



Itinerarios formativos y aspiraciones familiares en Francia: una visión estadística

Durante el decenio 1985-1995, el sistema educativo francés sufrió transformaciones de gran calado. Así, el índice de obtención del título de bachillerato, certificación que avala el término de la enseñanza secundaria, se duplicó con creces y pasó del 29,4 % al 61,5 % de una promoción juvenil. Paralelamente, el índice de acceso a la enseñanza superior saltó del 25 % al 51 % de una generación. De esta manera, las titulaciones y el acceso a los niveles formativos superiores dejaron de ser un bien raro y reservado para las categorías sociales más favorecidas -particularmente si se compara con un país como Alemania (Maurice et al.)- y comenzaron a difundirse profusamente en la sociedad francesa.

Dicha expansión educativa consistió en buena parte en desarrollar la formación profesional y tecnológica. Dentro de la enseñanza secundaria, la creación de los bachilleratos profesionales en 1985 constituye ya una transformación particularmente significativa: hasta aquella fecha, tras los cuatro años de enseñanza secundaria -comunes en principio para todos- impartidos en los colegios, más de un 55 % de los jóvenes franceses abandonaba la modalidad general o tecnológica porque no se les consideraba aptos para seguir estudios superiores. Estos alumnos pasaban masivamente a un instituto (Liceo) profesional o a un centro de formación de aprendices, donde la mayoría -el resto abandonaba definitivamente la formación inicial- preparaba un certificado de aptitud profesional (CAP) para un oficio, o bien un título de estudios profesionales (BEP), más polivalente que el CAP, y a continuación intentaban desembocar en el mercado de trabajo como operarios o empleados cualificados.

Progresivamente, Francia instaura dos años de enseñanza suplementaria para estos titulados de la formación profesional corta

(sobre todo para titulares de un BEP), con intención de llevarlos hacia el bachillerato profesional (38 especialidades al final del decenio de 1990, entre las más importantes electricidad/electrónica, mecánica general, secretaría/ofimática, comercio/venta), que -al menos teóricamente- abre la posibilidad de proseguir estudios superiores. Desde luego, la primera finalidad sigue siendo la inserción directa del alumno en el mercado de trabajo (80 % de las carreras), pero este acceso al título de bachiller intenta establecer una categoría equivalente entre las diferentes modalidades de la enseñanza secundaria francesa: profesional, tecnológica y general (d'Iribarne A. y d'Iribarne P., 1999).

Esta revalorización de la enseñanza profesional respondía a un doble objetivo: la eficacia económica en primer lugar, pues pretendía formar una mano de obra cuyas cualificaciones fueran un factor de competitividad y la justicia social a continuación, al intentar democratizar ese acceso al primer escalón de la enseñanza superior que supone el bachillerato (Verdier, 1994). En esta perspectiva, la ley de orientación del sistema educativo aprobada en 1989 confirma el objetivo político "de base", consistente en llevar hasta el año 2000 al 80 % de cada promoción hasta un título de bachiller. La cota alcanzada en la realidad fue del 69 %.

El presente artículo intenta analizar uno de los rasgos básicos de esta expansión educativa con aspiraciones democratizadoras: la construcción de itinerarios formativos dentro de la enseñanza secundaria. Nuestro análisis parte de una hipótesis: la obtención del bachillerato se ha convertido para el conjunto de los protagonistas del sistema formativo -jóvenes, docentes, empleadores, responsables políticos- en la norma social dominante en materia educativa, con más intensidad aún que la obligatoriedad escolar hasta los 16 años fijada en 1960. Así, en



Saïd Hanchane
investigador del
Laboratorio de
Economía y
Sociología del Trabajo
(LES), del CNRS y de
las universidades Aix-
Marsella I y II.



Éric Verdier
Director de
investigaciones en el
CNRS, LEX, Aix-en-
Provence

Durante el decenio 1985-1995, el sistema educativo francés se caracterizó por un marcado incremento en la escolarización de alumnos con más de 16 años, traducido sobre todo en un desarrollo de la formación profesional y tecnológica. Este artículo examina una de las dimensiones básicas de esta "democratización" educativa: la construcción de itinerarios formativos dentro de la enseñanza secundaria. Revela que, en condiciones de igualdad de otros factores, los fracasos escolares precoces hacen que la familia francesa considere más esencial el éxito en la enseñanza superior como vía para acceder a un empleo. Así, los itinerarios formativos de los alumnos deben considerarse resultado de la interacción que surge entre las estructuras institucionales y las decisiones tomadas a escala individual. Con todo, la inversión educativa de las familias francesas tan sólo logra contrarrestar muy levemente la selectividad social que conllevan las diferentes modalidades de formación inicial.

**Recuadro 1****Los datos: estadística de alumnos y encuesta a las familias**

La fuente principal de datos es la estadística de alumnos ingresados en 1989 en la 6ª clase (primer año de la enseñanza secundaria) y seguidos a lo largo de su escolaridad en el colegio único y después en el Liceo (general, tecnológico o profesional). Esta estadística, realizada por la Dirección de Programación y Desarrollo (DPD) del Ministerio de Educación Nacional, ha tenido una interpretación reciente (Caille y Lemaire, 2003). Los datos utilizados, consistentes en informaciones sociodemográficas (nacionalidad, titulación de los padres, etc.), se extienden a 24 710 personas seguidas estadísticamente durante diez años. Sólo se registran los alumnos llegados a la clase final (última) del instituto o Liceo preparatorio del bachillerato, es decir, un 60,4 % de cada promoción. El bachillerato general es la modalidad que acoge al número más importante de alumnos (un 34 % de la promoción ingresada en la 6ª clase y un 56,3 % de todos los jóvenes llegados al bachillerato, consigan o no titularse), tras los bachilleratos tecnológicos (17,6 % y 29,2 %, respectivamente) y por último los bachilleratos profesionales (8,7 % y 14,4 %). Esta última modalidad formativa, la más reciente de todas, tiene aún menos importancia si se considera que esta generación en particular ha tenido la oportunidad de ingresar en dicha modalidad tecnológica tras crearse "clases puente" hacia ella (cerca del 15 % de los bachilleros tecnológicos optó por estas clases). Estos datos estadísticos se contrastaron con los procedentes de una encuesta complementaria entre las familias de los mismos alumnos, realizada en 1991 por el Ministerio de Educación Nacional. La encuesta a las familias tiene la ventaja de completar los datos de la estadística con informaciones sobre el correspondiente contexto familiar del alumno (padres, escolaridad de hermanos), sus estudios primarios, los deseos paternos de educación del hijo, los motivos para la elección del centro educativo, etc. Los índices de respuesta a la encuesta alcanzan un 80 %. El cruce de estos datos de encuesta con la franja de alumnos que logran obtener el título de bachillerato permite constituir una muestra de 9114 alumnos.

cuestadas en 1992 por el Ministerio de Educación Nacional, más de dos terceras partes de las familias de los alumnos ingresados en la enseñanza secundaria en 1989 afirmaron esperar del alumno un título de enseñanza superior.

Con esta perspectiva, resulta esencial analizar la forma en que el sistema francés de enseñanza secundaria se ha organizado para hacer posible el acceso a esta aspiración social. Nos centraremos inicialmente en los diferentes itinerarios que conducen al título de bachiller en Francia. Intentaremos averiguar si la oferta de diferentes posibilidades no afecta al sentido unitario de la mencionada norma social, dado que dicha diversificación es a la vez reflejo y fuente de claras desigualdades sociales correspondientes a las condiciones en que opera la socialización familiar. Para afinar nuestro diagnóstico, analizaremos el ingreso del alumnado en los itinerarios formativos conducentes a los diferentes tipos del bachillerato francés (general, tecnológico, profesional) en función de los juicios de valor que las familias asignan a la eficacia de los títulos para acceder a un empleo. La última sección estudiará tanto los itinerarios escolares del alumnado como las aspiraciones y representaciones del futuro escolar que los padres de alumnos consideran conveniente para ellos.

El acceso al bachillerato: la diversificación actual de itinerarios formativos

Esta primera sección trata de tipificar las tres modalidades institucionales (general, tecnológica y profesional) del bachillerato francés y los diferentes itinerarios que permiten. Aparte de los efectos de una oferta formativa diversificada, también la duración del periodo formativo, los éxitos y las repeticiones permiten clasificar las modalidades e itinerarios.

Modalidades de bachillerato y condiciones de acceso a la clase final de los Liceos

Los itinerarios formativos que conducen a los diferentes títulos de bachillerato se diferencian primeramente por la duración mínima que requiere oficialmente su estudio. Así, considerando que el periodo mínimo de formación (sin repetir clase) para presentarse a un bachillerato general o tecnológico supone siete años y el de la modalidad profesional ocho, puede elaborarse una estadística que permite diferenciar entre alumnos que llegan "a tiempo" a la clase final y los que repiten al menos una clase desde el inicio de su formación. De esta manera, se observa que más del 70 % del alumnado en la modalidad general llega "a tiempo" a la clase final, algo más de la cuarta parte requiere ocho años y una parte insignificante aún más tiempo. Las diferencias son grandes con las otras dos modalidades: efectivamente, los llegados "a tiempo" en la modalidad profesional sólo suponen un 31 % de la promoción (8 años), mientras que un 50 % requiere nueve años y un 18 % diez. En cuanto a la modalidad tecnológica, algo más de una cuarta parte de sus jóvenes llega a tiempo, cerca del 70 % requiere ocho años y el resto diez. Aunque los bachilleros tecnológicos lleguen con menos frecuencia a tiempo que los profesionales, presentan a cambio un índice muy escaso de grandes retrasos (un 5 % en diez años contra un 18 % en el caso del bachillerato profesional).

Un segundo factor es la consecución del título: los índices de obtención real del título (definida como proporción de bachilleros frente al número de alumnos llegados a la clase final) son muy distintos entre una modalidad y otra (un 65,7 % para el bachillerato profesional, un 92,7 % para la modalidad general, y un 75,7 % para la modalidad



tecnológica). Así, sea cual sea el número de años necesario para llegar al examen de bachillerato, las proporciones de los tres tipos de modalidades respecto a la cifra total de bachilleres resultan aún más desiguales que el porcentaje de alumnos llegados a la clase final: el índice de bachilleratos generales supone un 62,4 %, y los de bachilleratos tecnológicos y profesionales un 26,3 % y un 11,3 %, respectivamente. Esta diferencia resulta de una construcción social: los criterios de evaluación aplicados en el examen de bachillerato para comprobar la aptitud de sus alumnos ante los requisitos académicos del título de bachiller coinciden estructuralmente sobre todo con los propios de la modalidad general, que se aplican también con ciertas adaptaciones a las modalidades tecnológica y profesional. Una de las principales diferencias entre la formación profesional francesa y el sistema dual alemán consiste precisamente en los índices de fracaso en exámenes, mayores en Francia, debido sobre todo a que este país presta mayor importancia a las asignaturas generales, valoradas sistemáticamente como tales (Möbus y Verdier, 1997).

Los rasgos de las tres modalidades del bachillerato francés se diferencian más aún si tomamos en cuenta los porcentajes de alumnos repetidores: un 8,1 % entre bachilleres generales, un 38,9 % entre bachilleres tecnológicos y un 51,9 % entre bachilleres profesionales. Dicho de otra forma, estos repetidores suponen un 85,4 % de los bachilleres profesionales que no han llegado "a tiempo" a la clase final, frente a un 54,9 % de los tecnológicos y el 23,4 % de los generales. Vemos pues que los "retrasados" de la modalidad general de bachillerato repiten fundamentalmente en el Liceo: más de tres cuartas partes, de los cuales cerca del 30 % lo hace en la 2ª clase, que registra muchas repeticiones voluntarias para reorientarse, en regla general hacia las opciones científicas de mayor prestigio (Coefic, 1998). Por tanto, la prolongación del periodo formativo puede reflejar más bien una imposición del sistema educativo que una opción individual deliberada: por un lado, el fracaso escolar está estigmatizado, pero por otro existe la voluntad de optimizar el capital de la formación. Esta dicotomía, que obliga a plantear la eficacia de la repetición (Paul, 1994) parece muy alejada de la concepción escandinava de itinerario escolar, que limita extremadamente el recurso a la repetición.

Itinerarios y tipificación de las modalidades formativas

El conjunto de todas estas caracterizaciones nos permite tipificar diferentes itinerarios para cada una de las formaciones. En la modalidad general, la primera distinción es sin duda la diferencia existente entre quienes aprueban su bachillerato "a tiempo" y los restantes; a continuación, ya entre alumnos "con retraso", es necesario distinguir las repeticiones de 2ª clase, acompañadas sólo en un 30,6 % de los casos por una repetición de la 1ª clase o de la clase final, mientras por otro lado el 42,6 % de los alumnos que repite en el colegio nacional previo al bachillerato requiere un año suplementario en el Liceo, lo que tiende a confirmar el carácter voluntario de una parte de estas repeticiones.

Entre los bachilleres tecnológicos se impone también la primera distinción mencionada para bachilleres generales: titularse o no a tiempo. Es necesario observar además que casi la mitad de los repetidores en la enseñanza previa requiere un año suplementario en el bachillerato. Es particularmente interesante el hecho de que entre los bachilleres tecnológicos salidos de la modalidad profesional (clases puente) -un 15,4 % del flujo de alumnos- sólo un 4 % repita su clase final, frente al 9,3 % para el conjunto del restante alumnado: podemos deducir que esta modalidad de acceso al título de bachiller es probablemente más selectiva que la modalidad tecnológica en conjunto. También puede considerarse la otra cara del fenómeno, como ya se ha puesto de relieve en varias ocasiones: para Duru-Bellat (2002) particularmente, la elección al término del periodo en un colegio nacional (la enseñanza previa al bachillerato) envía al Liceo profesional a aquellos alumnos que, con características escolares equivalentes, hubieran podido perfectamente acceder a un Liceo general o tecnológico, si sus padres -generalmente de origen popular- lo hubieran solicitado. Además, en el caso de los bachilleres profesionales, una parte de las diferencias se manifiesta claramente en la elección de una especialidad profesional (electrotécnica/secretaría/contabilidad/ etc.), lo que no se ha tomado en cuenta para la construcción de itinerarios en función de la duración. Pero ante todo, los itinerarios de estos bachilleres profesionales pueden caracterizarse particularmente por comparación con las otras dos vías, de mayor prestigio.



Itinerarios principales conducentes al título de bachiller						Cuadro 1
Itinerarios escolares (duración y trayectoria)	N	% de acceso al bachillerato respectivo*	% de la cohorte	Estudios superiores	Salidas del sistema educativo	Otros
BACHILLERATO GENERAL						
7 años, curso general en el colegio, 1ª clase general	5 020	59,7	20,3	98,8	1,0	0,2
8 años, curso general en el colegio, repetición en la 1ª	408	4,8	1,6	97,8	2,0	0,2
8 años, curso general en el colegio, repetición en la 2ª	534	6,3	2,2	96,6	3,4	
8 años, curso general en el colegio, repetición en el colegio	333	3,9	1,3	97,6	2,1	0,3
8 años, curso general en el colegio, 1ª clase general, repetición en el bachillerato	682	8,1	2,8	95,2	4,2	0,6
BACHILLERATO PROFESIONAL						
8 años, curso general en el colegio, 2ª clase y clase final BEP, 1ª clase BAC pro	429	19,9	1,7	31,5	63,6	4,9
9 años, curso general en el colegio con repetición, 2ª clase y clase final BEP, 1ª clase BAC pro	466	21,6	1,9	37,1	62,2	0,6
BACHILLERATO TECNOLÓGICO						
7 años, curso general en el colegio, 1ª clase tecnológica	901	20,7	3,6	96,7	2,4	0,9
8 años, curso general en el colegio, repetición en 2ª clase	509	11,7	2,1	93,1	5,3	1,6
8 años, curso general en el colegio, repetición en el colegio	520	11,9	2,1	92,1	7,3	0,6
8 años, curso general en el colegio, 2ª clase y clase final BEP, 1ª clase tecnológica	196	4,5	0,8	86,7	11,2	2
9 años, curso general en el colegio con repetición, 2ª clase y clase final BEP, 1ª clase tecnológica	197	4,5	0,8	83,8	16,2	
9 años, curso general en el colegio con repetición, repetición en 2ª	149	3,4	0,6	90,6	9,4	
8 años, curso general en el colegio, 2ª clase general o tecnológica, 1ª clase tecnológica, repetición en el bachillerato	106	2,4	0,4	86	12,2	1,9

Fuente: Estadística DPD 1989, tratamiento: LEST
 Nota del traductor: el "primer ciclo" de la enseñanza secundaria francesa son cuatro años que se inician con la "Sexta clase" y terminan en la "Tercera clase". El "segundo ciclo" conducente al bachillerato abarca tres años: "Segunda clase", "Primera clase" y "Clase final".

En concreto, a partir de la definición de 48 posibilidades formativas distintas, pueden detectarse 14 itinerarios diferentes como los más representativos por cifras de alumnos, conducentes a la obtención del título de bachiller por 10 450 estudiantes (flujo reducido a 9114 personas tras cruzarlo con los datos extraídos de la encuesta a las familias).

La estructura de un itinerario y el hecho de que los alumnos sigan más unos que otros no son evidentemente fruto de la coincidencia. El análisis que sigue intentará revelar el significado social de la duración del periodo formativo y de los itinerarios más alejados de la norma ideal, correspondiente a la obtención de un bachillerato de tipo general en 7 años justos.

Igualdad de oportunidades en la escuela y desigualdad social: factores de exclusión de la norma educativa

La masificación del sistema educativo en Francia, y en particular del acceso al bachillerato y la enseñanza superior, es indisoluble de su diversificación interna. Por esta razón comienzan a esbozarse dudas sobre el auténtico alcance de esta "democratización". Por este motivo, proponemos comprobar ésta para el ámbito de la enseñanza secundaria con el criterio de una norma implícita clasificadora del éxito escolar del alumnado.



La creciente diversidad de los itinerarios escolares y la norma de éxito

El sistema educativo francés asume como prioridad central la exigencia de igualdad de oportunidades para cada uno de los objetivos principales obligatorios en toda escuela: "transmisión de conocimiento y cultura, preparación a la vida profesional, formación cívica para contribuir a la construcción de identidad de su país" (Thélot, 1994).

De hecho, con el baremo de los índices de acceso de las diferentes categorías sociales a la enseñanza, la reducción de desigualdades ha sido notoria desde hace veinte años (un 3 % anual en promedio, según Joutard y Thélot, 1999, p.73). En efecto, la clara expansión de la escolarización durante el decenio de 1985-1995 ha hecho disminuir grandemente la desigualdad social, medida como índice bruto de acceso: por ejemplo, desde 1984 las posibilidades de seguir estudios superiores se han multiplicado por 3,5 para los hijos de trabajadores, frente a una media del 2,2 para todas las clases sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2000). Sin embargo, numerosas voces han criticado la naturaleza de esta "democratización" por "segregacionista" (Merle, 2000), "uniformadora" (Goux y Maurin, 1997) o incluso la han calificado de "demografización" (Prost, 1992), considerando que el incremento de los índices de escolarización por edades agudiza las diferencias de orígenes sociales entre las diferentes modalidades formativas (1).

No pretendemos aquí replantear este debate (véase en particular Duru-Bellat y Kieffer, 2000), pero sí insistiremos en una de las dimensiones de esta expansión educativa, particularmente marcada en Francia: la considerable diversificación del sistema de la formación inicial. Esta complejidad lleva efectivamente a cuestionar el sentido que tiene para los jóvenes o sus familias seguir una oferta con itinerarios posibles cada vez más diversificados (véase a continuación) pero que no conducen, en comparación con otras modalidades formalmente iguales, a las mismas perspectivas en términos de inserción y carrera profesional. Algunos autores han llegado incluso a calificar esta situación de "opacidad", en palabras de Joutard y Thélot (1999): la consideran "un posible factor potenciador de la desigualdad social en la escuela" (ibid.), ya que no todas las familias disponen del mismo nivel de información sobre las interrelaciones del sistema educativo.

Factores determinantes del itinerario "título de bachillerato general a tiempo", frente a todos los restantes itinerarios posibles
Modelo Probit simple **Cuadro 2**

	Coefficiente	t-ratio	Efecto marginal
Constante	-0,389902	-2,71535	-0,155
Hombre	-0,258584	-8,33352	-0,102
Nacionalidad	-0,198982	-2,65645	-0,079
Responsable del alumno			
Los dos padres	0,248897	4,76509	0,099
Otros casos	Ref.		
Cualificación del padre			
Sin título	-0,187527	-2,22128	-0,074
CEP	-0,38228	-5,13804	-0,152
BCEP	-0,303204	-3,81058	-0,120
CAP-BEP	-0,256226	-4,03521	-0,102
BAC-BT	-0,120269	-1,89999	-0,047
1º ciclo	-0,163849	-2,36074	-0,065
Desconocida	-0,187186	-2,55474	-0,074
2º y 3º ciclos	Ref.		
Cualificación de la madre			
Sin título	-0,691037	-8,15868	-0,275
CEP	-0,619258	-8,27866	-0,246
BCEP	-0,444773	-5,98584	-0,177
CAP-BEP	-0,515311	-7,55312	-0,205
BAC-BT	-0,29305	-4,35304	-0,116
1º ciclo	-0,18338	-2,63334	-0,073
Desconocida	-0,561111	-6,56021	-0,223
2º y 3er ciclos	Ref.		
Categoría socioprofesional			
Agricultores	0,178236	1,96727	0,070
Artisanos-comerciantes	0,0816805	1,41555	0,032
Docentes	0,151191	2,10701	0,060
Profesiones intermedias	0,0222823	0,409733	0,008
Empleados	-0,00572202	-0,0878131	-0,002
Obreros cualificados	-0,11809	-1,90386	-0,047
Obreros no cualificados	-0,142763	-1,69332	-0,056
Desconocida	0,0284167	0,208038	0,011
Cuadros	Ref.		
Nivel escrito de francés al acceder a la 6ª clase			
Bueno	0,788371	13,6276	0,313
Medio	0,334818	5,9275	0,133
Regular o insuficiente	Ref.		
Nivel de matemáticas al acceder a la 6ª clase			
Bueno	0,56336	8,06221	0,224
Medio	0,114624	1,62581	0,045
Regular o insuficiente	Ref.		
¿Tiene el alumno una habitación individual?			
No	-0,0806567	-2,01792	-0,032
Sí	Ref.		
Repeticiones en primaria			
Repetidor de primaria	-0,522249	-7,92021	-0,207
No repetidor de primaria	Ref.		
Motivos de elección del centro educativo			
Buena reputación	0,0815123	2,41123	0,032
Prácticas...	Ref.		
Apoyo escolar paterno			
Sí, por las dificultades	-0,625603	-14,3972	-0,249
No, no hay necesidad	0,273852	7,40647	0,109



Factores determinantes del itinerario “título de bachillerato general a tiempo”, frente a todos los restantes itinerarios posibles
Modelo Probit simple

Cuadro 2

	Coefficiente	t-ratio	Efecto marginal
Sin apoyo	-0,216013	-4,35604	-0,086
Sí, aunque no tenga necesidad	Ref.		
Reuniones con profesores a iniciativa de los padres			
No	0,21755	6,38774	0,086
Sí	Ref.		
Número de hijos de la familia en el Liceo profesional			
Al menos 1	-0,194581	-2,85865	-0,077
Ninguno	Ref.		
Número de hijos de la familia que siguen estudios superiores			
Ninguno	-0,0946997	-1,72764	-0,037
Al menos 1	Ref.		
Número de hijos de la familia que han terminado o abandonado estudios			
Al menos 1	-0,133352	-1,19409	-0,053
Ninguno	Ref.		
Titulación considerada útil para encontrar un empleo			
Título de estudios superiores	0,207527	5,56564	0,082
Título de nivel inferior	Ref.		
Número de encuestados: 9 114; $-\log V = 4 711,1$ Cohorte de la estadística DPD (acceso a la 6ª clase en 1989), cruzada con los datos de la encuesta a las familias			

(¹) Aunque casi el 70 % de los jóvenes accede actualmente a un nivel IV (el bachillerato) y más del 50 % a la enseñanza superior, lo hacen a través de modalidades distintas: en las denominadas Secciones de Técnicos Superiores (STS), un 42 % del alumnado procede de familias de obreros o empleados, frente a un 14 % de hijos de cuadros y profesiones liberales; pero en las clases preparatorias a las *Grandes Écoles* los porcentajes son respectivamente del 15 y del 51 % (Ministerio de Educación Nacional, L'Etat du l'Ecole, 2000, p.57).

Uno de los medios disponibles para detectar los efectos de esta dimensión institucional consiste en modelizar la distribución del alumnado según los posibles itinerarios que pueden conducirle a un bachillerato, y examinar las probabilidades de ingresar en dichos itinerarios, en función exclusivamente de las características individuales y familiares. Efectivamente, en un contexto de creciente diversidad y complejidad de las posibilidades formativas, la medición de las diferencias sociales utilizando un indicador homogéneo como el nivel educativo o la titulación más alta obtenida resulta cada vez más problemática (Duru-Bellat, 2002). Por consiguiente, el criterio del éxito en el bachillerato, sin conocer de qué manera ha accedido un alumno a este, requiere una cierta precaución. Por lo tanto, con la intención de detectar los procesos que contribuyen a la desigualdad escolar y a pesar del riesgo de normatividad, asumimos la obtención del título de bachillerato general en 7 años como itinerario de referencia. Efectivamente, en un contexto de masificación de estudios, este criterio se revela muy influyente para el conjunto de protagonistas del sistema educativo.

Estructura familiar, rendimiento del alumno y posibilidades de aprobar el bachillerato general “a tiempo”

Los siguientes resultados se han obtenido a través de un modelo Probit simple, confrontando la obtención de un título de bachillerato general con todos los restantes itinerarios personales posibles. Intentaremos tras ello analizar los efectos de aquellas características individuales y familiares que hacen a un alumno cumplir o no la “norma” (obtención del título de bachillerato general en 7 años). El examen de los efectos marginales de nuestro modelo (Cuadro 2) nos revela meridianamente la magnitud de la selección social actuante que condiciona entre el alumnado el hecho de cumplir o no la norma.

Independientemente del sexo y la nacionalidad, la probabilidad de lograr el título de bachillerato general en 7 años es máxima cuando ambos padres son responsables de la escolaridad del alumno, de alto nivel educativo (2º o 3º ciclos), pertenecen a categorías socioprofesionales intelectuales (docentes o cuadros), o a categorías sociales muy motivadas a priori para que su hijo consiga superar las duras condiciones de los padres (agricultores).

Los padres que eligen para su hijo un centro en función de la reputación de éste y que le ofrecen buenas condiciones de vida (habitación individual) con otros hijos educados sin fracaso escolar (sin hijos en un liceo profesional, sin hijos que hayan abandonado o interrumpido estudios) o bien con hijos en la enseñanza superior, tienen más probabilidad de que el alumno consiga su titulación de bachillerato general “a tiempo”. También es importante resaltar que el juicio de valor que los padres asignan a la titulación más útil para encontrar un empleo contribuye asimismo a explicar por qué un alumno obtiene un bachillerato general en 7 años: la probabilidad de ello aumenta cuando los padres consideran que el título útil para el empleo es la titulación superior.

Estos resultados revelan de forma bastante convincente que el itinerario asumido por nosotros como norma de referencia está vinculado a los contextos sociales y familiares más favorables. El acceso a esta norma de éxito educativo depende en buena medida de una selección social. Más allá de esta observación de carácter tan general, podemos



proponer algunos comentarios específicos sobre determinadas variables:

En lo relativo al sexo, el incremento espectacular de los niveles formativos entre muchachas lleva a éstas a tener más posibilidades que los muchachos de cumplir el itinerario de referencia. En efecto, puede considerarse que las chicas asumen con mucha más seriedad que los chicos el componente estratégico de una inversión educativa. Este tipo de racionalidad corresponde probablemente al valor más alto que las chicas asignan al éxito en los estudios, considerando que el incremento de su índice de escolaridad es coetáneo con un incremento de actividad de sus madres. Así pues, para las muchachas la inscripción en el itinerario ideal de referencia constituye un medio para iniciar un camino hacia la enseñanza superior y hacia una carrera profesional que les permita compaginar su vida profesional con una vida familiar (Duru-Bellat, 2002).

En lo relativo a los criterios de la institución, las capacidades escolares de los alumnos pueden tipificarse distintamente en función de las notas de acceso a la 6ª clase, de la repetición durante la enseñanza primaria o de las dificultades del niño declaradas por sus padres cuando se les pregunta el apoyo escolar que le han prestado. Esta valoración de las aptitudes del alumno constituye un factor bastante decisivo para que éste acabe matriculado en el itinerario de referencia: así, las buenas notas de un alumno en las evaluaciones de francés escrito y matemáticas al acceder a la 6ª clase mejoran claramente su probabilidad de ingresar en el itinerario "ideal".

Los proyectos familiares frente a la norma escolar: un análisis mediante un Probit bivariado

En materia educativa, los proyectos familiares se cimentan en aspiraciones enraizadas ellas mismas en ciertas lógicas sociales e institucionales. Sus efectos sobre las trayectorias escolares se analizan por medio de una modelización por un método Probit bivariado. Los resultados revelan una evidente distancia entre las aspiraciones que formulan los padres y las posibilidades abiertas para los alumnos, hasta tal punto que la estructura de las trayectorias individuales hace surgir la expresión de "cinismo social".

Reproducción social, aspiraciones familiares y demanda educativa: algunos elementos de la problemática

Considerando la persistente predominancia en el país galo de la tesis de reproducción social a través de la escuela, la sociología educativa ha intentado mucho tiempo imponer una visión "de desigualdad social inexorable entre carreras escolares" (Duru-Bellat, 2002). Las opciones aparentes de las familias y de los alumnos sólo pueden, según dicha visión, ser una forma de interiorización de las lógicas reproductoras generadas por el funcionamiento de la escuela (Bourdieu y Passeron, 1970). No es nuestra intención rebatir en conjunto estas tesis, contradiciendo lo anteriormente dicho sobre la desigualdad, y en particular el hecho de que la desigualdad del éxito escolar se relaciona ya muy pronto con el apoyo familiar, muy desigual socialmente. Pero sí es necesario aceptar la existencia de lógicas personales cada vez más diversificadas en un momento de diversificación creciente del sistema educativo.

En cada etapa clave de una carrera escolar, se construyen nuevas formas de diferenciación social por medio de los planes de estudios ulteriores e incluso de inserción futura en el mercado de trabajo. Es muy conocido que, tanto en el colegio nacional como en el Liceo, las opciones de los alumnos (lenguas vivas o lenguas muertas, por ejemplo) se corresponden con estrategias de diferenciación, cada vez más afinadas. Estas estrategias desempeñan una función más crucial aún para algunas familias porque les permiten evitar con mayor facilidad las obligaciones territoriales (obligación de matricular a un alumno en la escuela o Liceo de su zona geográfica), y acceder de esta manera a centros considerados más prometedores, en función de su reputación y su atractivo social (Van Zanten, 2001). Resaltemos que estas prácticas individuales no solamente rigen para los Liceos más prestigiosos de la modalidad formativa general, sino también para centros de la modalidad profesional, de menor categoría social (Bel, 1996).

Por tanto, resulta imprescindible conocer la forma en que alumnos y familias utilizan, una vez acabada la escolaridad obligatoria, las ofertas educativas estatales. También es importante detectar la variable que traduce aceptablemente la demanda educati-

**Recuadro 2****Probit bivariado: algunos datos sobre el método seguido para detectar los efectos marginales directos e indirectos de las aspiraciones familiares**

Conforme al debate anterior, suponemos que las aspiraciones familiares (que definiremos aquí como la titulación considerada útil para acceder al empleo a juicio de la familia) y la naturaleza del itinerario conducente al título de bachiller se encuentran asociadas hasta cierto punto. Para conseguir detectar correctamente los parámetros de sus respectivas variables explicativas, definiremos un marco estadístico que toma en cuenta la correlación entre sus márgenes de error en un modelo común. Considerando que el itinerario escolar y las aspiraciones son variables cualitativas, este modelo puede ser un probit bivariado, asumiendo la hipótesis de que los factores no observables siguen una ley normal. Si aceptamos como principio que la primera ecuación es la que explica la probabilidad de acabar el bachillerato "a tiempo" y que la segunda explica la probabilidad de que los padres consideren útil un título de la enseñanza superior, podemos formular:

$$y^*_1 = \beta'_1 x_1 + \varepsilon_1, y_1 = 1 \text{ si } y^*_1 > 0, 0 \text{ si no,}$$

$$y^*_2 = \beta'_2 x_2 + \varepsilon_2, y_2 = 1 \text{ si } y^*_2 > 0, 0 \text{ si no,}$$

siendo x_1, x_2 los dos subconjuntos de variables explicativas que pueden tener elementos en común.

Asumiendo la hipótesis de que los restantes sigan una ley normal bivariada $(0,0,1,1,\rho)$, llamaremos a este modelo Probit bivariado con una función de distribución $\Phi=(x_1, x_2, \rho)$ y una función de densidad $\varphi(x_1, x_2, \rho)$. Para formular la función de distribución, plantearemos:

$$Q_{i1} = 2y_{i1} - 1 \text{ y } Q_{i2} = 2y_{i2} - 1, z_{ij} = \beta'_j x_{ij},$$

$$w_{ij} = Q_{ij} z_{ij}, j=1,2 \text{ y } \rho^* = Q_{i1} * Q_{i2} * \rho.$$

Las probabilidades que nos sirven para el cálculo de la posibilidad adoptarán pues la forma:

$$\text{Prob}(Y_1=y_{i1}, Y_2=y_{i2}) = \Phi(w_{i1}, w_{i2}, \rho^*). \quad (1)$$

La posibilidad logarítmica puede expresarse por tanto de la manera siguiente:

$$\text{Log } L = \sum_{i=1}^n \Phi(w_{i1}, w_{i2}, \rho^*). \quad (2)$$

Partiendo de esta especificación (Greene, 2000, 1998) pueden extraerse toda una serie de efectos marginales directamente interesantes para nuestro supuesto. Formulemos $x = x_1 \cup x_2$ e $\beta'_1 x_1 = \gamma'_1 x$ y señalemos que γ_1 contiene todos los parámetros no nulos de β_1 ; γ_2 se define de la misma manera. En estas condiciones, la probabilidad bivariada es de:

$$\text{Prob}[y_1=1, y_2=1] = \Phi[\gamma'_1 x, \gamma'_2 x, \rho] \quad (3)$$

Evidentemente, pueden calcularse estas mismas probabilidades para las restantes combinaciones de modalidades de y .

En lo que sigue, proponemos calcular estos efectos marginales a partir de la esperanza condicional siguiente: "bachillerato general aprobado en 7 años / titulación considerada útil por los padres para encontrar un empleo". Elegimos para nuestro razonamiento la modalidad de un título de enseñanza superior.

En efecto, puede formularse esta esperanza condicional de la manera siguiente:

$$E(y_1/y_2=1, x) = \text{Prob}(y_1=1/y_2=1, x) = \text{Prob}(y_1=1, y_2=1/x) = \frac{\Phi[\gamma'_1 x, \gamma'_2 x, \rho]}{\Phi(\gamma'_2 x)} \quad (4)$$

A partir de esta fórmula, se calcula el efecto marginal de una variable discreta y el efecto marginal de una variable continua. En ambos casos, podemos descomponer dicho efecto marginal entre un "efecto directo" vinculado a la variabilidad de la probabilidad, debida a la presencia de la variable en la primera ecuación, y un "efecto indirecto" derivado de la presencia de esta variable entre las variables explicativas de la segunda ecuación. A partir de los resultados de este modelo calcularemos entonces los efectos marginales (véase Cuadro 3).

el año final de un curso (Baril et al., 1987), otros consideran simultáneamente la demanda de acceso a una modalidad, la admisión, la matriculación y por último la obtención del título (Manski y Wise, 1983). Podemos añadir también a estos factores el de la elección de modalidad e itinerario formativo.

Será esta última perspectiva la que seguiremos en lo sucesivo, aunque los datos estadísticos no nos permitan, en propiedad, construir una variable representativa de la demanda educativa individual. Intentaremos aproximarnos con todo a ella estudiando simultáneamente las aspiraciones familiares y los itinerarios escolares.

La norma educativa ideal: las aspiraciones familiares y el "cinismo social"

Los efectos marginales tal y como hemos calculado aquí permiten descomponer el efecto global de una variable entre su efecto directo sobre la probabilidad de encontrarse dentro de la norma en función de si los padres consideran útil un título de enseñanza superior, y el efecto indirecto de esta variable cuando aparece en la ecuación que explica dicho juicio de los padres. Dicho de otra manera, en el Cuadro 3 el efecto marginal global de una variable es, por definición, la suma de los dos valores indicados en la primera columna (efecto directo) y en la segunda columna (efecto indirecto).

Más en concreto, se trata de examinar los valores y las señales que emiten los efectos marginales directos e indirectos. Los resultados más sorprendentes son los efectos opuestos de las modalidades de variable "titulación del padre" (o categoría socioprofesional) sobre la probabilidad de obtener un bachillerato general "a tiempo" (efecto directo) o sobre la visión del título de enseñanza superior como la mejor estrategia para obtener un empleo (efecto indirecto). En la mayoría de los casos, los efectos marginales directos e indirectos de estas variables emiten señales opuestas. En concreto, el padre sin título o con un CEP, o incluso el obrero no cualificado que aspira, en mayor grado que otras categorías, a una carrera educativa ideal para su hijo (efectos marginales positivos y máximos) no consiguen parar la máquina del "determinismo social" (los efectos marginales de las modalidades de la titulación del padre y de

va. La detección de esta variable plantea en sí misma problemas complejos, considerando que la desigualdad en este ámbito consiste tanto en diferencias de calidad formativa como en duración del periodo de escolarización (Lemelin, 1998, p.489). Si bien algunos análisis reducen la demanda educativa a un único indicador como la intención de estudios ulteriores (Houle y Ouellet, 1982) o



su categoría social son negativos y a veces máximos en valor absoluto en la ecuación relativa a la obtención del bachillerato general en 7 años).

Aunque la aspiración de los padres obreros o de baja cualificación reduzca los efectos que puede ejercer su categoría social sobre el posible fracaso del hijo, no es menos cierto que el origen modesto condiciona el destino escolar de un alumno: los efectos marginales globales son negativos y máximos para estas categorías. Considerando los factores de heterogeneidad no observada asociados positivamente y el escaso efecto de las aspiraciones de las familias más modestas, puede deducirse que la diversificación de modalidades educativas y la masificación de estudios no se traducen en una democratización cualitativa, sino que más bien las aspiraciones de las familias modestas confrontan un cierto "cinismo" de selección social.

¿Una deficiente interiorización de la dificultad escolar?

En efecto, aún cuando la repetición en la enseñanza primaria parezca constituir un factor que aleja al alumno de la norma ideal (efecto marginal negativo), la familia sin embargo no la considera un obstáculo inhibitorio a largo plazo. Este primer fracaso escolar en la primaria no le impide considerar útil para su retoño el acceso a la enseñanza superior (efecto marginal positivo, Cuadro 3). Lo mismo puede decirse del efecto de las evaluaciones en matemáticas y francés escrito al acceder a la 6ª clase del primer ciclo, considerando los efectos marginales contrarios en ambas ecuaciones. Los resultados malos o mediocres parecen incluso favorecer un incremento en el valor asignado a la titulación superior para el acceso a un empleo, como si la interiorización de las dificultades del alumno condujera a sobrevalorar la importancia del nivel de estudios para la probable trayectoria profesional de éste. Las tendencias del apoyo escolar ofrecido por los padres al alumno parecen también seguir misma lógica.

Efectos de aprendizaje dentro del colectivo de hermanos

La familia intenta ahorrar al alumno las malas opciones experimentadas por otros hermanos. El hecho de tener ya hijos ingresados en el Liceo profesional incita a los padres

Efectos marginales a partir de la variación de la esperanza condicional **Cuadro 3**

	Efecto sobre la obtención del bachillerato general en 7 años: efecto directo	Efecto que condiciona la titulación considerada útil: efecto indirecto
Constante	-0,776	-0,314
Hombre	-0,1032	-
Francés	-0,0791	-
Responsable del alumno		
Los dos padres	0,0988	-
Otros casos	Ref.	
Titulación del padre		
Sin titulación	-0,0886	0,0132
CEP	-0,1663	0,0137
BEPC	-0,1270	0,0077
CAP-BEP	-0,1102	0,0093
BAC-BT	-0,0508	0,0043
1º ciclo	-0,0650	0
Desconocida	-0,0880	0,0132
2º y 3º ciclo	Ref.	
Categoría socioprofesional del responsable		
Agricultores	0,0631	0,0073
Artesanos-comerciantes	0,0279	0,0035
Docentes	0,0599	0,0006
Profesiones medias	0,0083	0,0012
Empleados	-0,0092	0,0065
Obreros cualificados	-0,0560	0,0078
Obreros no cualificados	-0,0699	0,0104
Desconocida	-0,0033	0,0116
Cuadros	Ref.	
Nivel de escritura en francés al acceder a la 6ª clase		
Bueno	0,3168	-0,0023
Medio	0,1328	0,0005
Regular o insuficiente	Ref.	
Nivel de matemáticas al acceder a la 6ª clase		
Bueno	0,2316	-0,0053
Medio	0,0507	-0,0035
Regular o insuficiente		
¿Tiene el alumno una habitación individual?		
No	-0,0346	0,0019
Sí	Ref.	
Repeticiones en primaria		
Repetidor de primaria	-0,2159	0,0057
No repetidor de primaria	Ref.	
Motivos de elección del centro educativo		
Buena reputación	0,0374	-0,0044
Prácticas...	Ref.	
Apoyo escolar		
Sí, por las dificultades	-0,2531	0,0033
No, no hay necesidad	0,1078	0,0013
Sin apoyo	-0,0924	0,0051
Sí, aunque no tenga necesidad		
Reuniones con profesores a iniciativa de los padres		
No	0,0855	0,0011
Sí	Ref.	

Cont. pág. 66


Efectos marginales a partir de la variación de la esperanza condicional
Cuadro 3

	Efecto sobre la obtención del bachillerato general en 7 años: efecto directo	Efecto que condiciona la titulación considerada útil: efecto indirecto
Número de hijos de la familia en el Liceo profesional		
Al menos 1	-0,0812	0,0025
Ninguno	Ref.	
Número de hijos de la familia que siguen estudios superiores		
Ninguno	-0,0455	0,0078
Al menos 1	Ref.	
Número de hijos de la familia que han terminado o abandonado estudios		
Al menos 1	-0,0486	-0,0032
Ninguno	Ref.	
Número de personas: 9 114 ; $-\log V=9212.34$. Cohorte de la estadística DPD (acceso a la 6ª clase en 1989), cruzada con los datos de la encuesta a las familias.		

a revisar sus aspiraciones (el efecto marginal de esta variable sobre la probabilidad de considerar útil la titulación superior es positivo). Alimentados por la experiencia del ingreso de otros hermanos en un Liceo profesional, los padres parecen reactualizar su juicio sobre la formación y pasan a considerar que la enseñanza superior es el método más seguro para lograr una inserción profesional y social de los hijos restantes.

Al abrazar esta idea sobre las posibilidades que abre la enseñanza superior y transmitirla sin duda a su hijo, contribuyen a llevarle hacia la norma educativa ideal, es decir, un itinerario "sin tropiezos" hasta la obtención del bachillerato general (mientras el efecto marginal directo de la modalidad "al menos un hijo en el Liceo profesional" sobre el bachillerato profesional es de "-0,0812", el efecto global sólo supone "-0,078", debido al efecto marginal indirecto positivo de la variable "-0,0025" sobre la probabilidad de considerar útil una titulación de la enseñanza superior). Por el contrario, la existencia en la familia de antiguos alumnos que han abandonado el sistema escolar parece llevar a los padres a subestimar la función que pueden cumplir las modalidades largas de enseñanza para la vida profesional de sus hijos. El contacto con un colectivo de hermanos que ya no van a la escuela y la escasa importancia que los responsables familiares confieren a ésta son factores que contribuyen significativamente a apartar a un alumno de la norma ideal (los dos efectos marginales resultan negativos).

Conclusión

Entre los resultados presentados en este análisis, los más llamativos son sin duda los que exponen los efectos de las aspiraciones sociales familiares en materia de educación superior:

- los fracasos escolares prematuros, a igualdad de otros factores, llevan a las familias a dar más importancia al éxito en la enseñanza superior como vía de acceso al empleo;
- el paso previo de un hermano por la enseñanza profesional produce el mismo tipo de efecto sobre las aspiraciones familiares.

Estas observaciones, sorprendentes a priori, nos revelan que las dificultades escolares en cuanto a resultados o elecciones previas no conducen a una desmotivación, sino más bien hacia una interiorización aún mayor de la "norma ideal" educativa. Las dificultades confirman precisamente que la obtención del bachillerato se ha convertido en la práctica en una norma social imprescindible, pero hasta cierto punto secundaria comparada con la referencia colectiva interna estatal de obtener el bachillerato general "a tiempo" (en 7 años).

Además, este complejo juego de relaciones entre una norma general y una lógica interna de funcionamiento (véase a este respecto Méhaut, 1997) plantea problemas evidentes de justicia social. Si el objetivo social común consiste en la obtención de un título de bachillerato con los conocimientos correspondientes, de conformidad con las teorías contractuales de justicia (Trannoy, 1999) debiera instaurarse un principio de compensación de las diferencias (búsqueda de la homogeneidad) más que un principio de recompensa natural del talento personal (lógica de la diferenciación). La eficacia del primer principio reclama una mayor inversión colectiva para los alumnos "con menos talento", en condiciones de igual esfuerzo (más allá de este límite prevalece la responsabilidad individual y por tanto el principio de recompensa natural). Hasta cierto punto, y he aquí la paradoja de la situación francesa, esta inversión colectiva se consiente de buen grado, ya que la duración del periodo de escolaridad, por la tolerancia que permiten las repeticiones, es mayor para aquellos alumnos con dificultades, que obtienen el bachillerato a una edad muy avanzada. Pero sucede que, teniendo en cuenta la selectividad social de los diferentes itinerarios, la inver-



sión pública actúa más como factor de estigmatización que como señal positiva. He aquí una clara ilustración de los riesgos individuales y colectivos de la segmentación educativa en itinerarios diversificados, mientras que surge una referencia colectiva interna de todo el sistema educativo (el bachillerato general sin repetir) mucho más potente que la norma social formalmente unitaria, que es la simple obtención del bachillerato. Esta conclusión respalda pues resultados ya muy conocidos, que denuncian la democratización educativa como segregacionista.

Tampoco puede negarse que, frente a una oferta institucional compleja y diversificada y a pesar de lastres sociales que siguen ejer-

ciendo potentes efectos, los ciudadanos (alumnos y familias) intentan construir sus opciones a partir de sus propios deseos y planes de futuro (Boudon, 1979). Los itinerarios estudiados en nuestro análisis deben considerarse resultado de estas interacciones entre las estructuras sociales e institucionales y el arbitraje que hacen a escala individual las personas. Sin llegar hasta el punto de considerar la subjetivación un componente de la experiencia escolar (Dubet, 1994), es necesario reconocer que el modelo adolece hasta hoy de la limitación que implica el no disponer de las intenciones de orientación de alumnos y sus familias al término de la 3ª clase, ni de los itinerarios seguidos dentro de la enseñanza superior.

Bibliografía

- Baril, R.; Robidoux, B.; Lemelin, C.** La demande d'éducation des jeunes québécois. *L'Actualité économique*, vol. 63, n° 1, 1987, p. 5-24.
- Bel, M. (dir.).** Constructions et régulations de l'offre locale de formation. CEREQ, *Collection Documents*, n° 117, Marsella, 1996.
- Boudon, R.** *La logique du social*, París: Hachette, 1979.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C.** *La reproduction*, París: Éditions de Minuit, 1970.
- Caille, J.-P.; Lemaire, S.** Que sont devenus les élèves entrés en 6^e en 1989? *Données Sociales*, 2003, p. 81-92.
- Coeffic, N.** Parcours scolaires au collège et au lycée. *Note d'information 98-01*, Ministerio de Educación Nacional, 1998.
- Dubet, F.** *Sociologie de l'expérience*. París: Le Seuil, 1994.
- Duru-Bellat, M.** *Les inégalités sociales à l'école, Genèse et mythes*. París: PUF, 2000.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A.** La démocratisation de l'enseignement en France: Polémiques autour d'une question d'actualité, *Population*, 2000, n° 55 (1), pp. 51-80.
- L'État de l'école: 30 indicateurs sur le système éducatif français.** Vanves, France: Ministerio de Educación nacional, Dirección de Programación y Desarrollo, 2000.
- Goux, D.; Maurin, E.** Démocratisation de l'école et persistance des inégalités, *Economie et Statistique*, n° 306, INSEE, París, 1997, p. 27-39.
- Greene, W. H. *Econometric Analysis*, cuarta edición, Prentice Hall, 2000.
- Greene, W. H.** Gender Economic Courses in Liberal Arts Colleges: Further Results. *Journal of Economic Education*, vol. 29, n° 4, 1998.
- Houle, R.; Ouellet, L.** L'influence des facteurs socio-économiques sur la demande privée d'enseignement universitaire. *Revue canadienne d'économie*, 1982, vol. 15, n° 4, p. 693-705.
- d'Iribarne, A.; d'Iribarne, P.** El sistema educativo francés como reflejo de una cultura política, *Revista Europea Formación Profesional*, Salónica, Cedefop, 1999/II, n° 17, p. 27-41.
- Joutard, P.; Thélot C.** *Réussir l'école: pour une politique éducative*. París: Seuil, 1999.
- Lemelin, C.** *L'Économiste et l'Éducation*. Sainte-Foy: Presses Universitaires du Québec, 1998.
- Manski, C.F.; Wise, D.A.** *College choice in America*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1983.
- Maurice, M.; Sellier, F.; Silvestre, J.-J.** *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. París: PUF, 1982.
- Merle, P.** Le concept de démocratisation de l'institution scolaire, une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 2000, vol. 55, n° 1, p. 14-49.
- Méhaut, P.** Le diplôme, une norme multivalente? In : Möbus M., Verdier E. (dir.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs*. París: L'Harmattan, 1997.
- Möbus, M.; Verdier E.** *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs*. París: L'Harmattan, 1997.
- Paul, J.-J.** *Le redoublement, pour ou contre*. París: Éditions ESF, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 1996.
- Prost, A.** *Éducation, société et politiques: une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. París: Édition du Seuil, 1992.
- Thélot, C.** L'évaluation du système éducatif français. *Revue française de pédagogie*, n° 107, 1994.
- Trannoy, A.** L'égalisation des savoirs de base: l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats. En: Meuret, D. (dir.) *La justice du système éducatif*. Bruselas: De Boeck Université, 1999.
- Van Zanten, A.** *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue*. París: PUF, 2001.
- Verdier, E.** La formación profesional de jóvenes en Francia: un recurso difícilmente valorizable. *Revista Europea Formación Profesional*, n° 2, Cedefop. Berlín, 1994, p. 38-47.

Palabras clave

Vocational education, social sorting, educational investment, drop out, higher education, youth integration.