

## **Las amenazas de la gentrificación para la educación inclusiva**

Renaud Goyer, Université du Québec à Montréal

Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières

### **Resumen**

Aunque la gentrificación sea objeto de debates tanto políticos como científicos, las consecuencias sobre las desigualdades económicas, sociales y espaciales están documentadas (Bélanger, 2014), especialmente en Montreal. Sin embargo, hay pocos escritos interesados en el fenómeno de Montreal que hayan abordado las conexiones con la educación y la escuela. Este artículo pretende presentar los efectos posibles de la gentrificación en la escuela montrealesa a partir de la investigación científica realizada en Europa y en Estados Unidos, en concreto sobre la puesta en marcha de la escuela inclusiva. Para ello proponemos comprender las consecuencias de la gentrificación a partir de tres rasgos sociales desigualitarios: la exclusión/segregación, la explotación y la violencia simbólica. Posteriormente evaluamos cómo estos rasgos constituyen amenazas a las preocupaciones del paradigma inclusivo para garantizar la accesibilidad física, la accesibilidad pedagógica y el acceso al reconocimiento para todas y todos en la educación y en la escuela.

Palabras claves: Gentrificación, escuela, educación inclusiva, desigualdades, accesibilidad, Montreal.

## Introducción

En marzo de 2019, los padres y los alumnos de las escuelas ubicadas en los barrios Saint-Henri y Pointe-Saint-Charles de la Isla de Montreal se enteraron que el suministro de comidas servidas en sus establecimientos al costo diario de un dolar, había sido suprimido (Bellavance, 2019 ; Roy-Brunet, 2019). Esta medida, ofrecida en escuelas ubicadas en áreas desfavorecidas, apoya "la realización de intervenciones que favorecen el éxito de los alumnos de las escuelas en áreas desfavorecidas, además de las acciones llevadas a cabo para garantizar la equidad del sistema educativo" (Ministerio de Educación y de la enseñanza superior [MEES], 2018, p. 52, traducción libre del francés). Sin embargo, en los últimos años, el ingreso promedio de los habitantes de esos barrios ha experimentado un aumento significativo, al igual que las tasas de titulación (Ville de Montréal, 2018a; 2018b), datos que repercutieron en los índices utilizados para la asignación de dicha medida.

Este ejemplo destaca la importancia de los vínculos entre los fenómenos de cambios rápido en el perfil socio-económico y cultural de los residentes de un barrio y el derecho a la educación inclusiva para todas y todos. Basada particularmente en el establecimiento de prácticas equitativas, la educación inclusiva, que las escuelas del Quebec reivindican como muchos otros sistemas educativos (MEES, 2017), tiene como objetivo "eliminar la exclusión y las desigualdades para el logro del éxito educativo" (Potvin, 2018: 1, traducción libre del francés). Si bien la investigación sobre el fenómeno de gentrificación en Montreal es abundante, pocos trabajos se han interesado en sus consecuencias sobre la escuela del Quebec; nuestra reflexión está orientada por las siguientes preguntas: ¿Qué vínculos las desigualdades que caracterizan el proceso de gentrificación mantienen con la escuela? ¿Qué amenazas representan esas desigualdades para la educación inclusiva?

Por consiguiente, este artículo es esencialmente una proposición teórica respaldada por una revisión de escritos científicos vinculando la gentrificación con otros fenómenos sociales a fin de inspirar tanto la investigación en sociología urbana como en sociología de la educación. En un primer momento un breve retrato de las formas que toma la gentrificación y las transformaciones urbanas en Montreal será presentado a fin de contextualizar nuestra argumentación. En un segundo momento, expondremos una propuesta teórica de las relaciones sociales desiguales (Goyer, 2017) que permiten examinar las gentrificaciones. Finalmente, detallaremos algunas posibles amenazas de estas transformaciones a la educación inclusiva.

### **1. Gentrificación en Montreal: evidencias y particularidades**

La noción de gentrificación es ampliamente utilizada y varios debates puntúan su definición (Lees, Slater y Wyly, 2008). De manera relativamente consensuada, significa un proceso de "civilización" de un distrito que ve su población transformarse al "pasar de una categoría social  $n$  a una categoría social  $n + 1$ " (Damon y Paquot, 2014, documento no paginado, traducción libre del francés ). Desarrollada por Glass (1964), para documentar la llegada desordenada de hogares de clase media y alta con capital cultural elevado, a los distritos centrales de Londres, esta primera conceptualización puso el acento en las elecciones individuales de esas familias. Esta propuesta fue, posteriormente, criticada por geógrafos que insistieron principalmente en los movimientos financieros que marcan este proceso como los programas de renovación urbana (Rose, 2010; Hackworth y Smith, 2001) y las inversiones de promotores inmobiliarios (Smith , 1996). Más allá de estos debates, ya sea que las gentrificaciones representen las consecuencias de una "agregación de decisiones individuales" o que se interesen a los "proyectos de revitalización o (re) desarrollo, ellas implican generalmente el "desplazamiento o al menos el reemplazo de una población más pobre por una población más rica "(Bélanger, 2014: 279). Por lo tanto, la gentrificación debe ser

considerada como la redefinición de un espacio de acuerdo con la voluntad de un grupo que tiene más poder que los residentes tradicionales de ese espacio (Twigge-Molecey, 2013).

Asociado a la transformación de un barrio particular ubicado cerca del centro de la ciudad, el tema de la gentrificación en Montreal ha estado presente en los debates durante casi cuarenta años. De hecho, en la década de los años 80, Rose (1987; 1984) estudió el ejemplo del barrio Plateau-Mont-Royal del cual surgió la noción de gentrificación marginal que permitió revisar y enriquecer la comprensión del fenómeno / proceso. Contrariamente a los enfoques existentes hasta ese momento sobre este distrito, la gentrificación se llevó a cabo mediante el establecimiento de personas 'marginales' para quienes, debido a las condiciones del mercado laboral no pudieron prevalecer de sus diplomas (Sénécal, 1995 ). Esta situación los llevó a recurrir a barrios marcados por una historia obrera, donde el precio de los alquileres y de las propiedades les permitió renovarlos o transformarlos. A su vez, estos estudiantes, artistas y jóvenes profesionales han afectado la oferta comercial de estos distritos, aumentando su poder de atracción para las poblaciones económicamente más ricas, en detrimento de los hogares tradicionales que ya no se reconocen en ese espacio (Van Crieckingen & Decroly, 2003; Rose, 1996)

Por esta razón, durante mucho tiempo, en ese barrio, la gentrificación se midió a través del capital cultural (particularmente por la tasa de graduados universitarios, y la categoría laboral de los residentes) y no de acuerdo a los ingresos. Estudiar la llegada a un distrito central de Montreal de estos residentes, bien formados pero mal pagados, ha permitido documentar un proceso de gentrificación diferente que aquellos que marcaron otras ciudades de América del Norte, donde los nuevos residentes eran económicamente más ricos que las poblaciones tradicionales (Smith, 1996). Esta gentrificación llamada marginales tuvo, más tarde, presente en otros barrios, en particular en Hochelaga-Maisonneuve, Petite-

Patrie y Villeray, donde funcionaban lógicas similares (Breault y Houle, 2016; Guilbault- Houde, 2016; Sénécal, 1995).

No obstante, desde mediados de los años 2000, la gentrificación en Montreal tomó otra forma con la revitalización del Canal Lachine, una antigua ruta industrial transformada en un parque lineal, y con la transformación de fábricas en condominios residenciales (Bélanger, 2010). Estos cambios afectaron particularmente al distrito de Saint-Henri. Con el fin de garantizar la venta de las nuevas unidades residenciales, los promotores y las autoridades municipales emprendieron una empresa de márketing para "vender" una nueva imagen del barrio. Como resultado, el barrio se fue gradualmente ocupando de nuevos residentes, más ricos (como lo muestran los datos sobre el aumento significativo de hogares con altos ingresos y aquellos relacionados con el aumento en los precios de los alquileres [Twigge-Molecey, 2013; Ville de Montréal, 2018b]). Este fenómeno corresponde a procesos de gentrificación más clásicos (Bélanger y Fortin, 2018; Smith, 1996). En este sentido, después de estar marcados por la gentrificación marginal, parece que una nueva forma de gentrificación está en marcha en los diferentes barrios de Montreal, más económica y acompañada por un aumento en los desalojos residenciales (Gaudreau, Goyer, Rutland y Van Vliet, 2020; Rutland y Blanchard, 2014).

## **2. La gentrificación como expresión de relaciones sociales desiguales.**

De estos trabajos sobre la gentrificación, surge la idea de que ella representa, simultáneamente , la consecuencia y la causa de las desigualdades sociales, económicas y espaciales. Para comprender mejor esta relación entre gentrificación y desigualdades, presentamos una proposición teórica de tres relaciones sociales no igualitarias e interrelacionadas que nos permiten entender

la diversidad de "gentrificaciones", ellas son: exclusión / segregación, explotación y violencia simbólica (Autor),

En el caso de la primera relación, la exclusión / segregación se basa en la apropiación monopólica de territorios y recursos a través de relaciones sociales que impiden que ciertas personas controlen su espacio / tiempo (McAll, 2008). La falta de opciones con respecto al entorno de vida, así como la estigmatización de quienes viven en barrios considerados "difíciles", constituyen manifestaciones de este tipo de relación. En el contexto de la gentrificación, esta exclusión por el espacio no permite que los hogares elijan y actúen plenamente sobre los lugares donde viven, ya sea la vivienda o el barrio. Estas relaciones pueden tener un impacto en la relación con el tiempo (especialmente en términos de transporte) (Marcuse, 1985).

La segunda relación, la explotación, se refiere a la apropiación por parte de otros de la capacidad de producir y reproducir. Ella se caracteriza por relaciones sociales que impiden que una persona (o un hogar) controle sus actividades económicas y sociales y disfrute de los ingresos que ella misma produce. Por lo tanto, la explotación es el proceso por el cual las desigualdades de ingresos se transforman en desigualdades de derechos y poderes (Wright, 2005). La gentrificación y sus transformaciones económicas contribuyen, entre otras cosas, a aumentar los alquileres reduciendo el ingreso de los hogares en beneficio de los propietarios o de los promotores inmobiliarios.

El tercer tipo de relación, llamada "violencia simbólica", se refiere a la apropiación por parte de otros de la capacidad de pensar y decidir. En el caso que estamos analizando, lo que se ve comprometido es la capacidad de tomar decisiones por parte de los hogares. Por lo tanto, las relaciones sociales desiguales no solo se expresan en sus dimensiones económicas o espaciales. Por ello, para analizar estas relaciones, la herramienta teórica de la violencia simbólica nos permite recurrir a aquellos elementos de dominación que parecen invisibles para los

actores (Bourdieu, 1994). En las relaciones sociales desiguales, la violencia simbólica es, de hecho, el lado oculto (o, en términos bourdieusianos, “la forma incorporada”) de la explotación y la exclusión. Estas dos relaciones se alimentan de la violencia simbólica para ser consideradas como naturales y evidentes. En la gentrificación, la violencia simbólica se expresa en particular a través de discursos que minimizan sus consecuencias e incluso la defienden, promoviendo la mixtura social que ella propone y cuestionando la experiencia de mudanzas repetidas experimentadas por inquilinos y residentes. Además, la violencia simbólica se refleja en la pérdida del sentido de pertenencia de los hogares tradicionales frente a los cambios que caracterizan su barrio.

## **2. Gentrificación y educación inclusiva**

Tomando como punto de partida los fundamentos legales internacionales de la educación inclusiva (Ramel y Vienneau, 2016) y la propuesta teórica que acabamos de presentar, hemos defendido (Goyer y Borri-Anadon, 2019) la idea de que la educación inclusiva se establece a través de un proceso progresivo de denuncia de relaciones sociales desiguales dentro de la institución educativa. En este sentido, el siguiente pasaje de un informe reciente del Consejo Superior de Educación (2017) destaca tres preocupaciones de la educación inclusiva:

"La inclusión de todos los estudiantes sigue los mismos pasos en todos los sistemas que hemos observado. *El primero consiste en promover el acceso de todos los niños al sistema de educación pública.* Este es el caso cuando el acceso a la escuela pública se ofrece por primera vez a ciertas poblaciones de alumnos (por ejemplo, alumnos con discapacidad intelectual) hasta ahora

excluidos no solo de las escuelas convencionales, sino a menudo de toda forma de escolarización. Entonces, la preocupación por el éxito de todos es auspiciada. En ese punto, ya no se trata solo de colocar a un niño en una clase; es necesario también *incitarlo a participar en un proyecto de formación preocupándose por su éxito*. Posteriormente, la apertura a la diversidad de necesidades educativas va acompañada de una preocupación por ofrecer una formación básica común a cada uno, compuesta por los elementos necesarios a la integración social y a la plena participación ciudadana "( p. 71, bastadillas en el original, traducción libre del francés).

Esas diferentes preocupaciones, que definimos aquí en términos de accesibilidad física, accesibilidad educativa y reconocimiento, mantienen estrechos vínculos con las relaciones sociales desiguales discutidas anteriormente. Por lo tanto, una primera preocupación, a menudo asociada con la educación integradora (Plaisance y Schneider, 2013) es la accesibilidad física a la escuela buscando reducir las barreras de acceso y superando la segregación experimentada por aquellos y aquellas escolarizado.a.s en espacios especiales. Lograr la accesibilidad física requiere actuar sobre la apropiación de territorios y recursos, cuestionando la asignación de medidas educativas específicas a ciertas poblaciones de alumnos y promoviendo una escuela a la que asistan todos y todas. La segunda preocupación de la educación inclusiva, cuyo objetivo es garantizar la accesibilidad pedagógica, puede asociarse a la relación de explotación, a la apropiación de la capacidad de producir y reproducir. Para garantizar esa accesibilidad pedagógica, el paradigma inclusivo aspira que tanto la escuela como sus actores implementen programas, medidas y / o planes de estudio, de modo que "cada estudiante obtenga los beneficios deseados de los servicios educativos con el objetivo de permitirle explotar plenamente sus capacidades "(MacKay, 2006, en Ramel y Vienneau, 2016, p. 35. Traducción libre



del francés). Por lo tanto, se pide a la escuela que adapte su acción para permitir que todo.a.s lo.a.s alumno.a.s puedan participar plenamente en la vida social. Finalmente, la tercera preocupación busca cuestionar la relación de apropiación de la capacidad de pensar y decidir. En este sentido, la educación inclusiva enfatiza la importancia de que todos los estudiantes sean reconocidos y se sientan parte de la escuela. Lo que se pone de manifiesto es la importancia de discutir, con toda la comunidad educativa incluyendo los estudiantes, las prácticas escolares para que ellas sean tratadas de acuerdo a los principios de interdependencia y corresponsabilidad (Potvin, 2013).

Entonces, teniendo en cuenta las preocupaciones de la educación inclusiva que busca garantizar la accesibilidad física, educativa y de reconocimiento, ¿cómo la gentrificación y sus consecuencias puede constituir una amenaza para tal proyecto?

### 3.1 Amenazas a la accesibilidad física

La investigación ha demostrado el impacto de la gentrificación en la deserción de las escuelas públicas en barrios afectados por nuevos residentes que prefieren enviar a sus hijo.a.s a escuelas en otros barrios considerados privilegiados (Butler, Hamnett y Ramsden, 2013). Por ejemplo, en su estudio sobre Bruselas, Marissal (2017) afirma que:

“En los barrios socialmente más heterogéneos, particularmente en aquellos que han experimentado un incremento reciente de su nivel socioeconómico, el aumento en la mezcla social parece tener sobre todo efectos de dualización: los alumnos con perfiles socioeconómicos diferentes tienden a asistir a diferentes escuelas” (p. 21).

En este sentido, el estudio de Serbulo (2017) llevado a cabo en una ciudad estadounidense, muestra que este "substitución" (Freeman, 2006) en la matrícula escolar lleva a una disminución del número de estudiantes que asisten a las escuelas públicas, lo que debilita su financiación, e incluso podría conducir a cerrarlas (Serbulo, 2017).

A pesar que este fenómeno no ha sido documentado en el contexto de Montreal, parece que las prácticas de promoción de bienes raíces pueden generar otro posible impacto de la gentrificación sobre la accesibilidad física. De hecho, la "revitalización" de los barrios por parte de los promotores inmobiliarios parece llevarse a cabo sin tener en cuenta la oferta de servicios públicos, en particular de educación (Robillard, 2018). En Montreal, un sector al sur del centro de la ciudad, completamente descuidado por las autoridades públicas durante más de veinte años, experimentó un desarrollo intensivo a a partir de los años 2000 (Guillemard, 2017). En consecuencia, la construcción de nuevas escuelas se enfrenta a un obstáculo importante: la especulación inmobiliaria ha contribuido a la escasez de terrenos disponibles y el consiguiente aumento de sus precios (Goudreault, 2019). Por lo tanto, los padres, ya sean de hogares nuevos o tradicionales, se verían obligados a inscribir a sus hijos en las escuelas de barrios vecinos, generando para estos sectores problemas de hacinamiento e imponiendo cambios escolares para varios estudiantes. .

En otros casos, la gentrificación provoca el desplazamiento de familias que se ven obligadas a mudarse y, en algunos casos, a cambiar de barrio. Los impactos negativos de esas mudanzas sobre el éxito académico de los estudiantes, han sido documentados (Desmond, An, Winkler y Ferris 2013; Beatty, 2010; Pribesh y Downey, 1999), más aún si estas traslados ocurren durante el año escolar. (Ersing, Sutphen y Leoffler, 2009; Brault, 2004).

En estos tres escenarios es probable que los estudiantes deban cambiar de escuela, a pesar que se reconoce que las mutaciones escolares pueden debilitar el éxito educativo (CSÉ, 2010; Doudin, Curchod y Lafortune, 2012), mucho más si esos alumnos si tienen necesidades educativas especiales (Curchod-Ruedi y Chessex-Viguet, 2012; Gaspoz, 2012). Por lo tanto, la gentrificación ejerce presión sobre la accesibilidad física: sobre los alumnos de hogares tradicionales, aunque hay acceso a la escuela, el camino para llegar allí es de repente más difícil (Wilson, 2015). Los territorios y recursos de la escuela se mudan y, en algunos casos, se alejan, lo que induce interrupciones educativas.

### **3.2 Amenazas a la accesibilidad educativa**

Uno de los principales efectos de la gentrificación sobre la educación es el establecimiento de escuelas autónomas (pero financiadas por el estado) o la implementación de proyectos específicos dentro de las escuelas públicas existentes (McIntosh, 2017; Hankins, 2007). Esto podría explicarse en particular por la divergencia en las expectativas de las familias (Keels, Burdick-Will y Keene, 2013; Stillman, 2012). El informe del Consejo Nacional de Evaluación del Sistema Escolar y del Consejo Superior de Educación (2015) sobre la diversidad escolar también menciona este fenómeno.

"Los padres de clase trabajadora se suscriben al ideal de igualdad de oportunidades y conceden gran importancia al hecho de que su hijo pueda beneficiarse de un camino educativo " normal ". En cambio, los padres de clase media buscan utilizar la trayectoria escolar para obtener signos de distinción intercambiables por mayores posibilidades en el mundo educativo y en el mercado

laboral. Por lo tanto, los caminos individuales están en el centro de sus estrategias escolares ”(p. 16, traducción libre del francés).

No obstante, estos programas especiales sirven principalmente para adaptar la escuela a las necesidades de los niños de hogares nuevos y corren el riesgo de descuidar las necesidades de los alumnos de hogares tradicionales (Butler, Hamnett y Ramsden, 2013; Keels, Burdick-Will y Keene, 2013 ) En un contexto de responsabilidad (en la gestión y el control de la calidad) y competición entre las escuelas, estas transformaciones de proyectos educativos tienen dificultad para considerar las necesidades de todos los estudiantes en el centro de la accesibilidad educativa, , (Hassrick y Schneider, 2009; Cucchiara, 2008). En Montreal, ese fenómeno aún no se ha documentado, pero el CSÉ (2016) advierte contra el establecimiento de un cuasi mercado escolar que socava la igualdad de trato. De hecho, un estudio quebequense reciente concluye que los estudiantes que no tienen acceso a un programa específico en el nivel secundario tienen menos probabilidades de continuar sus estudios en el nivel postsecundario (Kamanzi, 2019). Por lo tanto, la gentrificación alimentaría este cuasi mercado escolar reduciendo, para los estudiantes de hogares tradicionales, las oportunidades disponibles de desarrollar todo su potencial y así garantizar su futura participación económica y social.

### **3.3 Denegación de reconocimiento**

Si bien la investigación ha constatado que los padres de hogares nuevamente establecidos en el barrio, a veces denominados "gentrificadores" (Oberti, 2007), están más involucrados en las escuelas de sus hijos que los padres de hogares tradicionales, este desequilibrio plantea desafíos importantes para la tercera preocupación de la educación inclusiva que busca garantizar que todos los

miembros de la comunidad educativa, incluidos los estudiantes y sus padres, participen en las decisiones escolares. De hecho, Collet (2008) señala que los nuevos residentes de la periferia parisina benefician de una credibilidad, gracias a sus diplomas y su gran implicación en la escuela, lo que contrasta con los padres con los que habitualmente los actores escolares de estos barrios tratan. Posey (2012) llega a observaciones similares, afirmando que a pesar de las buenas intenciones de los padres de hogares nuevamente establecidos, estos alimentarían ciertas desigualdades dentro del espacio escolar. De hecho, valorar esta presencia parental puede, como afirman Cucchiara y Horvat (2009), reforzar una ideología meritocrática e individualista del éxito académico que considera las dificultades escolares de los estudiantes de hogares tradicionales como independientes de las desigualdades sistémicas que están a la base de esas dificultades. La gentrificación puede ayudar a provocar un cambio en la misión de la escuela: partiendo de una escuela en un medio desfavorecido, se convierte en una escuela a la que asisten alumnos que se encuentran en situaciones de riesgo porque provienen de hogares desfavorecidos. Este cambio se hace eco de las diferentes políticas educativas prioritarias donde las políticas territorializadas dan paso a acciones educativas fragmentadas según el alumnado e individualizadas (Rochex, 2011).

Aquí nuevamente, la investigación en Quebec sigue siendo embrionaria sobre este fenómeno. Sin embargo, CSÉ (2016) señaló los posibles desvíos de un enfoque individualizador afirmando que: " acercarse a un estudiante a partir de sus deficiencias, se le hace asumir el riesgo de su propio fracaso sin cuestionar al sistema, que como hemos visto no es neutral y contribuye a la reproducción de las desigualdades "(p. 73, traducción libre del francés). La negación del reconocimiento actúa como un catalizador de las barreras a la accesibilidad física y educativa, las hace posibles y las alimenta al ocultar las relaciones sociales desiguales en las que se basan.

## **Conclusión**

Con el fin de contribuir a comprender los efectos de la gentrificación en las escuelas, este artículo ha tratado de poner al día el contexto de Montreal. Las tres amenazas a la accesibilidad física pedagógica y al reconocimiento, los tres pilares de la educación inclusiva, descritos anteriormente, constituyen, según nuestro punto de vista, ejemplos que nos permiten pensar en la gentrificación más allá de los límites disciplinarios que participaron en su conceptualización. El análisis de esas amenazas permite también poner de manifiesto los enormes desafíos que enfrenta la educación inclusiva.

Además, al movilizar una proposición teórica sobre las relaciones sociales desiguales, definidas como exclusión / segregación, explotación y violencia simbólica, hemos tratado de ilustrar la diversidad y la pluralidad de las consecuencias de la gentrificación sobre la escuela. Al hacerlo, al aplicarlo al caso de la escuela, notamos la articulación de estas relaciones entre ellas, en particular el papel de la violencia simbólica en la implementación de otras relaciones. Nos parece que utilizando estos conceptos, fuimos capaces de materializar las desigualdades sociales en situaciones concretas que permitieron una comprensión profunda del proceso de gentrificación

Más allá de estas contribuciones, nuestra perspectiva también ha ayudado a concebir el espacio escolar como un participante del proceso de gentrificación. De hecho, algunos de los trabajos consultados documentan cómo la escuela, a través de su clasificación social, recluta y selecciona ciertos tipos de familias en detrimento de otros (Winsett, 2019; Posey, 2012; Cucchiara, 2008). Por ejemplo, Lipman (2011) muestra cómo los sistemas de educación pública están marcados por fenómenos de privatización y reducción de servicios que han contribuido a la debilitación de ciertos barrios, lo que permite a los promotores revalorizarlos contribuyendo a su gentrificación. Por lo tanto, el derecho a la vivienda y el

derecho a la educación mantienen una relación compleja; debemos tener cuidado y no considerar solamente esta relación como unidireccional tal como lo hemos hecho aquí. En este sentido, esta contribución es más un llamado a otros trabajos basados en el encuentro y el diálogo entre el campo de la sociología urbana y el de las ciencias de la educación, particularmente en Quebec.

## Références

- Beatty, A. (2010). *Student Mobility: Exploring the Impacts of Frequent Moves on Achievement: Summary of a Workshop*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Bélanger, H. (2014). « Revitalisation du Faubourg Saint-Laurent (Montréal): facteur de changement social? ». *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 58, no. 164, pp. 31-47.
- Bélanger, H. (2010) Pour qui et à qui ce parc ? Gentrification et appropriation de l'espace public dans l'arrondissement du Sud-Ouest de Montréal (Canada). *Lien social et Politiques* (63) : 141-152.
- Bélanger, H. y Fortin, A. (2018). *Gentrification et droit au logement dans Rosemont : un 'beau malaise' ?* Rapport de recherche préparé pour le Comité logement Rosemont en collaboration avec le Service aux collectivités de l'UQAM.
- Bellavance, Y. (2019). « Mesure alimentaire dans les écoles: rien dans l'estomac, ça ne passe pas! ». *La Presse*, 2 mai, <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/201905/01/01-5224287-mesure-alimentaire-dans-les-ecoles-rien-dans-lestomac-ca-ne-passe-pas.php>
- Bourdieu P. (1994). « Stratégies de reproduction et modes de domination ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 105(1), 3-12.
- Brault, M.-C. (2004). *L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves: effet-établissement ou perception individuelle*. Mémoire de maîtrise, Département de sociologie, Université de Montréal.
- Breault, G. y Houle, V. (2016). « Second regard sur la revitalisation à Villeray : les locataires en danger » dans G. Sénécal (dir.) *Revitalisation urbaine et concertation de quartier* (p. 145-166), Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Butler, T., Hamnett, C. y Ramsden, M. (2013). « Gentrification, education and exclusionary displacement in East London ». *International journal of urban and regional research*, vol. 37, no. 2, pp. 556-575.



- Collet, A. (2008). « Les 'gentrificateurs' du Bas-Montreuil : vie résidentielle et vie professionnelle ». *Espaces et sociétés*, (122-123), 125-141.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Cucchiara, M. (2008). « Rebranding urban schools: urban revitalization, social status, and marketing public schools to the upper middle class ». *Journal of Education Policy*, vol. 23, no. 2, pp. 165-179.
- Cucchiara, M. B. y Horvat, E. M. (2009). « Perils and promise: middle-class parental involvement in urban schools ». *American educational research journal*, vol. 46, no. 4, pp. 974-1004.
- Curchod-Ruedi, D. y Chessex-Viguet, C. (2012). « De la famille au cycle initial de la scolarité: rupture ou transition? », dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.) *Les transitions à l'école* (pp. 9-32). Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- Damon, J. y Paquot, T. (2014). « Gentrification », dans T. Paquot (dir.) *Les 100 mots de la ville*. Paris: PUF.
- Desmond, M., An, W., Winkler, R. y Ferriss, T. (2013). « Evicting children ». *Social forces*, vol. 92, no. 1, pp. 303-327.
- Doudin, P.-A., Curchod, P. y Lafortune, L. (2012). « Les transitions scolaires: entre risques et ressources », dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.) *Les transitions à l'école* (pp. 1-8). Québec: Les presses de l'Université du Québec.

- Ersing, R., Sutphen, R. y Loeffler, D. (2009). « Exploring the impact and implications of residential mobility: from the neighborhood to the school ». *Advances in social work*, vol. 1, no. 1, pp. 1-18.
- Freeman, L. (2006). *There goes the 'hood : views of gentrification from the ground up*, Philadelphie : Temple University Press.
- Gaspoz, D. G. (2012). « Le parcours de jeunes en itinérance géographique: les enjeux du changement d'établissement scolaire », dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.) *Les transitions à l'école* (pp. 281-302). Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- Glass, R. (1964). « Introduction: aspect of change », dans Centre for urban studies (dir.), *London: aspects of change*. London: Mackibbon and Kee.
- Gaudreau, L., Goyer, R., Rutland, T. y Van Vliet, S. (2020). *Les expulsions résidentielles sur le Plateau Mont-Royal*. Rapport de recherche. Montréal : Collectif de recherche et d'action sur l'habitat.
- Goudreault, Z. (2019). « La spéculation immobilière fait gonfler la facture du réaménagement de Griffintown », *Journal Métro*, 1er mai, <https://journalmetro.com/actualites/2315535/la-speculation-immobiliere-fait-gonfler-la-facture-du-reamenagement-de-griffintown/>
- Goyer, R. (2017). *'Déménager ou rester là?' Rapports sociaux inégalitaires dans l'expérience des locataires*. Thèse de doctora inédite, département de sociologie, Université de Montréal.
- Goyer, R. y Borri-Anadon, C. (2019). « Le paradigme inclusif à travers le prisme des rapports sociaux inégalitaires », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 54, no. 2, pp. 194-205.
- Guilbault-Houde, A. (2016). *Le logement locatif dans Villeray : la transformation du parc de logements locatifs et ses coûts sociaux* (Mémoire de maîtrise inédit). Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Guillemard, A. (2017). *La place du tourisme dans les reconversions d'anciens territoires industriels montréalais: comparaison entre Griffintown et les Shop*

- Angus. Mémoire de maîtrise, Département d'études urbaines et touristiques, Université du Québec à Montréal.
- Hackworth, J. y N. Smith (2001). « The changing state of gentrification », *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, XCII, 4 : 464-477.
- Hankins K. B. (2007). « The Final Frontier: Charter Schools as New Community Institutions of Gentrification », *Urban Geography*, 28, 2 :113-128,
- Hassrick, E. M., Schneider, B. (2009). « Parent surveillance in schools: a question of social class ». *American journal of education*, no. 115, pp. 195-225.
- Keels, M., Burdick-Will, J. y Keene, S. (2013). « The effects of gentrification on neighborhood public schools ». *City and Community*, vol. 12, no. 3, pp. 238-259.
- Kamanzi, P. C. (2019). « School market in Quebec and the reproduction of social inequalities in higher education ». *Social inclusion*, vol. 7, no. 1, pp. 18-27.
- Lees, L., Slater, T. y Wyly, E. (2008). *Gentrification*. New York: Routledge.
- Lippman, P. (2011). *The New Political Economy of Urban Education: Neoliberalism, Race, and the Right to the City*. New York: Routledge.
- Marcuse, P. (1985). « Gentrification, abandonment, and displacement : connections, clauses and policy responses in New York City », *Washington Journal of Urban and Contemporary Law*, XXVIII, 1 : 195-240.
- Marissal, P. (2017). « La mixité sociale résidentielle favorise-t-elle la mixité scolaire ? Le cas Bruxellois », *Revue belge de géographie*, (2-3).
- McAll, C. (2008). « Au coeur des inégalités sociales de santé: l'exclusion et l'inclusion comme rapport ». Dans É. Gagnon, Y. Pelchat et R. Édouard (dir.), *Responsabilité, justice et exclusion sociale: Quel système de santé pour quelles finalités?* (pp. 15-26). Québec : Presse de l'Université Laval.
- McIntosh, M. (2017). « Analyzing the intersection of gentrification and public education in the United States », Paper prepared in fulfillment of Political Science Departmental Honors Requirements.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) (2018). *Commissions scolaires: règles budgétaires de fonctionnement pour les années*

- scolaires 2018-2019 à 2020-2021*. Direction des règles budgétaires, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) (2017). *Politique de la réussite éducative: le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Gouvernement du Québec.
- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville: ségrégation-mixité-carte scolaire*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Plaisance, É. (2013). « De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique: vers un renouvellement des problématiques ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, no. 63, pp. 219-230.
- Plaisance, É. y Schneider, C. (2013). « L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives ». *Phronesis*, vol. 2, no. 2-3, 87-96.
- Potvin, M. (2018). *Guide pour les intervenants scolaires : Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires*. Montréal: Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité. [http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide\\_inclusion\\_FINAL2018.pdf](http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide_inclusion_FINAL2018.pdf)
- Potvin, M. (2013). « L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives », dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Posey, L. (2012). « Middle- and upper-middle-class parent action for urban public schools: promise or paradox? ». *Teachers college record*, vol. 114, no. 1, pp. 1-43.
- Pribesh, S. y Downey, D. (1999). « Why are residential and school moves associated with poor school performance? ». *Demography*, vol. 36, no. 4, pp. 521-534.
- Ramel, S. y Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P.

- Bonvin et R. Vienneau (dir.) *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-38). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Rochex, J.Y. (2011). « Les trois 'âges' des politiques d'éducation prioritaire: une convergence européenne? ». *Propuesta educativa*, no. 35, pp. 75-84.
- Robillard, J.-P. (2018). « Quitter Griffintown en raison du manque d'école », *Radio-Canada*, 26 avril,  
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1097292/griffintown-montreal-centre-ville-manque-ecoles-csdm-quebec-education>
- Rose, D. (2010). Local state policy and 'new-build gentrification' in Montréal: The role of the 'population factor' in a fragmented governance context. *Population, Space, and Place* 16(5): 413-428.
- Rose, Damaris (1996). Economic restructuring and the diversification of gentrification in the 1980s: a view from a marginal metropolis, in: J. Caulfield et L. Peake (dir.) *City Lives and City Forms: Critical Research and Canadian Urbanism*, pp. 131–172. Toronto: University of Toronto Press.
- Rose, Damaris (1987). Un aperçu féminin sur la restructuration de l'emploi et sur la gentrification: le cas de Montréal. *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 31, no. 83, 205-224.
- Rose, D. (1984). Rethinking gentrification: Beyond the uneven development of Marxist urban theory. *Environment and Planning D: Society and Space* (1): 47-74.
- Roy-Brunet, B. (2019). « En raison de l'embourgeoisement : des élèves défavorisés seront privés d'un dîner à 1\$ », *TVA Nouvelles*, 28 mars,  
<https://www.tvanouvelles.ca/2019/03/28/en-raison-de-lembourgeoisement-des-eleves-defavorises-seront-prives-dun-diner-a-1>
- Rutland, T. y Blanchard, M. (2014). *L'érosion du parc de logements locatifs de la Petite Patrie : La conversion en condos et la copropriété indivise dans le quartier de la Petite Patrie*. Montreal : Comité logement de la Petite-Patrie et Concordia Urban Laboratory.

- Sénécal, G. (1995). « Le quartier Hochelaga-Maisonneuve à Montréal : le réaménagement d'une zone industrielle ancienne face à la nouvelle urbanité post-moderne », *Canadian Geographer / Le Géographe Canadien*, XXXIX, 4 : 353-362.
- Serbulo, L. (2017). « Closing schools is like 'take away part of my body' : the impact of gentrification on neighborhood, public schools in inner Northeast Portland », *Revue belge de géographie*, (2-3).
- Smith, N. (1996). *The New Urban Frontier: Gentrification and the revanchist city*. New York: Routledge.
- Stillman, J. (2012). *Gentrification and Schools: the process of integration when whites reverse flight*. New York: Palgrave Macmillan.
- Twigge-Molecey, A. (2013). *Exploring resident experiences of displacement in a neighbourhood undergoing gentrification and mega-project development : a Montreal case study* (Thèse de doctorat inédite). Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Van Crielingen, M. y Decroly, J.-M. (2003). « Revisiting the diversity of gentrification: neighbourhood renewal processes in Brussels and Montreal ». *Urban studies*, vol. 40, no. 12, 2451-2468.
- Ville de Montréal (2018a). *Profil sociodémographique 2016 – Plateau Mont-Royal*, Montréal en statistiques, Direction de l'urbanisme.
- Ville de Montréal (2018b). *Profil sociodémographique 2016 – Le Sud-Ouest*, Montréal en statistiques, Direction de l'urbanisme.
- Wilson, E. (2015). « Gentrification and urban public school reforms: the interest diverge dilemma ». *West Virginia law review*, vol. 118, pp. 678-733.
- Winsett, S. (2019). « 'It's not meant for us' : exploring the intersection of gender, public education, and Black identity in Washington, D.C. », Thèse de doctorat inédite, The College of William & Mary.
- Wright, E. O. (2005). *Approaches to Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.