

L'Educació com a pilar de la desigualtat
La política educativa europea: limitacions i possibilitats.

Jaap Dronkers

Jaap Dronkers

Jaap Dronkers és professor d'Estratificació Social i Desigualtat a l'Institut Universitari de Florència.

Nota: El text va ser publicat amb el títol "Education as the backbone of inequality-European education policy: constraints and possibilities" dins el llibre *Social Democracy and Education. The european experience*, de Frans Becker, Karl Duffek and Tobias Mörschel (eds.), publicat l'any 2008 per la Friedrich Ebert Stiftung, el Karl Renner Institut i la Wiardi Beckman Stichting i que recull les intervencions en el Forum Scholars for European Social Democracy del 2007.

Octubre de 2008

© d'aquesta edició: *Fundació Rafael Campalans*

Trafalgar, 12, entresòl, 1a.

08010 Barcelona

Tel.: 93 319 54 12 - Fax: 93 319 98 44

e-mail: fundacio@fcampalans.cat

www.fcampalans.cat

Impressió: Espai Gràfic Anagrafic, SL - Tel. 93 372 32 62

ISSN: 1138-4514

Dipòsit legal: B-47.542-97

Índex

L'educació com a pilar de la desigualtat.	
La política educativa europea: limitacions i possibilitats	5
1. L'educació com a arma de doble tall	5
2. Processos que contribueixen a la desigualtat educativa	9
2.1 La capacitat	9
2.2 L'entorn social i altres divisions socials	12
2.3 La segregació entre escoles i àrees	15
2.4 Relació entre el nivell més alt d'educació i oportunitats al mercat laboral	32
2.5 Relació entre la desigualtat a l'educació i a d'altres sectors socials	37
3. Errors de la socialdemocràcia en la política educativa	45
3.1 Desigualtat educativa abans de la dècada dels 60	45
3.2 Mètodes didàctics de treball "suaus"	47
3.3 Omissió de les diferències primerenques en les habilitats	48
3.4 Retard en la diferenciació	50
3.5 Rebuig de l'avaluació pública dels resultats educatius i de la qualitat de l'escola	52
3.6 Increment de la participació educativa i reducció de la desigualtat d'oportunitats educatives	55
3.7 La renda com a origen de la desigualtat d'oportunitats educatives	56
3.8 Defensors de l'educació pública	57
4. Oportunitats per a una política educativa d'èxit	61
4.1 Invertir en el desenvolupament de la capacitat primerenca	62
4.2 Aconseguir un equilibri entre la segregació escolar i de zona	65
4.3 Garantir condicions docents iguals a totes les escoles	66
4.4 Fomentar la gestió conjunta de les escoles per part de professors i pares	70
4.5 Establiment obligatori d'una avaluació central i pública dels resultats mitjançant exàmens finals	71

4.6 Combinar diferenciació i transferència	73
4.7 Proporcionar préstecs barats a l'educació terciària.	74
5. Epíleg.	75

L'educació com a pilar de la desigualtat. La política educativa Europea: limitacions i possibilitats¹

1. L'educació com a arma de doble tall

Com moltes altres institucions humanes, l'educació sempre ha tingut dos vessants. D'una banda, és l'instrument a través del qual els que tenen talent poden escalar des de la classe social més baixa per assolir un cert estatus social. Aquest fenomen no només és aplicable als nostres temps sinó també a l'Edat Mitjana (sobretot a través de les organitzacions religioses), a l'època romana (formació d'oradors) i a la Xina clàssica (formació dels mandarins). Al reforçar la mobilitat ascendent, l'educació contribueix a l'obertura d'una societat. D'altra banda, l'educació crea, de fet, noves desigualtats i pot ser un instrument per mantenir la desigualtat social, ja que les matèries que s'ensenyen i l'estil d'educar imperant són l'expressió de les opinions dominants en la societat contemporània. Per tant, l'èxit en l'educació depèn, en part, dels recursos a disposició dels alumnes; i aquests recursos no estan distribuïts equitativament en cap societat. En aquest sentit, l'educació és una arma de doble tall pel que fa a la prevenció o al foment de la desigualtat social.

-
1. Aquest article amplia la intervenció que va tenir lloc l'11 de novembre de 2006 a la Fundació Friedrich-Ebert a Berlín, amb motiu de la conferència sobre educació del "Forum Scholars for European Social Democracy", i que es va basar en els meus propis punts de vista relatius a la investigació empírica punta sobre educació i desigualtat. Com a la xerrada, només és possible donar-ne una idea general ja que ha calgut deixar de banda una sèrie de matisos i temes. Per qüestions de temps no s'han pogut incloure les referències bibliogràfiques concretes que, en el millor dels casos, s'haurien d'haver afegit a cada frase. Aquest article no fa menció a d'altres aspectes de la política educativa, com ara la qualitat de les condicions laborals dels professors i la seva formació, el context del currículum, etc. El motiu no és que no siguin rellevants per a l'educació, sinó que no estan directament relacionats amb el fonament d'aquest article: educació i desigualtat. Sovint faig referència a exemples neerlandesos, però les altres societats europees mostren casos similars. La societat neerlandesa, a causa de la posició central que ocupa entre les tres principals potències europees (Regne Unit, Alemanya i França) sol combinar influències d'aquests tres països. Per aquest motiu, la societat neerlandesa i la seva educació es poden extrapolar com a part del tot de les societats europees. Agraïxo als investigadors de la Jean Monnet del Fòrum Europeu 2006/7, al Centre Robert Schumann d'Estudis Avançats de l'Institut Universitari Europeu de Florència, Itàlia, i als meus companys neerlandesos els comentaris que han aportat sobre la meua xerrada i sobre versions anteriors d'aquest article.

L'educació sempre ha influït en la perpetuació de la desigualtat social, però aquest efecte es va incrementar durant el segle XX. Un dels motius va ser la importància creixent lligada al coneixement tècnic i científic avançat, que caracteritza la societat moderna. La nostra dependència de les màquines, dels sistemes de comunicació, del transport, de la salut i altres desenvolupaments tecnològics ha convertit el coneixement científic i tècnic en indispensable. Una altra raó per la qual l'educació juga un paper tan determinant en la perpetuació de la desigualtat social és la menor rellevància d'altres instruments individuals de poder, com ara els diners, la força física, les restriccions geogràfiques, les actituds religioses i el coneixement. Com a únic instrument de poder restant, l'educació s'ha convertit en el pilar de la desigualtat en alguns aspectes, atès que la influència d'altres instruments de poder ha minvat en resposta a les demandes de la societat del coneixement, o bé perquè aquests instruments s'han anat entrellaçant amb l'educació. La desigualtat educativa és una característica central però ambigua de la societat del segle XXI.

El socialdemòcrata britànic Michael Young ja va exposar la naturalesa ambigua de l'educació l'any 1954 en el seu llibre *The Rise and Fall of Meritocracy*. Young afirmava que l'educació pot reduir la desigualtat si se centra en la importància dels resultats més que en la de l'origen, però que això a la vegada pot incrementar la desigualtat si genera una classe social que s'apropia la capacitat d'aconseguir bons resultats a l'escola i la transmet de generació en generació. Lamentablement, els responsables de la política educativa han parat i segueixen parant molt poca atenció a aquestes dues vessants de l'educació. Les successives reformes educatives es proposen i s'introdueixen com si fossin medicaments sense efectes secundaris.

En aquest article em centraré en l'ambigüitat de l'educació. Debatré els processos que condueixen a la desigualtat educativa i subratllaré possibles vies per mitigar aquestes desigualtats. Demostraré que el resultat global és el producte de diversos processos simultanis que tenen lloc en l'educació, així com en la societat que l'envolta. L'equilibri en aquests processos és el que determina, en última instància, si la desigualtat educativa augmentarà o disminuirà en una situació concreta i en determinades circumstàncies. Si considerem que la desigualtat educativa és la suma d'un seguit de processos parcialment contradictoris dins i al voltant de l'educació, el plantejament dels polítics quant a la millor solució esdevé irrellevant i poc realista. La política està més enfocada a assolir un bon equilibri, tot i que temporal, entre els processos esmentats.

Abans de prosseguir, cal ser prudents amb dos aspectes per tal que el lector no sobreestimi el potencial de l'educació per reduir la desigualtat. En primer lloc, les diferències entre els individus són molt més importants que les que hi ha entre "contextos" més amplis (classe, escola, grup social, regió, sistema educatiu o país) on aquests individus reben una educació. Dit d'una altra manera, les polítiques que (sovint sense cap necessitat) se centren en els contextos més enllà de l'individu, només influeixen parcialment sobre la desigualtat educativa. Les diferències individuals més grans queden al marge de la influència de la política educativa. Això no hauria de ser una excusa per romandre de mans plegades, sinó més aviat una invitació a ser realistes. En segon lloc, no tots els canvis són producte d'una política. L'esdeveniment més important dels últims 50 anys va tenir lloc al marge de la política i molts països, d'entrada, ho van considerar socialment inoportú. Aquest esdeveniment va suposar la transició de les dones, des d'una situació d'endarreriment respecte als homes en l'educació, a la igualtat amb ells. Aquesta transició es va produir abans en alguns països de l'OCDE que en altres i les dones, ara, han passat davant dels homes en alguns països. En un futur proper s'espera que aquest fenomen es reproduïxi en la resta de països². Els països que no van desenvolupar polítiques d'emancipació pel que fa a l'educació de les dones, les van introduir un cop elles ja havien començat a millorar la seva posició respecte als homes. D'altra banda, la desigualtat educativa entre els diversos estrats de la societat no ha disminuït substancialment malgrat l'important nombre de polítiques educatives i alguns èxits notables.

Aquest article presenta una anàlisi de tres temes. En primer lloc, exposo una sèrie de processos que influeixen en la desigualtat dins i al voltant de l'educació, tot descrivint, el millor que pugui, la investigació actual que s'està desenvolupant en aquesta àrea. Aquesta exposició està basada en la meua interpretació de la investigació empírica punta sobre l'educació i la desigualtat. Davant dels processos descrits, passo a presentar el que considero els errors que s'han comès en política educativa. Destaco sobretot les errades comeses pels socialdemòcrates, ja que ells

-
2. L'abast d'aquest article no permet una discussió de les raons per les quals les dones van ser capaces d'atrapar els homes i superar-los en l'educació. Aquests motius encara no estan del tot clars ja que aquests esdeveniments no ha anat acompanyats de tendències més generalitzades en la igualtat de poder entre homes i dones. L'estabilitat de les preferències d'homes i dones per certs programes educatius i les respectives destreses en determinades matèries (com per exemple matemàtiques i llengua) contradiuen les explicacions més òbvies d'aquest important esdeveniment social.

han estat el motor de la política educativa en la majoria de països europeus en els últims 50 anys. Finalment, tenint en compte aquests processos i els errors que s'han comès, dono una pinzellada d'algunes polítiques que podrien reduir efectivament les desigualtats educatives. En aquest article, la desigualtat educativa fa referència a les oportunitats molt diverses de què disposen els estudiants d'estrats socials diferents per tal d'aconseguir alts nivells educatius³.

3. Aquesta és la definició clàssica i limitada de la desigualtat d'oportunitats educatives. Altres definicions més radicals són interessants des del punt de vista teòric, però poc útils a la pràctica.

2. Processos que contribueixen a la desigualtat educativa

Els factors i processos que influeixen en el desenvolupament de la desigualtat educativa es poden classificar en set conceptes clau: capacitat, entorn social, segregació entre escoles i barris, condicions docents a les escoles, diferenciació pública i oculta, la relació entre el nivell superior d'educació i el mercat laboral, i la relació entre l'educació i altres sectors socials. Aquests conceptes es tracten en funció de la seva contribució a la desigualtat educativa, de tal manera que primer es presenten els conceptes més importats, seguits dels que són menys rellevants.

2.1. La capacitat

Les diferències en la capacitat (o dit de forma general, les diferències en la intel·ligència i personalitat) es desenvolupen durant els primers anys de vida. Les diferències en la intel·ligència i la personalitat són el resultat de la continuada interacció entre el potencial individual amb base biològica (que encara no està fixat) i els estímuls de l'entorn (primer, per part dels pares i després per altres persones importants). Els primers anys de vida són extremadament crucials. A partir d'aquest moment, la majoria de diferències queden establertes en models i repertoris de reacció fixats o bé emmagatzemades en patrons neurològics i en el hardware. Quan parlo d'intel·ligència, em refereixo a una intel·ligència cognitiva en la qual s'identifiquen una sèrie de components (com la intel·ligència verbal, la intel·ligència espacial)⁴. Pel que fa a la personalitat, faig esment als cinc factors que destaquen en la teoria de la personalitat: neuroticisme (o ansietat), extraversió, afabilitat, consciència i obertura a experiències (o intel·lecte).

Les diferències en la intel·ligència i la personalitat són patents ja durant el primer any de vida de l'infant, però encara no són gaire estables. Com que la gent tendeix a reaccionar més ràpidament amb nens potencialment actius, aquests nens reben més estímuls a canvi i es desenvolupen encara més i amb major rapidesa. La interacció de l'individu amb l'entorn implica que les petites diferències entre nadons es poden convertir en diferències notables i fixar-se en qüestió de pocs anys. Tot i que la

4. Totes les versions de moda sobre intel·ligència i creativitat presenten seriosos inconvenients; algunes no es poden mesurar de forma fiable, altres s'assemblen d'allò més a la intel·ligència cognitiva i n'hi ha que estan influenciades per un dels factors del model de personalitat.

comunitat científica encara no ha arribat a un consens sobre la fase en què es fixen les diferències en la capacitat, és sabut que l'última gran determinació es duu a terme durant la pubertat, mentre que el gruix de la diferenciació en la capacitat té lloc abans de començar l'educació primària.

Així, a l'escola és on les diferències en la capacitat (que es van forjar en el si de la família) es manifesten públicament per primera vegada, però no és el lloc on es creen. Com que l'entorn de l'escola primària és sovint semblant a l'ambient familiar, la interacció entre el potencial individual i els estímuls de l'entorn és més propensa a ser reforçada que no pas a ser neutralitzada. Malgrat tot, això no significa que les diferències en l'entorn social (que es reflecteixen en el nivell educatiu i en l'ocupació dels pares) siguin les mateixes que aquestes diferències inicials en la capacitat. L'entorn social i la capacitat estan interrelacionats perquè els nens reben una barreja del potencial amb base biològica (que encara no està fixat) dels pares en el moment de néixer. En general, els pares amb un nivell més alt d'educació i amb professions més respectades són més capaços i, per tant, millors per transmetre més potencial als seus fills⁵ a través dels seus gens⁶ i de l'entorn que puguin crear. De mitjana, aquests pares amb un nivell d'estudis superior, són també millors a l'hora de proporcionar un ambient estimulador per als seus fills, que de retruc tendeixen a desenvolupar-se més, fins i tot tenint menys potencial. No obstant això, aquestes observacions fan referència a mitjanes, oportunitats i generalitzacions, i no pas a lleis immutables. Pot haver-hi pares amb bons estudis i feines ben considerades que donin més valor a les seves ambicions i carreres que no a pujar els seus fills, amb la qual cosa no els proporcionen l'entorn més propici. De la mateixa manera, pares amb baixos nivells d'estudis poden oferir el millor de si mateixos per contribuir a que els seus fills ascendeixin socialment mitjançant l'educació.

Les relacions entre la capacitat dels pares, un entorn estimulador i la capacitat primerenca dels nens són, per tant, positives però no determinants. Durant el segle XX⁷ l'educació es va anar obrint progressivament a alumnes amb talent provinents de les capes socials inferiors. Al principi d'aquest segle, la manca de suport econòmic i

-
5. L'endogàmia (vegeu p. 87-90) en el nivell educatiu de la parella contribueix encara més a la transmissió d'aquesta capacitat potencial amb base biològica.
 6. Encara no s'han identificat els gens exactes, però està clar que són diversos els que generen les diferències en la intel·ligència.
 7. Aquesta fita s'aconseguí eliminant les principals barreres econòmiques i aplicant criteris de rendiment més universals a les decisions de selecció en l'educació.

social impedia que aquests alumnes continuessin estudiant; ara bé, a finals del segle XX, gairebé tots els estudiants capacitats dels estrats inferiors van poder accedir a una educació superior. Per aquest motiu, a dia d'avui (al començament del segle XXI) el nombre de pares amb capacitat i baix nivell d'estudis ha disminuït (tret dels immigrants originaris de països no industrialitzats)⁸.

La capacitat es valora i reconeix positivament en l'educació i en la societat. No és gens estrany, ja que contribueix en una major productivitat, tant per a l'individu com per a la societat en conjunt. En educació això vol dir que els alumnes intel·ligents, independentment de la seva procedència social, disposen de majors oportunitats per assolir alts nivells educatius que els alumnes menys intel·ligents d'entorns comparables. El mateix es pot aplicar al mercat laboral; els més intel·ligents gaudeixen de més probabilitats de tenir èxit (és a dir, feines més valorades i ingressos més alts) que els menys intel·ligents d'origen comparable i amb una educació similar⁹. Resumint, una major capacitat contribueix a l'èxit tant en l'educació com en la societat i aquest èxit només és atribuïble, en part, a l'entorn social. A més, l'efecte de la capacitat, mesurat a l'inici de l'educació primària,¹⁰ sobre l'assoliment educatiu màxim (en sociologia, aquest efecte es coneix com l'efecte primari de l'entorn social) és superior a l'efecte de l'entorn social durant tota la trajectòria escolar de l'infant (anomenat l'efecte secundari de l'entorn social). A la pràctica, això significa que les causes de les diferències en la capacitat es poden abordar amb molta eficàcia en els primers anys de vida. El problema, tanmateix, rau en què la intervenció directa en la intimitat de la vida familiar, per part o en nom de la societat, està considerada com a inviable i moralment irresponsable.

L'obertura creixent de l'educació a estudiants de les capes socials més baixes, fruit de l'eliminació de les barreres econòmiques, també va comportar un efecte secundari pel qual es va convertir en necessari i possible, pels estudiants de capacitat mitjana de classes socials més altes, progressar en la seva educació. Al

-
8. Aquest fenomen va anar acompanyat de la desaparició dels dirigents sindicals amb baix nivell d'estudis que havien arribat a les primeres files de les seves organitzacions.
 9. La intel·ligència i la personalitat tenen un paper encara més rellevant en l'èxit de les dones i els immigrants en el mercat laboral a causa de les limitacions socials (la posició relativa d'homes i dones, la discriminació, el no-reconeixement de títols acadèmics o altres costos de transacció derivats de la migració i les diferències culturals) que restringeixen les oportunitats d'explotar el seu nivell educatiu en el mercat laboral.
 10. Les mesures estandarditzades de la capacitat no són fiables abans dels cinc anys d'edat.

cap i a la fi, es van sentir amenaçats amb el declivi social si completaven de manera relativament insuficient els estudis, en comparació amb la creixent xifra d'alumnes capacitats procedents de capes socials inferiors. El capital cultural dels pares (l'ajuda que els poguessin proporcionar amb els deures i els treballs...) es va convertir en un recurs molt valuós per a aquests alumnes, tant a l'hora de trobar els buits del sistema educatiu com pel que fa a la valoració dels costos i beneficis materials i no materials de les opcions educatives. Gràcies a aquest capital cultural dels pares, els estudiants de capacitat mitjana de classes socials més altes a la llarga tenen més probabilitats d'obtenir un nivell educatiu més elevat que els estudiants més capacitats de les classes inferiors. Una avaluació clara i pública dels èxits personals en educació dóna als alumnes dels estrats socials inferiors la possibilitat de demostrar les seves capacitats i, com a conseqüència, augmenten les seves oportunitats. Aquesta avaluació planteja, de fet, un risc per als estudiants de capacitat mitjana de les classes altes. Sense el suport dels pares, són més propensos a fracassar; de la mateixa manera, els sistemes educatius que han tingut mecanismes de selecció poc transparents ofereixen més oportunitats a aquests alumnes de beneficiar-se del capital dels pares.

2.2. L'entorn social i altres divisions socials

La possibilitat d'un infant de desenvolupar una trajectòria educativa amb èxit està condicionada pel seu entorn social, que es compon de dues dimensions principals (és a dir, característiques que estan relacionades però no són intercanviables): el nivell ocupacional dels pares (en la majoria dels casos del pare) i el nivell educatiu d'ambdós progenitors. Aquestes característiques es coneixen també com a capital financer i cultural dels pares. Com bé suggereix el concepte de capital, aquesta discussió no fa referència a breus fluctuacions en la participació cultural i de renda, sinó a la disponibilitat dels recursos a llarg termini. La influència de l'entorn social en l'èxit no es limita a la trajectòria escolar; juntament amb la capacitat i els èxits educatius, també determina l'èxit al mercat laboral, sobretot al principi.

La influència de l'entorn social en l'èxit educatiu va experimentar un canvi durant el segle XX. En concret, l'ocupació del pare (mesurada per l'estatus o l'atractiu, expressat en termes de requisits educatius i remuneració econòmica) té ara menys influència sobre l'èxit educatiu dels fills. Una de les explicacions plausibles és la creixent obertura de l'educació després de la supressió de les barreres

econòmiques. No obstant això, el nivell d'estudis dels pares segueix tenint molt de pes en l'èxit educatiu dels fills. En part, s'explica perquè els èxits educatius dels pares s'han convertit en un indicador excel·lent de la seva capacitat de fet. El nombre d'adults no immigrants, capacitats però amb baix nivell d'estudis s'ha reduït com a resultat de la mateixa obertura progressiva de l'educació. Tot i que aquest fenomen és aplicable al nivell educatiu del pare, es fa molt més palès quan es tracta del nivell educatiu de la mare.

Comparades amb l'ocupació i educació dels pares, les altres característiques de l'entorn social són menys importants per a la trajectòria educativa dels infants. En comparació amb els efectes de la capacitat primera del nen, els èxits educatius i la feina dels pares, l'atur temporal o les fluctuacions de renda a curt termini amb prou feines afecten el seu èxit escolar. Això és degut, en certa manera, a l'Estat del benestar, vigent en la majoria de països de l'Europa continent, que permet atenuar els efectes immediats de l'atur i la pobresa temporals; i, en part, perquè les probabilitats d'un atur de llarga durada i d'una situació de pobresa permanent estan directament relacionades amb l'estatus de l'ocupació anterior i el nivell educatiu. L'atur de llarga durada i la pobresa durant l'etapa escolar dels fills tenen l'origen en una educació pobra o en unes capacitats limitades dels pares, juntament amb la limitada capacitat associada dels pares per redreçar positivament les seves vides. Aquests pares estaran, doncs, per sota del llindar de la pobresa o permanentment en situació d'atur com a resultat de certs esdeveniments (com un divorci o l'atur generalitzat) i, conseqüentment, generaran encara més efectes negatius en l'èxit educatiu dels seus fills.

Altres característiques menys rellevants de l'entorn social que influeixen en la trajectòria dels nens a l'escola inclouen l'origen ètnic dels immigrants, les diferències religioses¹¹, la dicotomia rural-urbà i la monoparentalitat, en especial si és fruit d'una ruptura amb el pare biològic. Malgrat que aquests aspectes tenen el seu pes en l'augment de la desigualtat d'oportunitats educatives, els seus efectes negatius són

11. Aquestes diferències inclouen la que es produeix entre un estil de vida més laic i hedonista i un de més religiós. Pel que fa a la desigualtat d'oportunitats educatives, l'estil de vida més religiós resulta més un avantatge que un inconvenient, ja que, aquests estils de vida amb freqüència van acompanyats d'una certa disciplina i d'un capital cultural que es pot traduir en èxit educatiu.

menys notables que els derivats de l'ocupació i els èxits educatius dels pares. En termes d'èxit escolar veiem que els alumnes amb pares divorciats però amb alt nivell d'estudis se'n surten millor que els alumnes amb pares de nivell educatiu baix que viuen junts i feliços. Cal subratllar que els efectes d'aquests altres factors socials són més susceptibles de canvi que els factors relatius a l'entorn social. Per exemple, la típica manca d'oportunitats educatives en les zones rurals en comparació amb les zones urbanes va desaparèixer pràcticament al final del segle XX en molts països europeus; es podria afirmar fins i tot que les oportunitats educatives van millorar en les àrees no metropolitanes. Des de mitjans del segle XX, han despuntat noves desigualtats en les oportunitats educatives per als nens de famílies immigrants o monoparentals.

Per aconseguir entendre bé el significat de l'entorn social en les oportunitats educatives, caldria considerar l'educació com a una carrera amb nivells d'èxit variables. Una carrera educativa consisteix en transicions entre diferents tipus d'educació. Aquestes transicions solen implicar una selecció¹². Així doncs, la desigualtat en les oportunitats educatives es basa en una selecció i unes decisions desiguals en les transicions esmentades. Les capacitats demostrades (reflectides en notes altes) i l'entorn social influeixen en cadascuna d'aquestes transicions. I la influència és encara major si la transició selectiva¹³ es produeix en edats primerenques, quan les característiques dels pares pesen més que els desigs i les possibilitats dels alumnes; mentre que es va reduint en les transicions posteriors. Això explicaria perquè l'entorn social és més important en els sistemes educatius que duen a terme un procés de selecció irrevocable més aviat, que en els sistemes on la primera selecció es produeix a edats més avançades.

Finalment, les característiques de l'entorn social són fins i tot més rellevants que les característiques principals de l'escola (com per exemple la separació d'alumnes en funció de les seves capacitats i el seu entorn social) per determinar la desigualtat d'oportunitats educatives.

12. Aquestes transicions engloben la transició de primària a la primera fase de secundària i la transició de la fase inicial de secundària a un dels diferents tipus de secundària.

13. La transició selectiva fa referència a la transició que la majoria d'alumnes no aconsegueix superar amb èxit.

2.3. La segregació entre escoles i àrees

2.3.1. Motius de la segregació

L'abast de la segregació entre escoles i àrees és un tercer factor d'influència en la desigualtat d'oportunitats educatives. El terme segregació és usat aquí en un sentit tècnic, i es refereix a l'abast en què la composició per capacitats d'una escola o àrea s'allunya (per exemple en funció de l'entorn social, l'origen ètnic, la religió, el tipus de família i altres factors similars) de la mitjana de les escoles o àrees d'un municipi en concret. Les causes de la segregació d'una àrea inclouen les diferències en el preu i la qualitat de l'habitatge, les diferències en la qualitat de les infraestructures (també de les escoles) a la zona, el grau en què l'ús d'aquestes infraestructures està reservat als residents locals (quan s'aplica una política de codi postal a les escoles vol dir que les bones escoles només són accessibles pels veïns d'aquella zona), l'actitud favorable o de rebuig dels residents locals envers certes persones, la discriminació d'altres possibles residents per part dels propietaris actuals i les diferències en les oportunitats de canviar de zona.

Els factors que contribueixen a la segregació escolar són el nombre d'alumnes procedents de zones de captació escolar molt divergents (sovint com a resultat de la segregació d'una àrea); les diferències en la qualitat de les escoles; les diferències en la percepció de pares i alumnes sobre la qualitat de les escoles; les preferències per certs companys de classe; les diferències en el cost associat (quotes, llibres de text, excursions, uniforme escolar) d'anar a certes escoles; la discriminació envers alguns alumnes potencials per part de l'administració de l'escola, professors, companys i pares; les normes vigents en zones residencials i zones de captació escolar i les diferències en l'habilitat de certs grups d'eludir-les. Per exemple, als pares amb més recursos econòmics i contactes els és més fàcil obtenir una adreça falsa en una bona zona (amb un contracte de lloguer d'una habitació a un familiar o a un amic) per tal que el seu fill pugui anar a una bona escola d'aquella zona. Si els pares han rebut una bona educació tenen més arguments per convèncer als responsables d'una escola fora de la seva zona que el seu fill ha de seguir un currículum específic (aprenentatge del rus, per exemple) que només s'ofereix en aquella escola, amb la qual cosa s'asseguren la seva admissió¹⁴.

14. Aquests dos exemples descriuen pràctiques actualment en vigor a París destinades a facilitar l'accés a les escoles als nens de les classes altes malgrat la igualtat formal de les polítiques d'admissió.

Aquest resum de les causes de la segregació escolar i d'una àrea demostra que les dues formes de segregació no són idèntiques. La segregació escolar és força més comú que la segregació d'una zona, fins i tot en països on existeix, com a mínim sobre el paper, una relació fixada entre zones de residència i zones de captació escolar en forma de política d'admissió basada en el codi postal (per exemple França). El major predomini de la segregació escolar és conseqüència d'una millor capacitat de les classes altes d'evadir les normes i els reglaments sense risc de sanció o rectificació. En els països on hi ha més llibertat d'elecció de l'escola (per exemple als Països Baixos) la segregació escolar és molt més acusada que la segregació entre les àrees on estan situades les escoles.

L'abast de la divergència entre la segregació escolar i d'una àrea no és només conseqüència de poder triar lliurement l'escola, fet que amplia les diferències entre elles. A la vegada, la segregació d'una zona es redueix a través d'aquesta lliure elecció, ja que això elimina un dels processos que l'augmenten (el que escoles de diferent qualitat estiguin reservades als residents de la zona) a l'hora de triar zona de residència.

De manera que tenim dos processos oposats de segregació rellevants. Un vincle molt fort entre la zona residencial i la zona de captació escolar pot fer incrementar o disminuir el valor de l'habitatge en zones concretes com a conseqüència de la qualitat del centre escolar¹⁵; això fomenta la segregació d'una zona i, indirectament, la segregació escolar. El fort vincle entre zona residencial i de captació escolar dificulta que pares ambiciosos obligats a viure en zones més pobres (per exemple immigrants) puguin escollir escoles de molt bona qualitat pels seus fills, cosa que limita la seva capacitat d'assolir la mobilitat intergeneracional per la qual van emigrar. Un vincle dèbil entre la zona residencial i la de captació escolar, evita gairebé per complet l'efecte de la qualitat de l'escola sobre el valor de l'habitatge en certes zones, amb la qual cosa es redueix la segregació d'àrea.

15. Gabrielle Fack i Julian Grenet, *Do Better Schools Raise Housing Prices? Evidence from Paris School Zoning*. Aquest article es va presentar a la universitat d'estiu de la xarxa Marie Curie de formació en investigació "The Economics of Education and Education Policy in Europe". Pàdova, Itàlia, 16-18 de juny del 2006. [http://www.jourdan.ens.fr/~fack/documents/Fack%20&%20Grenet%20\[april%202007\].pdf](http://www.jourdan.ens.fr/~fack/documents/Fack%20&%20Grenet%20[april%202007].pdf)

En canvi, una major llibertat de tria per pares i alumnes incrementa la segregació escolar perquè les capes més altes estan més preparades per fer ús d'aquesta llibertat d'elecció. Estan més informades sobre la qualitat de les escoles i tenen més recursos per donar suport a la seva decisió¹⁶. En alguns casos, la segregació per origen ètnic o religió (escoles islàmiques) o per sexe (escoles per a nenes) pot reduir les desigualtats educatives¹⁷.

2.3.2. Cinc conseqüències de la segregació escolar

La segregació escolar i la composició de l'alumnat influeixen en la desigualtat d'oportunitats educatives de cinc maneres diferents. En primer lloc, les oportunitats educatives estan relacionades amb el nivell curricular que apliquen els mestres a escoles amb un alumnat determinat. El nivell segons el qual els alumnes mesuren el seu rendiment en comparació amb els companys seria un segon factor. El tercer element implica la quantitat d'hores lectives dels mestres i el temps real d'estudi dels alumnes, que disminueix quan es dedica temps a altres assumptes que no són l'ensenyament pròpiament dit o quan cal repetir informació que no s'ha entès a causa de la composició cognitiva, social, cultural, ètnica o religiosa divergent de l'alumnat. Un quart factor d'influència sobre la desigualtat de les oportunitats educatives és la quantitat global de recursos econòmics, culturals i socials amb què poden contribuir els pares d'alumnes de poblacions específiques per ajudar que el procés d'aprenentatge transcorri amb normalitat. Un últim aspecte amb què la segregació escolar i la composició de l'alumnat modifiquen les oportunitats educatives rau en les diferències en la qualitat mitjana dels professors en certes escoles.

16. Encara que les famílies de la classe treballadora disposin de prou informació (com a mínim de la mateixa que les famílies de les classes altes) sobre una bona escola a l'altra punta de la ciutat, es pot donar el cas que els manquin els recursos (diners pel transport públic, cotxe, jornada laboral flexible, assistents) per garantir que els nens arriben i tornen de l'escola sans i estalvis.

17. Una de les raons per les quals la segregació per origen ètnic o religió pot arribar a reduir la desigualtat d'oportunitats educatives és semblant al motiu pel qual les nenes que van a escoles només per a nenes tenen millors resultats en matemàtiques i ciències.

Els mestres han de tenir en compte la capacitat mitjana d'aprenentatge de l'alumnat si volen ser efectius en la docència¹⁸. Si els mestres sobreestimen aquestes capacitats, seran pocs alumnes els que treguin profit de les seves classes; si infravaloren la capacitat d'aprenentatge mitjana, el nivell d'ensenyament serà massa baix i molts alumnes perdran el temps. Com que els mestres han de tenir en compte la capacitat d'aprenentatge mitjana estimada del seu alumnat, el nivell de les seves classes variarà també dins el mateix tipus d'ensenyament. A les escoles amb alumnes que els mestres consideren en general molt capaços d'aprendre, els objectius educatius i els nivells seran més alts que els de les escoles on s'espera menys de l'alumnat¹⁹.

Així, les escoles amb diferents grups d'alumnes ofereixen currículums diferents: això és el que provoca la variació en els seus resultats educatius (fins i tot si el nivell de partida és el mateix) i, per tant, una desigualtat en les oportunitats educatives. Els països on els sistemes educatius es regeixen per un currículum nacional o per exàmens centrals i estàndard retallen notablement les opcions dels mestres d'abaixar els seus objectius i nivells docents reals. Si els mestres d'aquests països efectivament abaixessin els estàndards quedarien molt més en evidència que si realitzessin ajusts d'aquesta mena en països sense currículum nacional o exàmens centrals i estàndard. Això explica perquè els alumnes de països o zones amb un currículum nacional o exàmens centrals i estàndard obtenen millors resultats. Les escoles amb diferents tipus d'alumnat ofereixen diversos nivells curriculars, fet que ocasiona una variació en els resultats de determinades escoles i contribueix, així doncs, a una desigualtat de les oportunitats educatives.

Fins a cert punt, els alumnes comparen el seu rendiment d'aprenentatge amb el dels companys de classe. Si la composició de l'alumnat provoca que els resultats dels companys siguin baixos, serà més fàcil per a alguns alumnes obtenir relativament bones notes, amb la qual cosa podrien sobreestimar el seu rendiment i no tenir cap al·licient per seguir millorant. Si els resultats dels companys són bons, alguns alumnes tendiran a

18. Es pot argumentar de la mateixa manera adoptant un enfocament individual en el marc d'un ensenyament heterogeni, que ofereix als alumnes amb més dificultats l'opció d'un nivell d'aprenentatge encara més baix que el que ofereix l'enfocament clàssic.

19. Aquest procés de diferenciació, basat en l'estimació dels professors del potencial dels alumnes, té lloc també dins les diferents classes socials. Les diferents dimensions de l'entorn social és un dels arguments que esgrimeixen els professors per fer aquesta valoració individual del potencial d'un alumne i, per tant, del nivell del currículum que s'oferirà.

treure notes relativament baixes i així infravaloraran el seu rendiment i estaran més motivats per millorar. Que aquests fenòmens es produeixin realment depèn en part de la personalitat dels alumnes; uns resultats relativament dolents poden desanimar certs nens però poden esperonar altres a esforçar-se encara més. Tanmateix, en la majoria de casos, és vàlida la dita llatina: “és millor ser el més petit entre les àguiles que el més gran entre els pardals”²⁰. Així, a les escoles amb diferents tipus d'alumnat, cadascú se sent motivat d'una manera diferent per aconseguir millors notes; això fa que varïïn els resultats d'alguns centres (fins i tot si el nivell de partida és el mateix) i que augmenti la desigualtat d'oportunitats educatives.

Dit això, l'efectivitat de l'educació depèn de la quantitat de temps disponible tant per ensenyar com per aprendre. Aquest temps es pot veure dràsticament reduït en escoles on els nens tenen problemes dins o fora de casa que interrompen el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. El mateix succeeix en contextos on existeixen grans barreres lingüístiques entre professors i alumnes o on es perd molt el temps amb reformes educatives mal preparades o desorganitzades. Els alumnes amb ritmes més lents d'aprenentatge necessiten varies repeticions del mateix concepte per assumir-lo i per tant queda poc temps per tractar-lo amb profunditat. En aquestes situacions caldrien més hores d'ensenyament i d'aprenentatge. Per contra, amb aquells alumnes que mostren en general una bona capacitat d'aprenentatge, n'hi ha prou amb una sola explicació; les seves reaccions profunditzen automàticament la instrucció i així sí que es disposa de temps suficient. Els alumnes que s'ajunten amb altres alumnes capacitats poden obtenir millors resultats a l'escola que si aquests mateixos alumnes s'agrupessin amb altres alumnes amb menys talent²¹. De fet, el temps d'ensenyament i d'aprenentatge divergeix en aquestes dues situacions tot i tenir horaris idèntics. Els alumnes amb més dificultat, doncs, necessiten més hores lectives per assolir el que assoleixen els alumnes més avançats en el mateix temps. Això recalca la importància del temps d'ensenyament i d'aprenentatge suficient, especialment pels alumnes amb menys capacitat.

La quantitat total de recursos econòmics, culturals i socials que poden aportar els pares per contribuir a que el procés educatiu flueixi sense entrebancs, varia en funció de la composició de l'alumnat. Als països on el finançament de les escoles depèn bàsicament

20. La variant més moderna d'aquest proverbi fa referència a la mida relativa d'un peix en un estany gran o petit.

21. Malgrat sembli que s'està advocant per una selecció primerenca, aquest només seria el cas si s'acceptés la segregació com a “fenomen natural”. A més, una selecció primerenca s'associa a altres desigualtats, en concret d'una major repercussió de l'entorn social.

dels impostos locals (com als EUA), els efectes de la segregació escolar i de zona sobre el nombre de recursos disponibles per a les escoles, i per tant per a les condicions docents, són dràstics. Fins i tot en els països on s'aplica un finançament igual de les escoles, els recursos no financers varien entre els diferents grups d'alumnes. La qualitat de la participació dels pares en les activitats escolars està vinculada, en part, a la disponibilitat d'aquests recursos dels pares, de la mateixa manera que ho està el grau de protecció del centre davant d'intervencions amb rerefons polític, tant si són escoles públiques com privades.

La qualitat mitjana dels professors a les escoles (nivell d'estudis, coneixement de la matèria, experiència) tampoc no està igualment distribuïda a les escoles amb diferents grups d'alumnes, ni fins i tot dins el mateix tipus d'educació. Els professors que ofereixen més qualitat són més efectius en les seves hores lectives, amb la qual cosa poden proporcionar un ventall més ampli de materials d'aprenentatge als seus alumnes. La correlació positiva entre la qualitat docent mitjana a l'escola i la composició de l'alumnat es produeix quan les escoles amb molts alumnes problemàtics experimenten dificultats per atraure i mantenir un bon professorat. Ensenyar en una escola amb alumnes difícils és un gran esforç que té poques recompenses; arriba un punt que els professors (i més especialment els millors professors) estan temptats de demanar el trasllat ja que saben que poden optar a altres escoles amb un millor alumnat. Així doncs, a la llarga, la qualitat del personal docent a centres amb alumnes difícils tendeix a ser inferior a la de les escoles amb alumnes més assequibles. A l'hora de reclutar el professorat té lloc un procés de selecció similar; les escoles amb bons alumnes són més atractives i es poden permetre el luxe de seleccionar els millors professors entre un major nombre de candidats en general de bona qualitat. Per contra, els centres amb un alumnat difícil no reben tantes sol·licituds; i com que els candidats que s'acaben presentant ofereixen una qualitat inferior, aquestes escoles tenen també menys opcions de triar els millors professors²².

2.3.3. Condicions docents

Com ja s'ha esmentat abans, l'efectivitat de l'activitat docent depèn del temps disponible, tant pel que fa a les classes que donen els mestres com a la matèria que

22. Tot i que les diferències en l'alumnat òbviament no són l'única font de variació en la qualitat dels mestres a les escoles, sí que constitueixen un factor important. Altres factors inclouen una mala reputació com a ocupador i conflictes continus amb la direcció d'una escola.

aprenen els alumnes. D'aquí es dedueix que les condicions docents que afecten aquestes hores lectives i d'aprenentatge influeixen en les oportunitats educatives. Els alumnes amb entorns socials, culturals o cognitius menys sòlids depenen més que altres alumnes de la qualitat docent. Aquests alumnes tenen menys possibilitats de comptar amb el suport dels pares o de l'entorn pel seu procés d'aprenentatge. No poden compensar a casa les mancances de l'escola.

- Condicions favorables

Un llarga llista d'estudis internacionals que compleixen els requisits estàndards d'investigació ha posat de manifest que les següents condicions docents són particularment efectives²³: l'estímul per part del professor d'obtenir bons resultats en assignatures troncal, el seguiment i l'avaluació del procés d'aprenentatge, un bon ambient a l'escola, feina per casa i un aprenentatge estructurat i en cooperació, comentaris, ànims i incentius. Aquestes condicions docents normalment no es poden controlar a través de la política educativa d'un govern. Són part del procés d'ensenyament directe i de l'entorn escolar on es desenvolupen l'educació i la docència.

Varis mètodes docents (Montessori, Jena, Dalton, Anthroposophy, Nou Aprenentatge) intenten incrementar el temps d'ensenyament i d'aprenentatge, i el seu reclamat èxit recau en aquest augment. El temps docent pot créixer si s'amplia el temps de contacte (encara que això tendeixi a produir un rendiment inferior) o si augmenta l'efectivitat de la docència (primer de tot amb recursos docents millors i més atractius, com ara llibres, material audiovisual, ordinadors). Altres maneres de dilatar el temps docent són incrementant els "deures" per casa (cosa que també desemboca en un rendiment inferior), encoratjant els alumnes a estudiar pel seu compte tot incrementant la seva motivació i proporcionant materials docents que siguin més estimulants. Això, però, comporta el risc que la motivació decaigui.

Més temps d'ensenyament no genera automàticament més temps d'aprenentatge, de la mateixa manera que menys temps d'ensenyament no redueix automàticament

23. M'estic referint al treball de Scheerens & Bosker (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*. Pergamon, Kidlington/Nova York/ Tòquio, p. 305.

el temps d'aprenentatge. Les pràctiques que reclamen alguns defensors de certs mètodes docents, inclosa la docència tradicional, només es poden considerar "efectives" si darrere hi ha tota una investigació científica fiable que integri un grup de control adequat i correcte. Així mateix, caldria fixar-se en els possibles efectes diferenciadors d'aquests mètodes docents amb alumnes de capes socials diverses, ja que alguns d'aquests mètodes més "suaus" assumeixen que la capacitat i el capital cultural són suficients, però no totes les classes socials en poden disposar de la mateixa manera (vegeu pàgines 45-46).

Les condicions docents que estan influïdes per la política educativa suposen, com a molt, un efecte indirecte sobre l'efectivitat del procés docent i d'aprenentatge. Aquestes condicions inclouen el nombre d'alumnes per grup o la ràtio alumnes-professor²⁴, nivells salarials del professorat, dimensions de l'escola, experiència del professorat i qualitat arquitectònica de l'edifici de l'escola. El fet que aquestes condicions docents relativament tangibles tinguin només un paper indirecte en la majoria de països europeus és conseqüència de la política de finançament estatal igualitari de totes les escoles del mateix tipus. Això implica que els efectes de les diferències reals quant a les condicions materials són relativament insignificants i, fins a un cert punt, fortuïts²⁵. Hi ha alguns indicis que apunten que certes condicions docents com ara la suspensió de classes per absentisme o malaltia freqüent del mestre, la manca de mestres qualificats, la utilització de material docent antiquat o el desànim entre el professorat sí que pot influir directament i de manera negativa en el temps d'ensenyament i d'aprenentatge i empitjorar, per tant, l'ambient a l'escola.

- Distribució desigual de les condicions docents

Les condicions de treball positives i el bon ambient al centre es troben desigualment distribuïts entre escoles, i aquests factors estan relacionats amb la composició de l'alumnat, fins i tot en els països on les escoles reben el mateix finançament. Les

24. Un exemple seria la ràtio alumnes - professors, que es situa en 15:1 i 35:1 a primària i secundària respectivament. Dins d'aquests valors, la ràtio entre alumnes i professors no exerceix una influència sistemàtica en l'efectivitat del procés docent i d'aprenentatge; ara bé, per sobre i per sota d'aquestes quantitats sí que ho fa.

25. Aquesta afirmació no és aplicable als Estats Units ja que l'ús dels impostos locals per finançar l'educació primària i secundària crea grans diferències sistemàtiques en les condicions materials de les escoles.

escoles amb molts alumnes problemàtics disposen de menys oportunitats de ser i mantenir-se efectives. El temps docent i d'aprenentatge a aquestes escoles està constantment sotmès a pressió perquè es perd en altres assumptes (problemes amb els alumnes) no relacionats amb l'aprenentatge. En aquests casos el perill és que els professors acabin tirant la tovallola en la lluita per una docència de qualitat. Les possibilitats que això passi són encara majors quan els mestres no s'aferrin a cap valor polític o religiós que els pugui ajudar a seguir endavant i que legitimitzin la seva lluita. Un dels inconvenients de l'ensenyament públic en la lluita contra la desigualtat d'oportunitats educatives és que aquests sistemes de valors polítics o religiosos no solen imperar perquè generen un conflicte amb la naturalesa no discriminatòria de les escoles públiques²⁶. A la vegada, és un avantatge per les escoles d'inspiració religiosa (com per exemple les islàmiques) on els professors incorporen una sèrie de valors que els empenyen a persistir en la seva dura tasca²⁷.

Quan un bon mestre abandona la lluita per la qualitat de la seva escola i demana el trasllat a una altra, les conseqüències per a la primera són que durant un llarg període de temps no podrà oferir ensenyament de qualitat en certes assignatures i que caldran més hores, ja que el professor substituït estarà menys qualificat i tindrà menys experiència. Tot plegat pot provocar una sensació de desànim en la resta de professors, deteriorant encara més el procés educatiu i l'ambient a l'escola. Per aquest motiu, les condicions docents a les escoles amb un alumnat de baix rendiment solen ser pitjors que a les escoles amb un alumnat que rendeix bé. Per això és tan important millorar les condicions docents a les escoles amb alumnes difícils si es vol combatre la desigualtat d'oportunitats educatives; precisament aquí és on s'obtidrien més resultats a partir d'una política educativa deliberada.

26. Des d'aquesta perspectiva, la desaparició dels professors d'inclinació socialista o catòlica és lamentable, ja que el seu prisma polític o religiós els ajudava a resistir en aquesta tasca.

27. Ara bé, insistir massa en la religió pot conduir a una selecció de professors menys qualificats (però que segueixen la corrent religiosa adequada) i a la conseqüent reducció de temps docent real o a una tendència a malgastar temps en qüestions no pertinents. Tot plegat resultaria en un temps d'ensenyament i d'aprenentatge real insuficient.

- Criteris i moral

Les escoles que ofereixen condicions docents desfavorables són les que més es podrien beneficiar de criteris clars pel que fa al nivell que es vol assolir. Aquests criteris estan integrats en els currículums nacionals i els exàmens finals, que impulsen a les escoles a fer valer els seus objectius docents a llarg termini. Quan manquen aquests estàndards nacionals, la lluita per la qualitat i la pressió de les valoracions comparatives poden fer que aquest criteri s'ajusti a la baixa, sense que els pares i els alumnes d'aquestes escoles (als que ja de per si els falta la informació) en tinguin coneixement²⁸.

Un altre factor en la creació i preservació de condicions docents favorables consisteix en l'existència d'una moral sòlida entre el professorat. Una de les millors maneres de mantenir la moral d'un equip de professionals és oferir-los tota la llibertat possible a l'hora d'exercir la seva feina, acompanyada, òbviament, de condicions econòmiques equivalents i d'una valoració pública de l'aprenentatge assolit. Ells són els més indicats per ajustar el fons i la forma de la seva activitat docent al potencial i als desitjos dels seus alumnes enlloc d'haver de seguir directrius concretes del Ministeri d'Educació, del Departament d'Ensenyament o del cap municipal al qual pertany l'escola en qüestió. Aquest ajust variarà segons l'escola i segons l'any.

Aquesta lleugera variació, atenuada per un finançament igualitari així com per una avaluació pública del nivell assolit, podria generar una competència interescolar moderada pels alumnes i professors que s'adapten millor a les seves escoles i obtenen els millors resultats d'aprenentatge. Aquesta competència entre escoles per a alumnes i professors no és un invent neoliberal de la dècada dels 90, sinó que ha existit als Països Baixos des dels anys 60, quan va desaparèixer el reclutament religiós en una educació segregada. Aquesta competència, juntament amb els exàmens finals centralitzats de secundària i la prova general al final de primària, són la millor explicació de la puntuació relativament satisfactòria dels alumnes holandesos en els estudis internacionals PISA i TIMMS, i dels resultats relativament

28. Fins i tot si els alumnes descobreixen les repercussions de la qualitat inferior de les seves escoles un cop inserits al mercat laboral, sol ser ja massa tard i gairebé impossible de recuperar el temps. És més, com que la selecció és menys universalista (que aplica el mateix criteri a tothom) al mercat laboral que a l'ensenyament, els alumnes que són considerats dèbils queden més endarrerits al mercat laboral que a l'ensenyament.

baixos en els mateixos estudis dels alumnes dels Estats del nord d'Alemanya, on no es realitzen exàmens finals centralitzats a secundària i on la competència entre les escoles és força minsa.²⁹

2.3.4. Diferenciació pública i oculta

Una de les funcions ineludibles de l'educació en la societat contemporània és la selecció i assignació d'alumnes en funció del tipus d'ensenyament que més s'adequi a les seves capacitats desenvolupades³⁰. Des de la dècada dels 60, la majoria dels països de l'OCDE han devatut i han provat de retardar aquesta selecció a secundària. Com que eren molts els que detestaven aquesta selecció, el retard fins a secundària es pot considerar un intent d'eradicar tal funció del sistema educatiu. Si es deixa aquesta selecció, socialment inevitable, a càrrec del mercat laboral enlloc del sistema educatiu, pot passar que la desigualtat social entre alumnes de diferents classes socials sigui encara més gran que la desigualtat que existeix en l'educació. Al cap i a la fi, la selecció és menys universal (és a dir, que aplica el mateix criteri a tothom) al mercat laboral que a l'ensenyament.

- Selecció primerenca per diferents tipus d'ensenyament

La influència de l'entorn social és enorme quan la selecció es fa a edats primerenques. Les característiques dels pares tenen més pes en aquestes primeres transicions que els desitjos i les possibilitats dels alumnes, que encara no són independents. Tal variació en la importància de l'entorn social en les transicions durant la trajectòria escolar també explica perquè és major la influència d'aquest

29. Aquests resultats contrasten amb la bona puntuació obtinguda en els estudis TIMMS i PISA pels alumnes dels Estats de Baviera i Baden-Württemberg, al sud d'Alemanya, on sí que es celebren exàmens finals centralitzats en acabar la secundària.

30. Un aspecte de nivell macroeconòmic associat amb la funció d'assignació de l'educació implica la quantitat d'alumnes de cada tipus i nivell que demana la societat. Aquest tema no és gaire rellevant pels països de l'OCDE on la regulació està en mans del mercat laboral i de la responsabilitat individual de cada alumne. Pel que fa a la desigualtat d'oportunitats educatives, cal recordar que els alumnes dels estrats socials inferiors fan una anàlisi cost-benefici diferent dels riscos en les seves decisions educatives. Així doncs, ells consideren racional triar un tipus d'ensenyament i una trajectòria més segura.

entorn en sistemes educatius amb seleccions primerenques que en altres sistemes educatius.

Una de les conseqüències és que en els sistemes educatius amb una classificació jeràrquica dels tipus d'ensenyament (com Alemanya i els Països Baixos) els efectes de l'entorn social, i per tant el nivell de desigualtat educativa, són més accentuats que en els sistemes educatius on no existeixen aquests tipus d'ensenyament (com Finlàndia i Suècia)³¹. Els efectes de l'entorn social són especialment pronunciats ja que els costos no materials dels diversos tipus d'ensenyament són fortament depenents d'aquest entorn. En els sistemes educatius amb una diferenciació vertical, els costos no materials de seguir una educació superior són molt alts per als estrats inferiors, mentre que els costos no materials de seguir una educació inferior són superiors per a les classes altes.

Les diferències en el cost per a les diferents classes socials són el producte de les divergències entre els estils de vida dels alumnes de les classes inferiors i dels requisits socials i culturals de l'educació superior, així com de la davallada social que experimenten els alumnes dels estrats superiors si cursen tipus d'ensenyament inferiors. En els sistemes educatius on no hi ha tantes diferències jeràrquiques, la distància entre els estils de vida dels alumnes i les exigències de l'ensenyament, així com el descens social, són menors, amb la qual cosa es redueixen les diferències de cost entre les classes socials. A causa dels costos no materials dels diversos tipus d'ensenyament (arrelats a l'entorn social), i de la gran rellevància de l'entorn social en les decisions i en les transicions educatives, la desigualtat d'oportunitats educatives és propensa a ser major en sistemes educatius que impliquen una selecció primerenca i/o molts tipus diferents d'ensenyament classificats jeràrquicament.

Una altra característica d'aquesta classe de sistema educatiu és que les escoles que ofereixen tipus d'ensenyament inferiors tendeixen a tenir un alumnat més desafavorit. A causa d'aquestes diferències en la composició de l'alumnat, els cinc mecanismes descrits com a conseqüències de la segregació escolar (p. 16-19) també es manifesten en aquests tipus d'ensenyament. Els mecanismes esmentats

31. Tanmateix, és possible que altres característiques del sistema educatiu (com els exàmens finals centralitzats) puguin neutralitzar les conseqüències negatives d'una selecció primerenca que contribueix a la desigualtat d'oportunitats educatives.

magnifiquen les desiguals diferències inicials en l'elecció d'un tipus d'ensenyament i amplien, doncs, la desigualtat d'oportunitats educatives.

Finalment, en els casos on les diferències entre els diversos tipus d'ensenyament s'han eixamplat de tal manera que ja és impossible passar dels nivells educatius inferiors als superiors, les decisions que es prenen a una edat primerenca són irreversibles i la desigualtat d'oportunitats no es pot reduir mitjançant posteriors i creixents transferències³². Els diversos tipus d'ensenyament també difereixen respecte a tota una sèrie de condicions educatives, en concret la suspensió de classes per absentisme o malaltia freqüent del mestre, la manca de mestres qualificats, la utilització de material docent antiquat o el desànim entre el professorat (vegeu p. 20-23). Els tipus d'ensenyament més elevat també són els que mostren millors condicions docents i això, és clar, fa incrementar encara més la desigualtat d'oportunitats educatives entre els alumnes dels diversos tipus d'ensenyament.

- Diferenciació interna

Amb l'explicació anterior no s'està afirmant que els sistemes educatius sense selecció primerenca i/o amb tipus d'ensenyament classificats jeràrquicament no presentin desigualtats en la distribució de les oportunitats educatives entre alumnes comparables d'estrats diferents³³. Altres maneres menys visibles de dur a terme una selecció i una assignació de l'alumnat són l'*streaming* (agrupar alumnes de capacitats aproximadament iguals en una sèrie d'assignatures principals), el *tracking* (agrupar alumnes de capacitats aproximadament iguals en una assignatura concreta i permetre que aquests grups variïn en funció de l'assignatura) i sistemes similars. Si la diferenciació interna es fa formal o informalment no repercuteix massa en el resultat. La diferenciació interna reforça les desiguals diferències inicials en l'assignació o tria dels diferents grups, i consegüentment fa créixer la desigualtat d'oportunitats educatives.

32. Als Països Baixos, l'últim Ministre d'Educació socialdemòcrata va obstaculitzar encara més la transferència ascendent, primerament per raons econòmiques i ideològiques. Això va generar un augment en la desigualtat d'oportunitats educatives.

33. Em refereixo al treball sobre l'*streaming* i el *tracking* als Estats Units de S. R. Lucas (1999) *Tracking Inequality: Stratification and Mobility in American High Schools*, Teachers College Press.

L'avantatge de la diferenciació interna consisteix en que permet una major transferència interna (en concret una transferència ascendent a un grup més elevat) abans que una transferència entre els diferents tipus d'ensenyament que s'ofereixen en els diversos edificis de l'escola. L'experiència en centres amb diferenciació interna ha demostrat que, amb el temps, les transferències descendents a grups inferiors són més comunes que les transferències ascendents a grups superiors. Això es produeix perquè a les escoles amb diferenciació interna les transferències descendents són menys costoses pels alumnes ja que no els obliguen a abandonar l'escola ni els amics. Per contra, arran de la tendència d'evitar riscos (per part d'alumnes, pares i professors), les transferències ascendents tenen lloc només si les possibilitats d'èxit en el grup superior són molt elevades. Pels professors també resulta més fàcil transferir alumnes a grups inferiors, perquè així els nens es poden quedar a l'escola i no es posa en perill el finançament del centre. Finalment, els alumnes de grups més elevats no reben tanta pressió per treure bones notes perquè sempre hi ha l'opció de passar a un grup inferior.

La major probabilitat d'una transferència descendent a escoles amb diferenciació interna proporciona un reflex de la menor probabilitat de transferències descendents entre tipus d'ensenyament, que són més costoses i, per tant, més difícils pels alumnes i per l'escola. La probabilitat de transferència descendent, a més, està distribuïda de manera irregular d'acord amb l'entorn social, ja que el procés de sospesar els costos i els beneficis d'aquestes transferències està vinculat a l'estratificació social. La transferència descendent és més costosa per als nens de les capes altes perquè els col·loca en una posició social inferior que la dels pares. Per contra, els alumnes de les capes més baixes que són transferits a grups inferiors encara es troben en un nivell superior o potser igual que el dels pares i, en conseqüència, no experimenten una davallada social.

Com s'ha afirmat anteriorment, les transferències ascendents són menys habituals, però això no vol dir que no estiguin relacionades amb l'entorn social. Una transferència ascendent és més costosa per als infants d'estrats inferiors, ja que els situa en un nivell social més elevat que el dels pares, creant, possiblement, una situació d'alienació. Pels alumnes de les classes més altes, una transferència ascendent provoca un acostament al nivell dels pares i, així, experimenten un menor descens social que quan estaven al grup inferior. Un possible avantatge de les escoles amb diferenciació interna és que les decisions més importants pel que fa a una transferència ascendent o descendent es prenen a edats més avançades; el que atenua l'impacte de l'entorn social en les decisions. Els cinc mecanismes descrits com a conseqüències de la segregació escolar (vegeu p. 16-19) funcionen també entre aquests grups, així com en els diversos

tipus d'ensenyament. Els grups inferiors en aquestes escoles tenen un alumnat més desafavorit i, per diferències en l'alumnat, els cinc mecanismes funcionen fins i tot entre els mateixos grups.

Per acabar, les condicions docents també varien entre els grups com a resultat de les relacions de poder internes entre els professors d'una escola i de la pressió que exerceixen els pares; els grups més bons gaudeixen de les millors condicions docents, en concret pel que fa a la suspensió de classes per absentisme o malaltia freqüent del mestre, la manca de mestres qualificats, la utilització de material docent antiquat o el desànim entre el professorat (vegeu p. 14-24). A causa de les diferències entre els grups en relació amb els cinc mecanismes esmentats, l'alumnat i les condicions docents, les desiguals diferències inicials en l'elecció d'un grup creixen i van acompanyades d'un augment en la desigualtat d'oportunitats educatives. Això és ben cert també en sistemes educatius amb diferenciació interna entre grups.

A tall d'acotació, voldria recalcar que és possible retardar la funció de selecció a primària i secundària fins a les proves d'accés per a la següent transició educativa i confiar en el funcionament selectiu dels exàmens d'admissió de les escoles o de l'estreta relació entre segregació escolar i de zona. En aquests casos, les escoles amb un alumnat molt homogeni no tenen cap necessitat de dur a terme una diferenciació interna; només cal que preparin els seus alumnes per a les següents proves d'accés. En una situació d'aquestes característiques, la qualitat de l'escola (pel que fa a la preparació per les següents proves d'admissió externes) és encara molt més rellevant en la trajectòria futura de l'alumne que una titulació. Trobem sistemes amb selecció d'entrada estricta per escoles específiques o tipus d'ensenyament a França (*classes préparatoires*), Anglaterra (*public schools*), els Estats Units (*prep schools*) i Alemanya i els Països Baixos (*independent classical gymnasia*). Alguns estudis comparatius han posat de manifest que els *gymnasia* (instituts, n.d.t.) neerlandesos són més exclusius des del punt de vista social que les *classes préparatoires* franceses o les *public schools* (escoles privades, n.d.t.) angleses.

- Jerarquia de disciplines

La jerarquia informal de disciplines i matèries és una altra forma oculta de diferenciació vertical a secundària i a l'ensenyament superior. Formalment no existeix tal jerarquia; l'estatus de les diferents matèries en els centres educatius i en la legislació nacional és el mateix. A la pràctica, però, aquesta jerarquia informal

funciona com a una posterior diferenciació vertical. La jerarquia real es pot trobar en forma de diferències en els criteris d'admissió per a les diverses assignatures, composició de sexe, nivells de qualificació exigits als professors, salaris i altres condicions laborals secundàries, ràtios alumnes-professor, esforç requerit a l'alumne, possibilitats de saltar a altres cursos i oportunitats en el mercat laboral dels titulats. La forma més extensa de diferenciació horitzontal en la majoria de països europeus existeix entre la formació professional i l'educació general, tant a secundària com als estudis superiors. Les diferències jeràrquiques també són una realitat entre les diverses matèries de la formació professional o de l'educació general (entre enginyeria elèctrica i infermeria, entre matemàtiques i economia o bé entre medicina o dret i sociologia o pedagogia).

Cal parar atenció al fet que no existeix cap jerarquia "natural" entre les disciplines i les matèries, així com entre formació professional i formació acadèmica. Les diferències entre aquestes jerarquies en els diversos països europeus il·lustren l'absència d'aquest ordre natural. La jerarquia en el sistema francès d'educació superior així ho il·lustra: en aquest sistema, la formació professional (*les grandes écoles*) és jeràrquicament superior a les universitats. A Alemanya, alguns alumnes consideren interessant seguir programes com a aprenents en empreses un cop superada l'*Abitur* (exàmens finals); òbviament, això varia en funció del sector empresarial.

La diferenciació horitzontal contribueix a la desigualtat d'oportunitats educatives de dues maneres. La primera integra els criteris d'accés per diferents programes d'ensenyament i el coneixement necessari d'aquesta jerarquia oculta a l'educació. Els programes de formació professional poden estar més a l'abast d'aquells alumnes els pares dels quals exerceixen la mateixa professió (programes mèdics per fills de metges, programes de disseny gràfic per a fills de dissenyadors gràfics), en part pels criteris d'admissió quan el nombre de places és limitat ("afinitat amb...") i en part pels coneixements previs en relació amb el programa de formació professional i el procés d'admissió associat.

En segon lloc, els alumnes dels estrats més baixos tendeixen a preferir matèries i disciplines que ofereixen les millors perspectives amb vista a uns tipus de feines concrets. Com més precís i segur és un programa, més probabilitats hi ha que el triïn els alumnes dels estrats inferiors. Arran del seu entorn social, els alumnes de les classes socials altes estan més familiaritzats amb les matèries menys concretes i menys segures; i amb el suport dels pares es veuen amb cor d'assumir riscos. La

preferència de la seva lògica és: els alumnes dels estrats inferiors disposen de menys recursos que els sostinguin durant la cerca prolongada de feina un cop titulats, en part perquè els seus pares no els poden ajudar tant, ni econòmicament ni pel que fa a la informació. La majoria de pares d'alumnes de les classes altes sí que són capaços de proporcionar aquesta classe d'ajuda. Així doncs, aquesta diferenciació horitzontal crea diferències en els costos i beneficis de les diverses àrees d'estudi, en funció de l'entorn social, i d'aquesta manera fa créixer la desigualtat d'oportunitats educatives. En general, això implica que els alumnes d'estrats inferiors amb una capacitat cognitiva equiparable segueixen preferint programes de formació professional concreta abans que programes més vagues i orientats a una formació acadèmica.

- Transferències

La influència d'aquesta diferenciació en l'ensenyament (oculta o no) posa de manifest la importància de comptar amb la possibilitat de fer transferències a grups més elevats o a una altra àrea d'estudi o tipus d'ensenyament per tal de reduir les desigualtats d'oportunitats educatives relacionades amb l'entorn social. Si un sistema educatiu ofereix més vies de transferència ascendent, els alumnes dels estrats més baixos tenen l'oportunitat de corregir decisions preses abans d'hora condicionades per l'entorn. Alguns exemples de l'augment de possibilitats de transferència ascendent inclouen eliminar la necessitat de repetir matèries, disminuir la distància entre dos programes educatius successius i poder tornar a l'educació un cop s'ha acumulat experiència laboral.

Als Països Baixos, la possibilitat d'una transferència ascendent entre els diferents tipus d'educació secundària durant les dècades dels 70 i els 80 va donar més possibilitats als alumnes dels estrats inferiors perquè milloressin les seves oportunitats educatives. Tanmateix, d'aquesta oportunitat de transferència també se'n van beneficiar els alumnes de les classes socials més altes. En proporció, es van transferir a grups superiors més alumnes de les classes socials altes que dels estrats inferiors, tot i que un gran percentatge d'aquests últims va poder treure profit de les oportunitats de transferència (o "desviació") per assolir nivells educatius més elevats. Per contra, un alt percentatge d'alumnes de les classes socials superiors va preferir la via directa per obtenir aquests mateixos nivells. Pel que fa a l'assoliment educatiu màxim, els alumnes dels estrats socials més baixos van fer més ús de les transferències que els de les classes altes. Als anys 90, el ministre d'Educació

socialdemòcrata neerlandès va eliminar gairebé totes aquestes oportunitats de transferència ascendent, amb una manca de finançament i una reforma educativa, així com, amb la creació d'un tipus d'escola de nivell més baix separada: *preparatory secondary vocational education* (formació professional preparatòria secundària).

Aquest esdeveniment destaca una diferència interessant entre el model educatiu alemany i el neerlandès. Mentre que el primer no ofereix amb prou feines oportunitats de transferència ascendent, el segon encara en manté una reminiscència, més notable entre l'educació secundària superior general i l'educació preuniversitària (els dos tipus d'ensenyament més elevats). Això explica perquè la desigualtat d'oportunitats educatives a Alemanya és major que als Països Baixos, encara que tots dos països mostrin jerarquies molt diferenciades en els tipus d'ensenyament.

D'aquesta manera, comprovem que no només existeix una única dimensió de diferenciació entre l'educació secundària i la superior, sinó que n'hi ha vàries. És la combinació d'aquestes dimensions el que acaba determinant el grau exacte de desigualtat en les oportunitats educatives d'un sistema concret. Per això, la desigualtat d'oportunitats educatives fruit de l'entorn social no només predomina en sistemes educatius on hi ha una jerarquia diferenciada de tipus d'ensenyament (tot i que aquí les probabilitats de desigualtat són majors). I aquest és el motiu pel qual la desigualtat que es deriva de l'entorn social no és necessàriament baixa en escoles comprensives.

Com bé proclama una antiga frase llatina, “no aprenem per l'escola sinó per la vida”. El mercat laboral és un sector rellevant on aquestes diferències en coneixements i destreses es “tradueixen” en ocupacions més o menys atractives, sous més o menys alts i així successivament.

2.4. Relació entre el nivell més alt d'educació i oportunitats al mercat laboral

Naturalment existeix un vincle entre el nivell educatiu final assolit i les oportunitats al mercat laboral. Aquest vincle no està limitat només a les possibilitats d'aconseguir una feina remunerada i al temps que es triga per obtenir-la, sinó que també té a veure amb la qualitat de la feina en qüestió i el sou. Hi ha diverses explicacions del lligam entre educació i mercat laboral. Primer, les habilitats que s'han adquirit durant l'educació (coneixements, aptituds i actituds) són imprescindibles per treballar correctament (el capital humà en sentit estricte). Segon, un títol és l'indicador d'una

productivitat manifesta i una capacitat d'aprendre, factors necessaris per desenvolupar altres capacitats a la feina, en general orientades a l'empresa (el capital humà en sentit ampli). Tercer, un títol demostra una productivitat potencial i una capacitat d'aprendre en comparació amb els que no en tenen cap (credencialisme).

Encara que es pugui argumentar que aquests tres motius són importants en la relació entre educació i mercat laboral, no es poden emprar per atribuir valors específics a diversos cursos i ocupacions. Això suposa un problema, ja que la qualitat de les polítiques educatives i de mercat laboral depèn, en certa mesura, de la rellevància de cadascun d'aquests tres motius. Encara resulta més difícil mesurar la importància del nivell educatiu dels habitants de països de l'OCDE a nivell macroeconòmic, no només per determinar la seva productivitat macroeconòmica, sinó també aspectes com ara la criminalitat i la participació cultural. De fet, aquesta mesura només és possible si es parteix d'una sèrie considerable de suposicions, com és comú entre els economistes neoclàssics³⁴.

La relació entre nivell educatiu obtingut i posició assolida al mercat laboral (expressada en estatus, probabilitat d'atur, atractiu de la feina, renda i possibilitats de fer carrera) és aproximadament la mateixa a la majoria de països de l'OCDE. Es constaten lleugeres diferències nacionals i intersectorials. La durada i la freqüència de l'atur són indicadors molt limitats de la posició al mercat laboral perquè el segment de població que es troba en aquest estat és molt petit. L'estatus i la renda són els indicadors més diferenciats i integrals per avaluar la relació entre el nivell educatiu obtingut i la posició al mercat laboral.

2.4.1. Formació professional

Les diferències internacionals en la solidesa d'aquest vincle semblen dependre bàsicament de l'existència d'una formació professional en les societats en qüestió. Per tant, aquestes diferències també afecten el nivell global de desigualtat d'oportunitats educatives d'un país. Finalitzar amb èxit un programa de formació

34. De fet, parteixen de la base que la mà invisible d'Adam Smith funciona molt bé a llarg termini o que les variables instrumentals aporten mesuraments vàlids. Malgrat que aquestes suposicions tan rotundes generen efectes significatius sobre l'educació a nivell macro, també es poden explicar simplement en termes de suposicions emprades.

professional s'associa amb una posició més sòlida al mercat laboral. Per això, la formació professional presenta una balança cost-benefici més favorable, cosa que la converteix en més atractiva per als estudiants dels estrats socials més baixos. Així, una formació professional ben organitzada pot convertir-se en una via factible per a la mobilitat social ascendent i contribuir a una major mobilitat intergeneracional. Això és especialment cert quan la formació professional és més que una simple diferenciació inferior dins de l'educació secundària, és a dir, quan constitueix un pilar independent a l'educació secundària i terciària, tot oferint prou oportunitats per una transferència ascendent (fins i tot durant la carrera professional a través de formació en el lloc de treball). Les societats que no tenen una formació professional ben organitzada (com els països anglòfons i França) no ofereixen aquesta via ascendent i els alumnes capacitats dels estrats més baixos solen seguir programes d'educació general, malgrat que la balança cost-benefici no els afavoreix.

En general, la formació professional regula l'accés al "sector professional". Es tracta d'un sector relativament protegit del mercat laboral on les qualificacions professionals (apreses i garantides a través del currículum de la formació professional) són determinants per trobar una feina, i on les habilitats generals o els coneixements específics d'una empresa passen a segon terme. L'avantatge dels sectors professionals és que resulta prou senzill canviar d'ocupador, sempre que hi hagi suficient demanda d'aquestes qualificacions professionals específiques. A la vegada, però, això també és un problema laboral per als titulats en formació professional, ja que són vulnerables als canvis tecnològics i als processos de producció.

Si els canvis en els sectors professionals del mercat o altres circumstàncies obliguen aquests titulats a cercar feina fora dels respectius sectors, es troben immersos en el segment general del mercat laboral on les habilitats generals són més importants. Arran de les restriccions habituals en el temps d'ensenyament i d'aprenentatge disponible, aquests individus han tingut menys oportunitats d'adquirir aquestes habilitats generals durant la formació professional i per això els és més difícil trobar bons llocs de treball fora del seu sector professional. Per aquest motiu, la formació professional acaba oferint als alumnes dels estrats més baixos només possibilitats limitades de mobilitat social ascendent i contribueix menys del que s'esperava a la mobilitat ascendent intergeneracional en la transició de l'educació al mercat laboral.

La segona raó per la qual una formació professional ben organitzada pot contribuir menys a la igualtat d'oportunitats en la societat és perquè no tothom completa la formació amb èxit (a vegades fins i tot a causa de la manca de llocs adequats per a

aprenents). Els alumnes que no conclouen correctament els programes de formació professional no adquireixen les qualificacions suficients per accedir al sector professional en el mercat laboral. A més, la forma com està organitzada la formació professional fa que tampoc no disposin de prou habilitats generals per sortir-se'n en el mercat laboral general. Als països amb una formació professional ben organitzada, aquests alumnes són el col·lectiu més vulnerable de tots els que abandonen els estudis, especialment en el sector general del mercat laboral. Com que els alumnes dels estrats socials baixos tendeixen a pertànyer a aquest grup, una formació professional ben organitzada pot contribuir a incrementar la desigualtat d'oportunitats educatives.

L'argumentació anterior posa de relleu les dues cares de l'educació, que creen un dilema a l'hora d'organitzar la formació professional. Si aquesta formació no pot garantir l'adquisició suficient de les capacitats professionals requerides (per exemple perquè es pot aconseguir un títol semblant amb nivells de qualitat diferents i als ocupadors els costa distingir-los), l'enfortiment de la posició dels titulats en formació professional desapareixerà juntament amb l'oportunitat d'una mobilitat ascendent.

Si la formació professional es centrés més en capacitats generals (seguint el raonament que també són importants en la professió i que el mercat laboral les exigeix), la posició més forta dels titulats en formació professional en el mercat laboral també s'esvairia perquè ja no comportaria un avantatge clar per sobre de l'educació general. L'oportunitat que tenen els alumnes dels estrats socials més baixos d'aprofitar la formació professional per ascendir socialment també es veuria reduïda, malgrat continuar existint una demanda de capacitats professionals específiques, a causa dels canvis tecnològics en el procés de producció³⁵. Els treballadors estrangers que sí que oferissin les capacitats professionals específiques tindrien més opcions al mercat laboral d'un país de l'OCDE ("el lampista polonès a França") i sovint a preus més competitius. Els alumnes amb una educació més general que haurien seguit un programa de formació professional trobarien més entrebancs per aconseguir una feina, ja que no oferirien les capacitats professionals potser "tradicionals" però tanmateix necessàries. Per tant, la clau per a la formació professional és aconseguir un bon equilibri entre la formació específica d'una

35. La importància i l'abast dels canvis econòmics i tecnològics actuals sol exagerar-se en les anàlisis polítiques pseudosociològiques, mentre que els canvis del passat acostumen a infravalorar-se.

professió i una formació més general, així com, entre regular l'accés al mercat professional i tenir en compte les diferències en les competències dels alumnes. Només quan es troba i es manté aquest punt d'equilibri, una formació professional ben organitzada pot contribuir a reduir l'existència d'oportunitats educatives desiguals i a incrementar l'obertura en la societat.

2.4.2. Sectors de mercat

La relació entre nivell educatiu i posició al mercat laboral també varia entre els diferents sectors de mercat. Com ja s'ha comentat, completar amb èxit la formació professional³⁶ és una condició necessària en un sector professional del mercat. Els coneixements i les habilitats orientades a la professió tenen més pes a l'entrada i durant la selecció en aquest sector que l'entorn social. El nivell educatiu assolit i l'àrea d'estudi segueixen sent importants durant tota la carrera en el sector professional. Malgrat que l'educació no és necessària pel sector general del mercat laboral, els ocupadors utilitzen el nivell educatiu assolit i l'àrea d'estudi com a indicadors de les qualitats desitjades (com polidesa, diligència, intel·ligència i obediència), a més del sexe, l'edat, la procedència ètnica, la nacionalitat, l'experiència laboral i altres característiques. Tot i que l'entorn social té una importància menor en la selecció en el segment general del mercat laboral, amb relació a l'entrada és completament irrellevant. El nivell educatiu assolit té un paper més moderat al mercat laboral general, però pot ser decisiu quan es canvia de feina.

En el sector empresarial³⁷, l'educació serveix per indicar que aquella persona és capaç de formar-se dins l'empresa i d'encaixar en esquemes de promoció interna.

36. Per accedir a un mercat professional específic no cal canviar el nom a un programa educatiu perquè es converteixi en un curs de formació professional (com amb els programes jurídics i la professió d'advocat).

37. Els sectors empresarials del mercat es localitzen principalment en les empreses més grans on uns empleats seleccionats, imprescindibles per a l'empresa, obtenen un contracte laboral indefinit amb condicions primàries i secundàries que superen les que es poden trobar al mercat general. A la vegada, el cost d'una transferència és més elevat per a aquests treballadors, mitjançant restriccions legals i qualificacions específiques d'empresa, que tenen poc valor fora d'ella. Per tant, seria possible que coexistissin tres sectors de mercat dins d'una mateixa empresa. Exemples típics d'empreses amb sector empresarial de mercat als Països Baixos són Shell i Unilever. Aquest sector també està present al Govern (per exemple, el servei diplomàtic). Moltes empreses i institucions petites poden incorporar un sector empresarial de mercat per fer front a una alta rotació en la producció.

La diferenciació interna i externa en l'educació (oculta o no) també té un paper important en el procés de selecció, juntament amb el nivell educatiu assolit i l'entorn social. En el sector empresarial, l'educació funciona primerament com a detector per identificar els candidats amb major potencial formatiu. Les capacitats estimades segons l'educació i l'entorn social són més importants per entrar en aquest sector del mercat que els coneixements i les habilitats. Les empreses avaluen les capacitats estimades mitjançant "feines amb nivell d'entrada" (pràctiques), la majoria de les quals estan per sota el nivell normal. Si un treballador realitza correctament aquestes feines podrà optar a una carrera o a una sèrie de tasques dins l'empresa; i a partir d'aquí el nivell educatiu anirà perdent rellevància.

La primera feina després d'acabar els estudis és clau per a la carrera futura, però no constitueix l'únic factor determinant. El nivell educatiu i l'àrea d'estudi exerceixen una certa influència en posteriors oportunitats dins el mercat laboral, tot i que el seu efecte directe disminueix mentre augmenta l'efecte de l'última ocupació, excepte en el sector general del mercat laboral. Això no vol dir que l'educació sigui menys important en les successives feines, sinó que els llocs de treball anteriors són millor indicador que l'educació de la productivitat individual i fan d'esglaó per a la feina actual (especialment en el mercat laboral empresarial). Durant de la carrera laboral, (i especialment al principi) encara trobem certs avantatges pels que han nascut en llars més benestants. Aquests avantatges, que no emanen ni de la capacitat ni de l'educació, consisteixen en un major capital social. Això es manifesta en l'accés a més informació sobre una possible feina i en l'oportunitat d'influir sobre els responsables de les decisions, en els abundants recursos paternals que permeten major temps de cerca d'un lloc de treball adequat i en la balança cost-benefici menys favorable per acceptar una feina de nivell inferior respecte als pares (declivi social).

2.5. Relació entre la desigualtat a l'educació i a d'altres sectors socials

A més de la relació entre el nivell educatiu i les oportunitats en el mercat laboral, existeixen lligams ben clars entre el nivell educatiu i la desigualtat en altres sectors socials. En aquest apartat exposaré quatre sectors que estan manifestament vinculats al nivell educatiu i que són molt importants per a la creació i desenvolupament de la desigualtat d'oportunitats educatives: el mercat matrimonial, el divorci, la migració i la participació cultural.

2.5.1. Parelles

L'endogàmia educativa fa referència al fenomen pel qual els individus amb nivells similars d'escolaritat tenen moltes més probabilitats de casar-se entre ells que quan no presenten els mateixos nivells. Com més accentuada és la diferència en el nivell d'escolaritat, l'eventualitat que una parella es casi és menor. En aquest context, no es té en compte si les parelles es casen formalment o només conviuen, ja que l'endogàmia educativa és aproximadament la mateixa en ambdós casos. Aquesta endogàmia ja existia abans del ràpid ascens del nivell educatiu de les dones durant el segle XX, però no era tan òbvia per la xifra enorme de dones amb poca formació (la intel·ligència de les quals, tanmateix, variava en gran mesura). A conseqüència de l'increment veloç del nivell educatiu de les dones, l'endogàmia educativa es va fer molt més palesa, en part perquè ara aquest nivell correspon molt més a la seva capacitat, com sempre ha estat el cas dels homes. L'endogàmia educativa es va mantenir alta i estable amb lleugers augments durant el final del segle XX.

El ràpid ascens del nivell d'estudis de les dones ha emmascarat un altre fenomen: "el matrimoni ascendent de les dones". El matrimoni ascendent significa que, quan els nivells educatius entre els membres d'una parella difereixen, el nivell de la dona tendeix a ser més baix que el de l'home. Existeix un patró semblant amb l'alçada, l'edat, el llinatge i altres factors per l'estil³⁸. Una de les conseqüències d'aquesta tendència a ascendir amb el matrimoni és que les dones amb alts nivells educatius (o altes, grans o nobles) tenen més dificultats per trobar parella que els homes amb alts nivells d'estudis. D'altra banda, als homes amb un nivell molt limitat d'estudis (o baixos, joves, etc.) els costarà més trobar parella que a les dones en les mateixes condicions.

Hi ha dos motius importants que expliquen l'endogàmia educativa³⁹. En primer lloc, la possibilitat que sorgeixi una relació estable és major si ambdós membres de la parella mostren característiques relativament similars, ja que les seves preferències són més compatibles. En segon lloc, les circumstàncies en què es pot conèixer una parella (cerques familiars i d'amistats, institucions educatives, feina, temps lliure) són

38. És possible que la tendència de les dones a ascendir amb el matrimoni tingui un component biològic que aparegué durant l'evolució humana.

39. Em refereixo a la probabilitat d'endogàmia educativa; l'excepció a la norma és interessant però no refuta l'existència d'aquest fenomen.

relativament homogènies d'acord amb la classe social (i per tant també educativa), amb la qual cosa creix la probabilitat que els individus amb igual nivell educatiu es coneguin.

La rellevància de l'endogàmia educativa rau principalment en què els membres d'una parella es fan costat mútuament i en què aquest suport recíproc es basa en la quantitat de recursos de què gaudeix la parella. L'esmentat suport, conegut com a "efecte parella", és un afegit en les característiques individuals dels dos membres. Les parelles que presenten un alt nivell educatiu generen un efecte parella més potent i poden oferir-se, per tant, més suport mutu. Alguns exemples podrien ser trobar una bona feina per a la parella, cercar bones escoles per als fills, superar problemes inevitables en les vides de tots dos (com malalties o contratemps econòmics).

És clar que la fortalesa de l'efecte parella no depèn únicament del nivell educatiu d'ambdós cònjuges, sinó que també està relacionat amb el temps que dediquen a la seva relació. Les parelles casades tendeixen a invertir més en la seva relació que les parelles que conviuen. El matrimoni es viu com a una responsabilitat major que una parella de fet. Per això, l'endogàmia educativa incrementa la desigualtat intrageneracional en la societat, fet que comporta indirectament una desigualtat d'oportunitats per als fills.

Una segona via, més directa, per la qual l'endogàmia educativa contribueix a una desigualtat d'oportunitats educatives és la influència del nivell d'estudis dels pares en les oportunitats educatives dels fills. En molts casos, la mainada amb mares que presenten alts nivells educatius té pares també amb alts nivells d'estudis, mentre que els nens els pares dels quals mostren un nivell educatiu baix també tenen mares amb baixos nivells d'estudis. La combinació de pares amb diferents nivells educatius és poc freqüent. Això vol dir que rarament es compensa el nivell educatiu baix d'un dels progenitors amb el nivell educatiu alt de l'altre. El principi de Mateu és aplicable en aquest context: "Perquè a qui té se li donarà, i en tindrà de sobres; en canvi, aquell qui no té, fins allò que té li serà llevat". D'aquestes dues maneres, l'endogàmia educativa fa una aportació més que considerable a la desigualtat d'oportunitats educatives; aquesta aportació, de fet, és molt superior a la de les condicions docents a les escoles.

2.5.2. Divorci

El punt i final de la relació dels pares, estiguessin o no casats, exerceix una influència negativa en els nens, tant pel que fa a les seves oportunitats educatives com a altres aspectes del seu benestar (malalties, estabilitat mental, tendència a la criminalitat)⁴⁰. El divorci en si no n'és l'única causa; part del problema té el seu origen en les característiques de pares i fills abans del divorci (personalitat, capacitat de comunicar-se i cooperar) i en la gravetat dels conflictes durant aquesta fase. Des de la perspectiva de la mainada, però, el divorci sovint no suposa el final dels conflictes entre els pares; les conseqüències legals fins i tot els solen intensificar. El divorci també contribueix a una davallada de les oportunitats educatives d'aquests nens. Això és així perquè, en el període posterior al divorci, el pares poden parar menys atenció a l'educació dels fills (estan enfeïnats amb el trasllat, amb començar de nou, amb forjar noves relacions) i perquè la seva autoritat sobre els seus fills ha minvat (els pares han demostrat que són incapaços de solucionar els seus problemes).

Arran de tots aquests efectes negatius, el divorci no representa sempre la millor solució als problemes dels pares, en concret des de la perspectiva i els interessos del nen. En les societats on els divorcis són poc freqüents, els pares amb molts recursos (inclosa l'educació) són els més propensos a divorciar-se. En canvi, en les societats on el procés de posar fi a una relació de convivència és més habitual i democràtic, són els pares amb pocs recursos (inclosa l'educació) els que tendeixen més a divorciar-se, ja que reben menys ajuda per mantenir-se units durant els moments difícils que inevitablement pateixen totes les parelles. A més a més, aquests moments difícils són més corrents entre les parelles dels estrats socials més baixos, a causa de la major vulnerabilitat econòmica i cognitiva que experimenten. El gran abast de la democratització del divorci en molts dels països de l'OCDE fa que aquest fenomen contribueixi a l'increment de la desigualtat d'oportunitats entre la mainada tant de les classes socials altes com baixes.

40. L'acabament d'una relació entre els pares comporta efectes que superen el curt i mig termini. El divorci dels pares duplica les opcions que els fills també es divorciïn i, inclús, controlin les diferències a l'edat en què comencen a tenir les primeres relacions o tenen el primer fill (altres factors que augmenten les probabilitats de divorci).

2.5.3. Migració

Malgrat la migració d'una regió o un continent a un altre sigui una característica de la raça humana, la immigració a Europa ha adoptat una nova dimensió després de la II Guerra Mundial a causa de tres esdeveniments. Primer, la migració ha augmentat com a resposta a la creixent interdependència entre les societats (Unió Europea, mundialització), a causa de l'increment dels mitjans de comunicació de divulgació global i de l'assequibilitat del transport a llargues distàncies. Això vol dir que cada vegada més països europeus han de fer front a una immigració per la qual no estan preparats (com per exemple en relació als sistemes de seguretat social), a diferència dels països tradicionalment destinataris de la immigració com ara Austràlia, Canadà i els EUA. Segon, la disponibilitat dels mitjans de comunicació i del transport ha reduït el caràcter absolut del trencament entre els immigrants i els seus respectius països d'origen. Això ha fet disminuir la necessitat d'integrar-se a la nova societat, tant per l'opció de retornar (real o irreal) com per les àmplies possibilitats de què disposen per crear el seu nínxol social i cultural a la nova societat (inclosa l'oportunitat de casar-se amb algú del seu mateix país d'origen). Tercer, les diferències econòmiques globals entre societats més pobres i més riques han creat corrents de migració ara ja impossibles de delimitar per la gran interdependència entre els països rics i els pobres, pel transport massiu econòmic i per la demanda de mà d'obra barata als països rics.

Arran d'aquests tres fets, la immigració està cada cop més interrelacionada amb la desigualtat existent a les societats europees i li està conferint un matís tant europeu com ètnic. Gran part de la migració als països europeus consisteix en la migració de ciutadans europeus a altres Estats membres de la UE. Aquesta migració té el seu origen en la internacionalització dels sectors més elevats del mercat laboral (sectors professional i empresarial) i en l'augment dels matrimonis transnacionals. Encara que l'aspecte europeu de la migració inclou l'arribada d'immigrants amb alts nivells educatius (la majoria provinents d'altres Estats de la UE), també es dona el cas de l'aflorament d'una elit cosmopolita en els països europeus.

Aquest fet ha posat més a l'abast una educació amb orientació internacional (per exemple escoles de parla anglesa a països no anglòfons, el Batxillerat Internacional, els programes d'intercanvi Erasmus, cursos internacionals d'educació terciària). Aquesta fenomen ha generat noves formes de diferenciació dins els sistemes d'ensenyament nacionals, ja que pares i alumnes necessiten suficient capital econòmic i cultural per poder fer ús de l'educació d'orientació internacional perquè,

a l'hora de seleccionar, els alumnes sovint han de competir amb alumnes d'altres països europeus. Davant la carència d'aquests tipus de capital, els alumnes dels estrats socials baixos no disposen de tantes oportunitats per beneficiar-se d'una educació més internacional. La internacionalització d'alguns sistemes educatius europeus pot incrementar la desigualtat educativa entre els països de la UE i, en darrer terme, fer créixer la distància entre les diverses classes socials.

L'aspecte ètnic de la immigració inclou en gran mesura l'afluència d'immigrants amb nivells educatius més baixos procedents d'Àfrica, Àsia i Amèrica Llatina. Si bé gran part dels desavantatges educatius dels fills d'immigrants originaris d'aquests continents es pot atribuir al baix nivell d'assoliments educatius dels pares, a les seves feines i al grau de segregació de les escoles i barris, aquests factors no expliquen tots els desavantatges. A més, molts alumnes immigrants de segona generació (nens els pares dels quals van néixer a Àfrica, Àsia o Amèrica Llatina, però que ells mateixos ja han nascut i s'han criat al país d'acollida) encara pateixen un desavantatge educatiu al marge de les seves característiques individuals. Parlant en termes generals, els alumnes immigrants de segona generació d'Àsia central i oriental ja no presenten desavantatges educatius, és més, tenen més probabilitats d'haver superat els no immigrants.

No hi ha cap argument obvi que expliqui la magnitud de les diferències entre els alumnes immigrants de diferents parts del món. Es podria al·legar l'història migratori (una selecció negativa de certs treballadors immigrants en comparació amb una selecció positiva d'immigrants d'excolònies; refugiats polítics en comparació amb refugiats econòmics), la distància social i cultural entre el país d'origen i el d'acollida, i la cultura i religió del país d'origen. Les diferències pel que fa al grau de discriminació contra diversos grups d'immigrants representen aparentment un argument més pobre. Si aquest motiu fos plausible, els xinesos es situarien en el grup d'immigrants que han experimentat menys discriminació per part de la societat europea, cosa aparentment poc versemblant. Una altra explicació possible és la reacció basada en raons culturals i religioses envers la discriminació real (el fet d'allunyar-se i sentir-se desanimat en lloc de treballar amb més força o contraatacar).

El cas dels immigrants xinesos suggereix que les diferències en el grau d'integració i assimilació no són prou consistents per explicar aquest fenomen; els immigrants xinesos no se'ls considera dels més integrats i assimilats a la societat europea. No obstant això, és possible que certes religions ajudin a determinar l'èxit econòmic dels seus feligresos immigrants en les societats capitalistes. Per exemple, els valors

incorporats en una religió poden encoratjar l'èxit dels seus fidels. En aquest sentit, els valors islàmics (sentit profund de l'honor, posició subordinada de la dona...) podrien dificultar l'èxit, mentre que els del confucianisme (forts lligams familiars, treball dur...) contribuirien a fomentar-lo⁴¹.

El grau de desigualtat educativa que experimenten els immigrants del mateix país d'origen que, viuen en diferents països europeus també sembla variar. Aquesta variació no es pot explicar únicament a partir de les característiques individuals. Dit d'una altra manera, les societats europees i els seus sistemes educatius poden presentar un grau divergent de desavantatge educatiu que experimenten els grups d'una mateixa procedència ètnica. El desavantatge educatiu dels alumnes que són immigrants pot tenir una explicació diferent que el cas dels nadius procedents dels estrats socials més baixos. Cal afegir que els règims liberals de benestar (com al Regne Unit) aparentment ofereixen millors condicions per reduir els desavantatges educatius dels alumnes immigrants que els règims de benestar mediterranis⁴² o els conservadors⁴³.

2.5.4. Cultura

L'educació augmenta la probabilitat de participar en els aspectes més valorats de la cultura d'una societat, siguin "clàssics" (com visites a museus, concerts, lectura de llibres i diaris) o "moderns" (com concerts de pop, accés a Internet, capacitat de seguir els mitjans de comunicació estrangers). A la vegada, la participació amplia el capital cultural dels que s'impliquen, així com de la parella i dels fills (a través d'una participació conjunta i de la transmissió d'experiències). L'accés que proporciona l'educació a una cultura més elevada i més extensa comporta indirectament un creixement de la desigualtat d'oportunitats educatives.

41. El potencial de la religió d'obstaculitzar l'èxit econòmic en les societats capitalistes no és exclusiu i específic de l'islam. Fins al segle XX, el catolicisme també era menys compatible amb el capitalisme que les confessions protestants.

42. Per exemple Itàlia, Portugal o Espanya.

43. Per exemple Alemanya, França i (parcialment) els Països Baixos.

3. Errors de la socialdemocràcia en la política educativa

Els socialdemòcrates han estat els impulsors de la política educativa als països europeus en els últims 50 anys. Tot cercant incansablement noves formes d'ideals polítics educatius que proporcionessin una major igualtat d'oportunitats educatives, han comès errors. En aquesta secció n'exposo vuit. Els anomeno errors perquè demostren una consideració insuficient dels processos descrits anteriorment, que contribueixen a la desigualtat educativa. Naturalment no pretenc fer cap mena d'acusació individual ni tampoc tinc intenció de suggerir que la socialdemocràcia va ser l'únic moviment polític que va caure en aquestes equivocacions, també perquè tals equivocacions eren un reflex de l'esperit de l'època.

Els vuit errors que exposaré són: infravalorar l'èxit de la reducció de la desigualtat educativa que va tenir lloc abans de la dècada de 1960; sobrevalorar els efectes dels mètodes didàctics més "suaus" per tal de reduir la desigualtat d'oportunitats educatives; no tenir en compte la importància de les diferències primerenques en les habilitats de la mainada; emfatitzar massa l'estratègia de retardar la diferenciació a l'ensenyament; rebutjar l'avaluació pública dels resultats educatius i de la qualitat de l'escola; confondre una major participació educativa amb una reducció en la desigualtat d'oportunitats educatives entre les diverses classes socials; donar massa pes a la renda com a origen de la desigualtat d'oportunitats educatives i defensar en excés l'educació pública.

3.1. Desigualtat educativa abans de 1960

La influència de l'entorn social sobre les oportunitats educatives dels infants va canviar durant el segle XX. El canvi més destacat va implicar una importància decreixent del lloc de treball del pare, cosa que va servir per igualar les oportunitats educatives dels alumnes amb les mateixes capacitats, però originaris d'estrats socials diferents. Això s'explica perquè la importància de l'altra dimensió de l'entorn social (és a dir, el nivell educatiu) es va mantenir relativament estable durant el mateix període i la de la capacitat cognitiva primerenca va incrementar.

La davallada de la importància de l'ocupació del pare no va començar als anys 60; existeixen prou elements que testifiquen que va començar ja a la dècada dels anys 20 i que es va accelerar abans de la majoria de reformes educatives durant i després

de la dècada dels 60. El decreixement constant de la desigualtat d'oportunitats educatives abans de 1940 va desaparèixer de l'opinió pública després de 1945, arran del punt de vista predominant a l'Europa occidental que calia oblidar com més aviat millor el món anterior a la guerra (que va desembocar en una crisi econòmica greu i en una guerra). Per aquesta raó i pel gir en el poder mundial, la societat nord-americana va esdevenir el punt de referència per excel·lència amb vista a l'organització econòmica i social de moltes societats europees després de 1945, inclosa la del sistema educatiu. L'estereotip del període de preguerra i de la fase de reconstrucció de postguerra van fer perdre de vista el fet que la desigualtat d'oportunitats educatives havia minvat. Per això, els responsables polítics van començar a cercar noves solucions durant els anys 60.

No disposem de cap explicació definitiva de perquè es va reduir la desigualtat d'oportunitats educatives entre 1920 i 1960. N'hi ha prou amb dir que els arguments més sòlids de la davallada lenta però constant de la desigualtat són els següents: tractament qualitatiu i econòmic igualitari de l'educació pública i especial⁴⁴ i reducció radical de l'educació per classes⁴⁵; creació d'una bona educació primària accessible per part dels polítics socialdemòcrates de preguerra a nivell local⁴⁶; i sorgiment espontani⁴⁷ de diversos tipus d'educació secundària moderna entre l'educació primària i el tradicional ensenyament secundari clàssic.

44. El tractament qualitativament igualitari per part de l'Estat tant d'escoles públiques com religioses en la majoria de societats europees és, com a mínim, tant important com el seu tractament econòmic, ja que les escoles religioses es veuen obligades a ensenyar un currículum que s'ajusti als estàndards públics de qualitat.

45. Un dels èxits oblidats del tractament econòmic més igualitari de les escoles públiques i religioses per part dels Estats europeus (després de llargues batalles polítiques, com el Pacte per a l'Educació als Països Baixos l'any 1918 i la Llei Debré francesa de 1959) és el declivi de l'educació per classes socials (és a dir, el finançament desigual d'escoles que estan al mateix nivell) en la majoria de societats europees (Anglaterra n'és l'excepció més flagrant). Abans del Pacte per a l'Educació als Països Baixos el finançament depenia de les contribucions estatals i familiars. Així doncs, fins el 1918 havia existit una estratificació de les escoles de primària, on l'admissió depenia dels recursos econòmics dels pares i, consegüentment, les condicions docents variaven considerablement.

46. El difunt Primer Ministre neerlandès Willem Drees, el primer socialdemòcrata en ostentar aquest càrrec, fou responsable d'educació durant l'època d'entreguerres mentre era regidor de la Haia. Trobem exemples semblants de socialdemòcrates regidors en el període entre guerres de Prússia i el Regne Unit.

47. Espontani vol dir que no ha estat organitzat pel govern, sinó que és producte de la perspició d'impulsors educatius i grups de pressió.

3.2. Mètodes didàctics de treball suaus

En la dècada dels 70, la cerca de noves alternatives per reduir la desigualtat educativa va comportar la introducció de mètodes didàctics de treball suaus. Aquest terme fa referència a mètodes educatius que se centren en els nivells de partida i en les oportunitats de desenvolupament que presenten els diferents alumnes, en contraposició als mètodes didàctics de treball més severos, que es fixen en el nivell final. L'efectivitat s'assoleix amb un equilibri entre els dos mètodes de treball, ja que fa augmentar tant el temps docent com el temps d'aprenentatge⁴⁸. Al principi de la dècada dels 70, aquest equilibri entre els dos models es va començar a decantar poc a poc cap als mètodes didàctics més suaus. Es va partir de la base que el potencial de desenvolupament cognitiu d'un alumne només estava limitat per factors socials, culturals o econòmics. Amb els mètodes més condescendents es pretenien estimular destreses potencials en tots els alumnes, per així poder reduir la desigualtat en els resultats. Aquesta hipòtesi no es va justificar mai empíricament i ara els mètodes més condescendents dirigits als fills de la classe obrera (Boeke, Montessori) s'apliquen en general als centres on la proporció d'aquests alumnes és de les més baixes.

El contrast entre mètodes suaus i severos queda il·lustrat amb el contrast entre Kees Boeke, fundador d'una escola experimental al *Gooi* (una regió de classe alta als Països Baixos), i Theo Thijssen, mestre d'una escola ubicada en una zona obrera d'Amsterdam. Els partits socialdemòcrates van preferir adoptar la filosofia de Boeke abans que la de Thijssen⁴⁹. Es tractava principalment de potenciar les oportunitats de desenvolupament de cada alumne, mentre que l'objectiu de fer arribar al nivell final el màxim d'alumnes va passar a segon terme. El debat sobre les escoles on no es fa cap diferenciació i la seva introducció a diversos països europeus, posa de manifest el decantament de la balança entre mètodes docents més suaus i més severos i, més especialment, els tipus d'ensenyament que semblava que contribuïen a reduir la desigualtat educativa.

48. Els alumnes poc motivats que van a escola molts anys sense entendre ben bé quina és la qüestió de fons gasten poc temps en estudiar i, per tant, aprenen poc. Els alumnes molt motivats que reben poc material d'aprenentatge gaudeixen de poc temps docent, ja que perden moltes hores identificant el material d'aprenentatge realment rellevant. El resultat és que el temps per aprendre és molt reduït. Tot i estar molt motivats, així doncs, aprenen poc.

49. Un exemple d'aquesta preferència el trobem durant la dècada dels 70 i dels 80, quan es va seguir la filosofia educativa d'Ivan Illich.

Un argument de pes que explica perquè els mètodes didàctics més condescendents han estat poc efectius a l'hora de disminuir les desigualtats educatives es basa en l'equilibri necessari entre temps d'ensenyament i temps d'aprenentatge. Als alumnes que adquireixen pocs coneixements culturals a casa (a causa de la pobresa, de la pobresa cultural, de la migració), els calen més hores docents per obtenir aquests coneixements a l'escola. Aquests alumnes i els seus pares no estan tan familiaritzats amb el currículum ocult (és a dir, el coneixement implícit i les destreses que fan falta a l'escola). Els mètodes docents condescendents, de fet, exigeixen aquests coneixements i destreses implícites, però són els alumnes que els han d'esbrinar pel seu compte per tal de poder-los dominar posteriorment. Els alumnes que no disposen d'aquests coneixements, tanmateix, tenen més dificultats per descobrir-los per si sols, reconèixer-ne la importància i tenir èxit. En altres paraules, l'autodesenvolupament i l'aprenentatge a base de descobertes requereixen un coneixement previ suficient sobre la direcció adequada del desenvolupament o sobre l'objecte de la descoberta. Si a casa no s'ha col·locat un fonament sòlid, els mètodes docents més condescendents no ajuden gaire a eliminar aquest desavantatge. Més aviat el que s'aconsegueix amb aquesta classe de mètodes és que als alumnes que els manca l'entorn cultural necessari quedin encara més endarrerits.

3.3. Omissió de les diferències primerenques en les habilitats

Les polítiques educatives que van començar a la dècada dels 60 van obviar la rellevància de les diferències primerenques en les capacitats de la mainada; aquestes diferències s'atribuïen a l'autodesenvolupament i es confiava que ja es resoldrien per si soles. És més, es donava per fet que ressaltar les diferències en les capacitats de les persones emfatitzaria exageradament les característiques biològiques i genètiques per explicar les diferències i això s'acostava massa a les teories nazis i racistes. La "culpabilitat per associació" va eliminar gairebé la possibilitat de debatre aquest aspecte, excepte en el circuit tancat d'algunes publicacions especialitzades. Fora d'aquest circuit, els científics que empraven característiques biològiques com a possible explicació de les diferències humanes topaven amb una resistència considerable.

De fet, el debat públic a Europa segueix estant dominat pel consens que les diferències primerenques en les habilitats són quasi exclusivament fruit de les circumstàncies socials, culturals o econòmiques i que, en teoria, una bona educació és capaç de neutralitzar aquestes circumstàncies⁵⁰. Aquesta constatació explicaria perquè en un nou estudi

alemany⁵¹ i en un altre, encara més recent, de la British Fabian Society sobre les oportunitats de vida i la pobresa infantil⁵², aquestes diferències primeres ni s'esmentin com a possible argument de la desigualtat d'oportunitats educatives. Anteriorment, en aquest mateix article, he descrit l'estat actual de la investigació sobre les diferències en les capacitats primerenques. Aquestes diferències es desenvolupen durant els primers anys de vida i són producte de la interacció entre el potencial individual amb base biològica (que encara no és fix) i els estímuls de l'entorn. Els primers anys de vida són extremadament importants perquè, després d'aquest període, la majoria de les diferències ja està consolidada. Aquestes noves idees tot just comencen a obrir-se pas en la política educativa europea.

Un altre motiu possible de la persistència d'aquest consens antiquat (és a dir, que les diferències primerenques en la capacitat són irrelevants pel que fa als resultats educatius) és que acceptar que efectivament ha passat de moda implica reconèixer la importància de la unitat familiar i, per tant, de les circumstàncies en què creixen els nens, sobretot durant els primers anys de vida. Després de la dècada de 1960, els partits socialdemòcrates van desplaçar l'èmfasi lluny de la unitat familiar tradicional de pares i fills biològics, tot convertint altres estructures familiars (que van sorgir arran de l'alt nombre de divorcis) en opcions acceptades i, en ocasions, més desitjades. Els partits socialdemòcrates fins i tot recomanaven i encoratjaven els pares a encarregar algunes de les seves obligacions a organitzacions externes (com llars d'infants i centres extraescolars). Si bé l'objectiu d'aquest gir era l'emancipació de la dona i el foment de la seva independència econòmica, també va comportar indirectament una perspectiva

50. Les reaccions europees a la famosa obra *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, de Herrnstein i Murray van ser exclusivament receptives, mostra de la irrellevància amb què es va acollir a Europa una discussió peculiar nord-americana amb molt de ressò. Ara bé, no costa gaire trobar reproduccions dels resultats de les seves investigacions; vegeu J. Dronkers (1999), *Jeugdige intelligentie en later succes in onderwijs en beroep (Intel·ligència primerenca i exit tardà en l'educació i la feina) Psychologie en Maatschappij* 87:152-165; *ibid* (2002); *Bestaat er een samenhang tussen echtscheiding en intelligentie? (Existeix una relació entre el divorci i la intel·ligència?) Mens en Maatschappij* 77:25-42).

51. Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (eds.) (2004), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

52. Fabian Society (2006), *Narrowing the Gap. The final report of the Fabian Commission on Life Chances and Child Poverty*. Londres: Fabian Society.

diferent sobre l'educació dels fills i de la importància de la família. El fet de reconèixer la rellevància de les diferències primerenques en les capacitats de la mainada pel que fa a les divergències de nivells quan comencen l'escola, podria generar tot d'actituds que demanessin la recuperació de la família, cosa que provocaria conflictes amb les tradicions més liberals (com l'emancipació de la dona) imperants en la socialdemocràcia.

3.4. Retard en la diferenciació

En la dècada dels 60, les polítiques educatives de la majoria de partits socialdemòcrates a Europa es van concentrar en retardar la tria i prolongar l'educació no segregada. Així doncs, es van promoure les escoles comprensives, algunes de les quals es van establir juntament i en competència amb escoles ja existents. La introducció d'aquest tipus d'escoles va aglutinar tant de pes polític que les polítiques educatives socialdemòcrates d'aquest període van quedar reduïdes a la qüestió de les escoles comprensives.

El retard a l'hora de triar un tipus determinat d'ensenyament i l'allargament, així, de l'educació general pot contribuir a una certa igualtat d'oportunitats educatives. El problema, tanmateix, rau en què els partits socialdemòcrates han sobrevalorat molt l'abast d'aquesta contribució des dels anys 70. Tot plegat, ha anat en detriment d'altres actuacions que podrien ajudar a combatre la desigualtat educativa (com incrementar les possibilitats d'una transferència ascendent i dilatar el temps d'ensenyament i d'aprenentatge). A més, amb la introducció de les escoles comprensives, la claredat i la certesa de la qualitat i els nivells finals es van sacrificar a favor de formes educatives més condescendents, de les quals s'esperava que rebaixessin la desigualtat d'oportunitats educatives.

La introducció de les escoles comprensives va generar algunes resistències entre els professors, ja que, seguint la filosofia de Thijssen, consideraven que la lluita contra la desigualtat educativa es podia emprendre només amb el nivell més alt possible i amb la millor qualitat educativa possible. Amb aquesta reforma educativa, els partits socialdemòcrates es van anar allunyant dels mestres, que tradicionalment havien format part de la seva base de suport. Els partits democristians també es van afegir al consens sobre la necessitat de retardar la diferenciació pública. Però com que molts d'aquests partits es van distanciar silenciosament d'aquest consens durant la dècada dels 80, s'acusa sovint (i injustament) als socialdemòcrates de ser els únics instigadors de la reforma educativa de la segona meitat del segle XX.

Retardar la tria del tipus d'educació i prolongar l'educació comuna amb les escoles comprensives també va desembocar en una sobreestimació de la importància de l'educació general, en detriment de la formació professional. D'una banda, la sobrevaloració de l'educació general té la seva lògica: una menor formació professional s'associava estretament amb llocs de treball qualificats i la transferència vertical des de la formació professional sovint quedava interrompuda perquè els alumnes abandonaven aviat l'escola per anar a treballar. Així doncs, la formació professional no sempre resultava efectiva per disminuir la desigualtat d'oportunitats educatives. D'altra banda, la introducció de les escoles comprensives també implicava un retard a l'hora de començar la formació professional; altrament no hauria estat possible allargar l'educació comuna. A la posterior transferència vertical envers modalitats més elevades d'educació general se li va atribuir un potencial molt més gran per reduir la desigualtat d'oportunitats educatives.

La importància de la formació professional, així com del coneixement i de les destreses adquirides, es va atenuar encara més a través de teories pseudosociològiques sobre els ràpids canvis de la societat i sobre la rellevància del coneixement i les destreses adquirides a través de l'educació.⁵³ A més, l'educació general també està subjecta al mateix inconvenient que les formes de la didàctica suau: parteix d'una base de coneixements culturals suficients. Si aquests coneixements no s'adquireixen a casa (per una manca de possibilitats culturals, per pobresa o perquè els pares procedeixen d'una altra cultura) l'educació general obstrueix més les oportunitats que la formació professional, que requereix destreses neutres des del punt de vista cultural.

D'aquesta manera, els partits socialdemòcrates van contribuir a l'abandonament de la formació professional i, indirectament, al tancament d'una via d'ascens social molt important per als fills dels treballadors qualificats i de les classes mitja i treballadora, així com, per als fills dels immigrants.

53. La societat europea ha experimentat canvis ràpids des del segle XIX, com a mínim a ulls dels seus contemporanis. La creença que els canvis actuals són majors o més dràstics que els que van viure els nostres pares, avis o besavis indica una manca de perspectiva històrica. Prenem com a exemple la divulgació del tren, la bicicleta o el cotxe, o el telègraf, el telèfon o la ràdio. Van ser menys impactants que la popularització de l'avió o l'ordinador?

3.5. Rebuig de l'avaluació pública dels resultats educatius i de la qualitat de l'escola

Abans de la II Guerra Mundial i ja entrada la dècada dels 50, els partits socialdemòcrates a Europa van advocar per una avaluació pública dels resultats educatius. Consideraven, amb tota la raó, que les avaluacions dels mestres en funció del rendiment escolar i l'accés selectiu mitjançant proves d'admissió a modalitats més elevades d'educació secundària segons l'estatus social perjudicava els estudiants capacitats dels estrats socials més baixos. Els professors solien infravalorar les bones notes dels alumnes de les classes socials baixes (argumentant que havien tingut sort, per exemple) i sobrevalorar els resultats mitjans dels alumnes de les classes socials altes (afirmant que havien tingut un mal dia, per exemple), en part perquè a l'hora d'avaluar comptaven amb el suport constant dels pares, per motius obvis.

Els exàmens d'accés no només analitzaven els coneixements adquirits a l'escola, sinó també els coneixements i destreses culturals. Això volia dir que els alumnes dels estrats socials més baixos tenien menys probabilitats de superar aquestes proves i més possibilitats de suspendre-les. A més, els directors de les escoles seleccionaven el grup d'alumnes que es presentava a les proves d'accés i aquesta selecció estava molt relacionada amb l'entorn social. El mateix fenomen s'observava en els exàmens finals, que abans servien de referència per passar a les modalitats superiors de secundària. Aquí també, els alumnes de les escoles de baix nivell i originaris de les classes socials més baixes tenien menys probabilitats de superar els exàmens d'admissió i més possibilitats de no superar-los.

Per a molts socialdemòcrates, la introducció de l'avaluació general i pública del rendiment escolar a primària i secundària era una forma de seleccionar més justa i menys vinculada a l'estratificació. Després de 1945, molts municipis en mans de la socialdemocràcia neerlandesa⁵⁴ van començar a aplicar una avaluació general i pública dels resultats escolars al final de la primària. Una funció important d'aquesta prova era convèncer els pares dels estrats socials baixos de la capacitat d'aprenentatge dels seus fills i, conseqüentment, animar-los a escollir un tipus d'ensenyament més elevat que l'habitual.

54. L'examen final de primària a Groningen (la prova GALO) és un dels exemples més coneguts als Països Baixos d'avaluació pública i general dels resultats educatius en municipis controlats per socialdemòcrates. Aquest examen el va abolir a la dècada dels 70 el regidor socialdemòcrata Jacques Walage, que fou sotssecretari d'ensenyament dues dècades més tard.

Aquestes proves permetien als professors contrastar l'ensenyament que impartien amb els estàndards nacionals i confirmar els consells que donaven a pares i alumnes. La necessitat d'un mesurament més just i més neutre pel que fa a l'estratificació del rendiment escolar va quedar coberta amb la introducció del *Mamoetwet* (lleï neerlandesa de secundària) a la dècada dels 60. Es va establir un institut central per a la realització d'exàmens (CITO, Central Institute for Test Development) que es feia càrrec de l'organització administrativa dels exàmens finals a l'educació general. Es van abolir les proves d'admissió per a les modalitats superiors de secundària i es van substituir per un examen obligatori i més objectiu per accedir als diversos tipus de secundària⁵⁵.

Durant els anys 60 va sorgir una aversió cap a l'avaluació dels resultats de l'educació. D'una banda, era conseqüència de la substitució de tipus d'ensenyament més severos per altres més condescendents, que no insistien tant en objectius avaluable com els primers. L'interès per l'avaluació, doncs, va desaparèixer; al cap i a la fi, no mesurava les dimensions que es creien rellevants per l'educació. D'altra banda, l'aversió creixent envers les avaluacions era el resultat de la negació cada vegada més patent de la importància de les diferències primerenques en l'habilitat individual. Les diferències que afloraven mitjançant les proves de rendiment educatiu s'entien com un producte del favoritisme i la discriminació. El favoritisme es considerava una repercussió dels coneixements de classe mitja que s'ensenyaven a l'escola, que era el que mesuraven aquests exàmens sobre els resultats educatius. La discriminació resultava del fet que els alumnes dels estrats socials baixos no estaven tan familiaritzats amb aquests coneixements de classe mitja. Els altres coneixements i habilitats que sí que posseïen no es mesuraven amb aquests exàmens. No es tractava de calcular les diferències en els coneixements i les habilitats, sinó els coneixements relatius a la classe social. Es donava per fet que el reconeixement de tots els tipus de coneixements i habilitats al currículum escolar i l'abolició de les proves desembocarien en una major igualtat d'oportunitats educatives.

L'observació que els currículums escolars estan vinculats a l'estratificació és correcta (no s'ha d'oblidar que són el producte de decisions polítiques, influïdes per creences econòmiques, culturals i religioses, i discussions polítiques). Negar la rellevància de les diferències en la capacitat, tanmateix, va provocar una sobreestimació de la funció de

55. A més d'aquesta prova, calia presentar un carta oficial signada pel director de l'escola de primària on s'aconsellava el tipus d'ensenyament més adient per a cada alumne.

l'avaluació com a expressió d'un mesurament de les capacitats lligat a l'estatus social i una infravaloració del seu potencial com a instrument per reduir la significació del capital cultural i el currículum ocult davant la desigualtat d'oportunitats educatives. Així, els socialdemòcrates van començar a sospitar de les avaluacions públiques de rendiment després de la dècada dels 60: suposaven que perpetuaven la desigualtat educativa i rebutjaven la rellevància dels resultats que no impliquessin coneixement i destreses educatives mesurables.

Malgrat que els socialdemòcrates van dubtar de la utilitat d'avaluació del rendiment educatiu, consideraven que mesurar la qualitat de l'escola era encara més censurable perquè es basava en els resultats individuals de les proves. A més, reconèixer diferències en la qualitat de les escoles podria comportar un conflicte amb els sindicats que, durant gran part de la segona meitat del segle XX, no van mostrar gaire interès en les diferències qualitatives entre els empleats, excepte les que eren fruit de l'educació i l'experiència.

A la primera meitat del segle XX, els socialdemòcrates s'havien concentrat en les diferències materials entre les escoles. Per això, des d'aleshores i durant molt de temps, van estar atribuint les diferències qualitatives a les característiques materials (com els sous, la formació del personal, la ràtio alumnes-professor o la qualitat de l'edifici de l'escola) enlloc de a les diferències en la qualitat entre escoles i professors. Arran del finançament central i l'estandardització, les condicions materials a les escoles van esdevenir uniformes en la majoria de països europeus durant el segle XX⁵⁶, cosa que va fer créixer la importància de les condicions educatives no materials.

Finalment, els socialdemòcrates van començar a intervenir en gran mesura en la gestió educativa, tant a escala local com nacional. D'aquesta manera, encara els resultava més difícil reconèixer les diferències qualitatives entre les escoles públiques que regentaven perquè, en fer-ho, haguessin provocat un conflicte dins el partit. La negació de diferències

56. Aquesta igualtat en les condicions materials a tipus d'escoles similars en un mateix país, no és el cas dels Estats Units. Com que la primària i la secundària es financen amb els impostos de propietat locals i la majoria d'Estats no neutralitza les diferències materials que es donen a les escoles de zones diferents, aquestes diferències tenen un paper més rellevant en les diferències qualitatives entre les escoles nord-americanes. Com que el finançament local de l'educació en aquest país està íntimament relacionat amb una filosofia que ressalta la importància de la democràcia local i la responsabilitat de la comunitat, encara s'està molt lluny d'assolir una igualtat nacional, i fins i tot federal, en el finançament de tipus d'ensenyament equivalents.

qualitatives entre escoles, especialment escoles on la majoria d'alumnes provenien dels estrats socials més baixos o de col·lectius immigrants, a la llarga va socavar la confiança de pares i mestres en la política educativa socialdemòcrata.

3.6. Increment de la participació educativa i reducció de la desigualtat d'oportunitats educatives

Les considerables inversions que es van fer en educació entre l'any 1900 i el 1975 van permetre eliminar les barreres econòmiques per poder continuar estudiant, per ampliar l'educació obligatòria i reduir amb èxit el treball infantil, per augmentar dràsticament la prosperitat general i la participació en l'educació de més persones, sobretot, dels estrats socials més baixos. Aquesta major participació és, sens dubte, una de les màximes fites dels socialdemòcrates, que van ser els principals promotors d'aquests avenços⁵⁷. Gràcies a una participació més àmplia en l'educació es va poder rebaixar la importància de les transferències primerenques entre nivells educatius, ja que cada vegada eren més habituals. Com que l'entorn social pesa més en les transferències primerenques, els increments en la participació també redueixen la seva importància pel que fa a les oportunitats educatives. Com bé s'ha esmentat anteriorment, aquesta podria ser una explicació plausible del descens de rellevància de la feina del pare en l'èxit escolar al llarg del segle XX.

Ara bé, això no vol dir que d'un augment de la participació educativa entre els estrats socials baixos, automàticament incrementi la igualtat d'oportunitats educatives. En primer lloc, els pares de les classes socials altes fan possible que els seus fills puguin estudiar durant un període de temps més llarg, ja que l'educació és el pilar de la desigualtat, també per a ells. Aquests pares intenten que els seus fills assoleixin un nivell educatiu alt per poder preservar la distància relativa entre nivells educatius de la mainada dels estrats socials baixos i alts. Aquesta distància relativa és, en última instància, el factor més important per mantenir un avantatge en el mercat laboral. La tesi de la "desigualtat màxima mantinguda" expressa precisament aquesta efectiva preservació de la disparitat educativa relativa. Segons aquesta tesi, es permetrà una major participació de les classes socials inferiors en un nivell educatiu o tipus

57. Els partits democristians també van contribuir a incrementar la participació educativa a través dels seus esforços per potenciar l'emancipació entre la seva base de suport, principalment la classe mitja-baixa.

d'ensenyament concret només quan la participació de les classes altes en aquest nivell o tipus d'ensenyament hagi assolit el màxim i només si hi ha disponible un nivell o tipus educatiu més elevat, i fins i tot, més exclusiu.

Això és el que ha succeït durant el segle XX en tots els sistemes educatius europeus; s'han creat nous nivells o tipus d'ensenyament al cim de la jerarquia educativa se n'ha augmentat la importància. Naturalment, aquest creixement no es pot atribuir tan sols a la tesi de la "desigualtat màxima mantinguda", sinó que també és producte de la creixent demanda social de persones amb elevats nivells de coneixements i habilitats. A Europa, el gran interès per l'educació secundària clàssica (*gymnasium*), on llengües mortes com ara el llatí i el grec constitueixen una part important del currículum, es pot explicar més fàcilment per la tesi de la "desigualtat màxima mantinguda" que per la de la necessitat creixent de persones competents en grec, llatí o les cultures que han sorgit a partir d'aquestes llengües⁵⁸. El major interès per l'educació amb orientació internacional (com l'ensenyament en anglès, Batxillerat Internacional) també sosté la teoria de la "desigualtat màxima mantinguda".

El major grau de participació dels nens dels estrats socials baixos en comparació amb els seus pares no reflecteix, per tant, una reducció de la desigualtat d'oportunitats educatives. En alguns casos, aquesta major participació es pot associar, fins i tot, amb més desigualtats.

3.7. La renda com a origen de la desigualtat d'oportunitats educatives

En el debat sobre la desigualtat d'oportunitats educatives, els partits socialdemòcrates a Europa han posat massa l'accent en els efectes de les diferències en la renda. Si ens basem en la desigualtat educativa a finals del segle XIX i a principis del XX, l'èmfasi inicial en la desigualtat de renda va ser correcte. Ara bé, l'eliminació de les barreres econòmiques, sobretot després de 1950, quan la majoria de societats europees van experimentar un llarg període de prosperitat generalitzada, no va anar acompanyada d'una reducció de la desigualtat educativa a gran escala. La importància del nivell ocupacional del pare efectivament va

58. Òbviament hi ha altres arguments que expliquen la popularitat continuada d'aquesta secundària clàssica (*gymnasium*) a Europa. Un exemple seria el significat del llatí i de l'Imperi Romà en la cultura europea.

disminuir, però la rellevància global de la dimensió cultural de l'entorn social va romandre immutable. Durant la segona meitat del segle XX es van produir noves divisions, però la seva repercussió sobre la desigualtat d'oportunitats educatives és difícil d'explicar amb l'argument de les diferències de renda.

A banda dels punts abans mencionats, molts partits socialdemòcrates van seguir al·legant que les diferències en la renda eren una explicació de la desigualtat d'oportunitats educatives. Es van crear sistemes de beques per proporcionar suport econòmic a tots els alumnes, sense tenir en compte la situació econòmica dels pares. Això va incrementar l'accessibilitat a l'educació a aquells alumnes de capacitat mitjana originaris de les classes altes, que podien assolir nivells educatius més alts amb l'ajuda del capital cultural dels pares. Aquest fet reafirmava encara més la tesi de la "desigualtat màxima mantinguda". Amb el suport econòmic igual per a tots els alumnes semblava que s'avancés cap a la igualtat, però en realitat només incrementava la desigualtat educativa.

3.8. Defensors de l'educació pública

L'educació pública o estatal ha estat sempre una de les qüestions capdavanteres per a la socialdemocràcia europea. Això era completament comprensible a finals del segle XIX i començaments del segle XX, quan els estàndards educatius materials i no materials a les escoles eren molt desfavorables per als estrats socials més baixos. L'educació pública (que aquí fa referència a una educació finançada i organitzada per o en nom de l'Estat i conduïda directa o indirectament per gestors escollits per o en nom de l'Estat) oferia la millor oportunitat perquè les escoles disposessin del mateix finançament i equipament. Les arrels laiques de la socialdemocràcia feien que la majoria de partits sentís una aversió per l'educació gestionada per o en nom d'organitzacions religioses, i és que els socialistes consideraven que la religió era una droga que paralitzava els estrats socials més baixos enlloc d'alliberar-los⁵⁹. Aquesta creença, juntament amb la seva lluita per aconseguir el suport de la classe obrera, va provocar que els socialdemòcrates mostressin una marcada preferència per l'educació pública i laica. Gràcies a aquest enfocament van aconseguir una posició relativament poderosa dins del sistema públic d'educació, posició que va quedar

59. Per això Marx va afirmar que la religió era l'opi del poble.

consolidada perquè els partits laics de la dreta no es van preocupar massa per l'educació, mentre que els democristians es van concentrar en les escoles religioses i en la seva posició amb relació a l'educació pública.

Aquest monopoli socialdemòcrata en el funcionament de les escoles va desembocar a la llarga en una gestió oligàrquica, més encaparrada en mantenir la seva posició de poder que en procurar el benestar de les escoles que se'ls havien confiat. Les regulacions excessives tan característiques de la burocràcia governamental també van reduir notablement la probabilitat d'unes condicions docents favorables, com s'han descrit anteriorment (p. 20-24). La tendència cap a una regulació burocràtica, la cultura de gestió oligàrquica i les condicions docents resultants expliquen perquè els resultats educatius dels alumnes de l'ensenyament públic en la majoria de països europeus tendeixen a ser inferiors als dels alumnes d'escoles religioses comparables (que també reben subvencions considerables del Govern i que estan subjectes a un control estatal).⁶⁰

En l'ensenyament públic, els pares solen estar menys involucrats en les escoles dels fills, sigui perquè les autoritats hi tenen més a dir o pel caràcter polític de l'Administració. Les autoritats locals (com el consell escolar) tenen altres prioritats a banda de l'educació (com l'emancipació de la dona) i poden optar per col·locar aquestes prioritats per sobre dels interessos d'una escola i uns pares determinats. Això redueix el grau amb què la socialització a l'escola i la família avancen plegades i es donen suport mutu. El capital social dels pares, no obstant, és el factor més rellevant per millorar el funcionament de les escoles. Si el vincle entre els pares i les escoles és dèbil, pot generar uns resultats educatius més baixos pels alumnes de l'escola pública, en comparació amb els de l'escola religiosa.

Òbviament, això no vol dir que totes les escoles públiques siguin pitjors que les religioses. Simplement es vol constatar que els alumnes de l'escola pública tenen menys probabilitats que els de l'escola religiosa de treure bons resultats. Com a conseqüència, les escoles religioses van multiplicar-se en gairebé tots els països

60. Els millors resultats d'aquestes escoles religioses fan referència als alumnes de totes les classes socials, no només als de les classes altes. També és cert que els alumnes d'escoles religioses o d'escoles laiques i privades que no reben subvencions considerables del govern mostren pitjors resultats que els alumnes d'un nivell comparable en tipus d'escoles públiques semblants.

europèus durant la segona meitat del segle XX⁶¹. Molts partits socialdemòcrates no van parar atenció a la nova atracció per les escoles religioses; confiaven en què fracassarien perquè ja no s'adequaven a la societat actual, cada vegada més laica⁶². Arran de la seva fixació en l'educació pública, els partits socialdemòcrates van perdre el contacte amb un sector cada vegada més ampli del sistema educatiu. Es van convertir en els defensors d'un grup d'interès concret (les escoles públiques i la seva organització), enlloc de ser la força política que s'esforçava per crear les millors i més justes condicions docents possibles per a totes les escoles.

61. El creixement de les escoles religioses fou possible en part perquè la majoria d'elles ja no contemplava una conversió al cristianisme ni una socialització religiosa com a objectiu primordial. Això va convèncer els pares laics.

62. La tesi del futur Ministre d'Educació socialdemòcrata als Països Baixos, Jos van Kemenade, *De katholieken en hun onderwijs (Els catòlics i la seva educació)* és un bon exemple de l'expectativa no complerta que l'educació catòlica deixaria d'existir si perdia la seva funció.

4. Oportunitats per a una política educativa d'èxit

Qualsevol discussió referent a polítiques educatives destinades a reduir la desigualtat educativa és, per força, subjectiva; fins i tot si aquestes polítiques es basen en investigacions recents i lliçons apreses dels errors del passat. Encara que es pot aprendre dels errors, no vol dir que aquests ens proporcionin una fórmula per al futur perquè, com sabem, la història no es repeteix mai literalment (sigui en forma de tragèdia o de comèdia). Amb retrospectiva, les investigacions acadèmiques poden explicar correctament certs fenòmens socials, però aquestes retrospectives no serveixen per establir regles inqüestionables per al futur.

Existeixen dues limitacions significatives pel que fa a la possibilitat de reduir la desigualtat educativa. Les polítiques no són capaces de suprimir o compensar desigualtats socials fonamentals perquè aquestes estan fortament associades a la divisió del treball en i entre societats. Això no significa que la divisió del treball, i per tant la desigualtat social, sigui quelcom fix, sinó que les divisions recents del treball aniran acompanyades de desigualtats noves i diferents⁶³. Tanmateix, la política educativa sí que pot esmoreir i suavitzar les conseqüències de la desigualtat. Primer, limitant els efectes extrems de la desigualtat el màxim possible i, segon, parant atenció al naixement de noves formes de desigualtat.

Aquest últim punt descriu la segona limitació important: els canvis continus que tenen lloc en la suma dels molts processos, en alguns casos oposats, dins i al voltant de l'educació que he esbossat abans. Aquests canvis són, només en part, conseqüències de la política educativa. Normalment solen ser el resultat de les reaccions a esdeveniments socials tant dins com fora de l'ensenyament. Les polítiques que s'enfoquen cap a la reducció de la desigualtat educativa no podran ser mai completes, per la senzilla raó que no existeix una victòria final en aquest camp. No obstant això, el segle XX ha demostrat que és possible obtenir èxits temporals; el repte per als polítics, doncs, és produir una sèrie d'èxits temporals.

Les accions que descriuré a continuació podrien contribuir a reduir amb èxit la desigualtat educativa als països de la Unió Europea: (1) invertir en el

63. Marx defineix l'abolició de qualsevol divisió del treball en una societat com a un dels inconvenients inicials del socialisme, definició que encara és vigent.

desenvolupament de la capacitat primerenca; (2) aconseguir un equilibri entre la segregació escolar i de zona tot combinant una forma limitada de lliure elecció d'escola amb barris mixtos; (3) garantir condicions docents iguals a totes les escoles; (4) fomentar la gestió conjunta de les escoles per part de professors, pares i representants de la societat civil; (5) establiment obligatori d'una avaluació central i pública dels resultats mitjançant exàmens finals en funció del currículum, però sense un control governamental del procés; (6) combinar la diferenciació limitada dins i entre els tipus d'ensenyament amb oportunitats generoses de transferència; (7) proporcionar préstecs estudiantils generosos, barats i vinculats al rendiment enlloc d'una educació terciària gratuïta.

La importància d'incrementar la qualitat de les condicions laborals dels professors i el necessari increment en la qualitat dels programes de formació per a aquest col·lectiu no es debatran en aquest article. I no perquè no siguin rellevants, sinó perquè no estan directament relacionades amb la desigualtat educativa, que és l'objecte d'aquest article.

4.1. Invertir en el desenvolupament de la capacitat primerenca

La forma més efectiva per combatre la desigualtat d'oportunitats educatives és disminuir les diferències en el desenvolupament cognitiu primer. Com ja s'ha esmentat (vegeu p. 8-11), les diferències en la capacitat cognitiva es desenvolupen durant els primers anys de la infància i es van consolidant en patrons neurològics amb els anys (definitivament, en la pubertat). Aquestes diferències són el producte de la interacció permanent entre el potencial amb base biològica (però que encara no s'ha fixat) dels nens i els estímuls que reben dels pares i altres persones importants. Com més qualitat tinguin els estímuls i l'educació que proporcionen els pares, major serà la probabilitat que el desenvolupament cognitiu del nen es fomenti correctament.⁶⁴ Un retard en l'estimulació del desenvolupament cognitiu rebaixaria la probabilitat d'èxit perquè ja s'haurien fixat alguns fragments dels patrons neurològics.

64. Això no vol dir que les diferències en el potencial amb base biològica desapareixerien per complet si tota l'aportació paterna fos de la mateixa qualitat. En tal situació hipotètica, la resta de diferències en la capacitat cognitiva només es podrien explicar per les diferències biològiques i ja no amb l'argument de l'entorn social i cultural.

Com que la mainada al nostre continent sol passar gran part del seu temps amb els pares, que de fet són els responsables de la seva educació, la lluita contra la desigualtat d'oportunitats educatives hauria de començar amb un increment de la qualitat de la funció dels pares. Com més variï aquesta qualitat en una societat, majors seran les diferències en el desenvolupament de la capacitat cognitiva.

Existeixen tres maneres de millorar la qualitat de la funció dels pares:

Proporcionar consell i suport a tots els pares de tal manera que estiguin més capacitats per enfrontar-se als problemes relacionats amb el creixement dels fills en la societat actual. Una societat que aspiri seriosament a redreçar la desigualtat d'oportunitats educatives ha d'organitzar aquesta ajuda per tal que arribi a tots els pares.

Oferir assistència especialitzada per ajudar els pares a desenvolupar i mantenir la seva relació. Una bona sintonia entre els pares és una condició importantíssima per tenir èxit a l'hora d'educar els fills, per tant, repercuteix indirectament sobre la desigualtat social. Mantenir aquesta relació és més que un assumpte purament privat, en última instància afecta el conjunt de la societat. Ara que el matrimoni de per vida no es dona per fet, ni tampoc s'espera que sigui així en les properes dècades⁶⁵, la qualitat de la relació dels pares (tant abans com després del divorci) ha de convertir-se en un motiu de preocupació per a la societat. L'assegurança mèdica estàndard hauria d'incloure els consellers i les teràpies matrimonials, ja que el procés de tenir i criar fills pot introduir noves tensions en una parella (conflictes en la divisió de tasques, filosofia educativa, expectatives de feina i d'oci). Per aquest motiu, els pares que volen separar-se o divorciar-se (independentment de si estan casats o tenen un contracte formal de parella) primer haurien de sotmetre's a una teràpia de parella per determinar si el desig de divorciar-se o separar-se no deriva simplement d'una fase difícil, inevitable en qualsevol relació. Els pares haurien de poder separar-se o divorciar-se només si s'han establert prèviament normes concretes sobre l'atenció al fill per part d'ambdós progenitors⁶⁶. Cal fer de tot per prevenir la continuïtat de conflictes (o

65. La causa, en part, és que la cultura del divorci tendeix a autoenfortir-se. Els fills de pares divorciats són més propensos a divorciar-se, independentment del divorci en la societat on viuen. D'aquesta manera, la probabilitat de divorciar-se creix automàticament entre les parelles joves.

66. L'exigència de normes concretes implica que els "divorcis exprés" s'haurien de prohibir si hi ha nens pel mig.

l'empitjorament) després del divorci o la separació, com acostuma a ser el cas. També podria resultar beneficiós plantejar maneres de reduir la batalla legal en el procés de divorci, perquè això acostuma a potenciar el conflicte entre els pares. A més, el processos de divorci i separació haurien de reconèixer que els fills tenen, com a mínim, el mateix interès en la relació dels pares que els propis pares, inclús després del divorci o la separació.

El nivell educatiu de les dones joves a Europa ja és més elevat que el dels homes de la mateixa edat. Aquest alt nivell d'estudis, combinat amb una major probabilitat de divorci o separació, vol dir que la majoria de les dones segueix treballant un cop ha tingut una criatura. Per això, una atenció a la infància d'alta qualitat i assequible des del naixement constituïria una aportació significativa per millorar l'entorn familiar. Cuidar un infant, així doncs, no és una preocupació exclusiva dels ocupadors, dels sindicats o dels pares, sinó del conjunt de la societat. Garantir la millor qualitat possible de l'atenció a l'infant i fer-la accessible, així com crear un entorn estimulant per pujar els fills podria minvar la magnitud de les diferències en la capacitat cognitiva. Això implicaria garantir ràtios raonables de cuidadors-infants, cuidadors altament qualificats⁶⁷, oportunitats suficients per jugar, menjar i dormir, i eliminar les llistes d'espera en els serveis de cura dels nens (per assegurar que els pares dels estrats socials més baixos puguin optar a bones places per als seus fills). Les activitats en l'atenció a la infància s'haurien de concentrar en crear un entorn ric i estimulant, que contribuís al desenvolupament de tota la mainada. Per això, aquesta atenció hauria de suposar molt més que un mer allotjament pels nens de pares treballadors; l'objectiu principal hauria de ser educar aquests nens en nom dels pares i de la societat. Naturalment, aquest plantejament es pot aplicar de manera semblant a l'atenció extraescolar pels nens de primària i secundària. L'atenció després de l'escola hauria de proporcionar també un entorn ric i estimulant, sobretot pels nens dels estrats socials més baixos. Una atenció a la infància, disponible i d'alta qualitat, podria reduir l'estrès de la feina i de l'educació dels fills que afecta desproporcionadament les dones i beneficiar, per tant, la relació i la feina com a pares.

67. Per ser assistent caldria haver assolit com a mínim el nivell de formació professional superior. No tothom està capacitat per tenir cura de nens.

4.2. Aconseguir un equilibri entre la segregació escolar i de zona

Les conseqüències adverses del lligam entre segregació escolar i de zona, com s'ha descrit abans, cal equilibrar-les mitjançant la combinació d'una forma limitada de lliure elecció d'escola amb una variació en l'habitatge dins de les diverses zones. Vincular rigorosament l'elecció de l'escola amb viure en zones determinades incrementa la segregació de zona, cosa que repercuteix en els preus de l'habitatge. Per això, als pares ambiciosos dels estrats socials més baixos els resulta impossible matricular els fills a escoles millors, situades fora de les zones on viuen. D'altra banda, donar completa llibertat en l'elecció de l'escola encara augmentaria més la segregació escolar per la tendència cap a l'endogàmia ("Cada ovella amb la seva parella"), malgrat que podria reduir la segregació de zona per la capacitat de desvincular els preus de l'habitatge de l'atractiu de l'escola. La millor solució implicaria una combinació d'elecció limitada entre les escoles que reben el mateix finançament estatal i on els alumnes són admesos en funció d'un sistema de punts que fa referència al municipi en conjunt. Es registrarien les característiques particulars dels alumnes que determinen la segregació escolar i de zona, i aquesta informació s'introduiria al sistema de punts per garantir que els nens dels estrats socials més baixos tenen majors probabilitats de ser admesos en una bona escola⁶⁸.

Paral·lelament, s'haurien d'esmerçar tots els esforços per mantenir la màxima heterogeneïtat possible als barris, tant pel que fa a l'estratificació com a l'origen ètnic. Amb un pla d'habitatge mixt (és a dir, la disponibilitat d'habitatge de qualitat i car en zones menys influents, i d'habitatge de protecció i de lloguer en zones més benestants) no n'hi ha prou, perquè residir en la mateixa zona no vol dir conviure. Per promoure la convivència, els habitants haurien de compartir les

68. A Catalunya s'empra un sistema de punts d'aquestes característiques. El barem és el següent: germans o germanes a la mateixa escola, 40; resideix en la zona de l'escola, 30; treballa en la zona de l'escola, 20; família nombrosa, 15; alumne o pares amb discapacitat física o mental, 10; alumne amb malaltia crònica, 10; pares receptors d'ajudes socials, 10; viu al municipi de l'escola, 10. Es tracta d'una versió més polida de les llistes dobles que s'han implantat recentment a Rotterdam. Més informació a: *Departament d'Educació* (2007), Decreto 75/2007, de 27 de marzo, por el que se establece el procedimiento de admisión en los centros en las enseñanzas sufragadas con fondos públicos. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n. 4852 (29-3-2007).

responsabilitats del seu barri, incloses les de l'escola primària (vegeu la propera secció).

A més, hauria d'existir una prohibició legal de seleccionar els alumnes segons l'origen i l'estatus econòmic. La Constitució alemanya és un dels millors exemples europeus de la prohibició de fer una selecció segons els recursos econòmics dels pares (*Besitzverhältnisse*)⁶⁹. Aquesta prohibició no hauria d'ignorar la relació entre els resultats escolars i l'entorn social; això voldria dir, bàsicament, que les escoles tindrien poder de selecció però només en funció dels resultats escolars i no dels recursos dels pares. Així, els nens que haguessin demostrat tenir aptituds podrien ser admesos a l'escola que triessin, a la vegada que s'obligaria a les escoles a adoptar polítiques de selecció transparents.

4.3. Garantir condicions docents iguals a totes les escoles

La importància de les condicions docents a les escoles ja s'ha examinat anteriorment amb detall (vegeu p. 20-24) i s'ha posat de manifest que és impossible aconseguir que aquestes condicions siguin exactament iguals. A causa de la segregació escolar i de zona, l'alumnat sempre serà diferent i per això les condicions docents a les escoles no podran ser les mateixes. La política educativa pot reduir la desigualtat de les condicions docents de tres maneres, amb la qual cosa disminuirien també les probabilitats de desigualtat educativa. La primera proposta implica finançar de forma igual i suficient centres educatius comparables i evitar altres aportacions econòmiques per part dels pares o altres grups interessats. La segona consistiria en aplicar els mateixos criteris de qualitat a totes les escoles, independentment de les diferències en les condicions docents. La tercera solució passaria per compensar les circumstàncies que són producte d'unes condicions docents desiguals.

Des de la perspectiva de la pràctica actual a la majoria de societats europees, el finançament igual i suficient de centres educatius comparables sembla obvi, però no

69. "Es garanteix el dret a establir escoles privades. S'exigirà una autorització estatal i una conformitat amb la legislació del *land* a les escoles privades que substitueixin escoles públiques. Aquesta autorització es concedirà si els objectius docents i l'organització, així com la formació acadèmica dels professors no són inferiors als de les escoles públiques i si no es fomenta una selecció de l'alumnat en funció de la renda dels pares." Secció V de la Constitució alemanya.

ho és. Això és evident, sobretot, pel fet que un finançament igual és el resultat d'una llarga batalla política, que començà als Països Baixos amb la Revolució Francesa i acabà en el Pacte per a l'Educació a principis del segle XX. A França, aquesta batalla no va concloure fins a l'any 1960. El finançament igual també va posar punt i final a l'educació per classes socials. En molts països anglosaxons no es dona un finançament igual i suficient perquè aquest aspecte queda cobert amb els impostos locals de propietat, que naturalment no són iguals. Un finançament igualitari redueix la influència de les escoles en els resultats educatius i, per tant, també la desigualtat d'oportunitats educatives. La condició que el finançament sigui suficient també és imprescindible ja que els pares de les classes altes, com és comprensible, recorren a l'educació privada si consideren que l'educació sufragada amb fons públics no està suficientment preparada per fer la seva funció⁷⁰. Per això, finançar de forma pública i suficient l'educació és un mecanisme important per disminuir la desigualtat d'oportunitats educatives.

Cal aplaudir l'eficiència en el finançament de l'educació, però el criteri principal per avaluar-ne el nivell real no hauria de raure en una economia empresarial o en les finances de l'Estat. La proliferació d'escoles privades o escoles (parcialment) subvencionades (com per exemple, les de parla anglesa) s'hauria d'interpretar com a un senyal que indica que el finançament de les institucions educatives ja no és suficient i que el salt, comprensible⁷¹, de les classes altes cap a l'educació privada ha començat també en aquelles societats europees amb una tradició de finançament igual i suficient com els Països Baixos⁷². Amb el temps, aquest fet desembocarà en una major desigualtat de les condicions docents i, en conseqüència, de les oportunitats educatives. Caldria evitar un finançament addicional per part dels pares o altres grups interessats en les institucions educatives (per exemple, ocupadors). D'una banda crearia més desigualtats en les condicions docents. D'altra, aquest finançament extra podria amagar el nivell mitjà insuficient del finançament públic fins a un cert punt, ja que els pares de les classes altes tenen més opcions de queixar-

70. Als Països Baixos, la desaparició d'escoles privades per l'elit durant el segle XX es pot explicar per un finançament igual i suficient de secundària després de l'adopció del Pacte per a l'Educació.

71. Jo ho considero comprensible perquè una baixa qualitat escolar és desfavorable també amb vista a les oportunitats futures de la mainada de les classes altes com a conseqüència de la competència internacional creixent en qualitat educativa.

72. Hi ha altres indicis que el nivell del finançament de l'educació en algunes societats europees és massa baix; vegeu les xifres de l'OCDE a *Education at a Glance*.

se del nivell de finançament que els dels estrats socials més baixos. El finançament privat de les escoles fa que els pares de les classes altes no tinguin necessitat de protestar, mentre que els pares dels estrats socials baixos no disposen de prou pes polític perquè les seves queixes arribin a bon port.

Una de les majors temptacions en vista de les condicions docents divergents a les que han de fer front les escoles, malgrat el finançament igualitari, és rebaixar les exigències qualitatives en els casos en què es veuen obligades a treballar en circumstàncies més difícils. Un exemple seria l'acceptació de diferències considerables en els resultats d'exàmens interns i centrals en centres on predominen les minories. Encara que aquesta política sembli adequada i, a curt termini, ajudi els alumnes d'aquestes escoles a obtenir un títol, a la llarga, rebaixar les exigències de qualitat comporta un efecte negatiu. Per ajudar a clarificar aquest aspecte, valgui l'exemple neerlandès de les poques oportunitats dels alumnes d'escoles on predominen les ètnies al mercat laboral. La qualitat mitjana dels titulats a escoles sobretot ètniques amb diferències notables en els resultats dels exàmens interns i centrals és inferior que la dels titulats a escoles on la presència d'ètnies és molt reduïda i on la diferència entre aquests resultats és menor. Amb el temps, els ocupadors reconeixen la baixa qualitat i, basant-se en una discriminació estadística, desenvolupen una preferència per no contractar alumnes d'escoles on predominen les ètnies⁷³. A la vegada, els titulats d'aquestes escoles majoritàriament ètniques perceben el seu desavantatge quan cerquen feina (relatiu a la majoria dels seus coetanis) com a discriminació real, ja que veuen que tenen menys oportunitats al mercat laboral malgrat d'haver assolit els mateixos títols i resultats⁷⁴.

73. La discriminació estadística és un fenomen normal i racional del comportament humà. Basant-se en aquesta discriminació estadística, la gent pren el paraigües quan veu que a fora està tapat, sense calcular prèviament les probabilitats de pluja de cada núvol negre.

74. Això no vol dir que el valor afegit de les escoles amb condicions docents difícils o fàcils sigui el mateix. Aquest valor és més elevat a les escoles difícils que aconsegueixen un nivell mitjà de resultats escolars que a les escoles fàcils que obtenen resultats semblants. El valor afegit de les escoles no és el mateix fins el punt que les escoles compleixen els requisits qualitatius mínims. Vegeu A. B. Dijkstra, S. Karsten, R. Veenstra & A. J. Visscher (eds.) (2001), *Het oog der natie: scholen op rapport. Standaarden voor de publicatie van schoolprestaties*. Assen: van Gorcum (*L'ull de la nació: informe sobre les escoles. Estàndards per a la publicació de resultats escolars*)

Hi ha molts exemples que demostren l'efecte negatiu de les diferències en els estàndards de qualitat entre les escoles⁷⁵. Això implica, doncs, que els responsables polítics haurien de mantenir les exigències qualitatives per tal de reduir la desigualtat d'oportunitats (en el sistema educatiu i també més endavant, en el mercat laboral) dels nens amb entorns diversos. A la llarga, no tenir en compte la selecció en l'educació tot abandonant els requisits qualitatius universals significa posar la selecció en mans del mercat laboral, on els criteris universals s'apliquen amb menys freqüència i on els nens dels estrats socials més baixos es troben en desavantatge. Així mateix, abandonar aquests requisits de qualitat animaria els pares de les classes altes a mirar d'aconseguir pel seu propi compte l'educació dels seus fills, amb la qual cosa s'intensificaria la desigualtat d'oportunitats educatives.

Es pot intentar compensar la desigualtat educativa derivada d'una segregació escolar i de zona. En fer-ho, cal concentrar-se en les desigualtats més rellevants (com per exemple el temps disponible d'ensenyament i d'aprenentatge). Per ampliar el temps docent disponible, abans que res, s'han de reclutar i saber mantenir bons professors que puguin dedicar el màxim temps docent possible al màxim d'alumnes possible. La importància de la gestió de personal és evident: sous més alts pels professors que treballen a escoles amb condicions docents difícils, primes per rendiment (materials i no materials) pels mestres que se'n surten amb èxit a escoles difícils (en qualitat d'incentiu per romandre a l'escola) i mesures similars. En general, però, les condicions laborals primàries i secundàries dels mestres a les escoles difícils haurien de superar les dels mestres d'escoles més fàcils, per tal que els avantatges d'unes condicions laborals millors estiguessin en consonància amb el plaer d'ensenyar.

Augmentar la quantitat de temps docent disponible vol dir que el màxim d'alumnes possibles dedica el màxim de temps possible a les matèries principals. Per tant, cal preveure el temps d'aprenentatge que requereix cada assignatura, tant a l'escola com a casa. Això significa que el temps que no es destina a activitats relacionades amb l'escola o al currículum és temps docent i d'aprenentatge que es perd, sobretot pels nens de la classe treballadora. Reduir el nombre d'alumnes per classe a primària o abonar els llibres de text a secundària és contraproduent si el que es pretén és

75. La naturalesa de llarg termini d'aquest efecte negatiu es pot explicar mitjançant la relació principi-agent.

compensar unes condicions docents desfavorables, ja que, aquestes solucions són costoses i beneficien, en primer lloc, la mainada de les classes altes⁷⁶. A més, contribueixen poc a incrementar el temps d'ensenyament i d'aprenentatge⁷⁷.

4.4. Fomentar la gestió conjunta de les escoles per part de professors i pares

Com ja s'ha demostrat anteriorment (p. 55-57), l'efectivitat de l'escola augmenta en funció del grau d'implicació d'alumnes, professors i pares. Quan els pares s'involucren més, es forja una xarxa social més forta al voltant de l'escola; el contacte mutu entre els pares garanteix una millor protecció als alumnes. Com més s'involucren els professors, millor és l'ambient a l'escola perquè això anima el professorat a sentir-se orgullós del seu centre i a esforçar-se més. Els alumnes de la classe treballadora treuen profit de les escoles d'alta qualitat perquè aquests centres maximitzen el seu temps d'ensenyament i d'aprenentatge. La implicació es pot multiplicar fent que pares i professors se sentin copropietaris de l'escola.

Per reforçar la implicació de pares i professors, aquests s'haurien de convertir en copropietaris del centre i formar part del consell escolar juntament amb altres representants de la societat civil (designats, per exemple, pel municipi, per grups religiosos o per ocupadors). El consell escolar de cada institució educativa constituïria un organisme legal, amb la participació tripartida de professors, pares i representants de la societat civil. Aquest mètode de govern està inspirat en certa manera en les "associacions professionals" típiques d'algunes professions (com medicina i dret). A l'ensenyament, aquesta associació professional aniria més enllà dels professors, tot englobant pares i representants de la societat civil. Els pares haurien d'estar inclosos per la senzilla raó que l'educació a l'escola és la continuació de l'educació en el si de la família i ambdues resulten més efectives quan es troben relacionades. Cal implicar

76. Els resultats de molts estudis internacionals sobre la utilitat dels ajuts del govern destinats a educació, art i altres sectors útils i agradables (als Països Baixos, aquests estudis es van dur a terme sota el títol *Who Profits from Government Spending, Qui es beneficia dels ajuts del govern*) han demostrat en diverses ocasions que les subvencions genèriques tendeixen a beneficiar les classes altes, que haurien estudiat fins i tot sense aquesta ajuda, però potser fins a un nivell inferior.

77. En el millor dels casos, una classe reduïda contribueix indirectament a incrementar el temps d'aprenentatge perquè les condicions laborals del professor són més relaxades.

també representants de la societat civil perquè l'educació no és un mer bé de consum, sinó que constitueix un pilar fonamental de la societat moderna. Una altra clara opció per a moltes escoles seria establir un òrgan de govern conjunt tot formant una unitat més àmplia, sempre que no creï un monopoli a la zona, i comptant amb sotsadministradors per a cada centre. Per tal d'evitar el risc d'una oligarquia a l'òrgan de govern, els membres podrien sortir elegits dues vegades per un període de quatre anys com a màxim i els pares tindrien dret d'assistir-hi només si els fills anessin a l'escola.

Un obstacle en aquest nou sistema d'implicació local a l'escola és que requereix la participació activa i l'experiència dels pares. Pels pares amb baix nivell d'estudis seria especialment difícil assumir aquest rol de govern. Per això recomanaria mantenir l'opció dels pares de designar no-pares per formar part del consell. Incloure pares i professors al consell brindaria una oportunitat als grups marginals de participar en la societat neerlandesa i de contribuir a l'efectivitat de les escoles dels seus fills. Els avantatges a llarg termini tindrien molt més pes que els perills d'uns administradors incompetents i inexperts que han de prendre una sèrie de decisions sobre grans quantitats de diners i processos clau (qualitat educativa).

Aquesta nova forma de govern es podria introduir amb l'ajuda dels òrgans de govern que ja existeixen en ensenyament. Els consells actuals de les escoles públiques i privades podrien canviar la seva composició per permetre la inclusió de professors i pares (o els seus representants) en qualitat de socis a parts iguals.

4.5. Establiment obligatori d'una avaluació central i pública dels resultats mitjançant exàmens finals

En principi, els títols reflecteixen la composició i el nivell de coneixements i destreses adquirides correctament pels alumnes. Un títol no pot ajudar un alumne de la classe treballadora al mercat laboral si no ha aconseguit aprendre els coneixements o destreses bàsiques. De seguida es fa palès que aquests títols no serveixen per a gaire cosa i que aquells que han obtingut⁷⁸ un d'aquests títols "falsos" paguen per una mala política educativa al mercat laboral. Per aquest motiu és incorrecte mesurar

78. Aquests que tenen un títol "fals" no són els únics que en pateixen les conseqüències; els que en posseeixen un de vàlid són tractats amb més cautela al mercat laboral, ja que la mala feina fa fora la bona.

la qualitat d'un sistema educatiu mitjançant el percentatge d'abandonament escolar o de titulats, com se sol fer en moltes comparacions internacionals. La qualitat educativa engloba la quantitat de coneixements i destreses que s'han adquirit i no només la quantitat de títols obtinguts. De la mateixa manera, un alt nivell de participació en l'educació terciària no representa un bon indicador de l'ús del talent, tot i que sovint s'empra així en les comparacions internacionals (per qüestions de conveniència); depèn molt dels coneixements o destreses adquirides a secundària (que varien enormement entre països) i de quina part del coneixement que manca es pot obtenir en una educació superior. No té gaire sentit fer una comparació dels percentatges d'alumnes amb determinats títols a diversos països, ja que ignorem els coneixements o destreses que contenen. Per això, l'OCDE, promotora de moltes d'aquestes comparacions internacionals entre sistemes educatius, confereix tanta importància al nivell de coneixements aplicables al llenguatge, les matemàtiques i les ciències dels alumnes en els seus estudis PISA⁷⁹.

Per motius semblants, la inspecció educativa hauria de prendre els coneixements i les destreses com a base per avaluar la qualitat de les escoles i no l'aplicació de certes formes i mètodes educatius, que de fet haurien de ser assumpte de cada centre. Un control extern del procés erosiona la responsabilitat dels professionals pel que fa a la qualitat de la seva feina, que representa una de les condicions més rellevants per a l'efectivitat de les escoles.

A la vegada, les repercussions d'uns resultats d'aprenentatge inadequats en determinades escoles haurien de ser més greus i les sancions s'haurien d'aplicar amb més celeritat. Una escola que està per sota del nivell exigít no hauria de poder prendre part en un "programa de millora" prolongat; inspecció⁸⁰ l'hauria de clausurar immediatament i declarar-ne el fracàs. Els professors aniria a l'atur, com en tots els altres àmbits de la societat. Al cap i a la fi, els alumnes són les víctimes dels centres de rendiment insuficient i no tenen l'oportunitat de repetir els anys d'escola en un "programa de millora" d'un parell d'anys de durada. Això és ben cert, sobretot pels alumnes de la classe treballadora.

79. www.pisa.oecd.org

80. Inspecció hauria de disposar del dret exclusiu a tancar escoles. Actualment, només està en mans del Ministre d'Educació. És un error perquè altres interessos no educatius frenen el Ministre a l'hora de tancar una escola. No s'haurien d'abordar únicament els casos més senzills (escoles islàmiques), sinó també els centres amb un funcionament pobre que gaudeixen d'un sòlid suport polític. Les escales s'escombren des de dalt de tot.

4.6. Combinar diferenciació i transferència

L'objectiu de facilitar la transferència entre diferents tipus d'ensenyament podria explicar la disminució de la desigualtat d'oportunitats educatives als Països Baixos que ha tingut lloc des de principis del segle XX. Els alumnes amb talent dels estrats socials més baixos, que són menys capaços d'assumir riscos quan es tracta d'escollir el tipus d'ensenyament i que, per tant, han de triar modalitats per sota del seu nivell, van poder corregir decisions preses anteriorment⁸¹ tot seguint una sèrie de cursos i fent transferències. A la dècada dels 90, tanmateix, el ministre d'Educació socialdemòcrata va posar traves a l'ús d'aquestes transferències en l'educació. El ministre i els seus successors tenien un punt de vista massa determinista pel que fa al talent i van confiar en excés en la previsibilitat de les trajectòries escolars. Amb aquesta política va castigar tries subòptimes que s'havien fet als 12 anys i que van esdevenir tan definitives que eliminaven la possibilitat de creixement, sobretot pels alumnes de la classe treballadora. Per encoratjar un talent emergent, caldria fer possible i tornar a fomentar les transferències i les transferències, òbviament supeditant-les a la finalització correcta del nivell educatiu previ. Aquesta condició és significativa perquè evita que l'educació anterior es converteixi en quelcom irrellevant i atura el desenvolupament d'una inflació de títols.

La importància de disposar d'oportunitats generoses de transferència és encara major quan es dóna el cas d'una diferenciació molt forta, interna o externa, a secundària. En aquests sistemes és bàsic poder corregir decisions preses a una edat primerenca i influenciades per l'entorn social. Això vol dir que a la majoria de països de l'Europa continental que presenten una diferenciació forta a secundària (com Alemanya i els Països Baixos), un augment en les opcions de transferència pot contribuir considerablement a reduir la desigualtat d'oportunitats educatives.

81. Això no té res a veure amb el comportament irracional en nom d'alumnes o pares. Els alumnes de la classe treballadora disposen de menys recursos econòmics, culturals i socials que els ajudin a sortir-se'n amb els estudis; per aquest motiu, una tria racional de seguir estudiant ho és menys per ells que per un alumne comparable d'una classe social superior, ja que els primers no poden assumir tants riscos. Els costos no materials pels alumnes de les classes altes que trien un nivell educatiu inferior també són majors que pels alumnes similars dels estrats socials més baixos, perquè experimenten un descens social en comparació amb els seus pares. El mateix fenomen es constata entre els alumnes immigrants.

4.7. Proporcionalitzar préstecs barats a l'educació terciària

El principi que advoca per la gratuïtat de l'educació amb vista a reduir la desigualtat d'oportunitats, no és aplicable a l'educació terciària. Com ja s'ha esmentat abans (p. 11-14 i 54-55), una manca de recursos econòmics amb prou feines determina les causes de la desigualtat d'oportunitats ara, a principis del segle XXI, i menys encara després de les transferències inicials a primària i secundària. A la vegada, una educació terciària gratuïta implica ajuts notables als fills de les classes altes, que són els que tenen més probabilitats d'accedir a l'educació superior i, en conseqüència, de beneficiar-se d'aquests ajuts. És més, implica subvencionar alumnes amb menys talent de les classes altes fent que l'educació terciària sigui una opció per a ells. Aquests recursos, destinats a evitar la desigualtat d'oportunitats educatives, es podrien optimitzar.

La millor opció, doncs, seria establir un sistema de préstecs generosos i barats per a tots els alumnes d'educació terciària. Generosos perquè no es vegin obligats a treballar i estudiar paral·lelament, amb la qual cosa disminueix el temps docent i d'aprenentatge i la qualitat de la seva educació⁸². L'import del préstec hauria de poder variar en funció del cost del pla d'estudis i de la matrícula per tal de permetre la variació mínima necessària en oferta i demanda d'educació terciària. El préstec hauria de ser barat per evitar que la seva quantia dissuadís els bons alumnes dels estrats socials més baixos. Finalment, els préstecs haurien d'estar vinculats als resultats per tal que els alumnes amb resultats insuficients (menys de tres quarts dels crèdits exigits) no rebessin cap préstec el curs següent. Això impediria que els préstecs s'utilitzessin per prolongar els estudis d'alumnes menys capacitats de les classes altes. Si s'associessin els préstecs al rendiment, seria menys necessari mantenir el rígid sistema actual de drets de registre. Un sistema més flexible per l'educació terciària que permetés l'acumulació d'estudis completats amb èxit donaria l'oportunitat als alumnes amb talent de la classe treballadora de corregir les decisions preses anteriorment en la seva trajectòria escolar.

82. Arran de la seva universalització, el sistema actual de beques i préstecs a l'educació terciària es considera precari, cosa que posa en perill el temps d'ensenyament i d'aprenentatge efectiu.

5. Epíleg

La desigualtat d'oportunitats educatives és un fenomen inevitable en qualsevol societat amb una forta divisió del treball. Tanmateix, és possible influir sobre el grau d'aquesta desigualtat, incrementant-la o reduint-la segons la manera com s'organitza i s'arrela l'educació a la societat. Als socialdemòcrates que pretenen rebaixar la desigualtat, encara els queda molt camí per recórrer. Aquest objectiu no s'assoleix invertint en educació, senzillament, ni tampoc s'aconsegueix mitjançant una intervenció revolucionària, ni introduint les noves tecnologies de la informació o els mètodes didàctics més recents, ni deixant l'educació en mans del mercat laboral, pares o ocupadors i empleats. El que pot fer canviar les coses és la implementació de la primera frase de l'article sobre l'educació a la constitució neerlandesa: "El Govern assumeix sempre la responsabilitat de l'educació". Aquesta responsabilitat s'ha de demostrar tot preservant un equilibri curós entre els diversos processos que contribueixen a la reducció o l'ampliació de la desigualtat educativa i tot revisant aquest equilibri contínuament. Els resultats haurien de tenir prioritat sobre les polítiques entusiastes i expansives. Al cap i a la fi, la socialdemocràcia va de resultats.

