



# DEBATS D'EDUCACIÓ

## **Evolució de les polítiques d'educació prioritària davant del repte de la igualtat**

Jean-Yves Rochex

DEBATS D'EDUCACIÓ | 21

Una iniciativa de

Amb la col·laboració de



Text de la conferència de Jean-Yves Rochex a l'Auditori del MACBA de Barcelona el dia 26 de gener de 2011 en el marc de Debats d'Educació.

*Aquest text és una versió lleugerament modificada i revisada d'un text publicat anteriorment en francès (Rochex, 2010). La seva concepció i redacció s'han enriquit molt gràcies als múltiples intercanvis que va generar la recerca Europep, en la qual es recolza. Agraïments a tots els qui han participat en aquest treball, i especialment a Daniel Frandji que l'ha iniciat, coordinat i alimentat amb tota la seva reflexió.*

Tota la informació sobre el projecte Debats d'Educació des del seu inici (persones convidades, continguts, àudio i vídeo de les conferències i textos publicats) està disponible al web [www.debats.cat](http://www.debats.cat).

Edició a cura de 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)

Març 2011

Disseny gràfic: Amador Garrell

Impressió: Alta Fulla · Taller  
Dipòsit Legal: B. 16236-2011  
ISBN: 978-84-694-2406-3

# Índex

<b>1. L'origen de les PEP (polítiques d'educació prioritària) a Europa: entre compensació i transformació .....</b>	<b>7</b>
<b>2. De l'estat educador a l'estat avaluador .....</b>	<b>10</b>
<b>3. La segona època de les PEP: equitat, lluita contra l'exclusió i garantia d'uns mínims .....</b>	<b>12</b>
<b>4. La tercera època de les PEP: individualització i optimització de les potencialitats de cadascú .....</b>	<b>16</b>
<b>5. Les ZEP (zones d'educació prioritària) en la França actual: entre l'ampliació del reclutament de les elits i la garantia dels mínims per als altres .....</b>	<b>20</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>25</b>
<b>Nota sobre l'autor .....</b>	<b>28</b>



Diversos països europeus, entre ells França, han posat en marxa, a les últimes dècades, polítiques educatives dirigides a grups específics de població amb l'objectiu de reduir les desigualtats en matèria d'escolarització i èxit escolar, a través d'un tracte de preferència que consisteix a «donar més (o millor, o d'una manera diferent) als que menys tenen».

Aquí les denominarem polítiques d'educació prioritària (PEP), d'acord amb la qualificació administrativa que s'utilitza a França des de 1981, sense perdre de vista que el seu nom varia d'un país a l'altre o, en un mateix país, d'una etapa a l'altra; i que, fins i tot en alguns països que recentment han incorporat aquestes polítiques, no hi ha noms genèrics per designar-les. És clar que aquestes variacions no són només un problema de terminologia, sinó que també reflecteixen una diversitat de plantejaments en aquestes polítiques específiques i en la seva relació amb les polítiques d'educació generals de tots aquests països. Contràriament, la continuïtat d'una mateixa denominació pot, com és el cas a França, tapar o ocultar canvis, noves interpretacions i transformacions molt importants en allò que no es pot, per tant, considerar com una única i mateixa política. De fet, allà on tenen més antiguitat, les PEP han evolucionat considerablement des dels seus inicis, sense que aquests canvis s'hagin relacionat de manera explícita amb opcions i principis polítics públicament discutits i assumits.

Aquestes evolucions no es poden desvincular, òbviament, de les que durant el mateix període han afectat les polítiques d'ensenyament nacionals i internacionals, ni tampoc de l'aparició d'allò que es pot qualificar de nova modalitat de regulació, o gir neoliberal, en matèria de polítiques escolars.<sup>1</sup> De fet, elles mateixes hi han contribuït en una part important.

1. Sobre aquest punt, vegeu, entre d'altres, Whitty, Power i Halpin (1998); Green, Wolf i Leney (1999); Maroy (2006); Mons (2007), i Derouet i Normand (2007).

Si més no, és el que ens fa pensar una anàlisi comparativa, sincrònica i diacrònica de les PEP dutes a terme en vuit països europeus, realitzada en el marc d'una investigació finançada per la Comissió Europea.<sup>2</sup> Aquest estudi ens ha permès descriure i analitzar tres «èpoques» o tres «models» de polítiques d'educació prioritària, amb configuracions i tipus de substitució o superposició que varien segons els països, però palesen en conjunt, al nostre parer, una regressió notable de les preocupacions inicials per la lluita contra les desigualtats i dels plantejaments en virtut dels quals les PEP podrien (haurien pogut) ser un vector de transformació i democratització dels sistemes educatius i els seus modes de funcionament.

2. Aquest treball és fruit de la col·laboració de dotze investigadors, i es basa en els vuit països següents: Anglaterra, Bèlgica, França, Grècia, Portugal, República Txeca, Romania i Suècia. Ha estat coordinat per Daniel Frandji (INRP), Marc Demeuse (Université de Mons), David Greger (Universitat Carolina de Praga) i Jean-Yves Rochex (Université Paris 8). Vegeu Demeuse, Frandji, Greger i Rochex (2008 i 2009).

## 1. L'origen de les PEP a Europa: entre compensació i transformació

Després dels primers programes d'aquest tipus dissenyats als Estats Units, les polítiques d'educació prioritària van aparèixer durant els anys 1970-1980 en països europeus on, durant les dècades de la postguerra, anaven de la mà el desenvolupament econòmic, el model social de l'estat del benestar i les polítiques voluntaristes destinades a millorar el nivell de formació de les noves generacions, i on la transició d'un sistema educatiu elitista a un sistema unificat i basat en el mèrit (model de la *comprehensive school* o del *collège unique*) semblava un dels requisits essencials pel progrés social i la reducció de les desigualtats en la situació escolar i socioeconòmica. La decepció, però, va ser molt ràpida i l'aplicació de les primeres PEP en aquests països va significar d'alguna manera l'acabament de la *comprehensive school*, és a dir, el final de la seva implementació, i la constatació subseqüent que aquesta no complia les expectatives de democratització que havia portat aquest model durant dècades. Les PEP i les mesures compensatòries aplicades successivament a la Gran Bretanya, Suècia, França i Bèlgica s'emmarquen en aquest context, i el seu objectiu és garantir que ja no hi hagi (o hi hagi menys) «oblidats del progrés», social i acadèmic.

Es basen en gran part en un plantejament compensatori, segons el qual la igualtat d'accés no és suficient per garantir la igualtat d'oportunitats. I és necessari, per tant, compensar mitjançant la consolidació de l'actuació, dels mitjans i de l'abast social de la institució escolar, els dèficits o deficiències educatives, culturals, lingüístiques o intel·lectuals dels alumnes que no poden beneficiar-se plenament de l'oferta educativa. Les polítiques i les mesures aplicades aniran, per tant, dirigides a un públic específic, i l'objectiu de compensació que predomina a l'època donarà

una relativa coherència a la distinció entre tres tipus de metes adoptada per les PEP: els grups de població especialment afectats pel fracàs i la desigualtat escolar (pensats, segons els països, en termes d'entorns socials o en termes de minories ètniques, culturals o lingüístiques); els territoris on aquests grups de població es concentren especialment (en aquest cas, les PEP estan vinculades a les polítiques de «renovació urbana» ([Le Garrec, 2006]); els centres o xarxes escolars, considerats alhora com un mitjà per arribar a les poblacions escolars afectades i com un nivell adequat per investigar i resoldre les dificultats i els problemes que generen desigualtats.

Aquesta coherència relativa i els supòsits d'aquest prisma compensatori no deixen, però, de plantejar, ja des de la dècada de 1970, qüestions i controvèrsies importants, tant polítiques com científiques. Estudis de sociologia crítica posen en dubte el punt de vista *deficitarista* que hi ha al darrere, i subratllen que un objectiu de democratització no pot obviar el paper que exerceixen en la producció de la desigualtat educativa el funcionament del sistema educatiu i els mètodes de construcció i transmissió de la cultura escolar, i que tampoc no es pot basar en una visió de les persones i dels territoris que ignori o minimitzi la seva experiència social i els seus recursos potencials. Sobre aquesta crítica, vegeu, entre d'altres, Bernstein (1971) i Isambert-Jamati (1973). Altres crítiques acusen aquest plantejament compensatori de centrar-se excessivament en els objectius de l'escola i de no servir (prou) per l'empoderament dels territoris i les comunitats locals.<sup>3</sup> En les controvèrsies polítiques i científiques, i entre els diferents protagonistes de les PEP, la tensió o la contradicció entre compensació o democratització es reflecteix en la tensió o la contradicció entre la visió *deficitarista* i la visió *mobilitzadora* de les poblacions, els territoris i els seus recursos. També es nota en la tensió o contradicció entre un objectiu correctiu que vol reduir les desigualtats en els sistemes d'educació, sense qüestionar gaire el seu mode de funcionament, i una vi-

3. Aquesta crítica, més estesa a l'Amèrica Llatina que a Europa, va trobar tanmateix un gran ressò a Portugal en els debats plantejats durant els anys 1990 per la política dels territoris educatius d'intervenció prioritària (TEPI). Vegeu Correia (2004) i Correia, Cruz, Rochex i Salgado (2008).



sió transformadora que proposa mesures per tal de millorar el rendiment acadèmic i reforçar les competències socials de les poblacions afectades, com a mitjà per contribuir, no només a la millora, sinó també a la transformació de la institució escolar a través del desenvolupament i la posada en pràctica de maneres de fer més eficients, que no reproduïxin tant els privilegis socials, que siguin menys arbitràries, i fins i tot emancipadores. Malgrat els seus supòsits *deficitaristes* i compensatoris, les PEP van ser capaces de mobilitzar molts actors –professionals, investigadors o militants– que volien fer-ne «un laboratori del canvi social en l'educació» (CRESAS, 1985).

## 2. De l'estat educador a l'estat avaluador

El model en què s'emmarca aquesta primera època de les PEP i les polítiques educatives implementades als anys 1960-1970 és aquell que Maroy (2006)<sup>4</sup> descriu com a model burocràtic-professional, perquè combina el paper predominant de l'estat educador i prescriptor de regles i normes *a priori*, que han de ser les mateixes per a tothom i garantir la igualtat de tracte entre els alumnes, amb una forta autonomia dels docents i de les seves organitzacions, basada en la seva perícia i els seus coneixements professionals. A partir de les dècades posteriors, aquest model rep crítiques aparentment convergents, tot i que procedeixen de punts de vista contradictoris. A una crítica «d'esquerra», que li retreu no haver complert les promeses o expectatives de democratització que li assignaven els reformadors «progressistes», hi respon una crítica «conservadora» que li retreu la seva falta d'eficàcia i rendiment de cara a l'atur i les exigències de competitivitat econòmica, o també de conduir a una rebaixa del nivell i dels continguts acadèmics. Aquestes crítiques poden convergir, d'altra banda, a l'hora de destacar la rigidesa dels sistemes educatius i la seva poca capacitat de transformació. I les PEP, per la seva naturalesa territorialitzada i pel fet de recórrer a la iniciativa dels mestres i actors locals, seran un ferment de contestació, tant a nivell de les ideologies polítiques com al de les realitzacions efectives del model burocràtic-professional.

La crisi de legitimitat de l'antic model accelerarà l'emergència de noves modalitats de regulació, destinades a satisfer les exigències de l'època: l'autonomia de les institucions, la diversificació de l'oferta escolar i la innovació es presentaran com a (úniques) respostes a les necessitats de «rendiment», «qualitat» i competitivitat, enfront de l'agudització del repte

4. Els dos paràgrafs següents s'inspiren en aquest treball.

acadèmic i de la competitivitat en l'apropiació del bé educatiu. Aquestes noves regulacions, fermament impulsades per organismes supranacionals, com ara la Comissió Europea i l'OCDE, es traduiran en l'aplicació d'importants reformes en la majoria dels països europeus. Es poden descriure i analitzar en termes de compaginació del model del quasi-mercat amb el de l'estat avaluador. Segons el primer d'aquests models, una llibertat d'elecció més gran per a les famílies, juntament amb una major autonomia del centre, i fins i tot una competitivitat –més o menys oberta– entre ells, han de permetre reforçar la diversitat en l'oferta de béns educatius, i, per tant, respondre millor a l'evolució de la demanda, i encaminar-se cap a una millora de la qualitat i l'eficiència dels sistemes educatius.

Ara bé, els actors d'aquest quasi-mercat han d'estar orientats i dotats d'eines que els permetin avaluar i comparar els béns educatius, controlar i modificar la naturalesa i la qualitat de l'oferta d'aquests béns. D'aquí la importància creixent de les preocupacions per l'avaluació i els seus mecanismes, la multiplicitat i la sofisticació de les enquestes, nacionals i internacionals, dissenyades per mesurar i comparar l'eficàcia i el rendiment dels sistemes educatius i dels centres, i convertides, ja no només en instruments de coneixement, sinó també en eines d'orientació, que contribueixen a la transformació de les polítiques educatives, els dissenys curriculars o les pràctiques professionals. Es tracta de reforçar el control que exerceix el mercat, tant en el «producte» educatiu com en els seus «productors», és a dir, els sistemes educatius, els centres i els docents, tots plegats obligats a retre més comptes (la lògica d'*accountability*), criticar i fer evolucionar les pràctiques considerades ineficients, i promoure les «bones pràctiques», vistes com els principals, o fins i tot els únics motors per millorar l'eficiència dels sistemes educatius i la qualitat dels seus «productes».

### 3. La segona època de les PEP: equitat, lluita contra l'exclusió i garantia d'uns mínims

Aquesta evolució del model de l'estat educador i prescriptiu al de l'estat avaluador i regulador del quasi-mercat s'acompanya d'una consolidació dels discursos i conceptes d'eficiència i d'equitat, i es debat vigorosament de les relacions d'aquests plantejaments amb els de la lluita contra la desigualtat i per la justícia social. Els defensors de la noció d'equitat destaquen que aquesta obliga a pluralitzar les referències teòriques en matèria de justícia, i a combinar diferents maneres, no contradictòries, de pensar i avaluar la igualtat<sup>5</sup>: igualtat d'accés a l'ensenyament i a l'oferta escolar; igualtat de tracte i de recursos, que assegurï a tots els estudiants condicions d'aprenentatge equivalents; igualtat d'adquisicions o de resultats perquè tothom pugui dominar les habilitats i els coneixements específics d'una etapa escolar, objectiu sovint redefinit en termes d'accés de tothom a un nivell mínim comú; i, finalment, igualtat de realització, per garantir que tothom tingui, en la societat, possibilitats equivalents d'explotar i valoritzar les habilitats i els coneixements adquirits durant els estudis. En canvi, els defensors de la perspectiva crítica, que no veuen en la substitució del concepte i el discurs d'igualtat pels d'equitat una simple qüestió de semàntica, subratllen que si el concepte d'equitat té l'avantatge d'anar més enllà d'una concepció formal de la igualtat (preocupació, per altra banda, no gaire nova, i present des de fa temps en moltes teories crítiques de la realitat social, com ara el marxisme), sovint s'acaba centrant gairebé exclusivament en l'objectiu de l'adquisició per tothom d'un conjunt mínim de coneixements i aptituds (*key competencies*)<sup>6</sup>, conside-

5. Sobre aquest punt, vegeu Demeuse i Baye (2005).

6. Sobre les *key competencies* i la seva impulsió per part dels organismes internacionals com la Comissió Europea o l'OCDE, vegeu Rychen i Salganik (2001).

rats com a fonamentals perquè tothom, especialment els més mancats de recursos, se salvi de l'«exclusió social» i trobi un lloc en les nostres societats canviants.<sup>7</sup>

Si bé reconeixen que el compliment d'aquest objectiu seria un progrés per als estudiants més pobres, insisteixen que no n'hi ha prou, per arribar-hi, i molt menys encara per reduir la desigualtat escolar, amb preocupar-se de la condició «dels vençuts de la competició escolar», en paraules de Dubet (2004), si no s'aconsegueix (o s'intenta) transformar aquesta mateixa competició. De fet, els béns educatius no són només béns culturals que tinguin un valor «en si mateixos»; també són béns posicionals, el valor relatiu dels quals depèn del seu aspecte «distintiu» i de la seva repartició desigual entre els individus i grups socials. Per això mateix, millorar les adquisicions escolars dels més febles o aconseguir l'objectiu de l'adquisició per tothom de la plataforma comuna no exclouria un augment de les desigualtats en els nivells més avançats del pla d'estudis i en els coneixements i habilitats més complexes, ni, en conseqüència, un deteriorament de la posició relativa dels alumnes més febles, tot i la possible millora de les seves adquisicions. A més, l'exacerbació dels fenòmens de competitivitat i estratègies de competència en l'apropiació dels béns educatius que es dona a la majoria dels sistemes d'educació, així com la dels processos de segregació social, solen generar processos de diferenciació i jerarquització entre centres i branques i, per tant, un deteriorament significatiu dels contextos d'aprenentatge dels alumnes més febles, cosa que només pot anar en contra de l'objectiu d'una plataforma comuna. D'aquí la necessitat de no separar la voluntat i l'objectiu d'equitat –en el sentit de millorar la condició dels més febles– dels de lluita contra la desigualtat, de desconstrucció i de flexibilització de les exigències de la competitivitat, escolar i social.

La consolidació dels conceptes d'equitat, aptituds bàsiques i mínims comuns en l'àmbit de les polítiques educatives s'ha produït paral·lelament a la del tema de la lluita contra l'exclusió en l'àmbit de les polítiques so-

7. Així, a França, la Llei d'orientació votada l'any 2005 va iniciar un procés de definició d'una plataforma comuna de coneixements i competències, l'adquisició dels quals s'havia d'assegurar a tots els alumnes.

cial, urbanística i escolar. La seva convergència condueix al que podem caracteritzar com a segona «època» o segon «model» de les PEP, que és quan l'objectiu compensatori queda eclipsat pel de la lluita contra l'exclusió, o el de la «inclusió social». La referència política no és tant, en aquest cas, l'objectiu d'una societat menys desigual com l'esforç per avançar cap a una societat on tots els ciutadans tinguin un accés assegurat al mínim de béns socials (ingressos, salut, competència...) necessari perquè se sentin inclosos en una empresa social comuna, esforç que ha de prestar una atenció especial als grups socials o als territoris en què les dificultats en matèria d'ocupació i ingressos, salut, habitatge, educació, etc., se sumen i produeixen un concentrat d'exclusió que constitueix una amenaça per l'ordre o la cohesió social. Des d'aquesta perspectiva, l'educació pot i ha de tenir un paper essencial per garantir la inclusió social; les polítiques d'educació s'han d'emmarcar, per tant, en un projecte polític global de convergència i sinergia entre les diferents polítiques sectorials dirigides a les poblacions i els territoris més exposats a les lògiques o els riscos d'exclusió. Així doncs, els canvis que configuren aquesta segona època de les PEP sovint condueixen a vincular estretament –i fins i tot supeditar– les polítiques, els mecanismes i les intervencions escolars a polítiques o mecanismes més amplis, com ara, a França, la política urbanística i les mesures destinades a preservar la cohesió social o, a Anglaterra, la *Social Exclusion Taskforce*.

Si l'objectiu d'aquesta segona època de les PEP és promoure l'educació bàsica per a tothom com a condició de la cohesió social i com a necessitat davant dels reptes que planteja l'«economia del coneixement», la referència a la desigualtat escolar i social tendeix a desaparèixer per donar pas a una focalització sobre «àrees» o «públics» «difícils». En el camp de l'educació, les qüestions específiques de les desigualtats d'accés a l'aprenentatge i la cultura, juntament amb el paper que hi tenen l'estructura i les modalitats de funcionament dels sistemes d'educació així com les modalitats de desenvolupament i de transmissió de la cultura escolar, queden eclipsades pels problemes socials, com ara les violències escolars i urbanes, la delinqüència, l'atur i la inclusió. Moltes vegades, aquests problemes es miren com a «naturals» i sembla que necessitin un tractament immediat i específic, sense que es tinguin en compte,

políticament i conceptualment, els processos i les relacions socials i escolars de més durada que els donen forma i contingut. Per consegüent, la dimensió escolar i educativa de les PEP d'aquesta «segona època» queda emmarcada, per no dir diluïda o dissolta, com temen alguns analistes, en una dimensió «social» més àmplia. Si bé mantenen una referència i una forma d'orientació territorials, el territori deixa de ser considerat com un espai de recursos potencials de cara a la construcció d'un nou ordre escolar, menys desigual i més emancipador, i es mira més aviat com un espai de problemes, o fins i tot d'amenaques a l'ordre social, i com un marc i un conjunt de mecanismes polítics-institucionals que permeten a l'estat exercir la seva acció correctiva i el seu poder de control social sobre les poblacions afectades, des d'una perspectiva més pacificadora que no democratitzadora<sup>8</sup>.

8. Aquest procés es pot observar en la major part dels països europeus que han implementat una PEP, però és especialment visible a Portugal en la transició de la política dels territoris educatius d'intervenció prioritària (TEPI), iniciada l'any 1996 i interrompuda al cap d'uns anys, a la des «nous TEPI». Aquesta es va posar en marxa el 2005 i se centra exclusivament en els barris de les ciutats de Lisboa o Porto presentats com a «zones on predominen la violència, la indisciplina, l'abandó i el fracàs escolar», sense que aquesta afirmació es recolzi en estudis precisos (Correia i altres, 2008).

## 4. La tercera època de les PEP: individualització i optimització de les potencialitats de cadascú

El tema de la lluita contra l'exclusió, que s'emmarca en els canvis de les polítiques educatives ja esmentats, prepararà el terreny al que anomenem la «tercera època» de les PEP. La prevenció de l'exclusió necessita que s'identifiquin els alumnes o grups més exposats a aquest risc. Per tant, la meta-categoria d'alumnes o grups *de risc* facilitarà l'esborrament de la referència als territoris en benefici d'una referència a les poblacions, o més aviat a les persones. En aquesta tercera època o tercer model de les PEP, s'afirmen, ja no els temes de la compensació i la lluita contra l'exclusió, sinó els de l'«escola inclusiva» i de la maximització de les possibilitats d'èxit de cada individu o classe d'individus. Es caracteritza per un abandó de l'enfocament territorial, o més precisament, de la coherència entre les tres metes –poblacions, territoris i centres escolars– en benefici d'una lògica, més o menys pronunciada segons els països, de fragmentació i de multiplicació tant dels programes i dispositius de les PEP com dels grups de població específics.

Entre els països que apareixen en el nostre estudi, aquest procés de proliferació i de fragmentació és més avançat i visible en dos estats tan diferents com Anglaterra i la República Txeca, el primer dels quals ha conegut les tres èpoques de les PEP, mentre que l'altre només aplica aquesta mena de política des de fa poc.<sup>9</sup> A les formes de selecció i a les categoritzacions «clàssiques» de les PEP, com són els alumnes provinents d'entorns socialment desafavorits i/o de minories nacionals, lingüístiques, culturals o ètniques, s'afegeixen, en aquests dos països, moltes altres formes de selecció i categorització: fills de refugiats o demanants d'asil; nens malalts amb trastorns de conducta o d'aprenentatge

9. Si exceptuem el sistema de quotes aplicat pels règims comunistes, que necessitarien una altra anàlisi, impossible de dur a terme en aquestes pàgines.



i amb «necessitats educatives especials»; alumnes dotats o amb talent (*gifted and talented pupils*), alumnes nens o nenes (segons els programes); o fins i tot qualsevol «alumne en risc de desinterès, d'abandó, o *underachievement*»). Al mateix temps, es multipliquen els programes i els dispositius, així com els objectius i els problemes socials als quals s'apliquen.

Aquesta proliferació de grups de població específics i de programes distints transforma notablement l'abast i l'objectiu de les PEP. La diversitat, per no dir l'heterogeneïtat, d'aquestes categories i d'aquests programes no deixa de plantejar noves preguntes, com ara quan s'inclou una categoria –la dels nens dotats i amb talent– que no es defineix per una situació de desavantatge, sinó més aviat al contrari pel que podria semblar un avantatge, del qual els sistemes educatius no sabrien treure els fruits. La presència d'aquesta categoria mostra un canvi significatiu –encara que poc assumit i poc discutit en el debat públic– en la mateixa problemàtica de l'educació prioritària, que ara tindria com a objectiu no tant reduir les desigualtats escolars relacionades amb les desigualtats socials i culturals com permetre a cada alumne i cada categoria d'alumnes optimitzar el seu desenvolupament i les seves potencialitats acadèmiques, en funció de les seves característiques particulars o específiques<sup>10</sup>. Per tant, pot semblar lògic i legítim pensar i tractar des d'una mateixa perspectiva, i segons una mateixa meta-categoria, les diferents categories d'alumnes en les quals es vol intervenir, independentment de la naturalesa dels criteris o indicadors (de tipus social, acadèmic, mèdic, psicopatològic o fins i tot genètic) a partir dels quals es construeixen i s'utilitzen aquestes categories. Aquest problemàtica s'imposa amb l'ús (i la distorsió) de la retòrica de l'«escola inclusiva» i la meta-categoria de les «necessitats educatives específiques» (*specific educational needs*), manllevades de l'àmbit de l'ensenyament especialitzat, on inicialment estaven vinculades a l'objectiu de «desenclavar» i al desig de fer valer una concepció més social i dinàmica del «handicap».

Tanmateix, aquest objectiu i aquest desig no han pas prevalgut en la

10. Ho reflecteix perfectament el títol d'un dels principals programes britànics, *Every Child Matters*.

redefinició de les PEP i de les concepcions en què es recolzen, i sembla necessari, per tant, posar en dubte els usos que fan de la retòrica i de les categories de l'escola inclusiva. No només agrupen subcategories diferents, sinó que les unifiquen en un mateix plantejament, individualitzant, i fins i tot essencialitzador, que deixa pensar que cada una d'aquestes categories es basarien en característiques individuals «de facto», «evidents» o fins i tot «naturals» que es podrien o s'haurien de pensar segons un model epidemiològic.<sup>11</sup> A aquest perill de «naturalitzar» i individualitzar les diverses característiques considerades com a «factors de risc», s'afegeix el d'ocultar o subestimar la necessitat i l'interès de qüestionar els processos de construcció social i escolar d'aquestes categories, els processos socials i acadèmics que donen forma i contingut a les característiques dels alumnes i tipus d'alumnes així categoritzats, a les seves suposades «necessitats específiques», als «riscos» als quals se suposa que estan exposats o representen i als «problemes» que suposadament plantegen a les formacions socials i als sistemes educatius.

El que hem presentat com la tercera època de les PEP no només es caracteritza per l'abandó d'un enfocament territorial en benefici d'una focalització sobre les poblacions. També és una nova configuració en la qual la voluntat de compensació, els objectius de lluita contra la desigualtat i de transformació democràtica dels sistemes escolars ja no semblen a l'ordre del dia, i en la qual els discursos i les orientacions polítiques ara posen èmfasi, d'una banda, en un plantejament individualitzant de cara a optimitzar les potencialitats d'èxit de cadascú, i, d'altra banda, en un plantejament «social» per garantir que ho hi hagi cap alumne que abandoni l'escola sense haver adquirit els coneixements i les habilitats bàsiques necessàries per evitar l'exclusió. El primer d'aquests dos plantejaments recorre moltes vegades al concepte de *talents* i té per objectiu garantir que cap talent potencial es perdi i es malgasti pel fet de no trobar el marc oportú on desenvolupar-se. L'objectiu de les PEP seria, per tant, el de

11. Aquest mode de pensament de tipus epidemiològic es torna cada cop més present a l'hora de pensar o caracteritzar els «factors» de risc pel que fa a la violència o la delinqüència, l'abandó o l'extrema dificultat escolar. Tot sovint alimenta lògiques i dispositius de diagnòstic precoç.

detectar i aprofitar el potencial de cada nen tan aviat com sigui possible per tal de proporcionar-li un entorn escolar i educatiu prou ric i estimulant perquè es pugui desenvolupar de manera òptima.<sup>12</sup>

Aquest enfocament no deixa de recordar les polítiques escolars de «mobilització de les reserves d'aptituds» de les dècades de postguerra (sobre aquest punt, vegeu Halsey, 1962 i Berthelot, 1983), llevat que aquestes estaven relacionades amb l'objectiu d'unificar els sistemes educatius, mentre que, la majoria de les vegades, el plantejament dominant avui dia, el d'optimitzar el potencial i les oportunitats de cadascú, està vinculat a una crítica de l'escola comuna en nom de la diversitat de talents i personalitats, i alimenta i reforça les lògiques de diferenciació de l'oferta i de fragmentació competitiva dels sistemes educatius. La referència central ja no és l'objectiu de lluitar contra la desigualtat d'escolarització i d'aprenentatge que pateixen les classes o les categories socials dominades, sinó el de maximitzar les potencialitats de cada individu. La referència sociològica queda esborrada i es considera que tots els individus corren el risc de no poder desenvolupar el seu potencial, independentment de les seves condicions de vida. El marc de referència de les PEP, però també el de les polítiques escolars genèriques, ja no és la relació dels diferents entorns socials amb el sistema educatiu, sinó l'adaptació d'aquest a la diversitat de les persones, dels seus talents i altres característiques.

12. Trobarem una presentació especialment clara d'aquest plantejament, o d'aquest *talent development model of schooling* a Boykin (2000).

## 5. Les ZEP (zones d'educació prioritària) en la França actual: entre l'ampliació del reclutament de les elits i la garantia dels mínims per als altres

Així, a França, és molt significatiu que l'«èxit de tots els alumnes», tal com el reclamava el títol de l'informe presentat per Claude Thélot al ministre d'Educació Nacional l'any 2004, es defineixi com «el descobriment per l'alumne de la seva pròpia excel·lència» (Thélot, 2004). Aquesta temàtica i aquesta retòrica de l'excel·lència s'aniran imposant com un component central del canvi d'orientació de la política d'educació prioritària i del vessant educatiu de la política urbanística (*politique de la Ville*). Ja ocupen el primer lloc en els discursos i les preocupacions del govern pel que fa a la política ZEP a partir del final dels anys 1990. Es tracta, en primer lloc, d'ampliar l'accés a les formes de cultura més legítimes, de manera que se'n beneficiïn els «bons» alumnes en tots aquests barris i centres escolars mancats de la proximitat i la complicitat cultural necessàries, i, en segon lloc, i per això mateix, de «donar més empenta a la jove elit escolar que emergeix de les barriades populars».<sup>13</sup> Per tant, el ministeri recomana vivament als rectors i a les escoles i centres ZEP que apliquin pols i «activitats educatives d'excel·lència», de tipus cultural, científic o esportiu, mitjançant associacions o agermanament amb creadors i institucions o entitats considerades «de prestigi» (òpera, centres d'investigació o d'ensenyament superior).<sup>14</sup> La següent etapa, que té com a objectiu ampliar l'accés de «la jove elit de les barriades populars» a l'«excel·lència», s'inicia amb l'establiment per part de l'Institut d'Études Politiques de París

13. Segons la terminologia utilitzada pel la consellera encarregada de la ZEP al cabinet de la ministra Segolène Royal (citada per Bongrand, 2009, p. 386).

14. El treball de Philippe Bongrand (2009) i els documents d'arxiu que cita mostren que aquesta orientació ha suscitat, al mateix ministeri, reserves, per no dir resistència, entre els responsables administratius «històrics» de la política ZEP, cosa que posa de manifest el canvi d'orientació d'aquesta política en aquell moment.

(«Sciences Po», com se sol dir), a partir del curs 2001, d'un sistema de reclutament específic per als alumnes matriculats a dotzenes d'instituts<sup>15</sup> on s'aplica la política ZEP.

Aquesta decisió tindrà un significat simbòlic molt superior al seu abast quantitatiu, al capdavant molt mínim,<sup>16</sup> i serà el punt de partida d'una sèrie de dispositius similars, dissenyats per «democratitzar» l'accés a les escoles superiors (*grandes écoles*) o a les branques «de prestigi» dels centres d'ensenyament secundari o superior.<sup>17</sup> Aquest objectiu de promoure l'elit de les barriades populars aviat baixarà del segon cicle (*lycée*) del secundari al primer (*collège*) amb la decisió, adoptada el 2005, de permetre als alumnes de primer cicle que hagin obtingut un notable o un excel·lent al *brevet des collèges* evitar les imposicions del mapa escolar –una mesura que ja anuncia la supressió d'aquest, que tindrà lloc dos anys després–. I encara es desenvoluparà més amb la creació i el creixement dels interns d'excel·lència, que ara acullen més de 6.000 estudiants i n'han d'acollir 20.000 més el proper setembre (recordem que el setembre de 2009 hi havia 493.400 alumnes matriculats en col·legis d'educació prioritària), creació que el president de la República Nicolas Sarkozy presenta com una de les mesures estrella de la seva política d'«igualtat d'oportunitats».

Aquesta mesura estrella es basa en un plantejament i un objectiu molt individualitzat de promoció a tots els nivells educatius dels estudiants dels suburbis populars amb «mèrit» i dotats d'un «potencial» que no po-

15. 17, en un principi, l'any 2001; 70, al setembre 2009.

16. Segons l'entrevista de R. Descoings, director de l'IEP, al diari *Le Monde* del 5 de gener de 2010, va afectar 600 alumnes provinents de ZEP entre setembre 2009 i setembre 2009, és a dir, 67 alumnes cada any de mitjana, cosa que representa menys d'un alumne de cada 1.500 per cada generació incorporada a l'ensenyament secundari en un col·legi ZEP durant aquest període.

17. Aquest procés culminarà amb la «Carta per la igualtat d'oportunitats en l'accés a les formacions d'excel·lència», signada el 17 de gener de 2005 entre el Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, el Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale, el Ministre délégué à l'Intégration, à l'Égalité des chances et à la Lutte contre l'exclusion, la Conférence des Présidents d'Université, la Conférence des Grandes écoles, i la Conférence des directeurs d'écoles et formacions d'ingénieurs.

drien expressar o realitzar en l'entorn i les condicions escolars que els ha tocat. Aquests dos termes, *mèrit* i *potencial*, són omnipresents en els arguments polítics i els textos oficials<sup>18</sup> relatius als internats d'excel·lència; s'hi utilitzen per referir-se a característiques individuals dels alumnes, presentades gairebé com a fets naturals (com ho reflecteix l'ús dels verbs *expressar* o *realitzar*), sense que s'esmentin mai els processos socials i acadèmics que produeixen aquestes característiques i els donen forma i contingut. Des d'aquesta perspectiva, ja no es tracta de millorar les condicions de l'èxit escolar per a tothom, sinó de promoure cap a l'«excel·lència» una petita minoria d'alumnes de ZEP separant-los de les seves famílies, els seus barris i centres escolars, presentats implícitament com a nocius i fora de l'abast de l'actuació política i social. Per tant, sembla molt probable que aquestes mesures, igual que les polítiques d'*affirmative action* aplicades als Estats Units i analitzades per Wilson (1987), només beneficiïn una petita minoria d'alumnes de classes populars i contribueixin a l'augment de les desigualtats dins de les categories de població que pretenen ajudar, i, també, que accelerin notablement el deteriorament de les condicions escolars i reforcin l'efecte de desqualificació i marginació per a la gran majoria. Se'n pot trobar un primer indici en les primeres conseqüències de la supressió del mapa escolar, que sembla desembarcar en «una concentració més gran en aquestes escoles dels factors de desigualtat contra els quals ha de lluitar la política d'educació prioritària» (Cour des Comptes, 2009).

Promoure l'excel·lència, ampliar el reclutament de les elits, basar-se en la lògica individualitzant, fins i tot essencialista, d'optimització de les oportunitats de cadascú: aquesta és la retòrica amb la qual es redefeixen els discursos i les preocupacions al voltant de les PEP a França. Formulats en termes de modernització o innovació, aquests plantejaments no deixen espai per a l'afany de justícia social amb finalitat de redistribució o per als objectius de transformació i democratització del sistema educatiu; formen part d'una visió a penes renovada de la competitivitat

18. Vegeu especialment el discurs pronunciat per Nicolas Sarkozy a Marly-le-Roy el 9 de setembre de 2010 i el text de la circular del 22 de juliol sobre els internats d'excel·lència.

*meritocràtica* enfront d'una institució i una cultura escolars amb mecanismes i efectes no igualitaris prou reconeguts. No vol dir que el futur dels alumnes que no tenen prou talent i mèrit per accedir a l'excel·lència o el dels «vençuts de la competició escolar» no es tingui en compte. Però les mesures i els objectius que els afecten se centren molt explícitament en l'adquisició per part de tots els estudiants de la plataforma mínima de coneixements i competències (i la major part dels estudis sobre les adaptacions curriculars en ZEP suggereixen que aquesta plataforma hi tindrà una versió esquifida, molt mínima, i centrada en habilitats molt limitades), i en la proliferació de dispositius destinats, en el marc de l'escola i, sobretot, a fora, a donar un suport individualitzat als alumnes amb més dificultats, que estan cada vegada més a càrrec, ja no de l'estat i els seus nivells descentralitzats, sinó de les entitats locals, especialment els municipis. Com a complement d'això, es van reforçant cada cop més les mesures i els dispositius del govern estrictament enfocats en temes securitaris. Aquest és el cas del «programme CLAIR» (*Collèges et lycées pour l'innovation, l'ambition et la réussite*), que el ministre d'Educació presenta com el futur «nucli» de la seva política d'igualtat d'oportunitats i el substitut de la política d'educació prioritària. Aquest programa, com aclareix el seu títol, només afecta escoles secundàries (*collèges* i *lycées*), i entre elles, «els centres que acumulen més dificultats pel que fa al clima escolar i la violència». Es tracta de «restablir el respecte de la norma i l'autoritat de l'adult».<sup>19</sup> La insistència gairebé exclusiva en els objectius securitaris, així com el fet que aquest programa quasi no afecta les escoles del primari i està dirigit «al centre escolar més que a la zona», mostren que s'abandona, o es minimitza, qualsevol intent de tractar les dificultats i desigualtats d'aprenentatge més a les arrels, quan sabem fins a quin punt contribueixen al ressentiment dels alumnes de les classes populars envers la institució escolar i els seus agents, i al deteriorament del clima escolar.

Implementació dels internats d'excel·lència, insistència en la plata-

19. Les formulacions entre cometes són extretes o bé de la circular del 22 de juliol de 2010 que dissenya el programa CLAIR (circular publicada el mateix dia que la que abordava els internats d'excel·lència), o bé del discurs pronunciat sobre aquest tema pel ministre el 21 de setembre.

forma comuna de coneixements i abundància de dispositius i mesures de seguretat: els textos i discursos publicats durant els últims mesos il·lustren de manera clara, en el cas de França, allò que les conclusions de la nostra anàlisi posaven de manifest. L'afirmació reforçada i concomitant de les dues lògiques característiques del que hem anomenat segona i tercera època de les PEP, és a dir, d'una banda, la lògica d'optimització de les possibilitats individuals d'èxit, i, de l'altra, la lògica de lluita contra l'exclusió i els fenòmens de violència que se'n deriven (o fins i tot de pacificació dels perdedors de la competència escolar i social), esborra cada vegada més la perspectiva de democratització de l'accés als coneixements i de lluita contra les desigualtats socials i escolars, que era la de la primera època d'aquestes polítiques, malgrat les seves deficiències i ambigüitats. Aquesta evolució s'acompanya, en els discursos i les preocupacions ideològiques i científiques, d'un abandó progressiu de les tesis i els qüestionaments de la sociologia crítica en benefici d'enfocaments individualitzants basats en la psicologia individual o bé en la teoria del capital humà i de l'*Homo economicus*. Aquests canvis –polítics, ideològics i acadèmics– tampoc no són específics de les PEP, sinó que afecten totes les polítiques educatives a Europa i en altres llocs.

En aquest sentit, si les PEP han fracassat a l'hora de ser aquell «laboratori del canvi social en l'educació» que demanaven els qui la miraven com una eina al servei de la democratització dels sistemes educatius i de les formacions socials, es poden considerar tanmateix com un gresol en què, d'una època a l'altra d'aquestes polítiques, s'han anat dissenyant i provant nous mètodes de regulació de les polítiques educatives i grans canvis polítics i ideològics, que han transformat radicalment el seu objectiu i els seus objectius inicials.



## Bibliografia

- BERNSTEIN B. (1971). «Enseignement de compensation». A *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. París: Éd. de Minuit (versió inicial, 1970, «Education cannot compensate for society», *New Society*, 387).
- BERTHELOT J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. París: PUF.
- BONGRAND P. (2009). *La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation en France, depuis la Libération*. Tesi de Doctorat en Ciències Polítiques, Université de Picardie Jules Verne.
- BOYKIN, A.W. (2000). “The Talent Development Model of Schooling: Placing Students at Promise for Academic Success”. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5 (1 i 2), p. 3-25.
- CALVÈS, G. (2004). *La discrimination positive*. París: PUF (2a edició revisada de 2008).
- CORREIA, J.A. (2004). “A construção politico-cognitiva da exclusão social no campo educativo” («La construction politico-éducative de l'exclusion sociale dans le champ éducatif»). *Revista Educação Unisinos*, vol. 8; n. 15, p. 217-246.
- CORREIA, J.A., CRUZ, I., ROCHEX, J.-Y. i SALGADO, L. (2008). “De l'invention de la cité démocratique à la gestion de l'exclusion et de la violence urbaine au Portugal”. A DEMEUSE M., FRANDJI, D., GREGER, D. i ROCHEX J.-Y. (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lió: INRP.
- COUR DES COMPTES (2009). “L'articulation entre les dispositifs de la politique de la Ville et de l'éducation nationale dans les quartiers sensibles”. Informe a la Comissió de Finances del Senat. París, 73 pp.
- CRESAS (1985). *Depuis 1981, l'école pour tous ? Zones d'éducation prioritaires*. París: INRP-L'Harmattan. Col·lecció CRESAS, 4.

- DEMEUSE, M. i BAYE, A. (2005). "Pourquoi parler d'équité ?". A DEMEUSE, M., BAYE, A., STRAETEN, M.-H., NICAISE, J. i MATOUL, A. (dir.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Bœck.
- DEMEUSE, M., FRANDJI, D., GREGER, D. i ROCHEX, J.-Y. (dir.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lió: INRP.
- DEMEUSE, M., FRANDJI, D., GREGER, D. i ROCHEX, J.-Y. (dir.) (2009). *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Informe de recerca per a la Comissió Europea, Programa Sócrates 2. Lió: INRP.
- DEROUET, J.-L. i NORMAND, R. (dir.) (2007). *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*. Lió: INRP.
- DUBET, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* París: Seuil.
- GREEN, A., WOLF, A. i LENEY, T. (1999). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. Londres: Institute of Education.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1973). "Les "handicaps socio-culturels" et leurs remèdes pédagogiques". *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, p. 303-318.
- LE GARREC, S. (2006). *Le renouvellement urbain, la genèse d'une notion fourre-tout*. París: PUCA.
- MAROY, C. (dir.) (2006). *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. París: PUF.
- MONS, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* París: PUF.
- ROCHEX J.-Y. (2010). "Les trois "âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ?". A BEN AYED, C., *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* París: Armand Colin.
- RYCHEN, D.S., i SALGANIK, L.H. (dir.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Berna: Hogrefe i Huber.
- THÉLOT C. (dir.) (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Informe de la comissió del debat nacional sobre el futur de l'escola. París: Ministère de l'Éducation nationale.

- WHITTY, G., POWER, S., i HALPIN, D. (1998). *Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- WILSON, W.J. (1987). *The Truly Disadvantaged : The Inner City, the Underclass and Public Policy*. Chicago: Chicago University Press (traducció francesa: *Les oubliés de l'Amérique*, París, Desclée de Brouwer, 2004).
- WUHL, S. (2007). *Discrimination positive et justice sociale*. París: PUF.

## Nota sobre l'autor

*Jean-Yves Rochex* és psicòleg i professor de ciències de l'educació a la Universitat París 8 Saint-Denis i membre fundador del grup de recerca ESCOL, Educació Escolarització.

La seva recerca, en el marc de l'equip ESCOL de la mateixa universitat, gira al voltant dels processos de construcció de les desigualtats socials en l'accés al coneixement i la formació; les polítiques d'educació prioritàries a França i a Europa; les pràctiques d'ensenyament i d'aprenentatge en entorns populars o la relació entre els aspectes cognitius i subjectius de l'experiència escolar entre d'altres. És coredactor en cap de la *Revue française de pédagogie*, principal revista francesa de recerca en educació, i director de la col·lecció Forum Éducation Culture d'Éditions Retz.

És responsable científic de la xarxa temàtica de recerca en educació RESEIDA (*Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages*), que agrupa una desena d'equips de recerca francesos i estrangers.

Recentment ha estat un dels quatre coordinadors de la recerca "Les polítiques d'educació prioritària a Europa", realitzada a vuit països europeus i finançada per la Comissió Europea.

# 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.
15. **Responsabilitat, autonomia i avaluació per a la millora dels centres educatius.** Mats Ekholm. Febrer 2010, 28 p.
16. **Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis.** François Dubet. Febrer 2010, 24 p.
17. **Influència dels països d'origen i de destí en el rendiment de l'alumnat d'origen immigrant.** Jaap Dronkers. Maig 2010, 32 p.
18. **Incertesa i creativitat. Educar per a la societat del coneixement.** Daniel Innerarity. Juny 2010, 40 p.
19. **Excel·lència educativa per a tothom, una realitat possible.** Roser Sala-vert. Setembre 2010, 28 p.

20. **Dilemes polítics i docents de l'ús de les TIC a l'aula. El cas dels Estats Units.** Larry Cuban. Març 2011, 20 p.
21. **Evolució de les polítiques d'educació prioritària davant del repte de la igualtat.** Jean-Yves Rochex. Març 2011, 32 p.