

Temps educatius i rendiment acadèmic: desigualtats educatives en grups desfavorits

Jordi Feu*
Òscar Prieto-Flores**

Resum

L'objectiu d'aquest article és reflexionar sobre les aportacions teòriques i estudis empírics més rellevants en el panorama internacional que relacionen l'èxit educatiu dels estudiants de classes i/o grups desfavorits amb l'ús adequat dels temps educatius que van més enllà de l'horari escolar. Concretament dels temps (i per extensió també dels espais, projectes i actuacions) desenvolupats per la institució escolar pública, per les famílies, per les organitzacions de la societat civil o per l'Administració en general sempre i quan tinguin una intenció educativa explícita i manifesta. També es farà èmfasi especial a l'hora de destacar quin tipus de relacions es produeixen entre aquestes esferes i quins agents les promouen. Esmentarem algunes qüestions que formen part del debat actual, però tenim interès a centrar-nos tant en les responsabilitats familiars i escolars com en les dinàmiques de capital social que afecten l'èxit educatiu i que tenen per objectiu crear un projecte educatiu comú (o altament compartit) que va més enllà de l'horari escolar.

Paraules clau

èxit educatiu, temps educatius, capital social, alumnat socialment vulnerable, responsabilitats familiars i escolars

Recepció de l'original: 18 de novembre de 2010

Acceptació de l'article: 28 de desembre de 2010

Introducció

La literatura científica que se centra en l'anàlisi de com les accions i els temps educatius¹ fora de l'horari escolar afecten el rendiment acadèmic no és, almenys des de la perspectiva sociològica, gaire extensa. La sociologia de l'educació ha estudiat sobretot de quina manera el capital humà, el cultural i el social de les famílies tenen efectes importants en els resultats escolars dels fills i filles però bé és veritat que gaire més enllà d'aquest plantejament no s'ha fet gairebé res. Un plantejament, tot sigui dit de passada, que ha proporcionat conclusions importants tant per la sociologia com per la pedagogia i les ciències de l'educació en el seu conjunt. Els estudis de Bourdieu i Passeron (1970), entre d'altres, conclouen que l'alumnat de les classes afavorides, els pares i les mares dels quals tenen un cert nivell d'instrucció, compten amb un bagatge cultural «important» (que sintonitza de ple en el que transmet

(*) Professor titular de Política Educativa del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Director del Projecte Rossinyol a la Universitat de Girona; responsable del Banc de Dades Socioeducatives i Recerca de l'Observatori d'Educació Rural de Catalunya (OBERC), i membre del Grup de Recerca en polítiques, Programes i Serveis Educatius i Socioculturals (GRES) de la UdG. Adreça electrònica: jordi.feu@udg.edu

(**) Professor lector del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Coordinador del projecte Rossinyol, membre del Grup de Recerca en polítiques, Programes i Serveis Educatius i Socioculturals (GRES) de la UdG i del CREA, Centre de Recerca en Teories i Pràctiques superadores de desigualtats de la UB. Adreça electrònica: oscar.prieto@udg.edu

(1) Per *temps educatius* s'entén el temps que nens, nenes i adolescents dediquen a aprendre per mitjà d'activitats formatives pròpies de l'educació formal, no formal i informal, com ara assistint a classes d'estiu, classes extraescolars o activitats lúdiques i de lleure, emmarcades en l'àmbit de l'educació en el temps lliure.

l'escola) i disposen d'una xarxa social diversificada, gaudeixen d'una probabilitat elevada de tenir èxit acadèmic i professional al llarg de la seva vida.

En qualsevol cas, els treballs científics han analitzat les diferències educatives que hi ha entre classes socials tenint en compte els factors explicatius per separat. Així, s'han analitzat o bé quines pràctiques escolars afecten positivament l'èxit de l'alumnat (en aquestes recerques l'element central ha estat la pràctica educativa), o bé quins determinants socials i quins tipus de relacions socials de les famílies poden afavorir el progrés educatiu. Tanmateix, cada vegada més comencen a aparèixer investigacions de referència que tracten aquesta qüestió de manera global, tenint en compte tant les pràctiques promogudes per l'escola com les promogudes per les famílies i la comunitat.

Aquest article pretén oferir un estat de la qüestió del que la investigació més recent identifica com a barreres i factors d'èxit educatiu de l'alumnat d'estatus socioeconòmic modest o desafavorit, i vol posar èmfasi en el paper que tenen els temps i les activitats educatives extraescolars desenvolupades tant al llarg del curs com durant el període de vacances. Es tracta, com veurem tot seguit, d'un article fonamentalment reflexiu i teòric, que comença exposant alguns treballs teòrics rellevants que relacionen el capital social amb l'èxit escolar de grups socialment vulnerables, com l'alumnat de minories ètniques, el d'origen immigrant i/o el que es troba en risc d'exclusió. En una segona part, es presenten alguns treballs que han destacat la importància de la interacció entre tres esferes bàsiques de la majoria de processos educatius (escola, família i comunitat) per aconseguir l'èxit educatiu de l'alumnat d'estatus socioeconòmic baix. Finalment, es mostren algunes troballes de les investigacions més recents i rellevants que exploren els temps educatius més enllà de l'horari escolar.

Sobre el capital social

Alejandro Portes (2000) va destacar, fent referència a la segona generació de fills i filles d'immigrants als Estats Units, que els factors que semblen tenir més influència en el seu èxit educatiu són l'estatus socioeconòmic de la família, el domini de la llengua anglesa i els anys de residència al nou país. Si destaquem aquests elements, sembla que els efectes que James Coleman (1988) havia atorgat a algunes característiques del capital social —com la xarxa social de les famílies o la seva implicació a l'escola— s'esvaeixen una vegada es controlen per classe social les variables destacades per Portes.

D'altra banda, Portes assenyalava que, per trobar una hipòtesi alternativa als efectes del capital social en l'èxit educatiu, s'hauria de recórrer a una visió d'aquest èxit no tan atomitzada com la que presenta Coleman en el seu treball *Social capital in the creation of Human capital*, i tenir més en compte els efectes de les xarxes de suport de la comunitat o ètniques. De fet, Portes critica Coleman perquè confon capital social amb capital cultural quan exemplifica la implicació de les mares d'origen asiàtic en l'educació dels fills i filles quan adquireixen un llibre de text addicional per aprendre el que treballaran a classe i ajudar-los amb els deures². Més aviat, aquest

(2) Alejandro Portes també critica James Coleman perquè intenta apropiari-se intel·lectualment del concepte *capital social* pel fet de no haver citat anteriorment Pierre Bourdieu, que el 1980 ja havia publicat

exemple denota que hi ha diferències culturals entre col·lectius pel que fa a la visió que tenen de l'educació com a ascensor social i, més concretament, destaca la influència d'una forta ètica confusionista en les segones i terceres generacions d'origen asiàtic als Estats Units.

Segons Portes, un altre factor explicatiu de l'èxit escolar és el context de recepció de les famílies immigrades. Si bé alguns col·lectius, com el mexicà, emigren cap a un altre context en què troben molt de rebuig i obstacles institucionals per part de la població nord-americana, altres col·lectius —com l'asiàtic— tenen més facilitats i un context de rebuda més positiu, cosa que influeix en la seva incorporació en la societat americana i, de manera específica, en el rendiment escolar dels descendents.

Ara bé, tot i que la hipòtesi de Portes és molt suggeridora, no ens podem estar de dir que, per ara, no ve acompanyada de dades empíriques que demostrin la relació entre xarxes de suport de la comunitat o ètniques i l'èxit acadèmic. A més, com destaca el mateix autor, no tot el capital social té conseqüències positives per a la millora educativa. Hi ha algun cas en què aquest capital té conseqüències adverses (Portes, 1998), especialment quan els joves d'origen immigrant s'uneixen a bandes i quan les interaccions entre iguals critiquen la figura de l'estudiant aplicat i promouen el fracàs escolar.

Alguns estudis empírics similars han emfasitzat com els processos migratoris poden afectar el rendiment acadèmic de fills i filles d'immigrants. Hagan, MacMillan i Wheaton (1996) van destacar la necessitat d'incorporar la perspectiva de la trajectòria de vida per detectar la implicació i el suport de la família en els estudis dels fills i filles. Aquest estudi va tenir en compte no solament la participació de la mare sinó també la del pare, i va observar com la implicació d'ambdós té un paper altament positiu que compensa, en moltes ocasions, el dèficit de capital social que comporten gran part dels processos migratoris. Els autors també van posar de manifest el que a priori es pot considerar una obvietat: els efectes negatius de la migració eren més pronunciats en les famílies en què ni el pare ni la mare s'involucren en els estudis dels fills i filles. A més a més, i aquí ve l'interès, els resultats donen suport a la tesi de tancament social (*Social Closure*) de James Coleman, que argumenta que té més efecte en el rendiment acadèmic dels fills i filles el fet que el pare i la mare participin activament en l'educació i intercanviïn informació amb familiars d'altres companys i companyes de classe, que no pas la situació en què intenten afrontar l'educació dels fills i filles pel seu compte o la situació en què és només la mare que hi participa tota sola.

Deixant de banda el fenomen migratori, també hi ha treballs empírics que destaquen com la pobresa, marginació o exclusió social d'un espai urbà o d'un barri pot tenir efectes negatius en la creació de capital social i ergo en els resultats acadèmics de les persones que hi viuen. Per exemple, Sampson, Morenoff i Earls (1999) destaquen que barris amb una gran privació econòmica i exclusió racial tenen un efecte centrífug que afecta negativament la configuració d'accions col·lectives que millorin les expectatives dels nens i nenes d'aquests entorns. D'aquesta manera, la concen-

un article específic titulat «*Le capital social*» en francès. Com que l'article de Coleman va ser publicat en anglès, va gaudir de més difusió internacional i se sol atribuir el concepte de *capital social* més a un autor que no pas a l'altre. Ara bé, també és cert que Coleman tracta en profunditat el concepte de *capital social* en educació.

tració d'experiències negatives, la segregació de l'habitatge, la cronificació d'un entorn descuidat i hostil, o un urbanisme desestructurat i poc acollidor, afecten, i molt, a l'esmentada situació.

Encara que no hi hagi massa investigacions empíriques que hagin explorat a fons aquest tema a casa nostra, algunes han destacat que també se sol donar un procés similar. En els barris de Catalunya o d'Espanya situats en un marc urbà desordenat, caòtic i insalubre, les possibilitats d'èxit social i educatiu són realment escasses i les intervencions públiques que s'han dut a terme en aquests contextos en general s'han destacat més pel seu caràcter *assistencialista* i compensatori que d'*apoderament* i de transformació social real i integral (Besalú i Feu, 2006)³.

Des d'una altra perspectiva, Parcel i Dufur (2001) destaquen que tant l'escola com la família poden ser generadores de capital social i els dota de gran responsabilitat a l'hora de ser predictors significatius d'èxit educatiu. El treball d'aquests autors és interessant perquè no només explora el paper estrictament acadèmic que tenen els centres educatius, sinó també el seu rol com a promotors de capital social. Encara que els autors destaquin que els efectes del capital social de les famílies solen ser majors que els dels promoguts per l'escola, van posar èmfasi en alguns aspectes en què totes dues institucions interaccionaven, com per exemple, classes de reforç escolar en les que els familiars participen activament. D'altra banda, els resultats de la investigació afirmen que els pares que tenen més capital social a casa solen escollir escoles que demostren tenir més capital social generat per la pròpia institució i que seria necessari explorar amb més profunditat, de manera no atomitzada i sempre des d'una perspectiva global i conjunta, la relació que hi ha entre èxit acadèmic i capital social.

A més del capital social generat per la família, la comunitat i l'escola, Carnoy, Gove i Marshall (2007) destaquen el paper que té (o hauria de tenir) l'estat, i per extensió l'administració, en la gènesi de capital social propi. En l'anàlisi que van fer sobre l'èxit de l'escola cubana destaquen que si l'administració genera aquest capital pot afavorir, i d'una manera important, que l'alumnat de les famílies amb menys estatus socioeconòmic progressi i tingui èxit educatiu. En aquesta línia, els autors afirmen que els estats de caire socialista han estat més reeixits a l'hora de desenvolupar sistemes educatius, serveis socials i sistemes sanitaris de gran qualitat. En el camp educatiu, l'anàlisi comparativa entre Cuba, Brasil i Xile demostra com, en el cas cubà, hi ha més èxit educatiu dels estudiants a causa de menys absentisme escolar, més qualitat del professorat, més supervisions de les tasques i, sobretot, d'un entorn social que intenta assegurar grans expectatives acadèmiques per a tots els grups socials. Aquest últim factor és clau en l'anàlisi d'aquests autors, i també suggereixen que en alguns països democràtics hi poden haver aquestes mateixes expectatives. Finlàndia, Suècia o el Canadà en podrien ser alguns.

A l'Estat espanyol hi ha algunes investigacions que relacionen el capital social, l'educació i la població d'origen immigrant. Per exemple, Eduardo Terrén (2004) va concloure que algunes famílies immigrants gaudien de més capital social que les

(3) En el cas de la Llei de barris promoguda per la Generalitat de Catalunya (2004) aquests elements s'han tingut en compte tot i que les accions dutes a terme no hagin aconseguit de moment assolir els propòsits marcats inicialment.

famílies autòctones, a causa de la debilitat o pèrdua de vincles comunitaris que hi ha en la societat espanyola. En els últims quinze anys, l'arribada de població immigrant ha afectat les dinàmiques de matriculació dels centres educatius públics, en què ha augmentat la inscripció d'alumnat d'origen immigrant i ha disminuït la de l'alumnat autòcton (procés conegut com *white flight*). Aquesta situació ha provocat que algunes escoles es denominin popularment i despectivament «guetos». Però per a Ter-rén, aquesta concentració no s'hauria de percebre ni analitzar com un problema social, sinó com una possibilitat per afavorir la participació de les famílies en els centres educatius aprofitant el seu capital social, un millor rendiment acadèmic de l'alumnat i una font activa d'integració social.

Carrasco, Pàmies i Bertran (2009), en un estudi semblant, aporten evidències que qüestionen la falta d'interès de les famílies immigrants d'origen marroquí per l'educació dels seus fills i filles. Quant a això, l'escola hauria d'evitar pràctiques este-reotipades i explorar seriosament la promoció de la participació a fi d'assolir un pa-per integrador. Sordé (2006) també planteja aquesta situació educativa en el cas de les famílies gitanes. Observant i analitzant les reivindicacions educatives dels movi-ments de dones gitanes va arribar a la conclusió que hi ha, de fet, un interès explícit en gran part de la població gitana perquè els seus fills i filles estudiïn i tinguin èxit acadèmic. Sordé identifica algunes pràctiques educatives que afavoreixen la parti-cipació de les famílies gitanes a l'escola i destaca alguns elements que fan que aques-tes s'identifiquin millor amb el centre, li donin més sentit i valor, etc. En definitiva, tot un conjunt d'elements que faciliten la reducció de l'absentisme escolar i una millora de l'èxit.

Relacions entre escola, família i comunitat

Avançant un pas més en aquest article, hem de dir que, a diferència del que hem estat presentant fins ara, hi ha alguns treballs que han teoritzat sobre les relacions entre escola, família i comunitat des d'una perspectiva més global. Per exemple, Joyce L. Epstein (1996) identifica sis tipologies de relacions entre les tres esferes. Aquestes tipologies revelen sis maneres diferents en què les escoles poden treballar amb les famílies i amb les comunitats amb l'objectiu d'incidir positivament en l'èxit escolar dels fills.

1. *Parenting* (tenir cura dels fills): l'escola assisteix a les famílies proporcionant-los habilitats per al suport escolar i extraescolar dels fills i filles, per entendre el des- desenvolupament de la infantesa i l'adolescència, i promoure un suport d'aprenen- tatge a qualsevol edat i curs.
2. *Communicating* (comunicar): l'escola informa a les famílies sobre els programes del centre i el progrés dels estudiants, establint una comunicació bidireccional entre escola i casa, i entre casa i escola.
3. *Volunteering* (voluntariat): l'escola incideix en el reclutament, la formació, el treball i els horaris per involucrar les famílies a l'escola com a voluntaris.
4. *Learning at home* (aprendre a casa): l'escola involucra les famílies en les activitats d'aprenentatge que du a terme l'alumnat a casa, inclosos els deures o altres ac- tivitats relacionades amb el currículum.

5. *Decision Making* (presa de decisions): l'escola inclou a les famílies com a participants en les decisions del centre fent activitats per comissions, consells o altres tipus d'organitzacions.
6. *Collaborating with community* (col·laboració amb la comunitat): l'escola es coordina amb empreses, organitzacions cíviques, universitats i altres organismes per millorar el programa escolar, les pràctiques familiars, l'aprenentatge i el desenvolupament de l'alumnat (Epstein, 1996, p. 215-216).

Òbviament, hi ha centres educatius que incorporen elements de dues i més tipologies esdevenint així, realitats més complexes i globals de cara al que aquí ens ocupa.

Encara que algunes investigacions hagin assenyalat les connexions positives que es donen quan hi ha interaccions significatives entre els diferents actors, hi ha un coneixement parcial sobre quines pràctiques extraescolars, com i per què afecten positivament en els resultats dels estudiants. Diverses investigacions destaquen l'efecte sinèrgic que es produeix quan les escoles fomenten que els pares i mares ajudin els seus fills i filles a casa en l'elaboració dels deures, que aquests s'involucrin en l'escola com a voluntaris o que les famílies participin de manera activa en l'organització escolar. En aquesta línia, Sui-Chu i Willms (1996) afirmen que en el context d'Amèrica del Nord aquestes escoles són poc freqüents i que la diversitat de formes de participació, sovint més d'aparador que no pas reals, desvirtuen la sinèrgia anteriorment esmentada. En aquest sentit, la seva investigació es va centrar particularment en la relació intrafamiliar i van observar que els pares amb més estatus socioeconòmic no feien una major supervisió dels deures dels seus fills i filles, ni un debat més gran sobre les activitats escolars com tampoc estableien una major comunicació pares-professorat respecte del que ho feien les famílies d'estatus socioeconòmic més humil. Com assenyalen els autors, tampoc no hi ha diferències significatives pel que fa als grups ètnics entre afroamericans i blancs o entre hispans i blancs, per exemple. Les conclusions d'aquest treball qüestionen la tesi de la cultura de la pobresa que suggereix que les famílies de classe obrera o de minories ètniques posen menys èmfasi en l'educació dels seus fills i filles o hi donen menys importància. En definitiva, aquests autors varen concloure que en totes les classes socials hi havia, d'una manera o una altra, un debat i una preocupació per l'educació. Tot i això, els investigadors destaquen que les escoles que es troben en barris de classe mitjana tendeixen a tenir resultats acadèmics més bons perquè s'hi concentra un *ethos* de classe que promou la participació de les famílies en els centres educatius.

En el context de Catalunya, els resultats de la prova d'avaluació de sisè de primària de 2009, feta a 64.388 alumnes, destaquen diferències importants per classe social en competències lingüístiques i matemàtiques (Departament d'Educació, 2009). Aquests resultats demostren que abans d'iniciar la secundària ja hi ha una clara situació de desigualtat educativa entre alumnes de diferent origen social. Una pregunta que podria sorgir a partir dels resultats empírics és la següent: fins a quin punt l'escola, la família i la comunitat influeixen separadament en els resultats educatius? Des de l'opinió pública i des d'algunes investigacions, la realitat s'ha observat de manera fragmentada i s'ha posat l'èmfasi o bé en l'escola o bé en les famílies, i s'ha responsabilitzat els uns o els altres del fracàs educatiu. Per superar aquesta dicotomia que promou debats estèrils, és suggeridor identificar pràctiques educatives formals o informals fora de l'horari escolar que puguin afavorir una igualtat educativa més gran, i saber com afecten els resultats educatius dels estudiants d'estatus

socioeconòmic baix. Als Estats Units, on hi ha més dades i s'ha investigat més extensament aquesta qüestió, s'ha assenyalat la necessitat d'explorar més a fons de quina manera escoles i famílies de barris amb desavantatge poden treballar conjuntament per millorar la participació dels estudiants a les escoles d'estiu⁴ (Borman i Dowling, 2006).

També hi ha diverses investigacions basades en experiències concretes que han demostrat que amb més unió de les diferents esferes (escola, família i comunitat) s'afavoreix el rendiment acadèmic dels estudiants amb més desavantatge. *Accelerated Schools, Success for All, KIPPS, Harlem Children's Zone* o el programa AVID (*Advancement Via Individual Determination*) en són alguns exemples als Estats Units, o comunitats d'aprenentatge en el cas de l'Estat espanyol. En tots hi ha un aprenentatge centrat en l'alumnat, expectatives altes i una gran participació de les famílies i de la comunitat.

Més concretament, Henry M. Levin (1987) destacava la necessitat que hi haguesin noves escoles que oferissin expectatives altes per a nens i nenes de famílies desavantajades. Tenint en compte que aquest alumnat no disposa dels mateixos recursos i avantatges que la resta, Levin recomana identificar programes escolars que els prepari en igualtat de condicions per a una futura participació activa en el mercat laboral, així com en l'escenari polític i social⁵. Com a solució proposa transformar escoles amb gran concentració d'estudiants de famílies humils o en risc d'exclusió. L'objectiu d'aquests centres, anomenats escoles accelerades, és posar fi a les diferències de resultats entre diferents grups socials i potenciar les expectatives altes de l'alumnat i no pas les seves debilitats o compensacions. A més d'això, també es proposa que cada escola accelerada creï el seu organisme de govern i comissions de treball entre professorat, estudiants, familiars i voluntaris per tal que tothom aconsegueixi els objectius marcats sense perjudici que aquests es puguin canviar en cas que quedin obsolets.

D'altra banda, una altra experiència que està emergint amb força en el context nord-americà és KIPP (*Knowledge is Power Program*). Les escoles KIPP, que es troben en barris de classe obrera a diferents ciutats nord-americanes, recolzen en cinc pilars: altes expectatives, elecció i compromís, més temps lectiu, lideratge i perspectiva centrada en els resultats. Aquestes característiques van acompanyades d'una organització que ofereix activitats extraescolars abundants i de la participació de les famílies amb el compromís explícit d'involucrar-se en l'educació dels fills i filles.

En el cas de l'Estat espanyol, les comunitats d'aprenentatge són projectes educatius que reflecteixen aquest tipus d'escola centrada en les grans expectatives de l'alumnat i en la participació de les famílies i la comunitat, que compta amb una relació molt estreta amb l'entorn. Aubert *et al.* (2009) suggereixen que per augmentar els nivells d'aprenentatge, qualsevol proposta educativa ha de comptar amb la formació de les famílies. Si el coneixement de l'alumnat depèn del capital cultural i humà de les persones adultes amb qui interactua, com més formades estiguin aquestes persones més riques i eficaces seran les interaccions per al rendiment esco-

(4) Per escoles d'estiu s'entén aquells cursos de reforç escolar realitzats per la mateixa escola o bé per altres institucions que tenen l'objectiu de reforçar el currículum escolar.

(5) Salvant les distàncies, quelcom semblant va projectar Lorenzo Milani a l'escola de Barbiana.

lar. La diferència d'aquests projectes amb d'altres de similars, com el *Harlem Children's Zone* a Nova York, és que la formació dels familiars no està programada per la institució educativa o només per tècnics o experts que programen cursos per aprendre a cuidar i educar als fills i filles, sinó en una oferta formativa realitzada a la mateixa escola que respongui a les necessitats i interessos de les famílies, com ara cursos d'anglès, lectura, informàtica o alfabetització. D'aquesta manera, els familiars troben una utilitat a l'escola i observen, de primera mà, com esdevenen agents amb poder de decisió i en un pla d'igualtat. A més, aquests espais de formació són útils per intercanviar informacions i opinions sobre el progrés educatiu dels fills i filles, i sobre la possibilitat de fer algunes activitats extraescolars conjuntament.

Diferències de classe entre les activitats extraescolars i durant l'estiu

Alguns treballs científics s'han centrat en estudiar com afecten les tasques extraescolars, els programes d'estiu (o els que es duen a terme en altres períodes de vacances) en el rendiment acadèmic dels nens i nenes. Alexander, Entwisle i Olson (2007) en són un exemple i en els seus estudis conclouen que hi ha diferències significatives entre l'alumnat que durant l'estiu assisteix a cursos o a activitats de lleure clarament formatives i aquell que no ho fa, i destaquen les diferències en resultats acadèmics. Els autors analitzen com afecten les pràctiques educatives fora de la institució escolar en el desenvolupament acadèmic de l'alumnat. Mentre que l'alumnat de famílies d'estatus socioeconòmic baix queda enrere durant l'estiu, la utilització d'aquest període per als nois i noies de classe mitjana fa que avancin de manera substancial, ampliant d'aquesta manera, any rere any, la divisió entre uns i altres. Una divisió que es manifesta d'una manera especial sobretot al final de la secundària. Els autors arriben a la conclusió que les intervencions primerenques per poder reduir les diferències en resultats educatius durant l'estiu o durant el temps extraescolar són necessàries. El que compta, doncs, és com s'utilitzen aquests temps educatius.

Una altra investigació, que afronta el mateix objectiu d'anàlisi, destaca que la investigació comparativa temporal (*seasonal comparison research*) ha demostrat que la distància en les habilitats de matemàtiques i de lectura entre estudiants de diferent origen social sol créixer durant el període de vacances d'estiu i ha destacat que els factors extraescolars d'aprenentatge solen ser un element important de desigualtat també en les etapes d'educació infantil (Downey, von Hippel i Beckett, 2004). En aquest sentit, com explica la cita següent, es reclama la necessitat que l'alumnat de classes més humils també pugui accedir a programes extraescolars per millorar el rendiment acadèmic durant tota la seva vida.

To reduce inequality, we suggest improving disadvantaged children's non-school environments or increasing their exposure to schooling (through summer school or increased school days per year). Efforts to equalize school conditions and experiences, while not fruitless, would probably do less to reduce inequality. (Downey, von Hippel i Beckett, 2004, p. 633)

Harris Cooper *et al.* (2000) destaquen que, durant l'estiu, els estudiants que no participen de cap activitat solen perdre —independentment del seu origen social— coneixements i habilitats de matemàtiques i de lectura. Es calcula que aquesta pèrdua es duplica en els estudiants d'un estatus socioeconòmic baix (que presenten un retrocés de dos mesos lectius). D'altra banda, nens i nenes de famílies de classe mitjana inscrits en classes d'estiu, de reforç o en altres activitats, no perden els coneixements.

ments i habilitats adquirits durant el curs escolar sinó que en guanyen (un avenç equiparable a un mes lectiu). En total, doncs, les diferències entre els dos grups socials és de tres mesos, el que equival a un terç d'un curs lectiu. Cooper *et al.* (2000) proposen dues perspectives per afrontar el desavantatge de coneixement que s'observa específicament durant l'estiu. D'una banda, destaquen els beneficis per a tots els estudiants que representen els cursos centrats en matemàtiques i en lectura. S'ha demostrat que els estudiants de classes desfavorides que participen en aquests cursos milloren un 20% més que els del seu mateix estatus que no els han cursat. A més, també han observat que els cursos d'estiu tendeixen a ser més efectius en els alumnes de classe mitjana que en els de classe baixa ja que tenen més en compte els interessos i motivacions de la classe mitjana que no els de la classe baixa (Heyns, 1978).

El mateix Cooper, aquesta vegada juntament amb altres autors, Charlton *et al.* (2000), va destacar que l'avenç educatiu de l'alumnat amb desavantatge en escoles d'estiu amb orientació compensatòria era més aviat baix. En l'anàlisi de 93 escoles d'estiu els autors van trobar que aquests programes només afectaven una cinquena part de la desviació estàndard dels resultats educatius ($d = 0,19$). En canvi, els alumnes de classe mitjana assistien a cursos d'estiu no compensatoris on se'ls sol oferir més expectatives, cosa que té un efecte immediat en la millora substancial dels seus coneixements i habilitats.

Tenint en compte aquests elements, Borman i Dowling (2006) arriben a la conclusió que l'explicació de les diferències en els resultats per classes socials pot dependre, en gran part, dels processos de selecció d'aquests cursos d'estiu o de classes extraescolars i del contingut d'aquests programes, si són compensatoris o d'expectatives altes, si aquests es configuren amb una població de nens i nenes homogènia, etc.

Conclusions

Bona part de les desigualtats educatives entre classes socials es juguen en uns espais i temps educatius que tenen en compte les diferents esferes del procés educatiu (família, escola i comunitat). Tradicionalment, les anàlisis sobre aquestes desigualtats han posat excessivament el punt de mira en una esfera o una altra perdent la globalitat i la possibilitat d'identificar pràctiques que tenen uns efectes educatius rellevants en la mobilitat social ascendent dels alumnes.

Partint de l'anàlisi de les investigacions presentades en aquest article, creiem oportú plantejar la conveniència d'iniciar en l'àmbit de l'Estat espanyol una anàlisi exhaustiva dels temps educatius fora de l'horari escolar i de com l'ús d'aquests temps afecta el rendiment escolar de l'alumnat d'estatus socioeconòmic baix. Per fer això cal, en primer lloc, conèixer de manera tipificada les activitats educatives no formals amb clara intenció acadèmica; les no formals amb intenció complementària al currículum escolar; les no formals lúdiques, i les informals que duen a terme els nens i nenes de classe treballadora un cop han acabat l'horari escolar. Aquestes activitats pensem que és oportú comparar-les amb les de nens i nenes d'una altra extracció social. D'altra banda, cal investigar també si hi ha pràctiques educatives extraescolars homogènies i compensatòries a l'Estat espanyol, i preguntar-nos si són més o menys eficients els programes educatius heterogenis que parteixen

d'expectatives altes i que motiven la interacció entre l'alumnat. Cal analitzar també de quina manera diferents pràctiques educatives no formals (casals d'estiu, educació en lleure, etc.) afecten els nens i nenes amb més desavantatge social i quines característiques tenen les activitats amb més èxit. Finalment, també resulta interessant veure com viuen els agents educatius aquestes pràctiques i quin tipus de col·laboració hi ha entre ells (concretament entre família, escola i comunitat).

Les investigacions fets fins ara o bé s'han centrat en casos molt concrets o bé no han dut a terme una anàlisi gaire exhaustiva dels temps educatius fora de l'horari escolar o durant l'estiu. Per això, és necessari encetar una investigació més aprofundida sobre aquest camp, en què encara queda molt camí per recórrer i en què, en paraules de Robert K. Merton (1987), es presenta una ignorància específica (*specified ignorance*) que cal anar explorant.

Referències

- Alexander, K.L.; Entwisle, D.R.; Olson, L.S. (2007) «Lasting consequences of the summer learning gap». *American Sociological Review*, 72; p. 167-180.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2009) *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona, Hipatia Editorial.
- Bernstein, B. (1971) *Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse*. Londres, Routledge, 2003.
- Besalú, X.; Feu, J. (2006) *Pobresa, marginació i exclusió social a la Costa Brava, el cas de Palafrugell i Mont-ras*. Palafrugell, Càritas.
- Borman, G.D.; Dowling, N.M. (2006) «Longitudinal achievement effects of multiyear summer school: Evidence from the teach Bartimore randomized field trial». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28 (1); p. 25-48.
- Bourdieu, P. (1980) «Le capital social». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31 (1); p. 2-3.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1970) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Le Minuit.
- Carnoy, M.; Gove, A.K.; Marshall, J.H. (2007) *Cuba's academic advantage. Why students in Cuba do better in school*. Palo Alto, CA, Stanford University Press.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Bertran, M. (2009) «Famílias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social». *Revista Complutense de Educación*, 20 (1); p. 55-78.
- Coleman, J.S. (1988) «Social capital in the creation of human capital». *The American Journal of Sociology*, 24, suplement; p. 95-120.
- Cooper, H.; Charlton, K., Valentine, J.C.; Muhlenbruck, L. (2000) «Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65 (1); p. 1-118.
- (1996) «The effects of summer vacation on achievement tests scores: A narrative and meta-analytic review». *Review of Educational Research*, 66; p. 227-268.
- Departament d'Educació (2009) *Prova d'avaluació de sisè curs d'educació primària 2009. Avançament de resultats*. Generalitat de Catalunya. Disponible a: http://www20.gencat.cat/docs/Sala%20de%20Premsa/Documents/Arxius/educacio_prensa.notaPremsa.50.Resultats1244706016831.pdf [accés: 8.07.2009].

- Downey, D.B.; von Hippel, P.T.; Beckett, A.B. (2004) «Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year». *American Sociological Review*, 69 (5); p. 613-635.
- Epstein, J.L. (1996) «Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships», a Booth, A. i Dunn, J.F. *Family-School links. How do they affect educational outcomes?* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates; p. 209-243.
- Hagan, J.; MacMillan, R.; Wheaton, B. (1996) «New kid in town: Social capital and the life course effects of family migration on children». *American Sociological Review*, 61; p. 368-385.
- Heyns, B. (1978) *Summer learning and the effects of schooling*. Nova York, Academic Press.
- Levin, H.M. (1987) *New Schools for the Disadvantaged*. Report per a la Mid-Continent Regional Educational Laboratory. Aurora, Colorado.
- Merton, R.K. (1987) «Three fragments from a sociologist's notebook». *Annual Review of Sociology*, 13; p. 1-28.
- Parcel, T.L.; Dufur, M.J. (2001) «Capital at home and at school: Effects on student achievement». *Social Forces*, 79 (3); p. 881-912.
- Portes, A. (1998) «Social capital: Its origins and application in modern sociology». *Annual Review of Sociology*, 24; p. 1-24.
- (2000) «The two meanings of social capital». *Sociological Forum*, 15 (1); p. 1-12.
- Rothstein, R. (2004) *Class and schools. Using social, economic and educational reform to close the black-white achievement gap*. Nova York, Teachers College Press.
- Sampson, R.J.; Morenoff, J.D.; Earls, F. (1999) «Beyond social capital: spatial dynamics of collective efficacy for children». *American Sociological Review*, 64; p. 633-660.
- Sordé, T. (2006) *Les reivindicacions educatives de la dona gitana*. Barcelona, Edicions Galerada.
- Sui-Chu, E.H.; Willms, J.D. (1996) «Effects of parental involvement on eight-grade achievement». *Sociology of education*, 69; p. 126-141.
- Terrén, E. (2004) *Incorporación o asimilación: la escuela como espacio de inclusión social*. Madrid, Catarata.

Tiempos educativos y rendimiento académico: Desigualdades educativas en grupos desfavorecidos

Resumen: El objetivo de este artículo es indagar las aportaciones teóricas y estudios empíricos internacionalmente más relevantes que relacionan el éxito educativo de los estudiantes de clases y/o grupos desfavorecidos con el uso «adecuado» de los tiempos educativos que van más allá del horario escolar. Concretamente los tiempos (y por extensión también los espacios, proyectos y actuaciones) desarrollados por la institución escolar pública, por las familias, por las organizaciones de la sociedad civil o por la Administración en general siempre y cuando tengan una intención educativa explícita y manifiesta. También se hará énfasis especial a la hora de destacar qué tipo de relaciones se producen entre estas esferas y qué agentes las promueven. Mencionaremos algunas cuestiones que forman parte del debate actual, pero tenemos interés en centrarnos tanto en las responsabilidades familiares y escolares como en las dinámicas de capital social que afectan el éxito educativo y que tienen por objetivo crear un proyecto educativo común (o altamente compartido) que va más allá del horario escolar.

Palabras clave: éxito educativo, tiempos educativos, capital social, alumnado socialmente vulnerable, responsabilidades familiares y escolares

Temps éducatifs et rendement académique : Inégalités éducatives dans les groupes défavorisés

Résumé: L'objectif de cet article est de réfléchir sur les contributions théoriques ainsi que les études empiriques les plus importantes dans le panorama international qui mettent en rapport le succès éducatif des élèves de classes et/ou les groupes défavorisés avec l'usage adéquat des temps éducatifs qui vont bien au-delà de l'horaire scolaire ; plus concrètement, des temps (et par extension aussi des espaces, des projets et des interventions) développés par l'institution scolaire publique, par les familles, par les organisations de la société civile ou par l'administration en général dans tous les cas où ils ont une intention éducative explicite et manifeste. Il met aussi l'accent sur le type de relations qui se tissent entre ces différentes sphères et sur les agents qui les promeuvent. Nous mentionnons en outre quelques questions qui font partie du débat actuel, mais nous avons choisi de nous centrer aussi bien sur les responsabilités des familles et de l'école que sur les dynamiques de capital social qui affectent la réussite éducative et qui ont pour objectif de créer un projet éducatif commun (ou largement partagé) qui va bien au-delà de l'horaire scolaire.

Mots-clés: réussite éducative, temps éducatifs, capital social, élèves socialement vulnérables, responsabilités des familles et de l'école

The time devoted to education and academic performance: educational inequalities in disadvantaged groups

Abstract: This paper considers the most relevant theoretical and empirical studies at international level that relate the educational success of students in disadvantaged classes and/or groups with the appropriate use of time for education outside of school hours. Specifically, we focus on the time (and, by extension, the spaces, projects and activities) that is dedicated to explicit and clear educational objectives by state schools, families, civil society organizations or the government in general. In addition, we highlight the kinds of relationships that form between these different spheres and the agents that promote them. We mention some issues that are part of the current debate. However, our main focus is family and school responsibilities and the dynamics of social capital that influence educational success and whose goal is to create a joint educational project (or one that is largely shared) that goes beyond school hours.

Keywords: educational success, time devoted to education, social capital, socially vulnerable students, family and school responsibilities