

COMPETÈNCIA, PATROCINI I DESIGUALTAT EN ELS SISTEMES EDUCATIUS

Agnès Van Zanten

RESUM

Els sistemes educatius contemporanis es caracteritzen per la influència simultània de dos tipus de normes i mecanismes —la competència i el patrocini— que contribueixen a mantenir la desigualtat social. Això ho il·lustra bé l'anàlisi del sistema francès i de les polítiques allí implementades per limitar els efectes de la posició social inicial sobre les carreres escolars.

RESUMEN

Los sistemas educativos contemporáneos se caracterizan por la influencia simultánea de dos tipos de normas y mecanismos —la competencia y el patrocinio— que contribuyen a mantener la desigualdad social. Esto lo ilustra bien el análisis del sistema francés y de las políticas allí implementadas para limitar los efectos de la posición social inicial sobre las carreras escolares.

L'escola, el «gran igualador» a l'imaginari francès de les posicions socials vinculades al naixement i als diners, està demostrant no només ser en gran mesura incapaç d'exercir aquest paper, sinó de participar en la reproducció de desigualtats socials, o fins i tot d'agreujar-les. De fet, les enquestes PISA, realitzades per l'OCDE i que mesuren els coneixements i habilitats dels joves de 15 anys, mostren regularment que el sistema francès és un dels sistemes europeus en què observem les majors bretxes de rendiment entre els estudiants segons les seves afiliacions socials. Els resultats comparables es desprenen dels diversos estudis realitzats per la Direcció d'Avaluació, Programació i Prospectiva del Ministeri d'Educació Nacional i per una àmplia varietat d'organismes públics, així com de nombrosos treballs de recerca. Tanmateix, aquesta observació no s'ha d'interpretar com el reflex d'una immobilitat de l'escola la producció de desigualtats de la qual seria la raó principal de ser, ni com la impossibilitat de transformar-la. L'anàlisi global de la seva evolució en les últimes dècades mostra més aviat que les desigualtats són fluides, resultat d'una interacció complexa de factors, però també que es poden mitigar mitjançant polítiques proactives atentes a la possible desviació d'objectius i accions igualadores, així com als seus possibles efectes perversos.

UN NOU ENFOCAMENT DE LA DESIGUALTAT ESCOLAR

L'interès dels investigadors per la desigualtat escolar emergeix en el decenni del 1950 alhora que l'expansió dels sistemes educatius als països desenvolupats. Si és així, és perquè aquesta expansió va coincidir amb l'auge de les ciències socials, però sobretot perquè les esperances en termes de democratització dels sistemes educatius i mobilitat social posades en aquesta expansió van donar ràpidament

pas a l'observació de la persistència de fortes desigualtats en les trajectòries educatives, professionals i socials dels joves que se'n van beneficiar. Aquesta observació va donar lloc a una proliferació d'explicacions teòriques. En lloc de discutir-les en detall, hem triat en aquest text, per tal de sintetitzar, integrar-les en un marc teòric global, el desenvolupat pel sociòleg nord-americà Ralph Turner.

En un famós article, aquest últim distingeix de manera tipificada dues modalitats de mobilitat ascendent a través de l'escola: la competència (*open contest*) i el patrocini (*sponsorship*). La competició, la representació metafòrica més apropiada de la qual és la de les carreres esportives, correspon a una visió de l'estatus social conquerit a través d'esforços individuals, en el marc d'una escola que garanteix l'equitat d'aquestes carreres. L'adhesió a aquest ideal es manté mitjançant la difusió d'un estàndard universal d'ambició, paral·lelament a la percepció per les elits del caràcter precari del seu estatus i de la creença, per part d'aquells situats a baix a l'escala social, que «tots tenen una oportunitat». El patrocini, per altra banda, posa al centre la idea de cooptació, corresponent a la imatge del club, i la idea que l'estatus es confereix d'acord amb les qualitats que les elits volen trobar als nous pretendents per a la seva posició. Les carreres escolars es caracteritzen per la selecció primerenca dels «elegits» i l'exclusió de la resta. L'adhesió a aquesta norma depèn de la inculcació a les elits d'un sentiment de superioritat, però també de responsabilitat davant de les masses i, en les últimes, d'una creença en les habilitats innates de les elits i en la seva pròpia incompetència.

L'intent de Turner d'utilitzar aquests dos ideals per explicar les diferències entre les normes i els mecanismes reguladors dels sistemes educatius nord-americà i anglès va ser criticat, particularment per la caracterització reductiva i antiquada d'una escola anglesa en plena transformació. Tot i això, aquesta tipologia original s'ha continuat utilitzant en diversos treballs sobre mobilitat educativa i professional i continua tenint des del nostre punt de vista un fort interès analític sempre que, d'una banda, es tinguin en compte els principals canvis que han marcat els sistemes escolars des de 1960, així com les teories sociològiques que han intentat explicar-los, i que, per altra banda, es tinguin en compte tres consideracions addicionals. La primera consisteix a abandonar la idea de caracteritzar els sistemes educatius per la predominància o de la competència o del patrocini i partir més aviat del postulat del seu estret entrellaçament i de la seva complementarietat en la producció i reproducció de desigualtats en els sistemes educatius actuals. La segona consideració que és útil introduir, particularment per tenir en compte les estratègies escolars de les classes altes, és una distinció entre el patrocini escolar implementat pels responsables del sistema educatiu i els professors i el patrocini familiar que impulsen els pares. La tercera consideració, finalment, fa referència a la necessitat de tenir en compte l'erosió de l'autonomia relativa de l'escola i del model de competència meritocràtica tradicional que aquesta ha promogut fins a la dècada del 1980 a causa de la penetració de lògiques del mercat, en les quals es recompensa aquells individus capaços d'adaptar-se a les oportunitats i restriccions de l'oferta i la demanda.

L'entrellaçament dels dos ideals, sens dubte més important en els sistemes educatius actuals que en aquells a què es va referir Turner, es pot explicar en primer lloc per la difusió de les normes i mecanismes de competència meritocràtica dins de països on anteriorment dominaven les lògiques de patrocini. La meritocràcia, i més precisament la meritocràcia escolar, ha esdevingut el principi més legítim d'organització no només de les carreres escolars sinó també de les carreres professionals i de la vida social en general. Tot i això, s'observen llavors dos fenòmens que Turner no havia anticipat. El primer és la creixent bretxa entre la norma meritocràtica i el funcionament real dels sistemes educatius. Aquests últims certament han canviat per adaptar-se als principis de la competència, però han mantingut, en alguns països més que en altres, la petjada de lògiques de patrocini escolar preexistents, en particular la persistència de modes de canalització dels alumnes, segons el seu origen social, cap a llocs de desigual valoració financera i social. Això ja va ser denunciat a la dècada de 1970 per acadèmics marxistes d'ambdós costats de l'Atlàntic, com Samuel Bowles i Herbert Gintis als Estats Units i Christian Baudelot i Roger Establet a França.

El segon fenomen es refereix al fet que les proves que van ser creades per acompanyar la difusió de la norma meritocràtica van continuar afavorint els nens de les classes altes. Aquest fenomen ha estat objecte de famoses anàlisis per investigadors pertanyents al corrent anomenat «conflictualista» influenciat per anàlisis marxistes però també weberianes, notablement per Randall Collins als Estats Units i per Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron a França. Aquests investigadors han destacat la presència d'un doble mecanisme d'apropiació d'aquestes proves per part dels grups dominants: d'una banda, aquests últims mobilitzen tots els seus recursos (culturals, econòmics i socials) per adaptar-se als requeriments «meritocràtics» de les organitzacions escolars; d'altra banda, pressionen el sistema educatiu perquè les proves escolars, alhora que avaluen el domini dels coneixements i les habilitats que l'escola defineix com a necessaris, mobilitzin criteris d'avaluació d'acord amb els seus models culturals.

Apropiant-se més directament la tipologia de Turner, altres investigadors, especialment Jim Rosenbaum als Estats Units, han demostrat l'ambigüitat de la noció de competència al text de Turner, ja que de vegades designa un model de competència oberta, inclusiva, i altres vegades un model de competència tancada i exclusiva. Alguns països, particularment al nord d'Europa, han adoptat el model d'escola inclusiva on la progressió de tots els estudiants fins al final de l'escola secundària es veu afavorida no només per l'absència de bifurcacions sinó per sistemes de suport individualitzats per als que tenen dificultats. Tot i això, altres països, més nombrosos, han mantingut el que Rosenbaum ha anomenat «mobilitat de torneig» (*tournament mobility*). Es valora la norma de la competència, però des d'una perspectiva maltusiana, en què els candidats disminueixen amb el transcurs de les proves perquè els «perdedors» són exclosos del sistema o orientats cap a camins menys valorats.

La noció de bifurcació emfatitza el fet que la intensificació de la competència no va significar la fi del patrocini escolar, sinó el manteniment a través de processos menys visibles que en el model inicial de Turner. Aquest patrocini ja no es basa ni en la selecció primerenca ni, la majoria de vegades, en l'escolarització en tipus d'escoles o seccions, sinó que opera de manera més discreta a través de dos mecanismes. El primer, que contribueix, segons la fórmula de Samuel Lucas, al «manteniment efectiu de les desigualtats», es refereix al desenvolupament de diferents maneres d'agrupar els estudiants dins de les escoles que són menys visibles que les antigues separacions a través, per exemple, d'opcions o grups de nivell. El segon, no menys potent, fa referència a la distribució d'alumnes entre diferents escoles públiques o privades del mateix tipus. En tots dos casos, el que es pot observar és una segregació «horitzontal» dels alumnes acompanyada d'una diferenciació qualitativa del tipus d'educació que se'ls proporciona.

Aquests desenvolupaments han portat a transformacions en les estratègies dels grups dominants. Per fer front a la intensificació de la competència, els membres d'aquests grups han accentuat i diversificat el suport acadèmic dels seus fills. A més de la transmissió inicial a la família de disposicions, coneixements i habilitats conduents a l'èxit acadèmic, han afegit un seguiment més estret de l'escolarització dels seus fills fins a l'educació superior i n'han multiplicat les experiències extracurriculars. Aquests grups també han pogut mantenir i ampliar els seus avantatges en les darreres dècades gràcies a la creixent penetració de les lògiques de mercat als sistemes educatius. En una transformació de les proves escolars, que ara donen més espai als criteris d'avaluació vigents al món professional dels executius, en una difusió de serveis educatius comercials i en un augment de les possibilitats d'elecció, aquesta penetració ha permès a aquestes famílies mobilitzar en benefici seu la familiarització amb aquest univers professional, el seu capital econòmic i social i les seves capacitats estratègiques.

COMPETÈNCIA, PATROCINI I DESIGUALTATS EN EL SISTEMA EDUCATIU FRANCÈS

El sistema escolar francès es presta particularment a l'anàlisi dels efectes en termes de desigualtat de la competència i el patrocini, perquè aquestes dues normes reguladores, i els mecanismes institucionals que hi estan associats, han coexistit en el seu si des del seu inici. D'una banda, igual que el sistema anglès, el sistema francès ha mantingut una tradició aristocràtica que es pot observar tant al contingut dels programes escolars com als criteris d'apreciació dels exercicis i proves per als professors, així com ho van mostrar en un article molt citat Pierre Bourdieu i Monique de Saint-Martin a la dècada dels 1970. També ha creat i conservat fins avui una xarxa d'institucions en gran part públiques, les grans *écoles* i les classes preparatòries post-*batxillerat* per accedir a aquestes institucions, destinades explícitament a la formació d'élits. D'altra banda, però, l'accés a aquests cursos d'elit es basa en una prova, *le concours*, estretament associada als ideals de la Revolució Francesa, i que es percep com la cinquena essència de la competència meritocràtica, cosa que apropa el sistema francès al

nord-americà. A més, encara que existeix un patrocini familiar de l'escolarització tan poderós com en aquests dos països, es descoratja oficialment que aquests es basen en els diners i es limita també formalment la capacitat dels pares a intervenir directament en el funcionament de les escoles per evitar-ne tota forma de «clientelisme».

Si examinem més detalladament cada nivell escolar, podem constatar que l'escola primària francesa, concebuda com a «escola del poble», es presenta oficialment com una escola inclusiva. Tot i això, la competència tancada ha estat i continua estant present. Així, a la vida quotidiana de les escoles, la notació numèrica ocupa un lloc molt més important que en altres països i és molt més severa, mentre que molts estudis mostren que aquests trets promouen el desenvolupament d'un sentiment durador d'incompetència als alumnes amb més dificultats. Durant molt de temps, també es recorria regularment a la repetició de grau per alhora sancionar i ajudar aquests alumnes. Aquesta pràctica, que té uns efectes beneficiosos sobre l'aprenentatge molt debatuts i que, a més, comporta endarreriments a les carreres escolars, que en el sistema francès són molt desavantatjosos, ha disminuït de manera significativa però els dispositius que l'han reemplaçat, que es discutiran més endavant, també contribueixen a la relegació dels estudiants. A més, si bé han desaparegut els exàmens finals —certificats d'escola primària, exàmens d'ingrés a secundària—, que en el passat alimentaven una forta competència dins de les escoles, i entre elles, aquests han estat parcialment reemplaçats per avaluacions nacionals del rendiment de l'alumnat. El propòsit oficial d'aquestes avaluacions és ajudar els mestres a identificar les necessitats dels escolars, però *de facto* participen en la construcció de distincions primerenques entre ells segons el seu exercici.

A aquestes primeres manifestacions d'una lògica de torneig en el sistema francès se suma un patrocini familiar i escolar al voltant de l'èxit acadèmic, reforçant-se mútuament els dos processos. De fet, la precocitat i la intensitat de la competència escolar empenyen els pares francesos a parar molta atenció en el despertar intel·lectual dels nens i a intentar anticipar les expectatives de l'escola, especialment pel que fa al domini de la lectura i l'escriptura. Els efectes d'aquest patrocini familiar es veuen reforçats per la connivència passiva o activa dels mestres. «Indiferents a les diferències», segons la fórmula de Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron a *La Reproduction*, els agents escolars premien la co-construcció de l'èxit acadèmic dels nens pels pares de les classes altes i sovint ofereixen a aquests nens un tractament a mida, per exemple, atorgant-los «salts de classe» a l'escola primària que els permetran estar «endavant» al llarg de la seva carrera escolar en comparació amb altres.

La pressió competitiva augmenta a l'escola secundària perquè, encara que aquest cicle d'educació està destinat, com l'escola primària, a acollir tots els nens, roman sota la influència del model clàssic d'escola secundària i de la lògica d'«emulació» (competència tancada) entre els estudiants. Aquesta influència es posa de manifest en la dificultat d'introduir un «nucli comú de coneixements, habilitats i

cultura» que tots els alumnes haurien de posseir al final d'aquest cicle (cicle que marca el final de l'escolaritat obligatòria). També en són indicadors l'elevat fracàs escolar, així com el fet que els dispositius de suport, com les classes de transició o les més recents «classes ponts», es transformin en mecanismes de relegació i exclusió. El paper ambigu d'aquest cicle mitjà, entre integració i selecció, també és perceptible en el fet que l'abolició de les antigues seccions ha anat de la mà amb la creació de noves opcions segregatives (classes de música o internacionals, per exemple) i amb la canalització ulterior dels joves cap a un o altre dels tres tipus d'ensenyament secundari superior, acadèmic, tecnològic o professional.

La lògica del torneig es torna més brutal i visible en aquest nivell ja que la institució napoleònica que és el liceu va ser dissenyada expressament per formar una elit. La seva orientació elitista es reflecteix en el predomini d'una perspectiva maltusiana fins a la dècada de 1960. També és visible fins a aquest període a l'omnipresència d'una pedagogia basada en la competència interindividual al voltant d'exercicis, proves i competicions que donen lloc a classificacions i premis, que es va inventar a les escoles jesuïtes de l'Antic Règim, després es va transposar a les escoles secundàries públiques napoleòniques i finalment es va posar al servei de la «societat d'emulació» que buscava crear la Tercera República. És cert que la important massificació de les escoles secundàries entre el 1985 i el 1995, període durant el qual la proporció d'una generació que obtenia el batxillerat va augmentar del 30 % a més del 60 %, va anar acompanyada de la difusió d'una norma de competència oberta. Tot i això, en absència d'una revisió reflexiva i planificada dels plans d'estudi i de la pedagogia per tenir en compte les necessitats dels nous alumnes de classe baixa poc preparats per a les exigències del liceu, els centres que els acullen practiquen freqüentment una inclusivitat poc exigent. Aquest tipus d'inclusivitat es tradueix en una adaptació dels continguts, els mètodes d'ensenyament i l'avaluació que prepara aquests alumnes de manera insuficient per als reptes de l'ensenyament superior, del món laboral i fins i tot de la participació social i política plena a la societat.

A l'altre extrem, als liceus d'elit, la competència, anticipant la selecció als sectors més prestigiosos de l'educació superior, continua sent molt severa. Recompensant oficialment i exclusivament els talents i els esforços dels estudiants, el seu manteniment juga un paper essencial en l'adhesió a l'ideal meritocràtic, els «vençuts» interioritzant el sentiment de ser incompetents i els «guanyadors» el de merèixer la seva posició, encara que aquests últims són conscients que les proves successives a què són i seran sotmesos poden reorganitzar constantment les jerarquies dins de les classes i escoles. El patrocini familiar juga, tanmateix, també un paper molt important. Els pares de les classes altes poden ajudar en gran mesura els fills a mantenir-se i sobresortir en aquesta competició gràcies al seu capital cultural però també econòmic, aquest darrer permet proporcionar als fills classes privades o costoses estades a l'estranger durant les vacances per millorar el domini d'idiomes. Aquests pares, especialment les mares, també poden més fàcilment que altres brindar als fills el suport emocional que permet a aquests joves superar millor els desànims i fracassos que genera la lògica de torneig.

L'EVOLUCIÓ DE LES POLÍTIQUES PER COMBATRE LA DESIGUALTAT

L'evolució de les polítiques per combatre les desigualtats educatives a França també es pot analitzar a la llum de la tipologia de Turner. Les reformes principals de la dècada de 1960 es van centrar tant a augmentar l'eficiència del sistema educatiu en relació amb les necessitats econòmiques com a reduir-ne les desigualtats. Compartien la mateixa premissa al voltant d'aquests dos objectius, és a dir, que la transformació de les estructures escolars permetria a tots els alumnes assolir el mateix nivell de coneixements al final de l'escolaritat obligatòria. Tot i això, uns anys després de la seva implementació, va quedar clar que un nombre significatiu de nens no podien adquirir els coneixements i habilitats esperats al ritme previst, apareixent llavors un fracàs escolar massiu. Les reformes dels anys 1970, tot i que encara se centraven en la transformació de les estructures per crear un cicle d'escola secundària mitjana comuna, van introduir les primeres mesures de suport als alumnes amb dificultats. Aquestes mesures s'assemblen a un tímid «patrocini compensatori» (*compensatory sponsorship*) segons la fórmula d'Eric Grodsky adaptada al context francès, però d'efecte igualitari més limitat.

Va ser amb la creació de les zones d'educació prioritària (ZEP), proposades pel govern de coalició socialista-comunista que va arribar al poder el 1981, que es va produir a França un veritable canvi ideològic a favor d'una lògica inclusiva. Inspirant-se en la política d'àrees educatives prioritàries creades a Anglaterra a finals de la dècada de 1960 i de l'educació compensatòria introduïda als Estats Units com a part de l'ambiciosa guerra contra la pobresa pel president Johnson a principis d'aquesta mateixa dècada, aquesta política buscava reduir les desigualtats mitjançant la discriminació positiva a favor de les escoles concentrant un alumnat amb dificultats escolars i socials, però malgrat el seu caràcter emblemàtic com a política d'esquerra, les ZEP no es van beneficiar mai d'una redistribució financera significativa, i l'augment constant del seu nombre, a mitjans gairebé constants, va reduir encara més els recursos suplementaris dels centres. A això s'hi va sumar la manca de reflexió sobre els canvis organitzatius i pedagògics necessaris per millorar les condicions d'ensenyament i socialització en aquests centres i, per damunt de tot, de clarificació de les finalitats d'aquesta política. Aquest darrer punt va conduir a relegar progressivament a un segon pla la reducció de les desigualtats d'aprenentatge i a emfasitzar l'objectiu més vague i consensual d'integració social a través de l'escola.

Aleshores, no és sorprenent observar que les poques i tardanes avaluacions de les ZEP mostren que la seva implementació no ha tingut un efecte significatiu sobre la progressió escolar de l'alumnat als centres, si bé aquestes avaluacions no permeten distingir clarament els efectes atribuïbles al deteriorament de les condicions de vida de les poblacions d'aquestes zones i al caràcter potencialment estigmatitzant de l'etiqueta ZEP, d'una banda, i als efectes de les accions posades en marxa, de l'altra. Amb algunes excepcions, tampoc no permeten examinar les diferències entre zones i entre escoles i posar, així, en evidència les pràctiques i dispositius més i menys efectius.

Tot i els seus límits, o potser a causa d'aquests, aquestes avaluacions han contribuït a una percepció general de fracàs d'aquesta política comportant no la seva eliminació sinó un abandó menys visible de l'ideal inclusiu a favor d'un patrocini compensatori tant dels alumnes amb més dificultats escolars com dels millors resultats, però, òbviament, amb objectius diferents en cada cas. Als estudiants amb dificultats se'ls ofereixen «programes personalitzats» o «contractes educatius» dirigits a millorar els seus aprenentatges, però també la conducta escolar. Aquestes modalitats d'intervenció no són gaire eficaces i es basen en una ideologia que atribueix a aquests alumnes i als seus pares la responsabilitat del seu èxit o fracàs. Als estudiants amb bons resultats i conducta exemplar se'ls ofereix, per altra banda, l'oportunitat d'accedir a contextos més favorables per a la florida de la seva «excel·lència», un tema que es va introduir a les ZEP a finals de la dècada de 1990 amb la idea de constituir «pols d'excel·lència» per evitar la fugida de les famílies de classe mitjana i alta. Per això, a partir del 2007 es van impulsar més grans possibilitats d'elecció escolar així com «internats d'excel·lència» dissenyats perquè aquests estudiants «mereixedors» es beneficiïn d'un tracte preferencial fora del seu entorn escolar inicial.

Tenint lloc en un context global caracteritzat per la penetració de lògiques de mercat fora del camp de l'economia i la progressió del moviment d'individualització dins les societats desenvolupades, també s'han introduït canvis a l'àrea de l'orientació. Aquesta es presenta com a centrada en el «projecte de l'estudiant», amb més marge d'elecció per als alumnes i pares i un paper d'acompanyament més que no pas de decisió per als professors. Tot i això, a les escoles secundàries amb un gran nombre d'alumnes de classe treballadora, les qualificacions continuen exercint un paper central en l'orientació al final del curs i els professors desenvolupen un conjunt d'estratègies destinades a obtenir el consentiment dels alumnes i els pares o fins i tot encoratjar-los a prendre decisions «espontànies» raonables.

Atès que el principal coll d'ampolla a la mobilitat social a través de l'escola s'ha desplaçat per a una gran proporció de joves a l'educació superior, no és sorprenent que aquesta transició hagi estat objecte d'una atenció sostinguda per les dues darreres dècades. L'estat promet actualment organitzar una competència justa per a l'accés a l'educació postsecundària a través de plataformes digitals que recullen i gestionen les candidatures a diferents institucions. Tanmateix, com es podia esperar, aquesta equitat formal es doblega de formes diverses de patrocini escolar i familiar dels joves de classe alta. A banda de bons resultats escolars, aquests es beneficien del suport dels seus professors i pares per presentar de manera eficaç i atractiva les seves motivacions, qualitats i activitats extraescolars com ho exigeix aquest nou sistema. D'aquesta manera, i gràcies també al fet que aquest patrocini els permet obtenir múltiples informacions i consells per triar els estudis superiors que més els convenen, aquests joves i les seves famílies participen plenament d'un «acaparament d'oportunitats», segons la fórmula de Charles Tilly.

És cert que en donar un bo als candidats a beques, aquestes plataformes també proporcionen un modest patrocini compensatori a futurs estudiants d'origens mo-

destos. Aquests joves també es poden beneficiar de nous dispositius d'obertura social de l'ensenyament superior actualment reunits en un programa global intitulat les «cordades de l'èxit». Aquest programa, al qual l'estat convida explícitament les regions, empreses i associacions a participar-hi, es basa en una associació entre una o diverses institucions d'educació superior, designades, segons la metàfora de l'escalada, com a «caps de cordada», i una o diverses escoles secundàries desavantatjades que, per tant, estan «acordonades». S'espera que els caps de cordada organitzin activitats per a un petit grup d'estudiants d'aquests centres que poden incloure tutories, visites a institucions d'educació superior, llocs culturals i empreses, així com viatges curts. Dirigides a alumnes que mostren signes d'adhesió clars a l'ordre escolar i social, aquestes noves modalitats de patrocini compensatori tenen com a objectiu augmentar les seves ambicions i enriquir el seu capital cultural i social, proporcionar-los més informació i consells d'orientació, així com procurar-los models a seguir.

CONCLUSIÓ

L'anàlisi de l'evolució de les desigualtats educatives a la llum del marc teòric de Turner destaca sobretot la dificultat del sistema francès, tant com de molts altres sistemes educatius, per dissenyar una escola socialment inclusiva. S'han realitzat, sens dubte, progressos significatius en termes d'extensió del període d'escolarització d'alumnes de classes baixes i de minories desavantatjades, i d'unificació de les estructures educatives que enquadren les carreres escolars, però l'impacte d'aquests processos sobre la reducció de la desigualtat ha estat limitat, per una banda, per l'extensió paral·lela de l'educació superior de les classes altes i, per altra banda, per l'aparició de noves formes de divisió i segregació de l'alumnat entre centres escolars i dins d'aquests. Aquesta anàlisi també revela la capacitat extraordinària dels diversos actors que s'oposen deliberadament o més o menys inconscientment a l'adveniment d'aquesta escola inclusiva per difuminar els límits entre la competència oberta i la competència tancada, apostant principalment per un discurs que promou l'obertura i la inclusivitat mentre que les practiques revelen el manteniment, i encara el reforç, d'una lògica de torneig.

Aquest discurs també amaga les antigues i noves formes de patrocini escolar i familiar a través de les quals els joves de classe alta aconsegueixen mantenir un avenç i una posició dominant en escoles i societats que es proclamen igualitàries. En reacció davant d'aquest procés s'observa l'emergència de dispositius originals de patrocini compensatori. Això no obstant, aquests dispositius no constitueixen una política de reducció de la desigualtat. Tot i que poden impulsar les carreres escolars d'un nombre reduït de joves «mereixedors» i, sota certes condicions, renovar parcialment la composició de les elits professionals, polítiques i, en menor grau, socials, deixen intactes els problemes evocats en aquest text. És més, contribueixen a reproduir i a legitimar un ordre social en què la mobilitat ascendent a través de l'escola només és possible per a alguns, aquells que, aprofitant les oportunitats del seu entorn, prenen en mà el seu destí, i que deixa a l'ombra el paper de normes i mecanismes escolars i socials que impedeixen la progressió de la majoria.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Baudelot C., Establet R. (1971). *L'école capitaliste en France*. París, Maspéro.

Bowles S., Gintis H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York, Basic Books.

Bourdieu P., Passeron J.C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París, Minuit.

Bourdieu P., Saint-Martin (de) M. (1975). «Les catégories de l'entendement professoral», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1, 3, p. 68-93.

Collins R. (1971). «Functional and conflict theories of educational stratification», *American Sociological Review*, 36, 6, p. 1002-1019.

Grodsky E. (2007). «Compensatory sponsorship in higher education», *American Journal of Sociology*, 112, 6, p. 1662-1712.

Lucas S. (2001). «Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects», *American Journal of Sociology*, 106, 6, p. 1642-1690.

Rosenbaum J. (1979). «Tournament mobility: Career patterns in a corporation», *Administrative Science Quarterly*, 24, 2, p. 220-242.

Tilly C. (1998). *Durable Inequality*. Berkeley, University of California Press.

Turner R. (1960). «Sponsored and contest mobility and the school system», *American Sociological Review*, 25, 6, p. 855-867.

van Zanten A. (2012) [2001]. *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, París, Puf.

van Zanten A. (2009). *Choisir son école. Stratégies parentales et médiations locales*. París, Puf.

van Zanten A. (2010). «L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation?», *Sociétés Contemporaines*, núm. 79, p.69-96.

van Zanten A. (2015). «A family affair: Reproducing elite positions and preserving the ideals of meritocratic competition and youth autonomy», dins van Zanten A., Ball S., Darchy-Koechlin B. (ed.). *Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*, Londres/Nova York, Routledge, p. 29-42.

van Zanten A. (2016). «La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de la mobilité sociale en France», *L'Année sociologique*, 66, 1, p. 81-114. (trad. 2018, «How Families and Schools Produce an Elite: Paths of Upward Mobility in France»). Dins *Elites in Education*. Vol. 4, editat per A. van Zanten. London, Routledge.