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.
- DUBET, François, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris, la République des idées, 2004.
- DUMAY, Xavier y DUPRIEZ, Vincent, "Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 56, N.º4, págs. 440-477, 2008.
- DUPRIEZ, Vincent y CORNET, Jacques, *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles, De Boeck Université, 2005.
- DUPRIEZ, Vincent y DUMAY, Xavier, "Inequalities in School Systems: effect of school structure or of society structure?" *Comparative Education*, 42(2), 243-260, 2006.
- DUPRIEZ, Vincent y VERHOEVEN, Marie, "Le débat sur l'égalité à l'école: fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone", *Les Temps Modernes*, N° 637-638, Dossier "Education nationale", janvier-fév-mars, págs. 479-501, 2006.
- DUPRIEZ Vincent y VERHOEVEN, Marie, "Du droit à l'éducation à l'égalité des résultats: les avatars de la démocratisation scolaire", en FRENAY, Marianne y DUMAY, Xavier, *Un enseignement démocratique de masse, une réalité qui reste à inventer*, Louvain-la-Neuve, PUL.
- DURU-BELLAT, Marie, y VAN ZANTEN, Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2001.
- DRAELANTS, Hugues y DUMAY, Xavier, *L'identité des établissements scolaires*, Paris, PUF, 2011.
- ETNIC, Service Enseignement et Recherche Scientifique de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Indicateurs de l'enseignement*, Bruxelles, 2012 (consultado en línea, septiembre 2013, <http://www.enseignement.be/index.php?page=26723>)
- FELOUZIS, Georges, MAROY, Christian, VAN ZANTEN, Agnès, *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, PUF, 2013
- FRASER, Nancy, "Justice sociale, redistribution et reconnaissance", *Revue du MAUSS-Vol.1-23*, págs. 152-164, 2004.
- GOFFMAN, Erving, *Stigmat: les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minit, 1975 [1963].

- HONNETH, Axel, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf, 2002.
- JACOBS, Dirk y REA, Andrea, "Lles jeunes Bruxellois, entre diversité et adversité; Enquête parmi les rhétoriciens des écoles de la ville de Bruxelles", en *Brussels Studies*, N° 8, 2007.
- JOSEPH, Magali y DELVAUX, Bernard, "Les logiques d'action des établissements, reflets de leur position relative dans l'espace local d'interdépendance", en *Recherches sociologiques*, XXXVI (1), págs. 7-27, 2005
- KESTELOOT, Christian y LOOPMANS M., "Inégalités sociales", en *Brussels Studies*, Note de synthèse, N.º15, 2009.
- LYNCH, Kathleen y BAKER, John, "Equality in education: An equality of condition perspective", en *Theory and Research in Education-3*, págs. 131-164, 2005.
- MAROY, Christian, *Ecole, régulation et marché. Une analyse de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris, Presses Universitaires de France, 2005.
- MAROY, Christian y VAN ZANTEN, Agnès, "Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe", en *Sociologie du Travail*, Vol. 49/4, págs. 464-478, 2007.
- MARTUCCELLI, Danilo, *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris, A. Colin, 2006.
- MEAD, John Herbert, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963 [1934].
- OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*, Paris, OECD Publications.
- TERRAIL, Jean-Pierre, "De l'inégalité scolaire", en *Revue française de pédagogie*, Vol. 145, N.º1, págs. 140-142, 2003.
- VAN HAECHT, Anne, *L'enseignement rénové: de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Editions de l'ULB, 1985.
- VERHOEVEN, Marie, "Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels: regards croisés Angleterre – Communauté française de Belgique", en *Revue Française de Pédagogie*, N.º144, Juillet-Août-Septembre, págs. 9-17, 2003.
- VERHOEVEN, Marie, "Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires", en *Education et francophonie*, 95, 110, 2006.
- VERHOEVEN, Marie "Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems. A theoretical and empirical exploration", en *European Educational Research Journal*, 10(2), págs.189-203, 2011.
- VERHOEVEN, Marie, "Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable", en *Education et Sociétés*, Vol. 11., págs. 101-115, 2011.
- VERHOEVEN, Marie, "Normes scolaires et production de différences", *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère Nouvelle*, Mars 2012, págs. 95-121.
- VERHOEVEN, Marie (coord.), REA, Andrea, DELVAUX, Bernard, MARTINIELLO, Marco, *Analyse des parcours scolaires de jeunes d'origine ou de nationalité étrangère en Communauté française de Belgique*, Rapport final de recherche pour le Cabinet de la Ministre Arena, en charge de l'enseignement obligatoire, 2007.

Notas

- 1 Algunas partes del presente artículo fueron publicadas en francés, en VERHOEVEN, Marie, "Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable", en *Education et Sociétés*, Vol. 11., págs. 101-115, 2011.
- 2 El sistema educativo de Bélgica se caracteriza por un alto grado de complejidad institucional que sería imposible detallar aquí. Señalaremos, no obstante, que nuestro sistema impuso la gratuidad de la educación primaria y secundaria desde inicios del siglo pasado. La "libertad de elección" de un colegio "correspondiendo a los valores del jefe de familia" es un principio consagrado en la constitución belga desde 1830, lo que fue propicio al desarrollo de un "cuasi mercado" educativo. Institucionalmente, el sistema combina por lo menos tres ejes de diferenciación. Primero, el eje lingüístico (o comunitario), ya que, al menos desde la reforma constitucional del 1982, cada comunidad cultural y lingüística en Bélgica (Flandria en el Norte, Wallonia en el Sur, la Comunidad germanófona en el Este) tiene su propio sistema educativo y organiza la enseñanza en su propio idioma (Flamenco o neerlandes/ Francés/Alemán); la región de Bruselas-capital, bilingüe, cuenta con escuelas dependiendo de ambas comunidades aunque mayormente francófonas. El segundo eje remite a la pertenencia institucional

e ideológica de los establecimientos: una parte significativa de la oferta educativa es pública. Se trata de escuelas públicas dependiendo directamente del Estado (Comunidades), así como de escuelas organizadas por poderes públicos locales (provincias, comunas) pero subvencionadas por las Comunidades. Pero, casi la mitad de la oferta educativa es “privada subvencionada”, es decir, que es de iniciativa no estatal organizada por asociaciones privadas, mayormente, la Iglesia católica pero, sin embargo, subvencionada también (casi totalmente financiada por el poder público). Esta situación atípica es el fruto de un largo conflicto social entre “mundos sociológicos” distintos en la historia del país y lucha política en la cual los católicos (muy potentes históricamente) lograron garantizar (a través del llamado “Pacto Escolar” de 1957) el financiamiento público estable de todos sus establecimientos, proporcional al número de alumnos matriculados (lo que garantiza la gratuidad educativa en todos los sectores). El sector privado pago (no subvencionado) representa una porción muy reducida y poco significativa en nuestro sistema. En los diez últimos años se ha observado una tendencia a la centralización política (reforzamiento del control político central sobre los programas, los currículos y los métodos pedagógicos, de forma transversal a todos los sectores/tipos de educación). Sin embargo, se han mantenido hasta hoy culturas educativas diferentes según los sectores. En tercer lugar, existe una fuerte diferenciación curricular de la enseñanza secundaria, de forma relativamente precoz, particularmente a partir de los 14 años (ciclo de orientación); además, si los dos primeros años de la secundaria (12-14 años) son supuestamente comunes, (ciclo de observación), todo alumno con un retraso escolar superior a 2 años tiene que entrar a un primer ciclo “diferenciado”, lo cual, en la práctica, prepara para la educación profesional; a partir de los 14 años, el sistema se diferencia nítidamente entre sectores/orientaciones de “humanidades generales”, “humanidades técnicas de transición”, orientación de cualificación (profesional). Estas orientaciones están claramente jerarquizadas social, simbólica y funcionalmente (solo un título “de transición” permite acceder a estudios superiores). Cabe agregar que investigadores coinciden en el diagnóstico de fuerte desigualdades sociales de resultado en Bélgica francófona, acentuados por el peso del “efecto establecimiento”.

- 4 Aunque es cierto que el análisis profundizado de las políticas educativas en Europa deja aparecer una gran variedad de combinaciones en modos de regulación (peso combinado entre regulación por el “mercado”, regulación estatal, modelos de coordinación ...), (Maroy, Felouzis y van Zanten, 2013)
- 5 El concepto de “cuasi mercado” designa un modo de regulación del sistema educativo, combinando un principio de “libertad educativa” (libertad de crear escuelas y de optar por la escuela de su convicción), un principio de financiamiento al menos parcialmente ligado al número de alumnos y un nivel importante de “autonomía local” de gestión los establecimientos, combinado con regulación estatal (Maroy y van Zanten, 2007; Joseph y Delvaux, 2005, Felouzis, Maroy y van Zanten, 2013).
- 6 Cabe precisar que estas investigaciones perseguían objetivos específicos (en el primer caso, se trataba de describir y analizar las trayectorias escolares de los alumnos migrantes o hijos de migrantes; en el otro, se apuntaba principalmente a comprender los procesos de construcción de identidad asociados a contextos escolares distintos,...); sin embargo, aquí, reorganizaremos dicho material a partir del marco teórico planteado en el presente artículo.
- 7 En Bélgica, la escolaridad es obligatoria hasta los 18 años desde un decreto de 1983 (a pesar de los múltiples ejes de diferenciación interna mencionados en una previa nota de pie). Concentrarnos en jóvenes de esta edad nos permite considerar la carrera escolar en su conjunto.
- 8 Nuestro enfoque metodológico se inspira en el “relato de vida” –o “entrevista socio-biográfica– desarrollada por Daniel Bertaux (1997). Este método apunta a la coproducción de un relato “en primera persona” por el sujeto entrevistado, en la que el entrevistador incentiva a “contar” su vida (o una porción significativa de esta misma relacionada con la pregunta de investigación) de forma libre y abierta. La dimensión diacrónica, el fuerte componente subjetivo del relato, así como la consigna de articular “tiempo de la vida personal” (lo *subjetivo*) con el “tiempo social-histórico” (los *contextos*) constituyen las características propias de este método.
- 9 La insistencia en la dimensión dinámica de las carreras escolares no significa que ocultemos el peso de las constricciones sociales o el peso de las instituciones : la noción de “carrera tipificada” no se refiere a una concepción individualista o atomizada de la trayectoria, sino a un recorrido social e institucionalmente definido, estrechamente ligado a las características de los establecimientos que caracterizan un tipo dado de carrera, así como a las características propias de cada “circuito de escolaridad” (cerrado/abierto, con recursos sociales y académicos altos/bajos...).
- 10 Concretamente, a lo largo de varias investigaciones, se analizaron 34 relatos de vida, realizados con hombres y mujeres de 17-19 años, todos escolarizados en el último grado del ciclo secundario; la muestra fue construida de forma progresiva, tratando de equilibrar orientaciones (transición general, educación técnica de transición, estudios profesionales), tipos de trayectorias (más o menos exitosas, más o menos “estables”) así como de diversificar las características individuales del alumno (capital social y económico de la familia, grupos migratorios principales, género). Cabe precisar que si los casos presentados aquí son todos de mujeres, no significa que no hayamos encontrado hombres en cada categoría de carrera. Sin embargo, tenemos que reconocer que nuestro enfoque no ha estudiado en particular la dimensión del género como eje de diferenciación de nuestros resultados, ya que lo que queríamos rescatar era más bien el peso de los contextos escolares y de las carreras en sí.

¹¹ Usaremos seudónimos para preservar el anonimato de los alumnos

Resumen

Este artículo se propone pensar las repercusiones de los procesos de segmentación y de diferenciación de los sistemas educativos post-masificados en la construcción de las carreras escolares de los adolescentes, tanto a nivel descriptivo como en términos de experiencia subjetiva. Primero, se plantea la hipótesis de una aceleración de la segmentación y de la diferenciación de la enseñanza secundaria en Bélgica francófona en las dos últimas décadas. La fragmentación de las trayectorias escolares aparece ligada tanto a los efectos del cuasi mercado educativo en la creación de "circuitos de escolaridad" desiguales (Ball *et al.* 1995) como a procesos de diferenciación estructural y curricular, en un contexto de crisis del proyecto moderno de *educación para todos* como instrumento de emancipación. La segunda parte desarrolla un marco teórico definiendo la *carrera escolar*, como una aplicación del concepto interaccionista de carrera moral (Goffman, 1975), pero poniendo una mayor énfasis en la experiencia de la desigualdad, en sus distintas dimensiones (*recursos, reconocimiento y poder*) (Fraser, 2004) dentro de "circuitos escolares" desiguales. La última parte ilustra el poder heurístico del modelo a partir del análisis de materiales socio-biográficos recolectados en adolescentes (16-18 años) (hijos de) migrantes en Bruselas: se ilustran y comparan tres carreras "tipificadas" remitiendo a experiencias diversas de las tres fuentes de la desigualdad.

Palabras clave

Sistemas educativos post-masificados – Bélgica – Carreras escolares.

Abstract

This article aims to analyse the impact of segmentation and differentiation processes within post-massification educational systems on adolescents' school careers, at a descriptive level as well as in terms of subjective experience. The first part develops the hypothesis of an acceleration of segmentation and differentiation trends within the French-speaking Belgian educational system during the last two decades. The observed fragmentation of schooling trajectories can be associated with regulation through quasi-markets (leading to the institution of unequal "circuits of schooling" (Ball et al., 1995) and with structural and curricular re-differentiation, in a context of crisis of the "common education" emancipatory project. The second part of the paper builds a theoretical framework, defining the "school career" as an application of the interactionist concept of "moral career" (Goffman, 1975) to the educational field, but with a major emphasis on the structural experience of inequality within unequal "circuits of schooling" through its different dimensions or sources (Fraser, 2004): resources, recognition and power. In the last part, the heuristic value of the model is tested through the analysis of socio-biographical qualitative material collected by adolescents (16-18) from migrant background in Brussels, leading to a threefold typology of school careers, remitting to contrasting experiences of the three sources of inequality.

Key words

Post-massification Educational Systems – Belgium – School Careers.