



DEBATS  
D'EDUCACIÓ

**La segregació escolar:  
reptes socials i polítics**  
Vincent Dupriez

DEBATS D'EDUCACIÓ | 14

Una iniciativa de

Amb la col·laboració de



Text de la conferència de Vincent Dupriez a l'Auditori  
MACBA de Barcelona el 27 d'octubre de 2009 en el marc  
de Debats d'Educació.

Totes les publicacions de la fundació Jaume Bofill estan  
disponibles i es poden descarregar gratuïtament del web  
[www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat)

Edició: Fundació Jaume Bofill  
Provença, 324. 08037 Barcelona  
Tel. 93 458 87 00  
Fax 93 458 87 08  
[fbofill@fbofill.cat](mailto:fbofill@fbofill.cat)  
[www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat)

Octubre 2009

Disseny gràfic: Amador Garrell

Impressió: Alta Fulla · Taller  
Dipòsit Legal: B. 28198-2009  
ISBN: 978-84-692-7421-7

## **Índex**

<b>1. La naturalesa del debat .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Efecte centre i efecte de la segregació .....</b>	<b>9</b>
<b>3. L'abast de l'efecte de composició .....</b>	<b>15</b>
<b>4. D'on prové la segregació escolar? .....</b>	<b>19</b>
<b>5. Conclusió.....</b>	<b>22</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>24</b>
<b>Nota sobre l'autor .....</b>	<b>27</b>



*L'objectiu d'aquesta comunicació és presentar el panorama actual de la segregació escolar. En primer lloc, tocarem breument el tema de la segregació des d'un punt de vista normatiu per tal d'identificar els reptes socials i polítics als quals reenvia aquesta temàtica. A continuació, intentarem esbossar un retrat de les recerques que han avaluat, des d'un punt de vista quantitatiu, els efectes de la segregació escolar. Finalment, discutirem el tema de la relació entre el principi de lliure elecció de l'escola (school choice) i la segregació escolar.<sup>1</sup>*

## **1. La naturalesa del debat**

La segregació escolar i la seva influència sobre l'aprenentatge i les trajectòries escolars de l'alumnat (encara) no forma part dels grans clàssics de la recerca en educació. D'altra banda, cal que recordem que en el període que precedeix la Segona Guerra Mundial, la segregació escolar era una evidència indiscutible, almenys als països europeus. En aquella època, la gran majoria de sistemes escolars estaven construïts sobre una lògica de categories escolars diferents i clarament separades. La primària estava destinada als fills de la classe popular, mentre que la secundària (i les seves escoles preparatòries) acollia els fills de la burgesia. Aquesta divisió no es denuncia fins al segle xx quan, progressivament, s'implementa un tronc comú d'educació que ha d'acollir, a les mateixes classes i als mateixos centres, l'alumnat procedent de totes les classes socials. D'aleshores

1. Malgrat que l'únic responsable d'aquest text sóc jo mateix, insisteixo a subratllar que no l'hauria pogut redactar sense els treballs conjunts que estic duent a terme des de fa anys dins del GIRSEF amb, d'una banda, Xavier Dumay i, d'altra, Christian Maroy.

ençà, aquest tronc comú d'educació, que es caracteritza com a mínim per una escola primària oberta a tots els alumnes, esdevé potencialment un indret on confluiran diferents grups socials dins escoles i classes heterogènies. O almenys, aquest és el principi que impulsa aquesta primera etapa de l'escolaritat. Però, en el fons, la majoria de sistemes educatius no han disposat, fins fa pocs anys, d'indicacions concretes sobre el caràcter realment heterogeni de les escoles i és probable que la presència d'un ensenyament privat (per exemple a Anglaterra), la coexistència de diferents xarxes d'ensenyament (a Bèlgica i als Països Baixos), la segregació residencial (sobretot als entorns urbans) i l'elusió de mapes escolars allà on existeixen (per exemple a França) s'hagin oposat amb més o menys força al projecte d'una escola pública socialment heterogènia als seus centres.

Als Estats Units el tema s'ha plantejat d'una manera una mica diferent i la segregació racial, en concret, ha estat tradicionalment objecte de denúncia, de conflicte social i de vegades d'investigació. Als entorns científics, l'informe Coleman (Coleman i altres, 1966) se cita sovint com una de les peces mestres que ha atret l'atenció sobre el tema de la segregació i els seus efectes en el sistema educatiu americà. Aquest informe recalca que les característiques dels altres alumnes d'una escola (els iguals) exerceixen més influència sobre els aprenentatges dels alumnes que no pas altres variables que caracteritzen els centres (en particular els seus recursos). Per això, allò que suggereix aquest informe, i sobretot allò que se n'ha retingut per a la recerca internacional en educació, és fonamentalment una denúncia de la segregació en nom dels seus efectes. En altres paraules, l'informe Coleman obre la porta a una línia de recerca en què la segregació suposa un problema perquè és font de desigualtats en els aprenentatges; per tant, no és conforme a una política d'igualtat d'oportunitats (*equality of opportunities*). Aquestes investigacions –a les quals tornarem després– reenvien sobretot als treballs dels economistes sobre els efectes d'iguals (*peer effect*), als treballs en ciències de l'educació sobre l'efecte de composició (*compositional effect*), molt propers a treballs sociològics sobre el *school mix* (*school mix effect*). Però, en aquest punt del nostre raonament, sobretot ens sembla útil destacar com es tracta el tema de la segregació.

En efecte, a la majoria d'aquests treballs, la segregació s'entén per

allò que genera: diferències en la població escolar de cada centre, de les quals avaluarem la influència sobre determinades variables que en depenen: en la majoria de casos els aprenentatges de l'alumnat, però de vegades també el benestar (*well being*) a l'escola o fins i tot la motivació per continuar estudis superiors. De fet, en aquestes recerques avaluem la influència de la composició (en general, la mitjana) d'una classe o d'un centre sobre cada alumne. I la majoria de vegades, avaluem l'efecte mitjà de la influència dels iguals sobre els resultats escolars d'un alumne mitjà, la qual cosa porta a avaluar, de manera implícita, la contribució de la segregació a les desigualtats de resultats entre alumnes. Però abans de continuar de manera més detallada en aquest sentit, em sembla important destacar que la segregació també es pot entendre mitjançant altres criteris que esmentaré breument.

En primer lloc, més enllà d'una anàlisi dels seus efectes, la segregació també es pot tematitzar com una problemàtica en si mateixa. Tant si la denunciem com si la desitgem, evidentment la segregació dels centres es pot mobilitzar com un paràmetre major quan es tracta de definir prioritats per a l'organització dels sistemes escolars. I la posició que podem adoptar en aquest sentit és molt més política que no pas científica, tot i que alguns treballs, però aquí penso sobretot en els de la filosofia política (per ex. Walzer, 1983), puguin contribuir a aclarir aquestes eleccions. Aleshores, la pregunta fonamental que se'ns planteja és la del significat de la institució escolar i la seva relació amb "la resta del món". Si considerem, com passa en general als nostres països democràtics, que l'escola és la institució per excel·lència que ha de preparar per a la vida pública i ciutadana en una societat pluralista, aleshores ha de ser un lloc on cada nen aprèn a cohabitar amb els altres, on cada nen descobreix també dins de la seva escola un món i aspectes culturals diferents dels que coneix a la seva família. Amb aquesta perspectiva, i amb modalitats que, és clar, poden ser diverses, és desitjable que cada centre (i en particular, les escoles elementals) sigui, d'alguna manera, un microcosmos en què s'alternen una diversitat d'alumnes procedents d'una diversitat de grups socials i culturals. I, al meu parer, els imperatius vinculats a la promoció precoç dels talents o a la defensa dels interessos particulars (una comunitat que voldria veure els seus infants educats en funció de la seva con-

cepció del món) no poden passar per davant de criteris molt més centrals en la concepció de la vida col·lectiva. Evidentment, un punt de vista com aquest, més enllà de la seva formulació general, s'ha de pensar en funció dels entorns i de les contingències específiques de cada sistema educatiu i només es desplegarà plenament si obté el suport de la ciutadania. Però, en el debat públic relatiu a la repartició dels alumnes entre escoles, seria important adoptar una posició normativa clara, prèviament i independentment de tota avaluació científica dels efectes de la segregació.

D'altra banda, destaquem també que en el moment d'avaluar els efectes de la segregació és possible fer-ho a partir de diferents criteris més concrets o més específics que la contribució de la segregació a una diferenciació dels resultats entre alumnes. De nou, en funció d'allò que es percep com a preocupació i com a repte principals per a una col·lectivitat, els efectes de la segregació també mereixen ser avaluats respecte a les desigualtats socials de resultat (si s'ha triat ser particularment sensible a la influència de l'origen social i cultural sobre les trajectòries escolars) i/o les competències adquirides pels alumnes més fluixos si es tria, com fa Dubet (2004), fer especial atenció al destí dels vençuts de la competició escolar. En resum, abans de continuar amb una presentació dels treballs científics sobre els efectes de la segregació, em sembla fonamental recordar que el tema de la segregació es pot entendre en funció de criteris (que en aquest cas són valors) diferents: la segregació es pot entendre com un problema en si mateixa, independentment dels seus efectes; també es pot analitzar en funció de la seva influència sobre les desigualtats en els resultats entre alumnes, les desigualtats socials de resultat o fins i tot sobre els resultats dels alumnes més fluixos.

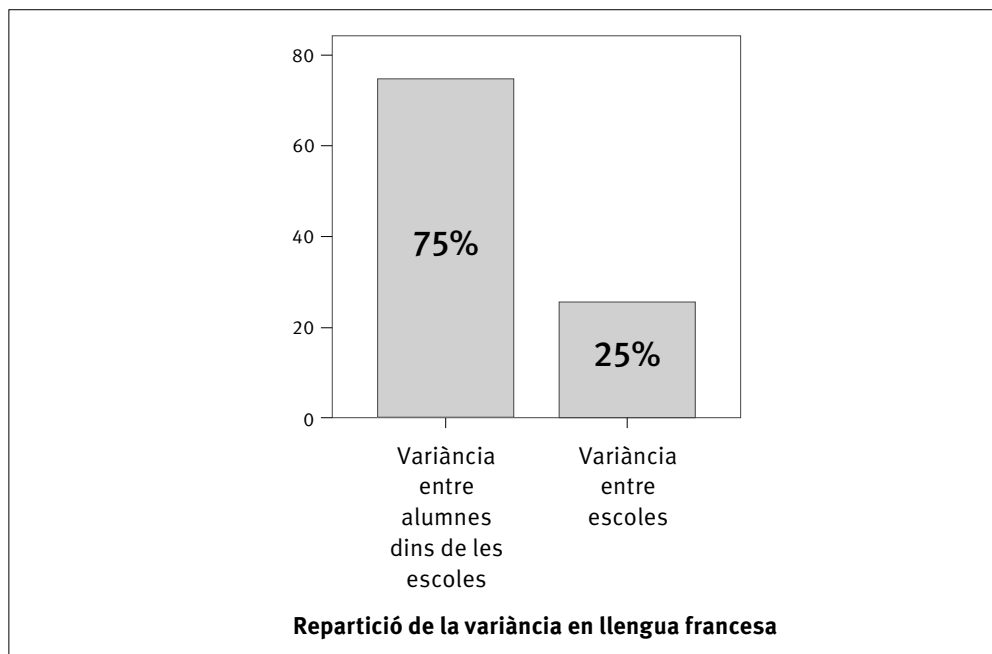


## 2. Efecte centre i efecte de la segregació

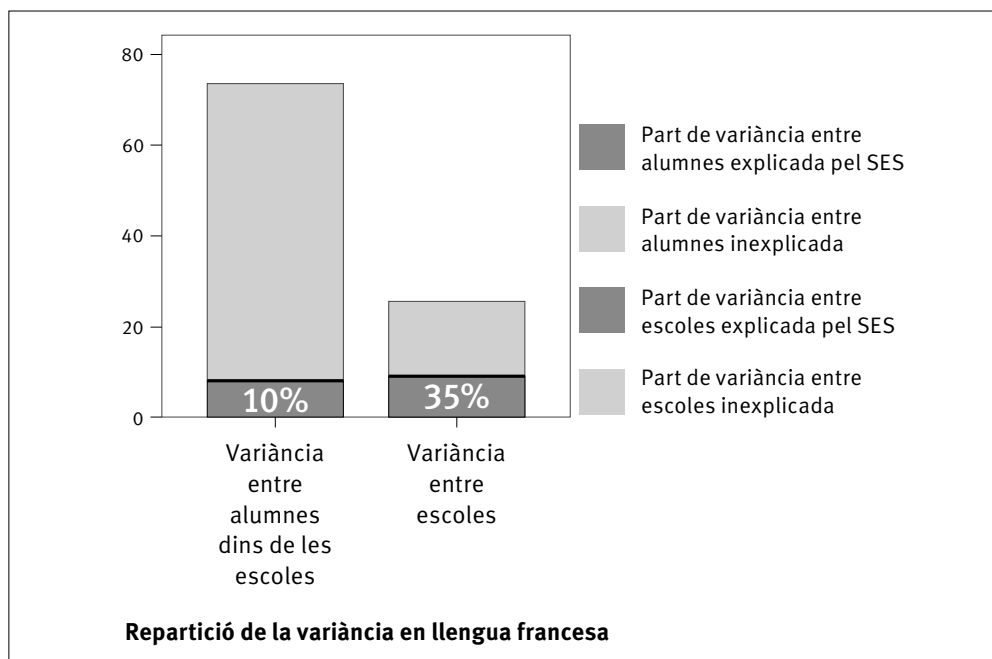
L'avaluació dels efectes de la segregació escolar és un tema particularment complex. Aquest tema de l'efecte de la segregació, és clar, està molt vinculat a l'anàlisi de l'efecte dels centres escolars. D'alguna manera, es tractarà d'aïllar entre les diferents variables que expliquen les diferències de resultats entre escoles, quina és la influència específica de la segregació. En aquest sentit, em basaré en la realització de l'anàlisi de l'efecte centre per fer aparèixer les modalitats d'avaluació dels efectes de la segregació.

A la majoria d'anàlisis sobre l'efecte centre, l'investigador començarà descomponent la variància observada sobre la variable criteri per la qual s'interessa. Aquest raonament s'il·lustrarà amb un estudi dut a terme al 6è curs de l'ensenyament primari a la Bèlgica francòfona (Vause, Dupriez i Dumay, 2008). Al gràfic 1 (pàgina següent) podem observar que un 75% de la variància dels resultats en llengua materna correspon a diferències entre alumnes dins d'un centre i un 25% a la variància entre escoles. Aquest gràfic il·lustra les diferències en brut que existeixen entre centres (que no tenen en compte les diferències inicials entre alumnes), diferències que són particularment pronunciades a Bèlgica. Una opció radical podria ser quedar-se aquí, a l'anàlisi de l'efecte centre, constatant que la mitjana dels resultats d'algunes escoles és clarament superior a la d'altres escoles i, eventualment, considerant que cal destacar, fins i tot recompensar, el mèrit dels millors centres. D'altra banda, és implícitament el raonament subjacent a la publicació d'indicadors bruts de rendiment dels centres. Però nosaltres no compartim aquesta opció, ja que unes diferències en brut com aquestes entre escoles fan que es confongui allò que és degut a diferències inicials entre alumnes i allò que s'explica a causa de les característiques del centre.

Gràfic 1. Repartició de la variància dels resultats en llengua materna (6è curs a Bèlgica)



Gràfic 2. Variància dels resultats explicada pel capital sociocultural de l'alumnat



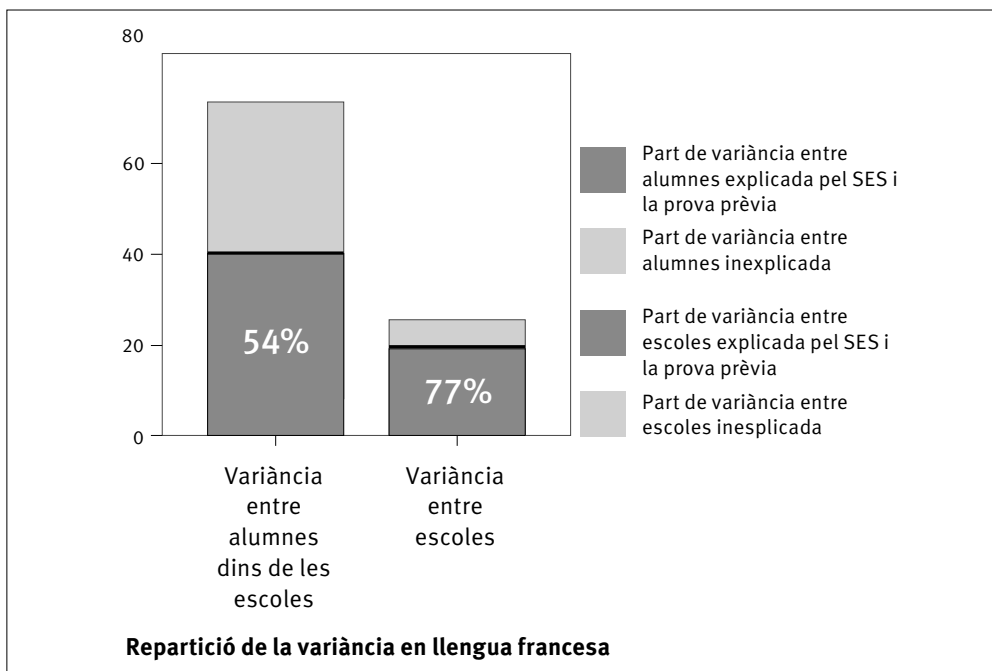
Aleshores, la majoria d'investigacions consideraran que si es vol conèixer la influència específica d'un centre, és indispensable "controlar" les característiques inicials de l'alumnat, que en la majoria de casos varien entre els centres, per tal de recollir la influència específica d'allò que ha passat al centre durant un període determinat.

A molts estudis i, en concret, a les recerques que es basen en l'anàlisi secundària de bases de dades internacionals, l'investigador avaluarà les diferències entre escoles que encara es mantenen després de tenir en compte les característiques socials i culturals dels alumnes. Com il·lustra el gràfic 2, després d'haver efectuat un control com aquest, desapareix sobretot una part important de les diferències entre alumnes dins de centres, però també una part important de les diferències entre escoles.

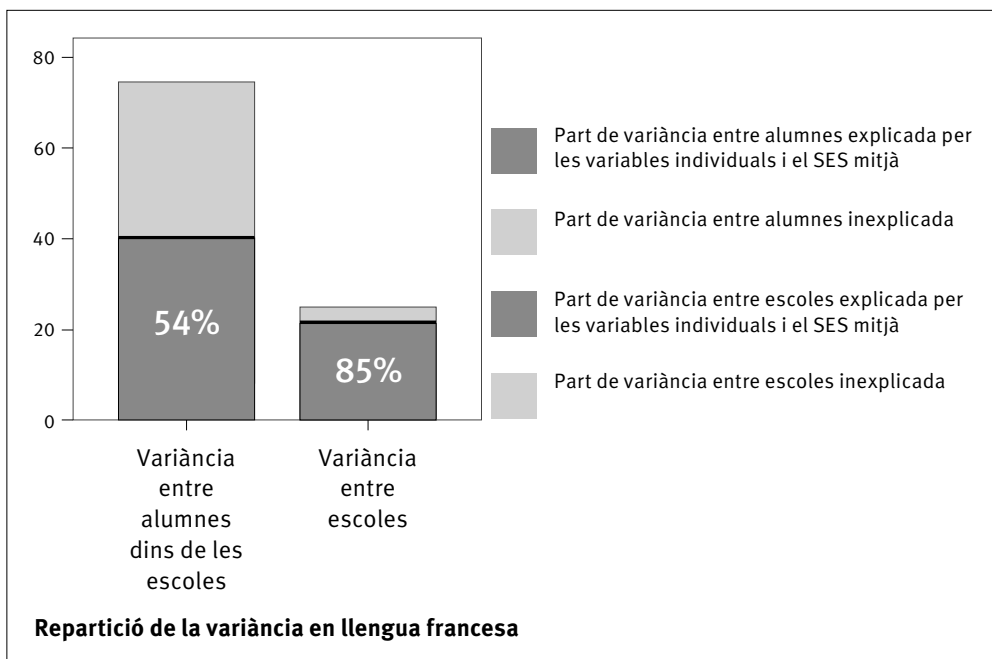
En el mateix ordre de coses, és a dir, intentant anular les diferències entre escoles motivades per característiques individuals dels alumnes, nombrosos investigadors, i sobretot els que s'inscriuen al corrent de l'*Educational Effectiveness Research*<sup>2</sup> (EER), consideren que un control d'aquesta mena no és suficient. Simplement perquè dos alumnes semblants en termes d'origen sociocultural poden ser molt diferents en l'àmbit escolar (en termes de trajectòria anterior, de coneixements a l'inici de curs, de motivació, etc.). Per tant, tota anàlisi rigorosa (amb finalitats científiques o a més polítiques) de les diferències entre escoles i dels efectes centres hauria de tenir en compte aquestes variables "escolars", més enllà de tenir en compte les característiques socioculturals dels alumnes. Per això la majoria de treballs científics en aquest àmbit intenten basar-se en almenys dues mesures de rendiments escolars: una a l'inici d'un període de formació (normalment un curs escolar) i l'altra al final del període de formació. I l'objectiu de la recerca esdevé, per tant, avaluar en quina mesura algunes característiques de les escoles i de les classes permeten explicar les diferències de resultat, després d'haver neutralitzat la influència de l'origen sociocultural dels alumnes i el seu bagatge escolar a l'inici del període de formació. Així doncs, el gràfic 3 (pàgina següent) mostra que un 77% de les diferències de resultats entre escoles s'expliquen a

2. La publicació més coneguda del qual és la revista *School Effectiveness and School Improvement*.

Gràfic 3. Variància dels resultats explicada pel capital sociocultural dels alumnes i el seu resultat a la prova prèvia



Gràfic 4. Variància dels resultats explicada per la composició i les característiques individuals dels alumnes



causa de dues característiques individuals dels alumnes: el seu nivell sociocultural (SES) i el seu resultat en una prova prèvia en llengua materna realitzada a l'inici del curs escolar.

A partir d'aquí és quan el raonament ens condueix al terreny de la segregació escolar i els seus efectes. El tipus de control estadístic emprat fins ara permet efectivament tenir en compte les diferències individuals entre alumnes i les seves influències sobre els seus resultats escolars. Però, segons Coleman, tenim bons motius per pensar que el nivell escolar i l'origen sociocultural no exerceixen influència únicament a través de les característiques pròpies de cada individu. Dos alumnes com més semblants millor pel que fa a aquestes dues variables segurament tindran trajectòries escolars diferents si s'escolaritzen en entorns on un està envoltat majoritàriament d'alumnes amb un nivell escolar molt fluix i l'altre en un entorn escolar molt afavorit. Aquí és quan arribem a l'efecte de composició, és a dir, a la influència d'iguals sobre cadascun dels alumnes d'una classe o d'una escola.

De primer, hem de dir que aquest efecte de composició només pot existir si existeixen –entre classes o entre escoles– diferències de composició. En bona part, aquest és el motiu pel qual aquesta temàtica de recerca no existeix, per dir-ho d'alguna manera, als països escandinaus, on les diferències entre escoles, a nivell de la composició sociocultural o acadèmica,<sup>3</sup> són ínfimes. En el nostre exemple sobre l'ensenyament primari a Bèlgica, per exemple, podem mostrar que més enllà d'un control de les característiques individuals dels alumnes, el fet de tenir en compte el nivell mitjà de capital sociocultural dels alumnes permet explicar un 8% de les diferències entre escoles (cf. diferència entre els gràfics 3 i 4), més enllà de les diferències explicades per les variables individuals que es tenen en compte.

Si bé aquestes investigacions permeten establir, en alguns sistemes escolars, una influència real de la composició sobre els aprenentatges dels alumnes, d'altra banda convé preguntar-se per les vies d'influència de la composició. Les investigacions en aquest sentit semblen indicar, com a mínim, un doble procés d'influència de la composició d'una classe

3. És a dir, en termes de nivell escolar dels alumnes.

o d'una escola. D'una banda, hi ha una influència directa del grup escolar sobre cadascun dels alumnes que passa per una diversitat de processos d'identificació als iguals, de comparació entre alumnes i de pressions normatives del grup sobre els individus. Però d'altra banda, també hi ha una influència indirecta de la composició, en la mesura que sovint s'ha establert que una composició d'escola favorable (a nivell dels resultats escolars o del nivell sociocultural mitjà) va acompanyada, sovint, de condicions d'ensenyament favorables: un temps de treball més important, un currículum real més exigent, un clima de classe amb menys trastorns, preguntes de l'educador intel·lectualment més exigents, una direcció de centre preocupada sobretot per temes pedagògics, etc.

D'altra banda, de vegades la covariància entre la influència de la composició i la de la resta de característiques de les escoles (mètodes pedagògics, clima, gestió del centre, etc.) és tal, que no és fàcil diferenciar-les, ni a nivell metodològic, ni a nivell de la interpretació. Alguns investigadors, per tal d'identificar la part comuna (efecte conjunt) i la part específica (efecte net) d'aquestes variables, han optat per una tècnica de rotació dels models. Però en la majoria de recerques, les variables de composició s'introdueixen simultàniament amb altres variables que caracteritzen les classes i/o les escoles.

Basant-me en una síntesi bibliogràfica realitzada recentment amb Xavier Dumay (Dumay i Dupriez, 2009), presento els resultats de les recerques més significatives que s'han dut a terme sobre aquest tema al llarg dels últims anys.

### 3. L'abast de l'efecte de composició

A Nova Zelanda, Lauder i els seus companys de recerca (1999) van observar que les diferències entre escoles secundàries corresponien al 16% de la variació total dels resultats dels alumnes als exàmens nacionals de matemàtiques i anglès, i que les variables que caracteritzaven l'escola (entre les quals diverses mesures de la composició) explicaven un 40% d'aquestes diferències entre escoles, després d'haver controlat les variables de tipus individual.

Duru-Bellat i els seus companys de recerca (2004) van analitzar i avaluar la influència de la composició social sobre els progressos de l'alumnat i les seves actituds a l'escola primària i secundària (institut) a França. Les seves anàlisis van demostrar que l'impacte de la composició sobre el progrés dels alumnes al llarg d'un curs és quantitativament feble i estadísticament no significatiu a la majoria dels cursos d'estudi que es van tenir en compte. Això no obstant, van actualitzar la recerca afirmant que la composició pot influenciar de manera significativa les aspiracions professionals dels alumnes, algunes de les seves actituds, i les expectatives i exigències dels educadors.

Van der Slik, Driessen i De Bot (2006) han inclòs a les seves anàlisis dutes a terme als Països Baixos característiques de composició ètnica i socioeconòmica. Han verificat en quina mesura els rendiments dels alumnes en llengua i el seu desenvolupament entre el quart i el sisè curs de primària es veuen afectats per la composició ètnica i socioeconòmica. De mitjana, els alumnes escolaritzats en classes que acullen molts alumnes procedents de minories ètniques obtenen pitjor resultat que els alumnes escolaritzats a classes que n'acullen pocs. Això no obstant, quan els investigadors introdueixen a l'anàlisi com a predictors el títol de les mares i els ingressos dels pares dels alumnes, l'efecte inicialment negatiu de la

concentració de les minories ètniques esdevé no-significatiu al quart curs i sensiblement reduït al sisè curs. Així doncs, sembla que el desenvolupament de les competències lingüístiques a classe més aviat està vinculat a la composició sociocultural i econòmica que no pas a la composició de tipus ètnic.

A la Bèlgica flamenca, diversos estudis duts a terme per Opdenakker, Van Damme i els seus companys de recerca (2001, 2006) han permès identificar un efecte significatiu de la composició en l'ensenyament secundari. Les seves anàlisis (Opdenakker i Van Damme, 2001) revelen que la composició i la resta de variables que caracteritzen les escoles (clima de treball, oportunitats d'aprenentatge, qualitat de l'ensenyament, etc.) tenen efectes importants nets i conjunts sobre el rendiment dels alumnes, independentment de les seves competències inicials. Els efectes nets de la composició d'escola i de les variables de processos expliquen, respectivament, el 10% i el 16% de la variància interescoles, mentre que el seu efecte conjunt s'associa a un 17% d'aquesta variància. També han demostrat que el fet d'afegir la composició d'escola en un model de predicció que només incloïa les variables de procés, té com a resultat disminuir l'efecte de les variables de procés.

Tots els estudis catalogats fins aquí han analitzat l'efecte de composició emprant dues mesures de rendiment dels alumnes. Ara fem referència a dos estudis que han calculat l'abast de l'efecte de composició sobre corbes de rendiment. Amb una base de dades longitudinal procedent del National Educational Longitudinal Survey (NELS 1988), Rumberger i Palardy (2005) han analitzat corbes d'aprenentatge en ciències, lectura i matemàtiques, entre els cursos de vuitè i dotzè. La seva mostra de 14.217 alumnes i 913 escoles estava constituïda de manera que fos representativa de les escoles secundàries americanes. Les seves anàlisis dels resultats compostos (resultats de síntesi dels tres tipus d'aprenentatge) suggereixen que un 25% de la variància vinculada a les corbes d'aprenentatge s'associa a diferències entre escoles, i que un nombre determinat de característiques individuals prediu tant el nivell inicial dels alumnes com la seva progressió durant aquests quatre anys de l'ensenyament secundari. Agafades conjuntament, les diferències de *background* sociocultural així com el nivell de coneixements abans de l'entrada a l'ensenyament



secundari expliquen gairebé tres quartes parts de la variància entre escoles dels resultats compostos a l'entrada al vuitè curs. Això no obstant, la situació és diferent quan intentem explicar *la progressió* dels alumnes. En efecte, aquests autors han demostrat que les característiques individuals dels alumnes expliquen, de mitjana (excepte en ciències), menys d'una tercera part de la variació de les corbes d'aprenentatge entre les escoles. Les seves anàlisis també fan palès que la composició socioeconòmica de les escoles té tant impacte sobre la progressió dels alumnes com el seu estatus socioeconòmic individual, després d'haver tingut en compte altres factors de *background*, com el *background* acadèmic i social, i la pertinença a una minoria ètnica. Ara bé, la importància dels efectes individual i combinat amb l'estatus socioeconòmic és molt modesta, perquè és de 0,12 i 0,11 per a l'estatus socioeconòmic individual i combinat, respectivament. La mida d'efecte de 0,11 que descriu l'efecte de la composició significa que un desplaçament d'una desviació-tipus sobre l'escala de composició socioeconòmica correspon a un canvi de 0,11 desviació-tipus en la progressió dels alumnes al llarg dels quatre cursos. D'altra banda, aquests autors observen una covariància important entre la composició socioeconòmica de les escoles i dues característiques dels centres: les expectatives dels educadors i el clima de treball (*academic climate*). Al seu parer, mitjançant aquestes característiques és com la composició exerceix el seu efecte principal sobre els aprenentatges dels alumnes.

Lauder, Kounali, Robinson, Goldstein i Thrupp (2007) també han verificat l'impacte de la composició de les escoles en la progressió dels alumnes, en aquest cas a l'ensenyament primari al comtat de Hampshire a Anglaterra. Una altra característica interessant del seu estudi rau en la multiplicitat dels índexs de composició que han constituït: composició social, ètnica, de sexe, de coneixements anteriors i de mitjana d'edat. Els autors han recollit dades de progressió de quatre cursos, en lectura i matemàtiques. Han utilitzat els models de corbes de creixement i demostrat que la composició de les escoles permet explicar una part significativa de la variància de nivell inicial i de progressió dels alumnes a les dues matèries. En efecte, un 24% i un 27% de la progressió dels alumnes en lectura i en matemàtiques, respectivament, ha aparegut associat als efectes de composició.

Aquest repàs molt incomplet de la literatura sobre l'efecte de composició demostra que no hi ha consens total pel que fa al significat (estadístic) d'aquest efecte, i menys encara pel que fa a la seva importància. Tot i que sembla que en situacions de contrast fort (si comparem dos alumnes individualment semblants, però escolaritzats en entorns molt diferents), la composició exerceix clarament una influència sobre els aprenentatges escolars, també cal reconèixer que la mida d'aquests efectes és ben sovint relativament modesta. Diversos elements poden explicar aquestes diferències en els resultats. Es pot evocar la manera com es formen les classes i com es reparteix el públic als centres, però també es poden esmentar les característiques mesurades de la composició, o fins i tot el model d'anàlisi utilitzada a les investigacions.

Però val la pena constatar, i hi tornarem a la secció següent, que la majoria de les recerques sobre l'efecte de composició tenen lloc (i generalment observen una influència significativa de la composició) a països caracteritzats per la lliure elecció de les famílies i per una segregació important entre centres (Nova Zelanda, Anglaterra, Bèlgica, Països Baixos) i en un país on la segregació és un antic tema social i la *free choice* un objecte d'experimentació (Estats Units).

#### 4. D'on prové la segregació escolar?

Si en aquest punt de la nostra presentació el lector arriba a la conclusió que és pertinent preocupar-se de la segregació i que és desitjable atenuar les diferències de composició social i acadèmica dins dels centres escolars, en aquest cas és convenient tractar breument el tema de l'origen de la segregació.

El primer factor favorable a la segregació escolar és, és clar, la segregació residencial, ja que des que existeix i talla espais importants del territori, ni les escoles de barri (*neighborhood school*), tot i que *a priori* siguin compatibles amb un ideal d'escola pluralista, no permeten evitar la segregació. És allò que passa sobretot als entorns urbans i en aquests entorns fa particularment complexa la lluita contra la segregació escolar.

Però la segregació també està influenciada per característiques pròpies del sistema escolar, en particular l'aparició d'itineraris formatius institucionalitzats i la possibilitat d'escollir l'escola. Entre aquestes dues característiques, la que influencia més clarament la segregació és, sens dubte, l'aparició d'itineraris formatius institucionalitzats. Des de fa temps, nombrosos treballs sobre aquesta temàtica han parlat de la influència dels itineraris formatius precoços (com passa a Alemanya i a Àustria, per exemple) no només sobre la segregació acadèmica i les desigualtats de resultat (cosa que, al cap i a la fi, és força lògica perquè els alumnes se separen en funció d'un criteri acadèmic), sinó també sobre la segregació social i les desigualtats socials de resultat. Això no obstant, en una anàlisi recent demostrem que el tema és més complex del que sembla i que entre els models de *comprehensive school* hi ha diferents modalitats de gestió dels alumnes amb dificultats que produeixen efectes diferents (Dupriez, Dumay i Vause, 2008). Cal que recordem, sobretot, que entre els sistemes escolars que han creat un tronc comú de llarga durada (fins als 15/16 anys), els sistemes educatius que es basen àmpliament sobre

la solució individualitzada i que utilitzen poc la repetició de cursos són els que produeixen els millors resultats per als alumnes fluixos o d'origen sociocultural desafavorit.

El tercer paràmetre susceptible d'influenciar la segregació és, de ben segur, la lliure elecció (*free choice*) de l'escola. És un tema que ha estat estudiat en nombroses ocasions per investigadors anglesos, amb l'objectiu d'avaluar la influència de les mesures de quasi-mercat en el marc de les reformes liberals de 1988. Esmentem sobretot els treballs de Gorard (entre d'altres, Gorard *et al.*, 2003, resumit per Maroy, 2006), que considera que la introducció de mesures de quasi-mercat a Anglaterra el 1988 (aplicació de la lliure elecció dels pares, accentuació de l'autonomia de les escoles, publicació dels projectes de les escoles i dels resultats de les escoles a proves externes) ha conduït a una disminució de la segregació social entre escoles en una majoria de Local Education Authorities (Autoritats Educatives Locals, LEA en les seves sigles en anglès) (87/163) entre 1989 i 1995. En altres, la tendència és l'estabilitat (37 LEA) o l'accentuació de la segregació (39 LEA). Per contra, entre 1998 i 2001, la segregació creix a la majoria de LEA.

Aquests autors imputen l'explicació del descens entre 1989 i 1995 a l'aplicació de l'elecció de l'escola per part dels pares: en efecte, la dessegregació s'observa a les LEA situades a zones urbanes mitjanes, amb una alta densitat de població, un gran nombre d'escoles accessibles, molt més que a les LEA rurals, amb poca intensitat de població. De fet, l'aplicació de l'elecció de les famílies ha permès que aquestes accedeixin a escoles que els eren prohibides per l'aplicació de la "zona escolar". D'entrada, l'efecte no es va notar, però sí al cap de dos o tres anys, a causa d'un procés d'aprenentatge de la possibilitat d'elecció per part de les famílies. Altrament dit, l'increment de llibertat atorgat a la "demanda" escolar sembla haver tingut efectes positius allà on les famílies disposen de xarxes de transports i d'un accés realment obert a noves ofertes escolars.

Això no obstant, en el període següent (1998-2001), la política del govern laborista va conduir a reforçar el nombre d'escoles "especialitzades", que poden dirigir la seva pròpia política de selecció d'alumnes i oferir programes d'estudis especialitzats o selectius (com les *selective grammar schools*, les *foundation* o *voluntary-aided schools*, les *specialist schools*).

Altrament dit, la diversitat de l'oferta escolar s'ha accentuat i, alhora, ha augmentat el nombre d'escoles que disposen d'una llibertat de selecció (com a mínim parcial) del seu públic. Aquesta evolució (accentuació de la "llibertat de l'oferta" en matèria de programació i de selecció d'alumnes) és allò que explica, segons Gorard i els seus companys de recerca, l'augment de la segregació escolar entre 1998 i 2001.

L'anàlisi de les bases de dades internacionals també fa aparèixer resultats de vegades sorprenents. França, per exemple, malgrat la presència d'un mapa escolar (*school assignment*), pateix un índex de segregació acadèmica força important. Els Països Baixos, en canvi, que es caracteritzen, com Bèlgica, per una llibertat d'elecció total dels pares, pateixen a l'ensenyament primari un índex de segregació acadèmica inferior que el de França, com a mínim si fem referència a les dades procedents de la recerca internacional PIRLS 2006.

D'altra banda, els darrers treballs (Maroy, 2006b; Dupriez i Cornet, 2005) que hem realitzat al GIRSEF ens han dut a constatar al sistema escolar belga un procés d'adaptació recíproca entre l'escola i el seu públic. En altres paraules, en un sistema escolar molt descentralitzat com a Bèlgica (i sobretot caracteritzat fins fa poc per l'absència completa de proves estandarditzades d'avaluació certificativa dels alumnes), no només els pares (excepte algunes famílies que no arriben a concretar el seu desig) poden escollir l'escola dels seus fills, sinó que a més l'escola es beneficia de facilitats molt importants per adaptar-se als seus alumnes, de manera voluntària o involuntària. D'aquesta manera, un procés d'adaptació recíproca com aquest condueix a la constitució de nínxols educatius, és a dir espais educatius relativament homogenis i específics, que protegeixen els centres d'una competència massa dura. La hipòtesi amb què estem treballant ara com ara, amb Christian Maroy i Xavier Dumay, suggereix que, al capdavall, aquesta doble llibertat, de les famílies i de les escoles, és allò que proporciona com a resultat un entorn favorable al desplegament de la segregació<sup>4</sup> i de les desigualtats socials.

4. Recordem que d'acord amb les investigacions PISA, el sistema escolar belga és un dels sistemes escolars, entre els països industrialitzats, que pateix la segregació social més gran i les desigualtats socials de resultat més grans.

## 5. Conclusió

A la primera part d'aquest text hem subratllat la diversitat de temes que hi ha en joc en matèria de segregació escolar. A continuació, hem presentat una sèrie de resultats de recerques que han permès avaluar de manera quantitativa els efectes de la segregació entre escoles (la majoria de vegades mesurat en termes de diferència de nivell acadèmic i sociocultural dels alumnes) sobre els aprenentatges dels alumnes. Hem subratllat el fet que moltes d'aquestes recerques són dutes a terme a països en què la segregació entre escoles és important, condició òbviament fonamental per poder observar un efecte de les diferències de composició entre escoles. I cal que retinguem, encara que sigui una mica esquemàticament, que en aquestes recerques la composició social i acadèmica d'un centre gairebé sempre exerceix una influència significativa sobre els aprenentatges dels alumnes. Això no obstant, aquesta influència generalment té un abast relativament dèbil. Però, de vegades, es destaca que aquesta influència la majoria de vegades es calcula sobre un període d'un, o fins i tot dos cursos escolars. Ara bé, si existeix un efecte de composició, probablement s'exerceix durant tota l'escolarització d'un alumne i la suma de dotze cursos d'un efecte dèbil produeix probablement un efecte força més important a escala del conjunt d'una vida escolar. Per acabar, també hem destacat la influència de dos paràmetres de polítiques educatives estretament articulats al tema de la segregació: d'una banda, l'organització d'itineraris formatius institucionalitzats, i de l'altra, la presència d'un quasi-mercat escolar. I alhora hem presentat la hipòtesi que la influència de la lliure elecció de les famílies serà més gran com més forta sigui l'autonomia de les escoles i més feble la regulació de les autoritats polítiques.

Aquesta breu pinzellada sobre el panorama actual de la segregació

demostra que, al capdavant, la segregació entre escoles no és gens desitjable. D'una banda, perquè és contrària a una filosofia d'una educació pluralista en una escola de servei públic, i d'altra banda perquè afecta les condicions de formació dels alumnes en detriment dels que tenen menys talent i, per tant, és contrària a una política d'igualtat d'oportunitats.

## Bibliografia

- COLEMAN, J.S.; CAMPBELL, E.Q.; HOBSON, C.J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A.M.; WEINFELD, F.D.; YORK, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Congressional Printing Office.
- DUBET, F. (2004). *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?* París: Seuil.
- DUMAY, X.; DUPRIEZ, V. (2009). "Contexte d'établissement et apprentissage des élèves". A Dumay, X. i Dupriez, V. (ed.) *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre*. Bruxelles: De Boeck Université.
- DUPRIEZ, V.; DUMAY, X.; VAUSE, A. (2008) "How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity ? A Reanalysis of PISA 2003". *Comparative Education Review*, 52 (2): 245-273.
- DUPRIEZ, V.; CORNET, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- DURU-BELLAT, M.; LE BASTARD-LANDRIER, S.; PIQUÉE, S.; SUCHAUT, B. (2004). "Social School Mix and the Experience of High School and Primary School Pupils". *Revue française de Sociologie*, 45(3), 441-478.
- GORARD, S. (2006). "Is there a School Mix Effect?" *Educational Review*, 58(1): 87-94.
- LAUDER, H.; HUGUES, D.; WATSON, D.; WASLANDER, S.; THRUPP, M.; STRATHDEE, R.; SIMIYU, I.; DUPUIS, A.; MCGLINN, J.; HAMLIN, J. (1999). *Trading in Futures: Why Markets in Education don't Work*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- LAUDER, H.; KOUNALI, D.; ROBINSON, T.; GOLDSTEIN, H.; THRUPP, M. (2007). *Social Class, Pupil Composition, Pupil Progress and School Performance: an Analysis of Primary Schools*. En línia:



- <<http://www.bath.ac.uk/research/harps/Resources/The%20Effects%20of%20Pupil%20Composition%20in%20Primary%20Schools%20wbl.pdf>>
- MARSH, H.W.; TRAUTWEIN, U.; LUDTKE, O.; KOLLER, O.; BAUMERT, J. (2005). "Academic Self-Concept, Interest, Grades and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering". *Child Development*, 76(2): 397-416.
- MAROY, C. (2006a). "Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?" *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 55: 3-8.
- MAROY, C. (2006b). *Ecole, regulation et marché*. París: PUF.
- NASH, R. (2003). "Is the School Composition Effect Real? A Discussion with Evidence from the UK PISA Data". *School Effectiveness and School Improvement*, 14(4): 441-457.
- OPDENAKKER, M.-C.; VAN DAMME, J. (2001). "Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and their Effect on Mathematic Achievement". *British Educational Research Journal*, 27: 407-432.
- OPDENAKKER, M.-C.; VAN DAMME, J. (2006). "Differences between Secondary Schools: a Study about School Context, Group Composition, School Practice and School Effects with Special Attention to Public and Catholic Schools and Types of Schools". *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1): 87-117.
- RUMBERGER, R.W.; PALARDY, G.J. (2005). "Does Segregation still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School". *Teachers College Record*, 107(9): 1999-2045.
- THRUPP, M.; LAUDER, H.; ROBINSON, T. (2002). "School Composition and Peer Effects". *International Journal of Educational Research*, 37: 483-504.
- VAN DER SLIK, F.W.P.; DRIESSEN, G.W.; DE BOT, K.L. (2006). "Ethnic and Socioeconomic Class Composition and Language Proficiency: a Longitudinal Multilevel Examination in Dutch Elementary Schools". *European Sociological Review*, 22(3): 293-308.

- VAUSE, A.; DUPRIEZ, V.; DUMAY, X. (2008). "L'efficacité des pratiques pédagogiques: la nécessité de prendre en compte l'environnement social". *Les Cahiers de recherche en éducation et en formation*, 63: 3-21. En línia:  
<[http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier63\\_Vause\\_et\\_al\(1\).pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier63_Vause_et_al(1).pdf)>
- WALZER, M. (1983). *Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality*. Nova York: Basic books.

## Nota sobre l'autor

*Vincent Dupriez* és professor a la Université Catholique de Louvain (Bèlgica) i membre del Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (GISEF).

El seus temes de recerca principals són l'anàlisi de les polítiques educatives i els seus efectes, i l'anàlisi de les organitzacions educatives amb una atenció particular a les nocions d'igualtat i equitat, i als fonaments normatius d'aquestes nocions.

És autor de nombrosos articles i publicacions col·lectives. Entre ells, l'article "How do school systems manage pupils' heterogeneity?" elaborat amb Xavier Dumay i Anne Vause, i publicat l'any 2008 a la *Comparative Education Review*. Entre els seus llibres destaquem *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, elaborat amb Xavier Dumay el 2009 i publicat recentment per l'editorial De Boeck Université.

## Debats d'Educació

1. **Els pilars de l'educació del futur.** Juan Carlos Tedesco. Maig 2005, 22 p.
2. **L'educació del futur i els valors.** Javier Elzo. Maig 2005, 55 p.
3. **Per què l'escola no és una empresa?** Christian Laval. Maig 2005, 30 p.
4. **Educació: dret o mercat?** Joan Coscubiela. Maig 2005, 18 p.
5. **És il·limitat el rendiment educatiu? La importància d'avaluar l'educació amb una perspectiva internacional.** Andreas Schleicher. Juliol 2006, 27 p.
6. **La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa.** María Nieves Tapia. Juliol 2006, 56 p.
7. **Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandès.** Reijo Laukkanen. Juliol 2006, 26 p.
8. **Comprendre la segona generació a través d'una òptica transnacional.** Peggy Levitt. Febrer 2007, 39 p.
9. **Identitats: la crisi política de l'escola.** Salvador Cardús i Ros. Abril 2008, 20 p.
10. **Propostes entorn del professorat i el Sistema Educatiu Català.** Miquel Martínez. Desembre 2008, 40 p.
11. **L'educació en un món de diàspores.** Zygmunt Bauman. Desembre 2008, 32 p.
12. **L'emergència del lideratge del sistema.** David Hopkins. Juny 2009, 16 p.
13. **La crisi de la cohesió social: escola i treball en temps d'incertesa.** Robert Castel. Octubre 2009, 20 p.
14. **La segregació escolar: reptes socials i polítics.** Vincent Dupriez. Desembre 2009, 28 p.