

L'EDUCACIÓ

Collecció Descobrim, 5

Dirigida per Antonio Ariño

Carles Hernández i Francesc J. Hernández

L'educació



institutió
alfons el magnànim
centre valencià
d'estudis i d'investigació
València, 2019

© 2019, Carles Hernández Coscollà
i Francesc Jesús Hernández Dobon

© 2019, d'aquesta edició:
Institució Alfons el Magnànim
Centre Valencià d'Estudis i d'Investigació
Corona, 36 — 46003 València
Tel.: +34 963 883 169
iam@alfonselmagnanim.com
www.alfonselmagnanim.net

Disseny de la coberta: Eugenio Simó
Disseny de la col·lecció: Jaume Ortolà

ISBN: 978-84-7822-797-6
Dipòsit legal: V. 504-2019

Impressió:  IMPREMTA
DIPUTACIÓ DE VALÈNCIA

Índex

Introducció	9
1. Apunts històrics	11
2. El dret a l'educació	23
1. La proclamació del dret a l'educació	23
2. La UNESCO i els informes sobre l'educació	25
3. Els canvis europeus en el dret a l'educació	29
3. Els sistemes educatius i el sistema valencià	35
1. Objectius dels sistemes educatius	35
2. L'esfera del rendiment educatiu	38
3. Altres objectius europeus relacionats amb el rendiment	46
4. L'esfera de l'abandonament educatiu	50
5. El gènere i les esferes del rendiment i l'abandonament educatiu	60
6. Els processos migratoris i les esferes educatives	61
7. L'efecte Pigmalión	63
8. La despesa educativa privada	66
9. El professorat	75
4. L'aprenentatge i les biografies	93
1. Aprenentatge i vida	93
2. L'aprenentatge de les persones	95
3. Educació i representacions econòmiques	98
4. Aprenentatge i biografia	101
Índex de gràfics, requadres i taules	107
Llista d'abreviatures emprades	110

A Marc

Introducció

Feliç qui pot conèixer la causa de les coses
VIRGILI

Al nostre país, l'escolarització obligatòria dura actualment 10 anys, però l'expectativa d'escolarització és molt major. Segons les últimes dades publicades, està en 17,9 anys i ha augmentat un any respecte de la dècada precedent. Això vol dir que probablement la lectora o el lector que tinga a les mans aquest llibre ha passat molt més de 10 anys en institucions educatives; si és estudiant universitari, ben segur que la major part de la seua vida ha estat matriculat en centres educatius. Si és docent, probablement dedicarà a l'ensenyament tota la seua vida laboral. Per això, la lectora o el lector ja deu tenir una sèrie d'opinions sobre què és l'educació o quin paper exerceixen els sistemes educatius en les nostres societats.

D'aquest fet es deriven almenys un avantatge i un inconvenient per a la redacció del llibre: l'avantatge és estalviar explicacions complementàries, com ara què és un centre educatiu o què és un examen de matemàtiques, que resultarien innecessàries. L'inconvenient és que, per a anar més enllà de les opinions generals, que de vegades poden ser errònies, calen, com ja demostraren els filòsofs grecs, les dades empíriques i l'argumentació rigorosa sobre la realitat, val a dir, entrar en el camp d'allò que els grecs anomenaren «ciència»; però aquesta aportació de dades i arguments per a superar opinions errònies és un llast per a la fluïdesa de la redacció. Esperem que les lectores i els lectors ens disculpen.

Anomenem «educació», almenys, tres coses distintes. En primer lloc, l'educació és un dret, proclamat i regulat legislativament. Com a conseqüència d'això, en segon lloc, l'educació també és un conjunt d'institucions socials que han de garantir l'exercici d'aquest dret; és allò que habitualment s'anomena el «sistema educatiu». En tercer lloc, la paraula educació fa esment a un conjunt de modificacions en les persones, de canvis en la nostra manera de ser i d'entendre'ns a nosaltres mateixos. Per tant, en parlem amb tres sentits –jurídic, sistèmic i biogràfic– que estan, lògicament, vinculats entre ells, però que en aquest llibre haurem d'analitzar de manera separada. En la primera part tractarem del dret a l'educació. En la segona part considerarem la dinàmica dels sistemes educatius. I finalment, en la part tercera, parlarem de l'aprenentatge i la seua relació amb la biografia de les persones.

De diverses maneres, moltes persones pretenen canviar el món amb l'educació; però del que es tracta, en primer lloc, és d'entendre-la.

Volem agrair la col·laboració de totes les persones que han fet possible aquest llibre, tant d'aquelles que ens han orientat amb consells com d'aquelles altres que ens han permés contrastar les nostres afirmacions. Algunes línies argumentals han estat desenvolupades amb col·legues, com ara Alicia Villar, José Beltrán i Adriana Marrero. Així mateix, el nostre agraïment s'adreça a totes aquelles persones que han fet possible aquesta publicació. Per a representar-les, farem esment d'Antonio Ariño, que tingué la idea original, i de Vicent Flor. Empar Montoro corregí moltes errades del manuscrit; si en queden, només nosaltres som els responsables.

València, novembre del 2018

1. Apunts històrics

No lleva en res la propietat de verda-
der, si atènyer poreu bona coneixença.

JOANOT MARTORELL, *Tirant lo Blanc*

Hi ha un fet rellevant que passa inadvertit per a les persones que es dediquen a l'educació: la primera universitat, la de Bolonya (Itàlia), va ser fundada l'any 1088, però les escoles, tal com les coneixem avui, no es van establir fins al segle XVIII o, més aviat, el segle XIX. Solem representar-nos els sistemes educatius com una successió ascendent d'escoles d'educació infantil i primària, centres d'educació secundària i, finalment, institucions d'educació superior o universitària, però el procés històric no només va ser l'invers, sinó que entre les universitats i les escoles va haver-hi un parèntesi de segles. En aquest capítol s'explicarà per què va succeir açò i, cosa que és més important, quines conseqüències té per a la nostra pràctica actual. Moltes de les qüestions que es plantegen al voltant de l'Educació i l'educació tenen el seu origen en la història.

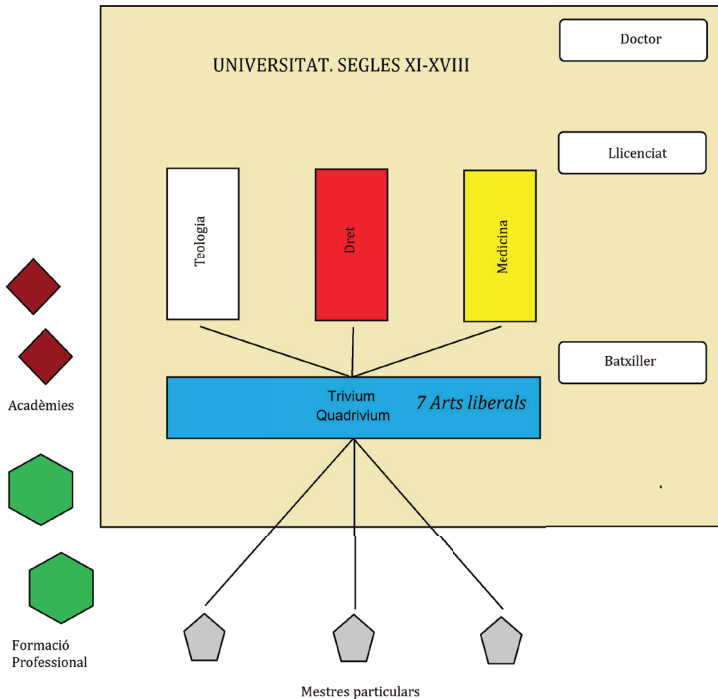
La Universitat de Bolonya va establir el model d'institucions que, copiant la forma dels monestirs, impartien ensenyaments de la totalitat o *universalitat* (d'ací el seu nom: universitat) dels sabers de l'època, que eren la teologia, el dret i la medicina. En concloure els ensenyaments, els estudiants obtenien la llicència (eren *licenciats*) per a exercir uns oficis que, encara avui dia, estan protegits de l'intrusisme professional. La raó per a aquesta vigilància és que aquests tres sabers són importants per a l'ordre social perquè en definitiva estableixen les relacions legítimes amb l'absolut, amb les altres persones o amb els cossos. En els tres casos, es tracta de sabers relacionats amb el llibre: la Bíblia, el codi legal o el

tractat mèdic. Això va orientar de manera definitiva l'ensenyament. Com que els estudiants no podien exercir ni fer pràctiques (ja que no tenien *llicència* encara), l'ensenyament es reduïa al fet que el professor llegira un fragment del llibre (dictava la *lectio*), generalment en llatí, i l'estudiant memoritzava amb ajuda de comentaris (sovint molt voluminosos, els autors o títols dels quals han donat origen a les paraules castellanques *bártulos* o *mamotretos*). Per exemple, un dels tractats medievals més notables de medicina era l'*Antidotarium* d'Arnau de Vilanova, que era una llista dels antídots que es podien utilitzar contra els diferents verins. S'esperava que si un estudiant memoritzava els antídots, els podria utilitzar quan fora necessari.

Abans d'accedir a aquestes facultats, l'estudiant havia de saber llegir i, si era possible, disposar de nocions de llatí. Aquests coneixements els aconseguia de mestres que ensenyaven en cases particulars. També havia de saber tallar el paper, afilar la ploma o diluir la tinta. Quan l'estudiant disposava d'aquests coneixements podia accedir a la facultat inferior, que preparava l'accés a les facultats superiors esmentades.

La facultat inferior, comuna a les tres superiors, s'estructurava en dos cursos. El primer, denominat quadríviem, estava format per les ciències que es referien al món: aritmètica, geometria, astronomia i música. Cal pensar que aquestes ciències enfonsaven les seues arrels en el pitagorisme grec i el descobriment de les harmonies universals. El segon curs, denominat trívium, incloïa tres disciplines que no es referien al món, sinó al llenguatge sobre ell: la gramàtica, la dialèctica i la retòrica. Després de cursar aquestes set *arts liberals*, l'estudiant disposava del títol de *batxiller* i podia accedir a una de les facultats superiors. Si no ho feia, podia passar per un individu lletrat i enganyar els altres. Per això, en la literatura castellana del Segle d'Or hi ha batxillers que són més aviat murrís o *tunantes* (adjectiu relacionat amb les *estudiantines* universitàries). Si el *llicenciat* volia accedir a la docència universitària, havia d'obtenir un *doctorat*, defensant alguna afirmació (*tesi*) que permetera consolidar l'edifici d'alguna de les ciències.

Aquesta organització universitària es va mantenir fins a principis del segle XIX, quan es va establir la Universitat de Berlín. Durant aquests



segles van ocórrer alguns fets significatius per a entendre l'evolució dels sistemes educatius, de l'Educació.

En primer lloc, en el Renaixement europeu, quasi totes les ciències van patir importants transformacions. A principis del segle XVI, Scipione del Ferro va trobar la manera de resoldre algunes equacions de tercer grau, una cosa que no havien pogut resoldre els matemàtics antics. Com és conegut, l'astronomia es va veure sotmesa a la revolució copernicana; les disciplines lingüístiques van ser revisades en el si de l'Humanisme; la medicina es va transformar amb el descobriment de la circulació sanguínia, i la nova impremta va divulgar gravats amb disseccions anatòmiques; la teologia va ser qüestionada per les reformes i els cismes eclesiàstics. I també en aquest àmbit la impremta de tipus mòbils, desenvolupada per Gutenberg, jugà un paper destacat.

Sense aquesta no s'entendrien les «revolucions» de l'època. Malgrat tots aquests importants canvis, però, l'estructura universitària es va mantenir inalterada. La transformació que va modificar el panorama educatiu començà temps després amb elaboracions en l'àmbit del dret. Cal assenyalar que, a conseqüència dels conflictes religiosos, en bona part de les universitats europees es va reforçar el control eclesiàstic i es van imposar tesis conservadores que van allunyar de la universitat els intents d'experimentació o els progressos científics. La recerca es va refugiar en les acadèmies, que eren societats finançades generalment per burgesos, al marge de les universitats. L'única formació professional que hi havia era l'aprenentatge en el si dels gremis, que generalment protegien amb el secret les seues pràctiques i exercien un control ferri sobre els seus membres.

Durant els segles XVI i la primera meitat del XVII, el centre d'Europa va ser l'escenari d'una sèrie de conflictes bèl·lics, presentats a voltes com a guerres de religió. Aquest fet va fer que s'interromperen les tradicionals vies mercantils entre el sud i el nord d'Europa. Les ciutats meridionals, que havien tingut la seua esplendor amb el comerç medieval (València, Barcelona, Florència, Venècia) van entrar en decadència. Per contra, una sèrie de factors van afavorir els intercanvis mercantils en el nord europeu: el precedent d'una institució medieval, la *Hansa*, l'autodefensa de les ciutats lliures, l'extensió del calvinisme, amb una ètica que va afavorir l'acumulació de capital, les millores en la navegació, encara que en mars embravits i difícils, etc. No era infreqüent que es plantejaren conflictes jurisdiccionals del tipus: què succeeix si un vaixell d'un país, amb mercaderia d'un altre, és auxiliat per un tercer de bandera diferent o naufraga en les costes d'un altre país?; quines compensacions serien les justes? Alguns autors van defensar l'existència d'un dret natural, més enllà de les variables legislacions nacionals, que hauria d'incloure normes com la necessitat de complir les clàusules dels contractes. Aquest dret natural va ser el trampolí que va servir per a una reinterpretació de l'ordre social, que es va elaborar entre mitjan segle XVII i mitjan segle XVIII, i que va conduir a la Revolució Francesa.

En aquella època, l'explotació europea dels recursos d'Amèrica i Àfrica va ser acompanyada per una viva curiositat pels seus pobles i costums o la fauna i la flora dels territoris sotmesos, que resultaven exòtics als ulls europeus. Fou fàcil argumentar l'existència d'una diferència entre el denominat «estat de naturalesa», en el qual vivien els pobles indígenes, i l'«estat de societat», que es referia a comunitats més nombroses, amb elaboracions jurídiques o construccions arquitectòniques o habitatges més complexos. L'existència d'un «estat de naturalesa» també venia avalada per la ingent literatura sobre xiquets salvatges. La qüestió que va plantejar Hobbes (per això se sol conèixer com el *problema hobbesià*) fou: com es va aconseguir l'ordre social? O en altres termes: per què es va transitar (en un passat hipotètic) de l'estat de naturalesa a l'estat de societat? És lògic que aquest trànsit no va poder ser promogut per cap governant o ordenament jurídic, ja que no se'n tenien, per definició, en l'estat de naturalesa. La resposta de Hobbes és la pròpia d'un burgés, acostumat a comerciar, açò és: cal fer una despesa inicial que reporte un retorn més gran, un benefici. Es tracta, doncs, de determinar què van cedir les persones que habitaven en l'estat de naturalesa per a transitar a l'estat de societat i què obtingueren que suposava un guany. La resposta de Hobbes és que van cedir la capacitat d'exercir espontàniament la violència i van guanyar en seguretat. Per a Rousseau, el que s'aliena és la llibertat com a mera espontaneïtat i el que s'obté és una llibertada ordenada, civil. Així doncs, a partir dels segles XVII i XVIII, la societat s'autoconceptualiza com el resultat d'un contracte en el qual se cedeix la capacitat de violència o la llibertat espontània per a aconseguir seguretat o llibertat civil. Però, què succeeix si vivim en una comunitat on no hi ha seguretat ni llibertat autèntica? Que, pel dret natural, estan justificades totes les mesures que es prenguen perquè es complisquen les clàusules del contracte (social). És a dir, la Revolució Francesa no es va engegar perquè s'aspirava a un món millor, sinó perquè, en certa manera, s'exigí que es complira un pacte.

En fer-se la Revolució es van plantejar dues qüestions. La primera era què fer amb el rei. En el debat que es va produir en l'Assemblea,

els girondins van proposar portar-lo davant la justícia; els jacobins van replicar que encausar-lo seria suposar que el rei estava sotmés al pacte social, però no era així; al contrari, la seua mera existència posava en perill el pacte social, per la qual cosa qualsevol estava legitimat per a posar-hi fi. I així va ser: els jacobins el van capturar a Versalles i el van recloure a la Bastilla fins que va ser guillotinat.

La segona qüestió, més rellevant per al tema d'aquest llibre, és: què passa amb les noves generacions? Rousseau ja havia deduït que es requeria una institució perquè els xiquets foren introduïts en el contracte social. Fins i tot havia definit en el seu llibre *L'Emili* –que per a ell formava una unitat amb *El contracte social*– com havia de ser aquest procés. Ho descriu amb una formulació aparentment paradoxal: la institució tenia la comesa de *desnaturalitzar i renaturalitzar* els xiquets. Per a entendre aquesta formulació cal recordar que el concepte *naturalesa* té un doble sentit: d'una banda, descriptiu: el que no és societat; per una altra banda, és prescriptiu o normatiu: el que és bo, el que ha de ser. Als xiquets cal desnaturalitzar-los en el sentit d'eliminar d'ells el que comparteixen amb els animals (per exemple, l'absència d'higiene, la manera de menjar, etc.); però, al mateix temps, cal deixar que cresca en ells allò que sorgeix naturalment i que és bo (per exemple, el llenguatge o l'empatia), i que creix des de l'interior de manera orgànica, com una planta; per això són freqüents les metàfores botàniques en les reflexions educatives (*Kindergarten*).

Quan es van fer les revolucions polítiques seguint aquest ideari dels il·lustrats, els nous governants es van apressar a engegar aquesta institució, reclamada per Rousseau, per a introduir les noves generacions en el contracte social (en alguns regnes, com Prússia, s'havia desenvolupat temps abans, per raons polítiques). No obstant això, no van fundar una institució nova, sinó que van utilitzar altres institucions ja existents per a complir aquesta nova comesa. Cal seguir amb detall els passos que, fa un parell de segles, es van fer en aquest procés, perquè expliquen bona part dels problemes educatius actuals.

En primer lloc, encara que no hi havia un sistema educatiu, una Educació en el sentit modern, ja s'havien creat algunes escoles, a vol-

tes finançades pels municipis, on uns pocs xiquets aprenien a llegir, a escriure i les quatre regles aritmètiques. Aquests aprenentatges eren requerits pel creixent procés d'industrialització. Per a poder treballar en un teler mecànic, es requeria que l'obrer poguera, almenys, comptar les bobines de fil.

En segon lloc, l'establiment de la Universitat de Berlín, a principis del segle XIX, fou un esdeveniment molt important. Després de les derrotes prussianes enfront dels exèrcits napoleònics a Jena i Auerstädt (1806) i Eylau (1807), es va signar la Pau de Tilsit, que preveia l'abandó prussià de territoris a l'est del riu Elba, com el ducat de Magdeburg, on estava la Universitat de Halle, per la qual cosa es va decidir transferir-la a Berlín. El ministre responsable, Beyme, va sol·licitar diversos projectes, que van plantejar dues novetats històriques. D'una banda, ja no tenia sentit la dualitat entre universitat com a escola superior i acadèmies (recordeu, afavorides per la burgesia o la noblesa progressista), atés que la burgesia havia pres el poder o s'aprestava a fer-ho. La nova institució havia de ser ambdues coses alhora, com va proposar Schleiermacher (aquest és l'origen que al professorat universitari se'l denomine «personal docent i investigador», PDI). D'altra banda i en la mateixa línia, tant Fichte com la resta de filòsofs idealistes (Schelling, Hegel, etc.), van defensar de manera vehement que el saber no era una cosa tancada, que calia només custodiar i transmetre com en el món medieval, sinó una cosa que es desplegava en la història. Efectivament, durant els segles XIX i XX, es van incrementar el nombre de ciències que van ocupar gradualment el seu lloc en la universitat. De la medicina van començar a separar-se les ciències naturals, i del dret, les ciències socials i humanes. En molts casos, com corresponia als nous vents revolucionaris, la teologia va ser desallotjada de la Universitat. Per això, es va incrementar el nombre de les facultats superiors. Recordeu que des del segle XI fins al XIX solament n'hi havia tres. Malgrat això, medicina i dret no perderen el seu prestigi secular. Més transcendent fins i tot va ser el que es va esdevenir amb l'antiga facultat inferior.

Al principi del segle XIX, la primera mesura legal que va prendre l'Estat espanyol per a desenvolupar el sistema educatiu que reclamava

l'ideari revolucionari va ser desdoblegar l'antiga facultat inferior (on es cursava, recordeu, el quadríviem i el trívium, les denominades *arts liberals*) en dues. D'una banda, es va crear una facultat superior, denominada de diverses maneres: d'arts, de filosofia, de filosofia i lletres, etc. Al llarg del segle XIX i, sobretot, del XX, de la nova facultat de filosofia van començar a separar-se'n altres de noves: geografia, història, filologia, psicologia, ciències de l'educació, etc. D'altra banda, es va mantenir la facultat inferior, denominada ara batxillerat. Van començar a construir-se instituts per a impartir aquest nivell, que de vegades van rebre el nom d'universitats *de província*. Els estudis de batxillerat van continuar sota l'esfera de control de les universitats (per exemple, la nòmina els seus títols eren signats pels rectors), encara que els professors ja no tenien l'estatus universitari. Això va tenir dues conseqüències notables. La primera conseqüència va ser que els professors universitaris van començar a reclamar que els estudiants que accedien a la universitat des del batxillerat estigueren més ben formats. La resposta dels governs al lament continu del professorat universitari va ser ampliar gradualment aquell batxillerat: en alguns països es va passar dels dos cursos inicials a set, amb exàmens intermedis per a transitar d'un cicle a un altre. La segona conseqüència va ser que, encara que s'ampliaren els cursos, les assignatures que van ocupar un lloc destacat van ser les que procedien del quadríviem i el trívium: matemàtiques (aritmètica i geometria) i llengua. El lloc de l'antiga astronomia el van ocupar les ciències naturals, i la música va quedar marginada.

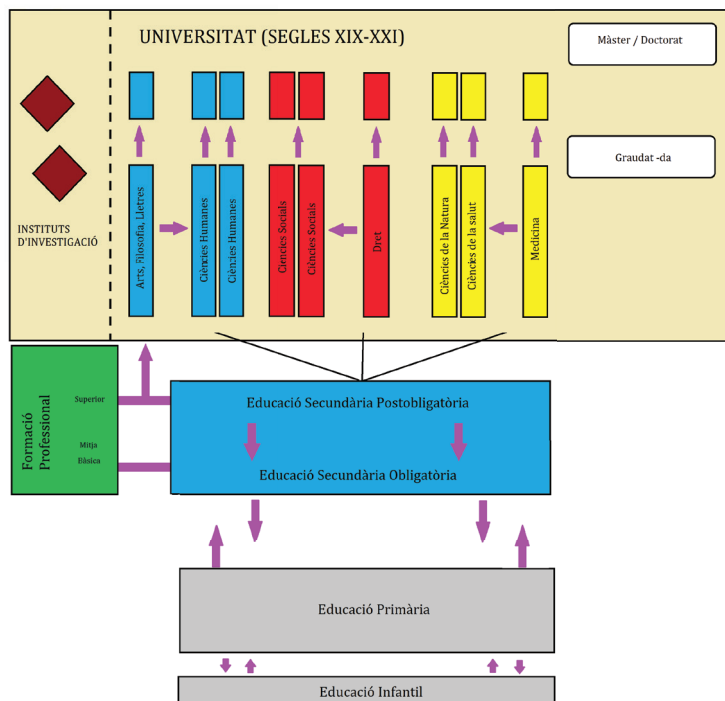
Així doncs, el sistema educatiu es va construir a partir d'una doble ampliació de la universitat: d'una banda, una extensió horitzontal de les facultats superiors; per una altra, una ampliació vertical de les facultats inferiors. Al mateix temps, els requeriments del sistema productiu van anar multiplicant l'oferta d'educació primària, mitjançant l'obertura de més centres docents i la impartició de més cursos. Les successives reformes educatives durant el segle XIX i el XX es van enfrontar a la dificultat d'harmonitzar aquestes dues extensions: la de l'ascens, per dir-ho així, dels cursos de primària (que, en virtut de les idees revolucionàries, es van establir com a obligatoris i, per tant, gratuïts), i la del descens,

diguem-ho així, dels de batxillerat, que estaven dissenyats amb finalitat preuniversitària. Per això, i encara que sembla paradoxal, primer es va disposar de batxillerat, des del principi del segle XIX, i només recentment va cobrar substantivitat la noció d'educació secundària (cap a la fi del segle XX, en el cas espanyol).

Per això, les matemàtiques, la llengua i les ciències, que tenien una posició destacada en el trívium i el quadrívium, van mantenir el seu predomini en el batxillerat, a partir de l'exigència que els alumnes arribaren formats a aquest nivell, i van resultar preponderants en secundària, i successivament en primària i fins i tot s'apunta tal predomini en educació infantil.

Però, d'altra banda, aquesta dinàmica de privilegiar les velles assignatures del quadrívium i el trívium entra en contradicció amb la pretensió d'introduir els nous ciutadans en el contracte social, de desnaturalitzar-los i renaturalitzar-los, deixant que la naturalesa actue com una força orgànica. Per això hi ha interminables discussions en el si del professorat i de les ciències de l'educació sobre si l'educació ha de ser més socialització o més instrucció. Si fa dos segles, els governs postrevolucionaris hagueren decidit engegar una institució que introduïra les noves generacions en el contracte social *al marge* de la vella universitat, la cosa hauria estat diferent. D'aquella pols, vénen aquests fangs. S'explica així que, d'una banda, les ciències de les facultats superiors, la medicina i el dret, malgrat la seua importància, estiguen pràcticament excloses del currículum (perquè l'educació secundària es va configurar com una extensió de la facultat inferior, no de les superiors). També s'entén d'aquesta manera que altres ciències més recents no tinguen més que una presència testimonial en els currículums de primària i secundària, com, per exemple, l'economia, la sociologia, les enginyeries o l'ecologia. I naturalment el fet que l'educació física, musical o artística estiguen relegades.

Les avaluacions internacionals, que tornen una vegada i una altra sobre les assignatures del quadrívium i el trívium (matemàtiques, llengua i ciències naturals), reforcen i legitimen una suposada importància, que ningú sembla qüestionar. Les persones han de resoldre problemes



econòmics, jurídics o sanitaris, per no parlar de competències com preparar el menjar o conduir un automòbil, sense que l'escola els haja proveït una formació adequada en aquests àmbits, perquè el temps i els recursos es van concentrar en les matèries que els medievals consideraven beneficioses per a accedir a les llicenciatures universitàries, i que la major part de la població no obtindrà mai.

En aquest panorama, s'ha de comentar amb més detall la formació de les dones i la formació professional i contínua.

Les dones eren excloses de la universitat (en el cas espanyol, fins a la segona dècada del segle XX), la qual cosa significava deixar-les al marge de les investigacions i els descobriments científics. A partir del segle XVIII, començà la formació de xiquetes en escoles d'educació primària, per a incorporar-les al sistema fabril. Les joves de les classes superiors tenien

preceptors domèstics (que impartien música, francès, dibuix o costura). Durant el segle XIX es van expandir els ordes religiosos femenins que proporcionaven formació en règim d'internat o semiinternat a les joves. Aquest sistema resultava més econòmic per a les famílies i evitava el risc que la xica estiguera a casa amb preceptores eventualment joves. D'aquesta manera es van incorporar molts ordes religiosos a l'ensenyament, amb la qual cosa obtenien guanys que els permetien mantenir-se. Alguns també es van dedicar a xiquets en situació de pobresa, a voltes per a evitar que s'enquadraren en organitzacions revolucionàries.

Amb el desenvolupament del capitalisme, fou necessària una formació professional i contínua molt més especialitzada que les quatre regles o l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura que satisfien les escoles de fa dos o tres segles. No obstant això, els sabers professionals sempre van tenir un mal encaix en els sistemes educatius organitzats entorn de l'accés a la universitat (com hem vist). Això queda patent en tres conseqüències: en primer lloc, la menysvaloració dels itineraris de formació professional; en segons lloc, l'establiment freqüent d'una doble xarxa o doble circuit (batxillerat-universitat i primària-formació professional), que s'ha comprovat que afavoreix la desigualtat; i, en tercer lloc, l'error d'identificar educació superior i educació universitària.