

in *Le système éducatif en France*, (B. TOULEMONDE dir.), La documentation française, 2006

LAS ZONAS DE EDUCACIÓN PRIORITARIA

Jean-Claude EMIN
Françoise OEUVRARD

La política de educación prioritaria conocerá sensibles inflexiones durante el curso escolar 2006. En el momento en que se redacta este artículo, es imposible describir sus características efectivas y, mucho más, prejuzgar sus resultados. Se ha optado, pues, por enfocarlo como una presentación que se esfuerza en trazar las grandes líneas de la evolución de esta política que en la actualidad cumple un cuarto de siglo.

Los orígenes y los primeros comienzos

En su primer desarrollo, en julio de 1981, la política de Zonas de Educación Prioritaria (ZEP) se proponía *"contribuir a corregir la desigualdad social mediante el refuerzo selectivo de la acción educativa en las zonas y en los medios sociales donde la tasa de fracaso escolar es más elevado. [Ésta consiste] en subordinar el aumento de los medios a su rendimiento reducido en términos de democratización de la formación escolar"*¹.

El desarrollo de esta política, una de las primeras (o la primera) de las medidas de política educativa tomadas por Alain SAVARY, ministro de Educación del gobierno de izquierdas surgido de las elecciones presidenciales de 1981, estaba basada en los tres principios básicos siguientes:

- La afirmación de que la política educativa debe contribuir a luchar contra la desigualdad social, lo que la sitúa en el seno de una política social global.
- El refuerzo selectivo de la acción educativa, lo que introduce en Francia la idea de "discriminación positiva" entendida como "dar más a quienes tienen menos".
- En las zonas y medios sociales donde la tasa de fracaso escolar es más elevada, lo que induce a un enfoque territorial de las cuestiones educativas.

Inspirada en precedentes anglosajones, esta política se inscribía en un enfoque global del fracaso escolar. El enfoque territorial implicaba que, en cada zona, fueran elaborados y conducidos proyectos de acciones específicas asociando el personal escolar y "socios" externos al sistema educativo.

Su desarrollo marcó importantes evoluciones en la conducción de la política educativa francesa.

El principio mismo de la discriminación positiva² era totalmente nuevo en las políticas públicas francesas. Si, de hecho, cierta discriminación positiva ya se había practicado (las atribuciones de medios, en particular de plazas de profesorado, eran, a menudo, diferenciadas en función de las dificultades sociales y escolares de los establecimientos escolares y de las escuelas), su afirmación por los responsables políticos se oponía a la idea fuertemente enraizada de una equidad garantizada por la igualdad formal y la uniformidad de los medios del servicio público, y a la tradición de la escuela francesa que se prohibía efectuar entre los alumnos cualquier distinción que no fuera fruto de los resultados escolares.

¹ Circular n° 81-238 de 1 de julio de 1981.

² Es necesario remarcar que el principio de discriminación positiva no debe entenderse aquí como el desarrollo de una política de cuotas.

La relación esperada entre aumento de medios y "rendimiento reducido en términos de democratización de la formación escolar" demostraba claramente que la igualdad formal y la uniformidad no eran suficientes para asegurar la equidad. Esto hacía remarcar también que el sistema educativo debía satisfacer unas obligaciones en términos de resultados, y reconocía explícitamente que el servicio de educación y sus resultados no eran los mismos en todos los sitios; algo que todo el mundo sabía, pero que algunos no querían ver.

El enfoque territorial implicaba, a continuación, asociarse con los otros servicios públicos, con los cargos políticos locales y con el movimiento asociativo, y suponía colaboración, análisis conjuntos de los problemas, creación de dispositivos coordinados, etc.; mientras que la Escuela desarrollaba sobretudo una tradición de separación de su entorno.

Tal visión territorial mostraba también, desde un punto de vista interno al sistema educativo, la necesidad de una fuerte relación y de una continuidad entre la escuela primaria y el primer ciclo de enseñanza secundaria (*collège*), algo que estaba lejos de conseguirse.

Estas evoluciones no iban más allá de ellas mismas: ciertos partenaires sociales vieron en esta política el fin de la igualdad de trato entre los alumnos y los establecimientos escolares; unas colectividades locales se opusieron a la creación de zonas de educación prioritaria en su territorio por miedo a una estigmatización de sus establecimientos escolares; ciertos responsables educativos y profesores temieron una intervención de socios externos en el funcionamiento de la Escuela.

Unos meses después del inicio del curso de septiembre de 1981, los responsables políticos constataban estas dificultades.

*"Durante el curso de 1981, debido a los cortos plazos concedidos no siempre han podido llevar a cabo análisis detallados ... que les habrían permitido tener una visión más global de la noción de zona prioritaria. La preocupación por disponer en el plazo más breve posible de esta nueva orientación ha conducido a centrar demasiado las reflexiones en el centro escolar, a la tendencia espontánea de encomendar los estudios y las consultas necesarias a niveles administrativos diferentes haciendo, por otro lado, difícil una coordinación de las acciones entre escuelas y collèges. A veces, incluso se ha llegado a una confusión entre las acciones prioritarias que tienden a la mejora general del sistema educativo y el refuerzo selectivo de la acción educativa en ciertas zonas"*³.

Partiendo de esta constatación, insistían en el aspecto territorial de la política y en que el nivel local debía ser considerado la unidad más adecuada para el tratamiento de las dificultades sociales y escolares y para la elaboración de proyectos educativos adaptados a estas dificultades. Confirmaban, así, un cambio de perspectivas incluso antes de las leyes de descentralización de 1983.

Además, ciertas características esenciales de este dispositivo específico eran entonces detalladas y reforzaban, si era necesario, el carácter descentrado y local de la determinación de zonas prioritarias y de la coordinación de sus proyectos:

- El presupuesto de educación nacional no preveía medios específicamente consagrados a las zonas prioritarias: *"no es competencia de la administración central decidir [el volumen y] la naturaleza de los medios a aplicar en las zonas prioritarias, los cuales deben corresponder a las múltiples y diversas acciones previstas...en los proyectos específicos de cada zona"*⁴.

³ Circular n° 81-536 de 28 de diciembre de 1981.

⁴ Circular n° 81-536 de 28 de diciembre de 1981.

- Las zonas prioritarias no existen institucionalmente, no disponen de estatus ni de responsable dotado de un poder jerárquico en las escuelas y centros escolares que las componen: *"la iniciativa y la conducción de proyectos deben pertenecer a las personas que se enfrentan a las dificultades concretas y cotidianas, que conocen la zona en la que viven o trabajan... Los equipos de animación deberán, pues, aglutinar... hombres y mujeres interesados en esta actividad... Parece además deseable que sea designado un responsable en cada una de ellas"*⁵.

Incluso si ciertos textos posteriores se han esforzado en precisar este último punto, sugiriendo que el responsable de la zona sea un miembro de la jerarquía (jefe de centro o inspector) y creando, sin institucionalizarlo, el cargo de coordinador de zona, las zonas prioritarias no han tenido jamás una existencia estructural ni un órgano de dirección propio.

¿Por qué? Sin duda por una razón política esencial, constantemente recordada a lo largo de los últimos veinticinco años. En las zonas prioritarias *"no se trata... en ningún caso de revisar a la baja los objetivos del sistema educativo bajo el pretexto que la acción pedagógica sería más difícil en ellas. La elección política hecha con la creación de las ZEP es absolutamente otra. Las ZEP son el testimonio del rechazo a ver desarrollarse en nuestro país una escuela a varias velocidades... Esta elección es también un desafío"*⁶.

Desde 1981, la tensión ha sido permanente entre la voluntad de dar a las ZEP los medios específicos que exige la concentración de dificultades y la voluntad de no verlas divergir del resto del sistema educativo. Los principios mencionados anteriormente han sido reafirmados durante las "reactivaciones" que la política ha conocido a lo largo del último cuarto de siglo.

De las ZEP a las REP: la evolución de la educación prioritaria de 1981 a 2004

En efecto, desde 1981, la política de las zonas prioritarias ha conocido altibajos y los ministros de Educación no han hecho siempre de ella una prioridad; pero debe constatar que, por derecho o de hecho, ha sido siempre un eje importante de la política educativa francesa y que sus principios fundadores han sido los mismos a lo largo de todo el periodo. Incluso cuando los ministros no se pronunciaban, la atribución diferenciada de medios en los centros escolares y escuelas clasificados ZEP ha perdurado (puede estimarse en un 10 % el esfuerzo suplementario medio del Estado en las zonas prioritarias; ver tabla 2 del anexo) y los proyectos de acción han sido elaborados en relación más o menos estrecha con los socios, especialmente con las colectividades territoriales, en función del grado de compromiso de los actores locales – profesores y socios - y de los responsables académicos y departamentales de educación nacional.

Puede atribuirse esta continuidad a la presión de la realidad (las dificultades sociales y escolares se han extendido y concentrado a la vez a lo largo del periodo), pero también ha sido favorecida por el hecho de que la política tenía un carácter territorial y asociacionista y que su puesta en marcha efectiva recuperaba responsables, o militantes, locales.

Cuando los ministros han hecho de esta política un eje importante de su acción y han considerado útil "reactivarla", han apelado a estos principios.

En 1990, Lionel JOSPIN insistió en el hecho que *"la naturaleza de los problemas afrontados y la necesaria continuidad de la acción en el tiempo implican que cada*

⁵ Circular n° 81-536 de 28 de diciembre de 1981.

⁶ Circular n°92-360 de 7 de diciembre de 1992.

zona de educación prioritaria constituya un conjunto sociogeográfico coherente, ofreciendo un abanico de recursos escolares y educativos diversificados y tan completo como sea posible, que pueda ir de preescolar al segundo ciclo de enseñanza secundaria (lycée)” y remarcó que “el contexto de descentralización y de desconcentración en el que hoy se sitúa la acción educativa conduce naturalmente a asociar el conjunto de partenaires de la escuela”⁷.

Jospin recordó que, para revisar el mapa de zonas, los rectores deberán señalar “a nivel departamental unas zonas sensibles en función de datos objetivos como, por ejemplo, la situación social y económica de la población, y que el territorio puede ser urbano, peri urbano o rural” y se debe tener en cuenta “la política de desarrollo social urbano y, especialmente, de desarrollo social de los barrios (D.S.Q.). Se pactó que coincidirían al máximo las políticas D.S.Q. y Z.E.P., según lo cual los barrios objeto de una operación de desarrollo social dentro del plan 1989-1993 serán, todos o en parte, dotados de una Z.E.P. y, en este caso, los centros escolares de la zona se verán afectados de pleno derecho por las medidas tomadas”⁸.

De la misma manera, cuando Ségolène ROYAL «reactiva» a su vez esta política a partir de 1997, precisa que “la acción de la escuela se articula con la política de la ciudad. Las autoridades académicas deben velar por ella. Así, la prioridad dada a la educación en la política de la ciudad pasa por una movilización de los servicios del Estado entorno a un proyecto educativo”. Al mismo tiempo, y para tener en cuenta el balance un poco atenuado que había solicitado establecer en las inspecciones generales⁹, afirma que “volverse a centrar en los aprendizajes y el saber es la cuestión central. Los programas de enseñanza tienen como función definir los objetivos y conocimientos previstos, los métodos de trabajos por adquirir y las relaciones entre las disciplinas. Estos constituyen una referencia nacional definiendo exigencias comunes. No hay un programa específico para la educación prioritaria. Las exigencias son las mismas que en otros sitios. El mantenimiento de éstas forma parte de la misión fundamental del servicio público de educación”¹⁰.

A finales de este primer periodo, deben destacarse dos datos importantes:

- El “territorio” de la educación prioritaria ha crecido sensiblemente con el tiempo y las “reactivaciones”. De 362 ZEP originarias, que reagrupaban el 8% de los escolares y el 10% de los alumnos de primer ciclo de secundaria, se ha pasado a más de 550 durante la “reactivación” de 1990; a continuación, en 1998, a más de 800 zonas o redes de educación prioritaria¹¹ en las que se concentran cerca de 1,8 millones de alumnos, siendo un 17% de escolares y más del 20% de alumnos de primer ciclo de secundaria. Esta evolución ha sido discontinua en el tiempo y en el espacio, disminuyendo el territorio de la educación prioritaria en ciertos distritos (*académies*) y extendiéndose fuertemente en otros. En el curso 2005, la proporción de alumnos dentro de “la educación prioritaria” es menor del 5% en ciertos distritos, pero sobrepasa el 30% en otros (ver el mapa del anexo). La clasificación de un centro escolar en ZEP o en REP es, en efecto, decidida por el rector en función de indicadores de dificultad social y escolar cuyo nivel relativo está lejos de

⁷ Circular n°90-028 de 1 de febrero de 1990.

⁸ Ibid.

⁹ MOISAN C.et SIMON J., *Les déterminants de la réussite scolaire dans les Zones d'éducation prioritaire*, INRP, 1997

¹⁰ Circular n° 99-007 de 20 de enero de 1999

¹¹ En 1997 no solamente ha sido revisado el perímetro de las zonas, sino también han sido creadas las redes de educación prioritaria (REP) que asocian escuelas y centros de primer ciclo de enseñanza secundaria cercanos a los centros escolares en ZEP «en los que la concentración de dificultades merece una vigilancia y una ayuda particulares». Los centros escolares de la red «mutualizan sus recursos pedagógicos y educativos así como sus innovaciones al servicio del éxito escolar de los alumnos».

ser el mismo según los distritos. Continúa siendo cierto que las zonas de educación prioritaria acogen alumnos desfavorecidos. (Ver tabla 1 del anexo).

- Si bien las zonas y redes de educación prioritaria no han tenido jamás una existencia institucional, ni medios específicos reservados en el presupuesto de educación, los profesores y jefes de centro que ejercen en escuelas o establecimientos escolares clasificados en ZEP por los rectores se benefician automáticamente desde 1990 de un suplemento salarial especial, creado por Lionel JOSPIN en el marco de la revalorización de las funciones del profesorado¹². La cifra, del orden de 1100 euros anuales, está lejos de ser despreciable. Este suplemento es objeto de fuertes críticas, por una parte, porque se atribuye automáticamente, cualquiera que sea la calidad de las acciones y el compromiso del personal y, por otra parte, porque la oposición a su supresión por parte quienes benefician de él hace difícil cualquier revisión del mapa de la educación prioritaria.

¿Cuál es el balance a principios de 2000?

Tras más de veinte años desde su creación, los investigadores en educación consideran que un balance de conjunto de las ZEP es difícil de realizar. En efecto, éstas, que se han convertido en más numerosas, son heterogéneas, hacen frente a dificultades de desigual nivel, y han desarrollado diferentes acciones con diversos grados de implicación por parte de los equipos educativos, los responsables y los socios. El resultado de esta política, considerado a veces decepcionante, puede así ser atribuido a un conjunto de factores donde intervienen el "reparto" de medios, un defecto de «coordinación» y la falta de apoyo de los equipos de profesores.

El examen de las series de indicadores disponibles muestra que, a pesar de que las ZEP se han beneficiado de un esfuerzo real en términos de medios y en el resto de sitios todo es igual, las diferencias de resultados se mantienen entre alumnos en ZEP y fuera de ZEP. El seguimiento de un grupo de alumnos matriculados en 6º en 1995 sintetiza las comparaciones efectuadas en diferentes estadios de escolaridad. Estas comparaciones no muestran una tendencia significativa, ni en el sentido de una recuperación, ni del aumento de retrasos. Verdaderamente, los alumnos de ZEP llegan más a menudo al segundo ciclo de secundaria llamado *lycée général et technologique* sin haber repetido en el primer ciclo de secundaria, pero esta ventaja se debe a prácticas de orientación menos selectivas a finales del tercer curso y desaparece con la mayor frecuencia de repeticiones de curso en el segundo ciclo de enseñanza secundaria (*lycée*). En una proporción de 8 sobre 10, los alumnos de primer ciclo de secundaria de ZEP, llegados a 2º curso del *lycée générale ou technologique*, terminan sus estudios secundarios con éxito en bachillerato. Sus posibilidades de convertirse en bachilleres son comparables a las de los alumnos que presentaban las mismas características desde el comienzo, pero han efectuado su escolaridad beneficiándose de un medio social más favorable.

Así, las diferencias de resultados se mantienen entre alumnos en ZEP y fuera de ZEP. Esta constatación ha podido conducir a afirmar que la política de las ZEP ha tenido un efecto positivo puesto que al mismo tiempo las escuelas y los *collèges* de ZEP han conocido un aumento y una concentración de las dificultades sociales y escolares. No se ha constatado una agravación a pesar de una degradación de las condiciones de vida en ciertos barrios y de las condiciones de trabajo del profesorado enfrentado a problemas más agudos.

Después de veinte años de su creación, los escasos trabajos consagrados a las ZEP por los investigadores en educación muestran, pues, un balance sobretodo atenuado y contrastado. Lo que subrayan todos los autores es la dificultad de

¹² Decreto n°90-806 de 11 de septiembre de 1990, modificado.

establecer un balance de conjunto de la extensión de esta política a cerca de una quinta parte de los alumnos y la diversidad de las ZEP y de las REP, tanto desde el punto de vista de las dificultades de los alumnos como de las acciones realizadas. ¿Cómo evaluar el impacto de una política que puede concretizarse, en ciertas zonas, por proyectos ambiciosos de lucha global contra el fracaso escolar y las desigualdades sociales, y, en ciertas zonas, por simples dispositivos que dan derecho a algunos medios suplementarios o a primas?

El debate de 2004-2005 sobre los efectos y las modalidades de la política de discriminación positiva en educación

En un contexto marcado, en política educativa, por la preparación de la Ley de orientación y de programación para el futuro de la Escuela¹³, por los ministros Luc FERRY, y posteriormente François FILLON, y, más generalmente, por una discusión política (ideológica) sobre la oportunidad y las modalidades de las políticas de discriminación positiva, la política de las zonas prioritarias no podía escapar a un nuevo examen. Éste ha movilizó a los responsables políticos de derecha y de izquierda, pero igualmente se ha nutrido, cosa poco novedosa en el campo de la educación, de trabajos de naturaleza econométrica, buscando relacionar de manera global todos o parte de los medios suplementarios dados a los centros de educación prioritaria y el éxito o el progreso de los alumnos.

Aunque se hayan tomado precauciones respecto a la gran heterogeneidad de las zonas prioritarias, la conclusión que se ha retenido, a veces sin relación, ha sido que *"la puesta en marcha de las ZEP no ha tenido ningún efecto significativo sobre el éxito de los alumnos, medido por la obtención de un diploma, el acceso a cuarto, a segundo, y la obtención del bachillerato"*¹⁴.

Los trabajos que se han hecho para tratar de esclarecer esta constatación globalmente negativa han orientado el debate político (que nunca ha dudado verdaderamente del principio de la discriminación positiva como medio para remediar las desigualdades escolares) hacia dos direcciones respecto de la puesta en marcha de esta discriminación positiva:

- La primera ha cuestionado si el esfuerzo puesto en las zonas prioritarias habría sido suficiente para que se pueda esperar un efecto tangible en términos de equidad en los resultados escolares. El economista Thomas PIKETTY, entre otros, ha propuesto una respuesta negativa a esta pregunta, simulando el efecto que podría tener una disminución más sensible que la actual de las clases elementales sobre los resultados de los alumnos de ZEP en las evaluaciones nacionales, gracias a una reorganización de los medios atribuidos a las escuelas que no están situadas en zonas prioritarias¹⁵.

La idea ha sido retomada en informes oficiales: *"sería necesario fijar el principio de que los alumnos de estos barrios que acumulan dificultades deberían beneficiarse de medios de más del 20 y el 30% (frente al 11% actual), superiores a los de los*

¹³ Ley n° 2005-380 de 23 de abril de 2005 sobre orientación y programación para el futuro de la escuela.

¹⁴ **Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992**, Roland BENABOU, Francis KRAMARZ et Corinne PROST, in *Economie et statistique*, n°380, 2004, INSEE, Paris. Más allá de la cita retomada aquí, los autores subrayan, por una parte, que *"se trata de un efecto medio de las ZEP [mientras que] la puesta en marcha de proyectos educativos específicos ha sido disparatada"* y, por otra parte, que *"estas conclusiones negativas constatadas a nivel de los collèges no sabrían ser generalizadas sin estudios suplementarios de la política de las ZEP en su conjunto puesto que ésta se centra mucho en las escuelas primarias"*. Reúnen las interrogaciones de los investigadores en educación. Recuerdan que su *"estudio lleva a los años 1980 y a principios de los 90, ya que la metodología y los datos no permiten extender el análisis a los periodos posteriores"*.

¹⁵ ver para una presentación rápida: Thomas Piketty : **En ciblant les moyens, on peut réduire sensiblement l'inégalité des chances** in *Fenêtres sur cours*, revue du SNUIPP, jeudi 30 septembre 2004.

*barrios más favorecidos*¹⁶. Y ha sido generalmente combinada con el deseo de ver el mapa de las zonas prioritarias más homogéneo y más concentrado: *“en el futuro, parece deseable que el dispositivo de ZEP evolucione no por simple extensión del número y de los niños ayudados, sino por haber profundizado y haber aumentado el esfuerzo sobre las zonas donde se concentran realmente las dificultades”*¹⁷.

- La segunda ha cuestionado si, para combatir las desigualdades sociales en materia de éxito escolar, era necesario concentrar sobretodo los medios hacia las zonas o los centros escolares donde las proporciones de alumnos con dificultad social y escolar son más elevadas – con el riesgo de estigmatizarlas- o bien destinar estos medios individualmente a los alumnos en dificultad estén donde estén, y particularmente a aquéllos que la institución escolar juzgue como los más aptos para aprobar. *“Un cierto escepticismo rodea las políticas basadas en los territorios donde se concentran las dificultades sociales y escolares. Tanto en Francia como en el extranjero, sus resultados son a menudo considerados decepcionantes y crean dudas sobre el principio mismo de estas políticas y sobre si es justo dar más medios a aquéllos que aprueban menos. Por otra parte, existe una fascinación por métodos más brutales de “discriminación positiva” del tipo de la experimentada en Sciences Po*¹⁸, *donde se abandona la idea de intervenir más arriba, en el momento en que se crean las desigualdades. Más que condenar el principio fundamental de las políticas, los estudios ponen en duda las modalidades de su puesta en práctica. Tal vez no es del todo posible redistribuir verdaderamente el esfuerzo educativo hacia quienes tienen necesidad de él tomando como soporte la acción política”*¹⁹.

Los términos de este debate se reencuentran en las orientaciones – por no decir las inflexiones – de la nueva “reactivación” anunciada por Gilles de ROBIEN, ante la perspectiva del inicio del curso escolar 2006.

La política “ambición – éxito”

En la presentación que se ha hecho de ella, esta política es definida como “un nuevo sople para la educación prioritaria”²⁰.

Se puede decir que, en cierta medida, se esfuerza por realizar una síntesis – algunos dirían un compromiso- de los términos del debate que se ha expuesto anteriormente.

*“El principio director es claro...: desde hace años hemos dado demasiado poco a demasiada gente; es necesario dar más a quienes tienen verdadera necesidad. Y hacerlo según unos criterios nacionales, precisos y justos. Unos criterios sociales y escolares que traduzcan la situación concreta de los alumnos. Estos criterios deben permitirnos pasar de una lógica de “zona” a una lógica de “público”. Quien importa es el alumno en dificultades,... donde quiera que se encuentre... Donde se encuentre la dificultad, debe encontrarse la ayuda. Como más dificultades haya, más ayuda deber haber”*²¹.

Para responder a esta voluntad “el plan de reactivación de la educación prioritaria distingue diversos niveles de acción. Anuncia igualmente un mismo principio de

¹⁶ Rapport de la commission « Familles, vulnérabilité, pauvreté », présidée par Martin HIRSCH, président d’Emmaüs France, présenté le 21 avril 2005 au Ministre des Solidarités, de la Santé et de la Famille.

¹⁷ Pour une école plus juste, Marc GURGAND et Eric MAURIN, disponible en <http://www.gauche-en-europe.org>.

¹⁸ Sciences Po firma convenios con *lycées* acogiendo una importante proporción de alumnos salidos de *collèges* de ZEP. Los mejores alumnos de estos *lycées* se pueden beneficiar de un apoyo escolar y cultural para preparar las pruebas específicas de acceso a Sciences Po.

¹⁹ Pour une école plus juste, Marc GURGAND et Eric MAURIN, disponible en <http://www.gauche-en-europe.org>.

²⁰ Discurso del 8 de febrero de 2006, **La relance de l’éducation prioritaire**.

²¹ Ibid.

*éxito para todos los alumnos de educación prioritaria y un mismo nivel de exigencia para todos los alumnos de la Escuela de la república*²². Si las modalidades cambian, este principio que siempre ha sido la base de la política francesa de discriminación positiva en materia de educación, es explícitamente reafirmado.

Diversos niveles de acción

Para tener en cuenta el hecho que los alumnos en dificultades pueden encontrarse en cualquier lugar pero en diferente grado, se han definido dos niveles de acción:

- Las "redes ambición-éxito" constituidas por un *collège* y las escuelas que lo nutren. La novedad es doble: por una parte, la lista de los *collèges* "cabecera de red" ha sido esencialmente elaborada a nivel nacional, a partir de criterios homogéneos (importancia de la población escolar desfavorecida por su origen y débiles resultados escolares) y se puede considerar que su elección es igual a lo largo del conjunto del territorio (ver tabla 3 del anexo); por otra parte, su número ha sido limitado voluntariamente para permitir un esfuerzo particular en medios. Son 249, es decir menos del 5% de los *collèges* públicos.

- Las otras "redes de educación prioritaria" constituidas de momento²³ a partir de los centros escolares que actualmente están clasificados dentro de educación prioritaria y cuya situación puede ser considerada como intermedia entre la de las "redes ambición-éxito" y la del resto del sistema educativo.

Es mediante un esfuerzo reforzado en medios (profesorado experimentado y asistentes pedagogos) a favor de las redes ambición-éxito (suponiendo que las otras redes conservan los que se les han atribuido actualmente) que se debe concretizar el principio "*como más dificultades existan, más ayuda debe haber*". Este esfuerzo se considera proporcionado a la importancia del público en dificultad.

Un refuerzo de la estructuración y de la coordinación pedagógica de las redes

Para facilitar la coordinación y el trabajo consensuado, todas las redes se han constituido a partir de un único *collège*, que se convierte en la unidad de referencia, y de las escuelas elementales y de preescolar que lo nutren. Un "comité ejecutivo", constituido por un director de *collège*, el director adjunto, por todos los directores de las escuelas asociadas, y del que puede formar parte el IEN de la circunscripción, substituye a todas las instancias precedentes. Se trata aquí de centrar las estructuras – y las preocupaciones- propias de la Educación nacional puesto que ningún socio está integrado en este comité ejecutivo²⁴. Este consejo debe preparar un proyecto pedagógico que será formalizado con un "contrato ambición-éxito" o un «contrato de objetivos escolares» acordado con las autoridades académicas; concluirá en cuatro o cinco años y substituirá a los precedentes "contratos de éxito escolar". En este marco, las redes son incitadas a considerar pruebas "derogatorias" que la Ley de orientación y de programación para el futuro de la Escuela ha hecho posibles²⁵.

²² Circular n°2006-058 del 3/03/2006.

²³ Está previsto que la lista de estas redes sea reexaminada a lo largo de los próximos años siguiendo criterios nacionales.

²⁴ Tal asociación estaba prevista antes, puesto que la circular n° 99-007 del 20 de enero de 1999 preveía que "*un consejo de red abierto al conjunto de las escuelas y de los establecimientos escolares de la red y a sus principales socios se reuniese regularmente*".

²⁵ Bajo reserva de la autorización previa de las autoridades académicas, el proyecto de escuela o de establecimiento escolar puede prever la realización de pruebas, por una duración máxima de cinco años, sobre la enseñanza de las disciplinas, la interdisciplinariedad, la organización pedagógica de la clase, de la escuela o del centro escolar, la cooperación con los socios del sistema educativo, los intercambios o el hermanamiento con establecimientos escolares extranjeros. Estas pruebas son objeto de una evaluación anual. (Art. L401-1 del código de Educación).

Una voluntad de “desarrollar la ambición escolar para todos”²⁶

Dentro de la lógica de «público» afirmada por la nueva política, los recorridos escolares, la orientación y los proyectos escolares de cada alumno deben ser objeto de una atención particular. Se citará aquí la medida más emblemática – y la más contestada– prevista a este respecto: “desde el inicio del curso escolar 2006, los alumnos de los collèges “ambición-éxito” que han obtenido una mención “muy bien” en el diploma nacional de brevet tendrán la facultad de solicitar el ingreso en un instituto de su elección de entre los institutos de su distrito”²⁷. Esta medida es particularmente discutida en la medida que hace correr el riesgo de “despoblar” las redes ambición-éxito de sus mejores alumnos y de aumentar en ellas la concentración de alumnos débiles. La mayor parte de los trabajos sobre los efectos de la homogeneidad de las clases y de los centros escolares “han puesto en evidencia una relación entre las progresiones de los alumnos, notablemente de los de débil nivel escolar, y su asociación en la clase con otros de nivel escolar superior... Los efectos de la homogeneidad de los grupos débiles... parecen particularmente negativos. En efecto, en numerosos trabajos se ha podido observar la constitución de normas de éxito inferiores a las de los grupos “fuertes” por la adaptación de los maestros y la baja emulación entre camaradas, más orientados hacia actividades desviadoras que hacia actividades académicas”²⁸.

Las condiciones del éxito

Actualmente, es difícil comentar más sobre lo que se puede esperar de esta inflexión de la política de educación prioritaria. Nos contentaremos con retomar aquí las características comunes de las “ZEP que tienen éxito”, las cuales han podido ser liberadas por una Inspección General cuando ha observado mediante una encuesta de campo el funcionamiento de una muestra de ZEP (Moisan C. et Simon J., 1997), y que se mantienen de actualidad por las redes ambición-éxito.

- La dimensión “a escala humana”. Es raro que un impulso significativo sea constatado en los centros o las zonas de gran dimensión.
- La estabilidad de la población escolar.
- Una escolarización aumentada en 2 años.
- La existencia de verdaderos equipos entorno a un proyecto fuerte, elaborado colectivamente.
- Los proyectos tienen un elevado nivel de exigencias, se centran en los aprendizajes y quieren transformar “lo ordinario de la clase” y no se resumen en acciones espectaculares.
- La escuela está abierta al exterior.
- Una coordinación real asegura una coherencia de prácticas.
- En fin, en estas zonas, la inversión de las colectividades locales es importante, respetando las misiones de cada socio (sin confusión de roles).

Notas bibliográficas

L'éducation prioritaire, *Éducation et formations* n°61, DPD, 2001.

Les ZEP : 20 ans de politique et de recherches, *Revue française de pédagogie*, 140, 2002.

²⁶ Circular n°2006-058 de 3 de marzo de 2006.

²⁷ Circular n° 2006-058 de 3 de marzo de 2006.

²⁸ *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue*, Agnès Van Zanten, PUF, 2001.

BEN AYED C. et BROCCOLICHI S., L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : « pourrait mieux faire », *Revue française de pédagogie*, 129, 1999.

BOUVEAU P. et ROCHEX J-Y., *Les ZEP entre école et société*, Paris Hachette-CNDP, 1997.

CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E., *A l'école des banlieues*, Paris, ESF, 1995.

GLASMAN D., *l'école réinventée, le partenariat dans les Zones d'éducation prioritaire*, Paris, L'Harmattan, 1992.

MOISAN C. et SIMON J., *Les déterminants de la réussite scolaire dans les Zones d'éducation prioritaire*, INRP, 1997.

Van ZANTEN A., *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, PUF, 2001.

Mapa y tablas

Porcentaje de alumnos de secundaria en Educación Prioritaria en 2001-02

% de alumnos de secundaria en EP en 2001-02

27 % o más

22 a 26,9%

17 a 21,9%

12 a 16,9%

menos de 12%

sin ZEP/REP

Guadeloupe : 31,3%

Martinique: 32,6%

Guyane: 33,2%

Réunion: 40,6%

metrópolis : 21,5%

Fuente: MJENR-DEP, Géographie de l'école, édition 2003 (en publicación)

Tabla 1
Características sociodemográficas de los alumnos de primer ciclo de secundaria en ZEP

		En ZEP	Fuera de ZEP
Origen social de los alumnos	Agricultores, artesanos, comerciantes	7%	11%
	Altos cargos, profesiones intermedias, jefes de empresas, empleados	15%	37%
	Obreros, inactivos	20%	17%
		58%	35%
Diploma más elevado de los padres	Estudios primarios	41,5%	16,5%
	<i>Brevet, CAP, BEP</i>	38,5%	43%
	Bachillerato, estudios superiores	20%	40,5%
Número de hijos	1o 2 hijos	24%	43%
	3 o 4	35%	38%
	5 o más	41%	19%
Inmigración	Sin progenitor inmigrante	65%	87%
	Ambos progenitores inmigrantes	27%	7%
Lengua hablada por los padres	Siempre el francés	67%	88%
	Siempre o con frecuencia otra lengua	15%	3%

Fuente: MJENR-DEP, alumnos en 6º curso en 1995

Lectura: el 7% de los alumnos de los *collèges* de ZEP son hijos de agricultores, artesanos o comerciantes.

Tabla 2
Medios en profesorado y dimensión de las clases de los centros públicos de primer ciclo de enseñanza secundaria, curso 2004

	Educación prioritaria	Fuera de educación prioritaria HH	Total público sector
Número de horas semanales de enseñanza por alumno (H/E)	1,38	1,25	1,27
Número medio de alumnos por división (E/D)	22,2	24,5	24,0
Número de alumnos por estructura pedagógica (E/S)	21,3	23,2	22,7

Fuente: MJENR-DEP, L'état de l'école, 2005

Lectura de la tabla: las clases de los *collèges* de educación prioritaria (ZEP o REP) cuentan de media con cerca de 2 alumnos menos (E/D). La enseñanza puede ser impartida para el conjunto de la clase o en grupo más restringido. Si se tienen en cuenta estas dos situaciones, un profesor de *collège* en educación prioritaria tiene a su cargo una media de 21,3 alumnos, respecto a 23,2 en los otros *collèges* públicos (E/S).

Tabla 3
Los collèges cabecera de "red ambición-éxito" en el curso 2006

Académie / Distrito	Número de collèges "ambición-éxito"	Número de collèges públicos abiertos en el curso 2004	Proporción de collèges "ambición-éxito" en relación con el conjunto de collèges	Número de collèges ZEP en el curso 2004	Proporción de collèges "ambición-éxito" en relación con collèges ZEP del curso 2004
Aix-marseille	26	196	13,3%	53	49,1%
Amiens	12	173	6,9%	36	33,3%
Besançon	3	115	2,6%	21	14,3%
Bordeaux	3	248	1,2%	25	12,0%
Caen	3	151	2,0%	12	25,0%
Clermont-Ferrand	4	142	2,8%	7	57,1%
Corse	1	28	3,6%	6	16,7%
Creteil	21	345	6,1%	112	18,8%
Dijon	2	163	1,2%	31	6,5%
Grenoble	1	241	0,4%	32	3,1%
Guadeloupe	4	43	9,3%	6	66,7%
Guyane	12	25	48,0%	11	109,1%
Lille	28	329	8,5%	97	28,9%
Limoges	1	78	1,3%	5	20,0%
Lyon	9	208	4,3%	39	23,1%
Martinique	8	42	19,0%	11	72,7%
Montpellier	5	193	2,6%	24	20,8%
Nantes	9	239	3,8%	30	30,0%
Nancy-Metz	5	237	2,1%	22	22,7%
Nice	6	135	4,4%	15	40,0%
Orléans-Tours	8	235	3,4%	33	24,2%
Paris	4	109	3,7%	24	16,7%
Poitiers	5	160	3,1%	12	41,7%
Reims	4	135	3,0%	29	13,8%
Rennes	2	212	0,9%	9	22,2%
Réunion	19	72	26,4%	16	118,8%
Rouen	11	166	6,6%	49	22,4%
Strasbourg	6	144	4,2%	19	31,6%
Toulouse	6	229	2,6%	14	42,9%
Versailles	21	405	5,2%	76	27,6%
TOTAL	249	5198	4,8%	876	28,4%