



VOL. 19, Nº 3 (Sept.-Dic. 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

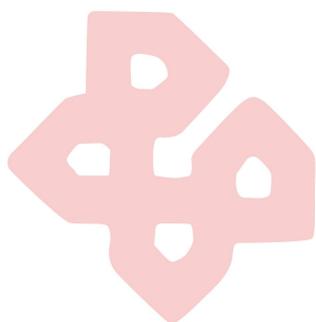
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 10/11/2015

Fecha de aceptación 22/12/2015

## LA COMPETENCIA ENTRE SECTORES DE CLASES MEDIAS-ALTAS Y LA MOVILIZACIÓN DE CAPITALES EN TORNO A LA OFERTA EDUCATIVA

*La competition entre factions des classes moyennes superiures et la mobilisation des capitaux autour des choix scolaires*



**Agnès van Zanten**

CNRS- SciencesPo, París

E-mail: [agnes.vanzanten@sciencespo.fr](mailto:agnes.vanzanten@sciencespo.fr)

### Resumen:

*El objetivo principal de este artículo es analizar las relaciones socioculturales y económicas que se producen en el seno de las clases medias-altas en cuanto a las disposiciones y estrategias que desarrollan hacia la oferta educativa de los centros escolares. Partiendo de las categorías y su jerarquización social que se desarrollan en La distincion de Bourdieu, el artículo examina el papel de las clases medias-altas, su diferenciación, así como el despliegue y acentuación de los capitales cultural y social en cuanto a la oferta educativa que realizan los diferentes centros educativos en Francia. Por una parte, explora las aspiraciones, valores y apreciaciones de sus hijos, y por otra se detiene en analizar las características y potenciales que las familias atribuyen al centro educativo en el que confían. Sin embargo se pone de manifiesto que las diferentes opciones contribuyen de alguna forma a la reproducción de sus modelos culturales.*

**Palabras clave:** Reproducción social, capital cultural, capital social, clases medias-altas, oferta educativa

**Abstract:**

*The main objective of this article is to analyze the socio-cultural and economic relations that occur within the upper middle-class in terms of the provisions and strategies developed by schools in their educational offer. Starting from the categories and their social hierarchy developed in *The distinction* of Bourdieu, the paper examines the role of the middle-upper classes, the differentiation, and the deployment and accentuation of the cultural and social capital in terms of education provision made by different schools in France. On the one hand, it explores the aspirations, values and assessments of their children, and on the other hand, it analyzes the characteristics and potential that families attribute to the school in that they trust. However, it is evident that the different options contribute in some way to reproducing cultural models.*

**Key words:** Social reproduction, cultural capital, social capital, upper-middle class, educational offer

## 1. Introducción

Este artículo analiza las relaciones culturales y económicas en el seno de las clases medias-altas a partir del estudio de las disposiciones y de las estrategias de padres de estas clases asociadas a la oferta de centros educativos. Para definir estas categorías sociales, adoptamos el punto de vista multidimensional del espacio social desarrollado en *La distinción* (Bourdieu, 1979) teniendo en cuenta una jerarquización vertical y una segmentación horizontal de los diferentes estilos de vida. Para una caracterización más detallada de las diferencias en el seno de las clases medias asalariadas, analizamos de igual modo las conclusiones de los estudios sobre las «nuevas» clases medias y, en particular, las de Alvin Gouldner (1979) ya que distingue dos subcategorías, la *technical intelligentsia* y los intelectuales siguiendo el tipo de autonomía (jerárquica o intelectual) y la relación con el conocimiento (instrumental o crítica) cuyos miembros favorecen. También integramos el punto de vista de Steven Brint (1984), y Michèle Lamont (1987), que oponen los directivos de empresa y los profesionales de lo cultural y de lo social de cara a sus actitudes políticas y su relación al provecho económico.

Nuestro análisis sobre la oferta de los centros educativos (van Zanten, 2009a) nos condujo a distinguir entre cuatro tipos de secciones en el seno de las clases medias asalariadas, a partir de una oposición vertical entre sectores superiores e intermedios, basada en el volumen de sus capitales y en una diferenciación horizontal, teniendo en cuenta: el tipo de capital, el ámbito público o privado de ejercicio de la actividad profesional y el tipo de relación con el conocimiento. Estos últimos criterios resultan esenciales para distinguir los dos sectores superiores de las clases medias, la «tecnócrata» y la «intelectual», cuyas prácticas analizamos en este texto. Estas corresponden grosso modo a un reagrupamiento binario de seis subcategorías dentro de la categoría «Cuadros y profesiones intelectuales», de la nomenclatura INSEE1. El primer grupo engloba a las familias donde la profesión del padre compete a las PCS2: «profesiones liberales», «cuadros administrativos y comerciales de empresa» e «ingenieros y cuadros técnicos de empresa», a los que se añaden, de manera poco frecuente, los «jefes de empresa». Sus miembros se caracterizan por tener un capital económico elevado y un capital cultural igualmente alto, pero puesto al servicio de fines instrumentales, así como por la cualidad de ser independientes o de dedicarse al sector privado. Estas dimensiones favorecen el apego a valores tales como el éxito, la eficacia o la

<sup>1</sup>En Francia, INSEE hace referencia a *Institut National de la Statistique et des Études Économiques*. El lector podría pensar en INE (Instituto Nacional de Estadística) como equivalente en España.

<sup>2</sup> En Francia, PCS hace referencia a *Professions et catégories socioprofessionnelles*, nomenclatura estadística creada por el INSEE francés en 1982, que permite clasificar las profesiones. Reemplaza la nomenclatura de categorías socio-profesionales de 1954.

responsabilidad individual. El segundo grupo lo componen las familias donde la profesión del padre corresponde a las PCS «cuadros de la función pública», «docentes, profesiones científicas» y «profesiones de la información, artes y espectáculos» así como los de la PCS «Profesiones liberales», que ejercen profesiones que tratan fundamentalmente de lo humano y de lo social (psicólogos, psicoanalistas o psicoterapeutas). La identidad de sus miembros, menos dotados en capital económico, se basa en una fuerte valoración del conocimiento, de la autonomía profesional y de la igualdad meritocrática relacionada con la posesión de un capital cultural muy elevado, la naturaleza intelectual de su trabajo y el ejercicio más frecuente dentro del sector público<sup>3</sup>.

Nosotros partimos de la base de que la oferta educativa tiene un triple papel dentro de las estrategias de reproducción y encerramiento social de estos dos grupos (Weber, 1971; Bourdieu y Passeron, 1970). Gracias al trabajo de enlace de las aspiraciones, valores y apreciaciones de sus hijos, por una parte, y de las características y los potenciales atribuidos al centro educativo en el que confían, por otra parte, esta oferta contribuirá a la reproducción de sus modelos culturales y sociales (Ball, 2003). Además, en un contexto caracterizado a la vez por una concurrencia incrementada entre titulados para un número bastante reducido de empleos, bien remunerados y socialmente valorados, y por la masificación de la enseñanza secundaria así como de ciertos sectores de la enseñanza superior, esta oferta constituye uno de los vehículos principales de las estrategias que manifiestan sus miembros para confiscar y monopolizar ciertos servicios educativos en perjuicio de los grupos situados por debajo de la escala social (Parkin, 1974; Murphy, 1988; Tilly, 1992). De igual manera, otorgamos un papel central en estos procesos a la movilización y la conversión de capitales culturales, económicos y sociales que cada grupo posee (Bourdieu et al., 1973).

Nuestro estudio inicial está basado en 167 familias, pero únicamente tomamos en cuenta en este texto las opiniones y las prácticas de las 108 familias de clase media-alta. Estas familias, que residían en cuatro comunas del extrarradio parisino, fueron seleccionadas para poder comparar casos contrastados desde el punto de vista de la composición social de la población y de las características de la oferta educativa. Todas tenían, al menos, un hijo que cursaba la última etapa de educación primaria o el primer ciclo de la enseñanza secundaria que el estudio estaba orientado a la oferta educativa respecto al acceso a la enseñanza secundaria. La realización de entrevistas nos permitió estudiar de manera precisa las concepciones y la validez de estas categorías, así como familiarizarnos, de manera indirecta pero detallada, con las prácticas de elección de la oferta educativa quienes, basadas en una gran cantidad de actividades mentales y físicas que se desarrollaban a lo largo de un gran período de tiempo, no pueden ser objeto de observaciones sistemáticas. Sin embargo, para poder caracterizar estas prácticas de manera aun más rigurosa, comparamos la información recogida en estas entrevistas con información sacada de observaciones puntuales de intercambios entre padres, de entrevistas con otros participantes, tanto escolares como no escolares y de análisis de datos sobre los flujos de alumnado entre centros educativos.

---

<sup>3</sup>La clasificación de estas dos categorías dentro de las clases medias más que de las clases altas puede parecer cuestionable en la concepción francesa de la estructura social, y de hecho, los resultados de nuestro trabajo nos conducirían, como a Louis Chauvel (2001), a situar el primer grupo dentro de las clases altas, y el segundo grupo, debido, sobre todo, a un mayor parecido de las perspectivas y una mayor permeabilidad para intercambios con el grupo de los «mediadores», que comprende los miembros de la PCS «profesiones intermediarias de enseñanza, de sanidad y de la función pública» dentro de las clases medias. Sin embargo, según nuestro criterio, los análisis que realizamos tienen validez igualmente en los casos en los que se prefiera hablar de clases superiores en lugar de aquellos denominados de «clases medias-altas».

## 2. Los intelectuales: una movilización intensa del capital cultural y el capital social escolar y local

Las familias del grupo de «intelectuales» movilizan intensamente su principal ventaja, el capital cultural, en lo que respecta a la preparación, la puesta en marcha y el acompañamiento de ciertas elecciones escolares. En general, suele haber un mayor número de madres tituladas dentro del grupo de los «intelectuales» que dentro del grupo de «tecnócratas». Ellas están en condiciones de enriquecer y profundizar los conocimientos y las competencias exigidas por el centro educativo, e incluso, de inculcar a sus hijos métodos de trabajo, estilos, y tendencias duraderas en relación al aprendizaje. Por otra parte, a medida que los niños avanzan en el ciclo educativo, los padres intervienen más que en las parejas de «tecnócratas», con una división del trabajo entre la pareja basada en la disponibilidad, pero también en sus propias competencias en relación con las distintas materias escolares. A esto se le añade la adaptación flexible de este acompañamiento escolar a las expectativas de los distintos docentes, niveles de enseñanza y tipos de centros educativos, así como a los perfiles escolares y psicológicos de sus hijos:

Es cierto que no tengo el mismo comportamiento por igual con mis tres hijos. Con mi hija mayor, siempre suelo ir un poco más detrás de ella, porque... (duda) porque es una holgazana, todo hay que decirlo (risas)(...). A la mediana, la dejo tranquila. Mas bien hay que decirle: “para, ya está bien, es suficiente”. En cuanto al pequeño, estoy bastante detrás de él: necesita ser un poco más organizado porque le cuesta un poco. Tiene más ganas de jugar al balón que de hacer los deberes y es algo que puedo entender perfectamente, pero tiene que intentar integrarse al sistema educativo francés (Señora Puech, profesora, marido ejecutivo en la función pública).

Este acompañamiento «a medida» (Laureau, 1987) se elabora a base de conocimientos en ciencias humanas y sociales, las competencias intelectuales y relacionales de estos padres y las informaciones del sistema educativo francés que poseen, gracias a su familiaridad con el mundo de la enseñanza. Interactúa con la oferta educativa escolar de dos maneras. En primer lugar, la participación intensa de los padres al desarrollo escolar de sus hijos permite a estos últimos tener acceso a centros educativos públicos de demanda y de renombre que seleccionan alumnos basándose en sus expedientes académicos (Broccolichi, 1998). Dicho de otra manera, lo que las familias invierten en el progreso escolar de sus hijos es «capitalizable» en todo momento para obtener una mejora del contexto de la enseñanza. En segundo lugar, este seguimiento es importante para acompañar las elecciones del centro educativo que responden con frecuencia a dos modalidades: la elección de otro centropúblico considerado como mejor que aquel que se encuentra en un barrio, en relación con los resultados y la formación intelectual de los alumnos; la elección «forzada» o en relación con criterios expresivos (el bienestar del niño ligado a la proximidad del centro, o la felicidad del niño ligada a la presencia de sus amigos del barrio) o políticos (el problema de preservar la diversidad en el colegio o en la ciudad) del centro educativo del barrio, complementado en la mayor parte de casos con opciones que permiten la reconstitución de un «separatismo» escolar —y también, en gran medida social y étnico— en sí mismo (Raveaud y van Zanten, 2007; Felouzis y Perroton, 2009). En el primer caso, el acompañamiento parental permite al niño sostener la competencia con los otros; en el segundo caso, sirve para compensar incumplimientos de la oferta educativa local.

Estos padres de clase media-alta consideran también que tienen un papel más amplio en el desarrollo cultural y social de sus hijos. La empresa de *concerted cultivation* (Laureau, 2003) compete, más que a los tecnócratas, a una «pedagogización» de la experiencia infantil

y adolescente (Vincent, 1994), y más aun teniendo lugar ya sea en la familia o en los programas culturales estatales o subvencionados en gran medida por el Estado, cuyos responsables y profesionales adhieren fuertemente, ellos también, a esta orientación. Esta inversión no está enfocada directamente a una mejora de resultados escolares. Por otra parte, hay estudios que demuestran que la participación de los niños en estas actividades tienen poca o nula efectividad respecto al aprendizaje, al contrario que en otras prácticas educativas familiares como la lectura (De Graaf et al., 2000) y se valora menos por las instituciones de enseñanza. Por el contrario, en Estados Unidos, por ejemplo, las actividades culturales y ciudadanas ocupan un lugar relevante en las cartas de motivación y los currículum vitae de los candidatos que quieren acceder a universidades selectivas (Stevens, 2007). No obstante, las competencias y las disposiciones que los niños adquieren de esa manera juegan un papel esencial en su integración dentro de las Grandes Écoles<sup>4</sup> y otros medios profesionales y sociales en los que evolucionarán más adelante y además, algunas de ellas, pueden llegar a «capitalizarse» de manera inmediata para mejorar el marco de escolarización de los estudiantes. Así, uno de los medios más eficaces para evitar el *collège*<sup>5</sup> del barrio e integrar un centro educativo público considerado «mejor», es optar por *classes à horaires aménagés* en musique (CHAM)<sup>6</sup>, pero con la condición de poder acreditar un cierto nivel de competencias musicales desarrolladas en el marco extraescolar. Esto permite a los intelectuales de convertir ciertas formas de iniciación culturales orientadas por gustos en recursos estratégicos:

Su hija está cursando 'CHAM', en el 'collège N'. pero, si este centro no tuviese esa opción educativa, ¿la habrían matriculado en un 'collège' del barrio? Bueno, en ese caso, creo que mi marido y yo hubiésemos discutido bastante por llegar a un acuerdo (ríe). Estuvimos completamente de acuerdo porque yo estaba totalmente en contra de que nuestra hija fuese a un *collège* privado, y mi marido, en aquel momento, no quería que nuestra hija fuese a un *collège* público de Montreuil, así que no sé qué hubiésemos hecho. No hemos tenido ese problema. Es cierto que en este tipo de clase se hace una selección, además es una seguridad para los padres y eso fue una de las razones por las cuales elegimos esta sección académica (...). Es cierto que mi marido es músico, pero, no obstante, no fue una cuestión de «ella va a estudiar música como su padre...»: lo que quiero decir es que hay que ofrecer a los estudiantes algo más que las materias escolares. Es algo coherente, en mi caso, es un buen pretexto, no un pretexto engañoso (Señora Gilbert, de profesión intelectual superior y marido de profesión artística).

El capital cultural interviene de nuevo en dos maneras diferentes en la anticipación y la puesta en marcha de elecciones educativas para los intelectuales. Por una parte, el capital cultural participa en un modelo específico de negociación de la oferta educativa con sus hijos que trata de combinar la adhesión de estos padres a un modelo bidireccional de socialización (de Singly, 1996) y la gran importancia que dan a la autonomía intelectual de sus hijos por una parte con su deseo de canalizar la elección de la escuela en el sentido de una lógica que sirva a sus propios intereses por otra parte. Este modelo de negociación se basa en intercambios que tienen un papel esencial dentro de estas familias en las que predomina lo «relacional» (Bernstein, 1975), pero sobre todo, intercambios «argumentados» en los que despliegan

<sup>4</sup> En Francia, el término *Grande École* es el nombre que reciben las *Écoles Supérieures*. Se trata de centros educativos cuyo acceso se realiza por concurso.

<sup>5</sup> En Francia, el término *Collège* hace referencia a un centro de educación secundaria de primer ciclo. El segundo ciclo no se cursa en un *Collège*, sino en un *Lycée*.

<sup>6</sup> En Francia, la sigla CHAM hace referencia a una opción del sistema educativo que se basa en añadir al plan de estudios estipulado más horas de materias de música.

capacidades de razonamiento y de ejercicio de un espíritu crítico (Kohn, 1959; Gouldner, 1979). A través de ellos, teniendo en cuenta los puntos de vista de los jóvenes, pero manejando hábilmente la asimetría de conocimientos y de recursos cognitivos, los padres forman las preferencias de sus hijos llevándoles a modificar poco a poco la balanza de costes y beneficios subjetivos (Kellerhals y Montandon, 1991). Este sometimiento «dialogado» encuentra ciertos límites cuando los hijos de intelectuales, que se convierten en expertos en materia de deliberación a través de estos intercambios, les presentan proposiciones que los padres no pueden rechazar de manera racional sin reconocer sus propias contradicciones y que les obligan a imponer de manera autoritaria sus puntos de vista.

El capital cultural de estos padres juega también un papel esencial en la decodificación de la información y la evaluación de la calidad de los centros educativos a partir de un conjunto de indicadores cuantitativos (rankings, resultados de exámenes...) pero, sobre todo, cualitativos (proyectos, discursos de la dirección y los docentes del centro, comentarios de padres o de alumnos, rumores). También interviene para evaluar el nivel y las características de sus propios hijos afin de proceder a un buen *matching* con la oferta escolar (van Zanten, 2013a). Ese trabajo es realizado, principalmente, por las madres, y moviliza fuertemente las capacidades individuales de juicio que los intelectuales poseen a un nivel más elevado que el de otros grupos sociales, como los tecnócratas, gracias a la longitud y al contenido de sus estudios universitarios, así como de las profesiones a las que se dedican. La construcción de un punto de vista y la puesta en marcha de ciertas elecciones dentro del sector público, requieren, por otra parte, una comprensión adecuada del funcionamiento de la Educación Nacional francesa y de las expectativas de sus agentes tanto para redactar una solicitud de derogación para evitar la escuela del barrio e integrar un centro educativo más alejado considerado como mejor (Barrault, 2009) como para negociar el lugar del estudiante dentro de una clase proponiendo opciones educativas demandadas y agrupando buenos alumnos en el centro educativo del sector.

La eficacia de la movilización del capital cultural en este contexto, se duplica en el caso de los intelectuales gracias a la movilización simultánea de dos tipos de capital social. Se trata, primeramente, de un capital social interno a la institución escolar. De hecho, estos padres, que son docentes o pertenecen a categorías socio-profesionales con afinidades intelectuales con el mundo de la enseñanza, de la cultura y de lo social, y que, dado su marco de trabajo, están familiarizados con el funcionamiento del servicio público y comparten hasta cierto punto sus valores, encuentran cierta facilidad para entrar en contacto con miembros de las redes escolares (docentes y dirección del centro, inspectores...) bien informados sobre el funcionamiento de los centros educativos y susceptibles de facilitar el acceso de sus hijos a los centros deseados. A este capital social escolar se le añade, a menudo, un capital social local, es decir redes formadas alrededor de asociaciones de padres o de grupos más informales dentro y fuera de la escuela que reúnen, básicamente, miembros de clases medias, pero con la potestad de incluir a algunos miembros de clases populares. Estas redes son el reflejo de un modo de sociabilidad propio a este grupo social y a este tipo de barrios «aburguesados» o socialmente «mezclados» (Bidou, 1984; Butler y Robson, 2003; Vermersch, 2011) pero pueden ser utilizadas como puntos de apoyo para respaldar y mantener una presencia significativa como clase media-alta en los centros educativos locales y poder desarrollar así formas eficaces de vigilancia de su funcionamiento diario (van Zanten, 2009b).

### 3. Los tecnócratas: la doble conversión, cultural y social, del capital económico

Las familias pertenecientes al grupo de tecnócratas ponen en marcha estrategias educativas similares, en muchos aspectos, a las de los grupos de intelectuales, sobre todo teniendo en cuenta que nos hemos encontrado con un reducido número de familias «mixtas» en las cuales uno de sus miembros, a menudo el padre, pertenece al grupo de «tecnócratas» mientras que la madre es docente, periodista, artista o trabajadora de la administración pública<sup>7</sup>. Sin embargo, incluso en este último caso, la presencia de un capital económico más significativo, así como de aspiraciones y valores diferentes, les llevan a inclinarse por modalidades específicas (Gombert y van Zanten, 2003). Es el caso, por ejemplo, de la supervisión de los deberes. Las madres de familias tecnócratas se ocupan, igualmente, de este trabajo y es sobre todo el capital económico del que dispone su pareja, lo que les permite renunciar con mayor facilidad, si quieren, a su carrera profesional para dedicarse al bienestar y éxito de su prole (Blair-Loy, 2003). No obstante, las actividades que desarrollan son menos sofisticadas y tienen objetivos instrumentales más definidos que los de las madres intelectuales. Otra diferencia esencial, es la recurrencia más sistemática a servicios educativos de pago, especialmente en determinados cursos, ya sea para remediar dificultades pasajeras de los niños o para aumentar su «competitividad» frente a otros niños de entornos escolares exigentes. Sin embargo, este recurso es a menudo minimizado u ocultado debido al desprestigio ligado al uso del dinero para comprar bienes y servicios culturales entre las clases medias-altas francesas (Lamont, 1995) y de la actitud crítica de una sección de docentes e intelectuales que denuncian la «desresponsabilización» de los padres y la carencia en los niños de un *habitus* autónomo de trabajo intelectual.

Asimismo, la mayoría de los padres tecnócratas consideran que es legítimo utilizar su dinero para compensar la enseñanza mediocre de ciertas materias en la escuela, sobre todo de aquellas que, como los idiomas extranjeros y, especialmente el inglés, constituyen una ventaja esencial para acceder a la educación superior de élite y a profesiones prestigiosas en el mercado internacional (Wagner, 2007). Estos padres utilizan también su capital económico para ofrecer a sus hijos numerosas actividades extraescolares. Estas últimas se perciben, mucho más que en los grupos intelectuales, como apoyos esenciales de la reproducción de *habitus* de clase distintivos a través de la adquisición de disposiciones (como el *leadership* o el espíritu de competición), así como de competencias, insuficientemente desarrolladas por la escuela, pero consideradas indispensables en el ejercicio del poder y la inserción en las altas esferas de la sociedad (Cookson y Persell, 1985; Pinçon y Pinçon-Charlot, 2000). Estas pueden ser reconvertidas con éxito en el mercado de trabajos profesionales bajo el título de «softskills», algo que los empleadores valoran en el momento de hacer una selección entre los titulados de enseñanza superior (Collins, 1979; Brown y Hesketh, 2004). Algunos padres tecnócratas ven también en estas actividades una forma de «descomprensión» con respecto a las exigencias escolares y, en algunos casos, vías compensatorias de éxito para los niños reacios a las exigencias escolares. Además, estas actividades se desarrollan en clubs o asociaciones de pago o en el domicilio de los padres ya que estos últimos, buscan, a su vez,

---

<sup>7</sup> En la lista de familias entrevistadas, hemos tenido en cuenta exclusivamente la profesión del padre, lo que puede parecer controvertido tanto por la gran dedicación de las madres en la educación de los niños como por la existencia de estas parejas mixtas. No obstante, contemplamos efectuar un nuevo análisis de los materiales de encuesta, a la que se podría añadir un sondeo suplementario con vistas a reforzar las categorías menos representadas comparando 4 grupos de familias: a) aquellas en las que los dos cónyuges realicen actividades de tipo intelectual o en las que el padre se corresponda con ese perfil y la madre no trabaje; b) aquellas en las que el padre realice una profesión liberal o sea trabajador en el sector privado y la madre, o bien se corresponda con el mismo perfil o bien no trabaje; c) aquellas en las que el padre pertenezca al grupo de tecnócratas y la madre al de intelectuales; d) aquellas, menos comunes, en las que el padre forme parte del grupo de intelectuales y la madre del de tecnócratas.

servicios hechos «a medida» para cada niño, garantizados por profesionales de quienes pueden, en cierta medida, controlar la actividad así como «buenos contactos» para sus hijos.

A pesar de que también dialogan mucho con ellos, las tácticas que estos padres despliegan para que sus hijos hagan elecciones educativas que no se contradigan con lo que ellos desean para su prole, no se basan principalmente en un intercambio de argumentos. Estas tácticas incrementan mucho más el «encerramiento», es decir, una estrategia basada, por una parte, en la conversión de capital económico en capital social durante un largo periodo, mediante la reconstitución minuciosa de un «separatismo» de clase en los lugares de residencia, las amistades de los niños, sus actividades extraescolares y su escolarización primaria; y por otra parte, en la movilización más inmediata de recursos sociales, en el seno de esos espacios «separatistas», para modificar, si procede, los proyectos y las representaciones indeseables en los adolescentes:

Hemos hablado con gente de la residencia, de aquí (...). Y después, en el momento de tomar realmente la decisión, tuvimos una charla con la directora de la escuela, con la maestra de Émile y con Émile. Al principio, yo diría que en todas las búsquedas, durante toda la fase de planteamiento, no lo hemos involucrado para nada. Después, en un momento dado, hemos hablado con él. Pero eso ya fue sobre el mes de octubre-noviembre. Le dijimos que contemplábamos que no fuera necesariamente al *collège* donde irían sus compañeros y le explicamos las razones. Bueno, lo hicimos de manera muy progresiva. Esto no fue fácil para él, pero fuimos a ver a personas que vivían en la residencia y que tenían niños que están en P. (el centro privado que contemplan para él). Les hicimos muchas preguntas detalladas, etc., lo que pareció bastante prometedor. (La Señora Caloin es profesional de nivel medio y su cónyuge es ejecutivo de empresa).

Dicho de otra forma, las elecciones de centros escolares no se les imponen a los adolescentes, pero resultan de una manipulación permanente del marco social de formación de juicios, que es muy a menudo eficaz pero que puede «fallar» en niños que se rebelen contra ese control omnipresente e insidioso. Como se entrevistó aquí arriba, esta táctica además incluye requerimientos morales hacia sus hijos para que estos adopten comportamientos conformes a sus intereses a largo plazo y a las prácticas que están en vigor en su entorno, expresados, no obstante, con moderación para evitar que los adolescentes se rebelen.

En lo que respecta a la elección de centros educativos, los padres tecnócratas recurren a dos tipos de estrategias. Ambas se basan, de manera significativa, en la movilización de su capital económico y su reconversión en capital cultural y social. La más invisible atañe a la elección del lugar de residencia según su proximidad a los buenos centros educativos. Como muestran los sondeos sobre la segregación residencial y escolar en la región parisina, estos padres son, junto con los miembros de la burguesía, los que tienen una mayor tendencia a formar parte de ciertos municipios y barrios. Todo ello, teniendo cuidadosamente en cuenta no solo la oferta residencial sino también la oferta escolar local (Oberti y Preteceille, 2004; François y Poupeau, 2008). Realizan, de este modo, un doble «encerramiento social» basado, simultáneamente, en la propiedad y en la educación, que algunos investigadores han asimilado a una forma de «clubización»<sup>8</sup> de espacios y servicios (Charmes, 2007). Esto les

<sup>8</sup> Es una forma de estructuración de zonas periféricas que combina competencias y poderes. Si compras una vivienda en estas zonas, es como si compraras la entrada a un club (de ahí clubización), a un espacio social y a un modo de vida particular y, por consiguiente, tienes que tener un nivel económico concreto. Es algo similar a la «privatización».

permite dotarse, simultáneamente, del ambiente más propicio para la reproducción de sus *habitus* de clase y de incautarse de la oferta educativa más susceptible de favorecer las trayectorias escolares de sus hijos:

Cuando procurábamos mudarnos, nos dijeron: “Pues no, en tal centro escolar hay niños que vienen de tal barrio, que es un barrio donde hay niños que están mal educados”, con mala reputación y todo eso, así que no compramos la casa en este barrio porque no queríamos que nuestros hijos acudiesen a escuelas donde van niños... (silencio) que no han sido, digamos, educados con los mismos... con nuestros valores (...). Aquí hay un centro escolar situado a lo largo de la carretera la nacional. Así que, a un lado de la nacional, está el castillo de la Malmaison, con una residencia que se llama el parque de la Malmaison, que cuenta con magníficas casas en un parque. En el otro lado de la nacional es dónde yo vivo. Hay inmuebles que se encuentran justo detrás del colegio. El colegio está rodeado de inmuebles que son residencias que están, yo diría... perfectamente cuidadas, la mayoría son bastante modernas y nuevas y hay... Hay un barrio de casas alrededor (Señora Jacob, ambos padres ejercen una profesión liberal).

La segunda estrategia privilegiada, es la elección de centros educativos privados. A pesar de que la mayoría de esos centros educativos están financiados en Francia por el Estado, el dinero juega un papel importante en su elección. El coste escolar es más o menos elevado - aproximadamente de 1.000 a 2.600 euros al año por un alumno que no está interno en un *collège* de los centros educativos de los municipios estudiados - pero hay que añadirle el gasto de las comidas diarias para aquellos en régimen de media pensión y diversas cotizaciones obligatorias, así como numerosos gastos anexos ligados a la compra de útiles escolares, salidas, viajes y necesidades implícitas en cuanto a la vestimenta y las actividades extraescolares de los niños. El dinero juega además, un papel simbólico en cuanto a la elección de este tipo de establecimientos. Los padres tecnócratas tienen menos confianza en la cualificación y el compromiso de los profesionales de la educación que en su capacidad, a través de una relación de interdependencia mercantil, de presionarlos para lograr cumplir sus expectativas. Estos centros educativos se eligen teniendo en cuenta la calidad de su oferta escolar y educativa pero también de su público. La inversión que han decidido hacer debe, según el juicio de estos padres, servir simultáneamente para aumentar las posibilidades de éxito escolar y de integración estatutaria de su prole (Merle, 2011).

De este modo, aparecen diferencias significativas en las prácticas educativas y en las elecciones escolares de los dos sectores de clase estudiados. No obstante, ¿hasta qué punto tenemos derecho a ver una lógica de competitividad en vez de la coexistencia entre dos modos diferentes de apoyo a la escolaridad? La competitividad es una relación de interdependencia engendrada por la existencia de recursos limitados y que no son objeto de una atribución independiente de la acción de los individuos o de las instituciones. Ahora bien, la existencia de un número reducido de formaciones de élite, en las que las *Grandes Écoles* las clases preparatorias que permiten acceder a ellas constituyen el ejemplo más emblemático en Francia, dan lugar a una competencia objetiva entre aquellos que pretenden formar parte de ellas (Bourdieu, 1989). Aunque se inscriban en las estrategias más globales de reproducción de su posición, de su cultura y de sus valores, las prácticas educativas y escolares de los intelectuales y de las tecnócratas, proyectadas en este capítulo, están fuertemente orientadas por el deseo de acaparar estos bienes educativos posicionales. Los intelectuales apuestan por una transmisión eficaz de su capital cultural, en su incorporación en forma de conocimientos y disposiciones a través de sus hijos, y en su institucionalización en forma de notas, clasificaciones y titulaciones por la escuela (Bourdieu, 1979b). Apuestan también por su capacidad de «colonizar» la escuela pública (van Zanten, 2012) gracias a la

doble movilización de su capital cultural y social. Los tecnócratas, por su parte, apuestan por su capacidad de convertir su capital económico en capital cultural y social exclusivo, dicho de otro modo, de «privatizar» los espacios y servicios educativos, con el fin de anticipar las necesidades de la educación superior de élite y de los empleos con gran prestigio y remuneración.

¿Quién gana y quién pierde? En ausencia de análisis específicos sobre las trayectorias de los miembros de los dos grupos en la enseñanza secundaria y superior, es imposible responder a esta pregunta. Actualmente, los estudios realizados sobre las élites escolares solo aportan enfoques incompletos y parcialmente contradictorios. Las investigaciones sobre la composición social de las clases preparatorias en las *Grandes Écoles* así como en las *Grandes Écoles* en sí mismas, evocan de esta manera, para los períodos anteriores a 1980, el lugar significativo que ocupan los hijos de docentes, el grupo profesional más emblemático de los intelectuales (Albouy y Wanecq, 2003). Sin embargo, otros estudios muestran la erosión de la presencia de estos niños en las más importantes *Grandes Écoles* de gestión, donde nunca antes habían sido de todas maneras mayoritarios, pero también en los centros educativos orientados tradicionalmente a la formación de élites políticas y de la tecnocracia como el ENA<sup>9</sup> o la Escuela Politécnica (Euriat y Thélot, 1995). Aunque las estadísticas recientes sobre estos segmentos de la enseñanza superior, solo se presenten, casi siempre, agregando todas las subcategorías de la categoría de «ejecutivos y profesiones intelectuales superiores» del INSEE, es probable que, como en el caso de SciencesPo<sup>10</sup> (Tiberj, 2011), la proporción de estudiantes cuyo padre ejerce una profesión liberal o es jefe de empresa haya aumentado de manera significativa. Si eso parece inclinar la balanza a favor de los tecnócratas, es necesario destacar también que otros estudios muestran que, para acceder a la rama científica en el *lycée*<sup>11</sup>, que permite más fácilmente integrar formaciones de élite en la enseñanza superior, las estrategias de colonización de la educación pública que ponen en práctica los intelectuales resultan más beneficiosas que la elección de la educación privada, más extendida entre los tecnócratas (Mons en van Zanten, 2013b). Este último dato concuerda con los estudios que muestran un mayor rendimiento para los niños de categorías superiores de haber frecuentado solamente centros escolares públicos comparativamente a aquellos que solo utilizan los centros escolares privados (Tavan, 2004).

Dos vías interpretativas podrían permitir establecer un diálogo entre estos resultados y profundizarlos. La primera consistiría en realizar un análisis detallado del perfil de los estudiantes de los sectores de élite, teniendo en cuenta la profesión del padre y de la madre. En efecto, los datos disponibles sobre determinados centros escolares dejan entrever lo que el discurso del sentido común de los principiantes de este sistema antepone a menudo, en el sentido de que el perfil ideal, el «boleto premiado», es aquel de los alumnos cuyo padre es ejecutivo de empresa o ejerce una profesión liberal y la madre es docente, siendo en nuestra terminología, la combinación, en una misma familia, de capitales y estrategias tecnócratas e intelectuales. La segunda vía, consistiría en la indagación de las ventajas comparativas de las estrategias de «colonización» y «privatización» no solo en la enseñanza secundaria, sino también en la enseñanza superior de élite. Todo ello, desde el punto de vista de su eficacia a lo largo de la selección en el ingreso tanto de las CPGE<sup>12</sup> como de las *Grandes Écoles* y del

<sup>9</sup> *École Nationale d'Administration*. Sus principios son democratizar el acceso a la alta Administración Pública y profesionalizar la profesión de los altos funcionarios - Una *Grande École* a nivel nacional de Administración.

<sup>10</sup> Es una universidad de investigación internacional, selectiva y de rango mundial. Se encuentra entre las mejores universidades de ciencias humanas y sociales.

<sup>11</sup> Segundo ciclo de *Enseignement Secondaire* que va desde los quince/dieciséis hasta los dieciocho años. Tienen que elegir entre itinerario general: Literario, Económico y social y Científico o itinerario tecnológico.

<sup>12</sup> Clases preparatorias para *Grandes Écoles*.

primer empleo, así como también desde el punto de vista de sus efectos más difusos sobre la integración académica y profesional.

### Referencias bibliográficas

- Albouy, V. y Wanecq, Th. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Économie et Statistique*, 361, 27-52
- Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. Londres: Routledge Falmer
- Barrault, L. (2009). Ecrire pour contourner. L'évitement scolaire par courrier, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 180, 36-44.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*. Londres: Routledge and Kegan Paul,
- Bidou C. (1984). *Les aventuriers du quotidien. Essai sur les nouvelles classes moyennes*, Paris: PUF
- Blair-Loy, M.(2003). *Competing Devotions: Career and Family among Women Executives*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Broccolichi, S. (1998). Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. *Éducation et Formations*, 101, 103-123.
- Bourdieu, P. (1979a). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30 (1), 3-6
- Bourdieu, P. (1989). La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Editions de Minuit. (trad. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, 1979)
- Bourdieu, P., Boltanski, L., De Saint-Martin, M. (1973). Les stratégies de reconversion, les classes sociales et le système d'enseignement, *Information sur les Sciences Sociales*, XII (5), 61-113.
- Brint, S. (1984). 'New Class' and Cumulative Trend Explanations of the Liberal Political Attitudes of Professionals, *American Journal of Sociology*, 90, 30-71.
- Brown, P., y Hesketh, A. (2004). *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. King's Lynn: Oxford University Press
- Butler, T. y Robson, G. (2003). *London Calling: the Middle Classes and the Remaking of Inner London*. Oxford: Berg.
- Charmes E. (2007). Carte scolaire et "clubbisation" des petites communes périurbaines. *Sociétés contemporaines*, 67, 68-94.
- Chauvel, L. (2001). Le retour des classes sociales? *Revue de l'OFCE*, 79 (4), 315-359.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: An historical sociology of education and stratification*. New York, NY: Academic Press.
- Cookson, P. W y Persell, C. H. (1985). Chartering and Bartering: Elite Education and Social Reproduction. *Social Problems*, 33 (2), 114-129

- De Graaf, N.D., De Graaf, P.M. y Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73 (2), 92-111.
- De Singly, F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris: Nathan.
- Euriat, M. y Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France: évolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue Française de Sociologie*, 36 (3), 403-438.
- François, J.-C. y Poupeau, F. (2008). Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire. Essai de modélisation statistique appliquée aux collèges parisiens, *Revue française de sociologie*, 49 (1), 93-126
- Felouzis, G., Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 180 (5), 92-100.
- Gombert, Ph. y Van Zanten, A. (2003). Le modèle éducatif du pôle "privé" des classes moyennes: ancrages et traductions dans la banlieue parisienne, *Éducation et Sociétés*, 14 (2), 67-83
- Gouldner, A. (1979). *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*. New York: Seabury Press.
- Kellerhals, J. y Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Neufchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Kohn, M. L. (1959). Social Class and Parental Values. *American Journal of Sociology*, 64 (4), 337-351.
- Lamont, M. (1987). Cultural capital and the liberal political attitudes of professionals: Comment on Brint, *American Journal of Sociology*, 92 (6), 1501-1506.
- Lamont, M. (1995). *La morale et l'argent. Les valeurs des cadres en France et aux États-Unis*. Paris: Éditions Métailié
- Lareau A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60 (2), 73-85.
- Lareau, A. y Weininger, E. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment, *Theory and Society*, 32 (5/6), 567-606.
- Merle P. (2011). La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements? *Sociologie*, 2 (1), 37-50.
- Mons N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix ?* Paris: PUF.
- Murphy, R. (1988). *Social Closure: The Theory of Monopolization and Exclusion*. New York: Oxford University Press.
- Oberti M. y Préteceille E. (2003). Les classes moyennes dans la ségrégation sociale. Le cas de la métropole parisienne. *Rapport pour la DIV et le PUCA*, Paris: OSC.
- Parkin, F. (1974). *The Social Analysis of Class Structure* Londres: Tavistock Publications.
- Pinçon, M. y Pinçon-Charlot, M. (2000). *Dans les beaux quartiers*, Paris : Seuil.
- Raveaud, M. y Van Zanten, A. (2007). Choosing the local school: Middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22 (1), 107-124.

- Stevens, M. L. (2007). *Creating a Class: College Admissions and the Education of Elites*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tavan, C. (2004). École publique, école privée: comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires, *Revue française de sociologie*, 45 (1), 133-165.
- Tiberj, V. (2011). *Sciences Po, dix ans après les Conventions Education Prioritaire*. Paris: Sciences Po
- Tilly, Ch. (1998). *Durable Inequality* Berkeley: University of California Press
- Van Zanten, A. (2009a). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales* Paris: Presses Universitaires.
- Van Zanten, A. (2009b). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 180, 24-34.
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie*, (2<sup>a</sup> édition). Paris: Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2013a). A Good Match: Appraising Worth and Estimating Quality in School Choice. En J. Beckert y Ch. Musselin (eds.). *Constructing Quality: The Classification of Goods in Markets*, (pp.77-99). Oxford: Oxford University Press.
- Van Zanten, A. (2013b). La formation des élites. Sélection et socialisation. Paris : Presses Universitaires de France
- Vermersch, S. (2011). Bien vivre au-delà du « périph »: les compromis des classes moyennes. *Sociétés Contemporaines* 83 (3), 131-154.
- Vincent, G. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires.
- Wagner, A. C. (2007). *Les classes sociales dans la mondialisation*. Paris: La Découverte
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. Vol. I (ed. 1921). Paris: Plon

## Notas

Este artículo ha sido publicado en la obra *Trente ans après La Distinction* de Pierre Bourdieu (Pierre Coulangeon y Julien Duval, 2013, La Decouverte) a raíz del coloquio del mismo nombre organizado en París en noviembre de 2010.

Ha sido traducido por: Ana García Chueco, Vanesa García Pérez, Sonia Pérez Cabrera, Sara Toledo Sillero, Jessica Martín Rodríguez y Julia Ríos Enríquez. Su revisión técnica ha sido realizada por: Ángela López Arco, Gema Martínez Pozo y Antonio Luzón Trujillo