

DEL PREESCOLAR A LAS PUERTAS DE LA UNIVERSIDAD

Un análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes inmigrantes en Francia

FROM PRESCHOOL TO UNIVERSITY

An Analysis of the School Careers of Immigrants in France

HÉCTOR CEBOLLA BOADO¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España
hcebolla@ceacs.march.es

RESUMEN

Este trabajo ofrece un análisis sobre las diferencias en los resultados escolares de los estudiantes de origen inmigrante y los franceses desde la educación preescolar hasta la secundaria superior, es decir, el tramo de educación no obligatoria que despeja el acceso a la educación superior. Utilizando diversas variables dependientes —el número de años que el individuo ha asistido a la educación maternal, las notas obtenidas en matemáticas y francés, y la elección de trayectorias escolares vocacionales o académicas—, el artículo demuestra que la desventaja de los inmigrantes ya es visible durante la educación primaria (los inmigrantes repiten más), y que las diferencias entre ambos grupos son muy apreciables en las notas que los estudiantes obtienen en matemáticas y francés durante la secundaria. Este peor rendimiento escolar es por sí mismo capaz de explicar las diferencias que existen en el acceso a la educación no obligatoria. La desventaja educativa de los estudiantes inmigrantes no parece estar relacionada con su origen étnico, sino más bien con su estatus migratorio.

PALABRAS CLAVE ADICIONALES

Escolarización, Inmigración Magrebí, Inmigración del Sur de Europa, Rendimiento Escolar.

ABSTRACT

This article analyses the educational differentials between immigrant and native students from preschool education until the selection of tracks in higher secondary schooling that clears the access to higher education. Using several dependent variables —the number of years in preschool programs, the grades obtained in Mathematics and French language, and the track chosen in non-compulsory schooling—, the paper shows that the immigrants' disadvantage is already visible in primary school (immigrants take more years to finish than natives) and it is very evident in the grades obtained in secondary schooling. This poorer level of attainment is enough to explain the unequal access to the academic track in upper secondary education. The educational disadvantage of immigrant students does not seem to be associated with their ethnic ascription, but rather with their migrant status.

ADDITIONAL KEYWORDS

Educational Careers, North African Immigration, South European Immigration, School Attainment.

¹ Departamento de Sociología II. UNED. El autor agradece los comentarios de Anthony Heath, Yasemin Soysal y de tres revisores anónimos, dados a las versiones anteriores de este trabajo.

INTRODUCCIÓN

Una de las conclusiones que parecen más sólidas en los estudios sobre la desventaja educativa de los inmigrantes en la mayoría de las sociedades avanzadas, es que los inmigrantes y sus hijos son estudiantes motivados y tienen actitudes muy positivas ante la educación, pero sus resultados educativos son notablemente peores que los de los nativos (Stanat y Christensen, 2006). Muchos de los estudios internacionales, que utilizan encuestas para medir las diferencias en la capacidad cognitiva y logros educativos de los estudiantes en distintos países, han permitido cuantificar la brecha que separa los resultados de los hijos de los inmigrantes y de los nativos, y han demostrado que la mayor parte de este diferencial se debe a un efecto composición, es decir al hecho de que ambos colectivos están desigualmente distribuidos en el esquema de clase (Schnepf, 2004)². Aunque en términos generales esto es aplicable a todos los Estados miembros de la OCDE, existen notables diferencias entre países. Mientras que los estudiantes inmigrantes y sus hijos obtienen resultados educativos muy similares a los de los nativos en países como Australia, Canadá y Nueva Zelanda; en otros lugares las diferencias entre los hijos de inmigrantes y nativos son más evidentes —Luxemburgo, Noruega, Suecia, Estados Unidos y Rusia. Pero es en la Europa continental donde la brecha entre inmigrantes y nativos es más llamativa, especialmente en Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Alemania, Holanda y Suiza. La situación en este último grupo de países es especialmente preocupante ya que uno de cada cuatro estudiantes inmigrantes no alcanza el nivel mínimo de conocimientos en matemáticas y lectura definidos por la OCDE, e incluso un 10 por 100 podría llegar a no adquirir nunca las capacidades más esenciales que se necesitan para solucionar problemas básicos de carácter diario (Stanat y Christensen, 2006: 54). Además de estas comparaciones internacionales, algunos estudios de caso han demostrado que los inmigrantes en las sociedades avanzadas presentan un bajo rendimiento escolar, trayectorias escolares menos exitosas, una menor probabilidad de transición a la educación superior y tasas de abandono escolar más altas que las de los nativos (Driesen y Geert, 2000; Demack *et al.*, 2000; Riphahn, 2001; Baker *et al.*, 1985; Kristen, 2000). Las familias extranjeras, como las de inmigrantes naturalizados en la sociedad de acogida, pueden tener poderosas razones para explicar su peor rendimiento, algo que puede deberse a los costes asociados al proceso migratorio: transporte y reunificación familiar, pérdida de capital humano específico del país de origen, etc. Sin embargo, la desventaja educativa también afecta a los inmigrantes de segunda generación, o lo que es lo mismo, a los hijos de los que se desplazaron en primer lugar (Portes y MacLeod, 1996).

² *Trends in International Maths and Science Study (TIMSS: <http://nces.ed.gov/timss/>); Programme of International Student Assessment (PISA: <http://www.pisa.oecd.org/>); Programme of International Reading Literacy. (PIRLS: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2003073>).*

Este trabajo estudia el rendimiento educativo de los hijos de los inmigrantes y de los nativos en Francia desde la educación preescolar hasta el final de la educación obligatoria, momento en el que los estudiantes deben optar por distintas trayectorias que les acercarán o les alejarán de los estudios universitarios. ¿Por qué Francia? Francia es uno de los países europeos punteros en la producción de datos de encuesta para estudiar la desventaja educativa. Entre estos estudios destacan los paneles de estudiantes en la educación obligatoria (1978, 1980, 1989 y 1995) producidos por el Ministerio de la Educación Nacional. El último de éstos, el que abarca el periodo 1995-2001, es sin duda uno de los mejores instrumentos para medir y explicar el diferencial educativo entre inmigrantes y nativos ya que, por primera vez, permite reconstruir la trayectoria migratoria de las familias nacidas fuera de Francia.

La sociología francesa cuenta con una larguísima tradición de estudios empíricos que miden y explican el desigual rendimiento escolar de los inmigrantes y nativos. Los primeros estudios sociológicos estudiaban la asociación entre la educación de los padres y el rendimiento de los hijos, así como otros factores relacionados con la clase social de origen, la nacionalidad y el origen étnico o el tiempo de residencia en Francia. Sin embargo, hasta hace relativamente poco, las conclusiones de esta literatura eran poco robustas y no existía un consenso sobre la desventaja educativa de los inmigrantes frente a los nativos. Esto se debe en gran parte a que la Ley Informática de Ficheros y Libertades de 1985 (*Loi Informatique, Fichiers et Libertés*) prohibía preguntar sobre el país de nacimiento y el origen étnico de los encuestados y sus familias en las encuestas públicas, con el fin de evitar cualquier comportamiento discriminatorio hacia los inmigrantes o las minorías étnicas. Como consecuencia de todo ello, distintos autores utilizaban aproximaciones empíricas muy diversas al concepto de inmigrante y al estatus migratorio. Desde los años sesenta, algunos estudios concluyeron que, controlando por las características socioeconómicas de los hogares, la población inmigrante o descendiente de inmigrantes no presentaba ninguna desventaja educativa en comparación con la de los nativos (Clerc, 1964; Corgeau, 1973). Desde la publicación del primer panel de estudiantes en 1978, los sociólogos dispusieron de instrumentos más eficaces para llevar a cabo este tipo de investigaciones y para comparar el rendimiento educativo de los inmigrantes según su origen nacional. Utilizando el panel de 1978, el SIGES (1984) comprobó que, controlando por la clase de origen, no existían diferencias significativas en el rendimiento de inmigrantes y nativos e incluso sugirió que los inmigrantes obtenían mejores resultados que los nativos una vez que la especificación de los modelos tenía en cuenta las diferentes estructuras familiares —el número de hijos— de inmigrantes y franceses (SIGES, 1978). Sin embargo, otros trabajos demostraron que el porcentaje de inmigrantes que alcanzaba el primer año de la educación secundaria sin haber repetido ningún curso era menor que el de los nativos, aunque en la media los inmigrantes seguían trayectorias educativas más exitosas que las de los nativos (SEIS 1980). Mondon (1984) llegó a explicar esta ventaja a través de las ambiciosas expectativas de los padres inmigrantes en lo referente a la educación de sus hijos y al hecho de que los inmigrantes viven fundamentalmente en áreas urbanas.

Los estudios realizados a través del Panel de 1980 rompieron el consenso y sugirieron una posible desventaja de los inmigrantes (Thélot y Vallet, 1994). Sin embargo, durante los años ochenta y noventa, muchos otros sociólogos revalidaron la tesis de que controlando por clase, los inmigrantes obtenían los mismos resultados educativos que los nativos (Duru-Bellat y Mingat, 1990; Boulot y Boyzon-Fradet, 1988)

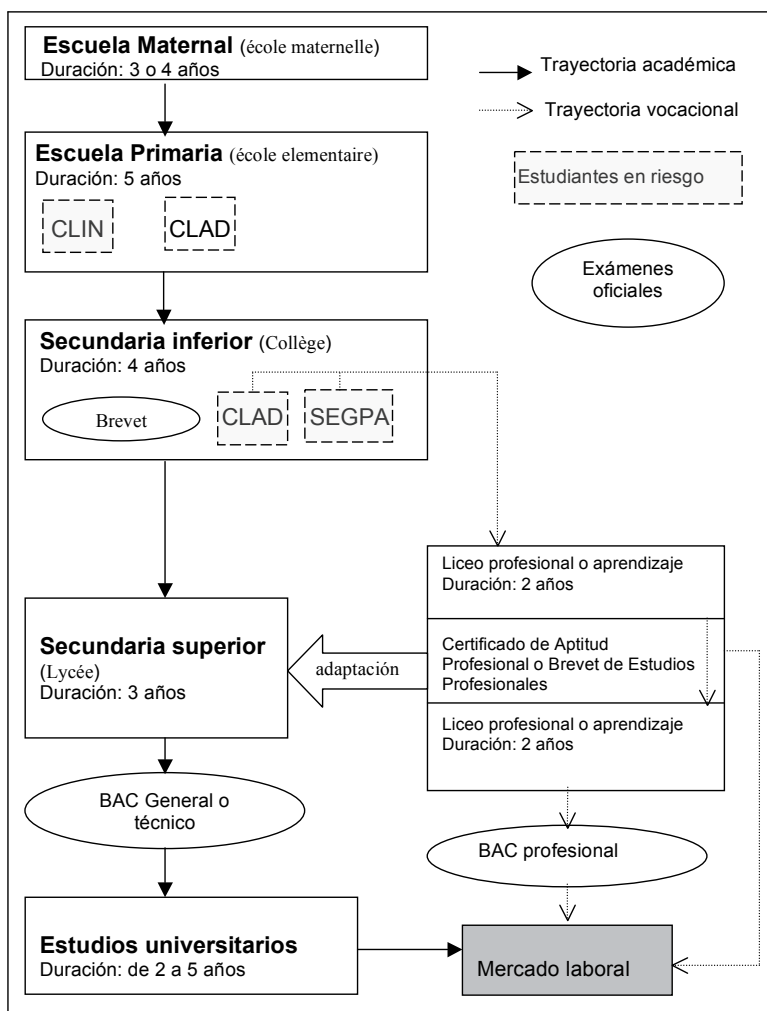
De entre todos estos estudios hay que destacar la aportación de Vallet y Caille (1996), con la explotación del Panel de estudiantes de secundaria de 1989. Este es el estudio más riguroso y sistemático llevado a cabo en la materia. Sus autores cubrieron una larga lista de variables independientes, tales como las notas obtenidas por los estudiantes durante la secundaria inferior y las trayectorias educativas en la educación no obligatoria. La conclusión más importante del estudio fue una vez más que, controlando por clase, no podía hablarse de una desventaja de los inmigrantes respecto a los nativos, y que el efecto del origen étnico era, como mucho, inapreciable. Muchas de estas conclusiones han sido revalidadas utilizando el Panel de 1995 (Brinbaum y Kieffer, 2005; Cebolla, 2008).

Este trabajo ofrece una visión global de la experiencia educativa de los inmigrantes en Francia. Para ello, se ha seleccionado una lista de variables dependientes que cubre desde la educación preescolar (Escuela Maternal) y la educación primaria hasta los resultados en la secundaria inferior (Collège) y las trayectorias que los estudiantes seguirán en el Liceo (educación secundaria superior), distinguiendo entre las opciones que facilitan o dificultan el acceso a la Universidad.

El esquema que se presenta a continuación (figura 1) describe cada una de las etapas básicas que conforman la trayectoria educativa de cualquier estudiante en Francia. Francia cuenta con un sistema de educación preescolar (Escuela Maternal) muy bien implantado al que tiene acceso casi el 100 por 100 de la población. Sin embargo, la educación obligatoria comienza en la Escuela Primaria (Escuela Elemental) que durante cinco años ofrece un plan de estudios idéntico para todos los estudiantes.

La educación secundaria está dividida en dos tramos: la secundaria inferior (Collège) es obligatoria para los individuos de menos de 16 años, y también presenta un diseño único en lo que se refiere a los contenidos para todos los estudiantes. La secundaria superior (Liceo) es ya parte de la educación no obligatoria y ofrece trayectorias diferentes que, a riesgo de hacer una generalización excesiva, se dividen en educación vocacional (que concluye con el BAC profesional) y académica (que se cierra con el BAC general y técnico). Esta segunda opción representa una vía de acceso más rápida para la Universidad por su contenido, más teórico y generalista. Es importante subrayar que la opción vocacional permite constantemente hacer cursos de adaptación y, por tanto, el acceso posterior a los estudios universitarios, aunque sean pocos los que recurren a esta opción de ingreso tardío en la Universidad.

Figura 1
El sistema educativo francés¹



CLAD: Clases de adaptación para estudiantes con dificultades
 CLIN: Clases para principiantes
 SEGPA: Secciones de educación profesional para estudiantes con dificultades

¹ Para más información sobre el sistema educativo francés ver (Prost, 1990 y 1992) y Daun (2004: 325-346).

LOS DATOS: EL PANEL DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE 1995

El Panel de Estudiantes de Secundaria de 1995 (*Panel d'Élèves du Second Degré*) es un estudio de encuesta producido por el Ministerio de Educación Nacional de Francia entre 1995 y 2001 que ofrece información longitudinal sobre el rendimiento de una cohorte de estudiantes a la que se siguió durante toda la educación secundaria. El Panel muestreó a 18.730 estudiantes que entraron en la educación secundaria inferior en 1995 —*Collège*. Aunque la muestra inicial es aceptable y permite la realización de comparaciones entre los grupos de nativos e inmigrantes, incluso distinguiendo por el origen nacional de los inmigrantes, el diseño muestral complica el problema de atrición tan frecuente en las encuestas de tipo panel. En 1995 el Ministerio rellenó un cuestionario de reclutamiento con información administrativa sobre cada uno de los alumnos cuya evolución seguiría, y sobre sus familias. Desde 1995 hasta el año 2001 se distribuyó también un cuestionario anual para facilitar el seguimiento del progreso académico de los estudiantes. Como complemento, en 1998 se obtuvo información sobre el entorno familiar de cada estudiante utilizando un cuestionario más, que fue directamente contestado por los cabeza de familia. Parte de este cuestionario fue enviado a las familias por correo postal y sólo 12.981 de ellas lo devolvieron cumplimentado. El panel incluye pesos para evitar cualquier sesgo derivado de la reducción de la muestra con estos dos últimos cuestionarios. La tabla 1 recoge información sobre las sub-muestras de inmigrantes y nativos.

Los nativos son los hijos de un padre y una madre nacidos en Francia. Los estudiantes inmigrantes de primera generación son hijos de padres inmigrantes que también nacieron fuera de Francia, pero que empezaron la educación secundaria inferior durante 1995 en la sociedad de acogida. Los estudiantes inmigrantes de segunda generación son hijos de padres inmigrantes nacidos en Francia. Es sabido que esta distinción entre primera y segunda generación es relevante a efectos de un estudio sobre el rendimiento educativo, ya que haber nacido en la sociedad de acogida evita el *shock* derivado del proceso migratorio, y la inversión en capital humano específico del país de residencia está asegurado desde la socialización primaria (Borjas, 1992; Chiswick y DebBurman, 2004). Aunque esta convención nominal es cada vez más frecuente en los estudios

Tabla 1.
Estudiantes inmigrantes y nativos en el Panel 1995.

	N	%
Hijos de padres nacidos en Francia [nativos]	12,672	72,19
Estudiantes inmigrantes de primera generación	513	2,93
Estudiantes inmigrantes de segunda generación	4,368	24,88
Total	17,553	100

Fuente: Panel de Estudiantes de Secundaria. Ministerio francés de Educación Nacional.

sociológicos, es importante subrayar que el término inmigrante de segunda generación es normativamente incorrecto ya que muchos de los hijos de inmigrantes nacidos en Francia son ciudadanos franceses de pleno derecho.

El origen étnico de los hogares de cada estudiante se define en función del origen nacional de los padres. Con el fin de asegurar frecuencias aceptables en el análisis, sólo se incluyen dos categorías. Magreb vale 1 para los inmigrantes procedentes de Argelia, Marruecos y Túnez o los hijos de éstos. Europa del sur sigue la misma lógica para los casos de Italia, Portugal y España.

Tabla 2.
Origen nacional

	N	%
Francés	15.214	86,65
Europa del sur	663	3,78
Magreb	1.682	9,58
Total	17.559	100

Fuente: Panel de Estudiantes de Secundaria. Ministerio francés de Educación Nacional.

¿CUÁNDO COMIENZA LA FRACTURA? DIFERENCIALES ANTES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

A pesar de que su intención es facilitar el estudio de la desventaja durante la educación secundaria, el Panel de 1995 cuenta con alguna información retrospectiva sobre la trayectoria educativa de los estudiantes antes de la secundaria. Sin embargo no incluye variables como las notas obtenidas en la educación primaria, tal vez el mejor predictor de los resultados futuros. De manera alternativa, existen dos variables que permiten estudiar el rendimiento en preescolar y primaria:

- Número de años en preescolar.
- Número de años pasados en la primaria.

La combinación de estas variables dependientes representa la descripción más completa posible de lo que sucede antes de la llegada a secundaria y de las primeras experiencias educativas de los hijos de inmigrantes y nativos. En este sentido, y aunque algunos autores han sugerido que los diferenciales de clase en educación aparecen en los primeros momentos del periodo formativo (Mare, 1981; Shavit y Blossfeld, 1993), los sociólogos franceses han encontrado pocas diferencias entre las experiencias educativas de los inmigrantes y los nativos en Francia (Vallet y Caille, 1996).

La educación preescolar

Varios estudios de movilidad social han demostrado que la educación preescolar, y la asistencia a jardines de infancia, son importantes determinantes de las perspectivas futuras de éxito escolar (Currie, 2001; Waldvogel, 2002). Por educación preescolar se suele entender la asistencia a programas educativos para niños de dos a tres años de edad hasta el inicio de la educación obligatoria (Boocock 1995: 97). La intervención temprana en la infancia parece tener efectos positivos en el corto y medio plazo, que van desde la obtención de puntuaciones más altas en las pruebas de inteligencia cognitiva, mejorando los logros educativos –medido a través de tests de inteligencia–, notas más altas en los exámenes generales, evitación de la educación especial, menor probabilidad de repetir curso o mayor probabilidad de graduación en secundaria. En su estudio sobre el efecto de la educación preescolar en Francia, MacMahan (1992) ha demostrado que estar escolarizado al menos durante un año reduce la distancia que separa las notas de los más y menos favorecidos durante la primaria en un 30 por 100. Es más, algunos estudios también han apuntado a que la educación preescolar reduce el riesgo de desempleo y aumenta las perspectivas de ingresos, reduce también las tasas de criminalidad y el comportamiento delincuente, además de todo tipo de desigualdades de base socio-económica (Currie, 2001). Los autores citados en este párrafo han sugerido que estos programas son más beneficiosos para la población que tiene más riesgo de exclusión y los hijos de familias con menos ingresos, que para las familias más aventajadas. Los jardines de infancia, así como otras actividades extra-escolares, estimulan las habilidades cognitivas de los estudiantes, y compensan la escasa transmisión de capital cultural que se produce en los entornos más deprimidos. Esping-Andersen (2006) sostiene que cualquier esfuerzo para optimizar el uso del capital humano acumulado en el nivel nacional debe facilitar el empleo femenino y la disponibilidad de programas de educación preescolar accesibles para toda la población –la ganancia asociada en términos de habilidades cognitivas en matemáticas llega a ser de un 10 por 100 en el caso de Dinamarca, y en todos los países reduce el impacto de los recursos económicos y culturales disponibles en el hogar, de la condición de inmigrante o de proceder de un hogar en el que la madre tiene bajos niveles de educación formal.

La educación obligatoria en Francia no comienza hasta los seis años, pero la provisión de educación preescolar es vista como una obligación del Estado desde los tiempos de la III República (1870-1944). Con todo, esta práctica no fue realmente accesible para todos los grupos hasta los años ochenta y noventa. La democratización del acceso a la educación preescolar es reconocida por el Código de la Educación vigente, en cuyo artículo L.113-1 sostiene que: “cualquier estudiante debe ser aceptado a la edad de tres años en una escuela maternal [...] si su familia lo solicita. Se reconoce el acceso prioritario para los niños de dos años, en las escuelas situadas en un entorno social desfavorecido [...]”. Hoy el acceso a la educación preescolar está muy extendido en Francia en comparación con otros países europeos. Las escuelas maternas son instituciones gratuitas financiadas y administradas por el Estado. En 1995, el 100 por 100 de los niños franceses de más de

tres años asistía a escuelas preescolares ya fueran públicas o privadas. Si nos fijamos en el resto de Europa, y sin contar a los países escandinavos, esta alta tasa de participación en la educación preescolar sólo se alcanza en Bélgica. Por el contrario, sólo el 65-70 por 100 de los alemanes, el 44 por 100 de los británicos, el 28 por 100 de los españoles y los portugueses y el 3 por 100 de los suizos tenían acceso a la educación preescolar (Boocock, 1995).

“Preescolar” es una variable continua cuyo rango va de 0 (cuando el estudiante no ha estado escolarizado en ese nivel) a 4 (si lo ha hecho durante cuatro años). La siguiente tabla muestra cómo la tendencia es la de asistir a tres años al menos de educación preescolar, tanto para los nativos como para los franceses. Hay que tener en cuenta que la información para los estudiantes inmigrantes de primera generación es difícilmente interpretable, ya que este cruce no tiene en cuenta el año de llegada de los alumnos a Francia.

Tabla 3.
Asistencia a la educación preescolar

	Nativos	Primera generación	Segunda generación	Total
No ha asistido	0,8	20,7	0,8	179
1 año o menos	1,6	11,1	2,3	287
2 años	10,9*	19	9,5*	1.581
3 años	62*	36,4	63,2*	9.102
4 años o más	24,7*	12,8	24,2*	3.586
Total	10.996	343	3.396	14.735
	100%	100%	100%	

Fuente: Panel de Estudiantes de Secundaria: Ministerio de Educación Nacional.

Porcentajes de columna

Chi cuadrado de Pearson: 147944,5 Sig: 0,00

V de Cramer = 0,213

Como se puede ver, los franceses y los hijos de inmigrantes nacidos en Francia, a quienes hemos llamado estudiantes inmigrantes de segunda generación, tienen un acceso similar a la educación preescolar. Las diferencias que estos grupos presentan frente a los estudiantes inmigrantes nacidos en el extranjero –primera generación– podrían explicarse por su año de llegada a Francia. Esto es lo que trata de confirmar el siguiente análisis de regresión logística ordinal. La tabla muestra los resultados de dos modelos: en el primero sólo se introduce el “estatus de inmigrante” y el “origen étnico”, siendo los nativos y los franceses las categorías de referencia respectivamente. El segundo modelo añade el “año de llegada del estudiante”, una variable continua que recoge el año de llegada a Francia

Tabla 4.
Regresión logística ordinal. Educación preescolar

		Modelo 1	Modelo 2
Estatus migratorio (ref, hijos de nativos)	Primera generación	-2,242***	0,086
		0,17	0,24
	Segunda generación	-0,095	-0,088
		0,05	0,05
Origen étnico (ref, franceses)	Magreb	0,210**	0,170*
		0,08	0,07
	Sur de Europa	0,058	0,046
		0,10	0,10
Año de llegada del estudiante			-0,793***
			0,07
Puntos de corte	Corte 1	-4,499***	-4,601***
		0,07	0,07
	Corte 2	-3,488***	-3,549***
		0,05	0,05
	Corte 3	-1,876***	-1,898***
		0,03	0,03
	Corte 4	1,112***	1,106***
N		14.749	14.749
Pseudo R2		0,01	0,02
Chi2		176,53***	285,81***

Fuente:

Leyenda: β y errores típicos

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001

para los que nacieron fuera del país. Para los nacidos en Francia su valor es 0. Para el resto la variable toma valores entre 1 y 5³.

³ Los resultados de este análisis se mantienen estables controlando por la educación de los padres, si la madre trabaja fuera del hogar o no y otras variables relacionadas con la clase social del hogar del estudiante. A lo largo de todo el artículo se ha optado por presentar los resultados para la especificación más parsimoniosa de cada modelo. Sin embargo, todos los resultados son robustos controlando por una larga lista de variables que miden la desventaja socioeconómica.

Los resultados de este análisis demuestran que no existe diferencia en el acceso de los hijos de los franceses y de los nativos a la educación preescolar. Es más, de existir alguna diferencia significativa, ésta representaría una ventaja para los hijos de los padres nacidos en el norte de África, ya que el coeficiente del parámetro “Magreb” es positivo. Como se puede ver en el segundo modelo de esta tabla, la desventaja inicial asociada a los estudiantes inmigrantes de primera generación queda completamente explicada por su año de llegada a Francia.

En resumen, los resultados sugieren que el acceso a la educación preescolar es una práctica muy extendida en Francia y que las familias inmigrantes se benefician de este hecho tanto como las nativas.

La educación primaria

En Francia, la educación primaria es obligatoria, universal y gratuita desde los seis años. Tiene como objetivos principales proveer de un nivel aceptable de conocimientos en álgebra y habilidades lingüísticas básicas. El Panel de 1995 también permite examinar de forma indirecta la experiencia educativa de inmigrantes y nativos en la educación primaria o elemental. Aunque el Panel no ofrece información sobre los resultados escolares, sí permite saber si el individuo repitió algún curso durante este periodo, algo que nos acerca a su rendimiento escolar de una forma aceptable. El sistema educativo francés ofrece, a aquellos alumnos que no cumplan los requisitos básicos, la posibilidad de repetir prácticamente todos los años cuando los profesores lo consideran recomendable. En los siguientes análisis utilizaremos la variable “años en primaria”. Esta variable toma el valor 1 cuando el individuo ha repetido al menos un año y cero en el caso contrario. La variable fue recodificada de esta forma dada su distribución inicial: 2.213 estudiantes repitieron un curso, pero sólo 176 lo hicieron dos veces, 4 repitieron tres años y 2 más de tres.

Como se puede comprobar en la tabla siguiente, los hijos de inmigrantes que repiten curso en primaria representan un porcentaje mayor que el de los hijos de nativos. Esto sucede tanto para los nacidos en Francia como para los nacidos en el extranjero. La

Tabla 5.
Porcentaje de repetidores en educación primaria

	Nativos	Primera generación	Segunda generación	Total
Repitió	15,4	25,3	23,7	10.484
No repitió	84,6	74,7	76,3	2.213
Total	9.689	269	2.739	
	100%	100%	100%	

Porcentajes de columna

Chi cuadrado de Pearson: 114.017 Sig: 0,00

V de Cramer = 0,10

diferencia es de en torno a diez puntos porcentuales. Sorprende lo parecido del comportamiento de los hijos de familias inmigrantes, hayan o no nacido en Francia, es decir, en este aspecto el efecto generación no parece tener mucha importancia.

Veamos a continuación qué parte de esta desventaja puede ser explicada por la asistencia a la Escuela Maternal o por la educación de los padres. La educación de los padres es una variable construida combinando la educación del padre y de la madre, dando prioridad a la paterna frente a la materna a no ser que la madre haya conseguido

Tabla 6.
Regresión logística. Repite la educación primaria

		Modelo 1	Modelo 2
Estatus migratorio (ref, hijos de nativos)	Primera generación	0,503**	0,016
		0,16	0,19
	Segunda generación	0,529***	0,244**
		0,07	0,08
Origen étnico (ref, franceses)	Magreb	-0,005	-0,343**
		0,10	0,11
	Europa del sur	-0,085	-0,252
		0,14	0,15
Educación de los padres			-0,489***
			0,02
Años en preescolar			-0,160***
			0,04
Sexo (1 mujer)			-0,386***
			0,05
Constante		-1,621***	1,022***
		0,03	0,13
N		12.219	12.219
Pseudo R ²		0,01	0,10
Chi ²		90,10***	1099,82***

Leyenda: β y errores típicos

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001

un diploma mayor que el padre⁴. Las dos variables no se utilizan conjuntamente en el modelo porque su correlación está por encima de 0,6.

En el primer modelo de la tabla 6, que sólo incluye información sobre el estatus migratorio de los estudiantes y su origen nacional, podemos ver que los hijos de los inmigrantes tienen una mayor propensión a repetir curso en la escuela primaria, independientemente del hecho de que hayan nacido en Francia o en el extranjero. El tamaño de los dos coeficientes es de nuevo similar entre los grupos de hijos de inmigrantes (primera y segunda generación) por lo que, de nuevo, la desventaja parece proceder más del hecho de que los padres hayan nacido fuera de Francia que del lugar de nacimiento de los hijos. En el segundo modelo de esta misma tabla se controla por la educación de los padres los años de asistencia a la escuela maternal y el sexo. Como podemos ver, estos factores son por sí mismos capaces de explicar la mayor propensión de los estudiantes nacidos en el extranjero a repetir al menos un curso en la educación primaria. Sin embargo, los mismos factores sólo son capaces de reducir a la mitad la desventaja inicial asociada a la condición de ser hijo de inmigrantes y haber nacido en Francia —segunda generación (el coeficiente se reduce de 0,53 a 0,24). Como ya sucediera en el análisis de la educación preescolar, es llamativo que nacer en una familia en la que los padres son de origen norteafricano supone una cierta ventaja.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR. EL *COLLÈGE*

El Panel de 1995 permite hacer un seguimiento muy detallado del progreso de los estudiantes a lo largo de la educación secundaria. Para este análisis del rendimiento educativo de inmigrantes y nativos en la educación secundaria inferior, vamos a utilizar las notas que éstos obtienen en los exámenes de evaluación en matemáticas y francés que se realizan en 1995 (primer curso del *collège*) y el resultado del Brevet de secundaria (*Brevet des Collèges*) tres años después para esas mismas materias, que es una expresión única del rendimiento de los estudiantes durante 1997 y 1998 (último año de la secundaria inferior). El uso de las notas en matemáticas y lengua es un constante en la investigación sobre los diferenciales educativos por varias razones. Los sociólogos de la educación sostienen que mientras que las matemáticas ofrecen más información sobre las habilidades cognitivas, las notas en lengua miden con más precisión el bagaje cultural de los estudiantes (Dronkers y Robert, 2003: 15). Por otro lado, las matemáticas, como

⁴ 1) Sin educación; 2) Certificado de Estudios Primarios; 3) BEPC, Brevet Elemental, *Brevet des Collèges*; 4) CAP (Certificado de Aptitud Profesional)/CAPA (Capacitación Agrícola) y BEP/BEPA (Brevet de Aptitud Profesional); 5) Bac. General y Técnico; Bac. Profesional y Tecnológico o cualquier otro Brevet y la Capacitación en Derecho; 6) Diploma Universitario de 1^{er}, 2.^º o 3^{er} ciclo. Las no repuestas fueron dadas como casos perdidos.

lenguaje universal, suponen una medida mucho más neutra culturalmente que el francés. Además, en Francia, como ya anunciara Bourdieu, los registros lingüísticos son un fuerte marcador de clase que estigmatiza a algunos alumnos frente a otros (Bourdieu, 1974 y 1977). Utilizando los datos del estudio PISA-2000, Mark (2005) demostró que, en muchos países de la OCDE, los inmigrantes suelen obtener peores resultados en las pruebas de matemáticas y lectura que los estudiantes nativos. Vallet y Caille (1996: 69-87) han demostrado que en Francia, los inmigrantes tienen peores resultados en matemáticas que en francés, con la excepción de aquellos estudiantes nacidos en el extranjero que han llegado a Francia más tarde.

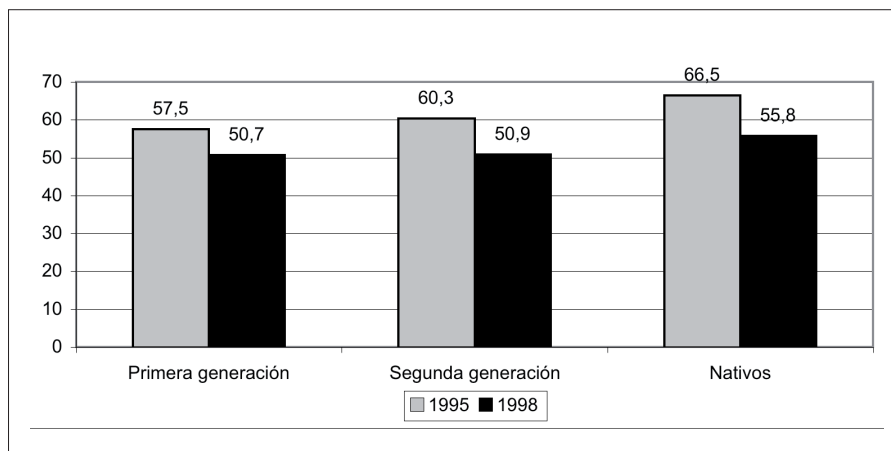
Si el trabajo empírico en las ciencias sociales es de por sí una tarea complicada por la dudosa fiabilidad de algunas variables frecuentemente utilizadas, muchos autores sostienen que el uso de las notas como variable dependiente en trabajos sobre rendimiento educativo puede resultar de lo más problemático. Contra lo que suele creerse, las notas en los exámenes no son medidas completamente fiables de la capacidad del individuo (Plewis, 1985: capítulo 1), ya que los resultados pueden variar de un examen a otro, en función del examinador y a lo largo del tiempo (Plewis, 1997: capítulo 8). A pesar de estas limitaciones, las notas suelen ser tomadas como un buen predictor de la capacidad y las habilidades individuales, e incluso de los logros socioeconómicos futuros.

En primer lugar vamos a medir la fractura que separa a inmigrantes y nativos al principio y al final de la educación secundaria inferior, para las dos materias. El gráfico 1 presenta el rendimiento medio en matemáticas de los hijos de inmigrantes, distinguiendo entre los nacidos en Francia y los nacidos en el extranjero, y de los hijos de nativos. Como podemos ver, las diferencias entre los grupos son evidentes. En 1995, los nativos obtienen en media una puntuación sensiblemente superior a la de los hijos de los inmigrantes, a quienes aventajan en al menos seis puntos enteros. Sin embargo, es llamativo que las distancias entre los tres grupos tienden a reducirse a lo largo del tiempo, sobre todo con los estudiantes inmigrantes de primera generación y, sensiblemente menos, con los hijos de inmigrantes nacidos en Francia. Como se puede ver, el rendimiento medio de los tres grupos es sensiblemente menor en 1998 que en 1995, lo que puede deberse a diferentes razones, entre las que podría destacar que el nivel de exigencia y la dificultad de las pruebas pueda ser mayor al final de la secundaria que en los exámenes de evaluación que se realizan al principio del proceso (gráfico 1).

El gráfico 2 ofrece la misma información pero esta vez para las notas en francés. También aquí podemos ver que la diferencia en el rendimiento medio de los grupos es mucho más visible en 1995 que en 1998, así como que para los tres el valor medio de las notas es menor al final del periodo que en 1995.

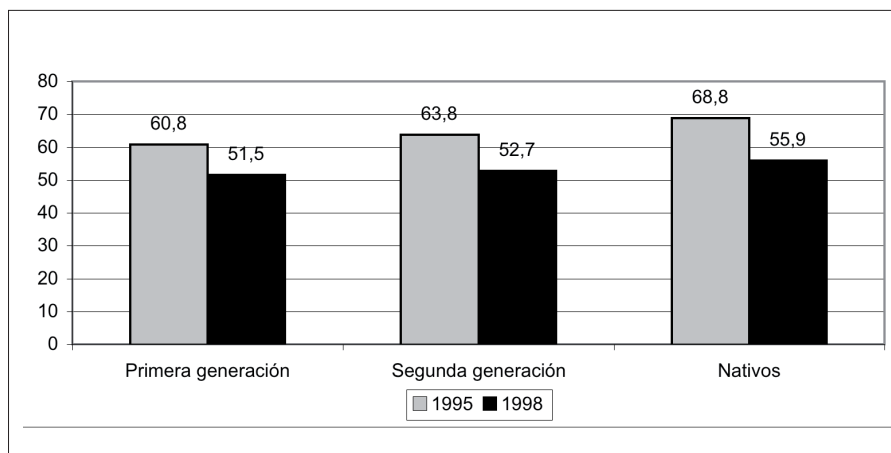
En resumen, a primera vista existe una diferencia notable entre las calificaciones obtenidas por los hijos de los inmigrantes y la de los nativos y, aunque esta desventaja tiende a reducirse con el paso del tiempo, sigue siendo apreciable al final del periodo de observación. Un análisis de regresión lineal permite ver qué parte de este diferencial puede ser explicado por un efecto composición relacionado con el hecho de que la educación media de los padres en estos grupos de alumnos pueda ser sensiblemente distinta. En

Gráfico 1.
Calificaciones en matemáticas



Fuente: Panel de Estudiantes en Secundaria. Ministerio de Educación Nacional.

Gráfico 2.
Calificaciones en francés



Fuente: Panel de Estudiantes en Secundaria. Ministerio de Educación Nacional.

los siguientes modelos también se incluye el número de años de asistencia a la Escuela Maternal y el sexo ya que, como es sabido, existen diferencias en el rendimiento en matemáticas de niños y niñas (Tizard *et al.*, 1988: 7; Entwisle *et al.*, 1994). La tabla 7 incluye los resultados de una regresión para cada variable dependiente: matemáticas y francés en 1995 y 1998.

Fijémonos en primer lugar en los modelos estimados para los resultados en matemáticas. Controlando por los factores arriba mencionados, las diferencias entre los hijos de inmigrantes y nativos siguen siendo significativas en 1995, aunque tres años después, los únicos que siguen manifestando una desventaja estadísticamente apreciable son los nacidos en Francia, es decir, los llamados inmigrantes de segunda generación. Sin embargo, si nos fijamos en el tamaño de los coeficientes para 1995, la desventaja asociada a la

Tabla 7.
OLS. Notas en secundaria: matemáticas y francés en 1995 y 1998

		Matemáticas en 1995	Matemáticas en 1998	Francés en 1995	Francés en 1998
Estatus migratorio (ref, hijos de nativos)	1ª gen.	-2.844**	-2.216	-2.809**	-1.632
		1.05	1.15	1.02	0.90
	2ª gen.	-1.697***	-2.186***	-1.093**	-0.690
		0.46	0.50	0.41	0.38
Origen étnico (ref, franceses)	Magreb	-0.436	0.486	0.114	-0.677
		0.64	0.75	0.58	0.54
	Europeo Sur	0.765	1.508	1.572*	0.354
		0.87	1.00	0.78	0.71
Educación padres		4.339***	3.392***	4.012***	2.417***
		0.09	0.11	0.08	0.08
Educación preescolar		1.151***	0.385	0.878***	0.438**
		0.20	0.22	0.19	0.16
Sexo		0.119	1.402***	6.409***	7.032***
		0.27	0.31	0.25	0.22
Constante		44.609***	39.313***	46.088***	40.425***
		0.77	0.87	0.70	0.63
N		13,778	11,428	13,809	11,429
Pseudo R2		0.175	0.103	0.202	0.160
Chi2		3750.4***	169.78***	456.22***	293.69***

Fuente: Panel de Estudiantes en Secundaria. Ministerio de Educación Nacional.

Leyenda: β y errores típicos

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001

condición migratoria es mayor para los estudiantes nacidos fuera de Francia que para los hijos de los inmigrantes nacidos en ese país. Como podemos ver, los resultados confirman que el origen étnico o nacional no supone ningún factor determinante del rendimiento.

Para las notas en francés, el escenario de 1995 es en lo básico idéntico al descrito para las calificaciones en matemáticas. Sin embargo, tres años después no existen diferencias entre los hijos de los franceses y de los inmigrantes que no puedan ser explicadas por la educación de los padres, algo *a priori* inesperado por la neutralidad cultural de las matemáticas frente a la asignatura de francés.

Respecto al efecto de la variable “sexo”, los modelos no permiten confirmar que los varones obtengan mejores resultados en matemáticas que las mujeres. Es más, los resultados apuntan incluso a la conclusión contraria para las calificaciones de 1998. Lo que sí podemos confirmar es que las niñas consiguen resultados mucho mejores en francés que sus compañeros tanto al principio como al final del periodo que estamos analizando.

LA ORIENTACIÓN EN LA SECUNDARIA SUPERIOR: TRAYECTORIAS EN EL LICEO

Hasta la secundaria inferior, el sistema educativo francés sigue un diseño institucional comprensivo, en el que no hay apenas diferencias en los planes de estudio para cualquier estudiante. El sistema francés sufrió una reorganización comprensiva desde 1941 a 1962⁵. El espíritu reformista de la V República también se centró en el sistema educativo. Las reformas implementadas desde los años sesenta bajo el mandato del presidente De Gaulle han dado su forma presente al sistema educativo francés (Prost, 1992). Todas estas reformas perseguían dos objetivos: la democratización en el acceso a cada nivel y la selección de los mejores estudiantes. Por esta razón, en 1975 se unificó el sistema en la educación obligatoria para los estudiantes de entre 12 y 16 años en el llamado colegio único (*collège unique*). Sin embargo, la secundaria superior ofrece trayectorias diferenciadas que, a grandes rasgos, coinciden con el esquema tradicional de una rama académica —que ofrece conocimientos más generales y teóricos, y que representa el camino más directo para acceder a la Universidad—, y una rama vocacional —que ofrece conocimientos más prácticos y asegura una entrada más directa en el mercado laboral. Es decir, la educación no obligatoria está organizada en trayectorias diferenciadas a las que se asocia un status diferente al estilo de las opciones que ofrece el sistema alemán⁶. La

⁵ La reforma de 1941 de las escuelas superiores profesionales concluyó con la creación de los *Collèges* con el objetivo de democratizar el acceso a la educación secundaria. Aunque esta reforma tuvo ese efecto, su objetivo declarado era precisamente el contrario: frenar el acceso de las clases populares a los Liceos.

⁶ “Hauptschule” o escuela básica (6 años) que forma sobre todo para trabajos manuales poco cualificados. La “Realschule” es la opción intermedia (6 años) que forma a trabajadores de cuello blanco; Por último, el “Gymnasium” representa la trayectoria más prestigiosa (9 años) que termina con el “Abitur”, titulación exigida

literatura alemana especializada ha criticado este sistema por concentrar a los inmigrantes y a sus descendientes en las opciones menos prestigiosas. El número de alemanes que evitan la *Hauptschule* —la opción menos prestigiosa por ofrecer menores oportunidades, dada su naturaleza no selectiva— es mucho mayor en las regiones en las que hay más inmigrantes y extranjeros (Baker *et al.*, 1985). De acuerdo con esto, los inmigrantes están escasamente representados en el “*Gymnasium*” (Riphahn, 2001; Baker, *et al.*, 1985), sobre todo en el caso de los inmigrantes de origen turco (Kristen, 2000).

Sin embargo, el establecimiento de un sistema único en la secundaria inferior no ha evitado la pérdida de buenos estudiantes que acaban optando por el aprendizaje profesional y en las trayectorias vocacionales (Prost, 1990). El acceso a las trayectorias más prestigiosas sigue sin ser democrático (Duru-Bellat y Mingat, 1990: 62; Duru-Bellat y Kiefer, 2000). Merle (2002) incluso ha sugerido que la importancia de este dato exige que los estudios sobre rendimiento educativo al final de la educación obligatoria superen la tradicional dicotomía continúa/abandona por la de continúa en el tramo académico o en el vocacional como variable dependiente.

En Francia, las trayectorias educativas de los estudiantes en la educación no obligatoria se deciden al final de la secundaria inferior, en un proceso selectivo que es conocido como “proceso de orientación”. En este momento, el consejo de clase —un órgano colegiado formado por profesores e inspectores educativos del distrito— decide las trayectorias a las que cada estudiante puede optar, a la vista de sus características. Desde los años setenta, este proceso selectivo ha sido cada vez más exigente, y desde las reformas educativas de los ochenta, se ha convertido en la piedra angular del sistema educativo francés⁷. Se puede decir que casi todas las familias francesas son conscientes de la trascendencia de ese momento en la vida escolar de sus hijos, y que todos los colegios comparten la máxima de “trabajad, sino, seréis *orientados*” (Prost, 1992: 156).

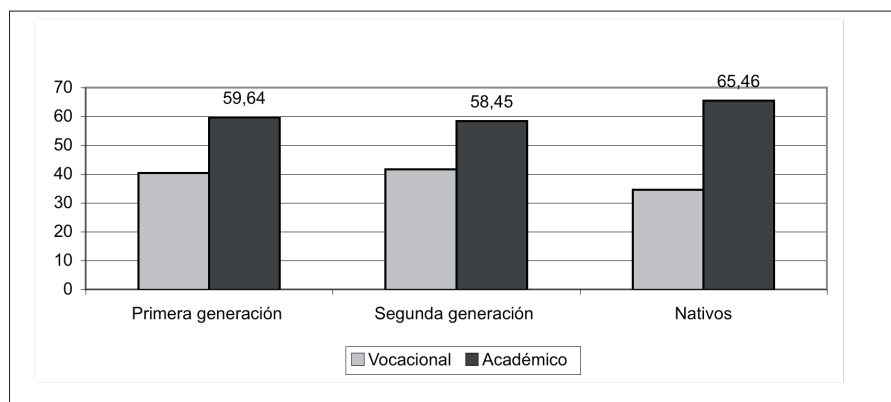
Aunque en los últimos años se han hecho importantes esfuerzos por simplificar el procedimiento, muchos consideran que la orientación al final de la secundaria obligatoria sigue siendo un proceso oscuro para los estudiantes y sus familias, marcado por la falta de coordinación entre las partes (Masson, 1997). El consejo de clase juzga cada caso por separado con el fin de decidir caso por caso la trayectoria idónea para cada estudiante. Para ello, se utiliza la información que le proporciona el rendimiento del estudiante en la educación secundaria inferior, especialmente en matemáticas y lengua, los cursos que han repetido, y las preferencias de la familia, expresadas al principio del proceso (Prost, 1990). El número de plazas que oferta cada Liceo también es un criterio tenido en cuenta (Masson, 1997; Duru-Bellat y Mingat, 1990) así como las normas de evaluación de

para acceder a la educación universitaria. Durante los años sesenta se trató de establecer un modelo comprensivo de educación (“*Gesantschule*”), aunque nunca se convirtió en una opción popular. Durante los años noventa, apenas un 10 por 100 de los estudiantes elegía esta opción general (Leschinsky and Mayer, 1990).

⁷ La primera reforma del proceso tuvo lugar en 1973, como consecuencia de las revueltas estudiantiles de 1968 (Prost 1992: 155).

cada institución (Duru-Bellat y Mingat, 1997: 58). Sin embargo, si examinamos de forma agregada el resultado del proceso, éste parece estar más condicionado por variables individuales que por las características de la escuela (Duru-Bellat y Mingat, 1990: 73). Tras la selección, las familias que no acaten la decisión del consejo pueden protestar, aunque esto es algo que ocurre muy raramente —sólo 343 lo hicieron entre las que fueron muestreadas para el Panel del 1995 (3,14% del total).

Gráfico 3.
Trayectoria elegida para la secundaria superior



Fuente: Panel de Estudiantes en Secundaria. Ministerio de Educación Nacional.

Algunos sociólogos franceses que han estudiado las consecuencias de este proceso han sugerido que las actitudes conservadoras de las familias más desfavorecidas condicionan enormemente el resultado de la orientación (Duru-Bellat y Mingat, 1990)⁸. En el caso de los estudiantes inmigrantes, se ha confirmado que éstos siguen carreras escolares más exitosas que los nativos una vez que se tiene en cuenta la preferencia de sus familias y su rendimiento escolar (Vallet y Caille 1996: 137, Duru Bellat y Mingat, 1997; Felouzis, 2003: 438-9)⁹.

⁸ El Panel de 1995 confirma que la preferencia de las familias expresada al inicio del proceso y la orientación final decidida por el consejo de clase están altamente correlacionadas. Hay acuerdo entre ambos casos en el 96,4 por 100 de las familias que prefieren la trayectoria vocacional y el 96,8 por 100 de los que prefieren la opción académica. La *V* de Cramer indica que la asociación de estas dos variables es de 0,91.

⁹ Esta diferencia ha sido explicada por el hecho de que los inmigrantes parecen progresar más que los nativos a lo largo de la educación secundaria inferior, y porque las familias inmigrantes tienen más expectativas en lo que se refiere a la educación de sus hijos, algo que podría funcionar como una motivación para los estudiantes (Vallet y Caille, 1996: 120-139).

Tabla 8.
Regresión logística binaria. Trayectorias en secundaria superior

		Modelo 1	Modelo 2
Estatus migratorio (ref, hijos de nativos)	Primera generación	-0,236 0,14	0,060 0,17
	Segunda generación	-0,271*** 0,06	-0,049 0,08
Origen étnico (ref, franceses)	Magreb	-0,055 0,09	0,322*** 0,11
	Europa del sur	0,008 0,12	0,147 0,15
Nota media en 1998			0,796*** 0,02
Constante		0,705*** 0,02	-7,784*** 0,17
N		11.532	11.532
Pseudo R2		0,00	0,37
Chi2		39,06***	2372,00***

Fuente: Panel de Estudiantes en Secundaria. Ministerio de Educación Nacional.

Leyenda: β y errores típicos

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Para este análisis vamos a utilizar una variable dependiente dicotómica, con el valor de 1 si el estudiante es invitado por el consejo de clase a seguir la trayectoria más académica (*Seconde Générale et Technologique*) y 0 si elige la vocacional (*Brevet d'Études Professionnels* o *Certificat d'Aptitude Professionnelle*)¹⁰.

Veamos en primer lugar cómo se distribuyen los inmigrantes y los nativos en estas dos ramas. El siguiente gráfico (3) muestra las diferencias en la orientación de inmigrantes y nativos. Como se puede ver, los nativos están sobre-representados en las opciones académicas, aunque los inmigrantes alcanzan esta opción en porcentajes muy importantes (60% para los nacidos fuera y 58% para los hijos de inmigrantes nacidos en Francia).

¹⁰ Estas dos opciones fueron unidas en una sola dado el escaso número de estudiantes que optan por el CAP, y que el sentido de las dos opciones es casi idéntico para el propósito de este análisis.

A continuación trataremos de explicar a qué se deben estas diferencias. La tabla 8 presenta los resultados de un modelo de regresión logística binaria que analiza la orientación utilizando como variable independiente el rendimiento escolar previo (la nota media obtenida en el Brevet en 1998). El primer modelo de la tabla 8 se puede concluir algo muy similar a lo dicho para el gráfico 3. Los hijos de familias inmigrantes (independientemente de su lugar de nacimiento) presentan estimadores negativos, lo que quiere decir que tienen menos probabilidad de seguir la trayectoria académica que los nativos. Sin embargo, este efecto sólo es estadísticamente significativo para los hijos de inmigrantes que han nacido en Francia. Este modelo también indica que no hay ningún residuo étnico de diferencia en el rendimiento asociado al hecho de que los padres hayan nacido en el sur de Europa o en el norte de África.

El segundo modelo demuestra que la desventaja asociada a la condición de inmigrante, aunque real, es exclusivamente debida al peor rendimiento escolar de los estudiantes inmigrantes. Una vez que el modelo controla por la nota media obtenida en el Brevet en 1998, los coeficientes para los inmigrantes de primera y segunda generación son prácticamente cero y ninguno de los dos estadísticamente significativo. Por el contrario, vemos de nuevo aquí un efecto positivo asociado al origen norteafricano de las familias, algo ya confirmado por estudios anteriores (Felouzis, 2003).

CONCLUSIONES

Una vez que descontamos el efecto de las variables relacionadas con el perfil socioeconómico de las familias, existen pocas diferencias en el rendimiento educativo de los hijos de inmigrantes en Francia y el de los hijos de los nativos. En la línea de otras investigaciones realizadas sobre el rendimiento educativo de los inmigrantes en Francia, este artículo sugiere que apenas existen diferencias en los resultados escolares de los hijos de inmigrantes según sea el origen nacional o étnico de sus familias. Esto contradice el énfasis que la literatura especializada europea más influida por la sociología de la inmigración norteamericana hace de algunos conceptos relacionados con el capital social étnico y las estructuras sociales creadas por los diversos grupos de inmigrantes.

En primer lugar, este trabajo sostiene que los hijos de las familias inmigrantes y francesas acceden por igual a la educación preescolar. El menor porcentaje de estudiantes nacidos fuera de Francia en las escuelas maternas se debe casi en exclusiva a su llegada tardía a la sociedad de acogida. Sin embargo, es importante señalar que ya desde la educación primaria, los estudiantes inmigrantes y los hijos de inmigrantes nacidos en Francia tienden a repetir más cursos que los nativos. Esto no sólo se debe a las diferencias relacionadas con la educación de los padres. Esta variable es capaz de explicar la desventaja de los estudiantes inmigrantes de primera generación, y gran parte de la de los hijos de inmigrantes nacidos en Francia. De acuerdo con esto podemos decir que, ya desde edades tempranas, los estudiantes de origen inmigrante presentan un rendimiento escolar peor que el de los nativos.

Las notas reflejan con toda intensidad esta *desventaja inmigrante*, pero también parecen ser la solución a su desventaja educativa. En general, el rendimiento escolar de los estudiantes inmigrantes es peor que el de los nativos a lo largo de la educación secundaria obligatoria, un momento clave ya que concluye con la selección de los mejores para las trayectorias escolares más exitosas en la secundaria superior. Al principio de este periodo, los hijos de inmigrantes obtienen peores resultados tanto en matemáticas como en francés, y aunque esta fractura inicial tiende a acortarse a lo largo con el tiempo, aún es visible en las notas obtenidas en el *Brevet* al final del periodo.

Existen notables diferencias en el acceso al Liceo general y técnico frente a la educación vocacional entre inmigrantes y nativos, aunque éstas pueden ser completamente explicadas por el desigual rendimiento académico de los dos grupos. Una vez que tenemos en cuenta las notas obtenidas por los estudiantes al final del Collège, no podemos confirmar ninguna desventaja que permanezca significativamente asociada al estatus de inmigrante. Este dato tiene importantes consecuencias prácticas. Cualquier programa o reforma que quisiera mitigar la desventaja educativa de los inmigrantes, debería concentrarse en mejorar su rendimiento escolar día a día, es decir, debería asegurar su éxito académico desde la educación primaria, en especial durante los exámenes oficiales. Este parece ser el principal factor que determina las diferencias que persisten entre inmigrantes y nativos en su selección para las trayectorias educativas que facilitan el acceso a la Universidad. De acuerdo con esta idea, Jencks y Philips (1998: 3-4) han llegado a decir que “[...] si reducir la igualdad racial es uno de los objetivos de los EE.UU, acortar la distancia en las notas que obtienen blancos y negros en los tests servirá de mucho más que cualquier otra estrategia que pueda plasmarse en amplios programas políticos de apoyo”. Este objetivo también parece la solución para reducir la fractura educativa entre inmigrantes y nativos en Francia, y quizás en otros lugares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKER, D. P., Y. ESMER, *et al.* (1985), «Effects of Immigrant Workers in Educational Stratification in Germany.» *Sociology of Education*, n.º 58, pp. 213-227.
- BOOCOCK, S. S. (1995), “Early Childhood Programs in Other Nations: Goals and Outcomes.” *The Future of Children* n.º 5, pp. 94-114.
- BORJAS, G. J. (1992), “National Origin and the Skills of Immigrants”, en G. Borjas y B. F. Richard (Coords.) *Immigration and the Work Force*, Chicago, The University of Chicago Press.
- BOULOT S. y D. BOYZON-FRADET (1988), *Les immigrés et l'école, une course d'obstacles*. Paris, L'Harmattan-ciemi.
- BOURDIEU, P. (1974), “The School as a Conservative Force.”, en S.J. Eggleston (ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, Londres, Methuen, pp. 1-39.

- (1977), "Cultural Reproduction and Social Reproduction", en Jerome Karabel and A. H. Halsey, *Power and ideology in education*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 487-511.
- BRINBAUM, Y. y A. KIEFFER (2005), "D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrantes: ambition et persévérance", *Éducation et Formations*, n.º 72, pp. 53-75.
- CHISWICK, B. y N. DEBBURMAN (2004), "Educational attainment: analysis by immigrant generation", *Economics of Education Review*, n.º 23, pp. 361-379.
- CLERC, P. (1964). «Les élèves de nationalité étrangère», *Population*, n.º 19, pp. 865-872.
- COURGEAU, D. (1973), «Les enfants nés a l'étranger. Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire.» *Travaux et Documents INED-INETOP*, n.º 64.
- CURRIE, J. (2001), "Early Childhood Education Programs", *Journal of Economic Perspectives*, n.º 15, pp. 213-238.
- DEMACK, S. y D. DREW, *et al.* (2000), "Minding the gap: ethnic, gender and social class differences in attainment at 16 (1988-95)", *Race, Ethnicity & Education*, pp. 117-143.
- DRIESEN, J. M. y W. GEERT (2000), "Ethnicity, Forms of Capital and Educational Achievement", *International Review of Education*, n.º 47, pp. 513-538.
- DRONKERS, J. y P. ROBERT (2003), "The Effectiveness of Public and Private Schools from a Comparative Perspective", *EUI Working Papers*, n.º 13-2003.
- DURU-BELLAT, M. y A. MINGAT (1997), «Les effets pervers des classes de niveau dans les collèges», *Revue Française de Sociologie*, n.º 38, pp. 759-790.
- (1990), "How do French junior secondary schools operate? academic achievement, grading and streaming of students", en LESCHINSKY, A. and K. U. MAYER, *The Comprehensive School: Experiment Revisited. Evidence from Western Europe*. Frankfurt, Peter Lang.
- DURU-BELLAT, M., y A. KIEFFER (2000), "La démocratisation de l'enseignement en France: polémiques autour d'une question d'actualité", *Population*, n.º 55, pp. 51-80.
- ESPING ANDERSEN, G. (2006), "Families, Government and the Distribution of Skills", *UPF-Demosoc Working Papers*, n.º 17.
- ENTWISLE, D., K. ALEXANDER, *et al.* (1994), "The Gender Gap in Mathematics: its possible origins in neighbourhood effects", *American Sociological Review*, n.º 59, pp. 822-838.
- FELOUZIS, G. (2003), «La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences», *Revue Française de Sociologie*, n.º 44, pp. 413-447.
- JENCKS, Ch. y Ph. MEREDITH (1998), *The Black-White Test Score Gap*, Washington DC, Brookings Institution.
- KRISTEN, C. (2000), *Ethnic Differences in Educational Placement: the transition from Primary to Secondary schooling*. Manheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim.

- LESCHINSKY, A. y K. U. MAYER (1990), "Comprehensive schools and inequality of opportunity in the RFA", en A. Leschinsky and K. U. MAYER (coords.), *The Comprehensive School: Experiment Revisited, Evidence from Western Europe*. Frankfurt, Peter Lang.
- MACMAHAN, I. D. (1992), "Public preschool from the age of two: The École Maternelle in France", *Young Children*, n.º 47, pp. 22-28.
- MARE, R. (1981), "Change and Stability in Educational Stratification", *American Sociological Review*, n.º 46, pp. 72-87.
- MARK, G. N. (2005), "Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries", *Ethnic and Racial Studies*, n.º 28, pp. 925-946.
- MASSON, P. (1997), «Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation», *Revue Française de Sociologie*, n.º 38, pp. 119-142.
- MERLE, P. (2002), "Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998)", *Population*, n.º 57, pp. 633-660.
- MONDON, P. (1984), "Quelques aspects de la scolarisation des enfants étrangers à partir des statistiques", *Migrants-Formation*, n.º 58, pp. 6-14.
- PLEWIS, I. (1985), *Analysing change. Measurement and explanation using longitudinal data*. Bath, John Wiley & Sons Ltd.
- (1997), *Statistics in Education*, Londres, John Wiley & Sons Inc.
- PORTES, A. y D. MACLEOD (1996), "Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context", *Sociology of Education*, 64, pp. 255-75.
- PROST, A. (1990), "Schooling and social stratification? paradoxes of the reform in the middle school in the 20th France", en LESCHINSKY, A. and K. U. MAYER (coords.), *The Comprehensive School: Experiment Revisited. Evidence from Western Europe*, Frankfurt, Peter Lang.
- (1992), *Éducation, Société et Politiques: une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Séuil.
- RIPHAHN, R.T. (2001), "Cohort Effects in the Educational Attainment of Second Generation Immigrants in Germany: an analysis of census data", *Institute for the Study of Labour (IZA), discussion papers*.
- SCHNEPF, S.V. (2004), "How Different are immigrants? A cross-country and cross-survey analysis of educational achievement", *IZA Discussion Paper*, n.º 1398.
- SEIS (1980), "Comparaison des cursus des élèves étrangers et des élèves français. Regroupement des trois échantillons de suivi d'élèves", *Documents de Travail* (Ministère de l'Education Nationale), n.º 223.
- SHAVIT, Y. y H.P. BLOSSFELD (1993), *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*, Boulder, Colorado, Westview Press.

SIGES (1984), "Les élèves étrangers dans le panel 1978 premier degré", *Documents de Travail (Ministère de l'Éducation Nationale)*, n.º 309.

STATNAT, P. y G. CHRISTENSEN (2006), *Where immigrant students succeed –A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, Paris, OECD.

THÉLOT, C. y L. A. VALLET (1994), "Compétences en Français et Carrières Scolaires des Élèves Etrangers en France", *Actes du Séminaire sur les indicateurs d'intégration des immigrants* (Gouvernement Du Québec et Université de Montréal): 179-206.

TIZARD, B., P. BLATCHFORD, *et al.* (1988), *Young children in the inner city*, Exeter, A. Wheaton & Co. Ed.

VALLET, L. y J.P. CAILLE (1996), *Les Elvas Etrangers ou Issus de l'Immigration dans l'Ecole et le Collège Français*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

WALDVOGEL, J. (2002), «Childcare, Women Employment and child Outcomes», *Journal of Population Economics*, nº 15, pp. 527-548.

Datos (1995), *Panel d'Élèves du Second Degré*, Ministère de l'Éducation Nationale.

RECIBIDO: 4/12/06

ACEPTADO: 13/12/07