

**EL IMPACTO DEL TERRITORIO EN LA EDUCACION.
EL CASO DE LA ESCUELA RURAL EN FRANCIA.**

**THE IMPACT OF LAND IN EDUCATION.
THE CASE OF RURAL SCHOOL IN FRANCE.**

Resumen

Desde hace diez años, se viene haciendo evidente en Francia la influencia de la dimensión territorial sobre la educación, particularmente en el contexto rural común y de montaña, independientemente de que el origen sociocultural de las comunidades siga teniendo una prevalencia muy significativa. Se han definido así numerosos impactos territoriales sobre la escuela que influyen principalmente en los resultados escolares y en el progreso educativo de su alumnado, así como en la organización de los centros escolares, en la pedagogía y en la didáctica. Además, se han puesto de relieve otras influencias territoriales multifactoriales, globales y sistémicas, sobre la escuela en lo que he denominado los *efectos de territorio*. Este artículo aborda en primer lugar los distintos tipos de impactos territoriales en relación con la escuela a partir de los resultados de investigaciones longitudinales desarrolladas en los territorios rurales de montaña de gran aislamiento geográfico en Francia. Presenta posteriormente algunos elementos de teorización basados en el análisis de las distintas metodologías de localización y caracterización de los efectos de territorio sobre la educación.

Palabras clave

Efecto de territorio, orientación escolar, rendimiento académico, espacio rural aislado, zona de montaña.

Summary

At the end of the twentieth century, it was realized in France that even though less intensely than social and cultural origins, spatial and territorial dimensions influenced education, especially in rural and mountainous regions. Numerous specific territorial impacts could be seen. These specific impacts were principally involved with scholastic results and orientation, but also including the organisation of establishments, pedagogical work-ups and teaching materials. However, other multiple and systemic territorial influences on schooling have been noted : the territorial effects. Taking the results from empirical, studies about different isolated French rural and mountainous regions, the article shows the different types of territorial impacts influencing schools. Then, it shows several theoretical elements by analyzing the different types of methodology and the characteristics of territorial influences on education.

Keywords

Territorial effect, educational orientation, scholastic success, isolated rural area, mountainous region

1. Introducción

La mayoría de los planteamientos sociológicos relacionadas con la producción de desigualdades escolares, fundados históricamente sobre la *reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1964; 1970), pusieron claramente de manifiesto en los años 1960-1970 que los contextos sociales ejercían una influencia sobre la educación. Posteriormente, se destaca que las organizaciones e instituciones y los centros escolares por una parte (Duru-Bellat y Mingat, 1988; Bressoux, 1994), así como las políticas públicas de educación territorializadas por otra (Derouet, 1992; Van Zanten, 2001), también influían en las trayectorias escolares, aunque en menor medida que el origen social. A principios de los años 2000 estas explicaciones inicialmente mayoritarias se completan con otras, minoritarias, vinculadas a los contextos espaciales y territoriales (Arrighi, 2004; Caro, 2006; Champollion, 2005,2008; Ben Ayed, Broccolichi & al., 2007; Grange y Mezeix, 2008).

Desde el año 2005, al margen de los impactos territoriales sobre cualquier variable escolar observados anteriormente, vengo emitiendo la hipótesis de que la influencia de los espacios y territorios rurales y montañoses sobre la educación podría también manifestarse de forma global (efecto de territorio). A tal efecto fue preciso analizar los datos estadísticos relativos a las escuelas de montaña recogidos por el Observatorio Educación y Territorios - Observatorio de la escuela rural (OET-OER) desde 1999 hasta 2007. A partir de 2007, con el fin de comprobar este primer concepto, el del efecto de territorio sobre la escuela montañesa, era confirmado por el análisis de los datos comparables relativos al liceo (instituto) de la misma base de datos.

Por ello, para responder de forma argumentada a los interrogantes anteriores, este artículo abordará inicialmente las perspectivas metodológicas en las que se inscribe este estudio. Se presentan, en un segundo momento, los resultados obtenidos en materia de efecto de territorio sobre la escuela, más allá de la confirmación de una serie de análisis previos más específicos. Por último, se presentarán las primeras teorizaciones efectuadas a partir de la investigación.

Todos los resultados que se presentan en este artículo, y que conduje personalmente, para situar la influencia del contexto territorial sobre la escuela, se basan en datos recogidos en la zona de montaña francesa. En estos momentos, existen otras investigaciones en las cuales participo para verificar si los fenómenos puestos de relieve en el sureste de Francia se manifiestan también en otros territorios comparables, como son otros países de Europa y América Latina.

2. Contextualización: el territorio como objeto de estudio

2.1 La dimensión socio-espacial de la escolarización en escuela rural de montaña

Con el propósito de focalizar los impactos territoriales sobre la escuela, resulta necesario precisar a qué realidad socioespacial (territorio) hacemos referencia, más allá de la vaguedad que rodea aún a este concepto que se ha puesto de moda a finales de los años noventa.

2.1.1. ¿A qué territorios nos referimos?

Generalmente, el término de territorio tiene una doble acepción: o se refiere a una realidad jurídico administrativa, como es el caso en la expresión y acción "ordenación del territorio", o hace referencia al concepto de "territorialidad", ampliamente presente desde hace más de veinte años en el ámbito de las ciencias sociales. La misma realidad natural que social, el territorio, no se deja fácilmente dividir. Medio, prácticas, representaciones y organización sociopolítica constituyen un sistema cuyas partes son interdependientes (Gumuchian, 2001, p. 43).

El territorio toma en cuenta, en el marco de la relación de los individuos al espacio, las prácticas culturales y sociales. Personifica la relación simbólica entre cultura y espacio, constitutiva de símbolos, valores o identidades basándose efectivamente en el concepto de *territorialidad* (El Berre, 1992) o como porción de espacio apropiado, incluso simbólicamente, por un grupo organizado.

El territorio aparece hoy cada vez más como una construcción de sus protagonistas que son el Estado, las colectividades territoriales, las mancomunidades, las asociaciones, las empresas, etc (Moine, 2006). En el mundo de la educación, el territorio surge cuando, de manera descriptiva, un espacio se organiza bajo el impulso de sus protagonistas para responder a las necesidades de formación de sus habitantes. Este enfoque del territorio, proveniente de la geografía contemporánea, se ha incorporado por su carácter sistémico y multifactorial al enfoque sociológico

desarrollado a finales de 1990 por Lahire y su grupo de investigación sobre la socialización, que habla de territorios prescritos (territorios institucionales), territorios vividos (territorios de acción) y territorios soñados (territorios simbólicos). Añadiría incluso interiorizados, relativos al inconsciente colectivo.

En las ciencias de la educación, hace sólo algunos años que se presta atención a los procesos de especialización. Para el OET-OER, el territorio corresponde a un sistema en tensión que conecta un espacio al juego social de sus protagonistas (Ormaux, 2008). La territorialidad, es pues dinámica ¿Como se traduce a nivel de la zona rural y de montaña?

2.1.2. La segmentación del espacio rural francés

Especificar la ruralidad siempre ha sido una ardua tarea, más allá de los clichés que datan de un tiempo en que todos los territorios partían de la ruralidad. Desde entonces, no ha cesado de transformarse.

- El espacio rural: la subdivisión en zonas de 1996-1998

El Instituto Nacional de Estadísticas y Estudios Económicos (INSEE) y el Instituto Nacional de la Investigación Agronómica (INIA) delimitaron en Francia entre 1996-1998 dos grandes tipologías espaciales: el espacio urbano y su homólogo rural, definido de manera vacua con relación al espacio urbano. Los municipios rurales se desglosaron en tres grandes categorías que unidas componen el espacio rural:

- Rural con escasa influencia urbana, en el cual del 20% al 40% de los activos trabajan en centros urbanos periféricos.
- Los polos rurales, en el seno del cual un 50% de los activos residentes trabajan, y la periferia de los polos rurales, en la cual al menos 40% de los activos trabajan en los polos rurales.
- El rural aislado, que definido por eliminación, comprende los municipios restantes.

A finales del siglo XX, este espacio rural reunía aproximadamente el 18% de la población sobre un 60% del territorio nacional francés (Champsaur, 1998).

- La parte "montaña" del espacio rural

Recurrí a una segunda tipología de segmentación espacial basada en la zona de montaña que resulta de textos administrativos tomados entre junio de 1961 y junio de 1978. Un municipio de montaña, en este marco, tiene más de un 80% de su territorio a una altitud media superior a 700 metros, o tiene un desnivel de 400 metros como mínimo entre su punto más elevado y su punto más bajo.

2.1.3 Marco territorial de las investigaciones sobre la escuela de montaña

Los conceptos de espacio y territorio precedentemente expuestos no siempre han permitido estructurar el conjunto del espacio rural sobre el cual el OET-OER y yo mismo trabajamos. La base de datos, en consecuencia, debió construirse sobre las divisiones del espacio rural y de montaña disponibles y correspondientes al muestreo de alumnos, padres y profesores encuestados.

Sin embargo, estos espacios rurales genéricos corresponden en relación a los hechos, a territorialidades específicas encarnadas en territorios identificables: macizos, mesetas, cuencas, polos, áreas de trabajo, etc. La zona de montaña y la parte rural aislada del espacio de dominio rural constituyen, en efecto, áreas que desde hace tiempo han sido apropiadas para sus habitantes, incluso en cuanto a la escolarización específica (Gumuchian & Mériaudeau, 1980). Comportamientos sociales y culturales específicos, es decir, mentalidades basadas en un verdadero sentido de territorialización (Bozonnet, 1992), se han desarrollado progresivamente. Su coherencia legítima la entrada territorial y, además, facilita la interpretación de los análisis factoriales de correspondencias (AFC) exploratorios llevados a cabo en la investigación que presentamos.

La totalidad de mis investigaciones se basaron directamente en el espacio rural, más concretamente, en la zona de montaña. El *corpus* "montaña" estudiado corresponde así a la zona de montaña de los cuatro departamentos del Ain, adyacentes a la Suiza francófona, a los Alpes de Haute-Provence, contiguos a la Italia piemontesa, a la Ardèche y el Haute-Loire, situados ambos en

el Massif Central. Ni las divisiones departamentales, ni las académicas, es decir ningún tipo de territorio institucional, resultaron a mi parecer lo suficientemente pertinentes a fin de analizar en profundidad las variaciones socioespaciales del rendimiento académico y de la orientación.

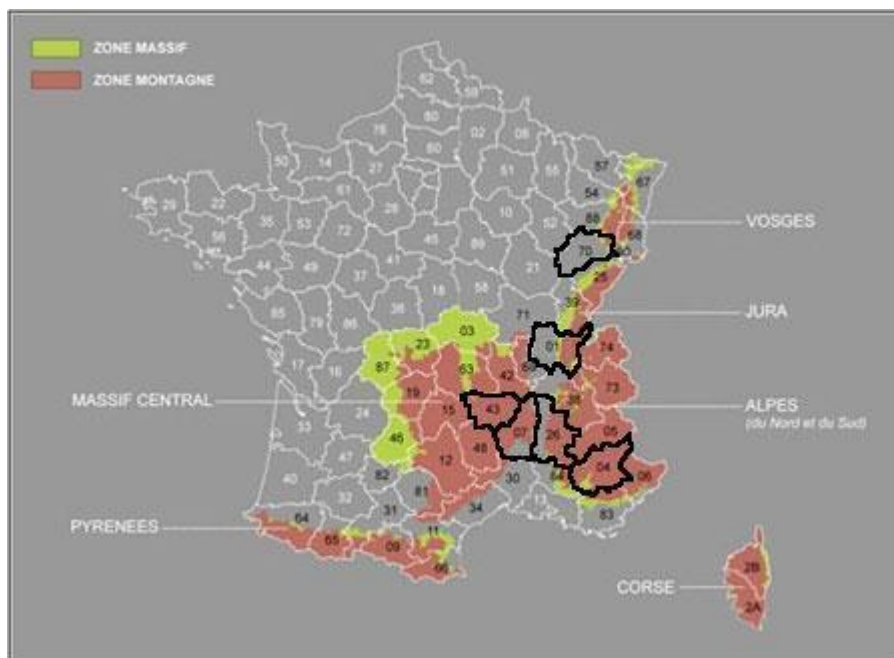


Imagen 1. Localización geográfica de los seis departamentos del panel rural general, entre los cuales cuatro están situados en zona de montaña (OET-OER).

3. Metodologías utilizadas en el estudio

Para caracterizar los distintos impactos del territorio en la educación, fue necesario, en el marco de este estudio, utilizar conjuntamente metodologías cuantitativas (localización), y cualitativas (caracterización), que se presentan brevemente. El trabajo de análisis efectuado, tal y como se ha indicado anteriormente se basa en el seguimiento longitudinal de un panel representativo del espacio dominante rural de 2.394 alumnos rurales y de montaña, de ocho años de edad, del CM2 (final de la escuela primaria en Francia) al año del bachillerato, durante el periodo de 1999 a 2007. Se interrogó a los alumnos, a sus padres y sus profesores en cuatro ocasiones, en 1999, 2002, 2004 y 2005. Se recogieron así aproximadamente 12.000 cuestionarios, representado cerca de un millón de ítems, que han sido tratados estadísticamente por el método *Catalyse*, permitiendo selecciones simples, cruzadas y AFC, preparadas por la Universidad de Franche-Comté y el CNRS (Centro Nacional de la Investigación Científica). Los análisis realizados se refieren más concretamente a los alumnos escolarizados en la zona de montaña francesa que constituyen alrededor del tercio del panel global. Por supuesto, a lo largo de los años, se perdió a una serie de alumnos, pero no afectó la estructura de la muestra, verificada por cada ítem. Finalmente, los datos resultantes de los cuestionarios completados en el marco de una entrega estandarizada por los alumnos, padres y profesores en cuatro ocasiones fueron completados por entrevistas profundas con alumnos del grupo del panel inicial en las dos zonas rurales montañosas elegidas por su homogeneidad (alto valle del Ubaye en el Alpes de Haute-Provence y meseta de Ardèche en el Massif Central)

3.1 Análisis estadísticos simples y cruzados

La identificación de los impactos específicos de las territorialidades en la educación se efectuó esencialmente, sobre la parte "montaña" de la base de datos OER-OET, por medio de análisis estadísticos simples y cálculos cruzados o múltiples que exploraban las relaciones existentes entre una variable de contexto y una o más variables dependientes.

3.2 Análisis factorial de correspondencias (AFC)

Con el fin de intentar situar los *efectos del territorio*, cuya existencia postulaba, se recurrió al AFC exploratorio. En función de la cuantificación de las divergencias observadas en la situación estadística de independencia, en el marco de una métrica basada en el χ^2 , pude situar, las variables que "se atraen" y "se rechazan", antes de verificarlo a través de las tablas de contingencia.

Para ello, se estudiaron simultáneamente las variaciones concertadas de un número mínimo de variables significativas de contexto que permitían caracterizar la territorialidad, la situación geográfica de la escuela o el órgano colegiado y la identidad territorial local de los alumnos y padres ("tipo de territorio rural", "duración del tiempo vivido en el territorio", etc). Además, se cruzó el análisis con un número de variables dependientes. Por una parte, portadoras de indicadores de éxito ("progreso o retraso escolar", "resultados a las evaluaciones nacionales", "esperanza de acceso", etc), y al progreso de los alumnos, portadora, de indicadores específicos ("duración deseada de los estudios", "proyectos de orientación al órgano colegiado", "resultados de la orientación final", etc). Por otra parte, con las representaciones de los alumnos y padres ("imagen sobre sí mismo", "imagen de la escuela", "imagen del equipo directivo", "imagen del territorio", "movilidad potencial", etc).

Por supuesto, en la medida en que los efectos de territorio afectan solidariamente a todas las variables dependientes, cada una está afectada individualmente. Para ir más lejos, es decir, para intentar situar los efectos globales del territorio sobre la educación, fue necesario utilizar de manera específica los AFCs especificidades de utilización de estos AFC exploratorios, destinados a situar los efectos del territorio sobre la escuela. Se presentan más adelante.

3.3 Especificidades de utilización de los AFC exploratorios, destinados a situar los efectos del territorio sobre la escuela

Coordiné en 2005-2006 análisis factoriales exploratorios específicos, efectuados sobre las subbases de datos "montaña", "colegio" y "liceo" del OET-OER que evidenciaron un fenómeno de impacto territorial global sobre la escuela en el seno de la zona de montaña. En cada uno de los dos AFC exploratorios "montaña" mencionados, la distribución de puntos hace obtener tres ejes factoriales explicativos, en parte, de la variancia global. El eje factorial mayoritario n ° 1 nos remite al peso del origen sociocultural. Los dos otros ejes factoriales corresponden al peso del *arraigo territorial* y a la *capacidad de proyectarse en un futuro relativamente lejano*. En su conjunto, la nube de variables toma una forma espacial elíptica característica. La totalidad de las variables significativas, que se organizan alrededor de los ejes pequeños y grandes de la elipse, son equidistantes a ambos ejes factoriales n ° 2 y n ° 3. Esta equidistancia general de los ejes de todas las variables que contribuyen fuertemente al plano [2,3] subraya bien la importancia del carácter sistémico del análisis territorial desarrollado (Champollion, 2005, 2008).

La figura n ° 2 ilustra bien este fenómeno: las zonas de trama -todos los colores mezclados- que reagrupa la gran mayoría de las contribuciones significativas se encuentran totalmente alejadas de ambos ejes factoriales. Más allá de esta primera ilustración del fenómeno puesto en evidencia, esta figura sintética, que reúne en el mismo panorama sinóptico los resultados de los dos AFC, "colegio" (trazado negro) y "liceo" (trazado rojo), también muestra claramente que el *efecto de territorio* sobre la escuela reparado en el colegio se mantiene en el liceo: la superposición de los planos factoriales [2,3] de los dos AFC, es allí casi perfecta, aunque se puede notar una erosión muy leve del fenómeno (las zonas de trama en rojo, ocupando ángulos de mayor amplitud, son levemente menores alrededor de las bisectrices que las zonas de trama negras), probablemente vinculado al incremento de la edad y a la orientación al final de colegio.

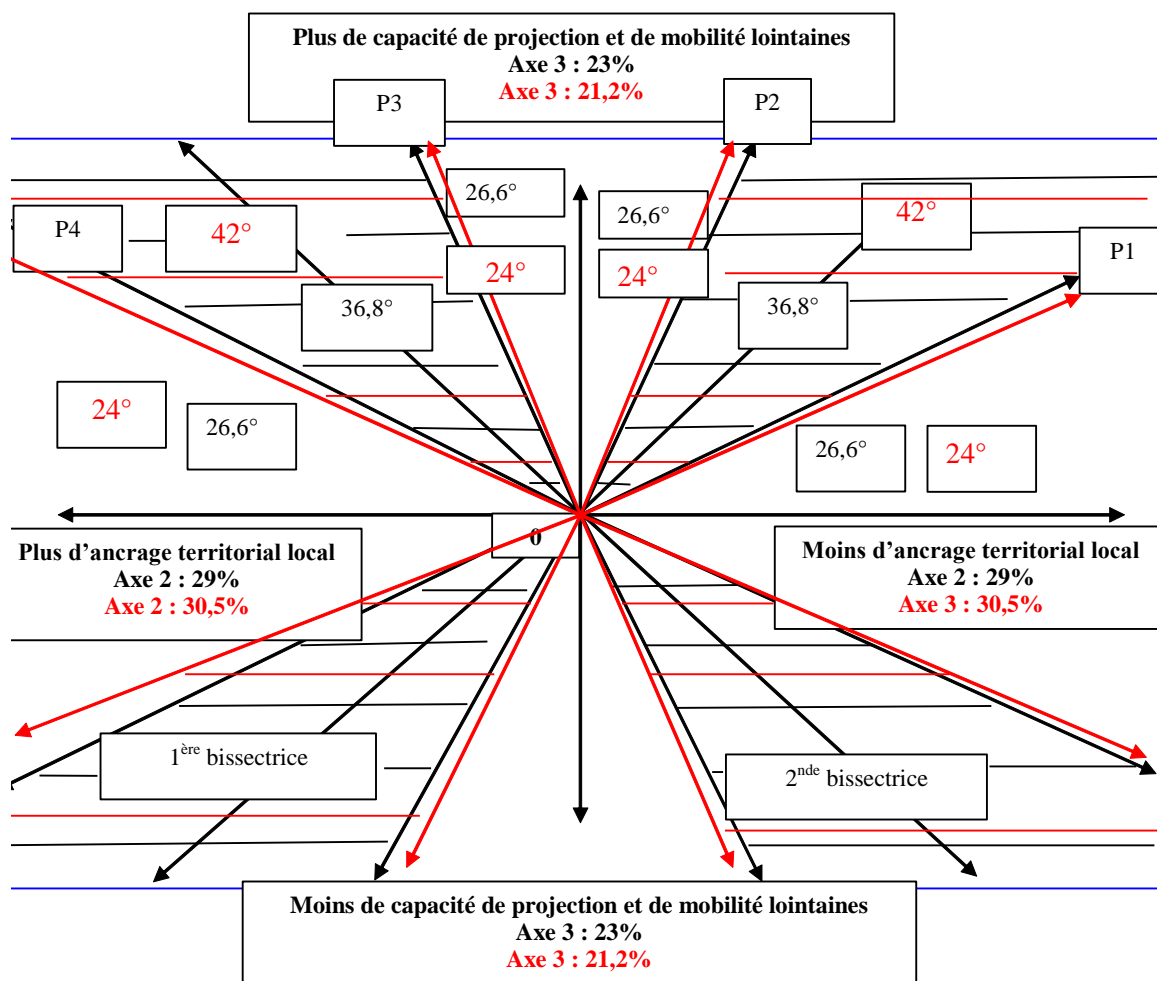


Figura 2. Esquema ilustrativo sin escala, con ángulos conservados, de la localización de las zonas de reagrupación en el plano factorial [2,3] de los caracteres comunes de los ejes 2 y 3 de contribuciones superiores a la media de los dos AFC "montaña" (las zonas de reagrupación en los planos factoriales de los dos AFC están trazados en negro para el AFC "colegio" y en rojo para el AFC "liceo").

3.4 Historias de vida escolar

Este enfoque antropológico escolar se basa principalmente en el análisis de contenido monográfico y comparativo de historias de vida escolar individuales, obtenidas por medio de entrevistas semiestructuradas, reiteradas en algunos casos, profundizadas en otros. También al pase de cuestionarios escritos, compuestos de preguntas abiertas y cerradas cumplimentados por el alumnado y sus familias que fueron extraídos de los territorios determinados como especialmente indicados. Este tipo de análisis comparativo permitió comprender que las trayectorias individuales a menudo tienden globalmente a organizarse de forma diferente en función de los territorios en los que se inscriben (Bidou-Zachariassen, 2007). El detalle de este enfoque destinado a precisar y profundizar los resultados estadísticos sobre micro-territorios de montaña coherentes se presentan posteriormente.

El enfoque antropológico fue desarrollado sobre microterritorios montañoses donde, colectivamente esta vez, los investigadores del OET-OER, y el autor de este estudio, pensaban que la influencia territorial estaría ampliamente presente. Es la razón principal de la elección de la zona del alto valle de Ubaye y del borde este de la meseta de Ardèche en el estudio. Todos los alumnos del muestreo "montaña" escolarizados en estos dos microterritorios cumplimentaron cuestionarios abiertos que contenían un cierto número de evocaciones espontáneas y con clave semántica territorial. Esta primera etapa estuvo acompañada de entrevistas semidirectivas efectuadas por dos

investigadores que tenían como objetivos, por una parte, volver a trazar las historias de vida escolar de los alumnos referidos, y por otra parte, de hacer emerger las representaciones de los territorios de escolarización.

4. Estudios previos y resultados comparados

De modo general, tanto mis investigaciones relativas a los contextos territoriales montañoses como los trabajos del OET-OER llevados a cabo sobre el espacio rural confirmaron y fortalecieron los resultados obtenidos precedentemente en los años 1980 - 1990 por la Dirección de evaluación y Prospectiva (DEP) (A. Davailon y Oeuvarard, 1998) y por el Instituto de Investigación en Educación (IREDU) (Duru-Bellat y Mingat, 1998). También los de los años 1990 - 2000 por el Centro de Estudios e Investigaciones sobre el Empleo y las Calificaciones (CEREQ) (Arrighi, 2004; Grelet, 2004), particularmente en materia de resultados y trayectorias escolares. Quisiera llamar aquí la atención, sobre el hecho de que muchas características de la escuela rural y de montaña francesa se encuentran en escuelas comparables por ejemplo con las catalanas, italianas, canadienses y portuguesas (Jean, 2008), y que no existe por sí solo un verdadero déficit cultural en los jóvenes rurales, sino solamente prácticas culturales diferentes relacionadas con el origen socio-cultural de los padres (Alpe, 2006).

4.1 Impactos específicos del territorio rural sobre la escuela

4.1.1 Sobre la organización escolar, la pedagogía y la didáctica

- La organización escolar

Las clases unitarias y multigrado surgen en las escuelas de la zona rural y de montaña de Francia como respuesta a la combinación de limitaciones conjugadas relativas al enclave geográfico, al aislamiento sociocultural y al descenso de la demografía en el medio rural. Para luchar contra el aislamiento geográfico y, sobre todo, contra el aislamiento cultural, se utilizaron estrategias de transformación en tres grandes ámbitos: la utilización regular de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), la constitución de acompañamientos institucionales duraderos a través de organismos externos al ámbito educativo (como los parques naturales regionales), y el trabajo en el seno de redes afines. Estas estrategias de ruptura del aislamiento fueron significativamente más efectivas en las escuelas pertenecientes al medio *rural aislado* y a la *zona de montaña* (Champollion, 2005), pero su impacto en términos de resultados no se ha percibido realmente (Alpe, 2008). Por su parte, la administración también desarrolló formas institucionales de organización escolar con el fin de dar respuesta al aislamiento rural y de montaña: equipos educativos móviles para la mejora del apoyo educativo (EMALA), llevados a cabo, por ejemplo, por maestros itinerantes.

Tres características fundamentales, construidas en respuesta a los desafíos de las limitaciones evocadas precedentemente, permitieron a los maestros de las clases unitarias y multigrado de las zonas rurales y de montaña realizar experiencias de innovación pedagógica en torno a varios ejes de atención: el espacio escolar disponible, que favorece la autonomía de un grupo de alumnos sin perturbar la actividad de otros, la pedagogía diferenciada que resulta de ello y la continuidad profesional con un mínimo de dos años en las clases (Jean, 2008). Si bien no constituyen la panacea pedagógica, su valor pedagógico es innegable.

Desde finales de los años 1970-1980, las clases unitarias y multigrado, numerosas en los territorios aislados rurales y de montaña, fueron objeto de numerosas evaluaciones, positivas en todos los casos. Las primeras fueron desarrolladas por la Dirección de Evaluación y Prospectiva (DEP) del Ministerio de Educación Francés, concluyendo que cuanto mayor era el número de cursos por clase, entre uno a cinco grados por clase, mejores eran los resultados escolares (Oeuvarard, 1990, 1995). Los estudios posteriores, conducidos por el Instituto de Investigaciones en Educación (IREDU) de la Universidad de Borgoña (Leroy-Audouin y Suchaut, 1995; Duru-Bellat y Mingat, 1998), luego por el OET-OER (Champollion, 2005) confirmaron estos primeros resultados. Un estudio reciente del IREDU reabrió el debate poniendo en tela de juicio el conjunto de los resultados anteriores (Leroy-Audouin y Suchaut, 2006).

- La pedagogía

Resulta preciso considerar detenidamente algunas cuestiones inherentes a la enseñanza en aulas de escuela rural:

- La individualización educativa que se desarrolla en estas aulas unitarias y multigrado (el profesor no puede ocuparse de todos su alumnado al mismo tiempo).
- El alto grado de autonomía escolar del alumnado.
- La eficacia educativa de la monitorización de los mas grandes hacia los pequeños.
- El papel estimulante del maestro, que es más "director de orquesta que solista" y que no se sitúa únicamente delante de sus alumnos, sino más bien a su lado.

En los Alpes franceses, la montaña constituía, para la mayoría de los maestros que se encontraban ejerciendo hacia 1980, un terreno privilegiado para el estudio del medio. Estos maestros, así como aquellos cercanos a movimientos pedagógicos del estilo Freinet, veían, en efecto, un pretexto a la aplicación de una pedagogía activa orientada hacia el estudio del medio que nos remite a su vez a la interdisciplinariedad e integraba datos naturales, humanos, sociales y a menudo históricos (Gumuchian, 1980).

A nivel europeo, números proyectos educativos también han preconizado el desarrollo de este tipo de prácticas pedagógicas innovadoras (Champollion, 2005). En Cataluña, por ejemplo, la formación profesional de los profesores contiene contenidos dedicados a los contextos educativos rurales y de montaña y prácticas pedagógicas innovadoras que se desarrollan impulsadas por el Grupo Interuniversitario de Escuela Rural (GIER) (Boix, 2003, 2004). El GIER ha diseñado, en este sentido, un Máster Oficial de educación en el contexto rural para dar respuesta a las necesidades formativas en el marco universitario actual.

- *La didáctica*

Más allá de la utilización de los maestros de escuela rurales del territorio que rodea la escuela, nuevas perspectivas didácticas se van haciendo presentes a medida que transcurre el tiempo. En este sentido, cabe decir que ha surgido recientemente una didáctica del territorio. Esta noción incipiente (Pesiri, 1998; Boix, 2004) actualmente en proceso de definición, se muestra de modo empírico en Serino, Campanie (Italia). En su definición actual va más allá de lo que preconizan los programas de la escuela primaria francesa de 1995. Requieren, a través de un enfoque inductivo, que el profesor parta de lo singular, del individuo, de lo local para a partir de allí hacer construir al alumno una teoría general.

En este enfoque, el docente se basa en nociones correspondientes al saber identitario y a las raíces culturales del alumnado (fuertemente territorializados), a fin de acompañarlos en la construcción progresiva del conocimiento estructurado en el curriculum (Legardez, 2005). Se trata de abordar el conocimiento global a partir del saber situado y contextualizado, antes de conectarlo a las teorías científicas (Perrenoud, 1998). Efectivamente, es la cuestión de la didáctica del territorio la que se plantea como imprescindible en estos momentos. Los trabajos desarrollados a partir de 2006 por la Acción de Coordinación de la Red europea de Inteligencia Territorial en el marco del 6º Programa Comunitario de Investigación y Desarrollo sobre la *inteligencia territorial* (Dumas y Girardot, 2006), supone que los actores construyen su propia comprensión del territorio y actúan en consonancia.

4.1.2 Sobre los resultados escolares y el progreso del alumnado

- *Medidos a través de los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales de Matemáticas y de Francés de sexto.*

En este campo, mis investigaciones sobre la *zona de montaña*, como las del OET-OER sobre el *espacio de dominio rural*, confirmaron los resultados de anteriores trabajos bien conocidos. Los resultados de los alumnos rurales y de montaña seguidos por el OET-OER, obtenidos a través del prisma de las evaluaciones nacionales de sexto, son ligeramente superiores a la media metropolitana, tanto en francés como en matemáticas (Champollion, 2005). Se evidencia un excelente resultado de la escuela rural si se considera que la estructura del origen social del alumnado rural y montañés es a priori predictivo de un resultado inferior (Arrighi, 2004).

- *Medidos a través de tasas de retraso escolar a finales de CM2*

El cuadro sinóptico siguiente habla por sí mismo. Cuanto más nos acercamos a los territorios aislados, *rural aislado* y la *zona de montaña*, mejores son los resultados, en términos de índice de retraso escolar.

Territorio	Retraso escolar en alumnado de 11 años (CM2)
<i>Zona de montaña</i>	16%
<i>Rural aislado</i>	17%
Rural general	18%
Francia (resultados generales)	19%

Tabla 1. Alumnado de 11 años y más en CM2 en 1999 sobre alumnos del muestreo en función de los diferentes tipos de ruralidad aislada. (Fuentes: base de OET-OER 1999; resultados nacionales: *El Estado de la escuela*, n° 11, octubre de 2001).

- Medidos a partir del acceso a tercer grado del colegio

Más allá de las pequeñas variaciones observadas entre los diferentes tipos de espacios rurales y de montaña, conviene remarcar que el "adelanto" global alcanzado por los alumnos a finales de CM2, incluidos los del segmento rural aislado y de montaña, perdura en su globalidad hasta el final de su escolarización en el colegio de referencia. De hecho, la esperanza de acceso en tercer grado de los alumnos que ingresan en el colegio no es menor en la montaña que sobre el conjunto del territorio francés (Champollion, 2005).

- Medidos a partir de los resultados a finales del tercer grado del colegio

La tendencia se invierte al final de la escolarización en el colegio, fenómeno sobre el que volveré posteriormente. Es decir, mientras que de acuerdo a los resultados obtenidos por el alumnado del medio rural se esperan progresos académicos importantes dirigidas hacia estudios generales (liceo) y superiores, se produce lo contrario. Los índices medios de las diferentes ruralidades permanecen por detrás de los índices nacionales comparables (tabla n° 2). Se evidencia una menor aspiración a efectuar estudios superiores que se refleja también entre los padres (-9 puntos con relación a los alumnos). La demanda espontánea de acceso por parte de los alumnos de montaña aparece (59 %), particularmente débil si se la compara con la tasa nacional de demanda escolar de los alumnos (-6 puntos) (Davaillon y Oeuvarard, 1998).

Territorios	Zona de montaña	Rural aislado	Rural general
Estudios deseados para el año siguiente : 2° general y tecnológico	59%	61%	60%

Tabla 2. Comparación de las demandas espontáneas de orientación de los alumnos de 3r del colegio relativas a los diferentes tipos de ruralidad aislada (Fuente: OET-OER 2004).

- Medidos a partir del progreso hacia 1° científico (1r S), a finales de 2° general y tecnológico (2nde GT) del instituto

A nivel de 2° de GT, el índice de abandono de los alumnos en los segmentos *zona de montaña* y *rural aislado* no es significativo; el 31 % de los alumnos de montaña se dirigen hacia el 1r S, contra el 34 % en el espacio de dominio rural. Sin embargo, la tendencia global observada anteriormente se mantiene: cuanto más nos acercamos al aislamiento, hay menor presencia de estudios superiores y generales.

El territorio comienza a considerarse en la actualidad cualitativamente, aunque detrás de factores predominantes de tipo sociológico e institucional, por orden de importancia decreciente, como un factor que influye de manera significativa sobre las diferentes variables relativas al fenómeno educativo. Esta influencia también se percibe fuera del rendimiento académico y del progreso escolar: tiene influencia sobre la organización escolar, el proyecto de centro, las prácticas pedagógicas y los enfoques didácticos.

4.2 El efecto global del territorio sobre la educación (incluyendo aportaciones del enfoque metodológico-antropológico a los efectos del territorio)

Este *efecto de territorio* sistémico genera, paradójicamente, una importante caída de la tendencia en el seno del proceso complejo de orientación: a los buenos resultados escolares no se asocia en las zonas rurales y de montaña el progreso hacia sectores prestigiosos del liceo, tanto a nivel 3r

de colegio como a nivel 2º general y tecnológica, como es el caso, normalmente, en el resto de Francia. Esto condiciona de facto los sueños y las proyecciones de los alumnos y de sus padres a finales de primaria. Este fenómeno se desarrolla tanto al nivel de los proyectos de progreso como en el seno de los procedimientos institucionales, y tanto entre los alumnos como entre los padres (el condicionante familiar acentúa en casi diez puntos la falta de ambición comprobada entre los alumnos) y, en una menor medida, entre los profesores.

El análisis de los datos recogidos sobre las historias de vida escolar y las representaciones territoriales de los alumnos del muestreo "montaña" puso de manifiesto comportamientos educativos específicos en los territorios. Los primeros análisis se efectuaron en el alto valle de Barcelonnette (Alpes-de-Haute-Provence), por alumnos totalmente escolarizados en este microterritorio rural montañoso. Los resultados locales observados por mis colegas investigadores de la OET-OER Y Alpe et J.L Fauguet, confirman la presencia del *efecto de territorio* sobre el conjunto del muestreo "montaña" del OET-OER; corresponden a una ausencia de estigmatización territorial, en un espacio donde el enclave geográfico pesa sobremanera sobre el aislamiento social y cultural, y donde la movilidad geográfica potencial de los habitantes se arraiga en la historia colectiva del Alto Valle de Ubaye (Alpe & Fauguet, 2007).

En lo relativo al microterritorio de la meseta de Ardeche (lago de Cheylard en Ardèche), los análisis de todas las historias de vida escolar recogidas se refieren a alumnos con un retraso escolar de un año. Inicialmente había emitido la hipótesis, conjuntamente con A. Legardez, que el *efecto de territorio* sobre el conjunto de la muestra "montaña" del OET-OER se vería reflejado aquí. A la luz de los análisis efectuados sobre las historias de vida escolar locales, puedo afirmar que nuestra hipótesis de salida no queda invalidada. Por añadidura, a diferencia de lo que pasa en Ubaye, también me hallo en situación de precisar que el efecto del territorio, en la zona del lago de Cheylard, se basa de manera más sobresaliente sobre la interiorización del territorio que sobre la realidad del enclave geográfico (Champollion y Legardez, 2008).

Estos primeros análisis territoriales « micro » apuntan resultados en función de los territorios. Confirman nuestra convicción de que es indispensable complementar el análisis estadístico de localización de los efectos de territorio sobre la escuela a través de un enfoque más antropológico, a fin de profundizar en la cuestión.

5. Elementos para la teorización

El estudio expone análisis de los contextos espaciales y territoriales de escolaridad que se han venido desarrollando desde finales de los años 1990, proporcionando un marco teórico consecuente para sustentar las investigaciones efectuadas desde principios del siglo XXI. Sin embargo, los contextos aparecen *sui generis* como una parte importante de la investigación en educación; conviene recordar que hoy la problemática "educación y territorio" aún no ha dado lugar a muchas investigaciones científicas pluridisciplinares relacionadas con la geografía, la sociología y las ciencias de la educación, fuera de los trabajos anteriormente citados. Si por ejemplo las investigaciones sociológicas, más allá de los trabajos de Bourdieu y Passeron, fueron relativamente numerosas, como se vio, los trabajos reuniendo las tres disciplinas, más allá de las investigaciones del OET-OER y el CEREQ (Centro de Estudio e Investigación sobre los Empleos y las Calificaciones), no son frecuentes; aún así podemos citar a algunos autores, españoles, por ejemplo (Boix, 2004; Bustos, 2009).

5.1 Vinculados a las interpretaciones

Antes de volver a las cuestiones de fondo, desearía recordar que los *efectos del territorio* correspondientes a las manifestaciones observadas dos veces por nuestras investigaciones se distinguen de otros impactos; están desglosados en efectos globales "de" territorio *versus* efectos más o menos específicos "del" territorio. Los efectos específicos del territorio nos remiten a impactos más bien individualizados y determinados de territorios a menudo tomados en su acepción espacial indiferenciada (rural, por ejemplo) o en su acepción institucional (departamento, por ejemplo). Se refieren a variables como el " éxito al diploma del primer ciclo de enseñanza secundaria ", la " utilización en la enseñanza de las tecnologías de la información y de la comunicación ", las " actividades de ocio ", etc.

En cambio, los efectos globales de territorios tomados en su acepción socio-espacial de *territorialidad activada* se relacionan con un gran conjunto de variables interrelacionadas que juegan de modo sistémico. Por supuesto, en la medida en que los efectos del territorio se relacionan globalmente con la gran mayoría de las variables dependientes, cada una de ellas

individualmente se ve afectada en el campo de las interacciones. Todos los efectos "del" territorio están incluidos, desde este punto de vista, en el efecto "de" territorio.

El efecto de territorio sobre el sistema escolar en territorios rurales de montaña se manifiesta globalmente. Se refiere al conjunto de las diferentes variables dependientes, ligadas como no a las representaciones, o al menos sobre una subparte muy significativa de éstas, de pertenencia (contextuales o medioambientales). Amplifica u opone fenómenos complejos socialmente esperados, o bien determina nuevos. Más allá del *efecto de territorio* singular que se manifestó en la *zona de montaña* francesa, ¿no podrían existir varios tipos de *efecto de territorio*, característicos de ciertos tipos de territorios? Probablemente, serán necesarias otras investigaciones para ver si un efecto de territorio, comparable o no, puede también extenderse sobre otros contextos territoriales. Son candidatos para ello los *corpus rural aislado* y la *zona de montaña*. En cuanto al *espacio de dominio rural* en su conjunto, los fenómenos observados parecen no ir todos en el mismo sentido. No ha sido comprobado por el momento sobre la base rural general OET-OER una relación global lo suficientemente fuerte entre los resultados escolares, los deseos y elecciones de orientación, las prácticas socio-culturales, y las representaciones espaciales de los alumnos tomadas solidariamente por un lado y los otros tipos de territorios rurales por el otro.

Así pues, ¿no habría finalmente múltiples *efectos de territorio*, específicos por ejemplo de *zonas educativas preferentes*? ¿O bien específicos de centros urbanos burgueses, o de zonas premontañesas de piamonte, o de zonas costeras, o de territorios interiores, etc.?

5.2 Vinculados a la metodología utilizada

El enfoque estadístico me pareció a la vez suficiente y relativamente económico, para identificar los *efectos de territorio*, pero insuficiente para caracterizar de un modo más aproximado y más profundo sus modalidades de funcionamiento. Me pareció necesario, como vimos anteriormente, recurrir al análisis de las historias de vida escolar. El cruce de ambos enfoques, en el marco de su utilización sucesiva por razones de economía, se reveló como pertinente debido a su complementariedad, ya que, si es necesario detectar la manifestación del efecto buscado a través de la estadística, no es menos necesario profundizar en la interpretación a través de un enfoque antropológico.

5.3 Vinculados a las perspectivas de desarrollo del modelo territorial como modelo interpretativo

El desarrollo del concepto de *efecto de territorio* todavía plantea numerosas cuestiones metodológicas. ¿Cómo escoger las variables más adaptadas para revelar tales fenómenos? ¿Cómo limitar los condicionantes sociales de las variables territoriales? Para ello, más allá de las dificultades encontradas, la novedad de este concepto en elaboración, su potencial explicativo de fenómenos complejos, el carácter sistémico y no unívoco de la explicación que propone, me impulsan a continuar con su desarrollo.

Finalmente, si el concepto genérico del *efecto de territorio* se manifiesta como funcional en muchos territorios diferentes, parecería entonces pertinente intentar construir una tipología de los principales *efectos de territorio* hallados en el trabajo. Mencioné rápidamente las numerosas similitudes con la organización y la pedagogía de las escuelas rurales y de montaña francesas que podrían hallarse en numerosas escuelas rurales y de montaña extranjeras. Trabajos científicos en los cuales el OET-OER está ampliamente implicado. Están actualmente en curso para verificar si existen similitudes del mismo género u otros, relativos a eventuales *efectos de territorio* sobre la escuela; estudios en Europa (España, Italia, Portugal), América del Norte (Nunavik, Quebec) y del Sur (Chile, Costa Rica, Uruguay), más allá de la validez del modelo explicativo de *efecto de territorio* sometido a otros tipos de territorio, urbanos particularmente, en Francia (barrios del norte y sur de Marsella), en Italia (Turin) y en Bélgica (suburbio de Lieja).

6. Conclusión: desarrollos y perspectivas

Desde principios de los años 2000, progresivamente hemos apreciado que, menos intensamente que el origen social, el territorio influía sobre la escuela, particularmente en el rendimiento académico y el progreso educativo. Esta influencia en absoluto es de menor importancia que la influencia del contexto social, que explica a menudo más por sí sola la mitad de la variación (inercia) de los factores del contexto, pero no es desdeñable en absoluto. Viene en tercera fila, muy por detrás de los factores sociales pero cerca de los factores vinculados a las políticas educativas y a los contextos institucionales. A partir del análisis de los resultados de estudios

recientes en Francia sobre diferentes espacios rurales de montaña, diversos tipos de impacto del territorio sobre la escuela han sido contextualizados y descritos. Los numerosos impactos territoriales, referidos al progreso escolar, la pedagogía, la didáctica, así como los resultados del alumnado, se han identificado inicialmente. Pero más allá de ellos, actualmente, otros efectos del territorio sobre la escuela, multifactoriales, sistémicos, han quedado manifiestos: los *efectos de territorio*. Nos dimos cuenta así que las trayectorias escolares, resultando de una multiplicidad de factores, se inscribían bien en territorios que les daban forma.

Sobre el plano metodológico, la agenda relativa a las investigaciones que pretenden identificar y caracterizar los *efectos de territorio* sobre la educación es en la actualidad una clara prioridad. Me parece absolutamente necesario pasar por la etapa de localización estadística, vía análisis factorial de correspondencias exploratorias específicas que permitan construir una primera interpretación sistémica, antes de pasar a un análisis de corte más antropológico y más detallado, dirigido a microterritorios espacialmente coherentes, fundamentados sobre análisis de historias de vida escolar recogidas mediante entrevistas semiestructuradas y de evocaciones espontáneas de representaciones territoriales. Con la potenciación de este tipo de estudios sobre territorios rurales y de montaña y sobre territorios urbanos (no franceses) debería ser posible empezar a construir una tipología de los *efectos de territorio* sobre la escuela.

Hoy en día, pocos años después de encontrar los primeros efectos de territorio en la escuela de zona de montaña francesa, investigadores del OET-OER, entre los que me incluyo, han fijado la atención en otras zonas rurales y de montaña y otros tipos de territorialidad (urbana, costera, etc) para Europa y todo el mundo con el propósito de realizar un seguimiento y caracterización de los impactos potenciales de los territorios en las escuelas e instituciones de esos nuevos territorios. Las metodologías de investigación que hemos desarrollado en la década de 2000 han servido para poner de relieve que estas manifestaciones sistémicas de los impactos territoriales en la educación pueden ser tenidas en cuenta para abordar nuevas situaciones territoriales. Su desarrollo progresivo y su completa teorización están en consonancia con esta línea de trabajo.

Referencias bibliográficas

- Alpe, Y. (2006). Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ?. *Revue Française de Pédagogie*, 156, pp. 75-88
- Alpe, Y. & Fauguet, J.-L. (2008). *Sociologie de l'école rurale*. Paris : L'Harmattan
- Arrighi, J.-J. (2004). Les Jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable. *Formation-Emploi*, 87, pp. 63-87
- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local*. Paris : PUF
- Bidou-Zachariasen, C. (1997). La Prise en compte de « l'effet de territoire » dans l'analyse des quartiers urbains. *Revue Française de Sociologie*. Vol 38 (1), pp. 97-117
- Boix, R. (coord.) (2004). *La Escuela rural : funcionamiento y necesidades*. Barcelona : Editorial Praxis.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : éditions de Minuit.
- Bozonnet, J.-P. (1992). *Des Monts et des mythes. L'imaginaire social de la montagne*. Grenoble : PUG
- Bressoux, P. (1994). Les Recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, pp. 91-137.
- Broccolichi, S., Ben Ayed, C., Matey-Pierre, C. et Trancart, D. (2007). Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves ». *Education & Formations*, 74, pp. 31-48.
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto de transformación. *Revista de Educacion*, 350, pp. 449-461.
- Caro, P. (2006). La Dimension spatiale des systèmes emploi-formation. *L'Espace géographique*, 3, pp. 223-240.
- Champollion, P. (2008). La Territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux et montagnards : de l'impact du territoire à l'effet de territoire. *Education & formations*, 77, pp. 43-53.
- Champollion, P. (2005). Impact de la scolarisation en « zone de montagne » sur la réussite scolaire et l'orientation des élèves du CM2 jusqu'à la fin du collège. Thèse de doctorat. Université de Provence. Lille : ANRT.
- Champollion, P. & Legardez, A. (2008). L'intelligence territoriale à l'œuvre: une démarche coopérative et partenariale de diagnostic territorial rassemblant acteurs et chercheurs. Actes de la 3^{ème} conférence internationale sur l'intelligence territoriale. Besançon, 15-18 octobre.
- Champsaur, P. (dir.) (1998). *Les Campagnes et leurs villes*. Paris : INRA-INSEE.

- Davaillon, A. & Oeuvarard, F. (1998). Réussit-on à l'école rurale ?. Cahiers pédagogiques, 365, pp. 33-35
- Derouet, J.-L. (1992). Ecole et justice. De l'inégalité des chances aux compromis locaux. Paris : Métailié.
- Dumas, P. & Girardot, J.-J. (2006). De l'intelligence territoriale : théorie, posture, hypothèses, définition. Ve Colloque TIC & Territoire, Quels développements. Besançon : Université de Franche-Comté, 9-10 juin.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1998). Le Déroulement de la scolarité : le contexte fait des différences. Revue Française de Sociologie, n° 29, pp. 649-666.
- Fundacion Encuentro (2007). Informe Espana. Una interpretacion de su realidad social. Madrid
- Grelet, Y. (2004). La Reproduction sociale s'inscrit dans le territoire. Formation-Emploi, 87. Paris : La Documentation Française.
- Gumuchian, H. (2001). Ecole, territoire et développement durable. In L'Enseignement en milieu rural et montagnard, tome 1, Espaces ruraux et réussites scolaires, pp. 43-46. Besançon : PUFC.
- Gumuchian, H. & Meriaudeau, R. (1980). L'Enfant montagnard... son avenir ?. Revue de Géographie Alpine, hors série.
- Jean, Y. (2008). Les écoles rurales : des lieux d'innovation. In Diversité « Où vas-tu à l'école ? Les liens aux lieux », 155, pp. 46-50.
- Jean, Y. (dir.) (2007). Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux et territoires. Paris : Ophrys Géographie, Collection « Essais géographiques ».
- Le Berre, M. (1992). Territoires. In Bailly, A., Ferras, R. & Pumain, D. (dir.). Encyclopédie de géographie. Paris : Economica.
- Legardez, A. (2005). Ecoles rurales et territorialisation : stratégies socioculturelles et didactiques. In Alpe, Y., Champollion, P. et Poirey, J.-L., L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, Tome 3, Collégiens à mi-parcours . Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, pp. 121-126
- Leroy-Audouin, C. & Suchaut, B. (2006). Efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours : des résultats qui relancent le débat. Note de l'IREDU, n° 06 / 01
- Leroy-Audouin, C. & Mingat, A. (1995). L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège. Rapport à la Direction de la Prévision, Ministère de l'économie, 51p.
- Mezeix, J.-F. & Grange, C. (2008). Facteurs influençant l'orientation et le parcours de la troisième au post-baccalauréat d'une cohorte d'élèves de l'académie de Clermont-Ferrand. Education & Formations, 77, pp. 73-82
- Moine, A. (2006). Le Territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie. L'Espace géographique, 2.
- Oeuvarard, F. (1995). Les Performances en français et en mathématiques des écoles à classes uniques. Education & Formations, n° 43, pp. 113-116.
- Oeuvarard, F. (1990). Les Petits établissements scolaires. Le cas des classes uniques, Education & Formations, n° 25, pp. 11-25.
- Ormaux, S. (2008). Territoire et éducation : une relation en mouvement. In Diversité « Où vas-tu à l'école ? Les liens aux lieux », 155, pp. 43-45.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. Revue des sciences de l'éducation, vol. XXIV, 3, pp.487-514. Montréal
- Pesiri, A. (coord.) (1998). Serino Extra Muros : L'Orientamento nella scuola dell'autonomia. Napoli : Istituto Grafico Editoriale Italiano
- Vanier, M. (coord.) (2007). Les Entretiens de la Cité des Territoires : « Territoires, Territorialités, Territorialisation : et après » ?. 7-8 juin 2007, Grenoble.
- Van Zanten, A. (2001). L'Ecole de la périphérie. Scolarité et ségrégations en banlieue. Paris : PUF.