



**MEMÒRIA DE LA RECERCA REALITZADA EN EL MARC DE LA CONVOCATÒRIA
ARIE 2004**

**Una visió comparada a les polítiques d'acollida i
escolarització de l'alumnat nouvingut. Els casos de
Baviera, la Comunitat Francòfona de Bèlgica, Quebec i
Anglaterra**

IGOP

Institut de Govern i Polítiques Públiques

-Àrea d'Educació-

Investigador Principal: Joan Subirats Humet

**Equip de recerca: Miquel Àngel Alegre (coord.) , Jordi Collet, Sheila Gonzàlez i
Ricard Benito**

-Novembre de 2005-

IGOP

**FACULTAT DE CIÈNCIES POLÍTIQUES I SOCIOLOGIA
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA**

Índex

Introducció	8
1. El context nacional: cultures i llengües, majories i minories	13
1.1. Alemanya - Baviera	13
1.1.1. La qüestió "ètnica"	14
1.1.2. La qüestió religiosa	15
1.2. Bèlgica - Comunitat Francòfona (Comunitat Francòfona)	16
1.2.1. La qüestió religiosa	17
1.2.2. La qüestió lingüística	18
1.2.3. La qüestió nacional	18
1.3. Regne Unit - Anglaterra	20
1.3.1. La qüestió "ètnica"	20
1.3.2. La qüestió religiosa	23
1.4. Canadà - Quebec	23
1.4.1. La qüestió nacional	24
1.4.2. La qüestió lingüística	25
2. El context de la immigració	27
2.1. Una mirada en perspectiva	27
2.1.1. Alemanya - Baviera	27
2.1.1.1. Primera etapa: 1945-1961	28
2.1.1.2. Segona etapa: 1961-1973	28
2.1.1.3. Tercera etapa: 1973-1989	29
2.1.1.3. Quarta etapa: 1989	29
2.1.2. Bèlgica - Comunitat Francòfona	30
2.1.2.1. La primera etapa: 1950 - 1974	30
2.1.2.2. La segona etapa: 1974 - 1980	31
2.1.2.3. La tercera etapa: 1980 - 1993	31
2.1.2.4. La quarta etapa: 1993	32
2.1.3. Regne Unit - Anglaterra	32
2.1.3.1. Primera etapa: 1945-1962	33
2.1.3.2. Segona etapa: 1962-1971	33
2.1.3.3. Tercera etapa: 1980	34
2.1.4. Canadà - Quebec	35
2.1.4.1. Primera etapa: 1965-1978	35
2.1.4.2. Segona etapa: 1978-1990	36
2.1.4.3. Tercera etapa: 1990	36
2.2. Les regulacions de l'estrangeria	37
2.2.1. Alemanya - Baviera	37
2.2.1.1. Dret d'entrada i residència	38
2.2.1.2. Nacionalitat	40
2.2.1.3. El model bavarès	41
2.2.2. Bèlgica - Comunitat Francòfona	43
2.2.2.1. Dret d'entrada i residència	43
2.2.2.2. La nacionalitat	46
2.2.2.3. El model Comunitat Francòfona	47
2.2.3. Regne Unit - Anglaterra	48
2.2.3.1. Dret d'entrada i de residència	48
2.2.3.2. La nacionalitat	50
2.2.3.3. El model anglès	51

2.2.4. Canadà - Quebec	52
2.2.4.1. Dret d'entrada i de residència	52
2.2.4.2. La nacionalitat	55
2.2.4.3. El model quebequès.....	57
2.3. Dades sobre població estrangera	58
2.3.1. Alemanya - Baviera	58
2.3.2. Bèlgica - Comunitat Francòfona	61
2.3.3. Regne Unit - Anglaterra	64
2.3.4. Canadà - Quebec	69
2.3.5. Taula comparativa	71
3. El context de l'educació	73
3.1. L'estructura del sistema educatiu	73
3.1.1. Baviera	73
3.1.2. Comunitat Francòfona (Bèlgica).....	77
3.1.3. Anglaterra	80
3.1.4. Quebec.....	83
3.2. L'estructura de l'administració educativa.....	86
3.2.1. Baviera	86
El Govern alemany	86
Land de Baviera	86
Òrgans de coordinació.....	87
Òrgans consultius i/o de participació en educació	88
La xarxa de centres educatius	91
3.2.2. Comunitat Francòfona	92
El Govern belga.....	92
El Govern de la Comunitat	93
Òrgans consultius i/o de participació en el sistema educatiu.....	94
La xarxa de centres educatius	97
3.2.3. Anglaterra	99
El Govern britànic.....	99
El Department for Education and Skills (DfES).....	100
L'Office for Standards in Education (OFSTED).....	101
Les Autoritats Educatives Locals -Local Education Authorities (LEA)-	102
Òrgans consultius i/o de participació en educació	104
La xarxa de centres educatius	105
3.2.4. Quebec.....	108
El Ministeri de l'Educació del Quebec.....	109
Les Comissions Escolars	109
Òrgans consultius i/o de participació	111
La xarxa de centres educatius	111
4. Educació i immigració	114
4.0. Educació i diversitat: models teòrics.....	114
4.0.1. El model segregacionista culturalista	114
4.0.2. El model neoliberal compensatori.....	116
4.0.3. El model multiculturalista	117
4.0.4. El model intercultural	119
4.0.5. Antiracisme i pedagogia crítica	121
4.1. Educació i diversitat: models de partida.....	123
4.1.1. Baviera	123
4.1.2. Comunitat Francòfona	126
4.1.3. Anglaterra	129
4.1.4. Quebec.....	132

4.2. Dades d'alumnat estranger	137
4.2.1. Baviera	137
4.2.2. Comunitat Francòfona	139
4.2.3. Anglaterra	141
4.2.4. Quebec.....	146
4.2.5. Taula comparativa	148
4.3. Els punts claus de l'agenda	150
4.3.1. Baviera	150
Escoles especials i Necessitats Educatives Especials	150
Concentració escolar i selectivitat temprana.....	150
Distància entre els resultats dels alumnes autòctons i els alumnes d'origen estranger	153
Domini de la llengua alemanya i manteniment de la identitat cultural pròpia dels estudiants d'origen immigrant.....	154
4.3.2. Comunitat Francòfona	154
Homogeneïtat – heterogeneïtat dels centres escoles	155
El "fracàs" escolar.....	156
Escola i discriminació cultural.....	157
4.3.3. Anglaterra	158
La qüestió dels estàndards.....	158
Lideratge i efectivitat	161
Educació i entorn.....	163
4.3.4. Quebec.....	164
Les Classes d'Acollida.....	164
L'ensenyament de les llengües d'origen.....	165
L'educació per a la ciutadania.....	166
La concentració escolar de l'alumnat immigrant	167
Les actituds del professorat	168
4.4. La planificació política.....	170
4.4.1. Baviera	171
4.4.2. Comunitat Francòfona	171
4.4.3. Anglaterra	173
4.4.4. Quebec.....	177
4.5. Intervencions pràctiques.....	182
4.5.1. Baviera	182
Classes bilingües o "nacionals" (Zweisprachige Klassen)	183
Classes d'acollida (Sprachlernklassen).....	183
Classes de transició (Übergangsklassen).....	184
Classes integrades ("Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler in Regelklassen")	185
Classes complementàries (Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht)	185
Alemany com a segona llengua (Deutsch als Zweitsprache)	186
Diagnòstic de la llengua alemanya (Sprachstandsdiagnose)	186
Mestres Assistents (Fachbetreuer)	187
"Les mares aprenen alemany a les escoles dels seus fills" ("Mütter lernen Deutsch an der Schule ihrer Kinder")	187
Mesures concretes a la Realschule	187
Mesures concretes al Gymnasium	187
4.5.2. Comunitat Francòfona	188
Les Classes Pont (Classe-passarelle)	188
Ensenyament de la llengua, la cultura i la religió d'origen (LCO)	190
Projectes pilot	190
La mediació escolar	191
Les ZEP (Zones d'Educació o Acció Prioritària).....	192
4.5.3. Anglaterra	192
Ethnic Minority Achievement Grant (EMAG).....	192
L'anglès com a llengua addicional (EAL)	193
El treball entorn del lideratge	195
Iniciatives "educació i entorn"	196
Metodologia de bones pràctiques	197

4.5.4. Quebec.....	200
La classe d'acollida "tancada".....	201
La incorporació a la classe ordinària amb mesures de reforç per a l'aprenentatge del francès.....	202
La classe "d'observació".....	202
Classe d'acollida amb integració progressiva a l'aula ordinària.....	202
La classe de post-acollida.....	203
La classe d'"integració".....	204
Sistemes de reforç a la classe d'acollida "tancada".....	204
Estructures específiques de reforç.....	204
 5. Conclusions: Educació i immigració. El cas català en perspectiva	205
5.1. Aportacions al debat sobre la concentració escolar d'alumnat nouvingut	205
5.2. Aportacions al debat sobre el binomi especificitat-normalització dels recursos educatius	211
5.3. Aportacions al debat sobre l'aprenentatge de la llengua.....	215
5.4. Aportacions al debat sobre l'educació i l'entorn.....	220
5.5. Aportacions al debat sobre l'avaluació de les polítiques educatives.....	227
 Bibliografia	234
Referències sobre el cas de Baviera - Alemanya.....	234
Referències sobre el cas de la Comunitat Francòfona - Bèlgica.....	234
Referències sobre el cas d'Anglaterra - Regne Unit.....	235
Referències sobre el cas del Quebec - Canadà	236
Referències generals.....	236

Llistat de Taules

Taula 1. Població alemanya segons confessió religiosa 2005.....	16
Taula 2. Estructura política i administrativa de l'Estat federal belga	20
Taula 3. Població estrangera de Baviera (1998, 2000, 2002 i 2004).....	59
Taula 4. Població estrangera de Baviera i Alemanya (2004).....	59
Taula 5. Població estrangera de Baviera segons àmbit geogràfic del país de naixement (2004).....	60
Taula 6. Població belga i població estrangera de la Comunitat Francòfona belga (1991, 1996, 2001 i 2004)	62
Taula 7. Població belga i població estrangera de les regions de la Comunitat Francòfona i de Bèlgica (2004).....	62
Taula 8. Població estrangera de Valònia i Bèlgica segons àmbit geogràfic de la seva nacionalitat (2004) 63	
Taula 9. Saldo migratori net del Regne Unit segons país d'origen o destí (milers per dècada).....	65
Taula 10. Població de Londres, Anglaterra i el Regne Unit segons lloc de naixement (2001).....	66
Taula 11. Població del Regne Unit nascuda a l'estranger segons l'àmbit geogràfic del país de naixement (2001).....	67
Taula 12. Població d'Anglaterra i el Regne Unit segons grup ètnic (2001).....	68
Taula 13. Població immigrant del Quebec (1991, 1996 i 2001)	69
Taula 14. Població immigrant del Quebec segons àmbit geogràfic del país de naixement (2001).....	69
Taula 15. Població immigrant del Quebec i de Canadà segons àmbit geogràfic del lloc de naixement (2001).....	70
Taula 16. Població estrangera de Baviera, de la Comunitat Francòfona belga, d'Anglaterra i del Quebec (dades disponibles més recents).....	71
Taula 17. Població estrangera de Baviera, de la regió belga de Valònia, d'Anglaterra i del Quebec segons àmbits geogràfics (dades disponibles més recents).....	72
Taula 18. Nombre de centres escolars per xarxa i nivell. Baviera, 2004.	92
Taula 19. Nombre de centres escolars per xarxa i nivell. Comunitat Francòfona, 2004.	98
Taula 20. Nombre de centres escolars per xarxa i nivell. Anglaterra, 2005.	107
Taula 21. Nombre de centres escolars per xarxa i nivell. Quebec, 2004.	113
Taula 22. Alumnat estranger de Volksschulen, Realschulen i Gymnasium de Baviera (1995, 1997, 1999 i 2001).....	137
Taula 23. Alumnat estranger de Baviera segons l'etapa del sistema educatiu (1995, 1997, 1999 i 2001)138	
Taula 24. Alumnat d'origen estranger de primària i secundària d'Alemanya segons àmbit geogràfic de la seva nacionalitat (curs 2004-05)	139
Taula 25. Alumnat de maternel ordinaire, primaire ordinaire i secondaire ordinaire de la Comunitat Francòfona belga segons la seva nacionalitat (cursos 1997-98, 1999-2000, 2001-02 i 2003-04) ...	140
Taula 26. Alumnat de la Comunitat Francòfona belga amb nacionalitat estrangera segons l'etapa del sistema educatiu (cursos 1997-98, 1999-2000, 2001-02 i 2003-04).....	140
Taula 27. Alumnat de maternel ordinaire, primaire ordinaire i secondaire ordinaire de la Comunitat Francòfona belga segons àmbit geogràfic de la seva nacionalitat (curs 2003-04).....	141
Taula 28. Alumnat de les escoles estatals de primària i secundària d'Anglaterra segons grup ètnic (gener 2005).....	142
Taula 29. Alumnat de les escoles estatals de primària i secundària d'Anglaterra i de Londres segons grup ètnic (2004).	143

Taula 30. Alumnat de les escoles estatals de primària i secundària d'Anglaterra segons grup ètnic i sexe (2004).....	144
Taula 31. Alumnat de les escoles estatals de primària i secundària d'Anglaterra amb Necessitats Educatives Especials segons grup ètnic (2004).....	145
Taula 32. Alumnat de preescolar, primària i secundària del Quebec segons lloc de naixement (cursos 2000-01, 2002-03 i 2004-05).....	146
Taula 33. Alumnat de preescolar, primària i secundària del Quebec segons àmbit geogràfic del país de naixement (curs 2004-05)	147
Taula 35. Alumnat estranger de primària i secundària de Baviera, de la Comunitat Francòfona belga, d'Anglaterra i del Quebec (dades disponibles més recents)	148
Taula 36. Percentatge d'alumnat de 15 anys que a la llar parla una llengua diferent a la d'instrucció, que no és una de les llengües nacionals del país -oficials o no- (2000*)	149
Taula 37. Alumnes alemanys i alumnes estrangers a Baviera el curs 1997/1998	151
Taula 38. Percentatge d'alumnat d'Anglaterra que assoleix el nivell esperat en finalitzar les diferents etapes escolars, segons grup ètnic (2003)	160

Introducció

L'informe de recerca que aquí es presenta situa el seu principal centre d'interès en els reptes i problemàtiques que planteja l'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut d'origen estranger al sistema educatiu. Cal dir d'entrada que aquest interès sorgeix de dues constatacions genèriques cada vegada més compartides per la major part de les agendes del debat contemporani sobre la diversitat cultural i la igualtat d'oportunitats: a) la certesa que la institució escolar desenvolupa un rol transcendental en les dinàmiques d'integració social dels col·lectius immigrants; i, b) la consegüent necessitat d'acompanyar l'escola en l'atenció d'aquesta problemàtica, mitjançant mecanismes d'actuació en xarxa o plans d'entorn.

En aquest terreny, a casa nostra, són clares les oportunitats que obre el nou replantejament de les estructures de l'Administració educativa responsables de la planificació dels sistemes d'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut d'origen estranger. La constitució de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social i del Servei d'Interculturalitat i Cohesió Social, l'elaboració del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, el procés de formació dels assessors LIC i els tutors d'acollida, els recursos destinats a l'organització d'aules d'acollida als centres educatius, al desenvolupament dels denominats Plans Educatius d'Entorn..., tot plegat obre una perspectiva que necessàriament recull l'experiència acumulada al temps que demana de nous coneixements i noves fórmules de treball i coordinació.

Al mateix temps, amb relativa freqüència es detecta una certa manca de models de referència internacional en el procés de planificació i implementació de les polítiques d'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut d'origen estranger. És voluntat d'aquest projecte proposar un cert recorregut comparat als enfocaments, models, polítiques i pràctiques que en aquest camp d'actuació han estat desenvolupades en diversos països i regions. En definitiva, l'**objectiu últim** d'aquest estudi ha cercat aportar diferents models i experiències d'organització de l'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut que serveixin per informar les línies estratègiques i d'actuació de l'Administració educativa catalana, així com més directament les polítiques desenvolupades pels centres educatius. Sempre sobre la base del següent advertiment: qualsevol intent de cercar possibles referències d'utilitat a nivell internacional es troba obligat a prendre en consideració el pes de les condicions de transferibilitat –les distàncies i proximitats contextuais que permeten valorar-ne l'exportabilitat– d'unes polítiques i d'uns enfocaments d'una realitat a una altra.

Partint d'aquesta premissa, l'estudi que aquí es planteja una visió comparada als models i polítiques d'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut desenvolupats a Alemanya, Regne Unit, Bèlgica i Canadà. Molt breument, els criteris que han justificat aquesta selecció han estat: a) tractar-se de contextos multilingües i plurinacionals (Bèlgica i Canadà); b) existència d'una estructura de l'administració educativa similar a la catalana (Alemanya); c) context de municipalització de les competències educatives (Regne Unit).

Essent un dels objectius d'aquesta recerca copsar els efectes de l'estructuració administrativa i competencial dels sistemes educatius d'aquests països sobre els seus

Així, es destina el **capítol 1** a la realització d'un breu recorregut a través les principals dinàmiques que al llarg del temps han anat dibuixant el mapa de coordenades culturals i lingüístiques dels diferents Estats que han format part de la mostra d'aquest estudi. No en va, defensem aquí que és en bona mesura sobre la base d'aquestes coordenades, sovint no exemptes de tensions internes, que poden entendre's els processos d'acomodació de la població nouvinguda "culturalment diversa"; diversitat cultural que, al seu temps, ha impactat –i impacta– amb més o menys intensitat en la pròpia conformació dels corresponents mapes culturals i identitaris generals.

El desenvolupament del **capítol 2** es justifica en base a aquesta darrera tesi; a saber, que és evident que els processos migratoris moldegen significativament el joc de majories-minories culturals i lingüístiques específic de cadascun d'aquests països i regions. Defensant alhora que les característiques pròpies de com s'ha articulat en els diferents territoris aquest mateix fenomen condicionen el sentit com es prefiguren les possibilitats d'integració social de la població immigrada i d'origen immigrant, així com de la seva descendència, aquest segon capítol s'ocupa de la descripció del pes, la trajectòria i les regulacions de la immigració pròpies d'aquests contextos.

El capítol 3 analitza i compara les estructuracions de l'administració i el sistema educatiu dels països i regions estudiats. L'argument que justifica aquest exercici és el següent: per tal de comprendre el sentit i l'abast de les diferents perspectives teòriques i instruments polítics que s'ocupen del tractament de la diversitat cultural en l'àmbit escolar, és del tot necessari referir-se a les característiques bàsiques que expliquen l'estructura pròpia dels sistemes educatius i la seva administració als respectius països i regions en qüestió. En efecte, aquestes característiques signifiquen el marc de possibilitats dins el qual s'orienten els processos educatius relacionats amb l'atenció a la diversitat, més concretament, d'aquella "diversitat" que aporten determinats col·lectius d'alumnat immigrant a la cultura i realitat escolar.

Un cop realitzats aquests exercicis de contextualització, el **capítol 4** passa a centrar-se en l'anàlisi de les realitats, perspectives i planificacions polítiques que descriuen l'estat dels processos d'acollida i escolarització de l'alumnat immigrant en els sistemes educatius en qüestió. Aquest capítol s'inicia proposant un parèntesi de caràcter teòric. Es realitza aquí un breu repàs dels principals models teòrics que han servit i serveixen per explicar els diversos enfocaments a partir dels quals, si més no a nivell discursiu, es posiciona el tractament de la "diferència cultural" en l'àmbit de la política social, en general, i de la política educativa, en particular. Sobre la base d'aquests paràmetres analítics, els apartats desenvolupats evolucionen d'una perspectiva més *macro* a una més *micro*: partint de la consideració dels diferents models generals que orienten l'emmarcament teòrico-polític del tractament de la diversitat cultural en l'àmbit escolar als diferents països i regions, es desemboca en la descripció d'intervencions pràctiques en el camp de l'acollida i escolarització dels alumnes fills i filles de famílies d'origen estranger.

A mode conclusiu, el **capítol 5** s'enceta formulant-se els següents interrogants: Quines lliçons d'utilitat per al cas català podem extreure d'aquest recorregut comparat a través de les realitats i polítiques dels països i regions objecte d'estudi? En quin sentit i mesura el tipus d'enfocaments i intervencions anteriorment descrites aporten referències útils als debats i models pràctics que es planteja la política educativa

catalana en el camp de l'acollida i l'escolarització de l'alumnat d'origen immigrant?
Considerant en tot cas la premissa metodològica bàsica de tot enfocament comparatiu –que tot aprenentatge basat en experiències forànies necessita de la ponderació de les distàncies i proximitats contextuais que permeten valorar-ne l'exportabilitat–, s'aporten elements de reflexió i anàlisi entorn dels següents centres d'interès: els debats sobre la concentració escolar d'alumnat nouvingut; els debats sobre el binomi especificitat-normalització dels recursos educatius; els debats sobre l'aprenentatge de la llengua; els debats sobre l'educació i l'entorn; i els debats sobre l'avaluació de les polítiques educatives.

5. Aportar elements de reflexió a propòsit del sentit i mesura com aquestes referències aporten lliçons d'utilitat als principals debats que en aquest terreny es plantegen a Catalunya.

La **metodologia** resseguida per a l'elaboració d'aquest estudi ha estat basada en les següents realitzacions:

- a) Explotació de fons estadístiques. Aquesta tasca ha cercat la recollida i sistematització de dades referides als següents dos punts d'atenció:
 - Anàlisi de sèries, stocks i perfils de procedència de la població general d'origen estranger als Estats i regions seleccionats.
 - Anàlisi de sèries, stocks i perfils acadèmics i de procedència de l'alumnat d'origen estranger escolaritzat als sistemes educatius dels països i regions considerats.
- b) Treball documental. Aquest treball s'ha ocupat de l'anàlisi de les següents fonts bibliogràfiques:
 - Estudi de documents normatius (lleis, reglaments, plans, projectes,...) centrats en: regulació de l'estrangeria; estructuració del marc competencial i funcional del sistema educatiu; planificació del context d'intervenció en l'àmbit de l'acollida i escolarització de l'alumnat d'origen immigrant escolaritzat en els diferents països i regions.
 - Estudi de documents bibliogràfics i de recerca (nacionals i internacionals) centrats en l'anàlisi de qüestions relacionades amb l'objecte d'aquesta investigació.
- c) Entrevistes amb experts de l'àmbit acadèmic català, amb l'objectiu d'orientar i contrastar el procés i resultats de la recollida d'informació, així com l'emmarcament teòric i substantiu de la recerca.
- d) Contacte mantingut amb diferents experts de l'àmbit universitari dels països i/o regions estudiats, amb l'objectiu d'orientar i contrastar el procés i resultats de la recollida d'informació, així com l'emmarcament teòric i substantiu de la recerca.
- e) Contacte mantingut amb diferents responsables polítics i tècnics involucrats en programes i plans d'actuació específics als països i/o regions estudiats, amb l'objectiu d'obtenir informació rellevant sobre els criteris polítics i les principals intervencions que basen les iniciatives analitzades, així com del seu pes en les respectives agendes polítiques passades, presents i futures.

Pel que fa a l'**estructura de continguts** d'aquest informe, aquesta ha estat recolzada en el tractament dels objectius específics de la recerca abans enumerats.

respectius models d'acollida i escolarització, l'estudi ha incidit en l'operació d'aquests models a nivell regional: el Land de Baviera a Alemanya, Anglaterra a l'Estat britànic, la Comunitat Francòfona a Bèlgica i la Província del Quebec a Canadà.

Efectivament la qüestió del tractament de la diversitat cultural i lingüística en els sistemes educatius de les regions i Estats considerats ha estat problematitzada en diversos sentits. Tanmateix, no es disposa actualment d'aproximacions comparatives que permetin aportar elements de reflexió i contrast sobre les diferents vies de modelitzar l'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut d'origen estranger.

Una interessant línia de treball la trobem en la recent organització per part de la Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat de Lleida de les Jornades de trobada Catalunya-Quebec sota el lema "Diversitat cultural, identitat i llengua: el paper de l'educació". Aquestes jornades tingueren lloc a l'Institut Rosa Sensat (Barcelona) l'abril de 2002, amb la col·laboració d'altres institucions com la Fundació Jaume Bofill, el Departament de Política Lingüística i el Departament d'Ensenyament de la Generalitat, l'Associació d'Estudis Canadencs de la Universitat de Barcelona, la Universitat de Montreal, el Ministeri de Relacions Ciutadanes i Immigració i el Ministeri d'Educació del Quebec i la seu del Quebec a Barcelona. Arran d'aquestes trobades es planifiquen projectes de recerca comparativa com "L'éducation dans les sociétés divisées: soutien à la poursuite des activités du réseau de chercheurs et d'intervenants (Québec, Belgique, Irlande du Nord et Catalogne) et au développement du programme de recherche comparatif", o "Construction des rapports ethniques et éducation dans les sociétés divisées: le cas québécois dans une perspective comparative". La convocatòria de Barcelona neix dels seminaris de treball iniciats el 1998 amb la voluntat d'examinar les situacions complexes de dominació ètnica a Irlanda del Nord, Bèlgica i Catalunya, i el seu impacte sobre el sistema educatiu. Aquest debat tingué continuïtat el 1999 amb la trobada a París d'investigadors i institucions a propòsit de la comparació bilateral Irlanda del Nord - Quebec. D'allà sorgí la proposta de les jornades realitzades el 2002 a Barcelona.

Molt breument esmentats, els **objectius específics** d'aquesta recerca han estat els següents:

1. Conèixer i comparar el context cultural i lingüístic que ha caracteritzat històricament el procés d'identificació nacional dels Estats considerats.
2. Conèixer i comparar les realitats del fenomen immigratori i la seva regulació política als diferents Estats i regions en qüestió.
3. Conèixer i comparar l'estructuració de l'administració educativa i el sistema educatiu propi dels Estats i regions a estudi.
4. Conèixer i comparar els models teòrico-polítics, les agendes, les planificacions polítiques i els principals programes i intervencions que conformen el tipus d'abordatge del binomi educació-immigració a cadascun dels Estats i regions considerats.

1. El context nacional: cultures i llengües, majories i minories

Les possibilitats d'acomodació (d'allò que alguns tèorics han denominat "modalitats d'incorporació")¹ en el sí dels diferents països i regions de les diversitats culturals "aportades" per l'arribada de població immigrant es juguen en base a tot un conjunt de coordenades que l'hi són prèvies. En efecte, la integració, la inserció, la incorporació, l'adaptació o l'assimilació, siguin quins siguin els protagonistes de l'acció (joves, adults, vells, homes, dones, d'aquí, d'allà; com succeiria també amb d'altres tipus de subjecte: nacions, territoris o les peces d'un puzzle), tot plegat són processos finalistes, *conceptes amb implicacions teleològiques*. Integrar-se, inserir-se a on? Adaptar-se, assimilar-se a què?

D'entre aquestes coordenades convindria considerar els equilibris i relacions entre cultures i, sovint, llengües autòctones; equilibris i relacions que molt freqüentment, al llarg de la història, no han estat exempts de dinàmiques de conflicte i/o competència; equilibris i relacions entre cultures i llengües que en bona mesura han perfilat el procés de construcció o definició de la(es) identitat(s) nacional(s) "pròpies" dels diferents Estats. Al mateix temps, és evident que el tipus de posicionament de les diversitats culturals "pròpies" d'alguns col·lectius immigrants impacta sobre l'estat d'aquests equilibris i relacions.

Òbviament aquest és un debat que en molt bona mida excedeix el marc de possibilitats d'aquest estudi. Ens acontentem en aquest primer bloc de l'informe a passar breu revista de les principals dinàmiques que al llarg del temps han anat dibuixant el mapa de coordenades culturals i lingüístiques sobre el qual s'assentarà i impactarà l'arribada de població nouvinguda "culturalment diversa".

1.1. Alemanya – Baviera

A Alemanya, les qüestions ètnica i religiosa responen principalment a un debat íntimament lligat a la immigració. Podríem dir que els temes referents a les minories ètniques nacionals no comporten grans debats ni polítics ni socials, mentre que les diferències ètniques i religioses derivades de la immigració són focus de tensió i debat socials.

És important remarcar que la política alemanya ha estat de no nacionalització dels immigrants, independentment del seu temps de residència al país. Veurem en posteriors apartats que, malgrat haver evolucionat, la política del "Ius sanguinis" continua tenint avui en dia encara un pes important a la legislació alemanya. Segons aquesta política, només s'assoleix la nacionalitat alemanya per descendència familiar i no per naixement o residència al país, fet que ha comportat, com comentarem més endavant, el tancament i estancament dels grups ètnics i la seva no integració en la societat alemanya. El debat sobre qüestions ètniques gira doncs entorn la no

¹ Veure Portes, A. i MacLeod, D. (1996).

integració dels immigrants, centrat sobretot en la conveniència de canviar el model d'integració social dels col·lectius immigrants, especialment dels turcs.

1.1.1. La qüestió "ètnica"

A Alemanya la política cultural ha tingut un objectiu clar: la homogeneïtat cultural de la seva població. Així, per exemple, els dialectes lingüístics tenen una baixa presència a l'educació escolar i les peculiaritats regionals són més presents al terreny folklòric que al cultural o polític.

Les minories ètniques existents a Alemanya tenen bàsicament tres orígens. En primer lloc trobem la minoria danesa, producte del moviment de les fronteres d'Alemanya al llarg de la seva història. En segon terme, hem de parlar d'aquelles minories que, malgrat gaudir de la nacionalitat alemanya, pertanyen a altres cultures com és el col·lectiu gitano o els pobles frisó i sorbi. I, en tercer lloc, i configurant el grup majoritari, trobem les minories resultants de la immigració, és a dir, aquells grups que no gaudeixen de nacionalitat alemanya però que hi viuen al país, en molts casos des de fa molt de temps.

Cal fer un esment especial als *Aussiedler*, que com veurem en propers apartats, són aquells immigrants que tenen origen alemany i que, conseqüentment, gaudeixen de nacionalitat alemanya. En molts casos, l'origen és tan remot que culturalment aquests individus ja pertanyen als col·lectius dels països d'origen, principalment Rússia i l'Europa de l'Est.

Ens centrem en aquest apartat en les minories que gaudeixen de la nacionalitat alemanya, concretament en aquelles que han viscut durant segles a territori alemany però mantenen característiques pròpies com ara la llengua. Deixem doncs, l'anàlisi de les altres minories ètniques, aquelles configurades pels immigrants i els *Aussiedlers* per una anàlisi posterior.

Aquestes minories responen a característiques diferents i són objecte d'una situació i atenció també diferenciada. Són quatre els grups minoritaris contemplats pel *Beauftragter der Bundesregierung für nationale Minderheiten*² (Comissionat del Govern Federal per les minories nacionals): poble sorbi, poble frisó, minoria danesa i col·lectiu gitano.

El poble sorbi, d'origen eslau, agrupa unes 60.000 persones, dos terços de les quals viuen al nord-est de l'Estat de Saxònia i un terç al sud-est de l'Estat de Brandenburg. Els sorbis utilitzen dos alfabetes, l'alt sorbi i el baix sorbi, a més de dominar completament l'alemany. Val a dir que dos terços del poble sorbi domina el llenguà sorbi, encara que només un terç l'utilitza com a llengua d'ús habitual o familiar. Les lleis educatives dels dos estats on hi són presents asseguren als escolars l'aprenentatge de la llengua sòrbia, a 74 escoles s'ofereix l'assignatura de sorbi i a 13 escoles és la llengua vehicular de l'educació.

² "Nationale Minderheiten in Deutschland" a: www.bmi.bund.de (Pàgina web del Ministeri de l'Interior Alemany consultada a data de juny de 2005)

El poble frisó es calcula entre 50.000 i 60.000 persones, que es concentren al nord-oest de l'Estat de Schleswig-Holstein (Frison del Nord) i de la Baixa Saxònia (Frison de l'est). Pel que fa a l'ús de la llengua, només 10.000 frisons del nord la parlen i uns 20.000 més l'entenen, mentre que a la Baixa Saxònia la llengua frisona ha desaparegut completament. A 25 escoles públiques dels territoris on viuen els frisons del nord, principalment a escoles d'educació primària, existeix la possibilitat d'estudiar aquesta llengua.

El cas de la minoria danesa és particular, en tant que existeix un Estat de referència. Aquesta minoria es concentra als territoris fronterers amb Dinamarca (Estat de Schleswig-Holstein) i la formen unes 50.000 persones, alemanyes de nacionalitat i daneses d'adscripció identitària. Totes elles dominen l'alemany i pràcticament totes parlen el danès com a llengua habitual. En aquesta zona, 61 escoles bressols, 53 escoles de primària i 49 de secundària són competència de la *Dansk Skoleforening for Sydslesvig*, associació educativa que dirigeix aquesta xarxa escolar privada, que pretén no ser només un sistema per a l'ensenyament de la llengua sinó una xarxa real d'educació.

Els gitanos són coneguts com a alemanys Sinti i alemanys Roma, recurrent així a una nomenclatura amb menys connotacions pejoratives que la traducció literal de gitano (*Zigeuner*). A diferència de les minories anteriorment esmentades, els alemanys Roma i Sinti no es troben concentrats en una zona geogràfica concreta sinó que estan dispersos pels diferents Estats Alemanys. Aproximadament es calcula que uns 70.000 viuen a Alemanya, tot i que les xifres exactes són difícils de conèixer ja que les estadístiques oficials alemanyes no contemplen cap referència a l'adscripció ètnica. La majoria dels gitanos alemanys viuen a Berlín i rodalies, però també a les capitals dels antics Estats de la República Federal Alemanya (RFA) com Hamburg, Düsseldorf o Colònia. Tots els alemanys Roma i Sinti tenen com a llengua materna l'alemany i com a segona el romanès. Els nens gitanos creixen amb totes dues llengües, malgrat que l'ensenyament del romanès a les escoles públiques alemanyes no està previst, (llevat d'algunes excepcions).

1.1.2. La qüestió religiosa

Els darrers segles una varietat de factors han conduït a la diversificació de la vida religiosa alemanya com són el pas de la religió com a element social a valor individual, la pèrdua progressiva de fidels per part del Cristianisme, l'augment de fidels a comunitats cristianes especials i a d'altres religions...

A través de la immigració han arribat a Alemanya noves religions, especialment l'Islam, el Budisme i l'Hinduisme. Remarcable és també l'arribada, des de l'Est d'Europa, de nombrosa immigració jueva. Per altra banda, la reunificació alemanya va comportar, sens dubte, un nou canvi en el panorama religiós alemany. Mentre que a l'antiga República Federal Alemanya el 90% es declara creient, a l'antiga República Democràtica Alemanya aquesta dada no arriba a un quart de la població.

Les estadístiques mostren la següent distribució dels prop de vuitanta milions de residents a Alemanya:

Taula 1. Població alemanya segons confessió religiosa 2005

Catòlics	24.000.000
Evangelistes	24.000.000
Sense confessió	24.000.000
Musulmans	3.300.000
Cristians Ortodoxes	1.200.000
Budistes	150.000
Jueus	150.000
Hindús	100.000
Altres	100.000

Font: www.goethe.de

La constitució alemanya garanteix el dret a la lliure religió i la protecció davant la discriminació per motius religiosos. Però això no implica un igual tracte a totes les confessions, ja que la situació de cada minoria religiosa varia en funció de la seva història i trajectòria al país. A mode d'exemple, l'Església catòlica i la jueva gaudeixen de variats privilegis contemplats a la Constitució Alemanya com és l'accés a determinades aportacions econòmiques per part del Govern, la consideració de les agrupacions religioses cristianes com a entitats socials o l'ensenyament religiós a les escoles públiques. A més, en el cas dels jueus, després de l'experiència nazi, són nombroses les polítiques adreçades a evitar el ressorgiment de l'antisemitisme.

Per contra, el col·lectiu musulmà ha rebut històricament un tracte diferenciat. A diferència de les confessions cristianes, l'Islam no gaudeix dels privilegis abans esmentats, no rep aportacions econòmiques de l'Estat i el seu ensenyament a les escoles és limitat.

1.2. Bèlgica – Comunitat Francòfona (Comunitat Francòfona)

El naixement polític de l'actual Bèlgica es produeix el 4 d'octubre de 1830 amb la declaració d'independència d'aquest Estat respecte d'Holanda. Des del naixement, certament convuls, d'aquest petit Estat fins a l'actualitat, podem trobar dos eixos, dues clivelles, que travessen tota la seva vida política, social i educativa: la confessionalitat i la comunitarització (nacionalismes).

Així doncs, la interrelació d'aquestes dues clivelles ha donat lloc al que els flamencs anomenen, en francès, "*zuilen*" o "*pilliers*", que podríem traduir per "mons sociològics". Bèlgica, encara avui en dia o potser més que mai, és un país marcat pels dos eixos que, travessant classes, gèneres i ètnies, han anat configurant diferents espais socials en relació a la confessionalitat, la ideologia i la comunitat. Cadascun d'aquest "*pilliers*"

esdevé un espai socialitzador i educatiu amb especificitats clares que el distingeixen dels altres. Així, per al nostre objectiu d'analitzar els models d'acollida dels infants immigrants, caldrà tenir molt en compte quin és el context que els acull i quines són les seves característiques. Comencem, doncs, fent un breu repàs als dos eixos plantejats en relació als temes educatius.

1.2.1. La qüestió religiosa

Aquest eix oposa, fonamentalment, d'una banda als catòlics belgues i d'altra els defensors de la laïcitat com a principi organitzador de la vida pública i educativa. Al llarg de tot el segle XIX, sobretot en la segona meitat, el debat sobre la confessionalitat de l'Estat i les seves institucions, particularment l'escola, va tenir una gran presència en la vida pública belga. Aquesta clivella va inicialment significar la divisió entre certs sectors de la classe burgesa però, al llarg dels darrers decennis del XIX, es va estendre amb molta força entre la classe obrera³. Aquest eix oposava els liberals i els socialistes d'una banda i els catòlics de l'altra i feia que emergissin partits i sindicats conformatos alhora per les clivelles de classe i de confessionalitat.

Cada "*pilier*" o món sociològic tenia la seva xarxa d'institucions i serveis. Així, l'escola va estar sempre en el centre d'aquest debat, de la mateixa manera que en els darrers anys, també ha estat al centre del debat sobre les comunitats.

La clivella confessional, pel que fa a l'escola, té el seu origen a l'article 24 de la constitució de 1831 que consagra la llibertat d'ensenyament. Aquest article deixa llibertat al pare de família per escollir una educació dels seus fills/es en conformitat a les seves conviccions. Per tant, aquest redactat permetia, a tothom qui ho volgués, crear una escola per aconseguir aquesta llibertat. Així, al llarg del segle XIX, es van anar desenvolupant a Bèlgica dues xarxes paral·leles d'escoles: l'oficial (pública) i la lliure (catòlica). Ambdues tenien subvenció estatal i convivien no sense tensions. Aquestes tensions van tenir un punt àlgid l'any 1879 amb el que s'anomenà la "primera guerra escolar". En aquells moments, un govern liberal volia fer aconseguir una llei promulgada per aquest, anomenada la segona llei orgànica de l'ensenyament primari, que consistia en el reconeixement únic de l'escola pública i la retirada de la religió del currículum de primària, amb la voluntat de substituir-la per una assignatura de moral (ètica). Davant d'aquesta mesura, el "*pilier*" catòlic s'hi va oposar rotundament i finalment aconseguí derogar la llei l'any 1884.

Aquestes tensions no resoltes desemboquen a la dècada del 1950 en l'aleshores denominada "segona guerra escolar". Aquesta fou resolta l'any 1959 amb la instauració de la "pau escolar" signada pels tres grans partits: el social – cristià (antic Partit Social Cristià, avui Centre Democràtic Humanista), el liberal (avui Moviment Reformador) i el socialista (amb el mateix nom: Partit Socialista). Aquest acord, encara vigent en bona mesura avui en dia, mantenia la llibertat d'elecció d'escola per part de

³ No és en va recordar que fou precisament a Bèlgica on va néixer la JOC (Joventut Obrera Cristiana) a principis de segle XX. Un moviment d'acció catòlica nascut i especialitzat en el món obrer que va arribar a tenir una gran força política, social i sindical a Bèlgica, França i també a Espanya, tot i que a l'Estat espanyol va arribar a la segona meitat del segle XX.

la família; mantenia els concerts per a les escoles de titularitat privada; i acordava l'obligatorietat de l'assignatura de moral no confessional (ètica) per a la xarxa pública. Així, *de facto*, es consolidava la possibilitat que qualsevol "poder organitzatiu" (institució) pogués dur a terme la seva política escolar amb plenes competències i de forma autònoma. Altrament, val la pena remarcar un fet: la gran importància que els partits polítics (les seves fundacions, centres d'estudis, etc.) han tingut i tenen a Bèlgica en l'articulació i l'organització dels diferents "*piliers*".

Alhora, és cert que al llarg de la segona meitat del segle XX, la clivella ideològico-religiosa va anar perdent força. Així, avui en dia, la clivella religiosa en l'ensenyament belga és més un "fet social" que no un "problema social". El país compta amb una doble xarxa a primària i secundària bastant igualada pel que fa al nombre d'alumnes a la comunitat Valona i amb un predomini de la xarxa catòlica a la comunitat Flamenca. Aquest fenomen queda desdibuixat a nivell universitari on la xarxa catòlica (les Universitats Catòliques de Lovaina i Leuven) escolaritza el 70% dels alumnes de tercer cicle del país. Així, aquest "fet social" de la doble xarxa ha deixat de ser el principal punt de tensió educativa a Bèlgica. Però no per deixar pas a un escenari de pau social i escolar, sinó per deixar el seu testimoni als conflictes basats en l'eix comunitari que s'han anat succeint de forma intensa des de 1970, quan s'inicià l'accelerat procés de federalització de l'Estat, encara avui en dansa.

I en aquests darrers anys, aquests partits polítics vertebradors de les realitats socials, que havien estat conformats respecte a l'eix ideològic i confessional, han anat prenent l'eix nacional com a nou referent per a la seva ubicació política.

1.2.2. La qüestió lingüística

En un context com el que breument hem descrit és difícil parlar de llengües majoritàries i minoritàries. Aquest concepte no s'utilitza en el cas belga. Per contra, es parla de les llengües oficials (neerlandès o flamenc, francès i alemany); de llengües regionals o dialectes (*walon*, *gaumias*, *picard*, etc.) i finalment, una categoria lingüística que fa referència a les llengües d'immigració. Entre aquestes destaquen l'italià, l'àrab, el castellà, el turc i el portuguès, que són les corresponents als contingents d'immigrants més nombrosos dels darrers 50 anys.

En l'apartat 2.3.2. ens detindrem en l'anàlisi dels recomptes poblacionals globals existents per Comunitat lingüística, especificant-ne els respectius percentatges de població estrangera.

1.2.3. La qüestió nacional

Quan el 1831 es proclama la constitució de Bèlgica com a monarquia parlamentària, en el seu primer redactat no contenia cap tipus de referència als temes lingüístics o regionals. Malgrat això, el propi procés de constitució belga, amb dos territoris culturalment i lingüístics ben diferenciats, féu que, ben aviat, els aspectes simbòlics comencessin a trencar la unitat d'un país que, des del seu naixement, tenia un aspecte clarament "construït".

Aquesta dimensió d'Estat constituït per dues regions unificades de forma "artificial" ha fet que al llarg d'aquests 175 anys d'existència, les dues principals comunitats del país, la flamenca i la valona, i les seves reivindicacions "nacionals", hagin anat agafant un gran pes específic amb els anys. Al principi, en un context de domini socioeconòmic i cultural francòfon (s. XIX i primera meitat s. XX), la Comunitat Flamenca és qui primer planteja les seves reivindicacions. Així, ja al llarg del mateix segle XIX es comencen a produir les primeres disputes pel reconeixement lingüístic del flamenc que aviat va tenir conseqüències. Com podem veure, el segon dels grans eixos de divisió i distinció del país, el comunitari, ja estava present a la llavor mateixa de Bèlgica com a projecte d'Estat. Tot i que, va ser a partir d'inicis del segle XX quan aquesta clivella es va començar a fer més profunda.

Per exemple, ja en la llei escolar de 19 de maig de 1914 es reprenia l'article 24 de la Constitució per recollir de forma explícita la necessitat que la llengua d'instrucció escolar dels infants fos la materna en cada cas. Posteriorment, amb la llei de 1932, l'ensenyament a les escoles s'havia de fer amb la llengua de la regió, més enllà de la voluntat de pares/mares i alumnes. Així, des de principis de segle XX es va concebre cada regió com un espai unilingüe, tot i que, a l'escola, es contemplaven algunes excepcions (Milian, 1993).

Els anys 60 i 70 del segle passat esdevenen un període clau per entendre l'actual configuració política, cultural i lingüística de la Bèlgica actual. Així, amb les lleis de 1962 i 1963 es traça una frontera lingüística entre el nord –de llengua flamenca– i el sud –de llengua francesa. Alhora, es dota d'un estatut especial a Brussel·les i les seves 18 municipalitats (*communes*) com a espai bilingüe. També es reconeix el tercer espai lingüístic del país: el germanòfon, alhora que s'avança cap a l'actual estructura d'Estat gairebé confederal. Tots aquests canvis són fruit de diversos conflictes econòmics, culturals i lingüístics que encara avui en dia no semblen estar resolts.

La darrera estructuració política i administrativa es va configurant en successives reformes constitucionals que comencen, com hem dit, amb la de l'any 1970, i continuen els anys 1980, 1988 i 1993. Aquestes successives reformes desemboquen en el que es avui Bèlgica: un Estat confederal amb diversos nivells i estructures organitzatives.

Cadascuna de les Comunitats lingüístico-culturals disposa del seu poder legislatiu i executiu. La qual cosa fa de Bèlgica un complex entramat de competències, administracions, principis i, evidentment, de litigis habituals.

Així i tot, encara podem trobar dues entitats administratives més: les províncies i els municipis. Les primeres, un total de 10, són de base municipal i agrupen els 589 ens locals (*communes*) de l'Estat. Sobre les províncies i municipis trobem la influència determinant de l'Estat, les comunitats i les regions. Alhora, però, per fer el context educatiu encara una mica més complex, els propis ens locals i supralocals, també gaudeix de capacitat d'incidència i organització sobre el sistema escolar.

Per acabar, la Taula 2 resumeix les principals característiques d'aquesta complexa estructuració político-administrativa.

Taula 2. Estructura política i administrativa de l'Estat federal belga

	NOM	FUNCIONS
ESTAT FEDERAL	Estat federal	Representació exterior, unitat, seguretat, poder legislatiu central i exercit.
COMUNITATS LINGÜÍSTIQUES I CULTURALS	Comunitat Flamenca (<i>Vlaamse Gemeenschap</i>)	Política, cultural i educativa (ensenyament), ja que va ser fusionada amb la Regió Flamenca formant un sol espai territorial, polític i administratiu.
	Comunitat Francesa de Bèlgica Valònia – Brussel·les (<i>Communauté Wallonie-Bruxelles</i>)	Té funcions sobretot lingüístiques, culturals i educatives (ensenyament). Les funcions més administratives les desenvolupa en cada cas la Regió Valona o de Brussel·les.
	Comunitat Germanòfona de Bèlgica (<i>Deutschsprachige Gemeinschaft</i>)	Només té funcions lingüístiques, culturals i educatives (ensenyament) perquè les administratives les desenvolupa la Regió Valona que és on es troba situada la comunitat germanòfona.
REGIONS POLÍTICO – ADMINISTRATIVES	Regió Flamenca (<i>Vlaams Gewest</i>)	Fusionada amb la Comunitat Flamenca esdevé un quasi-Estat dins de Bèlgica.
	Regió Valona (<i>Région Wallone</i>)	És l'administració de l'altre quasi Estat que integra Bèlgica.
	Regió de Brussel·les-Capital (<i>Région de Bruxelles Capitale - Brussels hoofdstedelijk Gewest</i>)	La regió que integra la capital i 18 municipis més esdevé el tercer territori descentralitzat en discòrdia. La lògica d'aquest espai té molt a veure amb la voluntat de poder sobre la capital dels flamencs i valons.

Font: EURYDICE

1.3. Regne Unit – Anglaterra

La configuració actual de les minories ètniques i les religions a la Gran Bretanya es deu principalment als fluxos migratoris. Els punts 2.1.3. i 2.2.3. d'aquest informe s'ocuparan de l'evolució del marc legal i de la política migratòria de la Gran Bretanya i serviran per entendre més en profunditat l'apartat que ara tractem.

Com anirem veient al llarg de les següents pàgines, la composició ètnica i religiosa de la Gran Bretanya està fortament marcada pel seu passat colonial. És a dir, les minories ètniques majoritàries a Anglaterra, així com les religions no protestants existents, tenen el seu origen a la Commonwealth i els migrants arribats d'aquest països. Els importants fluxos migratoris, juntament amb una política clarament multicultural i no assimilacionista, dona com a resultat el manteniment de fortes adscripcions ètniques i religioses en terceres i quartes generacions d'immigrants.

1.3.1. La qüestió "ètnica"

Cal començar, però, explicitant quines són les fonts a partir de les quals podem conèixer el nombre de ciutadans britànics. Actualment, a la Gran Bretanya, l'adscripció a una o una altra ètnia és una qüestió plenament personal, ja que és el propi individu qui en l'elaboració del cens s'autobica en una de les opcions recollides al qüestionari.

Fins l'any 1971 l'única pregunta relacionada amb l'ètnia, encara que no sempre de forma directa, recollida al cens era la que feia referència al lloc de naixement. D'acord amb aquesta pregunta, l'any 1991 un 7'4% de la població del Regne Unit havia nascut fora del territori, i el 45% dels nascuts a l'estranger ho havien fet als països de la Nova *Commonwealth*. Ara bé, només un 3% no havia estat nacionalitzat com a britànic, de forma que la nacionalitat no és un indicador clar de l'adscripció ètnica.

Però el lloc de naixement va anar esdevenint progressivament un indicador menys eficaç per detectar la presència de les minories ètniques, ja que no tenia en compte les segones generacions, ja nascudes a la Gran Bretanya. El cens de 1971 va incorporar com a pregunta el lloc de naixement dels pares i aquestes respostes, conjuntament amb una anàlisi dels cognoms, va servir d'estimació aproximativa a les minories ètniques existents. L'any 1971 es calculava que un 2'7% de la població pertanyia a minories ètniques, encara que s'acceptava un ampli marge d'error. L'any 1981 es va actualitzar aquesta aproximació, incrementant-se el percentatge fins el 4%.

Deu anys després, al cens de 1991, es va incloure la primera pregunta referida directament al grup ètnic. Els resultats van mostrar que 3 milions de britànics, és a dir, un 5'5% de la població, s'autobuicava en alguna de les minories ètniques recollides al cens. El cens de 1991 dividia les minories ètniques en 9 grups, basant-se en la combinació de raça i regió d'origen:

Blanc
Negre caribeny
Negre africà
Negre d'altre procedència
Indi
Pakistanès
Bangladeshi
Xinès
Qualsevol altre grup ètnic

El cens de 2001 va matisar encara més aquesta pregunta, donant com a possibles les següents opcions:

Blanc			
Britànic	Irlandès	Altres orígens blancs	
Mixtes			
Blanc i negre caribeny	Blanc i negre africà	Blanc i asiàtic	Altres orígens mixtes
Asiàtic o britànic asiàtic			
Indi	Pakistanès	Bangladesi	Altres orígens asiàtics
Negre o britànic negre			
Caribeny	Africà	Altres orígens negres	
Xinès o altres			
Xinès	Altres		

Tal i com veurem en els punts 2.3.3. i 4.2.3., una part significativa dels estudis sobre les característiques sociodemogràfiques i culturals de la població britànica s'elabora sobre la base d'aquests criteris de pertinença ètnica.

Més endavant detallarem les freqüències d'aquests valors estadístics. És ara important fer esment de dues qüestions. En primer lloc, la població adscrita a grups ètnics no-blancs va experimentar un creixement del 53% entre els anys 1991 i 2001, passant de ser 3 milions l'any 1991 a arribar als 4'6 a principis del segle XXI. En l'actualitat, el 50% d'aquesta població és d'origen asiàtic (principalment d'origen indi i paquistanès), i el 25% són col·lectius negres (negra caribenya, negra africana o d'altre tipus).

La segona característica a comentar és l'existència d'un grup ètnic blanc que requereix especial atenció, tal i com veurem a l'apartat del marc legal. Ens referim a la minoria blanca irlandesa que, amb gairebé 670.000 habitants, suposa un 1% de la població total del Regne Unit.

Els negres i asiàtics han estat des de sempre vistos com a diferents, tant en un sentit ètnic com en un sentit cultural. Aquesta diferència ha estat clarament reflectida a la política immigratòria britànica, tal i com veurem a continuació. A la post-guerra, quan comença a incrementar-se l'arribada de ciutadans no-blancs, aquests són vistos pels britànics amb recel i considerats molt difícils d'assimilar. La base dels prejudicis contra aquests col·lectius cal buscar-los a l'època de l'Imperi Britànic. Segons Hatton i Wheatley Price (2005), les nacions que havien estat colonitzades i que sovint havien hagut de jugar el rol de servents o esclaus eren considerades socialment i cultural inferior. Aquesta era la visió que tenien els oficials britànics, almenys fins els anys 60.

La presència d'immigrants no-blancs va ser sovint un focus de tensió racial a les comunitats de classe obrera, especialment al llarg dels anys 50. Fins el punt que la raça es va convertir en un tema central de la campanya electoral de 1964 i de nou va ser centre d'atenció quan l'any 1968 el conservador de l'anti-immigratori *National Front* elaborà el seu discurs en què alertava que "si no es parava la marea d'immigrants, hi hauria rius de sang".

Als anys 60 les comunitats d'immigrants van guanyar en visibilitat i, conseqüentment, la raça i la immigració van ocupar un lloc prominent en l'agenda política. L'any 1962 es va crear el *Commonwealth Immigrants Advisory Council* per tal d'ajudar el Govern en la cerca de l'harmonia racial. La *Race Relations Act* de 1965 feia il·legal la pràctica de la discriminació però no disposava dels instruments necessaris per aplicar-la. La *Race Relations Act* de 1968 restringia encara més la possibilitat d'exercir la discriminació racial, centrant-se en àmbits com el laboral o l'habitatge.

Progressivament s'anava instaurant un sentiment assimilacionista davant la immigració de la Nova *Commonwealth*. La promoció de la igualtat d'oportunitats i de l'assimilació havia de ser el mecanisme per alleugerir les tensions socials. Això, evidentment, acompanyat de la restricció de nova immigració al país.

Als anys 70 continuà la discriminació racial contra els no-blancs. La *Race Relations Act* de 1976 recollia també la discriminació indirecta i instaurava una nova *Comission for Racial Equality*. Però l'arribada al poder de Margaret Thatcher i del seu govern conservador va suposar un fre a la cerca de l'harmonia inter-racial i la tensió

s'incrementà entre el 1975 i 1981 de forma exponencial, produint-se de forma més freqüent atacs contra minories ètniques.

Als anys 90 la lluita contra la discriminació racial se centrà bàsicament al sistema judicial però la falta de suport parlamentari va impossibilitar introduir a la legislació britànica un enduriment de les sancions per discriminació racial o ètnica.

1.3.2. La qüestió religiosa

La Gran Bretanya reconeix el dret a la llibertat de pensament i de religió, de forma que l'adscripció a cada religió és personal. Malgrat això, per tradició i història, la religió predominant al Regne Unit és la cristiana. L'Església d'Anglaterra (Anglicanisme) ha estat la religió oficial de l'Estat des de la Reforma del segle XVI, moment en què es va suprimir la presència de l'Església Catòlica, restituïda de nou a finals del segle XIX.

A Escòcia més d'un milió de persones són membres de l'Església Presbiteriana, considerada la religió de l'establishment escocès. Al Nord d'Irlanda, més de la meitat de la població es considera protestant, mentre que un 40% s'adscriu a la religió catòlica. A Gal·les, per la seva banda, l'Anglicanisme va deixar de ser la religió oficial l'any 1920, de forma que actualment no existeix cap religió de caràcter oficial, encara que l'Església Metodista i el Baptisme són les dues doctrines majoritàriament seguides.

Pel que fa a les minories ètniques, Gran Bretanya té una de les comunitats musulmanes més grans de l'Europa Occidental. Aquesta comunitat està calculada entre un milió i un milió i mig de fidels, amb unes 600 mesquites i centres de pregària. Una de les institucions musulmanes més importants del món occidental és la Mesquita Central de Londres i el seu Centre Cultural Islàmic.

La segona religió, després de l'Islam, la configuren els Sikhs, quantificats entre 400.000 i 500.000, concentrats principalment a Londres (àrea Greater), a Manchester i Birmingham. Cal dir que el primer temple Sikh a la Gran Bretanya va ser construït l'any 1908 a Londres.

A més, hi viuen al Regne Unit al voltant de 320.000 hindús. El primer temple hindú de Londres data del 1962 i actualment hi ha uns 150 temples distribuïts pel país. Per últim, cal fer esment de la minoria jueva, que compta al Regne Unit amb uns 285.000 membres.

1.4. Canadà – Quebec

La construcció de l'Estat canadenc ha vingut històricament condicionada per la doble filiació nacional deguda al doble origen colonial del territori. Així, l'anomenat *dualisme canadenc* ha significat la contraposició entre els projectes d'articulació nacional i de l'Estat propis de la comunitat d'origen anglès, d'una banda, i la comunitat d'origen

francès de l'altra. Aquest dualisme és a la base dels diferents processos d'estructuració política del Canadà que han tingut lloc des de finals del segle XVIII⁴.

1.4.1. La qüestió nacional

La mateixa constitució de la Confederació de 1867, la qual estableix l'actual divisió provincial de l'Estat, és interpretada de forma diferent per part de l'una i l'altra col·lectivitat nacional. Des del punt de vista de la comunitat canadenca d'origen anglès, representa un acord entre províncies iguals entre si, una sort de federalisme simètric, en el marc d'un sistema institucional de tipus britànic. Danielle Juteau es refereix a la construcció d'aquest projecte amb l'expressió d'*ideologia de l'anglo-conformitat* (2003: 15). Des de la perspectiva de la comunitat d'origen francès, la Confederació representava un pacte entre col·lectivitats nacionals diferenciades; més específicament un marc que permetia el poble canadenc francès poder dur a terme un projecte de refundació nacional. La mateixa Juteau entén que aquest projecte pren les característiques del model socioidentitari de la *Kulturation*.

Val a dir, no obstant això, que tots dos projectes, totes dues visions, no divergeixen en la tradicional concepció de totes dues comunitats colonials quant a les polítiques a seguir respecte de la població indígena. Aquestes polítiques continuen tancant les minories autòctones en categories jurídiques específiques i gestionant la seva tutela en reserves territorials⁵.

En canvi, en el context del projecte inicial de refundació nacional perseguit per la comunitat canadenca d'origen francès, un projecte arrelat en l'essencialisme del *ius sanguini*, es tendeix a considerar l'arribada de col·lectius immigrants d'origen estranger un obstacle a la homogeneïtzació nacional, un problema per a la vertebració del poble quebequès. El rebuig a la integració, àdhuc a l'assimilació cultural d'aquests col·lectius, genera dos processos bàsics. D'una banda, dirigeix la població immigrada d'origen estranger cap a les institucions canadenques angleses, també en el si de la província del Quebec. Com veurem posteriorment, aquests moviments són especialment perceptibles en l'àmbit de l'estructuració de la xarxa escolar. En segon lloc, reforça el procés socioidentitari que tendeix a transformar els col·lectius immigrants en "minories ètniques". Altrament dit, la relegació i discriminació social i política de la població novvinguda sovint l'obliga a recórrer a estratègies de supervivència que passen pel replegament identitari i la generació d'institucions "ètniques" específiques.

⁴ Previ a l'acord de 1867, pel qual es constitueix la Confederació canadenca i la seva divisió provincial, aquests processos han desembocat en successives configuracions de l'estructura de l'Estat: 1774, l'Acta de Quebec reconeix els drets lingüístics i religiosos de la comunitat francesa minoritzada; 1789, s'administra la divisió del territori en dues regions-comunitats –l'Alt i el Baix Canadà– amb institucions polítiques diferenciades; 1841, es produeix la reunificació de l'Estat...

⁵ El 1976 es promulga la primera llei global referida a la població índia, norma que recupera i ordena el conjunt de lleis anteriorment existents sobre la qüestió. D'acord amb Dupuis: "Revisada el 1951, la llei federal constitueix un veritable règim de tutela dels Indis (tant individualment com col·lectivament) (...) que determina tant l'estatut de l'Indi com la pertinença a la banda, l'estructura política i administrativa, així com la gestió de les reserves, les exempcions d'impostos i la corresponent administració financera, fent dels Indis autèntics pupils de l'Estat" (Dupuis, 1991: 42).

Un punt d'inflexió transcendent en l'evolució del dualisme nacional canadenc el representa l'anomenada *Revolució Tranquil·la*, auspiciada pel Partit Liberal del Quebec durant la dècada dels seixanta. És durant aquesta dècada que a la província del Quebec s'inicien mesures decidides per al ressorgiment de la situació econòmica, política, social i cultural. La província comença llavors a viure tot un seguit de processos de modernització, laïcització, liberalització econòmica, reflatament de la societat civil... I cal destacar que aquestes transformacions tenen lloc en el marc de la consolidació de la província quebequesa —aleshores designada com a Estat del Quebec— com a territori i administració de referència d'un projecte de construcció nacional no essencialista. Des d'aquest punt de vista, l'Estat pren el relleu a l'Església catòlica com a principal puntal de la referència nacionalista⁶.

En aquest marc, es produeix una reformulació de la clivella nacionalista. El conflicte entre províncies deixa de representar-se sota els dogmes de les "nacions fundadores", per concebre's des de la defensa dels projectes culturals i lingüístics. Dit d'una altra forma, la confrontació entre canadencs anglesos i canadencs francesos passa a reformular-se en termes d'oposició entre francòfons i anglòfons, també a l'interior de l'Estat del Quebec. De les relacions entre pobles fundadors es passa a la defensa dels drets lingüístics i culturals de les comunitats anglòfones i francòfones. Un exemple de l'abast d'aquest fenomen a nivell federal l'il·lustra l'adopció de la *Loi sur les langues officielles* ("Llei sobre les llengües oficials") de 1969, la qual consagra la igualtat entre dues llengües i no pas entre dues col·lectivitats nacionals.

En paral·lel a aquests moviments, l'Estat canadenc encara l'abordatge de la problemàtica de les comunitats immigrades —aquelles que no són d'origen francès ni anglès, i que demostraven sentir-se excloses dels processos de reestructuració cultural i simbòlica del Canadà— assumint el discurs polític del *multiculturalisme*. Aquesta política, de ressonàncies anglosaxones, adoptada oficialment el 1971 i incorporada a la Constitució de 1982, és finalment desplegada per la *Loi du multiculturalisme canadien* ("Llei del multiculturalisme canadenc") aprovada per unanimitat per la *Chambre des communes* el 1988. Arran d'aquest procés, els models nacionals recolzats en les nocions d'homogeneització cultural per raó d'origen, també en el cas del Quebec, són àmpliament posats en qüestió.

1.4.2. La qüestió lingüística

Aquesta reconversió del dualisme canadenc, que mou el debat del binacionalisme al biculturalisme i al bilingüisme, en el sí d'una província del Quebec que projecta les seves estructures i institucions com a Estat francòfon, redefineix les nocions de majories i minories polítiques, alhora que fa incorporar una nova categoria per referir-

⁶ D'acord amb Danielle Juteau, "(...) al contrario que la Iglesia católica, que podía hablar y actuar en nombre de todos los canadienses franceses, el Estado de Quebec, como éste se designó, no podía representar más que a las personas que vivían en su territorio. Por su acción, el estado del Quebec contribuirá al nacimiento de una nueva comunidad, creando la nación quebequesa, la cual excluye los canadienses franceses que residen en otro lugar de Canadá" (2003: 17).

se a les comunitats immigrades d'origen no anglès ni francès; aquestes passen aleshores a ser categoritzades com a població "al·lòfona"⁷.

En el terreny de l'administració educativa quebequesa, un darrer i transcendental viratge en la reformulació del dualisme nacional el representa la transformació l'any 1998 de les comissions escolars confessionals a les comissions escolars lingüístiques. Després de juliol de 1998, les escoles francocatòliques i francoprotestants (aquestes darreres anteriorment agrupades en comissions escolars protestants) passen a ser gestionades per comissions escolars franceses; mentre que les escoles angloprotestants i anglocatòliques (les últimes anteriorment en mans de les comissions escolars catòliques) passen des d'aleshores a formar part de comissions escolars anglòfones.

En tot cas, la centralitat del debat entorn la defensa dels drets lingüístics suposa, ja des de finals dels anys seixanta, una constant font de recruïment de les relacions entre francòfons i anglòfons al Quebec. Alguns exemples d'aquestes tensions els representen les nombroses aprovacions i derogacions de lleis relatives als drets i usos lingüístics, en l'articulat de bona part de les quals apareix el paper de l'escola com a aspecte de central interès. El 1969 s'aprova la *Loi 63*, la qual caracteritzava el francès com la llengua predominant al Quebec, llengua que havia de ser apresada a les escoles angleses, tot reiterant el dret de les famílies a inscriure llurs fills i filles en centres escolars anglesos o francesos; aquesta llei tingué l'oposició de la comunitat francòfona, ja que el bilingüisme que instal·lava a la pràctica feien perillar la llengua i cultura franceses, i pocs anys després fou retirada. La *Loi 22*, de 1974, proclamava el francès com a única llengua oficial del Quebec. Aquest projecte de llei, reservava l'escola francesa per a aquell alumnat nouvingut que superés els tests corresponents, alhora que apostava per obligar a l'ús del francès a les institucions i espais públics, a les empreses i comerços. Aquesta llei rebé l'oposició frontal d'anglòfons i al·lòfons. Entremig, l'informe de la *Comission Gendron* apuntava certes recomanacions cap a la moderació de les polítiques lingüístiques, com: la designació del francès com a llengua oficial combinada amb un estatut especial per a l'anglès com a llengua nacional; l'adopció d'un període transitori de tres a cinc anys abans de considerar la derogació de la *Loi 63*; la incitació, més que no pas l'obligació, d'incorporar l'alumnat nouvingut a l'escola de llengua francesa, etc.

Un moment culminant en l'evolució d'aquesta nova clivella el representa l'adopció de la *Loi 101* i la *Charte de la langue française* ("Carta de la Llengua francesa") per part del *Parti Québécois* l'any 1977. Aquesta legislació, efectivament culmina el procés d'oficialització i normalització del francès com a llengua de referència i d'ús públic al Quebec. En l'àmbit educatiu, el reforçament del francès com a llengua d'escolarització comú té com a efecte la limitació de l'accés d'alumnat francòfon i al·lòfon a les escoles de llengua anglesa. Si bé es contempla el dret de rebre l'ensenyament en anglès a aquell alumnat que ja l'havia iniciat abans de l'entrada en vigor de la llei, a la pràctica es fa de l'assistència a l'escola francesa la norma per al conjunt de nens i joves de la província, inclosos els d'origen immigrant (sigui quina sigui la seva llengua materna). Segons explica Danielle Juteau:

⁷ Aquest terme és introduït l'any 1972 per la Comissió d'Investigació sobre la situació de la llengua francesa.

No sólo los inmigrantes aprenderían el francés, sino que serían socializados en el seno de instituciones de etnicidad canadiense francesa, las cuales defenderían, o por lo menos presentarían, una cierta concepción de la historia nacional (Juteau, 2003: 21).

En altres paraules, les institucions quebequeses d'arrel francesa –i no altres– són les qui representen la “societat d'acollida” per a la nova immigració.

2. El context de la immigració

Sobre la base del substrat cultural i lingüístic que ha anat acompanyant els processos de construcció de la(es) identitat(s) nacional(s) dels Estats objecte d'estudi, podem entendre que s'ha anat superposant amb més o menys intensitat, amb més o menys recorregut històric, el fenomen de les migracions. Al seu temps, és evident que els processos migratoris, sobretot els immigratoris, han impactat i impacten significativament sobre el joc de majories-minories culturals i lingüístiques específic de cadascun d'aquests països i regions. Dediquem aquest segon bloc de l'informe a fer un breu repàs del pes, la trajectòria i les regulacions de la immigració pròpies d'aquests contextos. No en va, la manera d'haver-se produït i de produir-se en l'actualitat l'estructuració d'aquest fenomen condiciona el sentit com es prefiguren les possibilitats d'integració social (i educativa) de la població immigrada i d'origen immigrant, també de la seva descendència.

2.1. Una mirada en perspectiva

2.1.1. Alemanya – Baviera

Els fluxos migratoris arribats a Alemanya des de la Segona Guerra Mundial poden ser classificats cronològicament en quatre fases, marcades per les diferents característiques dels nouvinguts (Vogel i Cyrus, 2000: 11 i Ette, 2003: 27). L'evolució i distinció d'aquestes etapes és precisament un dels elements que explica l'evolució del marc legal alemany. Podríem dir que aquest és una reacció davant la necessitat de controlar l'arribada de nombrosos fluxos migratoris permesa per l'anterior legislació, tal i com comentarem al següent apartat.

Un cop que entrem a analitzar el marc legal alemany en matèria migratòria, el primer element a destacar és la negativa de l'Estat Alemanya a ser considerat un país receptor d'immigració (“Kein Einwanderungsland”), malgrat tenir uns índexs elevats de població resident no alemanya. Aquesta negativa es fonamenta en diversos punts, tal i com expressava el ministre de l'interior l'any 1997:⁸

“Per la caracterització d'un país receptor d'immigració no és decisiu si els estrangers s'hi estan al país per més temps o permanentment –que és el cas a gairebé tots els països-

⁸ Bundesministerium des Innern. A: Vogel i Cyrus (2000: 11)

sinó si l'Estat necessita la immigració a causa de les seves demandes i desenvolupament econòmic i així ho declara. Aquest no és sens dubte el cas de la RFA

2.1.1.1. Primera etapa: 1945-1961

Els anys compresos entre el final de la Segona Guerra Mundial (1945) i el 1961 es caracteritzen en un primer moment per l'arribada massiva d'alemanys residents a tota Europa (*Aussiedler*)⁹ i, posteriorment, pel trànsit d'alemanys des de la República Democràtica Alemanya cap a la República Federal Alemanya.

Val a dir que els *Aussiedler* o "alemanys ètnics" gaudeixen d'un tracte preferencial basat en l'article 116 de la Llei Bàsica Alemanya (*Grundsgesetz*), ja que en aquest article es defineix com a alemany –i per tant s'atorga el dret a la nacionalitat alemanya– a totes aquelles persones amb origen ètnic i cultural alemany, independentment del lloc de naixement. En base a aquesta legislació, les persones d'origen familiar alemany nascudes a l'estranger no són objecte del dret d'estrangeria.

Tanmateix, la legislació sobre els *Aussiedler* ha sofert nombrosos canvis, principalment en sentit restrictiu, des de la fi de la Segona Guerra Mundial. Durant els primers anys després de la Segona Guerra Mundial, les forces aliades optaren per expulsar els alemanys residents als països de l'Est amb l'objectiu d'evitar la creació de fortes minories en la formació dels nous estats de l'Est. L'arribada dels *Aussiedler* va continuar posteriorment a través d'acords bilaterals entre la RFA i el bloc de l'est (Bommes et al. 1999: 85).

2.1.1.2. Segona etapa: 1961-1973

En aquesta segona fase ens trobem en el moment de reconstrucció d'Alemanya i amb la conseqüent necessitat de reclutar mà d'obra estrangera, principalment dels països del sud d'Europa. L'any 1965 es promulga la primera Llei d'Estrangeria Alemanya, la qual regula les polítiques d'admissió dels anomenats *Gästarbeitern* ("treballadors hostes") i les polítiques d'asil. Val a dir que aquesta normativa general, basada en l'establiment d'acords bilaterals amb els països d'origen, romandrà pràcticament inalterada fins l'any 1990.

Els objectius generals que persegueix el conjunt de polítiques relacionades amb la immigració poden ser agrupats en tres (Vogel i Cyrus, 2000: 11) i s'han mantingut de forma estable al llarg del temps per al conjunt de polítiques federals d'immigració:

- a) Integració dels estrangers admesos legalment, en particular dels treballadors estrangers i les seves famílies.

⁹ Als alemanys residents fora de les fronteres alemanyes se'ls coneix de forma general amb el nom d'*Aussiedler*. La definició d'*Aussiedler* no és senzilla. Una persona és considerada "*Aussiedler*" no només en base a l'etnicitat (alemanya) sinó que a més ha de demostrar haver patit pressió, discriminació o persecució a causa d'aquesta etnicitat. (Klekowski, 2003: 15).

- b) Limitació dels fluxos d'estrangers provinents de països no membres de la UE o països que no pertanyen a l'espai econòmic europeu.
- c) Lluita contra el treball i la residència il·legals.

Tot plegat des de les tesis del *ius sanguini*, les quals es fan visibles en la divisió *de iure* entre els *Aussiedler* i els *Gästerbeitern*. Els primers disposant de facilitats per a l'admissió de l'entrada i l'adquisició de la nacionalitat; els segons essent considerats *de iure* i *de facto* com a treballadors convidats de manera no permanent.

2.1.1.3. Tercera etapa: 1973-1989

Aquest reclutament es frena l'any 1973 per la crisi del petroli, que provoca el retorn dels treballadors estrangers als seus països d'origen, alhora que apareix la preocupació per la integració d'aquells que decideixen quedar-s'hi. En efecte, durant els anys 70 els esforços legislatius tenen per objecte aconseguir la integració d'aquests "treballadors hostes" i les seves famílies.

D'aquesta manera, la crisi del petroli de 1973 marca l'entrada d'un període que s'allargarà fins el 1989 i es caracteritza per l'entrada de migrants a través del reagrupament familiar dels treballadors estrangers arribats durant els anys anteriors. Als anys 70 els esforços legislatius tenen per objecte aconseguir la integració d'aquests treballadors i les seves famílies, mentre que la dècada dels 80 en matèria migratòria ha estat definida com la "dècada perduda" (Bommes et al. 1999: 91).

2.1.1.3. Quarta etapa: 1989...

Amb la caiguda del mur de Berlín el novembre de 1989, molts dels alemanys de la RDA, refugiats de l'Europa de l'Est i *Aussiedlers* arriben a la RFA. A mitjans dels anys 90 es restringeixen els drets dels alemanys de l'est i s'estableixen quotes d'entrada per a tots els potencials nousvinguts, especialment als refugiats.

Fins els anys 90 la política immigratòria sobre els *Aussiedler* pot ser considerada "generosa", és a dir, els requisits per ser admès com a alemany ètnic eren relativament laxos, malgrat que al llarg del temps es van anar enfortint i nous requisits van ser fixats com a necessaris per a demostrar per una banda l'origen alemany i, per l'altra, la situació de discriminació, persecució o pressió viscuda a causa d'aquest origen ètnic, element que dona dret a l'entrada a Alemanya.

Però és sobretot arran de la caiguda del mur que es restringeix i es controla l'acceptació d'*Aussiedler*, ara anomenats "*Spätaussiedler*" (*Aussiedler* tardans). Per una banda, la RFA es veu incapaç d'acceptar els grups de sol·licitants que arriben de l'Europa de l'Est¹⁰ i, per l'altra, es considera que la millora de la situació i les

¹⁰ Segons dades elaborades per Bommes et al. (1999:86), entre l'any 1986 i el 1987 arribaren 121.217 *Aussiedler* a la RFA, mentre que entre els anys 1988 i 1989, aquest nombre ascengué a 579.709 *Aussiedler*.

oportunitats dels alemanys ètnics als països ex-comunistes els hi permet romandre-hi (Klekowski, 2003:17). Són nombroses les lleis aprovades en aquest període.

Per la seva banda, la temporalitat esperada en l'estada dels *Gästarbeitern* es va anar afirmant com a no real i arribat l'any 2002 el discurs polític comença a parlar d'immigració, renunciant al concepte de "treballadors hostes". En aquesta mateixa línia, el discurs polític oficial acaba acceptant el fet que Alemanya s'ha convertit en un Estat receptor d'immigració.

2.1.2. Bèlgica – Comunitat Francòfona

2.1.2.1. La primera etapa: 1950 - 1974

Al llarg de les primeres dècades de la segona meitat del segle XX, les polítiques d'immigració belgues han estat primordialment condicionades a les necessitats de mà d'obra del mercat laboral nacional. Acabada la segona guerra mundial, Bèlgica, com altres països industrialitzats d'Europa, es troba necessitada de mà d'obra per als sectors estratègics de la seva economia: mines, siderúrgia, producció d'energia, construcció, etc. Després dels fracassos en l'intent d'encoratjar la població nacional al treball en aquests sectors, el Govern belga opta per fomentar una primera onada "migratòria": la importació per al treball en aquests sectors d'uns 65.000 presoners de guerra alemanys a canvi de la seva llibertat. Poc després, veient les limitacions d'aquesta estratègia, es gira l'atenció vers els països del sud del mediterrani, especialment Itàlia, Espanya i Grècia, amb els quals es signen una sèrie d'acords bilaterals destinats a afavorir l'emigració d'homes joves cap a les indústries d'extracció situades, sobretot, a Valònia.

Cap als anys 60, arran d'alguns accidents importants a les mines Valones, els països del sud comencen a dubtar de la bondat dels acords d'emigració amb Bèlgica. L'estratègia de la segona onada perdia força alhora que els industrials Valons seguien necessitant mà d'obra per als principals sectors secundaris i la construcció. I així arribà la tercera onada migratòria, fruit d'acords de reclutament fets amb els països del Magrib (Marroc, Tunísia, Algèria) a més de Turquia i Iugoslàvia.

Aquesta política d'importació de mà d'obra barata es gestiona des de la CTMOE (Comissió Tripartita de la Mà d'Obra Estrangera), en el marc d'un clara "doctrina de la immigració temporal". L'important era garantir la col·laboració dels treballadors estrangers en el desenvolupament industrial de Bèlgica. La seva estada a Bèlgica hauria de ser, en qualsevol cas, "*un séjour*", és a dir, temporal.

L'any 1965, la CTMOE es reemplaçada pel CCI (Consell Consultiu de l'Immigració). Tot i l'aparició en l'agenda d'aquesta institució de la qüestió de la integració social de

la població immigrada, l'abast polític d'aquesta nova "sensibilitat" continuarà essent molt reduït¹¹.

2.1.2.2. La segona etapa: 1974 - 1980

L'1 d'agost de 1974, el Govern belga atura el flux d'entrada de mà d'obra estrangera no qualificada davant la forta crisi iniciada l'any anterior motivada per l'encariment dels preus del petroli. Se suspenen tots els acords bilaterals d'immigració i les úniques formes legals ordinàries d'emigrar a Bèlgica són: el reagrupament familiar, l'admissió baremada de persones amb qualificacions altes i l'asil polític.

Alhora, el país comença el procés de regionalització (política, econòmica i en matèria d'immigració) i comunitarització (polítiques culturals i educatives) que acabarà en l'efectiva federalització de Bèlgica. En aquest context, el tractament de la immigració deixa de ser un tema d'Estat per passar a ser de les regions (en allò vinculat a l'economia i a la integració, considerades com a part de la política econòmica) i a les comunitats (en allò vinculat a les llengües, la cultura i l'educació).

En definitiva, la crisi de 1973 trenca el model "*temporal d'immigració*" i comença una relació més complexa amb els col·lectius nouvinguts en una lògica que avança cap al reconeixement¹².

2.1.2.3. La tercera etapa: 1980 - 1993

Aquesta etapa es mou en els paràmetres començats en l'anterior. Segueixen els moviments cap a la descentralització del país, alhora que s'aprofundeix en el canvi de paradigma sobre la immigració: es passa d'una perspectiva economicista i del treball, a una perspectiva on la dimensió cultural serà la dominant.

El 1980 s'aprova l'Estatut del Treballador Estranger. D'acord amb aquest llei, les competències en aquest tema passen de les regions a les comunitats. Alhora es comencen a fer les primeres actuacions contra el racisme i la xenofòbia (1981). L'any 1984 es fixa el marc legal a nivell estatal: d'una banda els estrangers "establerts de forma regular" podran accedir a la nacionalitat belga; al mateix temps que s'endureixen les condicions per l'entrada al país i per al reagrupament familiar.

Des de 1988 els temes i les tensions al voltant de la immigració se centren entorn de quatre grans debats: i) La pujada de l'extrema dreta racista (sobretot a Flandes)¹³; ii) la

¹¹ Tal com reconeix Boussetta: "No es tractava d'una política clara a favor de la integració o de la igualtat d'oportunitats [dels immigrants]. Eren tot de mesures destinades a exercir un incentiu a la mà d'obra estrangera cap a Bèlgica i assegurar un mínim acompanyament als treballadors [...] Així, a nivell nacional i local el debat sobre la "integració dels estrangers" estava plantejat de forma encara molt tímida" (1998: 67).

¹² Per exemple, el 1974 l'Estat reconeix i oficialitza el culte islàmic. Alhora, aquest culte passa a ser liderat des de l'Aràbia Saudita, a canvi d'acords sobre el petroli.

¹³ Cal aquí fer referència al pes polític i social del *Vlaams Belang* (antic *Vlaams Blok*). Aquest partit nacionalista flamenc, de discurs neo-feixista clarament xenòfob, començà a guanyar força a partir de finals dels anys 80 i la seva posició sembla consolidada. Aquest és un fet que, sobretot a Flandes i a la capital, afegeix tensió a qualsevol

problemàtica dels grans centres urbans; iii) la qüestió de les demandes d'asil; iv) el tractament de l'Islam. Arran d'aquestes tensions, el Govern federal pren partit (1989) i crea un Comissionat Reial per les Polítiques dels Immigrants (CRPI) que centra l'esforç per tractar aquestes temàtiques d'una forma transversal a través d'una Conferència Interministerial de Polítiques d'Immigració. Aquest ens, substituït el 1993 pel Centre per la Igualtat d'Oportunitats i la Lluita Contra el Racisme, depèn directament del primer ministre federal.

A la Comunitat Francòfona, ja amb plenes competències en aquesta matèria, es comença a desenvolupar des de mitjans dels 80 una política específica per a la formació i l'educació dels infants i joves immigrants. Des del 1981 es crea el Consell Consultiu dels Immigrants de la Comunitat Francesa (Francòfona), que el 1986 passarà a designar-se Consell Consultiu per les Poblacions d'Origen Estranger (CCPOE). Bona part de les seves recomanacions són encara vigents avui en dia.

2.1.2.4. La quarta etapa: 1993...

L'any 1993 esdevé un any de traspàs "definitius" de les competències d'acollida i d'integració dels immigrants. Pels acords dits de "Saint Quentin", la Comunitat Francòfona (Valònia i els francòfons de la Regió de Brussel·les) assumeix i coordina aquestes competències. Aquest traspàs es feu amb un doble objectiu: intentar eixugar el dèficit competencial de la Comunitat Francòfona en aquest camp; i alhora, intentar abordar el tema de la integració dels immigrants des d'un espai social més homogeni.

L'organització d'aquest traspàs es realitza sobre la base de "sis regions d'integració". Els seus centres, situats a Liège, Charleroi, Namur, Mons, Verviers i La Louvière, són els que de forma coordinada treballen el tractament de les qüestions socials i culturals més directament relacionades amb els col·lectius d'origen immigrant.

En el punt 2.2.2. reprendrem el fil del present marc legislatiu i la descripció de l'actual realitat immigratòria de Bèlgica i la seva Comunitat Francòfona.

2.1.3. Regne Unit – Anglaterra

En paraules de Hatton i Wheatley Price (2005: 9):

La política immigratòria (...) ha estat conduïda essencialment més per qüestions entorn la raça que no pas per la immigració per se. El nombre total d'immigrants o el flux net d'immigrants ha estat rarament un motiu de preocupació. Més important ha estat la preocupació pel color, les creences i l'origen ètnic dels immigrants.

Abordar l'evolució de la política immigratòria britànica implica, sens dubte, la necessitat d'aproximació a les relacions establertes entre la metròpoli britànica i els països de la

iniciativa al voltant del tema de la immigració. Semblava que el seu referent a Valònia, el Front Nacional (homònim al partit neo-feixista francès liderat per Jean-Marie Le Pen) no tenia tanta força com el *Vlaams Belang* per exercir pressió política sobre aquests temes.

Commonwealth. Serà l'intent de desvincular-se de les obligacions adquirides amb aquests països sota l'Imperi Britànic el que vagi configurant la política immigratòria del Regne Unit.

2.1.3.1 Primera etapa: 1945-1962

Durant les dues primeres dècades del segle XX, la política britànica pot ser caracteritzada com a oberta¹⁴. En aquella època tots els súbdits de la Corona (incloent les colònies i dominis britànics) gaudien de lliure entrada a la Gran Bretanya, però aquesta llibertat es va anar reduint de forma que només es pogués aplicar als blancs, mentre que es dificultava progressivament l'entrada al país pels no-blancs.

La qüestió essencial que centrà la preocupació política del Govern del Regne Unit en matèria d'immigració durant la primera meitat del segle XX fou com restringir l'entrada d'immigració provinent d'algunes parts de la *Commonwealth* i no d'altres i, alhora, com limitar l'entrada des de països de la *Commonwealth* mentre que es mantenia la lliure entrada des de la República d'Irlanda.

Cal destacar que els immigrants de l'Imperi Britànic a l'Àsia i a l'Àfrica no van gaudir mai d'aquest dret de lliure entrada a la metròpoli, ja que aquesta quedava sotmesa a l'acció dels oficials britànics a cada territori. Però amb els moviments independentistes, els oficials britànics van perdre el control i el Govern britànic va instar als nous territoris independents de l'Índia, el Pakistan, els països del Carib i l'Àfrica Occidental a imposar les seves pròpies restriccions sota l'amenaça d'emprendre accions legals. L'Índia i el Pakistan van cooperar però no altres països, fet que provocà l'entrada massiva de població no-blanca i el consegüent enduriment de la legislació britànica.

Després de la Segona Guerra Mundial el Govern Britànic va acceptar l'assentament al seu territori d'immigrants de l'Europa de l'Est, molts d'ells ex-soldats, mentre que incentivà el retorn als seus països d'origen de la població no-blanca de Jamaica i les Índies occidentals. Malgrat aquesta política, als anys 50 es va produir un important creixement de les poblacions no-blancs en territori britànic.

2.1.3.2 Segona etapa: 1962-1971

La *Commonwealth Immigration Act* de 1962 suposà un primer trencament amb la *Commonwealth*, establint nous requisits per l'entrada i classificant els immigrants segons les raons per les quals es permetia la seva entrada a la Gran Bretanya:

Categoria A: Treball pre-compromès

Categoria B: Característiques i facultats especials

Categoria C: Necessitats especials del mercat laboral nacional

¹⁴ L'*Aliens Act* de 1905 tan sols atorgava a la *Home Secretary* la potestat de negar l'entrada a aquelles persones considerades criminals.

Davant les altes quotes d'entrada al Regne Unit per part d'immigrants asiàtics, (majoritàriament establerts amb anterioritat als països de Kenya, Uganda i Tanganyika), s'aprovà l'Act de 1968. Després dels diferents processos d'independència, els països esmentats havien mantingut el seu dret a disposar de passaports britànics i és per això que la nova llei estableix que totes les persones amb passaports britànics també seran objecte del control migratori, a excepció d'aquelles que o bé hagin nascut al Regne Unit o bé els seus pares o avis hagin nascut, o hagin estat adoptats o naturalitzats, a la Gran Bretanya.

La dècada de 1962-1971 es caracteritza doncs per la redefinició constant de la ciutadania britànica, lligada a l'elaboració de polítiques d'immigració cada cop més allunyades de les obligacions respecte de la *Commonwealth*. Es manté oberta l'entrada al Regne Unit pels descendents dels britànics assentats als Estats Units, el Canadà i Austràlia mentre que s'aplica una cada cop més restrictiva legislació als immigrants no-blancs de la Nova *Commonwealth*. Malgrat això, a la dècada dels 60 els fluxos de no-blancs continuaren arribant, especialment en base a la reunificació familiar.

L'Act de 1971 pot ser interpretada com un intent de redefinir la ciutadania britànica i és la base legal en què encara avui en dia s'empara el control migratori britànic, reformulat en noves lleis i actes (Juss, 2005: 182). Aquesta llei de 1971 distingeix entre "*Patrials*" (ciutadans britànics o de la *Commonwealth* que o bé ells o bé els seus pares o avis hagin nascut o hagin estat adoptats o naturalitzats a la Gran Bretanya) i "*No-Patrials*", als quals se'ls atorguen exactament els mateixos drets que la resta d'estrangers. A més, aquesta llei introduí per primer cop la prolongació de l'estada més enllà del període autoritzat com a delictes castigats amb pena de presó.

2.1.3.3 Tercera etapa: 1980...

La *British Nationality Act* de 1981 és un intent d'aproximar la política de nacionalitat a la política d'immigració, reduint dràsticament el nombre de persones que poden accedir-hi a la nacionalitat britànica. Aquesta llei crea tres tipus diferents de ciutadans britànics: a) Ciutadà Britànic (*British Citizen*), b) Ciutadà Britànic dels Territoris Dependents (*British Dependent Territories Citizen*) i c) Ciutadà Britànic d'Ultramar (*British Overseas Citizens*). Només el primer tipus comporta el dret automàtic d'entrada al país i és aplicat a casos molt restringits.

A començaments dels any 90, es percep que la principal amenaça per a l'equilibri social britànic és l'entrada massiva de refugiats, la major part dels quals són més immigrants econòmics que no polítics. Podem afirmar que el control de la immigració als anys 90 va experimentar un desplaçament des de la restricció de l'entrada d'immigrants de països de la Nova *Commonwealth* a la limitació dels sol·licitants d'asil de tot el món.

Així, des de primers dels 90, es nombrosa la producció legislativa dirigida al control restrictiu de les sol·licituds d'asil¹⁵.

El mandat laborista de Tony Blair té una traducció clara i específica en matèria d'immigració. El govern laborista instaurà una nova aproximació a la immigració

¹⁵ Veure punt 2.2.3.1..

centrada en l'existència de fluxos laborals internacionals, inexorables davant la globalització. És per això, que la política migratòria començà a ser clarament vinculada als permisos laborals, enfocats més al benefici dels empresaris que no als immigrants (Du'vell i Jordan, 2003). Ens hi detindrem en el punt 2.2.3..

2.1.4. Canadà – Quebec

La trajectòria de consolidació del fenomen migratori al Quebec, així com l'evolució de les perspectives i instruments polítics adreçats al seu tractament difícilment poden entendre's sense parar atenció als mateixos processos d'articulació nacional i consideració de les relacions interculturals i interlingüístiques dels quals ens hem ocupat en el punt 1.4.. Seguidament passem a ocupar-nos-en.

2.1.4.1. Primera etapa: 1965-1978

Des de finals dels anys 60, el Quebec, més que qualsevol altra província canadenca, ha apostat per l'assumpció progressiva de competències en matèria d'immigració, un àmbit constitucionalment definit com de gestió compartida entre el Govern federal i les províncies. Així, la fundació del *Ministère de l'Immigration du Québec* (MIQ), el 27 de novembre de 1968, representa un moment clau en l'inici de la gestió institucional de la immigració. I és ja durant les primeres passes de les polítiques immigratòries que aquestes s'impregnen del sentit de la transformació del dualisme canadenc nacionalista cap a les lluites pels drets lingüístics. Segons afirma en l'informe "La immigració en Estats plurinacionals: el cas de Catalunya en perspectiva" (estudi dirigit per Ricard Zapata), "des dels inicis existeix un vincle entre la gestió de la immigració i la política lingüística". En efecte, el conjunt de les lleis destinades a regular la qüestió lingüística (Loi 63, Loi 22, Loi 101) fan del tractament de la integració de la població novvinguda (més específicament, de la seva "francesització" en l'àmbit escolar) un punt de referència central.

Ahora, els principis rectors de les preocupacions incials del MIQ s'entenen en el marc de l'adopció per part del Govern del Quebec, ja des de començaments dels setanta, d'una discurs polític de tipus multiculturalista. És així com s'explica la introducció explícita del "dret a la diferència" i la prohibició de la discriminació ètnica en l'articulat de la *Charte des Droits et Libertés de la Personne du Québec* de 1975 ("Carta de Drets i Llibertats de la Persona del Quebec"). Per exemple, el seu article 43 subratlla...

Les personnes appartenant à des minorités ethniques ont le droit de maintenir et de faire progresser leur propre vie culturelle avec les autres membres de leur groupe ("Les persones pertanyents a les minories ètniques tenen el dret de mantenir i desenvolupar la seva vida cultural amb els altres membres del seu grup").

És en aquest mateix marc que, l'any 1978, es promulga el *Programme d'enseignement des langues d'origine* (PELO¹⁶) i s'adopta (el mateix any) *La Politique Québécoise du*

¹⁶ Programa amb una especial incidència en el terreny educatiu.

développement culturel, el text de la qual introdueix per primera vegada el terme de *communauté culturelle*. Entenent que forma part d'una "comunitat cultural" tota aquella persona que té una llengua materna diferent del francès i un lloc de naixement fora del Canadà, aquest terme obvia del debat públic l'essencialisme d'altres conceptes com els de minoria o grup ètnic.

2.1.4.2. Segona etapa: 1978-1990

Seguint aquesta tendència, l'any 1981 el MIQ passa a designar-se *Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration* (MCCI) i s'aprova un nou programa, *Autant de façons d'être Québécois: Plan d'action à l'intention des communautés culturelles*. Forma part d'aquest mateix període la constitució l'any 1984 del *Conseil des Communautés culturelles et de l'immigration* (CCCI).

Algunes de les fites promogudes en aquesta etapa són: la introducció del concepte d'*interculturalisme*, interpretat com a forma específica d'entendre el pluralisme front la perspectiva multiculturalista canadenc; es generalitza l'ajut financer a les institucions culturals; s'estén com a prioritat política la lluita contra la discriminació i el racisme; es desenvolupen programes d'atenció escolar per a la integració socioeducativa de l'alumnat al·lòfon i amb problemes d'aprenentatge, etc.

2.1.4.3. Tercera etapa: 1990...

El desembre de 1990, veu la llum *L'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, tal vegada la primera política global del Govern del Quebec en matèria de gestió de la diversitat cultural propiciada per l'arribada de nous col·lectius de població immigrada¹⁷. En virtut d'aquesta política, i d'acord amb el pacte del Govern federal i provincial, el Quebec adquireix competències plenes en l'àmbit dels serveis d'acollida i d'integració lingüística i cultural, així com en el referent als serveis econòmics de règim especial oferts als col·lectius immigrants. Així, el MCCI es converteix en principal responsable de les funcions de selecció, acollida, establiment, adaptació i integració dels estrangers. Aquest nou posicionament explica en bona mesura la conversió del MCCI en *Ministère des affaires internationales, de l'immigration et des Communautés culturelles* (MAIICC).

Simultàniament, aquest nou període obre les portes al qüestionament del propi paper de les "comunitats culturals" com a subjecte polític de primer ordre. En efecte, la política de l'*énoncé*, liderada pel Partit Liberal del Quebec, estableix cinc paràmetres per a la definició dels valors de la identitat col·lectiva, entesa en termes de *pacte cívica* entre els residents: territori, llengua francesa, Carta de drets i ideal democràtic, pluralitat cultural, participació social i sentiment de pertinença a la societat quebequesa. Aquest nou pas cap a la "desetnització" de la vida col·lectiva, sobre la base d'un territori, d'unes institucions i d'una llengua comuna, en la línia d'un model

¹⁷ El pla d'aplicació d'aquesta política és presentat l'any 1991 amb el nom: *Au Québec bâtir ensemble. Plan d'action gouvernemental en matière d'immigration et d'intégration, 1991-1994*.

"Estat = Comunitat de ciutadans" justifica la substitució del MAIICC per l'actual *Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration* (MRCI) i del CCCI pel *Conseil des Relations Interculturelles* (CRI).

Tal i com acabem d'esmentar, forma part dels principis polítics del MRCI el foment del sentiment de pertinença de la població immigrada a la societat i institucions quebequeses. Ara bé, convé fer notar que l'adhesió per part d'aquesta població a un projecte ciutadà com el que es debat actualment té com a condicions de possibilitats les normes que regulen la seva ciutadania jurídica efectiva. Ens ocupem d'aquesta qüestió en el punt 2.2.4..

2.2. Les regulacions de l'estrangeria

Atesa la transcendència de la regulació del binomi ciutadania-estrangeria a l'hora de donar compte de la situació social i vivencial del col·lectiu immigrat i, en conseqüència, de les possibilitats de la integració social de les seves generacions més joves, creiem convenient no perdre de vista el marc jurídic que textifica la política estatal i regional d'immigració a cadascun dels contextos objecte d'estudi.

2.2.1. Alemanya – Baviera

A Alemanya, com a la resta d'Estats Federals, fer un dibuix clar de la producció legislativa és una tasca complicada. El sistema alemany de repartiment de competències estableix que la qüestió migratòria és competència del *Bundestag* (Parlament Federal). Ara bé, tant els *Länder* o Estats Federats com el Govern Federal tenen una gran influència. És concretament al *Bundesrat* (Senat Federal) on els *Länder* poden exercir més pressió. A més, el major poder dels *Länder* no està en l'elaboració de les lleis sinó en la seva interpretació i implementació.

Cal tenir present a l'hora d'abordar la regulació de la immigració que aquesta no es realitza a través d'una única política concreta sinó que es veu condicionada pels efectes col·laterals de diverses polítiques com són les de compensació dels refugiats de la postguerra, la integració europea, el reclutament de treballadors, la de nacionalitat, la d'estrangeria...

L'anàlisi del cas alemany fa necessari comprendre prèviament les marcades diferències que la legislació estableix entre dos tipus de nous: els alemanys ètnics (*Aussiedler*) i els immigrants d'origen no alemany. En el punt 2.1.1. hem fet referència a les polítiques d'admissió adreçades als *Aussiedler*. En aquest apartat ens centrem en aquelles altres que afecten la immigració d'origen no alemany, és a dir, al col·lectiu que sí es subjecte de les regulacions de l'estrangeria.

La legislació referent als *Gästarbeitern* ("treballadors hostes") i als Refugiats es va mantenir pràcticament intacte fins els anys 90. La normativa alemanya elemental queda recollida a la Llei d'Estrangeria de 1990, que va substituir la primera Llei d'estrangeria de l'any 1965.

2.2.1.1. Dret d'entrada i residència

És als anys 90, hi ha un gran augment de la immigració i, consegüentment, s'incrementen els esforços per regular-la. La "Llei sobre l'entrada i estada d'estrangers al Territori de la República Federal d'Alemanya" va entrar en vigor l'1 de juny de 1991. Aquesta regulació afectà totes les persones que no gaudien de nacionalitat alemanya, per tant, no afectà als immigrants d'origen ètnic alemany (*Aussiedler*).

Un requisit bàsic per a l'entrada a Alemanya és el permís de residència, del qual només estan exemptes els nacionals de països membres de la UE. Un dèficit històric de la legislació alemanya sobre immigració ha estat l'absència de permisos de residència no temporals. No és fins l'any 1978 que s'introdueixen per primer cop les "regulacions de permanència" (*Verfestigungsregelung*) (Joppke, 1999: 66-67), que no tenien categoria de llei sinó de decrets administratius. Actualment aquestes es concreten en 5 formes de residència regular, que determinen l'estatus de l'estada de l'immigrant (Vogel i Cyrus, 2000: 13-14):

- a) *Aufenthaltserlaubnis* (Títol de residència per motius específics): s'atorga per motius concrets i un cop que aquests expiren, el titular està obligat a abandonar Alemanya.
- b) *Befristete Aufenthaltserlaubnis* (Permís de residència limitat)
- c) *Unbefristete Aufenthaltserlaubnis* (Permís de residència il·limitat): aplicable a aquells que han gaudit del permís de residència limitat durant més de 5 anys i que a més compleixen determinats requisits.
- d) *Aufenthaltserlaubnis* (Dret de residència il·limitat): aplicable a aquells que han gaudit d'un permís de residència durant més de 8 anys i compleixen determinats requisits.
- e) *Aufenthaltserlaubnis* (Títol de residència per motius excepcionals): és l'aplicat normalment en casos dels refugiats.

A part d'aquests cinc tipus de permisos de residència, hi ha dues categories especials:

- a) *Aufenthaltsgestattung* (Permís a residir): és l'estatus acordat per a aquelles persones que estan tramitant la seva acceptació en el país com a refugiats.
- b) *Duldung* (Tolerància): no és un permís de residència, significa exclusivament que l'Estat s'absté de deportar la persona afectada.

Val a dir que el permís de treball és només assolible per aquelles persones que posseeixen un permís de residència i, per casos excepcionals, el títol de residència. A més, el permís de treball és només concedible per aquells llocs de treball que no poden ser coberts per nacionals.

Els canvis que afecten la política immigratòria alemanya entre el 2000 i el 2002 se centren en dues regulacions: en primer lloc la introducció de la "*Green Card*", per la qual s'autoritza la immigració de 20.000 experts informàtics estrangers i, en segon terme, l'aprovació de la *Llei d'Immigració de juny de 2002* (Ette, 2003: 3).

La Llei d'Immigració de juny de 2002 esdevé la primera llei que té per objectiu específic la regulació de la immigració a Alemanya. Aquest nou marc legal acaba amb la idea defensada de forma constant per les administracions alemanyes, segons la qual Alemanya no és ni ha estat un país receptor d'immigració (Ette, 2003: 11). La nova llei conté tres regulacions d'especial rellevància (Ette, 2003: 31):

- a) Introdueix un sistema de punts per a la selecció dels treballadors immigrants. Aquesta quota és fixada anualment en funció dels interessos econòmics i tecnològics d'Alemanya i l'avaluació dels criteris pel sistema de punts cobreix per exemple l'edat, l'educació i les experiències laborals del sol·licitant.
- b) Ofereix un instrument suplementari pel reclutament d'immigrants en funció de la situació del mercat laboral. Amplia l'"ASAV", acord entre Alemanya i països no membres de la Unió Europea per permetre la immigració temporal de treballadors d'aquests orígens.
- c) Adopta i estén la regulació de la "Green Card" per immigrants altament qualificats amb possibilitat de sol·licitar la residència permanent.

Problemes formals en el procediment de votació al Bundesrat van provocar que finalment aquesta llei de 2002 fos derogada i s'optés per l'elaboració d'una nova llei d'immigració. La nova *Zuwanderungsgesetz* (Llei d'Immigració) va entrar en vigor l'1 de gener de 2005. Aquesta nova llei contempla els punts característics ja esmentats a la llei del 2002 i hi afegeix altres de nous com: concentració dels processos migratoris en una única administració (tant per permisos laborals com d'estada), la incorporació a la llei dels estàndards europeus sobre l'àmbit humanitari, l'establiment de mesures destinades a la integració dels immigrants i noves regles per assegurar la seguretat, centrant-se en un context d'immigració radical, concretament el terrorisme internacional.¹⁸

Al marge dels permisos de residència esmentats, una segona via d'entrada al país s'obre a través dels processos de reunificació familiar. Tradicionalment la llei alemanya no havia contemplat aquest mecanisme, ja que, seguint la lògica dels "treballadors hostes" que no romandrien indefinidament al país, es considerava innecessari garantir els laços familiars d'aquests treballadors amb les seves famílies. És l'any 1981 quan es detallen les primeres regles de reunificació familiar, amb caràcter de recomanacions del Govern Federal i adreçades a limitar la immigració no desitjada més que a assegurar el benestar dels immigrants (Joppke, 1999: 67-82).

El reagrupament familiar va ser objecte de polèmica al llarg de la dècada dels 80. Entre els anys 1973 i 1978 la balança migratòria alemanya havia estat negativa però a partir del 1979, malgrat la limitació de la immigració, el saldo migratori començà a ser positiu, principalment a causa de la reunificació familiar. Davant aquesta situació, el Govern Federal es proposà regular aquest mecanisme d'entrada al país.

La primera reacció fou limitar el reagrupament familiar, voluntat que explica l'evolució del marc legal alemany al llarg de la dècada dels 80. Un decret de l'any 1981 redueix

¹⁸ Informació obtinguda a partir de: www.bmi.bund.de juliol 2005

de 18 a 16 l'edat màxima per a sol·licitar l'entrada al país de fills d'immigrants residents a Alemanya, es prohibeix el reagrupament de nens que hagin de viure amb un únic pare o quan els pares siguin estudiants. Pel que fa a les dones, no hi ha restriccions a les primeres generacions però sí a les segones, exigint que aquestes hagin assolit la majoria d'edat, que el matrimoni sigui superior a un any i que la dona hagi viscut un mínim de 8 anys al país.

Val a dir que les recomanacions del Govern Federal no són vinculants, de forma que llur aplicació a cada Estat ha variat. Així, a Bremen es va optar per no reduir a 16 l'edat màxima dels fills d'immigrants i els requisits d'una "llar adequada" era menys que a altres Länder.

Les reformes es van anar succeint al llarg dels 80. L'any 1983 es crea un nou esborrany que pretén reduir a 6 l'edat màxima dels fills per ser objecte de reagrupament i s'aboleix totalment la possibilitat de reagrupament pels matrimonis de segones generacions. Al febrer de 1988 es presenta un nou esborrany encara més restrictiu. Finalment, la nova "Llei sobre l'entrada i estada d'estrangers al Territori de la República Federal d'Alemanya" comporta algunes novetats. En primer lloc, s'acaba amb la discrecionalitat dels Länder per adaptar la normativa i s'imposen els 16 anys com edat màxima pel reagrupament dels fills dels immigrants residents a Alemanya, s'aboleix la necessitat d'un any de matrimoni per a les segones generacions i s'asseguren els drets de residència als menors i esposes independentment del cap de família. A més, s'atorga el dret a tornar a Alemanya a aquelles segons i terceres generacions que havien retornat als seus països d'origen de forma temporal.

2.2.1.2. Nacionalitat

Una de les principals innovacions legals dels anys 90 és la reforma de la *Staatsangehörigkeitgesetz* (Llei de nacionalitat), aprovada el 15 de juliol de 1999, amb l'objectiu d'orientar la política d'estrangeria cap a la integració de la nombrosa població estrangera resident a Alemanya. Aquesta reforma era necessària, en paraules del propi Govern federal, "perquè no és desitjable que una part important de la població generació rera generació visqui com a minoria estrangera separada de la comunitat i quedi al marge dels drets i deures dels ciutadans".¹⁹ Les novetats més importants de l'esmentada reforma es poden agrupar en 4 punts:

- a) Obtenció de la nacionalitat a través del naixement a Alemanya: Els fills de pares estrangers poden obtenir la nacionalitat alemanya per naixement, sempre i quan un dels pares hagi viscut de forma regular a Alemanya durant un mínim de 8 anys i gaudeixi de l'*Aufenthaltsberechtigung* (Dret de residència il·limitada) o bé disposi de l'*Aufenthalterlaubnis* (Permís de residència il·limitada) des de fa més de 3 anys.
- b) Dret a la ciutadania: Els adults estrangers poden obtenir la nacionalitat després de 8 anys d'estada, en comptes dels 15 anys requerits prèviament. El dret a la

¹⁹ Veure www.bmi.bund.de juliol 2005

nacionalitat va lligat ara a la demostració de coneixements de la llengua alemanya i de la constitució alemanya.

- c) Evitar les dobles nacionalitats: Des de gener de 2000 l'obtenció d'una nacionalitat estrangera per aquelles persones residents a Alemanya suposa la pèrdua de la nacionalitat alemanya.
- d) Descàrrega de les administracions d'empadronament: A partir de l'aprovació de la reforma de la llei de nacionalitat, els *Aussiedler*, *Spätaussiedler* i desplaçats obtenen automàticament la nacionalitat i, per tant, no han de recórrer a les administracions d'empadronament.

2.2.1.3. El model bavarès

Com hem esmentat amb anterioritat, l'Estat Central exerceix competències exclusives en matèria migratòria. Aquesta exclusivitat, però, no implica una total desatenció al tema immigratori per part dels Länder. Com és propi dels federalismes, cada cop més cooperatius, els Estats desenvolupen diferents polítiques que, tot i no afectar al marc general de control de la immigració, sí que el modelen i adapten a les característiques pròpies del Land en qüestió.

En el cas concret de Baviera, tal i com recull l'informe "*Ausländerintegration in Bayern*" ("La integració dels estrangers a Baviera") del grup de treball interministerial *Ausländerintegration* (Integració dels estrangers): "el Govern de Baviera s'ha mostrat contrari, des dels inicis, als esforços que pretenen ampliar la immigració i convertir Alemanya en un país receptor d'immigració". (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2003: 2).

El Govern de Baviera aposta per una política migratòria conscient de la responsabilitat –en paraules del propi Ministeri de l'interior– "de protegir la identitat de l'Estat de caràcter cristià i els interessos dels seus ciutadans".²⁰ Les principals línies definides per assolir aquest objectiu són tres:

- a) La limitació de la immigració procedent de països no membres de la Unió Europea.
- b) La reducció de la presència de la immigració en el sistema social alemany, especialment l'abús del dret d'asil.
- c) La integració dels estrangers que de forma regular i permanent viuen a Alemanya.

Aquest tercer punt és especialment important i ha estat objecte d'una política bavaresa activa. Les premisses defensades pel Govern de Baviera sobre aquesta qüestió consideren que la integració és només possible quan el nombre de persones a integrar és limitat i quan el procés d'integració implica l'acceptació, per part dels immigrants, dels valors de la societat d'acollida. Es considera, a més, que "no només és necessari el domini de la llengua alemanya per part dels immigrants sinó que també cal que

²⁰ Veure www.innenministerium.bayern.de/buerger/auslaender consultada a juliol de 2005

aquests coneguin i acceptin l'ordre legal i els valors essencials de la societat bavaresa com el cristianisme, l'Humanisme i la Il·lustració".²¹

El model integrador creat a Baviera es coneix com "Fördern und Fordern", joc de paraules que podria ser traduït com "Protecció i Exigència". Amb aquesta fórmula es fa referència per una banda a la protecció que s'ofereix des del Land de Baviera als immigrants per facilitar-los la seva integració i, per l'altra, a l'exigència que la societat d'acollida pot exercir sobre els immigrants per a que aquests siguin part activa en el seu propi procés d'integració. Podríem dir, doncs, que des del Govern bavarès s'emfasitza la responsabilitat dels propis immigrants sobre l'èxit de la seva integració, atorgant a l'Estat un paper facilitador però no responsable.

El 8 d'abril de 2003 el Govern de Baviera va publicar les línies guia de la política d'integració. Són 10 els punts clau detallats per l'administració bavaresa com a eixos estructuradors del procés d'integració. A continuació recollim una mostra significativa d'aquests:

1. Integració significa la igualtat de capacitats per a participar en la vida social, cultural, comunitària i econòmica. Igualtat de drets i de deures de totes les persones que viuen a Baviera.
2. Es consideren immigrants tots els estrangers, independentment del temps que fa que viuen a Alemanya. Els *Aussiedlers* són també objecte de la integració. Ambdós grups són responsables de la seva integració.
3. Integració com a procés bidireccional. Per una banda hi ha d'haver una oferta d'integració per part de la societat d'acollida però, per l'altra, és necessari un fort compromís i un esforç intensiu per part dels immigrants.
4. La llengua alemanya es presenta com a la clau de la integració. El domini de l'alemany és essencial en el procés d'integració.
5. Són exigibles la consciència i disposició dels immigrants a entrar a viure en una societat centreeuropea, a respectar els fonaments en què es construeix la societat alemanya i els valors centrals que aquesta encarna.
6. Els punts d'ajuda són necessaris sobretot en l'assoliment de la llengua alemanya, en l'inici de l'escolarització i continuació en l'educació, en la reintegració al món laboral i en la integració a l'àmbit comunitari.
7. No es pot exigir un sobre esforç a la capacitat d'integració de la societat alemanya i és per això que s'ha de limitar el nombre d'immigrants que s'instal·len a Baviera.
8. La integració s'adreça només a aquells immigrants amb permís de residència, és a dir, només a la immigració regular.

²¹ Veure www.innenministerium.bayern.de/buerger/auslaender consultada a juliol de 200

En resum, es tracta d'una política centrada en la integració amb una perspectiva clàssica de conservació dels valors de la societat d'acollida i de responsabilització de l'immigrant; una política adreçada exclusivament al conjunt d'immigrants regulars ja assentats al territori i combinada per una banda amb la limitació de l'entrada de nous fluxos migratoris i, per l'altra, amb l'assignació a la societat d'acollida d'un paper subsidiari en el procés d'integració dels nouvinguts.

2.2.2. Bèlgica – Comunitat Francòfona

2.2.2.1. Dret d'entrada i residència

Com hem vist en l'apartat 2.1.2.3., l'inici de la tercera etapa pel que fa a polítiques d'immigració ve donat per la llei de 15 de desembre de 1980 i pel Reial Decret d'execució de 8 d'octubre de 1981.

Aquesta legislació es basa en una doble lògica. D'una banda en la distinció dels estrangers en diferents categories i de l'altra en la separació en diferents etapes del "recorregut jurídic" de l'estranger que vol entrar i restar a Bèlgica. Pel que fa a les categories, la llei de 1980 estableix la següent distinció:

- a) Els ordinaris o de "dret comú", als quals s'apliquen les diferents disposicions generals de la llei.
- b) Els altres tres tipus de categories d'estrangers privilegiats als que se'ls apliquen les "disposicions complementaries o derogatòries". Aquests són: els ciutadans de la UE; els estrangers que són família d'alguna persona amb nacionalitat belga (disposició que permet i facilita els reagrupaments familiars); els refugiats, que hauran d'acreditar la seva situació i que, en funció d'aquesta, se'ls reconeixerà com a tals o no; i els estudiants.

Pel que fa al **tipus d'estada**, la llei diferencia clarament quatre estadis que tenen una legislació concreta i unes mesures concretes d'allunyament si no s'acompleix. Així trobem:

- a) *L'entrada*, és a dir, l'accés per la frontera. La seva corresponent mesura d'allunyament és el refús de l'entrada a territori del regne belga.
- b) *L'estada curta fins a un màxim de 3 mesos*. Si passat aquest temps no s'està en situació legal es procedeix a l'ordre d'abandonament del territori.
- c) En tercer lloc trobem, *l'estada de més de 3 mesos*. Si no es fa en les condicions legals establertes es procedeix a la repatriació.
- d) I finalment, trobem *l'establiment* com a etapa final d'aquest recorregut. Si no es concreta de forma legal, es procedeix a l'expulsió de l'estranger en situació irregular.

Aquesta llei, en l'article 9 de l'apartat 3, deixava obertes i sense concretar gaire les possibilitats de legalització d'estrangers en situació irregular, que donada la forma d'entrar majoritària (model de "immigració temporal" amb entrada "com a turistes"), representaven un percentatge significatiu. A la pràctica, el marc legislatiu en qüestió acabava principalment aplicant-se a partir de la regulació d'excepcions. En efecte, en l'esmentat article 9 s'obria una via d'excepcionalitat a la presentació de les sol·licituds de regularització des de Bèlgica, enlloc d'obligar-se a realitzar-se els tràmits en el corresponents consulats als països d'origen. Aquesta va acabar essent fins l'any 1999, obrint-se un llarg camí cap a la nacionalització d'estrangers a través de diverses fases i temporalitats.

El 1999 s'obre a Bèlgica un **període extraordinari de regularització** al qual es van acollir 50.000 persones, gairebé un 5% de la població total belga. S'hi contemplaven quatre "supòsits" que obrien les portes a la regularització:

- Els sol·licitants de refugi els procediments d'asil dels quals no s'hagin resolt en quatre anys (o tres en casos de famílies amb menors d'edat)
- Els estrangers que no poden tornar al seu país d'origen per motius aliens a la seva voluntat
- Els estrangers malalts de gravetat
- Els estrangers que puguin fer valer circumstàncies humanitàries, que hagin establert forts vincles amb la societat belga i que hagin viscut al país més de sis anys (per a les famílies amb menors, cinc anys)

Arran dels contenciosos presentats per l'extrema dreta, la possibilitat de més regularitzacions puntuals va ser tallada pels tribunals del país. Així, i després d'anys de litigis, una circular de 19 de febrer de 2003 confirmà la derogació de la circular de 1998 que va possibilitar la regularització extraordinària de 1999 i retorna l'ordenament jurídic belga a la llei de 1980 i el Reial decret de 1981 en coexistència amb les legislacions de la UE, especialment els tractats de Schengen i Maastricht.

Segons la legislació actual, en el referent a la regulació de permisos per a estrangers a Bèlgica aquesta passa per diferents canals. En el relatiu als **permisos d'estada**, existeixen les següents especificitats:

- a) *Visats d'entrada i per a estades de curta durada (menys de 3 mesos)*. La política d'entrada a les fronteres belgues i sobre les estades curtes en aquest país estan fortament regulades per la política migratòria europea. De fet, en l'article 2 de la llei de 1980, només diu que les persones que necessitin visat l'hauran de demanar a un consolat belga o d'un país que tingui relació amb Bèlgica pel que fa al tema de fronteres. És posteriorment el tractat de Schengen qui estipula, en el seu cinquè article, les sis condicions requerides per a l'entrada i estada curta en un país de la UE²². Sobretot en el cas dels immigrants extracomunitaris, la concessió dels visats

²² Aquestes condicions són: 1) Tenir el document d'identitat del propi país; 2) Justificar el motiu i l'objectiu de l'estada de forma escrita; 3) Disposar de mitjans econòmics suficients per a mantenir-se. Això es concreta en haver de demostrar tenir els recursos per a subsistir autònomament i/o disposar d'un certificat de responsabilitat per costos de

té un caràcter fortament discrecional. Les raons de denegació d'aquest no estan clarament explicitades en una llista de motivacions tancada sinó que depenen de la interpretació de la llei per part de l'autoritat. Alhora, és en els requisits de la "justificació del motiu i l'objectiu de l'estada" i de la "demostració de mitjans econòmics suficients" on aquesta discrecionalitat pren més força.

- b) *Permís per a estades de mes de 3 mesos (estada provisional o il·limitada)*. Aquest permís, el pot demanar qualsevol estranger que es trobi en territori belga tant de forma regular com irregular. En principi, d'acord amb l'article 9 de la llei de 1980, cal demanar el permís d'estada provisional des de fora del territori belga. Però en el propi article, apartat 3, s'especifica que en circumstàncies excepcionals també ho podrà demanar des del territori belga via *bourgmestre* (alcalde). Una vegada atorgat el permís d'estada temporal, aquest pot esdevenir vàlid per a un període il·limitat de temps. L'estranger, una vegada empadronat al seu municipi, se li lliurarà el CIRE (certificat d'inscripció en el registre d'estrangers). Aquest certificat és vàlid per un any i se li anirà renovant mentre el permís d'estada sigui vàlid. Més endavant, aquest permís temporal podrà passar a ser d'estada il·limitada (com veurem més avall aquest és un bon camí per obtenir els papers definitius per declaració de nacionalitat)

Pel que fa a la regulació dels **permisos de treball**, el primer que cal dir és que Bèlgica, tot i tenir el criteri econòmic com a central en tota la seva política migratòria, no disposa de quotes o "cupos" de treballadors que accepti anualment. Els permisos de treball es diferencien entre els assalariats i els autònoms.

- a) *Treballadors assalariats*. El 30 d'abril de 1999 es va modificar la llei d'accés dels estrangers al treball. Aquesta llei fixa uns principis generals però deixa oberts molts aspectes a mercè del criteri de l'autoritat competent. En la llei es recullen 3 tipus de permís de treball.

- Permís de treball per temps il·limitat i vàlid per a totes les professions.
- Permís per a un màxim de 12 mesos i només es pot treballar per a un sol empresari
- Permís per a un temps limitat i vàlid per a totes les professions

El fet que, per tal de concedir aquests permisos, a més del treballador, l'administració hagi de concedir un permís especial a l'empresari per a contractar-lo, així com la diversitat de permisos i transicions entre ells, conformen un panorama bastant complex en tot el que regula els permisos de treball.

- b) *Treballadors autònoms*. La llei que regula l'exercici d'activitats professionals per part d'estrangers és de 1965. Aquesta estableix que per poder exercir com a

salut, retorn i repatriació; 4) No estar inclòs en cap dels supòsits de no admissió; 5) No ser considerat com a potencialment perillós per a l'ordre públic, la seguretat nacional o les relacions internacionals d'algun dels països del tractat; 6) Disposar d'una assegurança mèdica de viatge.

autònom a Bèlgica cal disposar d'un permís d'estada i de la targeta d'identitat professional. Aquesta targeta és només vàlida per a un tipus d'activitat determinada i pot mantenir-se en vigor durant un període no superior a 5 anys.

En el capítol relatiu al **reagrupament familiar**, per tal de poder-se beneficiar d'aquest procediment, els requisits establerts són:

- El membre que reagrupa la seva família ha de tenir permís d'estada a Bèlgica (provisional o il·limitat)
- Els membres de la família que poden beneficiar-se del reagrupament són: l'espòs/a majors de 18 anys; i els seus respectius fills menors de 18 anys.
- Finalment, tots els membres de la família haurà de cohabitar en el mateix domicili.

2.2.2.2. *La nacionalitat*

En efecte, des de 1980 i fins a les lleis de l'any 1999 i 2000, han facilitat l'accés a l'adquisició de la nacionalitat. La darrera reforma sobre la qüestió de la nacionalitat ve donada per la Circular del 25 d'abril del 2000 que implementa la llei de 1 de març de 2000. Seguidament fem un repàs als procediments reconeguts d'accés a la nacionalitat belga.

Naixement i nacionalitat dels progenitors. L'actual legislació reconeix l'atribució de la nacionalitat a tot aquell infant:

- Nascut a Bèlgica de progenitors belgues.
- Nascut a Bèlgica si almenys un dels seus progenitors també hi va néixer i hi ha tingut la seva residència principal almenys 5 dels darrers 10 anys abans del naixement
- Nascut a l'estranger amb almenys un dels pares belga si no té, fins als 18 anys, una altra nacionalitat.
- Adoptat (sigui belga o nascut a l'estranger) a partir de la data de la seva inscripció legal, si aquest no té més de 18 anys, està emancipat o té una altra nacionalitat.

Adquisició de la nacionalitat per "declaració". L'article 12 bis regula l'adquisició de la nacionalitat belga per "declaració de nacionalitat". Així, poden adquirir la nacionalitat els que tenen més de 18 anys i declaren que:

- Són estrangers que han nascut a Bèlgica i hi ha tingut la residència des de que hi van néixer.

- Els que són estrangers i han nascut fora del Regne però un dels seus progenitors és belga
- L'estranger que ha fixat la seva residència a Bèlgica des de fa almenys 7 anys i el qual, al moment de la declaració té un permís d'estada il·limitat o té permís per a establir-s'hi.

Adquisició de la nacionalitat per "opció". D'acord amb l'article 13 es poden acollir a aquest procediments:

- Els infants nascuts a Bèlgica.
- Els infants nascuts a l'estanger però que sigui adoptat per almenys un progenitor que tingui o hagi tingut la nacionalitat belga.
- Els infants que, durant almenys un any abans dels 6, hagin tingut la seva residència principal a Bèlgica amb una persona adulta que se'n fa càrrec.

Adquisició de la nacionalitat per "matrimoni". L'article 16 estableix que el casament amb una persona belga no exerceix cap efecte sobre la nacionalitat. Però l'estranger que contrau matrimoni amb un/a belga, si hi ha residit durant almenys 3 anys, pot adquirir la nacionalitat a partir d'una "declaració d'opció".

Adquisició de la nacionalitat per "naturalització". Aquest mecanisme representa un dels principals camins per a la nacionalització d'estrangers a Bèlgica. D'acord amb l'article 18, per poder demanar la naturalització s'han de tenir més de 18 anys i tenir la residència fixa a Bèlgica almenys des de fa 3 anys (dos en el cas dels refugiats o apàtrides reconeguts). Aquests anys de residència poden ser substituïts per tres anys de residència a l'estranger però demostrant veritables lligams amb Bèlgica. En l'anterior versió de la llei de 1991, calien 5 anys de residència principal per a emprendre la demanda de naturalització. Amb la rebaixa feta en la llei del 2000 es busca facilitar el curs cap a la nacionalització dels estrangers que establerts a Bèlgica.

2.2.2.3. *El model Comunitat Francòfona*

En termes generals, el model de la Comunitat Francòfona d'integració de la immigració es troba força influït per l'assimilacionisme francès. Aquest és un model d'integració de base individual que passa per alt els grups i les mediacions intermitges basades en identitats culturals o ètniques. Així, tal com recorda Boussetta, si d'entrada a Bèlgica es tenia l'estratègia de considerar i legitimar la immigració amb el constructe de la "temporalitat" (integració "per defecte"), aquesta estratègia va anar deixant pas a...

(...) una aproximació a les qüestions d'immigració i d'integració que es feien sobretot emmarcades en unes polítiques socials "cegues" a les diferències ètniques i culturals (Boussetta, 1998: 79).

Aquesta perspectiva contrasta fortament amb el model flamenc, que des dels inicis, i clarament condicionat per la força de la reivindicació nacional flamenca, aborda la

qüestió de la integració des d'una base més col·lectiva, on la preservació i la defensa de les especificitats culturals hi tenen cabuda.

La facilitació dels processos de naturalització, juntament amb el model francòfon d'integració de base individual i no cultural; unes polítiques socials "cegues" a les diferències culturals i ètniques; i un fenomen migratori molt més antic que a casa nostra, fa que el discurs de la immigració i la integració no sigui gaire explícit en els debats polítics.

2.2.3. Regne Unit – Anglaterra

Abans d'entrar en la descripció del marc legal britànic referit a la regulació de l'estrangeria, cal fer esment de l'abast d'un fenomen procedimental clarament reconegut. Ens referim a la discrecionalitat extrareglamentària de què gaudeix el Ministeri de l'Interior per ajustar les normes sobre immigració en la seva aplicació a casos concrets (Juss, 2005:182-184).

Evidentment, la discrecionalitat del Ministeri de l'Interior es realitza sempre a favor del sol·licitant i rarament és susceptible de control judicial perquè el ministre no actua contra la llei. Resumint, el Ministre de l'Interior pot:

- a) adoptar polítiques concretes dirigides a determinats col·lectius, com pot ser la renúncia a la deportació de persones d'edat avançada.
- b) formalitzar una concessió de tracte privilegiat, com pot ser la renúncia a la deportació de les persones que hagin viscut al Regne Unit per més de 14 anys.
- c) adoptar decisions que excepcionalment s'allunyin de les disposicions reglamentàries vigents sobre la base de raons d'interès nacional o raons compassives i/o humanitàries, com pot ser l'autorització d'entrada puntual de persones de prestigi.

2.2.3.1. Dret d'entrada i de residència

La major part de les categories d'entrada al Regne Unit **per motius laborals** estan regulades per disposicions reglamentàries o polítiques oficials que es complementen amb polítiques discrecionals "no oficials" adreçades a alleugerir la duresa que denoten les anteriorment esmentades.

Encara que pugui semblar el contrari, l'entrada a la Gran Bretanya per la via laboral no és senzilla. El Govern britànic no atorga permisos de treball a treballadors poc qualificats amb l'objectiu de potenciar la mà d'obra nacional. Així doncs, els permisos de treball es creen per tres perfils molt concrets de treballadors:

- a) Treballadors de primera categoria: es beneficien d'un procediment simplificat d'obtenció del permís de treball i encaixen amb els perfils de transferències empresarials internes d'empleats, transferències empresarials d'empleats per a què aquests desenvolupin una carrera dins de l'empresa, llocs directius sènior o equivalent, treballadors que tenen per objectiu facilitar les inversions estrangeres al

Regne Unit i llocs de treball autoritzats per escassetat de mà d'obra britànica en el sector.

- b) Treballadors de segona categoria: quan la demanda de mà d'obra no s'adiu a la primera categoria i sempre que hi hagi una absència de mà d'obra per aquesta feina i el treballador demostrï tenir l'alta qualificació i experiència requerides per aquest lloc de treball.
- c) Treballadors essencials: quan el lloc de treball no requereixi l'elevada qualificació de la segona categoria però necessiti d'experiència o habilitats especialitzades. El permís es concedeix per un màxim de 36 mesos i subjecte a l'obligació de formar un treballador nacional per ocupar el lloc del treballador estranger.

L'Act de 1962 permetia determinades formes de **reagrupament familiar**, com era l'autorització d'entrada per les dones dels immigrants, les seves promeses i fills fins els 16 anys d'edat. Els anys 1965 i 1969 algunes condicions establertes l'any 1962 van ser restringides, abolint l'entrada per la categoria C i reduint el nombre d'entrades per les altres dues categories. Malgrat això, a la dècada dels 60 els fluxos de no-blancs continuaren arribant especialment en base a la reunificació familiar.

La política britànica no té com a pilar central el reagrupament familiar i així ho demostra l'enduriment progressiu d'aquest mecanisme. L'any 1969 es va denegar l'entrada als marits i promesos estrangers de les dones immigrades però, a causa de la denúncia per discriminació de gènere, aquesta llei va ser revocada. Posteriorment, l'any 1977, es va imposar un nou test per a demostrar la veracitat de les relacions de parella i l'any 1980 el test es va endurir per als marits i promesos de dones o bé nascudes al Regne Unit o bé que gaudien de nacionalitat britànica. L'any 1985, davant les noves crítiques per discriminació de gènere, el Govern va optar per endurir també el test per les dones i promeses dels homes nascuts o nacionalitzats a la Gran Bretanya. Aquestes dificultats van ser incrementades amb la *Immigration Act* de 1988, llei amb la qual es creà la necessitat per als immigrants arribats amb anterioritat al 1973 de demostrar que els seus familiars dependents no requerien ajudes dels fons públics (Hatton i Wheatley Price 2005: 12).

Cal dir, però, que algunes concessions del Ministre de l'Interior compensen la duresa de la legislació britànica, com és el cas dels menors de 12 anys els pares dels quals visquin al Regne Unit que des de l'any 1976 es beneficien d'una concessió i es poden reunir el més aviat possible amb el seu progenitor si aquest li garanteix allotjament i manutenció i a casa seva hi visqui una dona emparentada amb ell que accepta ocupar-se del nen i sigui capaç de fer-ho (Juss, 2005:189).

Als anys 90 es produeix a la Gran Bretanya una entrada massiva de refugiats, molts dels quals responen més a immigrants per motius econòmics que polítics. Davant l'arribada d'aquest refugiats, les autoritats britàniques van centrar els seus esforços en limitar les **sol·licituds d'asil** d'arreu del món.

D'acord a aquest nou focus d'atenció es creà l'*Asylum and Immigration Act* de 1993 que, entre d'altres novetats, revocà el dret dels sol·licitants a recórrer judicialment la denegació d'entrada. L'*Asylum and Immigration Act* de 1996 implicava la denegació del dret a rebre ajuts tant de l'Estat com de les autoritats locals per a aquelles persones que sol·licitessin l'asil després d'haver entrat al país i quan aquest els hi ha estat denegat.

L'*Asylum and Immigration Act* de 1999 modificà de nou els processos de sol·licitud i apel·lació i enfortí les sancions contra les entrades il·legals. Però, per altra banda, establí també un sistema de suport a l'asilat (allotjament, productes essencials...), administrat per National Asylum Support Service (NASS).

La *Nationality, Immigration and Asylum Act* de 2002 va suprimir la capacitat del secretari d'Estat de proveir suport a qualsevol persona que no sol·licités asil "tan aviat com sigui raonablement practicable" després de la seva arribada a la Gran Bretanya. Aquesta clàusula de la nova llei pretenia així reduir les sol·licituds d'asil des de dins del país, o almenys, aquelles realitzades com a conducta per allargar l'estada.

Encara que sense entrar en detall, cal fer esment dels canvis introduïts a la legislació britànica com a conseqüència dels atemptats de Londres del 7 de juliol de 2005. Aquests canvis són encara recents i el seu comentari és difícil d'abordar. És per això que ens limitem aquí a deixar constància de la seva existència i de la seva voluntat de controlar la immigració, aquest cop centrant-se en motius de seguretat nacional.

2.2.3.2. *La nacionalitat*

La *British Nationality Act* de 1981 és un intent d'aproximar la política de nacionalitat a la política d'immigració, reduint dràsticament el nombre de persones que hi poden accedir-hi a la nacionalitat britànica. Aquesta llei crea tres tipus diferents de ciutadans britànics: a) Ciutadà Britànic (British Citizen), b) Ciutadà Britànic dels Territoris Dependents (British Dependent Territories Citizen) i c) Ciutadà Britànic d'Ultramar (British Overseas Citizens). Només el primer tipus comporta el dret automàtic d'entrada al país i només és aplicat als següents casos (Juss, 2005: 203):

1. Al menor nascut al Regne Unit, quan un dels pares es converteix en ciutadà britànic o obté la residència permanent al Regne Unit.
2. Al menor nascut al Regne Unit que hagi passat els primers 10 anys de la seva vida en aquest país.
3. Al menor la sol·licitud del qual sigui admesa discrecionalment per l'Administració.
4. Al menor d'un any nascut fora del Regne Unit, quan un dels pares ostenta la ciutadania britànica per raó de descendència.
5. Al menor nascut a l'estranger però resident al Regne Unit, quan un dels pares ostenti la ciutadania britànica per raó de descendència.
6. A diferents categories de ciutadans de territoris britànics situats a l'exterior, a súbdits britànics o a residents protegits pel Regne Unit.
7. Als ciutadans del supòsit anterior els serveis ala Corona dels quals permetin una apreciació discrecional de la seva sol·licitud.
8. Als ciutadans de Gibraltar
9. A persones adultes en virtut de residència al Regne Unit o per raó de matrimoni amb un ciutadà/na britànic/a.

La British Nationality Act de 1981 és encara avui en dia vigent, però ha estat complementada amb la *Nationality, Immigration and Asylum Act* de 2002, amb la qual es van introduir en el procediment d'obtenció de la ciutadania una sèrie de tests per avaluar els coneixements de la llengua anglesa així com dels drets i obligacions inherents a la ciutadania britànica.

2.2.3.3. *El model anglès*

El model anglès ha estat i és considerat el paradigma del multiculturalisme. L'arribada de població immigrada dels països de la Commonwealth va comportar la creació d'una societat no només plurinacional, sinó alhora una societat on conviuen multitud de llengües, religions i colors de pell.

Anglaterra va optar des dels inicis per combinar el fre de l'arribada de ciutadans de la Commonwealth amb una política oficial d'integració multicultural que permetés a cada minoria ètnica el manteniment de les seves característiques culturals. Així, es creen al cor de la pròpia capital anglesa zones purament pakistaneses o àrees hindús, malgrat que tots ells són considerats ciutadans britànics.

Però, malgrat l'aparent facilitat d'integració que permet el model multicultural anglès, no són pocs els conflictes d'arrel cultural que s'han produït i encara es produeixen a Anglaterra. Els negres i asiàtics, per exemple, han estat des de sempre vistos com a diferents, tant en un sentit ètnic com en un sentit cultural i aquesta diferència ha estat clarament reflectida a la política immigratòria britànica, tal i com hem vist amb anterioritat.

Als anys 60 les comunitats d'immigrants van guanyar en visibilitat i, consegüentment, la raça i la immigració van ocupar un lloc prominent en l'agenda política. L'any 1962 es va crear el *Commonwealth Immigrants Advisory Council* per tal d'ajudar el Govern en la cerca de l'harmonia racial. La *Race Relations Act* de 1965 feia il·legal la pràctica de la discriminació però no disposava dels instruments necessaris per aplicar-la. La *Race Relations Act* de 1968 restringia encara més la possibilitat d'exercir la discriminació racial, centrant-se en àmbits com el laboral o l'habitatge. Progressivament s'anava instaurant un sentiment assimilacionista davant la immigració de la Nova Commonwealth. La promoció de la igualtat d'oportunitats i de l'assimilació havia de ser el mecanisme per alleugerir les tensions socials.

Això, en tot cas, acompanyat de la restricció de nova immigració al país. I tot plegat en el marc de l'ascens del que Martin Barker ha definit com el "nou racisme" (*new racism*) de la "nova dreta" (*new right*) britànica. En aquest terreny ideològic, les diferències que aporten les minories culturals o ètniques (o, millor dit, culturalitzades o etnificades) són contemplades com a amenaces a la identitat cultural britànica, a l'"autèntica britanicitat" (*britishness*)²³. Passen, llavors, a ser focus recurrents de preocupació i

²³ És significatiu el fet que l'ús del qualificatiu "ètnic" sigui en tot cas reservat per referir-se a la suposada identitat cultural dels col·lectius minoritzats. En cap cas la identitat cultural col·lectiva majoritària (l'"autèntica" *britishness*) és concebuda en termes d'identitat ètnica. Aquesta omisió no fa sinó reproduir els significats atribuïts a la cultura majoritària com a "donat per descomptat" (*taken for granted*), com a realitat inqüestionada i inqüestionable.

problematització política les situacions que viuen determinats enclaus urbans (designats com a *inner-cities*) caracteritzats per la presència d'elevats percentatges de població que no comparteix la llengua, la religió, els costums i tradicions pròpies de l'essència cultural britànica²⁴.

Els anys 70 continuà al discriminació racial contra els no-blancs. La *Race Relations Act* de 1976 recollia també la discriminació indirecta i instaurava una nova *Comission for Racial Equality*. L'arribada al poder de Margaret Thatcher i del seu govern conservador va suposar un fre a la cerca de l'harmonia inter-racial i la tensió s'incrementà entre el 1975 i 1981 de forma exponencial, produint-se de forma més freqüent atacs contra minories ètniques.

Aquesta trajectòria, unida a la petjada deixada per dècades de successius governs conservadors, fan que actualment poguem parlar, en termes generals, de l'existència a Anglaterra d'un model que combina un discurs multiculturalista amb una política immigratòria restrictiva i a la pràctica assimilacionista. Continua persistint una perspectiva generalitzada que diferencia els autèntics britànics (noció essencialista de la *britishness*) d'unes comunitats ètniques minoritzades en el terreny polític, econòmic, laboral..., i sobre les quals pesen visions sobre les seves dificultats (més o menys importants segons el cas) d'ésser assimilades a la cultura pública majoritària. Encara en l'actualitat, la pràctica política té tendència a emascarar o confondre les desigualtats ètniques que travessen l'estructura social amb els suposats efectes de la diferenciació d'opcions culturals. En termes generals, la política social es dissenya des d'una perspectiva de *colour-blindness* (Gillborn, 1995).

2.2.4. Canadà – Quebec

2.2.4.1. Dret d'entrada i de residència

El Quebec és l'única província quebequesa que ha assolit un acord amb el Govern Canadenc per tal de formular, coordinar i implementar polítiques d'immigració i programes sobre l'admissió d'estrangers a la província.

En l'actualitat el principal organisme de gestió de les polítiques d'immigració és el *Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration* (MRCI). Més concretament, correspon al sots ministeri d'Immigració regular, reclutar i seleccionar els contingents estrangers en funció de les necessitats i de la "capacitat d'acollida" de la societat del Quebec.

En dependència del MRCI, el *Conseil des Relations Interculturelles* es prefigura com un organisme permanent i autònom de consulta i de recerca, la principal funció del qual és la d'aconsellar el MRCI en relació a la planificació i la coordinació de les

²⁴ Un dels instigadors d'aquest discurs, el líder conservador Enoch Powell, emetia l'any 1968 el seu conegut discurs *Rivers of Blood*, en què alertava contra els perills de la immigració procedent dels països de la Commonwealth.

polítiques del Govern referides a les relacions interculturals i la integració de la població immigrada.

La llei que regeix actualment l'entrada d'estrangers al Quebec data de l'any 1981, reformulada l'any 1994.

L'entrada al Quebec pot ser autoritzada en base a 6 categories: treballadors permanents, gent de negocis, treballadors temporals, estudiants estrangers, reagrupament familiar i refugiats²⁵. Per a les dues primeres categories regeix un sistema d'autorització d'entrada d'estrangers a la província basat en un programa de selecció per mitjà de punts. Anualment el MRCI presenta a l'Assemblea Nacional Quebequesa un document on es fixa el nombre d'immigrants que seran acceptats aquell any, així com la distribució dels punts en la selecció:

- **Treballadors permanents:** poden acollir-se a aquesta categoria a) les persones que han rebut una oferta laboral, sempre i quan l'empresari demostrï no haver trobat cap ciutadà quebequès ni resident permanent per ocupar el lloc; b) treballador altament qualificat en les professions demandades al Quebec, amb 6 mesos d'experiència en aquest àmbit i que disposi d'una quantitat mínima de diners per poder viure els tres primers mesos d'estada al Quebec i c) persona amb un perfil d'empleabilitat i mobilitat professional que li permeti adaptar-se fàcilment a les ràpides transformacions del mercat laboral quebequès, amb més de 6 mesos d'experiència laboral en una professió no considerada inadmissible i amb una quantitat mínima de diners per poder viure els tres primers mesos d'estada a la província.
- **Gent de negocis:** per a poder ser seleccionat com a immigrant de negocis, el sol·licitant s'ha de comprometre a realitzar una inversió amb repercussions econòmiques significatives pel Quebec. Hi ha tres tipus de gent de negocis: a) Empresari amb un mínim de 3 anys d'experiència i que presenti un projecte en el qual immediatament siguin contractats a temps complet tres residents al Quebec que no siguin ni el sol·licitant ni els seus familiars dependents; b) Inversor amb tres anys d'experiència en el sector, que compti amb 800.000\$ canadencs en el seu haver i que es comprometi a invertir 400.000\$ canadencs en cinc anys i c) Treballador Autònom amb dos anys d'experiència per compte propi en el sector i que demostrï estar en possessió de 100.000\$ canadencs.

Pel que fa als **treballadors temporals**, és l'empresari l'encarregat de sol·licitar l'entrada al país, tot demostrant que ha fet esforços per a contractar un resident a la província. A més, ha d'oferir al treballador unes condicions laborals competitives i equivalents a les oferides per altres empresaris al sector.

El **reagrupament familiar** està reservat a: a) cònjuge o parella de més de 16 anys, b) fills a càrrec o nen a qui es vol adoptar, c) pares i avis i d) germans, nebots o nés orfes menors de 18 anys i solters. Per tal de poder realitzar l'acollida d'un d'aquests

²⁵ www.immigration-quebec.gouv.qc.ca i www.immigration.ca

familiars, el sol·licitant ha de demostrar no rebre cap ajuda de l'assistència social, haver respectat en els darrers 5 anys les seves obligacions derivades de sentències judicials i relatives al pagament d'una pensió alimentària, no haver estat declarat culpable de cap delictes contra cap membre de la família i demostrar que gaudeix des de fa 12 mesos i continuarà gaudint de capacitat financera per fer-se càrrec del nou compromís.

El **Plan Stratégique d'Immigration du Québec 2005-2008** aporta a la política d'immigració del MRCI un marc de desenvolupament general: criteris de reclutament i selecció de contingents (treballadors temporals i permanents), afavoriment del reagrupament familiar, aplicació del principi de no discriminació, estratègies d'integració de la població nouvinguda, promoció del gaudiment de drets i llibertats, així com l'accés als serveis públics. Tot plegat s'estableix sobre la base de dos paràmetres d'abast general: 1) selecció d'admissions en funció de les necessitats del sistema econòmic i del mercat laboral del Quebec; 2) prioritització de la defensa de la llengua francesa (per exemple, a través de l'establiment de criteris que afavoreixin l'entrada de població parlant o coneixedora del francès).

Anualment, el MRCI publica els *plans d'immigració* que, sobre la base dels dos criteris selectius abans esmentats i dels principis de la regionalització de la immigració a la província i la cooperació amb els agents socioeconòmics del territori, fixen el contingent d'admissions previstes segons les *categories d'immigració* precisades. Concretament, el **Pla d'Immigration 2005** estableix la següent previsió d'admissions²⁶:

Immigració econòmica. Entre 28.800 i 30.000 immigrants admesos, xifra en alça en relació a 2004. El nombre de treballadors qualificats serà de l'ordre de 26.500 a 27.000 i el dels altres immigrants d'aquest contingent, d'uns 500. El volum d'admissions de persones de negocis (emprenedors, inversors i autònoms) podrà establir-se entre 2000 i 2500. Es tracta d'un volum en lleugera alça en relació al previst el 2004.

Reagrupament familiar. De 9600 a 10300 persones reagrupades, que serà un volum similar al previst per al 2004

Refugiats. De 5400 a 5900 persones de les quals entre 2200 i 2400 refugiats seleccionats a l'estranger. Aquest volum és lleugerament superior al previst per al 2004. De 3200 a 3500 refugiats d'entre els que demanen asil (incloent el seu marit/esposa i els infants a càrrec) podran ser admesos el 2005. Aquesta previsió, a la baixa en relació a 2004, s'explica per la important reducció de demandes d'asil presentades a Quebec, com també al Canadà, des de l'any 2002.

Altres immigrants. Entre 200 i 300 persones podran ser admeses el 2005.

Les admissions planificades per al 2005 es reparteixen igualment segons el *continent d'origen*, seguint les indicacions següents (prioritats):

²⁶ Efectivament, el volum de les admissions previstes per al 2005, així com la seva repartició per categoria i origen geogràfic, són estimacions.

- Els treballadors qualificats que provenguin de continents on hi ha una forta concentració de candidats que corresponen a les exigències del Quebec en matèria de selecció (ex. escolaritzats i francòfons), siguin d'Amèrica, Europa o Àfrica.
- Persones de negocis que vinguin principalment d'Àsia.
- Immigrants de la categoria del reagrupament familiar que provenguin de tots els continents, amb una especial atenció a Àsia. La seva distribució dependrà en part dels reagrupaments subscrits pels immigrants admesos en els anys anteriors. Els infants que siguin objecte d'una adopció internacional són també inclosos en aquesta categoria.
- Tot i que el repartiment geogràfic dels refugiats seleccionats per al Quebec varia en funció de la conjuntura internacional, aquesta ha de ser el 2005 semblant a la de 2004. Aquests refugiats provindran sobretot, d'Amèrica, però també d'Àfrica i d'Àsia.
- Els refugiats sortits d'un moviment de demandadors d'asil provinents d'Àsia, Àfrica i Amèrica.

Pel que fa a la ***Planification des niveaux de l'Immigration au Québec 2005-2007***, aquesta es presenta com a model-guia per a orientar els plans d'immigració d'aquests anys. En el relatiu al volum d'admissions previstes, es concreta com a objectiu l'acompliment de les següents previsions:

- Assegurar una progressió del volum d'immigració fins a arribar a les 48.000 persones l'any 2007. Aquest nombre d'admissions representaria un increment de més del 27% respecte de les 37.600 admissions realitzades l'any 2002.
- Augmentar el nombre i la proporció de persones actives joves, i de famílies joves.
- Assegurar el manteniment d'una proporció del 50% de persones immigrades amb coneixement de la llengua francesa. De 2005 a 2007, el percentatge d'immigrants que coneixeran la llengua francesa en el moment de l'admissió passarà del 50% el 2005 al 52% el 2007.

2.2.4.2. La nacionalitat

L'1 de gener de 1947 va entrar en vigor la primera llei de nacionalitat canadenca que marcava el moment en què els ciutadans de Canadà serien anomenats canadencs i no britànics residents al Canadà.

El concepte de nacionalitat va evolucionar progressivament i la Llei original de nacionalitat va ser substituïda per una nova, que entrà en vigor el 15 de febrer de 1977. El dret a la ciutadania actual queda recollit encara a la *Citizenship Act* de 1977, a la qual s'hi van afegir les disposicions de l'any 1993.

Aquesta legislació contempla que tenen dret a la nacionalitat canadenca de forma automàtica:

- a) Les persones nascudes al Canadà després del 14 de febrer de 1977
- b) Les persones nascudes fora del Canadà després del 14 de febrer de 1977, que en el moment del seu naixement eren filles o bé van ser adoptades per un ciutadà canadenc.
- c) Les persones que eren ciutadanes canadenques abans del 15 de febrer de 1977.

Els immigrants poden també assolir la nacionalitat canadenca i els requisits són els següents: ser major de 18 anys, ser resident permanent al Canadà, haver viscut al Canadà al menys tres dels quatre anys previs a la sol·licitud, ser capaç de comunicar-se en anglès o en francès, conèixer Canadà i saber els seus deures i obligacions com a ciutadà canadenc. Val a dir, que les persones entre 18 i 54 anys han de superar el Test de Nacionalitat.

Els menors de 18 anys poden sol·licitar la ciutadania si són residents permanents. Els pares poden sol·licitar-la en nom dels fills sempre que ells mateixos siguin ciutadans permanents o bé ho facin com a grup familiar. Els menors no requereixen haver viscut al Canadà els tres anys previs a la sol·licitud.

Val a dir que la llei canadenca és molt laxa en el tema de la doble nacionalitat. Des de l'any 1977, els canadencs que adquireixin una segona nacionalitat no han de renunciar a la canadenca. De la mateixa forma, els immigrants que assoleixen la nacionalitat canadenca no estan obligats a renunciar a la seva nacionalitat d'origen.

Queden exclosos del dret a sol·licitar la ciutadania aquelles persones que:

- a) Estiguin sota una ordre d'expulsió
- b) Estiguin acusades d'un delicte criminal
- c) Hagin estat condemnades per un delicte criminal en els tres anys anteriors
- d) Estiguin actualment a la presó
- e) Estan essent investigades o han estat condemnades per crims de guerra
- f) Els hi hagi estat revocada la ciutadania durant els 5 anys anteriors

Finalment, cal afegir que el debat sobre la ciutadania canadenca és un tema obert encara avui en dia. Des de la dècada dels anys 90 han estat constants els esforços per reformar la *Citizenship Act* de 1977 amb l'objectiu principal de facilitar la integració dels immigrants a la societat canadenca.

2.2.4.3. El model quebequès

En definitiva, pot observar-se com els criteris polítics per a la regulació de la immigració efectivament responen a les dues exigències abans anotades. D'una banda, el criteri de concessió d'admissions en funció de les necessitats del sistema econòmic i del mercat laboral del Quebec justifica una política força selectiva de reclutament de mà d'obra jove i qualificada. Concretament en el referent a la "importació" de mà d'obra qualificada, el *Plan d'Immigration 2005* situa al voltant del 85% el percentatge d'immigrants econòmics que han de respondre a aquest perfil. D'altra banda, la prioritització de la defensa de la llengua francesa és òbviament darrera de l'objectiu de garantir una proporció mínima del 50% de població immigrada francòfona o coneixedora del francès. És clar que la instrumentalització d'aquests criteris de selecció impliquen un clar filtre en la definició dels perfils d'immigrants suposadament "assumibles" per la societat quebequesa. En un altre context podria considerar-se la mesura en què la seva aplicació pot estar representant un factor promotor per a l'arribada d'immigració irregular; una immigració respecte de la qual difícilment esdevé realista plantejar-se l'objectiu de promoció de sentiments de pertinença a la societat quebequesa.

Complementant aquest model d'emmarcament polític de la immigració, el ***Plan d'Action 2004-2007***, especifica principis rectors per afavorir la integració social dels col·lectius immigrants establerts legalment al territori. Entre d'altres, es fixa els següents dos objectius bàsics:

- Respecte del principi d'igualtat de les persones (inclòs a la *Charte des droits et libertés de la personne*) i l'equiparació de drets i deure davant les diferents lleis del Quebec.
- Integrar socioeconòmicament, lingüísticament i culturalment els nouvinguts, des del mateix moment de la seva entrada

En definitiva, el quebequès respon a un model de tractament de la immigració tendent a l'assimilació de drets i deures, i a la prioritització d'uns criteris d'integració basats en l'acceptació de les normes ciutadanes "pròpies" de la societat quebequesa. I tot plegat des d'una política immigratòria fortament selectiva adaptada a les particularitats econòmiques, socials i culturals de la província.

2.3. Dades sobre població estrangera

Destinem aquest apartat al recull i sistematització de dades estadístiques referides al volum de població estrangera residents a les regions i Estats objecte d'estudi. Els creuaments que en tot cas es proposen tracten d'oferir una visió àmplia de la diversitat interna de perfils dels diferents col·lectius que componen aquesta població.

2.3.1. Alemanya – Baviera

A Alemanya, degut a la seva estructura de control de la immigració, existeixen diferents tipus de fonts estadístiques (Vogel i Cyrus, 2000: 19-20). Per una banda, disposem de les dades facilitades per les oficines de registre, ja que tant els nacionals com els estrangers estan obligats a inscriure's a les oficines locals de registre quan l'estada prevista a la ciutat és superior a dos mesos. El problema, però, és que sovint la població en canviar de residència no demana la baixa a l'anterior, de forma que les entrades són sobreestimades i les sortides infraestimades.

Una segona font estadística és la proporcionada pel Registre Central d'Estrangers. Cal dir que les entrades a les fronteres alemanyes no estan ni registrades ni diferenciades. Això, sumat a la inexistència d'un cens actualitzat (l'últim és del 1987), fa que els micro-censos realitzats anualment siguin l'única font útil per a l'anàlisi de la immigració.

La tercera font, a partir de la qual desenvolupem aquest apartat, són els informes que anualment publiquen diferents administracions. Concretament, per la seva recent publicació, ens centrarem en les dades del 2004 proporcionades pel *Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* (Comissionat del Govern Federal per la Migració, Refugiats i Integració).

Cal dir que els informes realitzats per les autoritats alemanyes consideren persones estrangeres totes aquelles que no ostenten la nacionalitat alemanya, així com els seus descendents, encara que aquests hagin nascut a Alemanya i, per tant, no puguin ser considerats immigrants (*Grundgesetz* Art. 116.1). Cal dir però que des de la nova "llei de nacionalitat" (*Staatsangehörigkeitgesetz*) de gener de 2000 els fills de pares immigrants que compleixen certs requisits ja no són considerats estrangers, ja que poden accedir a la nacionalitat alemanya i, per tant, no són recollits com a estrangers a les estadístiques²⁷.

²⁷ Veure apartat 2.2.1.2.

Taula 3. Població estrangera de Baviera (1998, 2000, 2002 i 2004)

Població	1998		2000		2002		2004	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Autòctona	-	-	-	-	-	-	11.268.695	90,6
Estrangera	1.094.000	-	1.117.412	-	1.160.668	-	1.175.198	9,4
TOTAL	-	-	-	-	-	-	12.443.893	100

Font: Elaboració pròpia a partir de les *Statistiques Multidimensionnelles* (Institut National de Statistique-SPF Economie, PME, Classes Moyennes et Energie).

Segons el servei federal d'estadística (*Statistisches Bundesamt*), l'any 2004, 7'287 milions d'habitants alemanys tenien nacionalitat estrangera, el que suposa un 8'9% del total de la població, percentatge que s'ha mantingut estable des de l'any 1998. Així doncs, com es pot observar en la Taula 3, el percentatge de població estrangera és lleugerament superior a Baviera que al conjunt del territori alemany. La població estrangera no s'ha assentat de forma regular a tot el territori alemany. Les disparitats de xifres entre els diferents Länder són, en molts casos, més que destacables. Els percentatges més alts es contemplen a les tres ciutats-estats alemanyes: Hamburg (14'6%), Berlin (13'2%) i Bremen (12,7%). Seguidament, els Länder amb més població estrangera són Baden-Württemberg (12'1%), Hessen (11'5%) i Nordrhein-Westfalen (10'9%). Per ciutats, són Offenbach am Main amb un 31'4% d'estrangers i Frankfurt am Main (26%), ambdues ciutats pertanyents al Land Hessen, les que concentren major nombre d'estrangers. Cal dir que München (23%), capital de Baviera, ocupa el tercer lloc en aquesta llista.

Taula 4. Població estrangera de Baviera i Alemanya (2004)

Població	Baviera		Alemanya	
	n	%	n	%
Autòctona	11.268.695	90,6	75212910	91,2
Estrangera	1.175.198	9,4	7.287.939	8,8
TOTAL	12.443.893	100	82.500.849	100

Font: Elaboració pròpia a de *Statistische Ämter des Bundes und der Länder* i de *Statistiques Multidimensionnelles* (Institut National de Statistique-SPF Economie, PME, Classes Moyennes et Energie).

En relació a la nacionalitat de la població estrangera, en el conjunt d'Alemanya, els de nacionalitat turca es configuren com a grup clarament majoritari, ja que a finals de 2003 suposaven una mica més de la quarta part del total d'estrangers.. El segon grup nacional, encara que a molta distància (8'2%) respecte els turcs, eren els italians, seguits de prop pels residents amb nacionalitat de Serbia i Montenegro (7'7%).

Els estrangers de nacionalitats de països de la Unió Europea suposaven, aquell any, aproximadament un 25% del total d'estrangers. D'entre aquests, els italians eren els més nombrosos, seguits pels grecs (5%), els austríacs (3%) i els portuguesos (2%) i espanyols (2%).

Pel que fa referència al Land objecte d'estudi, Baviera, el perfil d'estrangers residents és semblant al del conjunt d'Alemanya però amb algunes particularitats. Els residents d'origen turc suposen més del 20% del total de població estrangera, seguits de lluny per població de Sèrbia i Montenegro (8'5%), Àustria (7'7%) i Itàlia (7'6%). La suma de ciutadans de la UE no alemanys residents a Baviera és d'un 27%, xifra lleugerament superior que al conjunt d'Alemanya (25%).

A la Taula 5 observem les procedències de la població estrangera de Baviera agrupades per grans àmbits geogràfics. El més nombrós, amb diferència, és Europa. Com es pot comprovar, els estats membre de la Unió Europea tenen un pes molt destacat, però també és nombrós el volum de ciutadans de la resta d'Europa. En conjunt, la població estrangera de països del continent representa el 7% del total de població. També és remarcable el nombre d'habitants alemanys del continent asiàtic (un 2,6% de la població de Baviera). La resta de grans àmbits geogràfics presenten xifres molt allunyades de les d'aquests dos continents.

Taula 5. Població estrangera de Baviera segons àmbit geogràfic del país de naixement (2004)

Lloc de naixement	Baviera	
	N	%
Amèrica	27.228	0,2
Estats Units i Canadà	22.083	0,2
Resta d'Amèrica	5.145	0,0
Europa	873.343	7,0
Unió Europea (15)	373.240	3,0
Resta d'Europa	500.103	4,0
Àfrica	5.664	0,0
Àsia	70.658	0,6
Països no classificats	83.322	0,7
Total població estrangera	1.060.215	8,5
Població TOTAL	12.443.893	100

Font: Elaboració pròpia a partir de *Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen*.

La població estrangera al conjunt d'Alemanya està força equilibrada en relació a la seva distribució segons el gènere. Un 53,1% dels residents no alemanys són homes, xifra lleugerament superior a la de la població alemanya, on els homes només suposen un 48'5%,

Per edats, la població d'origen estranger és encara lleugerament més jove que la població autòctona alemanya, malgrat que en els darrers anys ha experimentat també un procés d'envelliment, segurament causat per la frenada d'arribada de nous immigrants i per l'assentament en territori alemany dels immigrants d'anys anteriors. Un 18'3% de la població estrangera està per sota dels 18 anys, el 6% supera els 65 i, per tant, la major part (75'7%) es troba entre els 18 i els 65 anys.

Fins a l'entrada en vigor de la nova Llei de nacionalitat el gener de 2000, uns 100.000 nens amb nacionalitat estrangera naixien anualment a Alemanya, el que suposava un 12% del total de naixements. Amb l'aplicació de la nova legislació i, per tant, l'obtenció de la nacionalitat alemanya per la via del naixement (*Ius solis*), el nombre de nens amb nacionalitat estrangera s'ha anat reduint entorn un 6% cada any. Així, l'any 2003 gairebé 37.000 nens van obtenir la nacionalitat alemanya per la via del naixement. Són els nens coneguts amb el nom de "Ius soli-Kinder".

Dels més de 7 milions d'habitants amb nacionalitats estrangeres resident a Alemanya, una cinquena part ja han nascut a territori alemany. Si ens centrem en els nens de menys de 6 anys, el percentatge augmenta fins el 84'7%. És per això que és paradoxal continuar parlant d'immigrants per referir-nos a col·lectius en què el procés migratori va tenir lloc generacions enrera.

L'elevat nombre de naixements en territori alemany ens indica que una part important de la població estrangera adulta ja està assentada i projecta el seu futur en aquest país. Les dades proporcionades pel Comissionat del Govern Federal per la Migració, Refugiats i Integració mostren que aproximadament un terç de la població estrangera ha viscut a Alemanya 20 anys o més, dels quals un 19% fa més de 30 anys que estan en aquest país. Si ens centrem en aquella població que té origen en els països amb els quals hi havia acords migratoris, observem que la durada de l'estada a Alemanya és fins i tot superior: el 73'6% dels turcs, el 78'1% dels grecs, el 77'9% i el 78'3% dels espanyols viuen a Alemanya des de fa més de 10 anys.

2.3.2. Bèlgica – Comunitat Francòfona

Tradicionalment, el sistema belga de nacionalització ha estat força més àgil que el de casa nostra. Per tant, les dades referents a la població estrangera, que presentem a continuació, no contemplen un nombre important d'immigrants que, des dels anys 50 fins ara, han anat -com ells diuen- "naturalitzant" la seva situació i avui en dia són ciutadans belgues de ple dret.

A la Comunitat Francòfona de Bèlgica, l'any 2004 hi havia 571.912 estrangers, el que representava un 13,1% del total de població. Com es pot observar a la Taula 6, en els darrers anys, el volum de població estrangera en aquest territori s'ha reduït de forma considerable; l'any 1991 hi havia 646.793 estrangers (gairebé 75.000 més que l'any 2004), que representaven un 15,3% de la població. Paral·lelament, durant aquest període, la població total de la Comunitat Francòfona s'ha incrementat en més de 235.00 habitants. Aquest fet és conseqüència, entre d'altres factors, del procés de nacionalització d'estrangers que es realitza de forma "habitual" a Bèlgica. Aquesta circumstància, clarament positiva per als drets dels immigrants, pot encobrir una realitat cultural i educativa on el nombre "real" d'infants fills de persones estrangeres

sigui major del que presenten les estadístiques, atès que aquestes estan fetes sobre persones "oficialment" no belgues. Creiem que aquest és un fet important a l'hora de comprendre la planificació i el funcionament dels mecanismes d'acollida d'infants immigrants ja que trobem una realitat oficial (legal) i una altra de real (pluralitat cultural) que no sempre són coincidents.

Taula 6. Població belga i població estrangera de la Comunitat Francòfona belga (1991, 1996, 2001 i 2004)

Població	1991		1996		2001		2004	
	N	%	n	%	n	%	n	%
Belgues	3.572.326	84,7	3.636.350	85,3	3.730.139	86,5	3.808.485	86,9
Estrangers	646.793	15,3	626.340	14,7	580.723	13,5	571.912	13,1
TOTAL	4.219.119	100	4.262.690	100	4.310.862	100	4.380.397	100

Font: Elaboració pròpia a partir de les *Statistiques Multidimensionnelles - Population* (Institut National de Statistique-SPF Economie, PME, Classes Moyennes et Energie).

Taula 7. Població belga i població estrangera de les regions de la Comunitat Francòfona i de Bèlgica (2004)

Població	Regió				Comunitat Francòfona		Bèlgica	
	Valònia		Brussel·les					
	n	%	n	%	n	%	n	%
Belgues	3.072.037	90,0	736.448	73,7	3.808.485	86,9	9.536.134	91,7
Estrangers	308.461	9,1	263.451	26,3	571.912	13,1	860.287	8,3
TOTAL	3.380.498	100	999.899	100	4.380.397	100	10.396.421	100

Font: Elaboració pròpia a partir de les *Statistiques - Structure de la population de l'SPF Economie - INS, Statistiques démographiques*.

Si comparem les dades de la Comunitat Francòfona amb les dades referents al conjunt de l'Estat, constatem que el percentatge de població estrangera és considerablement superior en el territori objecte del nostre estudi -concretament cinc punts superior-. Però com es mostra en la Taula 7, no tan sols existeixen diferències significatives respecte al conjunt del territori belga, sinó que dins mateix de la Comunitat Francòfona les diferències són encara majors; mentre a la regió de Valònia la població estrangera representa el 9,1% de la població total, a la regió de Brussel·les aquest percentatge és del 26,3%.

El fet que la regió de Valònia, des dels anys 40 i 50, demandés més mà d'obra per a les seves activitats industrials i extractives, ha contribuït a que el seu percentatge de

població estrangera se situï per sobre del conjunt de l'Estat. D'altra banda, el cas de Brussel·les respon a una de les seves principals singularitats: la capitalitat de la Unió Europea. Com a conseqüència de l'activitat política i administrativa d'abast europeu que s'hi esdevé, gairebé un terç de població resident és estrangera. Però un tipus de població estrangera amb característiques diferents a la de Valònia o de la resta del territori belga. La major part és població que treballa en el complex institucional de la UE o que estudia en els seus prestigiosos centres universitaris (sobretot Louvain-la-neuve i Leuven), i que, per tant, disposa d'uns recursos econòmics i culturals que fan d'aquests estrangers (en bona part temporals) un perfil de població immigrada amb uns interessos i necessitats força diferents a la procedent de països empobrits.

Taula 8. Població estrangera de Valònia i Bèlgica segons àmbit geogràfic de la seva nacionalitat (2004)

Àmbit geogràfic de la nacionalitat	Valònia		Bèlgica	
	n	%	n	%
Amèrica	7.208	0,2	25.043	0,2
Estats Units i Canadà	5.237	0,2	14.183	0,1
Resta d'Amèrica	1.971	0,1	10.860	0,1
Europa	265.702	7,9	655.782	6,3
Unió Europea (15)	245.876	7,3	569.011	5,5
Resta d'Europa	19.826	0,6	86.771	0,8
Àfrica	27.288	0,8	128.150	1,2
Àsia	5.197	0,2	37.748	0,4
Altres	3.066	0,1	13.564	0,1
TOTAL POBLACIÓ ESTRANGERA	308.461	9,1	860.287	8,3
Població TOTAL	3.380.498	100	10.396.421	100

Font: Elaboració pròpia a partir de les *Statistiques - Structure de la population étrangère* de l'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique.

A la Taula 8 es mostren les dades referents a la població estrangera desagregades per àmbits geogràfics. Tan en el cas de Valònia com del conjunt de Bèlgica, les nacionalitats estrangeres més nombroses corresponen a països de la Unió Europea. A Valònia la població amb nacionalitat d'algun dels estats membres de la Unió Europea (només els 15 estats membres de la UE abans de la darrera ampliació a 25 estats) representa un 7,3% de la població de la regió i el 80% de la població estrangera. El segon àmbit geogràfic més nombrós és Àfrica (0,8% de la població total) però a molta distància de l'Europa comunitària. La població nacionalitzada en els continents asiàtic i americà és encara inferior. Si a aquestes dades hi afegim el perfil de població estrangera que es concentra a la regió de Brussel·les com a conseqüència de la seva capitalitat europea, la significació de la població comunitària a la Comunitat Francòfona és encara major. En el conjunt del territori belga, els estrangers de països de la UE també són predominants, encara que amb un pes específic sensiblement inferior (representen el 66% de la població estrangera del país). En aquest cas l'Àfrica adquireix un protagonisme lleugerament superior al de Valònia, arribant a representar

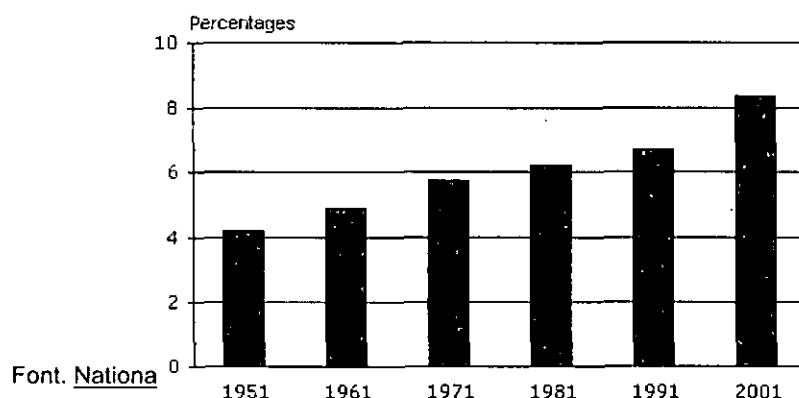
l'1,2 de la població. Tot i així la distància segueix sent molt significativa i les nacionalitats "extra-europees", en conjunt, són minoritàries.

2.3.3. Regne Unit – Anglaterra

A Gran Bretanya durant els darrers 50 anys la migració en general, i la immigració en particular, han esdevingut un assumpte clau en l'agenda política. A continuació presentem les dades tant de l'emigració com de la immigració en les seves diferents formes i variants.

El següent gràfic mostra l'evolució del percentatge de població no nascuda a la Gran Bretanya en relació amb la població total d'aquest país. L'increment progressiu del pes representat pels estrangers dins de la societat britànica al llarg de la segona meitat del segle XX és evident, passant així de suposar el 4'2% l'any 1951 a doblar la xifra l'any 2001 amb un 8'3%.

Gràfic 1. Percentatge de població no nascuda al Regne Unit (1951-2001)



Tal i com mostra la Taula 9, la major part de les entrades de població no britànica es va produir des de països de la *Commonwealth* o de les colònies britàniques. Des dels anys 80, però, el pes de la immigració d'aquests orígens es va anar reduint a favor de la immigració europea, tant des de països membres de la Unió Europea com de no membres.

Taula 9. Saldo migratori net del Regne Unit segons país d'origen o destí (milers per dècada)

	1969-1978	1979-1988	1989-1998
Commonwealth			
Austràlia	-286,3	-187,1	-52,3
Canadà	-112,2	-71,4	-15,3
Nova Zelanda	-63,3	-3,4	+24,6
Sud-Àfrica	-99,3	-8,6	+45,2
Altres Àfrica <i>Commonwealth</i>	+76,1	+48,4	+56,2
Bangladesh, Índia i Sri Lanka	+124,0	+111,8	+93,1
Pakistan	+46,1 ¹	+87,5	+59,2
Carib <i>Commonwealth</i>	-4,5 ³	+5,0	+5,4
Altres <i>Commonwealth</i>	+56,6	+17,5	+34,9
Estranger			
Unió Europea	-56,9 ⁴	+29,5 ⁵	+133,7 ⁶
Reste d'Europa	-18,1	-7,2	+19,1
Estats Units	-21,6	-75,5	-19,8
Reste d'Amèrica	+5,6	-2,0	-6,8
Orient Mitjà	+54,3 ²	-55	+0,6
Altres estranger		+39,1	+77,9

¹ Des de 1973

² Incloent Pakistan 1968-1972

³ Només Índies Occidentals

⁴ Reflecteix ampliació en 1973

⁵ Reflecteix ampliació en 1981 i 1986

⁶ Com constituïda en 1995

Font: OPCS International Migration, 1978, 1988, 1998

Segons mostren les estadístiques, en els anys 2001 i 2002 es va produir un increment important (25% més que l'any anterior) de sol·licituds d'entrada al Regne Unit per part de població procedent de l'Àfrica (39.000 sol·licituds). Malgrat aquest increment, són els asiàtics el primer grup en sol·licitar l'entrada a la Gran Bretanya amb prop de 56.000 sol·licituds. Per contra, els ciutadans europeus de fora de la Unió Europea i els d'Amèrica van reduir les seves sol·licituds fins a situar-se en unes 11.500 aproximadament (Juss, 2005: 179).

Pel que fa a les sol·licituds concedides, els ciutadans de països de l'Àfrica van aconseguir el 33% del total de les atorgades, un 21% es van adreçar a ciutadans del subcontinent Indi, un 19% a la resta de països asiàtics, un 12% a europeus, un 10% a americans i les d'Oceania van suposar el 5% del total (Juss, 2005: 179).

Així, malgrat que els països de la Nova *Commonwealth* han estat objecte d'atenció del debat i de la política britànica, les xifres mostren que aquesta immigració només suposa un quart del total de les entrades de no britànics. El període la post-guerra es caracteritzà per l'arribada de població no blanca, principalment asiàtics i negres. En aquest període començà també, de forma reduïda però creixent, l'arribada d'immigrants des del Carib. Als anys 50 a aquesta immigració caribenya se li sumà la provinent de l'Índia, que arribà als seus màxims en els anys 60. Les entrades des del

Pakistan assoliren les xifres més elevades als anys 70, mentre que la immigració de Bangladesh ho va fer als anys 80. Des de mitjans dels 80 aquests moviments migratoris s'han mantingut estables, alhora que s'han diversificat.

Com es pot deduir d'allò explicat prèviament, els llaços imperials i lingüístics han estat una característica important en la descripció de l'emigració britànica i és també aplicable a l'estudi de la immigració arribada al país que ens ocupa.

L'arribada d'immigrants de la Nova *Commonwealth* encaixa amb la importància dels nexes d'unió existents entre la metròpolis britànica i les seves colònies. Malgrat això, segons Hatton i Wheatley Price (2005: 6), no es pot considerar que les entrades migratòries al Regne Unit responguin a un sistema clar d'assentament. A més, com hem vist a l'anàlisi del marc legal, la voluntat britànica s'ha mostrat sempre reticent a l'acceptació de les entrades provinents de la Nova *Commonwealth*, aplicant polítiques més de fre que d'encoratjament.

Taula 10. Població de Londres, Anglaterra i el Regne Unit segons lloc de naixement (2001)

	Londres		Anglaterra		Regne Unit	
	n	%	n	%	n	%
Regne Unit	5.229.187	72,9	44.588.008	90,7	53.883.986	91,7
Unió Europea [15]	377.048	5,3	1.154.707	2,3	1.306.731	2,2
Fora de la Unió Europea	1.565.856	21,8	3.396.116	6,9	3.598.477	6,1
TOTAL	7.172.091	100	49.138.831	100	58.789.194	100

Font: *Census 2001* (National Statistics United Kingdom).

Si comparem dades recents entre el Regne Unit i Anglaterra observem que el percentatge de població nascuda en països estrangers és força similar; 6,1% i 6,9% fora de la UE, i 2,2% i 2,3% a la UE, respectivament. A diferència del que veïem en el cas de Bèlgica, aquí la major part de la població nascuda a l'estranger prové de fora de l'Europa comunitària. En el cas de la regió de Londres el percentatge de població estrangera és molt superior, i les procedències "extra-comunitàries" tenen un pes encara més destacat; el 21,8% de la població total ha nascut fora de la Unió Europea. Gairebé la meitat de la població resident a Anglaterra nascuda en països estrangers que no pertanyen a la UE resideix a la regió de Londres.

Tot i així, els estrangers de la Unió Europea també tenen una presència molt significativa al Regne Unit. A la Taula 11 observem que 1.298.093 habitants han nascut en alguns dels seus estats membres, representant un 2,2% de la població total. Però el continent amb més presència entre la població estrangera és Àsia (1.656.666 habitants), que supera lleugerament el conjunt del continent Europeu. Destaca especialment la zona sud del continent asiàtic, on han nascut gairebé dues tercers dels estrangers asiàtics residents al Regne Unit. El tercer continent amb més presència és Àfrica, on han nascut 834.101 ciutadans, la meitat que al continent europeu. La major part d'africans provenen de Sud Àfrica i de la zona de l'Est. Pel que

fa referència al continent americà, 494.883 ciutadans han nascut a Nord Amèrica, mentre que tan sols 76.777 provenen de l'Amèrica del Sud.

Taula 11. Població del Regne Unit nascuda a l'estranger segons l'àmbit geogràfic del país de naixement (2001)

Lloc de naixement	Regne Unit	
	n	%
Europa	1.619.991	2,8
Unió Europea (15)	1.298.093	2,2
Europa no comunitària	321.898	0,5
Àfrica	834.101	1,4
Àfrica del Nord	72.318	0,1
Àfrica Central i Oest d'Àfrica	200.419	0,3
Sud Àfrica i Est d'Àfrica	561.364	1,0
Àsia	1.656.666	2,8
Orient mitjà	226.146	0,4
Orient llunyà	398.151	0,7
Àsia del Sud	1.032.369	1,8
Amèrica del Nord	494.883	0,8
Amèrica del Sud	76.777	0,1
Oceania	171.912	0,3
Altres	42.221	0,1
TOTAL NASCUTS A L'ESTRANGER	4.896.551	8,3
Població total	58.789.169	100

Font: Elaboració pròpia a partir de *Focus on People and Migration* (National Statistics United Kingdom).

En relació als diferents grups ètnics d'Anglaterra, després dels blancs *britànics*, que representen el 87% de la població anglesa, els més nombrosos són els *asiàtics* (4,6% de la població). El grup ètnic asiàtic més nombrós és l'*indi*, seguit del *pakistanès* i el *bengali*. D'entre la població negra, que representa el 2,3% de la població anglesa, els grups més nombrosos són els *caribenys negres* i els *africans negres*. Cal destacar també, els dos grups de població blanca no britànica; els *irlandesos* i els *altres orígens blancs*, que agrupen un 4% de la població anglesa.

Taula 12. Població d'Anglaterra i el Regne Unit segons grup ètnic (2001)

Grup ètnic	Anglaterra		Regne Unit	
	n	%	n	%
Blancs	44.679.361	90,9	54.153.898	92,1
Britànics	42.747.136	87,0	-	-
Irlandesos	624.115	1,3	-	-
Altres orígens blancs	1.308.110	2,7	-	-
Mixtes	643.373	1,3	677.117	1,2
Caribenys blancs i negres	231.424	0,5	-	-
Africans blancs i negres	76.498	0,2	-	-
Blancs i asiàtics	184.014	0,4	-	-
Altres orígens mixtes	151.437	0,3	-	-
Asiàtics	2.248.289	4,6	2.331.423	4,0
Indis	1.028.546	2,1	1.053.411	1,8
Pakistanesos	706.539	1,4	747.285	1,3
Bengalis	275.394	0,6	283.063	0,5
Altres orígens asiàtics	237.810	0,5	247.664	0,4
Negres	1.132.508	2,3	1.148.738	2,0
Caribenys negres	561.246	1,1	565.876	1,0
Africans negres	475.938	1,0	485.277	0,8
Altres orígens negres	95.324	0,2	97.585	0,2
Xinesos	220.681	0,5	247.403	0,4
Altres grups ètnics	214.619	0,4	230.615	0,4
TOTAL	49.138.831	100	58.789.194	100

Font: Focus on People and Migration (National Statistics United Kingdom).

2.3.4. Canadà – Quebec

En els darrers anys, al Quebec, la població immigrant ha crescut sensiblement, arribant a representar el 10% de la població total l'any 2001. Des de principis dels anys noranta fins a aquell any, el volum de població immigrant es va incrementar en més de 100.000 persones, arribant a superar els 700.000 habitants immigrants, com es pot comprovar en la Taula 13.

Taula 13. Població immigrant del Quebec (1991, 1996 i 2001)

Població	1991		1996		2001	
	n	%	n	%	n	%
Autòctons	6.175.130	91,3	6.339.170	90,5	6.378.420	90,0
Immigrants	591.205	8,7	664.495	9,5	706.965	10,0
TOTAL	6.766.335	100	7.003.665	100	7.085.385	100

Font: La situation démographique au Québec, Bilan 2004 (Institute de la statistique du Québec).

D'entre els àmbits geogràfics dels països de naixement d'aquesta població destaca, per sobre de la resta, el continent europeu. Un 40,3% de la població immigrant ha nascut a Europa, el que representa el 4% de la població total del Quebec l'any 2001. La segona procedència més nombrosa és l'Àsia; un 2,7% de la població immigrada ha nascut en aquest continent. El segueixen l'Àfrica (1,1%), la zona del Carib (1%), Amèrica del Nord (0,4%), Amèrica del Sud (0,4%) i Amèrica Central (0,3%).

Taula 14. Població immigrant del Quebec segons àmbit geogràfic del país de naixement (2001)

Lloc de naixement	n	%
Amèrica del Nord	25.445	0,4
Amèrica Central	22.660	0,3
Carib	69.895	1,0
Amèrica del Sud	31.085	0,4
Europa	284.740	4,0
Àfrica	81.265	1,1
Àsia	190.420	2,7
Altres*	1.450	0,0
Total població immigrant	706.965	10,0
Població total	7.085.385	100

* Inclou els immigrants nascuts al Canadà

Font: La situation démographique au Québec, Bilan 2004 (Institute de la statistique du Québec).

Comparant aquestes dades amb les dades generals del Canadà, s'observa que el percentatge de població immigrant és força superior al del Quebec, concretament se situa vuit punts per sobre. La Taula 15 ens permet comparar les dues poblacions immigrants segons la seva procedència. Destaca el pes relatiu de la població procedent del continent asiàtic en el cas del Canadà, que supera notablement el que té entre la població del Quebec. Una altra de les diferències remarcables és la major significació del Regne Unit i de l'Àsia de l'Est entre el conjunt de la població immigrant del Canadà. Per contra, al Quebec tenen un major pes relatiu Europa del Sud, Àfrica, i Àsia Central, de l'Oest i de l'Orient Mitjà. En tots dos casos Europa és el principal àmbit geogràfic de procedència; concretament del 42% del immigrants en el cas del Canadà i 40,3% en el cas del Quebec.

Taula 15. Població immigrant del Quebec i de Canadà segons àmbit geogràfic del lloc de naixement (2001)

Lloc de naixement	Quebec		Canadà	
	n	%	n	%
Estats Units	25.255	0,4	237.920	0,8
Amèrica Central i del Sud	53.750	0,8	304.650	1,0
Carib i les Bermudes	69.895	1,0	294.650	1,0
Europa	284.745	4,0	2.287.555	7,6
Regne Unit	17.590	0,2	606.000	2,0
Altres països d'Europa del Nord i de l'Oest	83.625	1,2	494.825	1,6
Europa de l'Est	54.545	0,8	471.365	1,6
Europa del Sud	128.985	1,8	715.370	2,4
Àfrica	81.265	1,1	282.600	0,9
Àsia	190.420	2,7	1.989.180	6,6
Àsia Central, de l'Oest i de l'Orient Mitjà	67.030	0,9	285.585	1,0
Àsia de l'Est	36.555	0,5	730.600	2,4
Sud-Est asiàtic	50.965	0,7	469.105	1,6
Àsia del Sud	35.870	0,5	503.895	1,7
Oceania i altres països	1.640	0,0	52.525	0,2
Total població immigrant	706.970	10,0	5.448.480	18,2
Població total	7.085.385	100	30.007.094	100

Font: Recensement de la population (Statistique Canada) i La situation démographique au Québec, Bilan 2004 (Institute de la statistique du Québec).

2.3.5. Taules comparatives

Comparant dades recents del percentatge de població estrangera dels quatre territoris objecte d'estudi d'aquest treball, s'observa que les xifres són força similars. Òbviament, ateses les diferències en el volum de densitat poblacional de cada territori, les xifres absolutes de població estrangera són força diferents, però en termes relatius les xifres són molt similars. A la Taula 16 s'observa que Baviera, Anglaterra i el Quebec se situen al voltant del 10% de població estrangera, mentre que la Comunitat Francòfona Belga se situa per sobre, arribant al 13,5%.

Taula 16. Població estrangera de Baviera, de la Comunitat Francòfona belga, d'Anglaterra i del Quebec (dades disponibles més recents)

Baviera (2004)		C. Francòfona belga (2004)		Anglaterra (2001)		Quebec (2001)	
n	%	n	%	n	%	n	%
1.175.198	9,4	580.723	13,5	4.550.823	9,3	706.965	10,0

Font: Elaboració pròpia a partir de les *Statistiques Multidimensionnelles - Population* (Institut National de Statistique-SPF Economie, PME, Classes Moyennes et Energie), *Census 2001* (National Statistics United Kingdom), *La situation démographique au Québec, Bilan 2004* (Institute de la statistique du Québec), i *Statistische Ämter des Bundes und der Länder*.

Pel que fa referència als àmbits geogràfics de procedència de la població estrangera, trobem algunes diferències significatives entre els quatre contextos. A Baviera i a Valònia destaca especialment la població estrangera de països europeus, però amb una diferència significativa entre ambdós: mentre a Valònia la pràctica totalitat d'estrangers europeus pertanyen a països de la Unió Europea, a Baviera la major part pertanyen a països de la resta d'Europa (entre aquests països cal destacar Turquia). Al Regne Unit i al Quebec la població estrangera europea també té un pes important, però destaca, respecte als altres dos contextos, el seu percentatge de població provinent d'Àsia i d'Àfrica. En el cas del Quebec queda lluny del volum de població europea, però al Regne Unit la supera lleugerament, esdevenint l'àmbit geogràfic més nombrós.

A Baviera i Valònia, en canvi, el pes de la població originària d'Àsia i d'Àfrica és menor. Tot i així, a Baviera la població asiàtica és força significativa, com ho és a Valònia la població africana. Pel que fa referència a la població del continent americà, aquesta és especialment rellevant al Quebec, mentre que al Regne Unit també és destacable, especialment la de Nord Amèrica. A Baviera i Valònia els percentatges de població procedent del continent americà són més baixos.

Taula 17. Població estrangera de Baviera, de la regió belga de Valònia, d'Anglaterra i del Quebec segons àmbits geogràfics (dades disponibles més recents)

Àmbit geogràfic	Baviera (2004)		Valònia (2004)		Regne Unit (2001)		Quebec (2001)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Europa	873.343	7,0	265.702	7,9	1.619.991	2,8	284.740	4,0
Unió Europea (15)	373.240	3,0	245.876	7,3	1.298.093	2,2	-	-
Europa no comunitària	500.103	4,0	19.826	0,6	321.898	0,5	-	-
Amèrica	27.228	0,2	7.208	0,2	571.660	0,9	149.085	2,1
Amèrica del Nord	22.083	0,2	5.237	0,2	494.883	0,8	25.445	0,4
Resta d'Amèrica	5.145	0,0	1.971	0,1	76.777	0,1	123.640	1,7
Àsia	70.658	0,6	5.197	0,2	1.656.666	2,8	190.420	2,7
Àfrica	5.664	0,0	27.288	0,8	834.101	1,4	81.265	1,1
Altres	-	-	3.066	0,1	214.133	0,4	1.450	0,0
Països no classificats	83.322	0,7	-	-	-	-	-	-
TOTAL població estrangera	1.060.215	8,5	308.461	9,1	4.896.551	8,3	706.965	10,0

Font: Elaboració pròpia a partir de *La situation démographique au Québec, Bilan 2004* (Institute de la statistique du Québec), *Focus on People and Migration* (National Statistics United Kingdom), *Statistiques - Structure de la population étrangère* de l'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique, i *Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen*.

3. El context de l'educació

És clar que el sentit i abast de les diferents perspectives teòriques i instruments polítics que s'ocupen del tractament de la diversitat cultural en l'àmbit escolar –i encara més concretament, d'aquella diversitat que “aporta” l'alumnat d'origen immigrat al sistema educatiu–, difícilment poden entendre's obviant les característiques bàsiques que expliquen l'estructura pròpia dels sistemes educatius i la seva administració als respectius països i regions en qüestió. En darrera instància, aquestes característiques indiquen els valors que a cadascun dels contextos s'assignen al conjunt dels processos educatius que representa han de (con)formar les noves generacions de ciutadans i ciutadanes. És sobre aquest context que podrà després calibrar-se els significats i implicacions reals de la planificació d'intervencions educatives específiques en el camp de l'atenció a la diversitat o la interculturalitat.

3.1. L'estructura del sistema educatiu

En les pàgines que segueixen donem un cop d'ull a les característiques bàsiques de l'estructuració dels sistemes educatius dels països i regions objecte d'estudi. Entre d'altres coses, aquest exercici ens permetrà situar els criteris d'obligatorietat i comprensivitat dels diversos sistemes, així com els itineraris que es dibuixen a partir de diferents moments de l'etapa d'ensenyament secundari.

3.1.1. Baviera

El sistema educatiu alemany s'organitza en quatre nivells: elemental, primari, secundari i terciari. A continuació una breu aproximació al conjunt del sistema del Land de Baviera,²⁸ ja que, encara que petites, existeixen diferències entre els diferents Estats federats. L'escolarització obligatòria s'estableix entre els 6 i els 15 anys, mentre que la comprensivitat del sistema educatiu s'esgota al final de l'etapa de primària (9 anys).

El nivell elemental de Baviera comprèn diverses institucions, principalment els *Kindergarten* (escoles bressol) per a nens en edats compreses entre els 3 i els 6 anys. Es tracta d'una etapa escolar no obligatòria i que queda fora del sistema públic d'educació.

Als 6 anys els nens estan obligats a atendre la *Grundschule* (escola de primària) on hi estan els 4 cursos del nivell primari (dels 6 als 9 anys). Un cop cursats aquests quatre anys, l'estudiant pot optar entre la *Hauptschule*, el *Gymnasium* o la *Realschule*, que són les institucions que configuren l'educació secundària alemanya.

²⁸ Informació obtinguda a la pàgina web del Ministeri Estatal per l'ensenyament i la cultura de Baviera: www.km.bayern.de, consultada a data de juny de 2005.

Els dos primers cursos de secundària, independentment de l'itinerari triat, configuren els *Jahrgangstufe*. Es tracta de dos anys d'orientació pels estudiants, en els quals els itineraris no són completament tancats. Un cop superat el primer curs (5è nivell), els estudiants poden optar per canviar cap a qualsevol dels dos altres itineraris existents a la secundària. Al final del 6è nivell, però, es limiten aquestes opcions de transvasament a la secundària, tal i com observem a la figura 2.

Cal dir que l'accés als estudis de nivell secundari també es pot assolir a través de les *Förderschule*, escoles que podrien ser comparables a les escoles d'educació especial a Catalunya. A Baviera existeixen 375 *Förderschule* i 49 escoles d'oficis per a alumnes amb dificultats especials.

La descripció de l'educació secundària alemanya és complexa, en tant que es tracta d'una organització poc equiparable a la catalana i amb matisos difícilment explicables amb la brevetat exigida en aquest informe. Tot i així, a continuació intentarem mostrar els trets distintius de cadascuna de les institucions d'educació secundària.

La *Hauptschule* és una escola de base ocupacional adreçada a aquells alumnes que no desitgen seguir un itinerari de perfil més acadèmic. La seva estructura engloba els cursos corresponents de 5è (10 anys) a 9è (14 anys). Els alumnes que superen amb èxit el nivell 9 obtenen el *Hauptschulabschluss* (HA), amb el qual es pot accedir a la *Berufsschule* (escola d'oficis). Des del curs 1999/2000, els alumnes amb bons resultats poden obtenir un certificat de "maduresa mitjana" (*Mittlere Reife*, MR), que s'atorga al curs 10è a través d'un examen final a aquells alumnes que des del curs 7è han seguit un itinerari anomenat "*Mittlere-Reife-Zug*". El *Mittlere Reife* permet accedir a escoles superiors com la *Fachoberschule* (escola tècnica de grau superior), la *Berufoberschule* (escola superior d'oficis) i la *Fachakademie*. Per aquells alumnes amb dificultats per seguir la dinàmica de la *Hauptschule* s'ofereixen classes pràctiques centrades en la preparació pel futur laboral i basades en l'extensió dels nivells de la *Hauptschule*.

La *Realschule* comprèn els cursos entre el nivell 5è (10 anys) i el 10è (15 anys), cursos on es combinen els continguts teòrics amb elements ocupacionals més especialitzats que els de la *Hauptschule* i enfocats com a base per una posterior formació ocupacional. Al final del 10è curs s'obté – amb la superació d'un examen final – el *Realschulabschluss* (RA), certificat de grau mitjà que permet continuar estudiant a la *Berufsschule*, *Fachschule*, *Fachakademie*, *Fachoberschule*, *Berufsoberschule*, *Kolleg* i *Gymnasium*.

El *Gymnasium* té una durada de 9 anys, del nivell 5è (10 anys) al 13è (18 anys) i és la forma més demandada d'educació secundària. Els 400 *Gymnasien* de Baviera ofereixen una formació general, de caire principalment teòric (matemàtiques, socials, idiomes...) i enfocada a l'accés a estudis universitaris. Podríem considerar-la la institució d'educació secundària més propera al batxillerat cursat a Catalunya. La superació del *Gymnasium*, a més de l'obtenció del títol *Allgemeine Hochschulreife* (AH), dona l'oportunitat de cursar estudis de grau superior a través de la superació de l'*Abitur* (Prova d'Accés a la Universitat) a les *Hochschule* (universitats tècniques) i a les Universitats. A més a més, és possible l'ingrés a escoles superiors com la *Berufsfachschule*, la *Fachschule*, la *Fachakademie*, la *Fachoberschule* o la *Berufsoberschule*.

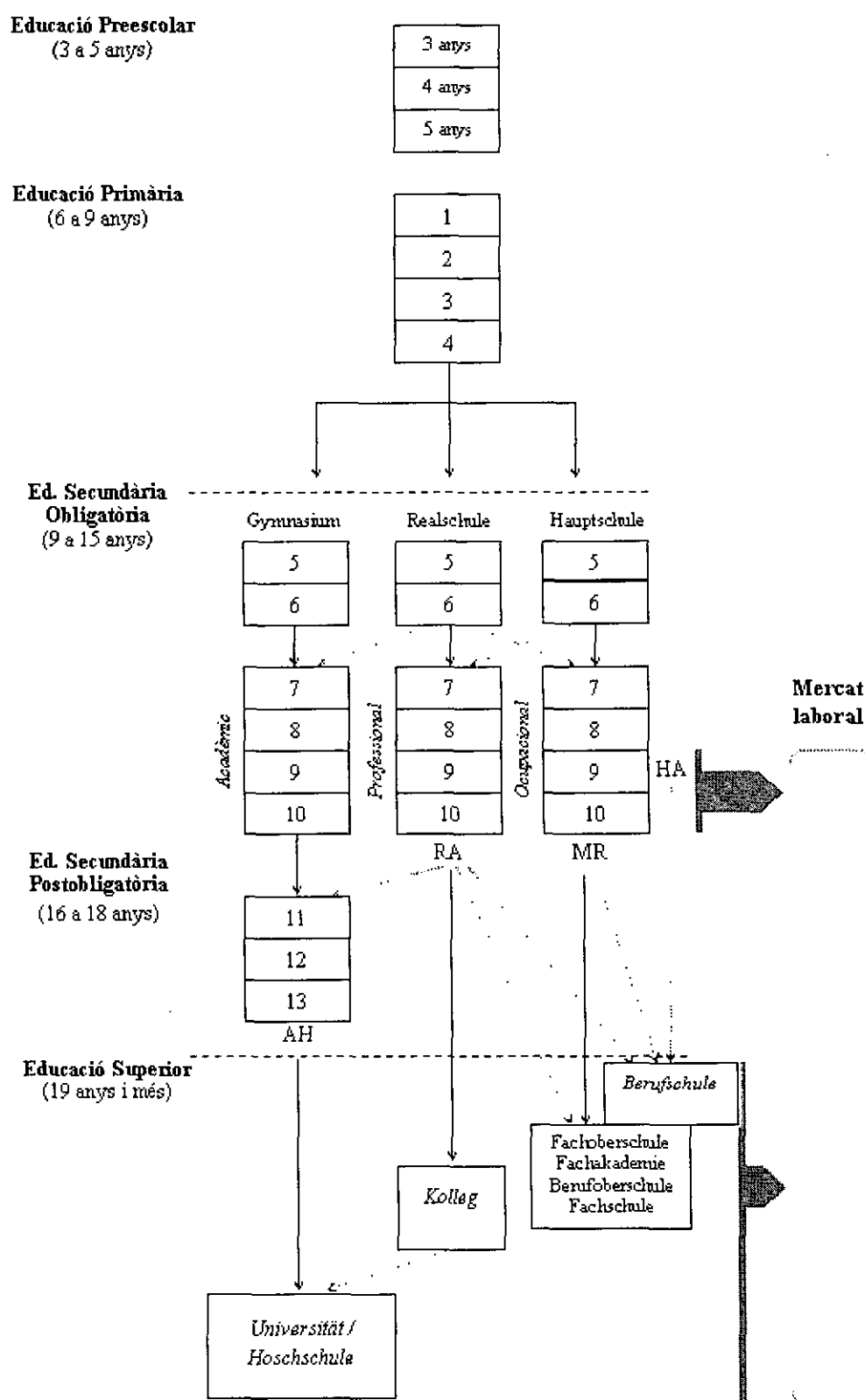
Pel que fa al sistema educatiu superior alemany, aquest manté la mateixa lògica estratificada que impregna els sistemes primari i secundari d'educació. Com hem anat veient, els diferents itineraris educatius desemboquen en una gran varietat d'institucions d'educació de grau mitjà i superior. Es fa summament difícil fer una descripció detallada de cadascuna d'elles, ja que, per una banda, no existeixen institucions equivalents en el nostre context i, per l'altra, les diferències es deuen sovint a matisos curriculars complexos d'identificar. Però, per tal de presentar una visió general, farem una breu categorització dels estudis superiors de la següent forma:

- *Berufsschule*: escola de grau mitjà de formació professional, adreçada a aquells alumnes que provenen de la secundària de més baix nivell, la *Hauptschule*.
- *Fachoberschule*, *Fachakademie*, *Berufsoberschule* i *Fachschule*: són les institucions de formació professional de grau superior, a les quals s'hi accedeix des de l'itinerari especial de la *Hauptschule* (*Mittlere-Reife-Zug*). La superació d'aquests estudis permeten l'accés a l'educació superior.
- *Kolleg*: és la institució que permet a aquells estudiants que han optat per itineraris de formació laboral accedir a estudis de caire més acadèmic. A Baviera existeixen dos tipus. El *Kolleg* tradicional està basat en l'aprenentatge de llengües antigues i modernes i el *Telekolleg* gira entorn el món de les noves tecnologies. La finalització del *Kolleg* comporta l'obtenció del *Hochschulreife*, que permet accedir a la *Universität* i a la *Hochschule*.
- *Universität* i *Hochschule*: la distinció tradicional considera les *Hochschule* com les universitats de ciències aplicades, reservant la *Universität* per la resta de disciplines. Però, a la realitat, les carreres universitàries es distribueixen entre ambdues institucions en funció de diferents criteris, sovint de caire local i pràctic.

El sistema d'estudis post-obligatoris alemany respon a una organització jeràrquica, de forma que els alumnes inscrits a les institucions de nivell més elevat poden optar per descendir cap a les altres institucions, mentre que el camí invers no és possible.

Baviera s'ha caracteritzat per l'esforç realitzat en la configuració del sistema escolar de caire laboral. La varietat d'escoles dedicades a la formació professional dels alumnes són una mostra: *Berufsfachschulen* (formació ocupacional bàsica), *Wirtschaftsschulen* (centrada en l'economia i l'administració pública), *Fachschulen* i *Fachakademien* (perfeccionament i increment de la qualificació professional), *Fachoberschulen* i *Berufsoberschulen* (obtenció de títols –batxillerat– que donen l'oportunitat de cursar estudis superiors).

Figura 1. Sistema educatiu de Baviera



Font: Elaboració pròpia a partir de www.km.bayern.de

3.1.2. Comunitat Francòfona (Bèlgica)

El sistema educatiu de la Comunitat Francòfona de Bèlgica estableix com a etapa d'escolarització obligatòria aquella que abasta entre els 6 i els 15 anys, limitant la seva comprensivitat fins als 14 anys. El sistema es troba estructurat en tres grans etapes: l'ensenyament fonamental de 3 a 12 anys; l'ensenyament secundari de 12 a 17 anys; i l'ensenyament superior que s'ofereix a partir dels 18 anys. Alhora, i de forma paral·lela al sistema educatiu reglat compta amb una xarxa d'educació especial que també cobreix, en major o menor mesura, aquestes etapes.

L'ensenyament fonamental inclou l'etapa maternal (de 3 a 5 anys, de caràcter no obligatori) i l'ensenyament primari (de 6 a 11 anys, de caràcter obligatori). Els objectius curriculars i d'aprenentatge d'aquest ensenyament i del conjunt de la secundària, així com la seva estructuració organitzativa es troben especificats en el *Décret de Missions* (1997). D'acord amb aquest Décret, l'ensenyament secundari (de 12 a 18 anys) es troba dividit en tres graus. El primer comprèn al conjunt de l'alumnat entre 12 a 14 anys, i culmina amb l'adquisició del CES (*Certificat d'Enseignement Secondaire*). A partir d'aquesta edat, es configuren tres itineraris diferenciats.

- *Secundària de transició.* Aquests cursos, que segueixen els alumnes dels 14 fins als 18 anys, tenen per objectiu fonamental la preparació de cara a la incorporació a l'ensenyament superior, alhora que no es tanquen portes a la seva entrada al món laboral. Dins aquest itinerari s'ofereixen tres modalitats curriculars: el general, el tècnic i l'artístic (que també es pot fer en horari reduït). La seva acreditació es certifica amb l'obtenció del CESS (*Certificat d'Enseignement Secondaire*).
- *Secundària de qualificació tècnica i artística.* Aquest itinerari comença als 14 anys i pot perllongar-se fins als 18-19. El seu principal objectiu és formar professionals en els diferents camps tècnics, socials i artístics, sense tancar la porta a la possibilitat de seguir estudis superiors. Acabada aquesta formació pot disposar-se del CQ (*Certificat de Qualification*); CQ6 ó CQ7, segons els seus anys de durada.
- *Secundària professional.* Aquest itinerari pot seguir-se bé de forma ordinària (temps complet), bé a temps parcial, el que es coneix com aprenentatge "en alternance" (a partir de 15 anys). La secundària professional busca sobretot la qualificació dels i les joves en oficis i treballs específics, i pot allargar-se en cas d'optar-se per cursos d'especialització, fins als 21 anys. Aquesta formació es fa amb el partenariat d'empreses, entitats i de l'administració que faciliten espais de pràctica professional per als joves. A partir del setè any de formació secundària professional, es disposa de la possibilitat d'accedir a l'ensenyament superior, per mitjà de l'obtenció del DAES (*Diplôme d'Aptitude à accéder à l'Enseignement Supérieur*).

A partir dels 16 anys, i com a tercer grau, els joves poden reorientar la seva trajectòria formativa i "canviar" d'itinerari.

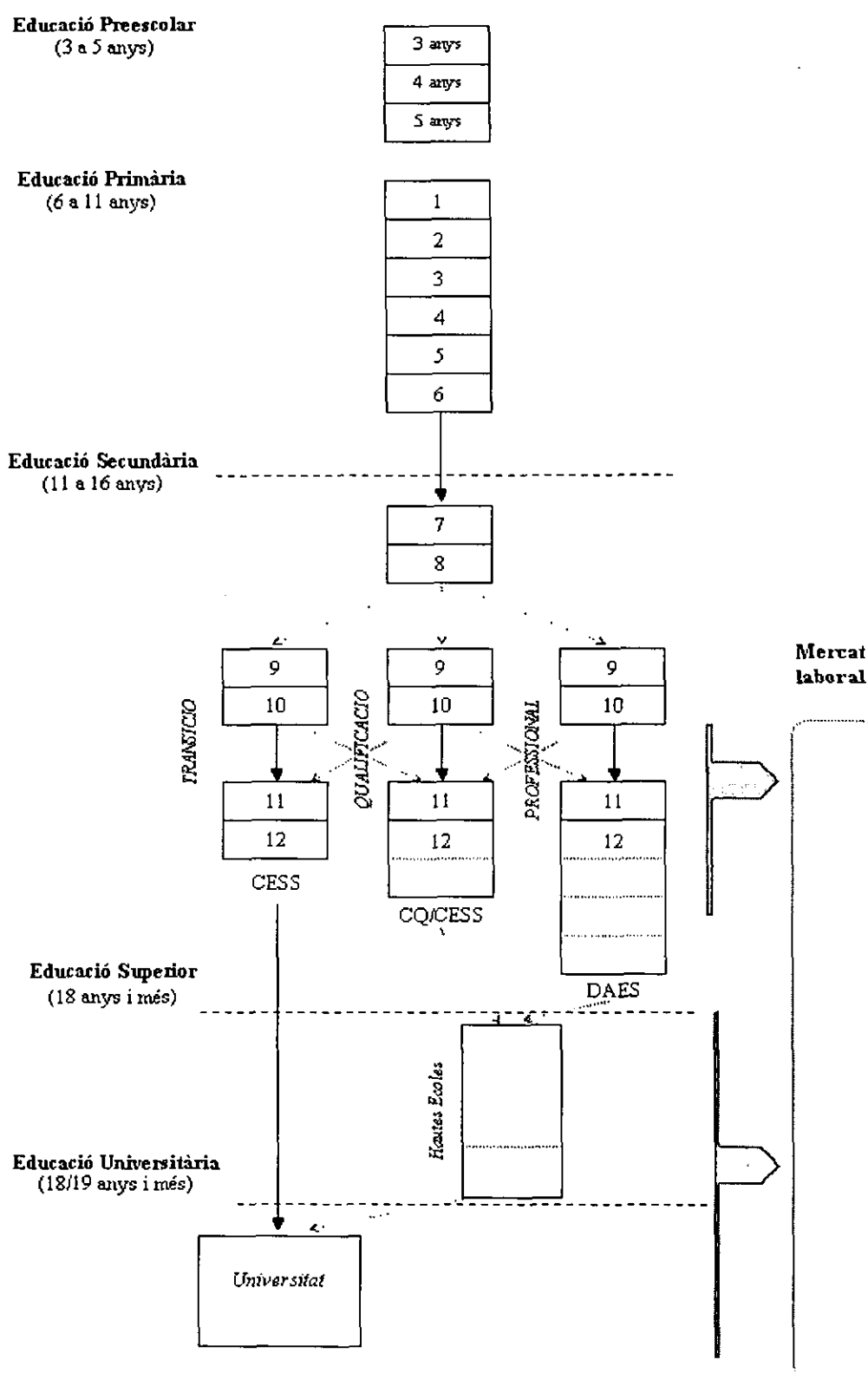
En paral·lel a aquests itineraris de formació reglada, transcorre el que a la Comunitat Francòfona és conegut com l'ensenyament de promoció social. Algunes dels de les seves modalitats formatives són:

- *La formació permanent d'adults.* Per a persones que han sortit o deixat el sistema educatiu i que, a partir dels 18 anys es volen reincorporar a algun tipus d'estudi.
- *L'atenció als grups de risc:* des del sistema educatiu es busca, a partir de diferents mesures, finançar la creació de llocs de treball (inserció laboral) per aquells grups considerats en risc social. Es tracta, per part dels empresaris, de fer un esforç a favor de l'ocupació d'aquests grups de persones amb el suport dels Fons Interprofessionals per l'Ocupació que atorga el ministeri del treball.
- *El curs per a l'obtenció del CEB (Certificat d'Estudis Bàsic).* Aquest és el títol que s'atorga al finalitzar l'ensenyament fonamental (maternal i primària) amb èxit. S'organitzen cursos per als joves que no han obtingut aquest certificat.

A partir dels 18 anys trobem dues grans vies de continuïtat per als joves de la Comunitat Francòfona belga:

- *Educació superior no universitària de tipus llarg i de tipus curt.* En aquest itinerari s'ofereixen 8 especialitats que són: tècnic, econòmic, agrícola, mèdic, social, artístic, pedagògic i de traducció i interpretació. Aquesta formació, des de 1995, s'ofereix a les anomenades *Hautes Écoles*. Les 114 institucions que fins aleshores havien impartit ensenyament superior no universitari es van agrupar sota les actuals 30 *Hautes Écoles* a partir de projectes pedagògics compartits. En aquests centres es poden cursar estudis de tipus llarg i curt. Els estudis de cicle curt (que si bé són de tercer cicle, no són considerats universitaris, equiparant-se així als nostres cicles formatius de grau superior) tenen per objectiu assegurar una formació tècnica específica en un camp determinat. Pel que fa als estudis de cicle llarg, aquests busquen donar una formació científica i tecnològica vinculada a les aplicacions pràctiques.
- *Educació superior de tipus universitari.* Tal com es delimita en les lleis sobre la universitat, els ensenyaments que s'hi imparteixen tenen per missió central conservar, difondre i fer progressar la ciència, combinant-se en un sentit o un altre (depenent de la carrera seguida) les classes magistrals amb les pràctiques de recerca.

Figura 2: Sistema educatiu de la Comunitat Francòfona de Bèlgica



Font: Elaboració pròpia a partir de la base de dades de l'Eurydice

3.1.3. Anglaterra

L'estructuració del sistema educatiu anglès situa l'escolaritat obligatòria entre els 5 i els 16 anys, finalitzant-se la seva comprensivitat als 14 anys, després del 3er curs de l'etapa d'ensenyament secundari.

Després de la denominada *Foundation Stage*, etapa d'educació preescolar universal no obligatòria per a l'alumnat d'entre 3 i 5 cinc anys, les *key stages* representen els cicles en què es divideix l'escolarització obligatòria²⁹, en les etapes de primària i secundària. En finalitzar cadascun dels cicles 1, 2 i 3, els alumnes realitzen uns tests nacionals acreditatius de l'assoliment del nivell corresponen, els denominats SATs (*Statutory Statements Tests*). De l'aprovació d'aquests test depèn la possibilitat de continuar cursant els cicle subsegüents. La certificació del *key stage* 4 passa per l'aprovació des examens que condueixen a l'obtenció del Graduat d'Educació Secundària (*General Certificate of Secondary Education*, GSCE), ja sigui de tipus acadèmic o professional.

La majoria d'alumnat cursa l'etapa de l'educació secundària obligatòria (*lower secondary education*) en les denominades "escoles comprensives" (*comprehensive school*). Aquestes són escoles on l'alumnat no és seleccionat per motius de nivell o especialització. Per contra, una part de l'alumnat de secundària s'escolaritza en les *grammar schools*, centres que seleccionen els seus estudiants en funció de les seves puntuacions en uns tests d'admissió més o menys especialitzats. Poden trobar-se tots dos tipus de centre –*grammar schools* i *comprehensive schools*– tant en la xarxa privada (independent) com en la xarxa d'escoles sostingudes amb fons públics³⁰. En funció de quina sigui l'oferta educativa de l'entorn, tots dos tipus de centre poden combinar programes d'itinerari acadèmic, que donen lloc a l'obtenció del *General Certificate of Secondary Education* (GSCE) amb cursos de formació professional, conduents a l'obtenció del GSCE professional (*vocational*)³¹.

L'educació secundària superior (*upper secondary education*) és coneguda amb la designació de *sixth form*. Bona part de les escoles de secundària (*comprehensive schools* i *grammar schools*) ofereixen aquests programes, combinant segons l'oferta educativa de l'entorn, cursos acadèmics i formació professional. Altres tipus de centre, com les *sixth form colleges* o les *further education institutions*, ofereixen també aquesta etapa de l'ensenyament secundari postobligatori (16 a 18/19 anys), especialitzant-se segons el cas en cursos de formació professional i/o acadèmica. La certificació d'aquesta etapa s'estableix a partir dels exàmens del *General Certificate of Education Advanced-level* (GCE A-level). Aquestes proves es realitzen per a cadascuna de les diferents matèries curriculars. De l'obtenció d'un nombre mínim de

²⁹ Des de 2004, les LEA tenen l'obligació d'oferir places gratuïtes a tots aquells nens i nenes les famílies dels quals desitgin incriure'ls en centres d'educació preescolar (*nursery school*, *nursery classes* o *reception classes* als centres de primària).

³⁰ Val a dir que són una minoria les *grammar schools* que continuen mantenint-se amb fons de l'Estat. El curs 2004-2005 hi ha hagut en funcionament unes 170 *grammar schools* sostingudes amb fons estatals.

³¹ Des de setembre de 2002, el GCSE professional (*vocational*) comença a substituir gradualment l'anterior certificació NVQ (*National Vocational Qualifications*) de nivell fonamental i intermig.

GCE A-level dependrà l'ingrés a la universitat³². És a dir, la possibilitat de cursar estudis universitaris no és funció d'una qualificació general mitjana, sinó del grau d'excel·lència assolit en més o menys disciplines curriculars específiques. El sistema de certificació de la formació professional (*vocational*) ha estat recentment equiparat a aquesta lògica. Aquell alumnat que pretengui continuar cursant estudis universitaris ha d'obtenir un nombre mínim de *VCE-A levels*, comptant que cadascuna d'elles equivalen a mitja *GCE-A level*³³. En tot cas, és previst completar a partir de 2008 una profunda reestructuració del conjunt de la formació professional –14 a 19 anys– amb la introducció d'un Diploma acreditatiu que permeti un accés amb garanties al mercat laboral així com la possibilitat de continuar l'itinerari acadèmic a l'ensenyament universitari, i que alhora recuperi el prestigi social d'aquest sector formatiu.

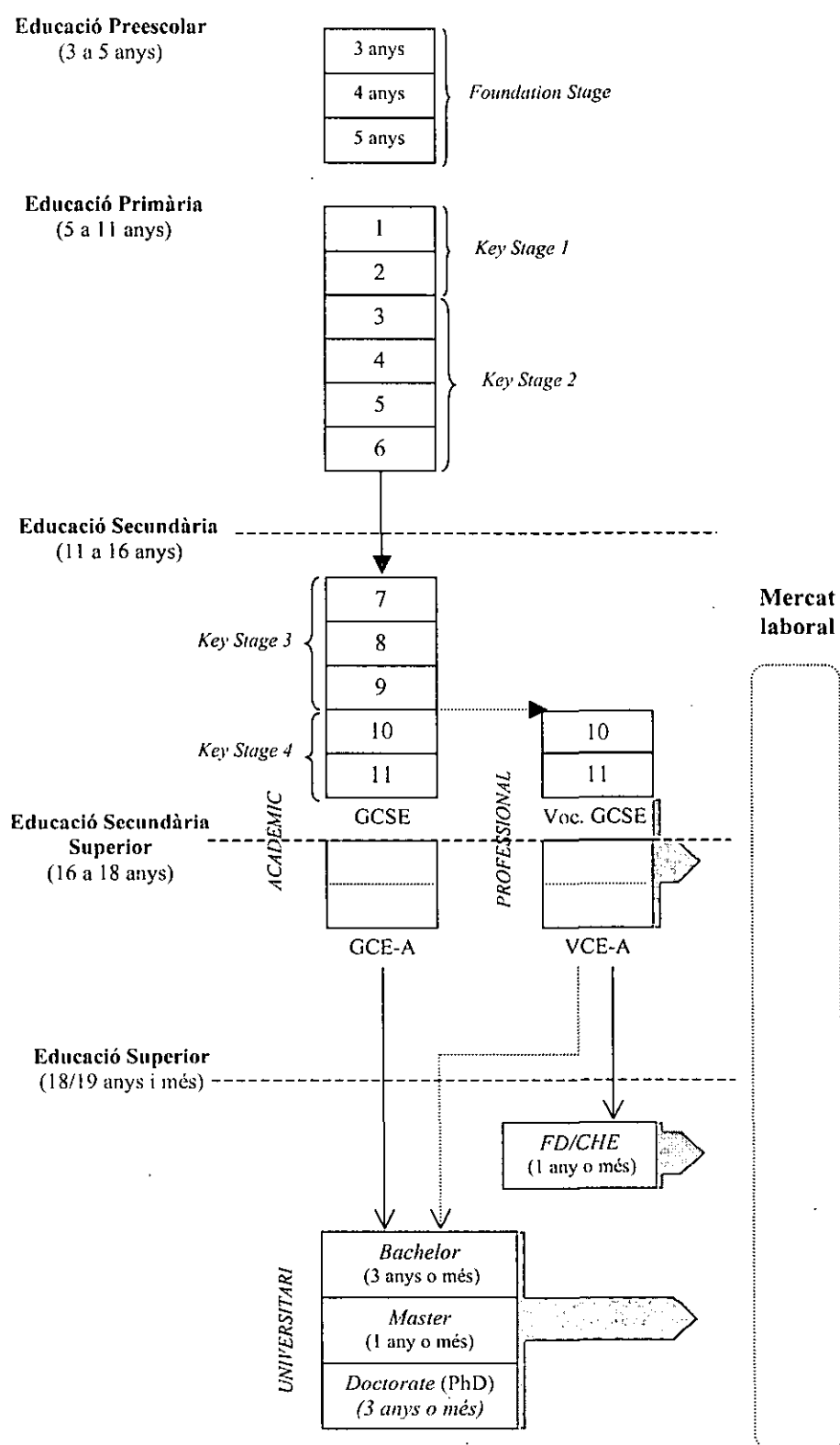
Les abans mencionades *Further Education Institutions*, a més de l'ensenyament secundari no obligatori, ofereixen també cursos de formació superior. Aquests cursos condueixen a l'obtenció del *Foundation Degree* (FD), títol que les universitats poden homologar com a *Certificate of Higher Education* (CHE). Aquesta titulació, generalment vinculada a l'àmbit professional (*vocational*), acostuma a ocupar el període d'un any formatiu.

L'educació pròpiament universitària comprèn fins a tres etapes i certificacions d'aprenentatge. El primer nivell, el denominat nivell d'honor (*honours level*), acostuma a representar una durada de tres cursos, si bé existeixen títol de graduació d'inferior durada (*Graduate Diplomas* or *Graduate Certificates*) en funció del perfil de les carreres o de la prèvia disposició dels estudiants d'alguna altra titulació universitària. Aquest primer cicle universitari condueix a l'obtenció del títol de *Bachelor*, generalment *Bachelor of Arts* –BA (Hons)– o *Bachelor of Science* –BSc (Hons). Els cursos de *Maskter*, destinats a estudiants llicenciats "amb honor", acostumen a tenir una durada mínima d'un any. Aquells *Maskters* de més durada, en què es combina l'aprenentatge magistral i programes de recerca, són acreditats amb el títol de *MPhil*. Finalment, pot obtenir-se els títol *PhD* o *DPhil* i el reconeixement com a Doctor en l'àmbit corresponent després d'un mínim de tres anys d'estudi i pràctica de recerca.

³² Depenent de la carrera i de la universitat en qüestió, s'exigirà un nombre mínim o un altre. En la clivella mitjana sol restar en l'obtenció d'un mínim de tres *A-levels*.

³³ Des de setembre de 2002, el sistema d'acreditació de les *VCE A-levels*, comença a reemplaçar progressivament l'anterior *NVQ* de nivell avançat.

Figura 3: Sistema educatiu d'Anglaterra



Font: Elaboració pròpia a partir de la base de dades de l'Eurydice

3.1.4. Quebec

El sistema educatiu quebequès estableix l'escolarització obligatòria entre els 6 i els 16 anys. A partir dels 14 anys (tercer curs de secundària), el sistema deixa de ser comprensiu.

Al Quebec, l'educació preescolar, denominada educació *maternelle*, es destina principalment a l'alumnat de cinc anys d'edat. Si bé no es tracta d'un cicle d'escolarització obligatori, l'Estat té el deure de garantir suficients places públiques per cobrir la demanda existent. A la pràctica, gairebé el 100% dels infants d'aquesta edat assisteix a centres d'educació preescolar, i des de 1997 una gran majoria ho fa ja temps complet. Excepcionalment, s'hi poden inscriure aquells nens i nenes de 4 anys que presenten dificultats d'aprenentatge o es troben en situacions socials i culturals desfavorides.

L'escolarització obligatòria, doncs, s'inicia amb l'etapa d'educació primària als 6 anys d'edat. Aquesta etapa es divideix en tres cicles de dos cursos i, en termes molt generals, el seu currículum s'adreça a l'aprenentatge de continguts instrumentals bàsics, amb un fort component de l'anomenat enfocament per competències clau (curiositat intel·lectual, capacitat crítica, desig d'anar més enllà de l'estudiat,...).

L'educació secundària obligatòria comprèn cinc cursos, dividits en dos cicles. El primer cicle, de tres anys, és de tipus comprensiu, no inclou ni diversificacions ni especialitzacions curriculars. El segon cicle, de dos anys, a més de permetre la tria d'itineraris acadèmics facilita un desdoblament formatiu entre la via acadèmica (*générale*) i la via professional (*professionnelle*). La finalització i acreditació de totes dues vies formatives permet continuar cursant estudis postobligatoris reglats (estudis *collégiales*). Aquesta certificació, en el cas de l'ensenyament acadèmic, el representa la titulació del DES (*Diplôme d'Études Secondaires*); en el cas de l'ensenyament professional, el títol obligatori per a l'accés a l'etapa *collégial* és el DEP (*Diplôme d'Études Professionnelles*). L'entrada a la via professional permet, també, una acreditació de més baix nivell suficient per a l'entrada al mercat laboral (l'AFP, *Attestation de Formation Professionnelle*), així com un diploma d'especialització posterior al DEP d'un any de durada, l'ASP (*Attestation de Spécialisation Professionnelle*). El conjunt d'aquests programes és ofert a *écoles* de titularitat pública (majoritàriament) i privada (en menor mesura)³⁴.

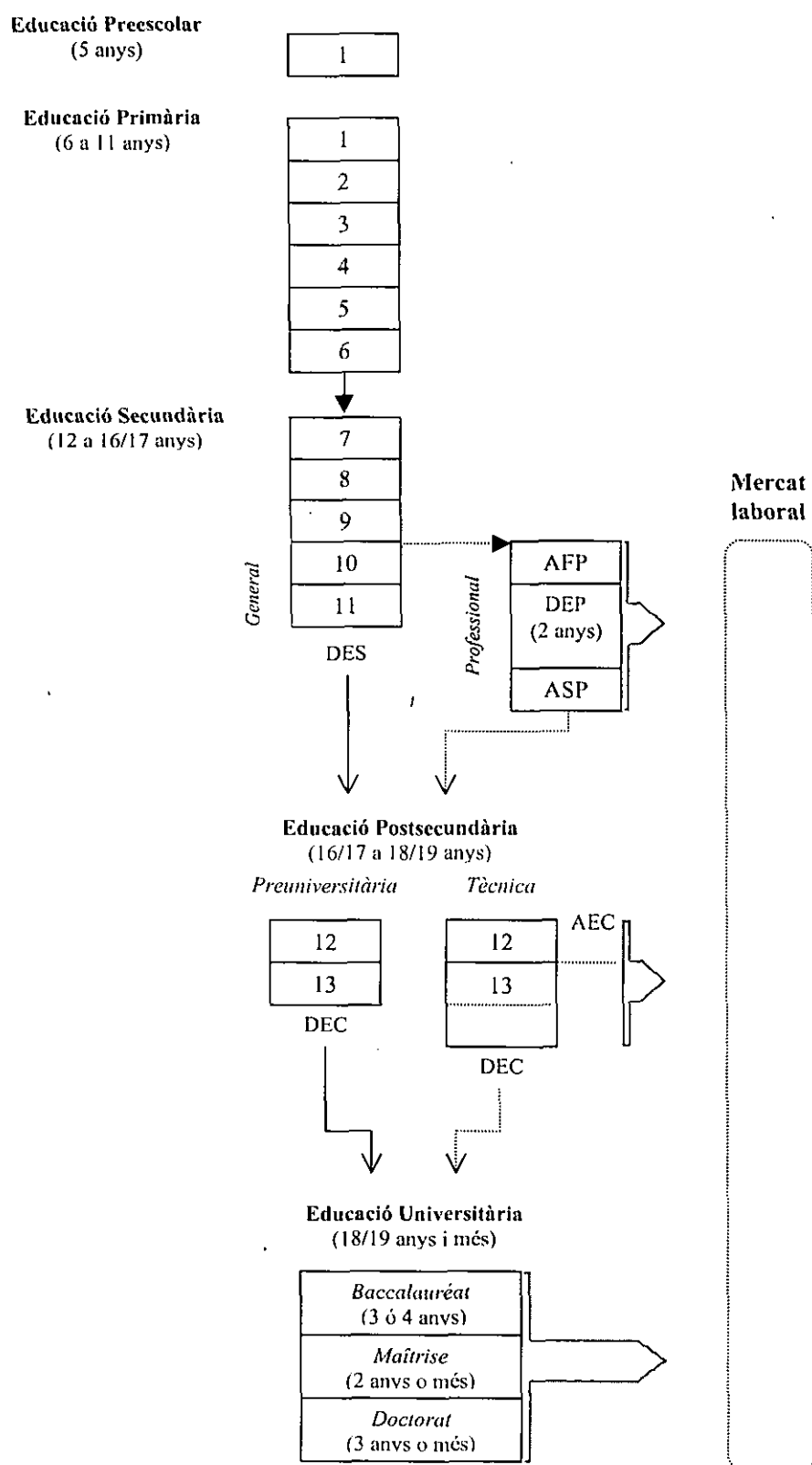
L'educació postsecundària o *enseignement collégial* s'imparteix en els CÉGEPs (*Collèges d'Enseignement Général et Professionnel*), aquests són, centres de titularitat pública, així com en centres privats que comprenen el conjunt de l'educació secundària o bé s'especialitzen en programes formatius postsecundaris. En tot cas, formen part de l'ensenyament *collégial* els programes de formació preuniversitària (de dos anys de durada) i els programes de formació tècnica (de tres anys de durada). L'acreditació de qualsevol d'aquests itineraris suposa l'obtenció del DEC (*Diplôme d'Études Collégiales*), titulació necessària per a l'ingrés a l'ensenyament universitari. Els centres d'ensenyament *collégial* ofereixen també la possibilitat que l'alumnat que

³⁴ Veure punt 3.2.4.

no hagi obtingut el DES en la secundària obligatòria i hagi restat un mínim de dos cursos absent del sistema escolar pugui cursar un programa de formació tècnica d'un curs de durada conduent a l'obtenció de l'AEC (*Attestation d'Études Collégiales*).

L'ensenyament universitari, que pot cursar-se a establiments universitaris francòfons o anglòfons, es subdivideix en tres cicles o etapes. El primer condueix a l'obtenció del títol de *baccalauréat*, generalment després de tres anys d'estudi. El segon cicle, estructurat en un mínim de dos anys, acostuma a suposar la combinació de programes d'assignatures i programes de recerca, culminant amb l'obtenció de la *maîtrise*. La disposició d'aquest títol permet l'accés a programes de *doctorat* (tercer cicle), l'acreditació dels quals s'obté després de la realització del corresponent treball de tesi doctoral.

Figura 4: Sistema educatiu del Quebec



Font: Elaboració pròpia a partir de *La Educació en Quebec 2001* (Ministère de l'Éducation du Québec).

3.2. L'estructura de l'administració educativa

Ens ocupem en aquest apartat de la descripció de les característiques i les funcions pròpies dels diferents òrgans i nivells de govern que componen l'administració educativa dels països i regions a estudi. Això ens permetrà situar els criteris de centralització-descentralització de les competències en matèria d'educació imperants a cada context.

3.2.1. Baviera

El Govern alemany

La institució del Govern Federal encarregada dels aspectes educatius és el Ministeri d'Educació i Investigació. Aquest òrgan va ser creat l'any 1969 en connexió amb la Constitució Alemanya que atorgava a l'Estat Central certes competències addicionals en matèria educativa.

Les competències exclusives de l'Estat central es limiten a l'atenció d'aquells aspectes relacionats amb la formació ocupacional que s'ofereix fora de les escoles, principalment a les empreses. A més, l'Estat Central és l'autoritat encarregada tant dels pagaments i pensions als funcionaris (professorat) com de la regulació de les relacions legals d'aquests.

Land de Baviera

El poder legislatiu està en mans dels Estats Federats Alemanys, en tant que la Constitució Alemanya no atorgui aquesta potestat a l'Estat Central. Seguint aquesta norma general, el Land de Baviera exerceix la competència exclusiva sobre sector escolar, l'educació superior, l'administració del sistema educatiu, l'educació contínua, les biblioteques arxius, les arts i la cultura en general, entre altres matèries.

Així doncs, el màxim responsable de l'educació a Baviera és el *Bayersches Staatsministerium für Unterricht und Kultus* (Ministeri Estatal per l'Ensenyament i la Cultura). El ministre d'Educació i Cultura de Baviera és la màxima autoritat supervisora en matèria educativa i és el responsable de l'establiment d'un sistema educatiu eficient.

La supervisió del sistema educatiu per part dels Länder inclou tres tipus de supervisions: la supervisió legal (*Rechtsaufsicht*),³⁵ la supervisió acadèmica (*Fachaufsicht*)³⁶ i la supervisió de la plantilla del sector públic (*Dienstaufsicht*).

³⁵ La *Rechtsaufsicht* implica la supervisió de la legalitat de tots els àmbits administratius externs a l'escola: establiment i manteniment dels edificis escolars, proveïment de materials...

La gestió de l'educació a Baviera es realitza a través de diferents institucions que conformen l'administració educativa bavaresa i que s'ocupen de diferents àmbits. Les *Volkschule* (categoria que inclou les *Grundschule* i les *Hauptschule*) són competència de les *Schulämter* (administracions escolars) i dels governs de districte.³⁷ Per la seva banda, les *Förderschule* (escoles especials) i les *Berufsschule* (escoles d'oficis) són competència exclusiva dels governs de districte, mentre que pel que fa als *Gymnasien* i les escoles superiors d'oficis (*Fachoberschule* i *Berufsoberschule*) són les Comissions Ministerials les responsables de la seva gestió. Cal esmentar que al marge d'aquests òrgans, existeixen institucions específiques per a temes com la seguretat en l'educació, el desenvolupament escolar, la formació continuada o la formació del professorat.³⁸

Baviera es diferencia de la resta d'estats alemanys en el paper atorgat als ens locals en la gestió de les escoles. Mentre que a la majoria de Länder són les *Kommunen* (ens locals) les encarregades de fixar els plans d'organització escolar als municipis, a Baviera és el Land -prèvia consulta a les autoritats locals- l'encarregat de l'establiment de la xarxa escolar i la seva planificació.³⁹ Com a norma general, és el Land el responsable de cobrir els costos de l'ensenyament com són els derivats de la contractació del professorat, mentre que l'autoritat local s'encarrega d'altres costos com els del material i altre personal laboral. L'excepció a aquesta norma general la conformen aquelles escoles que proporcionen un ensenyament especial, per exemple en arts o esports, ja que normalment abracen més d'una autoritat local, motiu pel qual són responsabilitat exclusiva del Land.

Cal afegir que l'àmbit de la formació professional té unes característiques especials. Així, al nivell local, les organitzacions empresarials (Cambra de Comerç, Cambra d'Indústria, Agrupacions d'artesans o agrupacions agrícoles, entre d'altres) són òrgans competents en la consulta, supervisió i reconeixement de la formació professional, sempre d'acord a la legislació vigent. A més, els sindicats o representants dels treballadors també tenen un pes significatiu en el disseny dels programes de formació professional.

Òrgans de coordinació

Estat Federal i Länder

Malgrat aquesta divisió de competències, l'Estat Federal i els Länder han establert mecanismes de cooperació, siguin els acords en planificació educativa o en el finançament de projectes i institucions d'importància supraestatal.

La principal institució responsable per la cooperació de l'Estat Federal i els Estats Federats és la *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und*

³⁶ La *Fachaufsicht* abraça la supervisió del treball docent i educatiu, per tant, àmbits interns a l'escola.

³⁷ Veure mapa 2

³⁸ www.km.bayern.de Juliol 2005

³⁹ www.curydice.org Juliol 2005

Forschungsförderung (BLK, Comissió de l'Estat Central i els Länder per la planificació educativa i la promoció de la recerca). La BLK va ser creada l'any 1970 com a fòrum permanent de discussió d'aquelles qüestions relacionades amb l'educació i la promoció de la recerca que siguin d'interès comú per l'Estat Federal i els Länder.

Un segon punt de coordinació el trobem en el marc de la formació professional. Tal i com hem explicat anteriorment, la formació professional és competència compartida pels Länder (l'oferta reglada dins de les escoles) i l'Estat Federal (oferta dins de les empreses). Com a conseqüència d'aquesta divisió, l'any 1972 es va crear un Comitè Coordinador per a la regulació de la formació professional i els marcs curriculars, tant en la formació escolar com a les empreses on també s'ofereix formació.

És d'especial importància remarcar la cooperació existent entre l'Estat Central i els Länder en aquells temes relacionats amb la Unió Europea. Segons la Constitució i la Llei de Cooperació entre Estat Federal i Länder en matèria de la Unió Europea de Març de 1993, el Govern Federal és el representant d'Alemanya a tots els òrgans europeus. Ara bé, a les negociacions a nivell europeu sobre aquells temes on els Länder tenen competències exclusives, hi assisteix un representant dels Länder designat al *Bundesrat* (Cambra baixa de representació territorial).

Altres òrgans com el Consell de la Ciència (*Wissenschaftsrat*) o el Comitè de planificació per la construcció d'institucions d'educació superior, entre altres, exerceixen de nexes entre els Länder i l'Estat Central, però no hi entrarem en l'explicació detallada de les seves funcions ja que les seves funcions van més enllà i no afecten l'educació secundària.

Inter-Länder

Però la coordinació no s'estableix exclusivament entre Estat Federal i els Länder sinó també entre els propis Länder. Aquesta coordinació inter-Länder es produeix a través de diferents mecanismes: *Bundesrat*, la BLK o el Consell Científic entre altres, essent la de major importància la Conferència permanent de Ministres d'Educació i Cultura de tots els Estats Federats.

Poc després de la constitució de la RFA, es va evidenciar la necessitat de coordinar i harmonitzar els sistemes educatius a tota Alemanya per tal de facilitar la mobilitat per tot el territori als seus ciutadans. Aquest va ser l'origen de la Conferència Permanent, que reuneix tant a ministres com a senadors en matèria educativa i de formació dels Länder. Acords tan importants com l'estructura bàsica dels sistema educatiu, la durada de l'escolarització obligatòria, la llargada del període vacacional o la creació del Certificat d'Aptitud Mitjà (*Mittleres Abschluss*) són exemples de les decisions preses en el sí de la Conferència Permanent.

Òrgans consultius i/o de participació en educació

L'organització i funcionament dels òrgans de participació contemplats pels Länder per a l'educació primària, secundària i post-obligatòria queden recollits de forma clara en el conjunt de lleis, decrets i ordenances que configuren el sistema educatiu alemany. Al sector escolar la participació no només està adreçada als mestres i alumnes, sinó que

també s'atorga l'oportunitat de participar als pares i mares dels alumnes escolaritzats, així com a d'altres actors. Per la seva banda, a l'educació superior la participació en el propi funcionament de les institucions educatives és alhora un dret i un deure de tots els seus membres.

Podem, en tot cas, distingir entre òrgans de consulta interns (dins del propi àmbit escolar) i òrgans de consulta externs (oberts a la resta de la ciutadania).

Pel que fa als **òrgans de consulta interns**, destaquem la *Lehrerkonferenz* (Consell de professors), la *Schulkonferenz* (Consell escolar), les diferents formes de participació de l'alumnat i la participació al sector terciari (educació post-obligatòria).

Lehrerkonferenz

El Consell del Professorat està compost pel conjunt de professors que imparteixen classes en una determinada escola i es pot organitzar de diferents formes, per exemple agrupant tots els professors d'un mateix departament, o bé, tots els professors que fan classe a un mateix grup-classe. A Baviera, com a altres Länder, es permet l'assistència dels representants dels pares, encara que hi ha certs temes on no poden intervenir i en general no tenen dret de vot. Dins del Consell del Professorat es prenen les decisions que afecten la docència, sempre evitant limitar la llibertat de cada professor a impartir les seves classes de la forma que consideri més adient. Algunes de les seves funcions són l'elecció dels llibres de text, la determinació de mesures de disciplina o la decisió de fer repetir un curs a un alumne, entre d'altres.

Schulkonferenz

El Consell Escolar és l'òrgan encarregat de la cooperació entre alumnes, pares i professorat. El Consell Escolar s'ocupa bàsicament de l'organització de la vida escolar, establint les regulacions i les normes, els horaris i la localització de les aules. A més, vetlla per la protecció dels alumnes i organitza els actes extra-escolars com les excursions, visites culturals...

Participació de l'alumnat

Les lleis d'educació dels Länder recullen el dret bàsic dels alumnes a participar i regulen la forma en què aquest dret pot ser exercit. Principalment hi ha dos mecanismes. En primer lloc els Consells d'Estudiants. Els alumnes escullen els seus representants dins de cada grup-classe, i la suma d'aquests representants conforma el Consell estudiantil o *Schülerparlament* de l'escola (també conegut com a *Schülerrat* o *Schülerausschuss*), on es designen un o més portaveus. Aquests portaveus s'organitzen, a nivell de districte o ciutat, en els Consells d'Estudiants Locals (*StadtSchülerrat* o *Kreisschülerrat*), que es reproduïxen alhora a nivell estatal (*Landesschülerrat*). El segon mecanisme de participació contemplat a les lleis educatives són les assemblees estudiantils (*Schülervollversammlungen*), que es poden convocar a nivell d'escola, districte, ciutat o Land i tenen per objectiu possibilitar un intercanvi d'opinions entre diferents alumnes.

Participació al sector terciari

Segons les lleis alemanyes, les institucions d'educació superior tenen dret a l'auto-administració, la qual requereix de la participació de tots els seus membres, siguin professors, alumnes, plantilla acadèmica o qualsevol altre treballador. Existeixen principalment dos òrgans de participació a l'educació superior. En primer lloc el *Konzip* (també anomenat *Konvent* o *Grosser Senat*), que pot ser definit com el parlament de la institució i, com a tal, les seves funcions són l'elecció del cos de govern i l'adopció de la normativa bàsica. En segon terme trobem el Senat, que és l'òrgan encarregat de dissenyar els pressupostos de la institució, fixar el nombre d'alumnes admesos, decidir les línies d'investigació, etc. A part d'aquests dos cossos centrals i sense interposar-se en les seves funcions, cada departament disposa de certs òrgans de coordinació i/o participació. Així, els departaments o facultats són els responsables d'assegurar la capacitat dels seus membres per exercir les seves funcions docents i els Consells de Departament (*Fachbereichsrat*) s'encarreguen de l'organització dels assumptes d'ensenyament i investigació. Pel que fa concretament als alumnes, aquests s'organitzen en societats d'estudiants (*Studierendenschaften*), òrgans autogestionats pels propis alumnes i formats per tots aquells matriculats a cada institució. Els representants d'aquestes organitzacions estudiantils conformen el *Studierendenparlament* (Consell d'estudiants).

En segon terme, com esmentàvem anteriorment, existeixen altres **mecanismes de participació oberts a la societat**. A continuació exposem les principals formes de participació i el seu funcionament.

Participació dels pares i mares

El paper de l'Estat com a proveïdor de l'educació dels menors està limitat pel dret dels pares a tenir cura de l'educació dels seus fills, d'aquí la importància de la participació dels pares i mares en el sistema educatiu. Els pares poden exercir els seus drets bé de forma individual o bé col·lectivament a través de la creació de grups de pares i/o representants legals dels menors o d'altres organismes creats a les pròpies escoles. La participació dels pares de forma col·lectiva és possible a nivell de classe a través de les assemblees de pares de classe (*Klassenelternversammlung* o *Klassenpflegschaft*) o a nivell d'escola a les *Schulelternbeirat* o *Elternvertretung*. Però la participació dels pares pot assolir nivells supra-escolars, sigui a la ciutat o al Land per mitjà de Consells de Pares. Aquests consells es coordinen per formar el *Bundeselternrat* o Consell Nacional de Pares, una mena de fòrum per a la informació dels pares en l'àmbit de la política educativa i altres assumptes escolars.

Participació d'altres grups socials

A nivell escolar, amb l'excepció de la formació professional, no existeix la previsió de participació en l'àmbit educatiu de col·lectius que no siguin professors, pares o alumnes. Malgrat això, a nivell estatal o nacional sí que és possible la participació d'empresaris, sindicats, l'església i altres associacions de caire social, juvenil, etc. Aquests grups poden actuar com a grups de pressió influint en els processos de presa de decisions, ja sigui a través dels Comitès Consultius de cada Land (*Landesschulbeiräte*) o de les comissions creades *ad hoc* per a determinades qüestions.

Participació al sector terciari

Amb la intenció de reforçar l'educació superior en temes que requereixen l'experiència del món extra-acadèmic, la major part dels Länder han optat per la creació d'un Consell d'Educació Superior (*Hochschulrat*), integrat per personalitats de rellevància científica o econòmica d'àmbits no universitaris. Com a norma general, aquests consells exerceixen funcions consultives i realitzen recomanacions als òrgans de govern de les institucions d'educació superior.

Participació a l'educació contínua

Les formes de cooperació entre les institucions d'educació contínua, les organitzacions que reclamen l'educació contínua i altres actors socials (autoritats locals, empreses, representants dels treballadors...) són diverses, però, malgrat això, la llibertat de cada institució en el disseny dels cursos i l'elecció del professorat és elevada.

La xarxa de centres educatius

Tal i com recull la Taula 18, a data de 2004, les institucions educatives bavareses, independentment del tipus, són majoritàriament estatals (Land). Cal dir però que les escoles de titularitat privada o de les *Kommunes* són presents a tots els àmbits i, fins i tot, arriben a ser majoritàries en alguns molt concrets. Un recompte aproximat i general que abraça les escoles de primària i secundària mostra que de les 4098 centres existents, 3494 són competència del Land, 507 són de titularitat privada i només 97 són responsabilitat de la *Kommuna*.

Taula 18. Nombre de centres escolars per xarxa i nivell. Baviera, 2004.

Tipus d'escola	Nombre de centres
Primària + Secundària elemental (<i>Grundschule + Hauptschule</i>)	2.870
Del Land	2.761
Privades	109
Primària especial (<i>Förderschule</i>)	373
Del Land	189
Kommunal	4
Privades	180
Secundària d'orientació laboral (<i>Realschule</i>)	339
Del Land	211
Kommunal	37
Privades	91
Sec. especial (<i>Realschule zur sonderpädagogischen Förderung</i>)	4
Del Land	1
Privades	3
Secundària d'orientació laboral nocturna (<i>Abendrealschule</i>)	4
Kommunal	3
Privades	1
Secundària (<i>Gymnasium</i>)	405
Del Land	306
Kommunal	32
Privades	67
Secundària nocturna (<i>Abendgymnasium</i>)	5
Kommunal	1
Privades	4
TOTAL	4.000
Del Land	3.468
Kommunal	77
Privades	455

Font: Elaboració pròpia a partir de Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. 2004. *Schule und Bildung in Bayern*. München: BK. Pàg. 34

3.2.2. Comunitat Francòfona

Certament l'estructuració belga de les institucions públiques configura un tramut administratiu força complex. Aquesta complexitat es tradueix també en el tipus d'estructuració de l'administració educativa.

El Govern belga

L'Estat federal té les competències de tots els afers d'interès nacional, com la defensa i part dels afers internacionals, la seguretat social, l'economia, les telecomunicacions i nombroses competències federalitzades parcialment, com la recerca científica o el marc general de l'ensenyament. Pel que fa a l'àmbit educatiu, aquest marc general,

fixat l'any 1989, descriu que només resten en mans de l'Estat les competències generals de:

- Fixar l'inici i la finalització de l'educació obligatòria
- Establir les condicions mínimes per atorgar títols (condicions d'homologació)

El Govern de la Comunitat

Els governs de cada Comunitat –francòfona, flamenca i germanòfona– són els responsables dels assumptes lligats a la persona i la llengua. Són responsables de la cultura, l'educació (escoles, biblioteques, teatres, audiovisual...), la recerca i formació, la sanitat (només medicina preventiva), la joventut, l'esport i les relacions internacionals (des de 1996). D'aquesta manera, cada escola depèn de la seva comunitat. A la Brussel·les, per exemple, un centre escolar, com a institució educativa, dependrà de la Comunitat Francòfona si l'escola és francesa, o de la flamenca si utilitzen la llengua neerlandesa, tant pel que fa la contractació del professorat com en el relatiu al disseny dels programes educatius.

En l'àmbit educatiu les Comunitats disposen de competències plenes, en molts casos exclusives. Les Regions (Flandes, Valònia i Brussel·les) només tenen potestat pel que fa al transport escolar, a la formació professional (des de 1991 i 1993 respectivament) i a l'impuls d'accions conjuntes entre empreses i les universitats en sectors sobretot vinculats a les TIC.

Concretament:

- El Govern de la Comunitat Francòfona es defineix com l'administració organitzadora de l'ensenyament a la Comunitat Francòfona. És aquest Govern l'encarregat de fixar les seves estructures, programes i mètodes. Aquest gestiona les escoles i és qui pren totes les mesures necessàries per tal de millorar-ne el funcionament. Així doncs, és l'administració competent a tots els nivells i xarxes educatives de la Comunitat Francòfona i en tots els seus aspectes: administratius, pedagògics, econòmics, etc.
- Alhora, el Govern de la Comunitat Francòfona és el responsable d'aplicar les lleis a les escoles (siguin de la xarxa subvencionada, oficial o lliure) d'acord amb l'ordenament vigent.

Dins del propi Govern, les competències educatives es reparteixen entre tres Ministeris:

- El Ministeri de la Infància és el responsable de l'ensenyament fonamental.
- El Ministeri de l'Ensenyament Secundari i Especial s'ocupa d'aquests graus.
- El Ministeri de l'Ensenyament Superior s'ocupa de la formació superior no universitària i dels ensenyaments de promoció social, a distància i l'artístic.

Òrgans consultius i/o de participació en el sistema educatiu

Les organitzacions representatives

El Govern reconeix els següents òrgans com a espais de representació i de coordinació dels poders organitzadors de l'ensenyament a la Comunitat Francòfona:

- *Federacions dels poders organitzadors (centres educatius i xarxes de centres).* N'existeixen quatre: 1) Un òrgan representant dels centres públics subvencionats de les escoles maternals o primàries; 2) Un òrgan representant dels centres públics subvencionats de les escoles de secundària; 3) Un òrgan representant dels centres de la xarxa d'ensenyament lliure subvencionat de caràcter confessional; 4) Un òrgan representant dels centres de la xarxa d'ensenyament lliure subvencionat de caràcter no confessional.
- *Federacions de representants d'ensenyament oficial subvencionat.* Són tres: 1) El consell de l'ensenyament dels municipis i les províncies (CECP); 2) L'associació representativa de la xarxa oficial d'ensenyament subvencionat; 3) El CPEONS (Consell dels Poders Organitzadors de l'Ensenyament Oficial Neutre Subvencionat).
- *Consell de concertació de l'ensenyament oficial.* Aquest òrgan, també reconegut com a espai de representació i coordinació dels poders organitzadors, té per objectiu l'organització de la col·laboració entre les diferents xarxes educatives de la Comunitat Francòfona, sobretot en el que fa referència a la formació continuada dels mestres i professors, d'una banda, i a l'harmonització de les estructures escolars i pedagògiques dels centres, de l'altra.
- *Consell general de l'ensenyament catòlic (CeGEC).* Aquest consell agrupa aquells centres que s'adhereixen als principis proposats pels bisbes belgues en matèria d'educació cristiana i que accepten l'autoritat dels òrgans encarregats de la coordinació i la planificació de l'ensenyament catòlic.
- *Federació d'escoles lliures subvencionades independents (FELSI),* que agrupa a un nombre molt reduït de centres.
- *El consell pedagògic de l'ensenyament de la Comunitat Francòfona.* Aquest té per finalitat assessorar els diferents ministeris competents en matèria educativa entorn de diferents aspectes: el projecte educatiu de la Comunitat Francòfona; les grans opcions pedagògiques; la coordinació de l'acció pedagògica de tota la Comunitat Francòfona; fer propostes per a la millora del sistema educatiu.
- *Les organitzacions representatives de pares i mares.* El Consell de pares i mares d'alumnes de la Comunitat Francòfona (CPEComunitat Francòfona) representa les famílies de tots els nivells d'ensenyament. S'hi troben representats pares i mares d'alumnes escolaritzats a les tres xarxes escolars: oficial, catòlic i lliure.
- *Les organitzacions sindicals des mestres i professors.* En són tres: 1) la *Confédération des syndicats chrétiens* (CSC) i les seves quatre centrals sindicals de l'ensenyament; 2) la *Fédération Générale des Travailleurs de Belgique* (FGTB,

socialista) i les seves diferents centrals; 3) la *Centrale Générale des Syndicats Libres de Belgique* (CGSLB) i les seves diferents delegacions. Els diferents sindicats formen part de diferents òrgans consultius del Govern de la Comunitat Francòfona com ara el Consell de l'Educació i la Formació; les Comissions paritàries, etc.

- *Les organitzacions representatives dels estudiants.* En l'àmbit de l'educació superior, els estudiants hi són representats mitjançant diferents associacions: la *Fédération Francophone des Étudiants* (FEF), l'*Union des Associations Représentatives de l'Enseignement Supérieur* (UNARES), òrgans consultius generals, etc.
- *Consell de l'Educació i la Formació (CEF).* Aquest té diferents representants de tots els nivells educatius i de la formació professional, així com representants de les diferents xarxes, associacions de pares i mares, sindicats, sectors econòmic i social, etc. L'objectiu del Consell és assegurar la qualitat i la funcionalitat de tota la formació de la Comunitat Francòfona. El principal encàrrec del Consell rau a fer propostes en aquesta direcció tant a nivell organitzatiu, com curricular. Se situa, a més, com un dels espais centrals de debat en tot procés de reforma educativa.
- *Consell de l'Educació en Mitjans de Comunicació (CEMC).* Aquest consell té per missió assessorar al Govern en tot allò referent a l'educació en mitjans de comunicació. Alhora s'encarrega de recolzar accions, recerques i experiències pedagògiques que siguin susceptibles de promoure i avaluar l'educació en mitjans de comunicació. També treballa per a la inclusió progressiva d'aquesta educació dins de la formació ordinària dels infants i joves. Està compost per representants de les 3 xarxes d'ensenyament, per experts universitaris, per professionals dels mitjans i membres de l'administració educativa.

Òrgans consultius per nivell d'ensenyament

Consell general de l'ensenyament fonamental. El seu objectiu es basa en la formulació de propostes sobre les grans línies d'orientació de l'ensenyament fonamental (escola maternal i primària) i l'avaluació de les diferents estratègies seguides en funció dels objectius generals. Un dels seus àmbits d'atenció és, per exemple, el debat entorn dels llindars mínims de competències que cal obtenir a cada edat⁴⁰. El Consell reuneix representants de l'administració i de la inspecció educativa, de les diferents xarxes i centres, dels mestres i dels sindicats de mestres i professors.

Consell general de la concertació de l'ensenyament secundari. És l'encarregat d'adreçar al Govern propostes de millora de la qualitat del funcionament de l'ensenyament secundari a diferents nivells: disposicions legals, decrets, aspectes curriculars, pedagògics, formació del professorat, etc. També representa un espai d'intercanvi d'experiències relacionades amb l'increment de l'èxit escolar i l'aprenentatge positiu per part dels alumnes.

⁴⁰ En efecte, aquesta va ser una de les seves prioritats en el procés d'elaboració del *Décret de Missions* de 1997.

Comissió comunitària de professions i qualificacions. La seva principal funció és supervisar l'adequació entre els programes de formació de l'ensenyament secundari (itinerari professional) i els perfils requerits al mercat de treball. Està composta per 24 membres de tres àmbits diferents: l'ensenyament secundari, els sindicats i membres d'altres consells que assegurin la coordinació i la coherència de criteris entre ells.

Consell general de les Hautes Écoles. S'encarrega de promoure la col·laboració entre les diferents xarxes educatives i la seva vinculació amb les Hautes Écoles. El consell emet, a petició del Govern, de xarxes de centres o d'alguna Haute École, un informe sobre el tipus d'estudis, la seva coherència i pertinència, etc. Està format per representants de les Hautes Écoles, de les xarxes de centres, dels estudiants, dels sindicats i de l'entorn social i econòmic.

Consell superior de l'ensenyament superior artístic. Té per objectiu ser l'espai de debat i consens entre el conjunt d'actors implicats en l'ensenyament superior artístic. S'hi troben representades els centres que ofereixen aquesta formació, els seus treballadors i estudiants, així com determinats sectors socials, culturals i econòmics.

Consell interuniversitari de la Comunitat Francòfona (CIUF). El formen els diferents rectors de les universitats, representants del professorat, dels científics i dels estudiants. El consell té com a missió fonamental ser l'espai consultiu de referència en tots els temes de docència i recerca universitària, a més de buscar la màxima coordinació entre les diferents institucions.

Comissió de concertació de l'ensenyament de promoció social. La componen representants de l'administració, de la inspecció i de les diferents taules locals de l'ensenyament de promoció social. El seu objectiu principal és adaptar i coordinar els diferents perfils formatius de la promoció social a tot el territori de la Comunitat Francòfona (continguts mínims comuns, modalitats, títols, etc.).

Consell superior de l'ensenyament de promoció social. Si, com hem vist, la comissió de concertació de l'ensenyament de promoció social és l'espai de treball per la coordinació d'aquests estudis, el consell superior té dos grans objectius: vetllar per l'adequació dels estudis de promoció social a les necessitats del món socioeconòmic; i alhora, realitzar propostes al Govern de la Comunitat Francòfona de prioritització dels ajuts a determinats centres.

Consell superior de l'ensenyament especial. La seva missió és assessorar al Ministeri competent entorn d'aquells aspectes relacionats amb la organització, continguts i necessitats de la formació especial. Els seus membres provenen de diferents branques de la pedagogia, la psicologia, la medicina i el món dels serveis socials, així com d'organitzacions sindicals i representants de les associacions de pares i mares dels infants amb discapacitats.

El debat i la concertació amb les empreses als diferents nivells del sistema educatiu

Finalment ens referim al tercer dels grans àmbits de consulta i participació en el sistema educatiu, els canals i espais de trobada entre el món escolar i el de l'empresa. Més enllà dels consells i taules generals adreçades al debat sobre la transició escolar-

treball, l'organització més estable i quotidiana en l'un i l'altre sector ve representada per la coordinació entre els directors de cada zona sociopedagògica amb els diferents representants de les empreses de la zona. Aquest contacte regular representa el principal mecanisme de vinculació entre els estudis professionals i de qualificació tècnica i l'àmbit empresarial, molt sovint a través de l'establiment de convenis de pràctiques a empreses.

La xarxa de centres educatius

D'entrada podem veure com hi ha tres xarxes educatives diferenciades que "formen part" de la Comunitat Francòfona (Comunitat Francòfona) a més del que podem anomenar "ensenyament privat":

- *L'ensenyament de la Comunitat Francòfona.* Organitzat i finançat per la Comunitat Francòfona
- *L'ensenyament oficial subvencionat.* Organitzat pels Municipis i les Províncies i subvencionat per la Comunitat Francòfona
- *L'ensenyament lliure.* Organitzat per institucions educatives confessionals (la gran majoria) i no confessionals (una minoria) i subvencionat per la Comunitat Francòfona.
- *Ensenyament privat.* Aquest està reconegut (homologat) per la Comunitat Francòfona però no subvencionat. I comprèn: una escola privada reconeguda; les escoles organitzades pels fills/es dels militars i les escoles francòfones que estan dins de la Comunitat Flamenca.

Aquestes quatre xarxes diferenciades ofereixen el conjunt de les diferents etapes componen el sistema educatiu.

Taula 19. Nombre de centres escolars per xarxa i nivell. Comunitat Francòfona, 2004.

Tipus d'escola	Nombre de centres
Maternal + Primària	1.650
De la Comunitat Francòfona	157
Provincial	3
Municipal	865
Lliure	623
Primària	91
De la Comunitat Francòfona	7
Municipal	41
Lliure	43
Secundària + CEFA	510
De la Comunitat Francòfona	130
Provincial	42
Municipal	44
Lliure	294
Primària especial	69
De la Comunitat Francòfona	6
Provincial	1
Municipal	25
Lliure	37
Secundària especial	71
De la Comunitat Francòfona	6
Provincial	6
Municipal	8
Lliure	51
Maternal especial + Primària especial	60
De la Comunitat Francòfona	18
Provincial	4
Municipal	8
Lliure	30
Primària especial + Secundària especial	4
De la Comunitat Francòfona	2
Provincial	2
Mater. especial + Prim. especial + Sec. especial	15
De la Comunitat Francòfona	9
Provincial	3
Municipal	1
Lliure	2
Promoció social	167
De la Comunitat Francòfona	33
Provincial	25
Municipal	56
Lliure	53
TOTAL	
De la Comunitat Francòfona	368
Provincial	86
Municipal	1.048
Lliure	1.133

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Service des Statistiques de l'Etnic – Communauté française

La Taula 19 permet mostrar la força relativa de les quatre xarxes esmentades pel que fa a nombre de centres. D'entrada s'observa la xarxa lliure (confessional catòlica en la seva majoria i no confessional) i la Municipal (de les Communes) són les que disposen de més escoles i com veurem de més alumnes. Això respon a una doble realitat. D'una banda, la tradicional força de l'eix confessional que, com hem explicat, forma part del paisatge social, cultural i educatiu del país. La força de la implantació de l'ensenyament lliure respon a una barreja de tradició, de cerca de qualitat educativa així com al fet que ofereixi la xarxa més nombrosa d'escoles "maternals" (d'educació infantil). Pel que fa a les escoles municipals, podem veure que tenen un gran arrelament en tota la Comunitat Francòfona i que corresponen, en la seva majoria, a escoles de primària. L'arrelament de les escoles municipals pren força des de finals de segle XIX, moment en què es decreta l'obligació que cada municipi disposi la seva pròpia xarxa escolar pública. Des d'aleshores aquesta xarxa ha mantingut el seu pes en cohabitació amb les escoles lliure. Una cohabitació que, des de 1958 (Pacte Escolar) es basa legalment en la llibertat d'escollir escola per part de les famílies.

A una gran distància en nombre de centres (per bé que a no tanta en nombre d'alumnes) trobem l'ensenyament organitzat des de la Comunitat Francòfona, ensenyament que comprèn bàsicament l'educació primària i secundària. Aquesta xarxa ha anat guanyant presència en els darrers 15 anys, quan, des de 1988 les Comunitats van rebre competències gairebé plenes en educació. Les escoles provincials tenen relativament poca implantació. I en darrer terme se situen, com a cas pràcticament d'excepció, les escoles privades no subvencionades (escoles militars, una privada homologada i les escoles francòfones de Flandes).

Volem fer notar que, els centres que ofereixen estudis de *promoció social* estan repartits en tres proporcions gairebé iguals entre la xarxa municipal (56), lliure (53) i de la Comunitat i la província (33 + 25 = 58).

3.2.3. Anglaterra

Destinem aquest apartat a descriure les funcions i competències dels principals organismes que sostenen l'estructuració de l'administració educativa a Anglaterra. Parlarem del *Department of Education and Skills* (DfES), de l'*Office for Standards in Education* (OFSTED), del paper de les Autoritats Educatives Locals (LEA), d'alguns organismes consultius i/o de participació, així com del rol competencial dels mateixos centres escolars en el conjunt de l'estructura formal de gestió de la política (*politics*) i les pràctiques (*policies*) educatives.

El Govern britànic

En matèria educativa les competències del Govern britànic es limiten a la funció de vetllar pel compliment dels drets bàsics a l'educació i a l'escolarització obligatòria. Per

al cas d'Anglaterra, Gales i Irlanda del Nord⁴¹, el Govern central estableix les línies bàsiques de l'anomenat Curriculum Nacional (*National Curriculum*), el qual ha d'orientar els continguts i competències bàsiques a adquirir a les diferents etapes educatives així com el sistema d'acreditacions corresponent; a partir d'aquí, es delega en el *Department for Education and Skills* (Anglaterra), el *Department for Training and Education* (Gales) o el *Department for Education* i *Department for Employment and Learning* (Irlanda del Nord) el conjunt de competències bàsiques en el camp de la política educativa.

El Department for Education and Skills (DfES)

Anteriorment designat com a *Department for Education and Employment* (DfEE), l'actual DfES representa el principal òrgan governamental responsable de la planificació i la monitorització general dels serveis educatius a Anglaterra. La seva secretaria permanent (*Permanent Secretary*) és recolzada per tot un seguit d'actors i serveis institucionals vinculats al món de l'ensenyament: directors generals de l'ensenyament escolar i universitari, així com responsables de certs serveis corporatius implicats (*Development, Strategy and Communication; Finance and Analytical Services; Lifelong Learning Services*, etc.).

A banda de fixar el marc de les polítiques educatives, el DfES es responsabilitza d'assistir les *Local Education Authorities* (LEA) i els centres escolars en el relatiu a les directrius estratègiques a nivell nacional i a la informació legal i reglamentària corresponent. En el seu *Pla Estratègic 2002-2006*, el DfES s'estableix els següent **objectius**:

- Proporcionar els infants un excel·lent inici en el seu procés formatiu per tal de garantir-los uns bons fonaments per al seu aprenentatge futur.
- Permetre el conjunt de joves disposar i desenvolupar unes habilitats, coneixements i qualitats personals necessàries per a la vida i per al treball.
- Estimular i permetre la població adulta l'aprenentatge i increment de les seves habilitats i l'enriquiment de les seves vides.
- Oferir el conjunt dels estudiants un aprenentatge més personalitzat i més opcions educatives.
- Obrir serveis educatius a més proveïdors i trobar noves vies de delegació de serveis.
- Oferir a directors, gerents i administradors més independència i llibertat en l'organització del funcionament de les seves escoles.
- Continuar enfortint el desenvolupament del personal docent.
- Augmentar els parteneriats (*partnerships*) amb famílies, empresaris i organitzacions voluntàries per tal de maximitzar les oportunitats d'infants, joves i adults.

El mateix Pla Estratègic identifica les següents àrees d'actuació prioritàries:

⁴¹ Escòcia disposa del seu propi curriculum nacional i del seu propi sistema d'estructuració i acreditació de les etapes del sistema educatiu.

- Estendre una educació i una atenció infantil d'alta qualitat a més infants⁴².
- Enfortir els avenços aconseguits a l'educació primària.
- Transformar l'educació secundària.
- Ordenar un marc flexible per a la fase educativa de 14 a 19 anys.
- Incrementar la participació i escolarització a l'educació superior.

D'altra banda, El DfES es compromet a haver assolit per a l'any 2008 els següents **objectius específics**:

- Arribar a un percentatge del 85% d'alumnat d'11 anys (que finalitza la *key stage 2*) que assoleix els estàndards esperats en Llengua anglesa i Matemàtiques.
- Reduir en un 40% la proporció d'escoles en què menys d'un 65% del seu alumnat no supera els estàndards en Llengua anglesa i Matemàtiques.
- Oferir l'alumnat de 7 a 11 anys (*key stage 2*) l'oportunitat d'aprendre una segona llengua i un instrument musical.
- Arribar a un 60% d'alumnat que adquireix l'equivalent a cinc acreditacions secundàries (*GCSE passes*) de nivell entre A i C.
- Reduir a zero el nombre d'escoles en els quals menys d'un 30% del seu alumnat no adquireix l'equivalent a cinc acreditacions secundàries (*GCSE passes*) de nivell entre A i C.
- Incrementar en quatre punts percentuals l'alumnat de 19 anys que adquireix l'equivalent a almenys cinc acreditacions secundàries (*GCSE passes*) de nivell entre A i C.
- Incrementar el nivell de competències bàsiques d'1.5 milions de persones adultes.

L'Office for Standards in Education (OFSTED)

Des de 1992, l'OFSTED –oficialment designada com l'*Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England*– se situa com el principal organisme encarregat de la inspecció i avaluació del conjunt dels centres, públics i privats, de preescolar, educació primària i secundària (obligatòria i no obligatòria) i educació especial. Es tracta aquest d'un organisme autònom no ministerial, plenament independent del DfES. Les seves avaluacions i informes són elaborats per treballadors públics pertanyents al cos oficial d'inspectors (*Her Majesty's Inspectors*), així com per equips d'experts independents contractats amb tal propòsit; tots ells són publicats i de lliure accés al seu espai web⁴³ (també en format paper).

En tot cas, es parteix de la sistematització elaborada per la mateixa OFSTED de tot un seguit d'indicadors que permeten valorar des de paràmetres objectius les característiques, processos i recursos (humans i materials, ordinaris i extraordinaris) dels centres, les seves polítiques d'organització i intervenció pedagògiques, així com els impactes successius d'aquestes polítiques sobre el rendiment acadèmic de la diversitat del seu alumnat.

⁴² Concretament es fixa per a l'any 2004, la universalització de l'accés gratuït a l'ensenyament infantil de 3 a 4 anys.

⁴³ A l'adreça www.ofsted.gov.uk es facilita aquest l'accés a aquests informes a través de l'entrada corresponent a la LEA on es troben els centres en qüestió.

Les seves avaluacions periòdiques tenen com a propòsit general la millora en l'assoliment dels estàndards mitjans dels centres, així com de l'equiparació dels rendiments dels diferents sectors (*targets*) d'alumnat. En aquest sentit, bona part de la producció de l'OFSTED s'adreça a la recopilació i difusió de "bones pràctiques" de centre (o de *partnerships* entre centre) referides a temàtiques diverses: millora del rendiment acadèmic dels grups ètnics minoritaris, reducció de l'absentisme i/o l'abandonament escolar, reducció de les desigualtats de rendiment entre nens/nois i nenes/noies (*gender gap*), etc. Alhora, la mateixa OFSTED encarrega a equips d'experts independents l'elaboració d'estudis aprofundits i de tipus comparatiu (gairebé monogràfics) sobre aspectes com els acabats d'esmentar.

Les Autoritats Educatives Locals –Local Education Authorities (LEA)–

Malgrat la retirada de competències que les LEA patiren arran de l'*Education Reform Act* (ERA) de 1988 (lleï impulsada pel govern de Margaret Thatcher), el seu paper clau dins l'estructura de l'administració educativa anglesa continua responenent a un model britànic de forta descentralització del conjunt de l'estructuració del poder polític. Efectivament, l'ERA va extreure de l'àmbit competencial de les LEA l'administració, planificació i finançament de l'educació postobligatòria no universitària, així com la formació d'adults. Actualment, aquestes competències recauen principalment en el *Learning and Skills Council* (LSC), organisme d'àmbit nacional. En el cas concret de la formació secundària de 16 a 19 anys, recentment la seva planificació ha retornat a ser responsabilitat dels LEA, mentre que el seu finançament es manté a càrrec del LSC (segons la *Learning and Skills Act* de l'any 2000).

Així, en l'actualitat les LEA agrupen i administren les escoles sostingudes amb fons públics que ofereixen educació infantil, primària i secundària obligatòria. En efecte, el DfES delega en les Autoritats Educatives Locals la gestió, planificació i finançament d'aquests centres educatius⁴⁴. Algunes de les seves funcions principals són:

La provisió de places escolars i els criteris d'admissió. És responsabilitat dels LEA assegurar la provisió de places escolars públiques en el territori que administren per a les etapes d'educació infantil, primària, secundària obligatòria i secundària postobligatòria de 16 a 19 anys.

El procés d'admissió i assignació de places. Les LEA disposen en aquest terreny de menys capacitat de gestió. S'encarreguen de regular el procés d'assignació en el cas d'inscripcions a les *community schools* i a les *voluntary controlled schools*⁴⁵, mentre que la resta de centres administren ells mateixos l'adjudicació de places en funció de la disponibilitat existent. Des de 1999, les LEA es comprometen a

⁴⁴ Convé especificar que, en el cas de formar part d'una "Zona d'Actuació Educativa" (*Education Action Zone*) o dels actuals programes *Excellence in Cities Action Zones*, les funcions de les LEA són en bona mesura subsumides pels organismes de gestió d'aquestes designades "Zones estatutàries" (*Statutory Zones*). Un d'aquests òrgans és el "Fòrum d'Acció Educativa" (*Education Action Forum*), el qual inclou membres de les comunitats educatives dels centres agrupats i responsables de les LEA que en formen part. Aquest Forum és responsable de dissenyar i administrar els recursos necessaris per focalitzar accions adreçades a la lluita contra el fracàs escolar.

⁴⁵ Per a més detall sobre les característiques d'aquests i altres tipus de centre, veure punt 4.5.3.

desenvolupar les polítiques d'informació necessàries per tal de donar a conèixer les diferents característiques dels seus centres escolars així com els detalls dels procediments d'inscripció i matriculació. A partir de l'entrada en vigor de l'*Education Act* de 2002, es requereix a les LEA la constitució dels *Admissions Forums*. Aquests Fòrums, formats per representants de les mateixes LEA, les escoles, representants de les famílies, esglésies i la comunitat local, tenen per objectiu estudiar i valorar els procediments existents d'admissió i realitzar propostes per a la seva millora.

El finançament. Les escoles i centres mantinguts (*maintained schools*) de preescolar, primària i secundària obligatòria són finançades per les LEAs, a càrrec dels fons destinats pel Govern central i els corresponents Governos locals (*Local Authorities*).

L'administració de subvencions i programes de suport específics. Ajuts específics de qui poden ser beneficiaris els centres escolars –com per exemple l'*Ethnic Minority Achievement Grant* (EMAG) o d'altres proveïts des del programa *Standards Fund*– són gestionats i administrats pels LEA. Aquests ajuts s'emmarquen, en la seva majoria, en programes nacionals de lluita contra el fracàs escolar en aquelles zones que en presenten índexs sensiblement per sobre de la mitjana estatal.

La monitorització i l'increment dels standards acadèmic. En la mateixa línia que acabem d'esmentar, forma part de les responsabilitats dels LEA dissenyar i implementar aquelles mesures considerades adients per combatre el fracàs escolar en aquells centres o àrees que més ho requereixin. L'aplicació d'aquestes mesures sol ser finançada a través de programes específics d'abast nacional i, en ocasions, per plans d'intervenció subvencionats per les Autoritats Locals. En termes generals, les directrius generals del DfES fixen com a principi general la conveniència que les LEA fixin la seva intervenció directa en aquells centres que pitjors mitjanes acadèmiques –o més disparitat de resultats entre col·lectius d'alumnes– presenten, mentre que les "*good schools manage themselves*"⁴⁶.

Contractació i desenvolupament del professorat. Si bé la definició de les necessitats de recursos docents corresponen en el seu conjunt als equips directius dels centres escolars, les LEAs són les contractadores formals (*formal employers*) del professorat de les *community schools* (incloses les escoles d'educació especial que tenen aquest estatus) i de les *voluntary controlled schools*. En canvi, en les *foundation schools* i en les *voluntary aided schools*, qui es responsabilitza de les polítiques i els procediments de contractació són els seus propis equips directius. El DfES assumeix aquestes funcions per a la resta de centres escolars. En tot cas, les LEA s'encarreguen de la contractació de professorat específic en el marc de l'aplicació de programes concrets (per exemple, de l'EMAG) en aquells centres on aquests es trobin en funcionament. Pel que fa a la formació del professorat, el conjunt de la seva oferta de cursos és organitzada i realitzada per part de les LEA.

⁴⁶ Veure, per exemple, els documents polítics: *The Role of the Local Education Authority in School Education* (DfEE, 2000), o *Code of Practice on Local Education Authority – School Relations* (DfES, 2001).

Atenció a l'alumnat amb necessitats educatives específiques (*Special Education Needs*⁴⁷). És competència de les LEA valorar i assegurar la provisió de recursos per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives específiques a les escoles ordinàries (*mainstream schools*), en unitats especials o a les escoles d'educació especial. Part d'aquests recursos els representen els serveis educatius psicològics de què disposen les diferents LEAs, que donen suport al conjunt de centres públics i privats sostinguts amb fons públics del territori que administren.

Altres. A banda de les funcions prèviament esmentades, les LEA són plenament responsables de l'assumpció d'altres funcions com l'organització i finançament del *transport escolar* i de les *beques de menjador*, o la vigilància i eradicació de l'*absentisme escolar* en les etapes d'escolarització obligatòria.

Òrgans consultius i/o de participació en educació

El Consell Escolar (School Governing Body)

Es tracta aquest del principal òrgan de direcció i gestió dels centres escolars, la **composició** del qual depèn del tipus de centre. Com a marc general, l'*Education Act* de 2002, especifica la necessitat de comptar-hi amb les següents representacions:

- Representants de les famílies (*parent governors*)
- Representants del personal treballador (*staff governors*), inclòs el Director, membres del cos docent i altres treballadors administratius.
- Representants de les LEA (*LEA governors*)
- Representants de la comunitat (*community governors*)
- Representants dels agents co-titulars dels centres (*foundation governors or partnerships governors*), en el cas de les *foundation schools*, de les *voluntary aided* i *controlled schools* i dels centres independents (privats).
- Representants associats (*associate members*). Es tracta d'altres components sense dret a vot en les sessions ordinàries, però amb capacitat electiva en sessions temàtiques específiques o de comitè. És el cas dels representants de l'alumnat.

D'acord amb l'*Education Act*, tres de les seves **funcions bàsiques** són:

- a) Direcció estratègica del centre: concrecions curriculars, establiment i aprovació de les línies pressupostàries, definició de les necessitats de professorat, elecció del Director i la resta de membres de l'equip directiu, adequació de mesures per a la millora del rendiment escolar mitjà i per sector d'alumnat en particular,...
- b) Recolzament de les polítiques del centre i avaluació de la seva efectivitat.
- c) Enfortiment del lligam entre el centre i la seva comunitat (famílies, agents socials i institucionals, etc.).

⁴⁷ El sistema educatiu anglès inclou dins aquesta categoria l'alumnat amb disminucions físiques o psíquiques, l'alumnat en risc d'exclusió social, així com aquell qui presenta alteracions greus de conducta.

Comitès d'Organització Escolar (School Organisation Committees)

La seva finalitat principal és l'aprovació dels plans anuals de provisió de places elaborats per les LEA. Aquest organisme és format per representants dels sectors religiosos (catòlics i protestants), dels Consells Escolars dels diferents centres implicats, del *Learning School Council*, així com per responsables de la mateixa administració de les LEA. L'acceptació d'aquests plans requereix de la seva aprovació unànime, per part del Comitè d'Organització Escolar.

Forums

L'*Education Act 2002* requereix a les LEA la constitució de dos Fòrums de caràcter consultiu. D'una banda, el **Fòrum Escolar** (*School Forum*) té com a propòsit aconsellar les LEA sobre qüestions relatives a les prioritats pressupostàries anuals. Hi són representats membres dels Consells Escolars i els directors/es del conjunt de centres administrats per les corresponents LEA. D'altra banda, el **Fòrum d'Admissions** (*Admission Forum*), format per representants de les mateixes LEA, les escoles, representants de les famílies, esglésies i la comunitat local, té per objectiu estudiar i valorar els procediments existents d'admissió i realitzar propostes per a la seva millora.

Finalment, aquelles àrees que conformen una "Zona d'Acció Educativa" (*Education Action Zones*, EAZ) o que han passat a inserir-se en el programa EiC (*Excellence in Cities*), disposen d'un **Fòrum d'Acció Educativa** (*Education Action Forum*), en el cas de les EAZ, o d'un **EiC Action Forum**, en el cas de *EiC Action Zones* o dels *EiC Clusters*⁴⁸. Aquests òrgans de participació, on hi són representats membres de les LEA implicades, membres dels Consells Escolars dels diferents centres, famílies i agents socials i institucionals de la comunitat local, s'organitzen al servei dels propòsits principals dels programes que impulsen: fonamentalment, lluitar contra el fracàs escolar, en general, i en favor de la millora dels nivells d'assoliment d'estàndards per part de certs *targets* d'alumnat, en particular.

La xarxa de centres educatius

El gener de 2005 la xarxa escolar anglesa la conformen 24.888 centres escolars. D'aquests 22.532 corresponen al sector públic (456 escoles bressol, 17.642 escoles de primàries, 3.385 centres de secundària i 1.049 escoles d'educació especial) i 2.356 al sector privat (2.250 centres "independents"⁴⁹, 31 centres de secundària i 73 escoles d'educació especial).

Es consideren escoles o centres pertanyents al sector públic aquells que són sostinguts amb fons de l'Estat (*maintained schools*). Les dades que acabem d'enumerar mostren, efectivament, que aquesta xarxa se situa com la principal proveïdora de l'ensenyament obligatori a Anglaterra. La xarxa sostinguda amb fons

⁴⁸ Veure apartats 4.3.3. i 4.5.3.

⁴⁹ En la seva gran majoria, els centres "independents" ofereixen el conjunt de les etapes de l'ensenyament obligatori.

públics inclou tot el ventall de centres que ofereixen les diferents etapes de l'ensenyament obligatori i també postobligatori⁵⁰: escoles de primària (*primary schools*) i centres de secundària –ensenyament obligatori comprensiu (*comprehensive schools*), ensenyament obligatori selectiu (*grammar schools*) i ensenyament secundari postobligatori (*sixth form colleges*)–.

D'acord amb la *School Standards and Framework Act* de 1998, es consideren *maintained schools* els següents perfils de centres:

- *Community schools* (abans denominades *county schools*). Aquests centres són titularitat de les diferents LEAs. D'elles depèn la seva planificació i finançament, així com la contractació del seu professorat.
- *Foundation schools* (abans denominades "*grant-maintained schools*"). Pertanyen a organitzacions privades o fundacions, per bé que el seu finançament depèn de les LEA, així com la seva administració general. En canvi, són els seus respectius Consells Escolars (*school governing bodies*) els òrgans responsables de la contractació de professorat.
- *Voluntary controlled schools* i *voluntary aided schools*. Com en el cas de les *foundation schools*, les *voluntary schools* són establiment de titularitat privada, en aquest cas majoritàriament pertanyents al sector religiós: protestant i catòlic en el cas de les *voluntary aided* i preeminentment protestant en el de les *voluntary controlled*. Tots dos tipus de centre –*voluntary controlled* i *voluntary aided*– són plenament finançades amb fons públics (finançament administrat per les corresponents LEA), si bé les *voluntary aided schools* són obligades a finançar un 10% del cost total de l'ensenyament que ofereixen. Les LEA són els òrgans responsables de la contractació de professorat i de l'assignació d'alumnat a les *voluntary controlled schools*; en canvi aquest funcions són competència dels Consells Escolars en el cas de les *voluntary aided schools*.

Els centres d'ensenyament privat, anomenades "escoles independents" (*independent schools*) es financen a través de les quotes que paguen les famílies dels seus alumnes. D'acord amb l'*Assisted Places Scheme*, alguns estudiants, en funció del nivell d'ingressos dels seus pares i mares, reben de l'Estat beques que cobreixen totalment o parcial els costos del seu ensenyament. Una gran majoria d'aquests centres ofereixen el conjunt de les etapes que conformen l'ensenyament obligatori i postobligatori preuniversitari. Un cas específic el representen els *City Technology Colleges* (CTC), els *City Colleges for the Technology of the Arts* (CCTA) i les *Academies*. Tots aquests són centres independents (privats) de secundària, la propietat, l'administració i el finançament dels quals correspon a diversos espònsors, promotors i patrocinadors. Part del seu finançament es cobreix per mitjà de subvencions públiques (a càrrec del DfES) per a despeses ordinàries de manteniment i personal, essent prohibit el pagament de quotes per part de les famílies del seu alumnat⁵¹. Periòdicament els CTCs, els CCTAs i les *Academies* són inspeccionats i avaluats per l'autoritat competent (OFSTED).

⁵⁰ D'acord amb el referendat per l'*Education Act* de 2002, el sistema educatiu anglès és obligat a garantir la gratuïtat de l'ensenyament primari, secundari obligatori i secundari superior (fins els 18 anys).

⁵¹ L'*Education Act* de 2002 ha reformulat la definició del perfil de les *Academies*. Actualment la seva oferta educativa s'estén al conjunt de les etapes de primària, secundària obligatòria i postobligatòria (*sixth form academies*), i són impulsades en zones especialment deprivades. El seu finançament inicial corre en un 20% a càrrec d'aportacions de capital privat procedents d'entitats locals (empreses, organitzacions voluntàries, religioses,...), les quals ostenten la titularitat del centre, mentre que la resta és sufragada pel DfES. Les seves despeses ordinàries es

En termes generals els centres independents disposen de llibertat per oferir formació arrelada en certs valors religiosos, sempre en el marc del mateix marc curricular i pedagògic que els de titularitat pública: assignatures, calendari, avaluació, acreditacions, obligatorietat d'assistència, programes d'estudi, materials didàctics, contractació de professorat qualificat, etc.

De les més de 2.300 escoles privades existents a Anglaterra, gairebé 1.300 formen part de l'*Independent Schools Council* (ISC)⁵², organisme que vetlla pels interessos d'aquest sector. La resta de centres independents són acreditats com a tals a través de la seva inscripció en un registre general. Tots aquests centres són periòdicament inspeccionats segons els paràmetres d'avaluació de l'OFSTED. En cas que no assoleixin els standards mínims esperats poden perdre el seu reconeixement oficial.

La Taula 20 recull bona part de les dades exposades fins el moment.

Taula 20. Nombre de centres escolars per xarxa i nivell. Anglaterra, 2005.

Tipus d'escola	Nombre de centres
Preescolar (<i>Nursery</i>)	458
Sector públic (LEA)	456
Sector privat	2
Primària (Sector Públic) <i>Maintained Primary Schools</i>	17.642
<i>Community</i> (titularitat LEA)	10.961
<i>Voluntary Aided</i> (titularitat privada)	3.754
<i>Voluntary Controlled</i> (titularitat privada)	2.561
<i>Foundation</i> (titularitat privada)	366
Secundària (Sector Públic) <i>Maintained Secondary Schools</i>	3.385
<i>Community</i> (titularitat LEA)	2.193
<i>Voluntary Aided</i> (titularitat privada)	559
<i>Voluntary Controlled</i> (titularitat privada)	120
<i>Foundation</i> (titularitat privada)	513
Primària + Secundària (Sector Privat)	2.250
<i>Independent Schools</i>	2.250
Secundària (Sector Privat)	31
<i>City Technology Colleges</i>	14
<i>Academies</i>	17
Educació Especial	1122
Sector públic (LEA)	1049
Sector privat	73
TOTAL	24.888
Sector Públic (<i>Maintained Schools</i>)	22532
Sector privat	2356

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'*Annual School Census*⁵³

cobreixen amb fons públics a un nivell similar al de les *maintained schools*. Cinc Acadèmies hi ha en funcionament des de setembre de 2004. Es preveu per al 2010 l'existència de 200 establiments d'aquest tipus.

⁵² Aquests 1.300 centres escolaritzen prop del 80% de l'alumnat inscrit a l'ensenyament privat.

⁵³ Consultar www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR

En relatiu a l'**autonomia de gestió i programació** de què disposa el conjunt de centres escolars, correspon al DfES fixar els programes generals d'estudis elaborats per a cada cicle i nivell: jornada escolar, continguts, assignatures, competències, procediments... És aleshores responsabilitat de les escoles realitzar autònomament el darrer exercici de concreció i programació dels continguts curriculars en base a les particularitats del seu alumnat i de les característiques específiques del seu entorn.

Des del punt de vista de l'autonomia de gestió, les escoles són també autònomes a l'hora d'organitzar i prioritzar els recursos i serveis disponibles, sempre comptant amb el suport i orientació de les LEA. Concretament en matèria d'atenció a la diversitat, les mateixes escoles són responsables d'orquestrar les estructures ordinàries i extraordinàries que millor s'adaptin a les característiques de l'alumnat a atendre. En el cas de rebre subvencions específiques a través de programes concrets (per exemple, l'EMAG), es requerirà la corresponent concessió per part de la LEA, anant a càrrec de l'escola la seva gestió concreta: contractació de professorat especialista, professorat assistent, mentors, treballadors socials, mediadors; organització dels reforços dins l'aula ordinària; relació amb les famílies i l'entorn social, etc.

Els centres escolars disposen també de total autonomia pel que fa a l'organització de l'oferta d'activitats extraescolars i serveis comunitaris. En aquest terreny, els centres escolars poden acollir-se als ajuts estatals atorgats en cas d'ésser reconeguts com a "escoles extenses" (*extended schools*). Com veurem més endavant, aquestes escoles obren les seves instal·lacions per a l'organització de recursos com: reforç escolar, serveis d'atenció a la infància, serveis d'atenció sanitària, activitats esportives, ús de les tecnologies de la comunicació i la informació, formació de pares i mares, etc.

Aquesta autonomia de gestió dels centres escolars s'estableix en un marc estricte de "*rendició de comptes*" curs rera curs, marc que suposa l'avaluació per part de l'OFSTED de l'ús dels recursos econòmics, així com dels impactes (generalment sobre el rendiment mitjà i/o per *targets* d'alumnes) de l'acció general i focalitzada dels centres⁵⁴.

3.2.4. Quebec

En aquest apartat identifiquem les funcions i competències dels principals organismes que conformen l'estructuració de l'administració educativa al Quebec. Parlarem del Ministeri de l'Educació del Quebec, de les Comissions Escolars, d'alguns organismes consultius i/o de participació, així com del paper de les mateixes escoles (*écoles*) en el context de l'estructura formal de gestió de la política i les pràctiques educatives.

⁵⁴ Veure punts 3.2.3., 4.3.3. i 4.5.3..

El Ministeri de l'Educació del Quebec

El Ministeri de l'Educació (o *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*) és el principal organisme de gestió del marc de les polítiques educatives. És l'encarregat de desplegar les competències en matèria d'educació, unes competències plenament transferides de l'Estat federal a les províncies. D'acord amb la *Loi sur le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, actualitzada a 1 de novembre de 2005, el Ministeri d'Educació és responsable de...

Promouvoir l'éducation; contribuer, recueillir et développer la formation scientifique, culturelle et professionnelle de la population du Québec et de ses citoyens; favoriser l'accès de tout individu à la formation éducative supérieure, d'accord avec ses intérêts et ses capacités; harmoniser les orientations et actions du Ministère avec l'ensemble des politiques du gouvernement et avec les besoins économiques, sociaux et culturels du territoire.

El desenvolupament d'aquestes funcions generals s'estableix estenent l'arbitratge i gestió del conjunt de les institucions educatives públiques i privades a totes les etapes educatives.

Funcions més específiques del Ministeri de l'Educació són:

- Establir el marc organitzatiu dels serveis educatius, d'acord amb les necessitats del territori i del projecte nacional del Quebec.
- Emmarcar els continguts bàsics i generals del currículum escolar (assignatures, sabers, competències...) per a les diferents etapes i cicles del sistema educatiu.
- Gestió dels recursos humans. Excepte en el cas del professorat universitari, correspon al Ministeri l'establiment dels criteris de contractació del personal docent, així com de les seves condicions de treball (d'acord amb les categories professionals, antiguitat...). Conjuntament amb les comissions escolars i, quan correspon, amb els *cégeps*.
- Gestió dels recursos materials. El Ministeri es responsabilitza de la gestió i ubicació dels pressupostos per a l'educació. En aquesta línia, s'encarrega de valorar i autoritzar els projectes anuals de les comissions escolars, així com els plans estratègics dels centres universitaris.
- Gestió de la informació. És funció del Ministeri recopilar, processar i difondre totes aquelles dades i coneixements (plans previstos, informes, experiències...) que serveixin al recolzament dels processos de planificació i avaluació del sistema educatiu.

Les Comissions Escolars

Les *commissions scolaires* agrupen i administren les escoles sostingudes amb fons públics que ofereixen educació infantil, primària i secundària obligatòria, així com els centres de formació d'adults arreu del territori. En efecte, el Ministeri de l'Educació delega en les comissions escolars l'administració, planificació i avaluació d'aquests

centres educatius. El tamany de les comissions escolar (alumnes "administrats") és força variable, establint-se una mitjana total d'uns 4.000 alumnes per comissió. Hem ja fet esment de la recent reconversió (juliol de 1998) dels criteris d'estructuració de les comissions escolars, una reconversió que ha suposat un pas definitiu en la transformació de les tradicionals comissions confessionals cap a comissions ordenades per criteris lingüístics. En l'actualitat existeixen 72 comissions escolars disperses arreu de la província, 60 comissions francòfones, 9 anglòfones i 3 de règim especial.

Pel que fa a la seva **composició**, les comissions escolars estan constituïdes per un consell de comissaris format per: comissaris escollits en aplicació de la llei sobre eleccions escolars; el comissari representant del comitès de pares per a l'ensenyament primari i secundari; el president i el vicepresident de la comissió, escollits democràticament pel consell; el director general, representant de l'Administració educativa provincial.

El seu **finançament** es nodreix de dues fonts principals: a) la contribució municipal sobre els béns immobles dels territoris que formen part de la seva jurisdicció; i, b) les subvencions procedents del Govern provincial.

En el relatiu a les seves funcions de **planificació**, les comissions escolars gestionen i resolen el procés d'inscripció i assignació de centre escolar als respectius territoris administrats. Tot plegat respectant els següents drets reconeguts a pares i mares: elecció de centre (entre les escoles que agrupa la comissió, i en funció de les places disponibles), decidir sobre l'ensenyament moral i religiós, ser ben atesos i informats de l'oferta existent.

Les comissions escolars administren i distribueixen els *recursos i serveis programats específicament per a l'alumnat nouvingut* (aules d'acollida, classes de francesització o post-acollida,...) en funció de les demandes de les escoles i dels recursos disponibles. Alhora, són també encarregades d'organitzar i proporcionar als centres tot un seguit de *serveis educatius complementaris*. A l'ensenyament públic, aquests recursos són gratuïts i son oferts per professionals membres de les comissions escolars: psicòlegs, treballadors socials, consellers educatius, infermers/es...). Una bona part d'aquests serveis s'adrecen a l'alumnat amb necessitats educatives específiques amb l'objectiu de treballar les seves disposicions actitudinals i aptitudinals.

Finalment, les comissions escolars ofereixen **cursos formatius opcionals** realitzats dins els centres en horari extraescolar: música, economia familiar, informàtica, teatre, arts plàstiques, activitats emmarcades en el PELO (*Programme d'Enseignement des Langues d'Origine*), etc.

En virtut de la concentració demogràfica de la regió metropolitana de Montreal, a més de les comissions escolars que hi són presents, es compta amb el paper del **Conseil Scolaire de l'Île du Montreal**. Es tracta d'un organisme de planificació i coordinació regional que reuneix vuit comissions escolars. És el principal encarregat de gestionar el finançament econòmic de les comissions escolars de l'illa; de dotar les comissions escolars que ho sol·licitin dels recursos tècnics, administratius i financers necessaris; d'adoptar mesures per discriminar positivament els medis escolars desavantats (mesures de suport econòmic o pedagògic), etc.

Òrgans consultius i/o de participació

El Conseil Supérieur de l'Éducation

Es tracta d'un organisme autònom format per representants dels diversos sectors de l'ensenyament i de la comunitat educativa en general. Una de les seves principals funcions és la de presentar al Ministre de l'Educació un informe anual sobre l'estat i les necessitats del sistema educatiu. El componen els dos comitès confessionals (catòlics i protestants) i cinc comissions sectorials: *Comission de l'Enseignement Primaire*, *Comission de l'Enseignement Secondaire*, *Comission de l'Enseignement Collégial*, *Comission de l'Enseignement et de la Recherche Universitaires* i *Comission de l'Éducation des Adultes*.

Comité d'École

Té com a objectiu promoure la participació de pares i mares en la vida escolar. Les seves funcions bàsiques són: vetllar i informar sobre els objectius i mitjans que formen part del projecte educatiu del centre escolar; recollida les aportacions de les famílies; debatre sobre les mesures i activitats més adients per facilitar la promoció dels valors que basen aquest projecte; emetre recomanacions per al millor funcionament de l'escola. Si bé la direcció i el professorat del centre hi són representats, aquests no tenen dret a vot. Aquests *Comités* escullen les persones que els han de representar en el **Comité de Parents** que, amb funcions similars al d'*École*, se situa com l'òrgan principal de participació de les famílies a nivell de comissió escolar.

Conseil d'Orientation

Aquest òrgan escolar és de constitució facultativa, depenent de l'acord entre el *Comité d'École*, la direcció i el professorat del centre. És format per pares i mares, professors, estudiants de segon cicle de secundària, direcció, professionals no docent i membres del cos administratiu dels centres. En aquest cas, es tracta d'un òrgan competent per intervenir en la planificació, elaboració i avaluació dels continguts principals del projecte educatiu dels centres, així com dels seus reglaments de conducta. És també posicionat com a interlocutor clau amb la comissió escolar.

La xarxa de centres educatius

Ens referirem aquí al paper que juguen les *escoles* (*maternelles*, primària i secundària obligatòria) dins l'estructuració de l'administració educativa del Quebec. De fet, la pròpia legislació en matèria educativa reserva el terme "escola" (*école*) per a referir-se a les institucions l'objectiu de les quals és educar l'alumnat no inscrit en programes de formació de persones adultes. En positiu, i més específicament, es defineix com a "escoles" aquells establiments que ofereixen les etapes de l'ensenyament primari i secundari general (no professional). Finalment, són aquests establiments els que formen part de la jurisdicció de les comissions escolars a què ens hem referit amb anterioritat.

Les comissions escolars administren més de 2.700 escoles públiques. D'aquestes, aproximadament 1.900 ofereixen educació primària i 600 educació secundària general, mentre que unes 200 imparteixen l'ensenyament d'ambdues etapes. Pel que fa a la llengua, més de 2.300 són escoles francòfones i aproximadament 300 angleses. La resta, ofereixen ambdós itineraris d'ensenyament, en francès i en anglès.

Al Quebec existeixen al voltant de 400 escoles de titularitat privada, 150 de les quals són de primària i 150 de secundària. Altres centres privats ofereixen formació d'adults o formació secundària professional. La majoria de la totalitat de les escoles privades són confessionals. Si bé aquestes tenen llibertat per oferir formació arrelada en certs valors religiosos, són subjectes a atendre al mateix marc organitzatiu i pedagògic que les de titularitat pública: assignatures, calendari, avaluació, acreditacions, obligatorietat d'assistència, programes d'estudi, materials didàctics, contractació de professorat qualificat, etc. Gairebé el 90% de les escoles privades reben una subvenció del Govern aproximadament equivalent al 55% del seu pressupost total.

Prop d'un 10% de les escoles de titularitat privada són el que s'anomenen *écoles ethniques*. Tal i com veurem en l'apartat següent, la constitució d'aquestes escoles es remunta a l'arribada de població originària d'altres cultures ja des de la segona meitat del segle XX. De les diferents comunitats que han aconseguit fundar i mantenir aquests establiments (avui oficialment reconeguts i finançats en la seva majoria), la jueva és qui controla la titularitat de més escoles d'aquest tipus.

Taula 21. Nombre de centres escolars per xarxa i nivell. Quebec, 2004.

Tipus d'escola	Nombre de centres			
	Frances	Anglès	Frances i Anglès	TOTAL
Primària	1.728	189	20	1.937
De les comissions escolars	1.621	175	2	1.798
Governamentals	3	--	5	8
Privades	104	14	13	131
Primària + Secundària	175	69	39	283
De les comissions escolars	137	54	26	217
Governamentals	2	1	6	9
Privades	36	14	7	57
Secundària	478	94	15	577
De les comissions escolars	351	78	--	429
Governamentals	10	--	5	15
Privades	117	16	10	143
Col·legial	83	10	29	122
Estatals (Cégeps)	42	7	3	52
Governamentals	9	1	--	10
Privades	32	2	26	60
Secundària + Col·legial	6	1	--	7
Governamentals	1	--	--	1
Privades	5	1	--	6
Formació professional	141	22	36	199
De les comissions escolars	141	22	36	199
Educació d'adults	148	29	31	208
De les comissions escolars	148	29	31	208
TOTAL	2.759	414	170	3.443
De les comissions escolars	2.398	358	95	2.951
Governamentals + Estatals	67	9	19	95
Privades	294	47	56	397

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Informe *Statistiques de l'Éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Ministère de l'Éducation du Québec, 2004.

D'acord amb l'assenyalat més amunt, correspon al Ministeri de l'Educació fixar els programes generals d'estudis elaborats per a cada cicle i nivell: jornada escolar, continguts, assignatures, competències, procediments... És aleshores responsabilitat de les escoles realitzar autònomament el darrer exercici de concreció i programació dels continguts curriculars en base a les particularitats del seu alumnat i de les característiques específiques del seu entorn.

Des del punt de vista de l'**autonomia de gestió**, les escoles són també autònomes a l'hora d'organitzar i prioritzar els recursos i serveis disponibles. Concretament en matèria d'atenció a la diversitat, les mateixes escoles són responsables d'orquestrar les estructures ordinàries i extraordinàries que millor s'adaptin a les característiques de l'alumnat a atendre. En el cas de recursos específics com ho són les aules d'acollida, les classes de francesització, els cursos del PELO, etc., es requerirà la corresponent

concessió per part de la comissió escolar, anant a càrrec de l'escola la seva gestió concreta.

4. Educació i immigració

Després d'haver recorregut les característiques bàsiques dels contextos culturals i lingüístics, dels processos migratoris i de l'estructura de l'administració o sistema educatiu dels diferents països i regions objecte d'estudi, és ara moment de focalitzar l'atenció en les realitats, perspectives i planificacions polítiques que descriuen l'estat dels processos d'acollida i escolarització de l'alumnat immigrant en els sistemes educatius en qüestió.

L'estructura de continguts que seguidament es proposa planteja un recorregut que, partint de la consideració dels models generals que orienten l'emmarcament teòrico-polític del tractament de la diversitat cultural en l'àmbit escolar, desemboca en la descripció d'intervencions pràctiques en el camp de l'acollida i escolarització dels alumnes fills i filles de famílies d'origen estranger.

4.0. Educació i diversitat: models teòrics

Amb l'objectiu d'esclarir els paràmetres analítics que guiaran la interpretació dels models bàsics que traspuen, a cadascun dels països i regions estudiats, el tipus de planificació política en relació a l'objecte que ens ocupa, s'escau abans introduir un breu parèntesi. Aquesta digressió se centrarà en la contextualització dels models teòrics que han servit i serveixen per explicar els diversos enfocaments a partir dels quals, si més no a nivell discursiu, es posiciona el tractament de la "diferència cultural" en l'àmbit de la política social, en general, i de la política educativa, en particular. Alguns dels models teòrics tot seguit exposats troben correspondència directa amb determinades perspectives generals d'interpretació de les desigualtats ètniques (així succeeix per exemple en el cas del model segregacionista respecte l'òptica neoconservadora, o en el del model compensatori respecte l'enfocament liberal). En altres ocasions, la traslació no és tan clara, essent els models mixtificacions més o menys complexes d'elements desenvolupats per paradigmes teòrics diversos (és el cas de l'anomenada òptica "intercultural" o "antiracista").

4.0.1. El model segregacionista culturalista

Malgrat que aquest tipus de tractament escolar de la diferència cultural no té en cap cas cabuda en el sistema educatiu català, cal no perdre'l de vista en la mesura en què conjunturalment des de les nostres escoles es dispensa un tracte a la diversitat sovint amparat en premisses tendents a la segregació educacional dels i les alumnes d'origen magribí. Crec oportú fer-ne breu menció, ni que sigui per fixar l'extrem negatiu del que poden arribar a suposar segons quines línies d'escolarització d'aquest col·lectiu. Segons Teresa San Román, el fonament del model segregacionista, el més antic i durador arreu del món,...

[...] estriba en defender que los alumnos de las minorías étnicas marginadas no pueden convivir en la escuela con alumnos de la mayoría porque perjudican la formación intelectual y moral de éstos. Suele recurrirse al argumento de que estos alumnos bajan el nivel de la clase, lo cual es, muchas veces, simplemente cierto. Lo insidioso es que esta actitud se mantiene hacia los párvulos, que difícilmente pueden bajarlo, y que no se utiliza el mismo argumento para excluir a los alumnos de la mayoría que también hacen bajar el listón. Éstos últimos suelen llamarse 'difíciles'. Los minoritarios deben resultar 'imposibles' a los maestros segregacionistas (San Román, 1992 : 184).

Definitivament, la línia de demarcació és ètnica, no pas escolar. Aquest segregacionisme, dut a l'extrem, comportaria la creació d'escoles exclusivament per població autòctona i escoles exclusivament per població immigrada. Aquesta proposta educativa hauria de trobar en els plantejaments essencialistes del neoconservadorisme i en les noves retòriques de l'exclusió la seva més adequada legitimació teòrica.

Actualment, poques són les "autoritats" o "experts" en el tema que s'atreveixen encara a defensar amb serietat les teories essencialistes d'aquells primers teòrics de les relacions de raça i gènere (Galton, Gobineau, Hall, etc.) que "*decían que las diferencias genéticas constituían señales indelebles de las capacidades relativas de distintos grupos de seres humanos*" (McCarthy, 1994: 34). Com tampoc no es fa ús d'aquells altres autors (Bobbit, Chartres, Goddard, Snedden i Thorndike) que des de l'àmbit de la teoria i la pràctica curriculars i educatives, "*defensores de los tests mentales, de la eficiencia social y de la gestión científica, avanzaron aún más, afirmando que las minorías y las mujeres y hombres inmigrantes constituían una amenaza para el orden social*" (idem).

La transformació discursiva vertebradora ha estat la següent: s'ha passat de *racialitzar* les diferències-desigualtats socials a *etnificar-les*. Es tracta d'una línia igualment determinista, igualment essencialista; el que abans eren trets indelebles atribuïbles a la genètica, ara són diferències inextricables i inconmensurables entre cultures. Des d'aquesta mena de *fonamentalisme cultural*⁵⁵, l'adscripció ètnica pren carta de naturalesa quasi-biològica no fent més que "*encerrar a priori a individuos y grupos en una historia original, en una genealogía, en un inalterable e intocable estar determinado por el origen*" (Balibar i Wallerstein, 1991: 30). Si bé, doncs, hi manca el fonament teòric de la doctrina racista, els conseqüents efectes legitimadors de les desigualtats socials romanen inalterats, amb una lleuger però transcendental matis: aquest nou culturalisme assumeix que les diferències culturals no només són irreductibles, també resulten irreconciliables, amenaçants i mútuament destructives. Com ha assenyalat Wieviorka, es tracta el conservador d'un pensament que "*cuando por fin se desembarazó de toda idea de racismo, de toda idea de superioridad biológica de una raza sobre otra, abordó el análisis de los conflictos entre grupos humanos*" (Wieviorka, 1992: 49). Així, l'única resposta política vàlida és el segregacionisme, sempre emparada en un pretès caràcter *desviacionista* propi de les cultures no majoritàries.

⁵⁵ Tal i com ho entén V. Stöckle, "esta retórica culturalista se diferencia del racismo en tanto que cosifica la cultura al concebirla como un conjunto de valores y tradiciones compacto, delimitado, localizado y con raíces históricas, transmitido de generación en generación, recurriendo a toda una serie de ideas que se remontan a la tan contradictoria idea del Estado-nación del siglo XIX" (Stöckle, 1994 : 242).

Versions segregacionistes més suavitzades poden optar, en canvi, per separar a l'interior de les escoles, això és, configurant *curricula* totalment diferenciats en funció de l'adscripció ètnica. Com veurem, aquest és el perill que assatja segons quines inflexions de la perspectiva multiculturalista. El punt de partida és l'oposat al conservadorisme culturalista: el discurs multicultural pretén protegir el *dret* a la preservació de les cultures minoritàries; el punt d'arribada pot ser molt semblant: establir als col·lectius immigrants el *deure* a desenvolupar la seva cultura per separat (*curricula* diferents, pràctiques pedagògiques dispars, professors/es especialitzats/des i segregats, aules i mecanismes de representació diferents, etc.).

4.0.2. El model neoliberal compensatori

Des d'aquest model s'interpreta el procés d'integració escolar i social de les segones generacions en el marc de l'òptica possibilista neoliberal. En la mesura en què s'allunyen del tradicional liberalisme meritocràtic, es realitzen des d'aquesta perspectiva aportacions de notable interès científic.

Cameron McCarthy classifica dins d'aquest paradigma les anàlisis de diversos autors que han posat sobre la taula les implicacions que poden derivar-se de les pràctiques pedagògiques del professorat i de les seves interpretacions i expectatives respecte els alumnes de minories ètniques en situació social desavantatjosa. Rosenthal i Jacobson, en aquest context, donaran compte de l'efecte que anomenaran *Pigmalió*, la transcendència del qual serà recolzada, des de perspectives diferents, per altres autors: Jackson, amb la seva conceptualització del *currículum ocult*, o Good i Brophy, amb el seu desenvolupament de la teoria de l'"atribució causal". De manera simplificada diríem que el nucli explicatiu de totes aquestes aproximacions, properes certament a les teories interaccionista-simbòliques de l'"etiquetatge", es fonamenta en la màxima sociològica segons la qual: "allò que socialment és definit com a real, ho és en les seves conseqüències" (W. Thomas).

Malgrat tot, podem entendre que les aproximacions pròpies dels teòrics neoliberals pateixen de mancances importants. Potser la més notable remet a la inexistència d'una teoria del poder, és a dir: quan s'analitzen les relacions entre l'escola i l'entorn social sol operar-se un procés força reduccionista que tradueix les desigualtats educatives en diferències de rendiment escolar i les desigualtats socials en diferències d'ordre cultural i, en algun cas, en diferències de categoria laboral. En altres paraules, en cap cas hi trobem un estudi sistemàtic de les relacions que s'estableixen entre estructura social i escolarització, això és, dels principis o eixos de desigualtat (per raó d'ètnia, de classe i de gènere) que regeixen l'articulació d'actituds, sentiments i resultats escolars desiguals en funció de la procedència social de l'alumne.

En tot cas, l'accent és en l'individu i en la capacitat, amb límits, que posseeix l'escola per apropar els diversos destins dels seus i les seves alumnes. Ja no es cossifica la diferència cultural i en cap cas és conceptualitzada en termes de desviació social (com fan els plantejaments neoconservadors); no obstant això, el canvi d'orientació no deixa de ser perillós: de la segregació es passa a lluitar per l'aproximació -la mutabilitat de les cultures ho permet-, ara bé, per una aproximació arrelada en la preocupació per la *privació cultural* que pateixen els grups ètnics minoritaris. Resseguint aquesta línia, de l'*aproximació* a l'*assimilació* hi un petit pas. Precisament, l'elaboració i l'aplicació dels

primers programes d'educació compensatòria neixen de la col·laboració de l'Estat amb la ciència social liberal bàsicament durant els anys seixanta i als països anglosaxons⁵⁶.

Són programes de compensació i recuperació, dissenyats en bona mesura amb la voluntat de corregir les "deficiències" socioculturals que provocaven el fracàs dels i les alumnes de grups ètnics minoritaris. I són, al mateix temps, la prova que els defensors d'aquest nou liberalisme no deixen de creure en la capacitat de l'escola per redimir les privacions culturals atribuïbles a l'entorn familiar i comunitari d'aquests/es alumnes, "*mediante su resocialización para desarrollar las destrezas esenciales para el éxito en las escuelas públicas: destrezas lingüísticas y de comunicación, capacidad de razonamiento, motivación, satisfacción por el rendimiento, destrezas perceptivas, ampliación de los periodos de mantenimiento de la atención y sentimiento de confianza en sí mismos*" (Ogbu, citat per McCarthy, 1994: 47). La mal·leabilitat cultural, s'entén, dels grups ètnics minoritaris, permet la seva redempció, la seva recuperació, la igualació del seu rendiment escolar respecte el dels i les alumnes autòctons/es.

En nombroses ocasions s'ha parlat en el context d'aquests postulats de tractament educatiu *assimilacionista* de la diferència cultural. En bona mesura aquesta associació és, bàsicament, certa. De la compensació a l'assimilació hi ha una frontera poc nítida; sovint la primera no fa sinó emmascarar l'actualització de la segona.

4.0.3. El model multiculturalista

En línies generals, el multiculturalisme es presenta com una sort de fugida endavant respecte els mals vicis de l'etnocentrisme. Transcendent l'obsessió del reformisme liberal per la "privació cultural" dels grups minoritaris, els defensors del multiculturalisme han ressaltat les qualitats positives del manteniment i el desenvolupament de l'herència cultural d'aquests grups. Des de l'arena política, es passa de la defensa dels drets humans individuals (realitzada bàsicament entre la 2^a Guerra Mundial als anys seixanta a la llum dels plantejaments liberals) a la reivindicació dels drets protectors dels col·lectius ètnics minoritzats.

El multiculturalisme neix, així, als Estats Units durant la dècada dels seixanta i s'anirà estenent per Europa durant els setanta i vuitanta, adquirint diverses formes i matisos. En aquest procés, val a destacar que el perill és que no tot context en què es pretengui aplicar les receptes multiculturalistes han estat "vacunats" contra el segregacionisme. És més, com anunciàvem abans, el *fonamentalisme cultural* que caracteritza la nova ofensiva conservadora impregna poderosament les millors intencions del multiculturalisme.

⁵⁶ Un dels exemples paradigmàtics d'aquests primers grans programes d'educació compensatòria s'inicia als Estats Units sota la designació *Operation Head Start*. En un principi, el programa consistí a preparar intensivament durant un estiu un gran nombre de nens i nenes de baix estatus socioeconòmic, amb la vista posada en el seu ingrés a l'escola. Malgrat que encara avui es debat sobre quins foren realment els seus efectes, sembla clar que els resultats diferiren força dels que s'esperava obtenir, sobretot en considerar els impactes a llarg termini, fet pel qual el programa anà evolucionant i reformulant amb els anys el disseny de les seves actuacions.

Diversos autors han advertit dels possibles efectes d'aquests perills. Es rebutja en definitiva aquelles aportacions que, des de la dreta política (cas de les postures neoconservadores) o des de l'esquerra (cas del multiculturalisme), acaben *etnificant les efectes de la desigualtat social*. Avtar Brah s'hi referia en els següent termes:

L'etnicisme defineix les experiències dels grups racialitzats en termes principalment 'culturalistes': això és, situa la 'diferència ètnica' com a modalitat primordial a l'entorn de la qual és constituïda i experimentada la vida social. Les necessitats culturals són definides independentment d'altres experiències socials com la classe social, el gènere, el racisme o la sexualitat. Això significa que un grup identificat com a culturalment diferent és assumit com a internament homogeni... El discurs etnicista pretén imposar nocions estereotípiques sobre les 'necessitats culturals comunes' de grups que són heterogenis i que comparteixen diferents interessos i aspiracions socials" (Brah, 1992: 129).

De retruc, es poden acabar confonent les fronteres entre el dret a la diferència i el *deure* de preservar-la. Quan això succeeix, determinats col·lectius immigrants poden trobar-se emmenats a redescubrir, reafirmar, àdhuc reinventar llurs cultures. És el que el sociòleg portuguès C. Marqués Balsa (1989) denomina el "rebuig per desorientació i replegament". En el cas de les "segones generacions", aquest procés de replegament enfront de les cultures d'una societat que les discrimina a tots nivells, resulta especialment conflictiu atesa la manca de materials simbòlics en disposició per tal de reconstruir llur ascendència cultural.

A més, en aquelles societats en què es relega la població "culturalment diferent" a ocupar posicions majoritàriament marginades a totes i cadascuna de les esferes de l'estructura social, parlar de xoc cultural motivat per diferències ètniques irreconciliables amb freqüència emmascara l'existència de conflictes derivats de les profundes discriminacions socials, econòmiques i polítiques existents per raó d'ètnia. En altres paraules, a efectes del multiculturalisme sovint s'etnifica, es *folckloritza* la desigualtat. En aquest mateix sentit, val a dir: la sola defensa de la preservació purista de les cultures "pròpia" de poblacions immigrades marginades no contribueix sinó a empobrir-la precisament a base del pitjor de la nostra (pobresa, insolidaritat, delinqüència, drogues, consumisme, etc.).

Convindria destacar també el fet que els plantejaments multiculturalistes sovint han trobat una fàcil acomodació en contextos socials regits per criteris neoliberals. En efecte, els plantejaments que justifiquen tots dos models coincideixen en un punt clau: *en la creença en la capacitat de l'escola per propiciar efectes positius en el rendiment escolar de les minories d'origen immigrant i per transformar les desigualtats que actualment estructuren, dins i fora de l'escola, les relacions interculturals*. A la pràctica, el multiculturalisme, malgrat la seva defensa del dret al manteniment de la diferència cultural, no ha negat la necessitat d'orquestrar iniciatives d'educació compensatòria, amb totes les implicacions d'ordre ideològic que aquesta du incorporades. En aquest punt retrobem, doncs, un dels principals dilemes a què s'enfronta el multiculturalisme: *què és privació i què diferència cultural?*; dilema, que al seu torn, atorga un perillós marge de maniobra a l'hora de decidir què cal i què no cal compensar. Però aquest és un debat que se'ns escapa de les mans.

En contextos neoliberals el discurs multiculturalista no ha estat sinó això, bàsicament un discurs; una mena de solució de compromís entre els plantejaments liberals-

compensatoris i els que reclamen una autèntica resolució intercultural (més o menys acompanyada d'altres mesures en favor de la igualtat) al problema de les desigualtats per raó d'ètnia a existents a l'escola i fora d'ella. Sovint els defensors del model compensatori han consensuat introduir en el sistema educatiu, més en particular, en els criteris dels *curricula* i de les pràctiques pedagògiques, aspectes referents al respecte i "tolerància" a la diversitat, tractant de fer compatible la compensació amb la diferenciació i d'evitar la profunda reestructuració del sistema educatiu que reclama la interculturalitat.

El resultat d'aquest procés ha donat lloc al reconeixement de la pluralitat de cultures que conformen l'escola i, en concret, a la incorporació progressiva en els projectes educatiu i curricular dels centres elements relatius a cultures diferents de la majoritària. En la majoria dels casos no es tracta més que d'"afegits curriculars", la incorporació dels quals, a més, depèn en darrera instància de la trajectòria i cultura particular de cada centre i de la bona voluntat del seu professorat⁵⁷.

4.0.4. El model intercultural

Malgrat que encara existeix certa confusió a l'hora de fer ús de les nocions d'interculturalitat, multiculturalitat, àdhuc pluriculturalitat, sol entendre's que la diferència fonamental entre la primera i les altres dues rau en la importància que aquesta atorga al diàleg, a la interacció. Les cultures no són realitats estàtiques inamovibles, tal i com suposa el "fonamentalisme cultural" conservador. Són processos que tenen poc sentit si no és en relació amb una alteritat, amb una diferència constantment reconstruïda a la llum de l'intercanvi que, en uns o altres termes, inevitablement s'hi estableix. I és amb la voluntat de consolidar i enriquir aquests processos que precisament cal potenciar el diàleg cultural. Des d'aquest punt de vista, "l'educació intercultural vol significar un enfocament propositiu i expressa en sí mateixa un projecte, un propòsit: l'establiment d'un marc de relacions on es faciliti la *interacció cultural en un pla d'igualtat*" (Lluch, 1995: 20). En la línia de les propostes a favor d'una escola coeducativa que subverteixi les tradicionals adscripcions de gènere i en possibiliti la intercanviabilitat entre nens i nenes (algunes autores han arribat a parlar en aquest sentit de "desaparició dels gèneres"⁵⁸), l'escola intercultural cerca trencar la immutabilitat de les assignacions ètniques i propiciar processos crítics, lliures i voluntaris de mestissatge cultural. Des d'aquest punt de vista, les premisses són força similars a les que comparteix el projecte del "multiculturalisme crític" (*critical multiculturalism* o *reflexive multiculturalism*) que defensen els qui s'adscriuen al paradigma de la *pedagogia crítica* (ho veurem en l'apartat 4.0.5.).

Segons defensava anys enrerera el Consell d'Europa (1986): "(...) una pedagogia intercultural ni la juxtaposició d'assignatures culturals, ni la seva amalgama. L'objectiu

⁵⁷ Segons argumenta X. Lluch, "aquest plantejament encara suposa un enfocament restrictiu, centrat més en els programes d'estudi que en el centre entès íntegrament, el qual assumeix un enfocament curricular complementari, d'afegits temàtics, i no una perspectiva veritablement transversal i globalitzadora, qüestionadora del contingut curricular i del marc general de les relacions (Lluch, 1995: 20).

⁵⁸ Vegi's, per exemple, el llibre de Marina Subirats (1998), *Con diferencia. Las mujeres ante el reto de la autonomía*, Barcelona, Icaria.

que es persegueix no és la hibridació intel·lectual mitjançant una manipulació pedagògica, sinó l'enriquiment i la comprensió mútua per mitjà d'aprenentatges sobre el fonament cultural de cadascú (...) amb la finalitat que es respecti la pròpia cultura, es valori als ulls dels altres, i que la pràctica pedagògica se sustenti sobre una pràctica cultural en lloc de negar-les" (citada al *II Informe sobre immigració i treball social* de la Diputació de Barcelona; 1997: 651).

Un altre element que sol plantejar-se és el de la necessària extensió d'aquest tipus d'educació a tot el sistema educatiu. No es tractaria d'un projecte a dur a terme tan sols en aquells centres on ja és significativa la presència d'alumnes de famílies immigrades. La interculturalitat vol anar més enllà de la reactivitat que fonamenta certs models de tractament de la diversitat i, d'aquesta manera, arrelar les seves tesis en el nucli mateix de tot el procés d'escolarització. Les paraules de Miguel Siguán són clares en aquest sentit: el model intercultural proposa "*una educación que no se dirige en primer lugar a los inmigrados sino a los autóctonos, y no sólo a los autóctonos que comparten las aulas con los inmigrados, sino también y sobre todo a los que no las comparten y que pueden el día de mañana discriminarlos*" (Siguán, 1998: 132).

No n'hi ha prou amb la incorporació acadèmica d'afegits curriculars, ni amb l'organització aïllada d'experiències de foment de la tolerància i el respecte entre individus i grups (jocs, representacions, contactes epistolars, viatges d'intercanvi, festes inter culturals, etc.), ni amb la bona voluntat del professorat de cara a la generació d'un clima no hostil en les relacions interpersonals a l'aula, ni amb la col·laboració més o menys estable d'entitats i organismes que donen suport i assessorament a iniciatives solidàries a les escoles, ni tampoc amb l'elaboració de diferents plans d'acollida d'alumnes immigrants a ls centres escolars (plans, d'altra banda, certament escassos), etc. La interculturalitat reclama, en definitiva, un replantejament a fons dels valors i les pràctiques que informen l'educació formal en la nostra societat.

Des de l'òptica intercultural s'han també proposat iniciatives més concretes, com ara conèixer i introduir a l'escola visions favorables de les cultures d'origen de la immigració, fomentar un bon ensenyament dels drets humans, incorporar en tota transmissió de coneixements un component antiracista que permeti distingir el que són *prejudicis del que són "diferències culturals"*, *formar el professorat en aquesta missió*, revisar i modificar en allò que sigui necessari els materials escolars a utilitzar a fi de buidar-los d'etnocentrisme, trobar mecanismes per assolir la plena escolarització (lluitant contra l'absentisme i l'abandonament escolars) d'aquests alumnes immigrants així com el seu total reconeixement legal, orquestrar mesures compensatòries com a darrera mesura, especialment destinades a resoldre l'endarreriment lingüístic, cercar sistemes d'implicació de les famílies en la vida escolar, etc.

Tot plegat, els actuals plantejaments de l'educació intercultural han posat en primer terme la defensa dels valors de la *cohesió social* i els principis d'una *ciutadania plural i democràtica*: no com una juxtaposició d'elements⁵⁹, sinó com la participació col·lectiva de valors, normes i codis compartits, com l'existència d'un esperit d'obertura que

⁵⁹ Solució aquesta que, en el pla cultural, remet a la retòrica multiculturalista.

transcendeix particularismes i dota el conjunt d'individus i grups d'un llenguatge comú i d'unes eines compartides per a la vida quotidiana i l'emancipació.

4.0.5. Antiracisme i pedagogia crítica

Existeix aquí una notable confusió en l'ús d'aquests termes, confusió fonamentalment motivada per les migracions de conceptes d'unes realitats geogràfiques, d'unes tradicions acadèmiques a unes altres. En l'assumpció dels principis de l'asincronisme⁶⁰ i en el seu rebuig al paradigma del multiculturalisme liberal "flockloritzant" apareixen posicionaments teorico-polítics com els de l'*antiracisme* (d'arrel britànica, anys 80), el *multiculturalisme crític o reflexiu* (d'arrel nordamericana, anys 90) i l'*interculturalisme* (d'arrel continental, anys 90). Així, Ali Rattansi precisa, "en molts aspectes, el debat entre el multiculturalisme 'crític' i el multiculturalisme 'liberal' és la versió americana del debat entre antiracisme i multiculturalisme [al Regne Unit]" (Rattansi, 1999: 102). Però a banda del context geogràfic ens interessa el marc conceptual des del qual s'adrecen les crítiques als postulats típics del *fonamentalisme cultural*.

La perspectiva de l'*educació antiracista* pren força entre l'esquerra política anglesa tot partint d'un esquema interpretatiu estructuralista. Autors com Barry Troyna (1993; amb Williams, 1986; amb Carrington, 1990; amb Selman, 1991; amb Hatcher, 1992) i David Gillborn (1990, 1995), entre d'altres, recolzen i desenvolupen aquesta perspectiva en diferents sentits. Amb el temps, aquest enfocament ha anat rebent influències del paradigma crític postestructuralista, principalment creuant punts de vista amb l'ideari dels estudis culturals nordamericans. Es resignifiquen, aleshores, certes formulacions i comença a parlar-se de *multiculturalisme crític*; les aportacions d'autors com Peter McLaren (1995, 1997) i Henry Giroux (1992, 1996) són particularment "culpables" d'aquest procés. Alhora, de tornada al context britànic comencen a barrejar-se (amb més o menys força segons els autors) els arguments tradicionals de l'antiracisme amb relats propis del paradigma postmodern: es parla aleshores d'*antiracisme crític* (Gillborn, 1995) o de *multiculturalisme reflexiu* (Rattansi, 1999).

Però el que aquí interessa destacar són les convergències entre aquestes perspectives, convergències en l'actualitat molt més rellevants que no pas ho són les seves divergències. Nazir Carrim ho explica amb claredat:

Existeix una necessària continuïtat entre l'antiracisme tradicional i l'antiracisme crític. Ha estat l'antiracisme tradicional la perspectiva que ens ha proveït d'elements per entendre les relacions entre els discursos racistes i antiracistes, el funcionament i l'abast de les estructures socials i de les relacions de poder, de les desigualtats en l'accés als recursos, la naturalesa socialment i històricament construïda del racisme..., per tant aquesta perspectiva ha de ser mantinguda també com a forma de contextualitzar les

⁶⁰ El concepte d'*asincronisme* neix de la crítica formulada per Emily Hicks i Cameron McCarthy al tipus d'anàlisi que interpreta les interrelacions entre els eixos de l'estructura social com si aquests fossin paral·lels, simètrics i al mateix temps acumulatius (McCarthy, 1993). Des d'aquest punt de vista, les relacions entre els tres eixos de desigualtat (classe, gènere i ètnia) no es reproduïxen sense problemes, ans al contrari, són complexes i fluctuants i sovint generen efectes contradictoris als mateixos ambients institucionals. Així, les interseccions entre els eixos de desigualtat en el micronivell de l'escola pot conduir a interrupcions, discontinuïtats, increments i disminucions dels impactes que originalment caldria atribuir a cadascuna de les tres dinàmiques.

articulacions dels subjectes i les "veus pròpies" [articulations of self and 'own voices']. És la manera d'assegurar el lligam analític entre el local i el general, entre el nivell micro i el nivell macro de les societats. Al mateix temps, d'aquesta manera s'assegura que l'"antiracisme crític" manté el seu 'antiracisme' per comptes de caure en expressions descontextualitzades com 'la celebració de la diferència i les identitats múltiples' (2000: 40)⁶¹.

Des del punt de vista de les iniciatives educatives, per exemple, totes les versions de l'antiracisme conflueixen en la necessitat d'optar per *pedagogies crítiques* antiracistes. Seguint l'esquema expositiu del sociòleg britànic Stephen May, tres són les claus de volta bàsiques d'aquesta pedagogia.

Primerament, allunyant-se dels plantejaments culturalistes del multiculturalisme liberal, la pedagogia crítica ha de basar els seus intents de desemascarar les visions essencialistes de la diferència cultural en la deconstrucció de l'aparent neutralitat del concepte de *civisme*. Allò considerat cívica, això és, les regles de joc naturalitzades de l'esfera pública, és certament producte d'un procés de construcció social en bona mesura corresponent als criteris de la cultura hegemònica. Segons l'autor:

L'esfera pública de l'Estat nació representa, alhora que reflecteix, l'habitus cultural i lingüístic particular d'un grup (ètnic) dominant. Al mateix temps, aquest habitus sintonitza amb un capital cultural i lingüístic que no és el propi de l'habitus minoritari. La principal conseqüència d'aquest fet per a la majoria de les minories ha estat el fet que aquestes hagin de renunciar al seu habitus ètnic, cultural i lingüístic com a preu necessari a pagar per entrar en el reialme de la civilitat (May, 1999: 31).

En segon lloc, i molt relacionat amb l'anterior, la pedagogia crítica –i en general l'antiracisme o el multiculturalisme crítics– han de saber posar l'accent no tant en l'abast de les *diferències culturals*, com en les conseqüències de les articulacions de les *desigualtats socials*; és necessari situar aquestes diferències culturals en un marc més ampli que connecti amb les relacions de poder en què aquestes s'articulen. Atenent a les manifestacions de les desigualtats educatives per raó d'ètnia, és precís remetre al concepte bourdieuà de *violència simbòlica*, mecanisme a partir del qual uns codis culturals arbitraris són naturalitzats en tant que patrons de cultura legítima.

En tercer lloc, i potser és allò que ens toca més de prop, cal que l'educació crítica serveixi eines de reflexió i ruptura respecte de les *pròpies* assumpcions culturals i subculturals, això és, respecte de les *identitats* dels estudiants, i cal posar aquestes eines no només a mans dels agents docents, sinó dels mateixos joves. Han d'acabar essent ells els qui desenvolupin aptituds i actituds crítico-reflexives que els permetin ser autoconscients dels processos per mitjà dels quals incorporen com a propis uns estils de vida (unes determinades disposicions escolars, uns determinats hàbits d'oci,

⁶¹ En un sentit molt similar es pronuncia el mateix David Gillborn: "Un antiracisme crític i reflexiu no pot ser presoner de les polítiques estretes del 'dualisme racial', el qual nega la importància de la cultura i dels racismes culturals; però tampoc ha de caure en el fonamentalisme ètnic en què s'emmiralla el discurs culturalista de la Nova Dreta. Les cultures no són mai realitats fixes; les categories ètniques són canviants i dinàmiques, cosa que queda reflectida en les interaccions quotidianes, incloses les que mantenen els joves a l'escola. Convé relativitzar les noves polítiques culturals sobre la diferència en tant que encobreixen els efectes reals del racisme que pateixen diverses comunitats minoritàries. Els discursos sobre les 'identitats híbrides' i sobre el 'sincretisme cultural' no han tampoc d'emascarar l'existència encara transcendental de les desigualtats racials tradicionals" (Gillborn, 1995: 90).

unes determinades opcions discursives, uns determinats cercles d'amics) i en defugen uns altres. Des de la perspectiva més postestructuralista s'insistiria en la necessitat que la pedagogia permeti fer emergir les "veus pròpies" dels estudiants (àdhuc les "veus pròpiament racistes"), sabent-les significar com a recursos identitaris mai definitius i complets⁶². L'aula es converteix aleshores en un centre d'atenció fonamental com a territori potencial de crítica i transformació. En paraules de Peter McLaren:

Las escuelas sirven como lugares para colocar a los estudiantes en posiciones subjetivas que no contesten las asunciones, disposiciones y dimensiones de la cultura dominante. Pero el aula también se puede convertir en lugar de resistencia, donde los estudiantes combinen las posibilidades contrarias y transgresoras halladas en la cultura de la calle; es decir, donde las discusiones cargadas de concreción existan como posibilidades, donde la autonegación, la desaparición y la renuncia no se conviertan en referentes primarios para la construcción de las identidades raciales, sexuales y de clase (McLaren, 1999: 67).

En aquesta línia, Henry Giroux i R. Simon aposten pel següent: "*La pedagogía crítica se debe centrar en la cultura popular y desarrollar estrategias curriculares basadas en cómo se forma la subjetividad de los estudiantes dentro de ellas. Si no trabajamos con los estudiantes en esta área de sus vidas les negamos las verdaderas modalidades de subjetividad que dan significado a sus vidas*" (Giroux i Simon 1988, citat per McLaren 1997: 100). Aquesta és efectivament la missió de tot ensenyament crític o reflexiu: partir de les apropiacions culturals dels joves estudiants com a font d'expressivitat, oposició institucional i emancipació, per tal d'empatitzar-hi i mirar d'articular una pràctica pedagògica significativa al temps que inductora d'un esperit crític que, quan sigui necessari, contribueixi a relativitzar les pròpies assumpcions identitàries. Part d'aquestes assumpcions són les prenoció estereotípiques compartides en relació a la classe, el gènere i l'ètnia.

4.1. Educació i diversitat: models de partida

Ens ocupem, ara sí, de situar els enfocaments que serveixen per interpretar els marcs de legitimació de les actuacions polítiques adreçades al tractament de la diversitat cultural en l'àmbit educatiu als diferents països i regions objecte d'estudi.

4.1.1. Baviera

Com queda recollit a l'apartat anterior, els sistemes educatius són competència exclusiva dels Länder. Malgrat això, la dinàmica de funcionament de l'Estat Federal Alemany provoca que determinats punts, considerats d'especial importància, siguin

⁶² La pedagogia crítica s'emmarca, així, en els principis d'acció política que estableixen la necessitat de donar veu a les manifestacions culturals no majoritàries. D'aquí la lluita més general en favor de les "polítiques de la diferència" (*politics of difference*), més exactament reelaborades a l'entorn d'expressions com "polítiques del reconeixement" (*politics of recognition*; Taylor, 1992), "polítiques de la representació" (*politics of representation*; Donald i Rattansi, 1992) "polítiques de la veu" (*politics of voice*; McLaren, 1997).

consensuats o, almenys debatuts, en el si de la Conferència Permanent de Ministres d'Educació i Cultura de tots els Estats Federats.

Aquesta Conferència Permanent va aprovar als anys 50 la seva primera resolució amb l'objectiu d'introduir classes amb programes especials de llengua materna pels alumnes d'origen estranger. Vint anys després, la perspectiva va anar canviant i l'any 1971 la Conferència Permanent va optar per incloure els nens i joves d'origen estranger en el sistema educatiu ja existent, en comptes d'oferir-los classes separades. Un nou pas es va realitzar l'any 1976, quan la resolució "*Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer*" ("Ensenyament pels fills de treballadors estrangers") emfasitzà el paper de les llengües maternes en el procés educatiu (Schmahl, 2001).

Les recomanacions elaborades per la Conferència Permanent estableixen que (Schmahl, 2001):

- a) Tots els nens amb residència habitual a Alemanya són objecte de l'escolarització obligatòria dins del sistema educatiu general.
- b) En tant que l'alumne pot atendre les classes sense grans dificultats pel que fa a la llengua, l'alumne ha d'estar escolaritzat a aquelles classes i escoles d'acord a la seva edat i habilitat.
- c) Com a suport a aquells alumnes estrangers amb problemes considerables amb relació a la llengua alemanya s'oferirà un suport especial com cursos preliminars, classes en la llengua materna, classes especials i/o intensives...
- d) S'estableix l'existència de classes suplementàries en la llengua materna fins a 5 hores a la setmana.

Les resolucions de la Conferència Permanent no són vinculants de forma que el marge de maniobra en mans dels Länder és considerable. Essencialment existeixen dos models diferents pel que fa a l'escolarització dels nens immigrants a Alemanya (Schmahl, 2001: 286-):

Per una banda l'anomenat **Model de Berlín**, on els alumnes d'origen estranger són incorporats immediatament a les classes regulars amb els alumnes alemanys. En aquest model, les dificultats lingüístiques queden compensades per un acompanyament especial i, quan no és possible, s'ofereix una formació anterior a la incorporació a l'escola.

El **Model de Baviera**, pel contrari, selecciona aquells estudiants amb la mateixa llengua materna que no estan capacitats per atendre les classes regulars i els agrupa en classes extra on les lliçons són impartides de forma bilingüe (llengua materna i alemany); és el que es coneix com a "*Nationalklasse*" ("classe de nacionals"). Als dos primers nivells de l'escola primària totes les assignatures són impartides en la llengua materna i l'ús de l'alemany s'incrementa progressivament fins que als cursos superiors l'alemany ja és parlat. Les transicions a les classes regulars en alemany són possibles sempre que l'estudiant hagi assolit un grau suficient de coneixement de la llengua alemanya.

El component segregador en el Model Baviera no és una característica exclusiva d'aquest Land sinó que és propi, en general, del sistema educatiu alemany, esdevenint així d'un dels sistemes més segmentats d'Europa. La selecció realitzada pel sistema educatiu alemany, encara que de forma més evident en el cas bavarès, és present a tots els *Länder* i es realitza a través de diferents mecanismes com l'endarreriment en la incorporació de determinats alumnes a l'escola, la repetició selectiva dels cursos, la recomanació de determinats itineraris educatius en el pas de l'educació primària a la secundària, etc (Diefenbach, 2003: 226).

Diefenbach (2003: 238-239) estableix un llistat de moments o circumstàncies en què es pot parlar de segregació ètnica al sistema educatiu alemany:

- Els nens d'origen immigrant s'escolaritzen amb menys freqüència que els autòctons en centres d'educació pre-escolar.
- La incorporació al sistema educatiu formal dels nens d'origen immigrant s'endarrereix més sovint que en el cas dels alumnes autòctons.
- Es recomana als alumnes d'origen immigrant amb més freqüència que realitzin la seva educació secundària en les *Hauptschule*, essent aquestes les institucions acadèmiques de perfil més baix.
- Els alumnes d'origen immigrant cursen amb menys freqüència els seus estudis de secundària a les *Realschule* o als *Gymnasium*.
- Els alumnes d'origen immigrant assoleixen una competència lectora inferior als autòctons, independentment de si han nascut o no a Alemanya.
- Els alumnes d'origen immigrant abandonen els seus estudis sense assolir el títol corresponent en un percentatge molt superior als alumnes autòctons.
- Els alumnes d'origen immigrant són escolaritzats en escoles especials (*Sonderschulen*) en un percentatge que dobla el dels alumnes autòctons escolaritzats als mateixos centres.

Val a dir però que l'anomenat Model Baviera és especialment segregador pel que fa a l'atenció a la diversitat ja que, com hem vist, es fonamenta en la creació de classes especials pels alumnes d'origen estranger, evitant així el contacte entre l'alumnat immigrant i l'autòcton.

La creença en la temporalitat de la immigració i, per tant, en la relativa breu estada dels alumnes d'origen immigrant a les escoles bavareses va inspirar la creació de classes en la llengua materna d'aquests estudiants, amb l'objectiu de facilitar-los el retorn als seus països d'origen.

Amb el pas del temps i la constatació, per una banda, que els alumnes d'origen immigrant no retornaven als seus països d'origen sinó que realitzaven tota l'escolarització (i en molts cas tota la seva vida) a Alemanya, lligat, per altra banda, a l'aparició dels primers discursos interculturals, va motivar un progressiu canvi en els plantejaments educatius bavaresos d'atenció a la diversitat. Podem dir, doncs, que el model segregador bavarès està experimentant una contínua evolució cap a tendències

més pròpies del model compensatori, especialment des de l'informe d'Ursula Neumann –a començament dels anys 90– (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen, 2001:16).

En aquest moment de canvi es comencen a aplicar les classes d'acollida en llengua materna, les classes de transició que combinen l'alemany amb la llengua materna, es reforça la necessitat d'aprendre l'alemany i es compta amb mestres assistents per a desenvolupar aquesta feina. En un estadi més avançat i que és encara avui en dia experimental, a Baviera comencen els primers assaigs d'integració d'alumnat d'origen estranger a les classes regulars.

Així doncs, el model de Baviera ha anat perdent progressivament el component segregador que més clarament l'identificava per apropar-se, encara que de forma lenta, al model compensatori. És cert que comença a haver un cert discurs intercultural entre les autoritats educatives bavareses però avui en dia és encara només un discurs retòric que no s'ha vist materialitzat en destacades iniciatives escolars.

4.1.2. Comunitat Francòfona

D'acord amb Verhoeven (2004), fins als anys setanta Bèlgica no disposava d'un model tant clarament assimilacionista, sinó que es basava més en els preceptes de "l'exclusió diferencial". Aquest enfocament es caracteritzava per les traves a la naturalització dels estrangers i, com hem vist, en una concepció que es referia al fenomen immigratori com un fet "provisional", no pas com una realitat endògena.

A partir dels anys setanta, amb la crisi econòmica i el canvi de paradigma sobre la immigració es produeix un gir en la concepció de la diversitat cultural a l'escola. Tal i com defensa Verhoeven (2005), l'acció educativa en aquest terreny comença a impregnar-se de les premisses generals del model francès:

Un model republicà o assimilacionista, encarnat per França, que es basa en l'anclatge en la ciutadania. Aquest model es defineix per la participació en l'espai públic i per l'adquisició d'una cultura dominant definida com a universal, i que es contraposa als particularismes de l'espai privat [...] Així, l'escola esdevé una institució central en l'accés a la ciutadania, en un context allunyat d'una lectura cultural de la realitat social (Verhoeven, 2005: 77).

En termes generals, actualment pot concloure's que el model francòfon de tractament de la diversitat cultural (també al sistema educatiu) es troba clarament inspirat en les premisses de l'enfocament assimilacionista de tipus francès; alhora, dins de les categories proposades en la introducció teòrica d'aquest capítol⁶³, el situaríem dins de la perspectiva compensatòria.

Si Flandes ha optat per una via "culturalista" on aquest eix té una presència clara en els discursos i les pràctiques educatives (per exemple, es parla de polítiques en favor de les minories "etnicoculturals"), podem veure com la Comunitat Francòfona ha optat

⁶³ Veure apartat 4.0.2..

per una aproximació genèrica de tipus "social", subrogant l'atenció de les desigualtats ètniques en l'ensenyament al tractament de les desigualtats i l'ajut als més desfavorits. Així, les discriminacions (positives) es justifiquen en funció de la categorització socioeconòmica, gairebé mai en funció de categories culturals o ètniques.

La perspectiva francòfona s'orienta efectivament cap a l'assimilacionista (integració "per defecte"), de base social, individual i de ciutadania. Alhora, el model francòfon no evita el plantejament de polítiques i pràctiques educatives de caràcter compensatori, intervencions concretes que mostren els matisos i la complexitat de l'abordatge específic del fenomen de la immigració.

Ara bé, val a dir que l'aplicació d'aquest model general troba en l'actualitat ressonàncies i concrecions ben diverses en funció de la mateixa diversitat i tensions pròpies de l'estructuració de la xarxa escolar de la Comunitat. Com comenta Verhoeven:

*Si bé a la Comunitat Francòfona la idea mateixa d'una política escolar intercultural s'ha basat en el model d'integració nacional força inspirat en el model francès, cal matisar aquesta generalització a partir de dues realitats: les dues xarxes escolars predominants (oficial o lliure catòlica) no són necessàriament portadores i executores del mateix model d'integració. I alhora, cal veure que la situació de les escoles en un context de quasi-mercat també té una gran influència.***

Quan s'avalua com ha funcionat aquest model social d'integració per assimilació amb diferents particularitats a la Comunitat Francòfona i amb fortes càrregues de discriminació positiva en el camp educatiu, emergeixen diversos temes que cal tenir en compte. Des del *Centre National pour l'Egalité des Chances et la Lutte contre le Racisme* (CNECLR), un organisme oficial creat pel propi Govern i el Parlament belga l'any 1993⁶⁴, es plantegen crítiques i advertiments rellevants a propòsit dels resultats i efectes sobre la igualtat i la integració social derivades de l'aplicació d'aquest model. Reproduïm aquí un fragment de l'informe sobre Igualtat i diversitat elaborat per aquesta institució l'any 2001.

L'escola ha estat tradicionalment considerada com un dels vectors més potents d'integració. Així, per exemple, en el decret que defineix les missions del sistema educatiu de la Comunitat Francòfona (1997), s'aborda explícitament la correcció de les desigualtats socials o culturals. A les escoles de la Comunitat Francòfona hi ha un 20% d'alumnat estranger o provinent de famílies immigrades, per als què, a partir de les dades disponibles, sembla que l'escola encara és més un lloc de fracàs que no d'èxit. Encara resulta més inquietant veure com per aquests alumnes, en els darrers 20 anys, les taxes de fracàs escolar, retard escolar, la sobrerrepresentació en els itineraris professionals, etc. segueixen mostrant les grans dificultats que viuen en el sistema educatiu, malgrat els mitjans específics i les polítiques positives (discriminació positiva) (CNECLR, 2001: 56).

⁶⁴ El Centre té el mandat oficial el "Promoure la igualtat d'oportunitats i de combatre tota forma d'exclusió, distinció o restricció fonamentada en les diferències de raça, color, ascendència, origen nacional o ètnic. Així com per orientació sexual, estat civil, naixement, edat, creença religiosa o d'altra índole, salut, minusvalia, etc."

A partir d'aquí, el mateix informe qüestiona la conveniència de subrogar les desigualtats educatives específicament atribuïbles a la qüestió de la immigració dins el "sac" de les desigualtats educatives explicables en base a criteris socioeconòmics. Aquest mateix qüestionament permet aleshores fer referència a allò que d'específic tenen les necessitats educatives de bona part de l'alumnat primo-arriant.

Sabem que les causes d'aquests resultats són, d'una banda, els factors socioeconòmics comuns amb tota la població desafavorida. Però d'una altra, hi ha problemàtiques específiques d'aquests alumnes com el domini del francès, la distància cultural dels pares i la pròpia fragilitat identitària que posen de manifest la crisi latent del nostre sistema educatiu. I sobretot, la dificultat de la nostra institució escolar per adaptar-se i donar respostes a la diversitat sociocultural del seu alumnat (CNECLR, 2001: 57)..

Si bé el model general d'acollida i escolarització de l'alumnat d'origen immigrat ha romàs en bona mesura inalterat, sí sembla que en els darrers anys l'administració educativa de la Comunitat Francòfona ha anat incorporant-ne alguns enfocaments i línies d'intervenció que sintonitzen amb els arguments, entre d'altres, del CNECLR.

Per exemple, el 14 de juny del mateix 2001, es promulga el *Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*, el qual té objectiu "la inserció dels alumnes primo-arriants en l'ensenyament organitzat o subvencionat per la Comunitat Francòfona". Amb aquest decret, que desgranem més endavant, es busca donar una millor orientació i acollida als infants nou-arriats al sistema educatiu, especificant-se mesures de suport específiques (la classe-passerelle, els cursos de llengua i cultura,...).

Alhora, a Brussel·les, també en els darrers anys s'han començat a plantejar i dur a terme propostes que, si bé no actuen directament sobre l'escola, sí que intenten donar resposta a les dificultats creixents d'integració de barris sencers de la ciutat. Així, la COCOF (comissió de la Comunitat Francòfona de la regió de Brussel·les capital) va engegar l'any 2000 el *Programa per la Cohabitació i la Integració* amb 4 grans objectius, alguns dels quals s'adrecen també específicament al tractament de les relacions interculturals i al problema del racisme:

- La iniciació a la ciutadania
- L'animació dels espais públics
- La sensibilització dels actors socials i dels actors que intervenen en el territori sobre problema del racisme
- El desenvolupament de les relacions interculturals i intergeneracionals harmonioses dins dels barris
- I el treball per la inserció socio-professional de les persones més desafavorides a partir del partanariat de la administració, les empreses i la societat civil

Pel que fa a la Comunitat Francòfona en general, caldria fer menció d'algunes iniciatives polítiques d'acció específica dutes a termes des dels diferents Centres Regionals d'integració, des de la Direcció Interdepartamental d'Integració social, la Direcció general per l'Acció Social o el mateix Ministeri de la Sanitat. La recent

elaboració del *Pla Estratègic per la Inclusió Social* (presentat el 19 d'octubre de 2005) representa un signe evident de l'intent de coordinar bona part d'aquestes iniciatives i de promoure'n de noves. Vegem, si no, els sis grans àmbits d'actuació prioritària que contempla el Pla:

1. *Habitatge decent per a tothom*
2. *La gent gran*
3. *Les persones amb discapacitats*
4. *Les persones en precari, ciutadans a sostenir*
5. *L'integració de les persones d'origen estranger*
6. *Les persones en situació d'atur*

En relació al nostre centre d'interès, especial menció mereix l'objecte d'atenció que fixa el 5è àmbit estratègic. En la introducció de les actuacions emmarcades en aquest eix s'especifica:

La bona integració de les persones estrangeres és essencial perquè la seva presència representa un enriquiment per a tothom. Nogensmenys, nombrosos indicadors demostren que les persones d'origen estranger tenen dificultats d'inserció específiques.

Val a dir que per a fer front a aquestes necessitats, el Pla només desenvolupa una acció: reforçar els Centres Regionals d'Integració i les accions per a la ciutadania⁶⁵.

Així doncs, podem concloure que el sistema educatiu de la Comunitat Francòfona se situa en un context social i polític on el paradigma de l'assimilacionisme d'origen francès és el dominant; un model l'aplicació del no ha deixat de generar crítiques i qüestionaments per part de diferents sectors. Ampliarem en apartats posteriors com la mateixa administració educativa ha anat progressivament obrint enfocaments i intervencions específicament adreçades a l'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut d'origen immigrant. Serà aleshores quan podrem afinar la interpretació sobre l'abast d'aquesta pretesa relectura del model assimilacionista francòfon.

4.1.3. Anglaterra

En aquest apartat ens dediquem a situar els principals lloc comuns que en el nivell polític i acadèmic han centrat els discursos i les pràctiques entorn de la conceptualització i abordatge del tractament de la diversitat cultural en l'àmbit de la política educativa. Com veurem, a Anglaterra (i en general en context britànic) les

⁶⁵ Els 7 Centres Regionals d'Integració van ser creats el 1996 i desenvolupen diferents actuacions per promoure la integració dels nouvinguts i estrangers. En aquest Pla s'afegeix una nova actuació que és la de la promoció dels intercanvis culturals i del respecte a les diferències culturals.

bases d'aquest debat arrelen en la confrontació constant entre maneres de posicionar-se respecte de les variables *raça* i *ètnia*.

Races i ètnies: els debats dels 70 als 90

Diversos autors anglesos han analitzat en profunditat les constants i les transformacions que han caracteritzat el tractament de la *diversitat ètnica* per part del sistema educatiu britànic en el decurs de les tres darreres dècades⁶⁶. David Gillborn (1995), per exemple, dóna compte dels girs que ha experimentat aquest tractament, atenent a dos moments clau que identifiquen, al seu temps, dues metamorfosis en l'ús del mateix concepte d'"ètnia". Ambdós processos s'expliquen en tant que tendències cap al que anomena la "desracialització" del discurs polític i la pràctica educativa, i tots tres s'emmarquen en el context de dècades de successius governs conservadors al Regne Unit.

En un primer moment pren força el que Martin Barker ha definit com el "nou racisme" (*new racism*) de la "nova dreta" (*new right*) britànica. És aquest un procés que condueix a substituir el valor explicatiu de la variable *raça* (com a entitat biològica) per la transcendència de les definicions de la variable *ètnia* o *cultura*. Com hem assenyalat més amunt, la transformació discursiva consegüent implica passar de la *racialització* de les a la seva *etnificació*. Des d'aquest fonamentalisme cultural, igualment determinista, igualment essencialista, l'adscripció ètnica pren carta de naturalesa quasi-biològica.

En el pla de les relacions escola - societat - família/comunitat, les aportacions que se'ns proporcionen des d'aquesta perspectiva són, en el millor dels casos, ben limitades. L'elaboració teòrica de la transcendència i el sentit d'aquestes relacions és pràcticament inexistent en la línia conservadora. En tot cas, la unitat d'anàlisi habitualment prioritzada en la majoria d'aquestes aproximacions no és sinó el mateix "microsistema" escolar, essent-ne sempre absents reflexions aprofundides del paper que juga la pròpia estructuració de la societat en la concreció de les dinàmiques específicament escolars. Tot el pes de la determinació d'aquestes dinàmiques s'explica des de l'essencialització de l'etnicitat pròpia de l'entorn familiar i comunitari. En aquest sentit, la variable independent o explicativa de les diferències-desigualtats tant educatives com socials és aquesta mena de cultura dessocialitzada i ahistòrica que reïfica l'agrupació ètnica i que, en darrera instància, serveix per donar compte de perquè bona part dels alumnes que pertanyen a aquests col·lectius fracassen a l'escola. Finalment tot plegat és interpretat en termes d'alumnat minoritari adscrit a identitats ètniques més o menys "assimilables".

A partir de la dècada dels vuitanta s'inicia un segon gir en el procés de desracialització del debat i la pràctica política. Aquest és el gir conduent a la "invisibilització" de la discussió sobre les implicacions de l'adscripció ètnica i el racisme, a la seva desconsideració en termes d'agenda política. En termes generals, la política social es

⁶⁶ Barry Troyna (1993; amb Williams, 1986; amb Carrington, 1990; amb Selman, 1991; amb Hatcher, 1992) i David Gillborn (1990, 1995),

dissenya des d'una perspectiva de *colour-blindness* (veure punt 4.0.1.). D'acord amb les paraules de David Gillborn:

Si la "raça" perd tot estatus especial en educació (i en altres àrees de la política social), aleshores tot aquell qui pretengui el contrari és acusat de cercar (probablement de forma deliberada) problemes on no n'hi ha. Aquesta posició queda clarament il·lustrada en multitud de discursos oficials que ataquen tots aquells grups o individus que cerquen promoure una pràctica política antiracista (Gillborn, 1995: 34).

En el terreny educatiu, és en aquesta etapa quan es promulguen la *transcendental Education Reform Act* (ERA) de 1988 (sota el govern de Margaret Thatcher), afinada i reforçada per l'*Education Act* de 1993 (sota el govern de John Major). Entre molts altres aspectes, l'ERA estableix per primera vegada el marc legal per a la unificació d'un Currículum Nacional, així com el sistema d'exàmens (*testing*) per a l'acreditació dels estàndards assolits a determinades edats clau (7, 11, 14 i 16 anys). Diversos autors han assenyalat la ideologia subjacent als plantejaments de fons del Currículum Nacional (Whitty, 1992; Gillborn, 1990): en el marc d'un esquema neo-liberal meritocràtic (que fomenta la competència entre l'alumnat i entre els centres escolars), els seus continguts continuen reforçant una noció conservadora de *britishness* que exclou la inclusió d'altres manifestacions culturals minoritàries (dites "ètniques"). Un exemple d'aquest fet l'il·lustra la tímida incorporació de la "qüestió multicultural" com a *dimensió* transversal, no pas com a matèria. Les implicacions curriculars d'aquesta fórmula, de bon inici, no excedeixen un "*multiculturalisme ethnic-specific*" (en termes de McLeod) o "*additiu*" (segons l'esquema de Banks)⁶⁷.

La invisibilització de les desigualtats ètniques en educació s'opera mitjançant la seva dissolució en el "problema" dels centres escolars situats contextos urbans desfavorits (*inner city problems*). Dit d'una altra manera, les mesures destinades al benefici d'aquestes àrees no contemplen bona part de les causes del problema: exclusió social de les famílies pertanyents a col·lectius ètnics minoritaris, actituds de desafecció escolar i índexs de fracàs escolar especialment incidents entre l'alumnat minoritari, currículum etnocèntric i pràctiques escolars discriminatòries, etc. Novament en el millor dels casos, el "problema ètnic o racial" és considerat una "problema de prejudicis". Atès que no s'avaluen diferències (desigualtats) socials significatives entre els diversos grups ètnics, i que finalment tot és causa de l'existència d'un sentiment individual d'antipatia basat en estereotips irracionals (i mantingut per una minoria dels alumnes, famílies i professorat del grup majoritari), tot plegat obvia l'atenció sobre les implicacions de les estructures socials, polítiques i institucionals que sostenen un sistema educatiu en bona mesura discriminatori.

Antiracisme i pedagogia crítica: els debats actuals

Tal i com assenyalàvem en el punt 4.0.5., la perspectiva de l'educació antiracista pren força entre l'esquerra política anglesa en el marc d'un esquema interpretatiu estructuralista. Digne de menció és l'assumpció i posada pràctica d'alguns dels seus principis per part de l'ILEA (*Inner London Education Authority*), per mitjà de l'elaboració

⁶⁷ Veure punt 4.0.3..

del controvertit document base *Race, Sex and Class 3. A Policy for Equality: Race, Anti-Racist Statement and Guidelines* (1983), a on es presenten tot un seguit de conclusions i propostes considerades necessàries en l'abordatge de qualsevol tipus d'actuació educativa en el camp del racisme.

Aquestes propostes es justifiquen a l'entorn de quatre grans constatacions de partida: i) l'avaluació de les condicions econòmiques dels col·lectius afrocaribenys i minoritaris en relació a la població blanca; ii) l'abast de les diferències d'accés als recursos i al poder per part dels diferents grups; iii) l'existència de fenòmens de discriminació laboral, en l'habitatge i l'educació viscuts per part dels grups ètnics minoritaris; i, iv) les relacions conflictives mantingudes entre aquests grups i els cossos policials. El conjunt d'aquests quatre punts mostra, efectivament, la preocupació per entendre els factors estructurals que envolten les pràctiques i discursos racistes. Alhora no es deixa de confiar en el paper de l'educació en la lluita contra la reproducció d'aquestes pràctiques i discursos.

Després de dècades d'influència d'uns plantejaments polítics que han combinat l'aplicació de directrius neoliberals amb un discurs multiculturalista etnicista, és incerta la mesura en què la perspectiva antiracista ha entrat a format part dels principis que regeixen l'actual política educativa britànica. Sí sembla que les noves polítiques laboristes en aquest terreny inclouen, des de finals dels anys 90, una certa aposta per la reconsideració de les raons i les implicacions desigualtats ètniques en educació com a focus d'atenció prioritari; àdhuc com a qüestió que requereix d'un tractament específic si bé en el marc dels programes polítics de lluita contra l'exclusió social. Iniciatives i mesures d'intervenció com les que es detallen al llarg del següent apartat ens posen sobre la pista del sentit i mesura reals d'aquesta aposta.

4.1.4. Quebec

Com veurem, al Quebec aquests debats han anat tendint d'unes bases prototípicament segregadores de la diferència cultural, passant per enfocaments més propis de l'òrbita liberal, fins a actualment situar-se properes a un model "intercultural-cívic", via alternativa a l'oposició entre el multiculturalisme (a l'estil dels Estats Units) i l'assimilacionisme (a l'estil del jacobinisme francès).

El model segregador

Històricament, i fins pràcticament el darrer quart del segle XX, el sistema educatiu del Quebec s'ha compost de diversos subsistemes dividits fonamentalment per criteris d'adscripció ètnico-religiosa. Aquests subsistemes corresponien, en un primer moment, als dos grups ètnics en competició per un posició dominant en la clivella nacional: els canadencs d'ascendència francesa dominaven el sector francocatòlic i la minoria anglòfona d'origen britànic⁶⁸, el sector angloprotestant.

⁶⁸ Els denominats "WASP", *White Anglo-Saxon Protestants*.

A mesura que altres grups culturals anaren instal·lant-se al Quebec, la fragmentació de la xarxa escolar anà incrementat-se. Des de mitjans del segle XIX, els irlandesos catòlics promogueren la creació d'una xarxa escolar anglocatòlica. Aquesta anà progressivament convertint-se en el sector d'acollida i escolarització de bona part de la població immigrada catòlica no francòfona. Aquest fou sobretot el cas, després de la segona Guerra Mundial, dels col·lectius immigrants procedents d'Itàlia i Portugal.

També durant la segona meitat del segle XX, l'arribada de població immigrada de pràctiques religioses diferents a les majoritàries (jueus, musulmans i ortodoxos) propicià l'emergència d'escoles privades culturalment i religiosa homogènies⁶⁹. Aquestes escoles —avui dia jueves, gregues, ortodoxes, armènies i musulmanes—, finançades durant dècades per les pròpies comunitats, reben subvencions de l'Estat des de 1969. Alhora, val a dir que una part significativa de les famílies pertanyents a aquests col·lectius optaren per escolaritzar llurs fills i filles en la xarxa anglesa no catòlica. El grau en què aquesta opció resultava d'una aposta estratègica de mobilitat social o, en canvi, del suposat major tancament del sector francocatòlic a l'acollida de població immigrada, no és a hores d'ara una qüestió sobre la qual existeixi consens (McAndrew, 2002).

Finalment, a partir dels anys 60, la immigració de població jueva sefardí superà l'haver d'escollir entre la seva llengua i la seva religió promovent l'emergència d'un cinquè sector escolar, la xarxa francoprotestant. Aquest sector experimentaria un significatiu creixement a partir de 1977.

Poc abans de l'entrada en vigor de la *Loi 101*, gairebé un 90% de l'alumnat d'origen immigrant es matriculava a escoles anglocatòliques, on representava la majoria de la seva població escolar. En resum, segons McAndrew i Proulx (2003), "(...) es *posible considerar que el porcentaje de estudiantes inmigrantes que no tenían contacto con compañeros de la comunidad francófona o anglófona era muy elevado. En lo referente a las relaciones entre francófonos y anglófonos en el seno del sistema escolar, se puede pensar que éstas eran también débiles*" (2003: 33-34). En definitiva, el model escolar imperant en aquesta etapa respon clarament a les premisses de l'emmarcament segregador. Finalment, la línia de demarcació que estructura la xarxa escolar es fonamenta en raons de pertinença ètnico-religiosa⁷⁰.

L'aprovació de la *Charte de la langue française* (1977), normativa clau pel que fa a la normalització social i institucional de la llengua francesa, ha de ser entesa en el marc d'un procés de construcció nacional que, entre d'altres dimensions, suposava la redefinició identitària de l'espai canadenc-francès en espai nacional quebequès (veure apartat 1.4.). Més concretament, l'articulat de la *Charte* referit a la qüestió escolar (apartat comunament designat com la *Loi 101*) s'explica atenent al següent argument: el procés de construcció d'un Estat quebequès difícilment podia progressar sense l'existència d'un espai escolar comú.

⁶⁹ Es calcula que encara a la dècada dels noranta, més de la meitat dels alumnes grecs i prop de les tres quartes parts de l'alumnat jueu s'escolaritzen en centres gestionats per la seva pròpia comunitat (McAndrew, 1993).

⁷⁰ S'ha convingut a situar la tradicional debilitat de l'Estat en el terreny institucional —també en la regulació i planificació del sistema educatiu— com a una de les causes d'aquesta fragmentació de marcació ètnico-religiosa de la xarxa escolar.

En efecte, aquesta legislació "universalitza" l'escola francesa, fent de la seva freqüentació la norma per al conjunt de l'alumnat. Dins aquest marc, la *Loi 101* garanteix en tot cas la finalització de l'escolarització en la xarxa educativa anglesa per a aquell alumnat autòcton o immigrant que s'hi hagués inscrit prèviament a la seva entrada en vigor. Per aquest motiu, l'impacte de la llei, quant a la distribució escolar de l'alumnat en l'estructura del sistema educatiu, es farà particularment perceptible en el cas de l'alumnat nouvingut. A finals dels noranta, aquest alumnat s'escolaritzava en més d'un 80 % dels casos a la xarxa francesa.

El model compensatori

Com és el cas de bona part dels sistemes educatius que comencen a afrontar el repte de l'acollida i escolarització d'alumnat d'origen immigrant, els programes d'intervenció engegats al Quebec a partir dels anys 1970 es mouen dins l'òrbita del que podríem denominar un "model liberal-compensatori", fortament centrat en l'àmbit de la compensació lingüística. Així, el 1969 la Comissió d'Escoles Catòliques de Montreal posa en marxa, a mode de programa pilot, les primeres "classes d'acollida". Es tracta de classes d'assistència a temps complet, específicament adreçades a alumnat immigrant arribat en el decurs dels cinc anys previs amb l'objectiu prioritari d'intensificar l'aprenentatge dels rudiments bàsics de la llengua francesa i d'altres coneixements instrumentals mínims que li permeti la posterior incorporació a les aules ordinàries. L'organització d'aquestes classes d'acollida s'estendrà ràpidament a la totalitat de les comissions escolars de la regió metropolitana, i, arran de l'adopció de la *Loi 101*, al conjunt de la xarxa escolar quebequesa.

En el marc general d'aquest model, l'orientació del tractament de la diversitat cultural en el si del sistema escolar ordinari és caracteritzada per Marie McAndrew (2002) sota les categories d'"*ethnic specific*" (en termes de McLeod) o de "multiculturalisme additiu" (Banks). Des d'aquesta perspectiva: "*los programas de valorización del pluralismo tienen un impacto marginal, puesto que no están destinados más que a la clientela de los alumnos de minorías étnicas y dejan intacto el funcionamiento de las instituciones escolares, particularmente su curriculum escondido*" (McAndrew, 2002: 11).

Al llarg dels anys, fonamentalment durant la dècada dels anys 80, s'assisteix al Quebec a una progressiva presa de consciència de la multidimensionalitat dels ajustos necessaris per al foment real de la integració socioeducativa, multidimensionalitat que supera la simple compensació lingüística o les facilitats per a l'aprenentatge de les llengües d'origen. La incidència d'aquest procés de canvi d'enfocament es veu traduïda en el terreny de la pràctica política, en el desenvolupament de diversos mesures *ad hoc* per part del Ministeri d'Educació del Quebec o de les Comissions Escolars de la Regió Metropolitana. Algunes d'elles són: la inclusió dels objectius de l'educació intercultural en les diferents programacions escolars; l'elaboració de material pedagògic concretant l'aplicació d'aquests objectius; la revisió del material didàctic "ordinari" amb l'objectiu d'eliminar la presència de visions "ètniques" estereotipades; l'oferta de programes de formació continuada i de cursos sobre educació intercultural per als equips docents i directius dels centres; la subvenció de serveis de mediació cultural a determinats centres; l'edició d'una guia per orientar els equips directius de les escoles en la seva presa de decisions relatives als conflictes de valors produïts en contextos multiculturals; etc.

El model intercultural

Si més no a nivell de discurs polític, sembla avançar-se cap a la categoria de tractament educatiu de la diversitat cultural que Banks defineix com "multiculturalisme com a part integral del currículum" (Banks, 1988). Altra cosa és que, com adverteix McAndrew, convingui avaluar "el hiato a veces importante entre las políticas y los programas oficiales, y la interpretación y la puesta en marcha que se hace localmente al respecto" (2002: 12).

Vèiem anteriorment com, també en el pla del discurs polític referent a la qüestió de la ciutadania, el model quebequès se situava en l'actualitat en una mena de tercera via, entre el multiculturalisme canadenc (que beu de la perspectiva multiculturalista pròpia dels EUA) i la tendència més liberal-uniformitzadora d'arrel francesa. En l'espai escolar, aquesta tercera via no troba emmarcament polític de referència fins el 1998, any en què s'adopta la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Efectivament, en el seu articulat es redefeixen els significats de l'educació intercultural integrant-los en el concepte més ampli d'educació per a la ciutadania en un context pluralista. O tal i com s'afirma en el preàmbul del pla que textifica aquesta política (*Une École d'avenir. Énoncé de politique en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*): "Educació intercultural i educació per a la ciutadania són dues dimensions mútuament inseparables d'aquesta política" (1998: iv).

En aquest marc, la institució escolar es concep com un mecanisme clau en el procés d'integració la població nouvinguda (alumnes i famílies), un procés que no s'entén finalitzat fins que "els immigrants o els seus descendents participen plenament de la vida comunitària de la societat receptora i experimenten un sentiment de pertinença a aquesta societat" (1998: 1). Més específicament, pel que fa a les passes necessàries que aquest procés ha de seguir en el cas dels alumnes nouvinguts, l'*Énoncé* situa la integració lingüística i acadèmica com a condició necessària d'una integració social finalment reeixida:

Els estudiants estrangers d'origen no francòfon han d'adquirir competències suficients en llengua francesa, què és la llengua vehicular a l'ensenyament i en l'esfera pública, amb l'objectiu d'assolir els coneixements escolars (integració lingüística i acadèmica). També han d'assimilar els codis socials per tal d'establir relacions significatives amb els seus companys de classe i participar en la vida comunitària (integració social). A més, pren temps que els estudiants procedents d'altres països desenvolupin un sentiment de pertinença a la societat quebequesa. Això succeeix gradualment, i depèn en bona mesura del fet que els immigrants siguin acceptats com a membres de ple dret de la societat d'acollida (1998: 1).

Partint d'aquesta base, es legitimen els valors i objectius de l'educació intercultural. És en aquest punt on es fa explícit —si més no al nivell del discurs polític— el distanciament dels principis d'aquesta política de la retòrica multiculturalista oficialment assumida pel context anglosaxó. Segons és definida per l'*Énoncé*,

L'educació intercultural es refereix a tota mesura educativa dissenyada per a tenir cura del tractament de la diversitat —de manera important, la diversitat etnocultural— que caracteritza el teixit social i per a desenvolupar habilitats de comunicació amb persones d'origens diversos, així com actituds d'obertura, tolerància i solidaritat.

Des d'aquest punt de vista, la finalitat bàsica de l'educació intercultural passa per relativitzar els sentits de les adscripcions culturals o ètniques, no tan sols d'aquells/es que representen els "altres" l'"alteritat", sinó justament començant pel qüestionament de les assumpcions i manifestacions culturals pròpies, aquelles que donen compte dels significats del "nosaltres". D'acord amb l'*Énoncé*:

L'objectiu de l'educació intercultural no és transmetre coneixements sobre cultures —ja hi ha disciplines que s'encarreguen de fer-ho—, sinó fomentar un millor enteniment de la cultural en societats plurals. Aquest tipus d'educació requereix que les persones prenguin consciència dels propis fonaments i lligams culturals fruit de la seva socialització, per tal de superar els prejudicis sobre l'alteritat, en qualsevol forma que aquesta es presenti, i d'aquesta manera ser capaces de comunicar-se millor amb gent 'diferent' d'elles.

Els principis bàsics que, segons l'*Énoncé*, han de governar l'acció educativa —també, i més sensiblement, en el tractament de les diferents formes de diversitat— són:

- **La igualtat d'oportunitats.** L'actualització d'aquest principi requereix per part de la institució educativa de l'eficaç acompliment de tres funcions fonamentals: 1) *la funció instructiva*, que permet l'aprenentatge d'aquells sabers, habilitats i actituds necessàries per entendre i transformar el món, així com la possibilitat de perllongar l'ensenyament al llarg de la vida; 2) *la funció socialitzadora*, que cerca la transmissió d'uns valors i ideals democràtics i de respecte, i que al mateix temps promogui l'esperit crític dels estudiants a l'hora d'explorar i escollir els seus propis valors; 3) *la funció acreditativa*, aquella que té com a objecte la preparació i qualifica l'alumnat en base tant als seus propis interessos com en relació a les necessitats i tendències del mercat laboral.

L'acompliment d'aquest principi no s'entén contradictori amb l'aplicació de certes *mesures compensatòries*, per exemple en el terreny de la compensació lingüística (cas de les aules d'acollida). Si bé no arriben a conceptualitzar-se com a mesures de "discriminació positiva", aquest tipus d'intervencions específiques han de ser planificades davant l'horitzó dels valors de l'equitat, la interculturalitat i la cohesió social.

- **Les competències lingüístiques.** Es destaca l'important paper que la institució escolar juga en l'aprenentatge de la llengua francesa, idioma d'ús escolar i públic que permet el conjunt dels quebequesos comunicar-se i participar de la vida col·lectiva. L'adquisició d'aquestes eines lingüístiques és igualment prioritària per al cas de l'alumnat de parla francesa, per a aquell que té el francès com a segona llengua (població escolar majoritàriament anglòfona), com per al cas d'aquells alumnes nouvinguts que desconeixen a la seva arribada la llengua vehicular i d'ús públic. El correcte aprenentatge de la llengua es justifica des d'un punt de vista *instrumental* —evitar els dèficits en les habilitats comunicatives que situen certs col·lectius en risc d'exclusió social—, així com reiterant el significat de la "integració lingüística" com a condició del desenvolupament de sentiments de pertinença a la societat quebequesa (valor *expressiu*).
- **Educació per a la ciutadania en una societat democràtica i plural.** Transversal a tota acció educativa (no tan sols curricular), el foment de l'educació per a la ciutadania té com a propòsit de fons el foment de l'aprenentatge dels valors, codis

i normes bàsics compartits pel conjunt de la societat quebequesa, així com el coneixement de les seves institucions; tot plegat amb l'objectiu final de preparar ciutadans ben informats i responsables en l'exercici dels seus drets i en l'acompliment dels seus deures.

El *reconeixement de la diversitat* és situat com un d'aquests valors compartits. Així, s'atribueix a l'escola la missió fonamental de capacitar el seu alumnat per viure en una societat plural (pluralitat que va més enllà de l'existent en l'entorn familiar) i per apreciar la riquesa de les oportunitats i reptes que aquesta planteja. D'acord a com ho formula l'Énoncé: "*Amb les habilitats oportunes, els estudiants seran capaços d'entendre la relació entre diversitat i unitat, el particular i l'universal, la identitat i la diferència, i d'estendre les fronteres d'allò familiar i obrir-se al món*" (1998: 7).

4.2. Dades d'alumnat estranger

Ens fixem en aquest apartat en el pes de l'alumnat d'origen immigrat escolaritzat als sistemes educatius dels països i regions estudiats. En funció de la disponibilitat de dades estadístiques en cada cas, s'han realitzat aquells creuaments considerats més il·lustratius de la realitat de la diversitat d'aquest alumnat.

4.2.1. Baviera

El curs 2003/2004 prop de 147.000 alumnes d'origen estranger van cursar els seus estudis al sistema educatiu bavarès. D'aquests, uns 119.000 ho van fer a les escoles de formació general, mentre que uns 28.000 van assistir a escoles de formació professional. A la Taula 22 es mostren les dades referents a les escoles de *Volksschulen*, *Realschulen* i *Gymnasium* dels darrers anys. S'observa que entre l'any 1995 i el 2001 la xifra d'alumnes d'origen estranger no ha variat excessivament, sempre superant lleugerament els 100.000 alumnes i mantenint-se a prop del 8% del total de l'alumnat.

Taula 22. Alumnat estranger de Volksschulen, Realschulen i Gymnasium de Baviera (1995, 1997, 1999 i 2001)

Alumnat	1995		1997		1999		2001	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Autòcton	1.163.227	92,0	1.206.350	92,0	1.232.823	92,4	1.253.083	92,3
Estranger	100.794	8,0	104.252	8,0	101.382	7,6	104.948	7,7
TOTAL	1.264.021	100	1.310.602	100	1.334.205	100	1.358.031	100

Font: Elaboració pròpia a partir de Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Schule und Bildung in Bayern 2002.

Els estudiants d'origen estranger no es distribueixen de forma regular entre les diferents institucions escolars bavareses sinó que es troben de forma majoritària a les escoles bàsiques (*Grundschule* i *Hauptschule*) i a les escoles especials (*Förderschule*). Conseqüentment, estan infrarepresentats a les escoles de perfils formatius superiors com les *Realschule* i els *Gymnasien* (*Staatsinstitut für Schulpädagogik und bildungsforschung*, 2002: 101). Tal i com recull la Taula 23, la *Volksschule* (*Grundschule* i *Hauptschule*) agrupa el major nombre d'alumnes d'origen estranger; l'any 2001 prop de 87.000. El 55% d'aquests alumnes van assistir a les classes regulars en alemany, mentre que un 30% van optar per la instrucció en les seves respectives llengües maternes. Seguint en l'ensenyament bàsic, cal tenir en compte que, aquell mateix any, 8.200 escolars d'origen estranger van ser matriculats a escoles especials (*Förderschulen*).

Taula 23. Alumnat estranger de Baviera segons l'etapa del sistema educatiu (1995, 1997, 1999 i 2001)

Etapa	1995		1997		1999		2001	
	n	%*	n	%	n	%	n	%
<i>Volksschule</i>	85.045	10,3	88.181	10,3	85.188	9,9	86.919	10,3
<i>Realschule</i>	6.082	4,4	5.930	4,1	5.661	3,7	6.733	3,7
<i>Gymnasien</i>	9.667	3,3	10.141	3,3	10.533	3,3	11.296	3,4

* Percentatge sobre el total de l'alumnat d'aquestes tres etapes.

Font: Elaboració pròpia a partir de Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Schule und Bildung in Bayern 2002.

A les *Realschulen* i *Gymnasien* el nombre d'alumnes d'origen estranger és molt inferior al de les *Volksschule*. L'any 2001 hi assistien 6.733 i 11.296 alumnes estrangers respectivament, mentre que a les *Volksschule* la xifra era de 86.919. Les diferències també són molt significatives si analitzem el percentatge d'alumnat d'origen estranger respecte al total d'alumnat d'aquestes escoles. Mentre a les *Volksschule* aquesta xifra era del 10,3%, a les *Realschulen* era del 3,7% i a les *Gymnasien* del 3,4%. Les *Realschulen*, en els anys més recents, han anat experimentant un progressiu augment del nombre d'alumnes d'origen immigrant a les seves aules. El nombre de matriculats d'origen estranger l'any 2002 era de 7.448, passant a 8.018 un any després. D'igual forma, els alumnes d'origen estranger que opten per cursar els seus estudis als *Gymnasien* han augmentat de forma destacada com es pot observar en la Taula 23. L'any 2003 la xifra era de 12.092 matriculats. Cal dir que el 99% d'aquests alumnes assisteixen a classes regulars en llengua alemanya.

Malgrat aquest progressiu increment, els estudis de secundària de perfil superior continuen essent itineraris poc escollits pels alumnes d'origen estranger, que es concentren majoritàriament a les institucions de nivell més bàsic. De la mateixa forma, dels 28.000 alumnes d'origen estranger escolaritzats a estudis de formació professional l'any 2003/2004, el 70% ho feien a l'escola més bàsica (*Berufsschule*) i només un 30% en altres institucions.

Respecte a l'àmbit geogràfic de la nacionalitat d'aquest alumnat cal destacar que el 80,3% del total d'alumnes d'origen estranger estan nacionalitzats en països europeus. Entre aquests països destaca per sobre de tots Turquia, que representa al 43,3% del total de l'alumnat amb nacionalitat estrangera. Els alumnes amb altres nacionalitats europees es distribueixen entre els països de la Unió Europea (18,2%) i la resta d'Europa (18,8%). Però al marge del pes específic del continent europeu, i de les grans diferències amb altres àmbits geogràfics, també és destacable el percentatge d'alumnat nacionalitzat en països del continent asiàtic (12,9%). Àfrica i Amèrica presenten valors força més baixos; 3,9% i 1,6% respectivament.

Taula 24. Alumnat d'origen estranger de primària i secundària d'Alemanya segons àmbit geogràfic de la seva nacionalitat (curs 2004-05)

Nacionalitat	n	%*
Europa	764.162	80,3
Països de la UE	173.614	18,2
Turquia	411.641	43,3
Reste d'Europa	178.907	18,8
Àfrica	37.000	3,9
Amèrica	15.498	1,6
Àsia	123.130	12,9
Altres	11.524	1,2

* Percentatge sobre el total de l'alumnat estranger de primària i secundària.

Font: Elaboració pròpia a partir de Statistisches Bundesamt Deutschland.

4.2.2. Comunitat Francòfona

El curs 2003-04 a les escoles d'educació pre-escolar, primària i secundària de la Comunitat Francòfona belga hi estudiaven 82.604 alumnes d'origen estranger, el que representava un 10,1% del total de l'alumnat. Com es pot comprovar en la Taula 25 aquestes dades s'han reduït de forma considerable en els darrers anys; el curs 1997-98 hi havia prop de 30.000 estudiants d'origen estranger més que el 2003-04, i representaven un 13,9% del total de l'alumnat. Aquest descens no ha coincidit amb una devallada del volum de població escolar, ans el contrari aquest ha patit un lleuger increment com es pot comprovar en la mateixa taula.

Taula 25. Alumnat de maternel ordinaire, primaire ordinaire i secondaire ordinaire de la Comunitat Francòfona belga segons la seva nacionalitat (cursos 1997-98, 1999-2000, 2001-02 i 2003-04)

Nacionalitat	1997-98		1999-2000		2001-02		2003-04	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Belga	698.559	86,1	701.820	87,1	709.258	88,1	731.995	89,9
Països estrangers	112.334	13,9	104.102	12,9	96.075	11,9	82.604	10,1
TOTAL	810.893	100	805.922	100	805.333	100	814.599	100

Font: elaboració pròpia a partir de l'*Enseignement en Chiffres 1997-98, 1999-2000, 2001-02 i 2003-04* (Service des Statistiques de l'ETNIC - Communauté française).

De les etapes del sistema educatiu a les quals fan referència aquestes dades, la que concentra un major número alumnes d'origen estranger és l'educació obligatòria, seguida de l'educació primària; el curs 2003-04 a les escoles de secundària hi estudiaven 39.441 alumnes d'origen estranger, a les escoles de primària n'hi estudiaven 28.327. A pre-escolar aquesta xifra era considerablement inferior; 14.836 alumnes. Ara bé, si analitzem les dades en relació a la població escolar de cada etapa, observem que els percentatges eren força similars. A pre-escolar el 9,2% dels alumnes tenien nacionalitat estrangera, a primària el 9,3%, i a secundària la xifra s'incrementava lleugerament fins a l'11,4%.

Taula 26. Alumnat de la Comunitat Francòfona belga amb nacionalitat estrangera segons l'etapa del sistema educatiu (cursos 1997-98, 1999-2000, 2001-02 i 2003-04)

Etapa	1997-98		1999-2000		2001-02		2003-04	
	n	%*	n	%	n	%	n	%
<i>Maternel ordinaire</i>	19.458	12,2	18.253	11,7	17.251	10,9	14.836	9,2
<i>Primaire ordinaire</i>	42.571	13,4	39.719	12,4	37.139	11,9	28.327	9,3
<i>Secondaire ordinaire</i>	50.305	15,1	46.130	13,9	41.685	12,4	39.441	11,4

* Percentatge sobre el total de l'alumnat d'aquestes tres etapes.

Font: elaboració pròpia a partir de l'*Enseignement en Chiffres 1997-98, 1999-2000, 2001-02 i 2003-04* (Service des Statistiques de l'ETNIC - Communauté française).

La meitat dels infants i joves estrangers que s'escolaritzen a Bèlgica són nacionals de països de la UE⁷¹. Per tant responen, en la seva gran majoria, a un perfil d'immigrant amb recursos econòmics, culturals i lingüístics, ben diferenciat d'aquells que presenten un perfil socioeconòmic i cultural baix. Dins el primer col·lectiu, molt concentrat a

⁷¹ Aquesta situació s'explica en bona mesura pel fet que una part significativa dels fills i filles de famílies procedents de països africans, asiàtics i sudamericans hagin adquirit la nacionalitat belga i que, per tant, no figurin en els recomptes sobre població escolar estrangera.

Brussel·les, podem trobar dos perfils: els fills i filles dels treballadors de la UE i els estudiants d'educació superior. Per això els seus percentatges són clarament superiors a la mitjana. En la Taula 27 s'observa que el curs 2003-04, dels 82.604 alumnes d'origen estranger d'educació pre-escolar, primària i secundària, 42.251 estaven nacionalitzats en països de la Unió Europea, representant un 5,2% del total de la població escolar d'aquestes etapes.

Taula 27. Alumnat de maternel ordinaire, primaire ordinaire i secondaire ordinaire de la Comunitat Francòfona belga segons àmbit geogràfic de la seva nacionalitat (curs 2003-04)

Nacionalitat	n	%
Belga	731.995	89,9
Països de la Unió Europea	42.251	5,2
Reste d'Europa	12.306	1,5
Magrib	10.044	1,2
Reste d'Àfrica	10.177	1,2
Àsia	3.650	0,4
Amèrica	3.032	0,4
Altres	1.144	0,1
Total països estrangers	82.604	10,1
TOTAL	814.599	100

Font: Elaboració pròpia a partir de l'*Enseignement en Chiffres 2003-04* (Service des Statistiques de l'ETNIC - Communauté française).

El segon grup més nombrós és el dels estudiants de l'Europa no comunitària, seguit dels estudiants africans, dels quals la meitat són del Magrib. Els estudiants del continent africà representen més d'una quarta part del total (en els estudis de *promoció social*⁷² representen gairebé el 34% dels estudiants). Per contra, veiem que africans i magrebins representen gairebé el 30% dels estudiants universitaris del país. Aquest fet es deu sobretot a "l'efecte Lovaina"; només aquesta Universitat ja alberga més de 5.000 estudiants estrangers, dels quals bona part són africans. Ara bé, també cal tenir en compte que aquests estudiants retornen als seus països després d'haver cursat demografia, economia o estudis en desenvolupament.

4.2.3. Anglaterra

Analitzant la composició de la població escolar anglesa segons el grup ètnic de pertinença observem que, coincidint amb el que hem vist anteriorment en el cas del conjunt de la població, els grups ètnics *asiàtics* són els més nombrosos (al marge dels *blancs britànics*). Concretament representen el 7,5% de la població escolar d'educació

⁷² Destaca el fet que gairebé la meitat de l'alumnat asiàtic i americà (de tot el continent) estigui cursant estudis de *promoció social*.

primària i el 6,4% d'educació secundària. A diferència de les dades referents al conjunt de la població, aquí el grup asiàtic més nombrós és el *pakistanès*, seguit de l'*indi* i del *bengalí*. Entre l'alumnat de grups ètnics *negres*, que representen el 4,2% i el 3,4% respectivament, destaquen els *africans negres* (que en el cas de primària superen els *indis*), seguits dels *caribenys negres*. També és remarcable la xifra d'alumnes que pertanyen al grup *altres orígens blancs*; 2,3% a primària i 2% a secundària.

Taula 28. Alumnat de les escoles estatals de primària i secundària d'Anglaterra segons grup ètnic (gener 2005)

Grup ètnic	Primària		Secundària	
	n	%	n	%
Blancs	2.774.800	81,7	2.772.490	83,6
Britànics	2.675.100	78,8	2.691.450	81,2
Irlandesos	12.710	0,4	12.540	0,4
Viatgers d'origen irlandès	2.970	0,1	1.030	0,0
Gitanos	4.780	0,1	2.020	0,1
Altres orígens blancs	79.240	2,3	65.460	2,0
Mixtes	113.290	3,3	77.380	2,3
Caribenys blancs i negres	39.540	1,2	28.310	0,9
Africans blancs i negres	11.670	0,3	7.490	0,2
Blancs i asiàtics	22.980	0,7	15.220	0,5
Altres orígens mixtes	39.090	1,2	26.360	0,8
Asiàtics	255.260	7,5	213.680	6,4
Indis	76.260	2,2	78.430	2,4
Pakistanesos	106.500	3,1	79.710	2,4
Bengalis	44.830	1,3	31.420	0,9
Altres orígens asiàtics	27.680	0,8	24.120	0,7
Negres	142.700	4,2	112.420	3,4
Caribenys negres	49.920	1,5	44.000	1,3
Africans negres	77.760	2,3	55.100	1,7
Altres orígens negres	15.020	0,4	13.310	0,4
Xinesos	11.060	0,3	12.800	0,4
Altres grups ètnics	34.730	1,0	28.920	0,9
No classificats	63.670	1,9	98.230	3,0
TOTAL	3.395.510	100	3.315.920	100

Font: *Schools and Pupils in England, January 2005* (Department for education and skills, United Kingdom).

Si comparem aquestes dades entre Anglaterra i la regió de Londres, observem diferències molt significatives. Com es mostra en la Taula 28 la xifra de *blancs britànics* es redueix pràcticament a la meitat en el cas de Londres; 41,6% de la població escolar de primària i 44,2% de secundària. El conjunt de població blanca

representa el 50,4% i el 52,6% del total, respectivament. Aquest fet motiva canvis importants en el conjunt de dades, incrementant les xifres de la resta de grups ètnics. Una de les diferències més destacades la trobem en els grups ètnics *negres*, que passen a ser els més nombrosos. A Londres, el 19'8% de la població escolar de primària pertany a grups ètnics *negres*, mentre que a secundària aquest percentatge és del 17,7%. Els *africans negres* són el grup ètnic més nombrós en tots dos ensenyaments, seguits dels *caribenys negres* a primària i dels *indis* a secundària. Malgrat no disposar d'unes xifres tan elevades com els grups *negres*, els grups asiàtics representen més del 15% de l'alumnat. En comparació amb les dades per al conjunt d'Anglaterra el grup asiàtic més nombrós, en el cas de Londres, és, amb diferència, l'*indi*. El segueixen el *bengali* i el *pakistanès*, aquest darrer, recordem, el més nombrós en el cas d'Anglaterra.

Taula 29. Alumnat de les escoles estatals de primària i secundària d'Anglaterra i de Londres segons grup ètnic (2004).

Grup ètnic	Primària				Secundària			
	Londres		Anglaterra		Londres		Anglaterra	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Blancs	245.480	50,4	2.814.460	82,1	221.750	52,6	2.783.410	83,7
Britànics	202.760	41,6	2.719.390	79,3	186.590	44,2	2.702.320	81,3
Irlandesos	5.600	1,2	13.000	0,4	5.010	1,2	13.080	0,4
Viatgers d'origen irlandès	820	0,2	2.900	0,1	270	0,1	1.020	0,0
Gitanos	520	0,1	4.660	0,1	260	0,1	1.750	0,1
Altres orígens blancs	35.790	7,4	74.510	2,2	29.620	7,0	65.250	2,0
Mixtes	35.610	7,3	109.260	3,2	22.110	5,2	72.330	2,2
Caribenys blancs i negres	11.860	2,4	38.540	1,1	7.630	1,8	26.120	0,8
Africans blancs i negres	4.110	0,8	10.640	0,3	2.330	0,6	6.460	0,2
Blancs i asiàtics	5.280	1,1	21.930	0,6	3.540	0,8	14.390	0,4
Altres orígens mixtes	14.350	2,9	38.150	1,1	8.620	2,0	25.370	0,8
Asiàtics	78.920	16,2	145.110	7,2	73.230	17,4	209.320	6,3
Indis	26.900	5,5	75.410	2,2	31.090	7,4	78.870	2,4
Pakistanesos	16.830	3,5	102.480	3,0	14.390	3,4	78.060	2,3
Bengalis	22.200	4,6	42.660	1,2	16.680	4,0	30.790	0,9
Altres orígens asiàtics	12.990	2,7	24.560	0,7	11.070	2,6	21.590	0,6
Negres	96.220	19,8	135.800	4,0	74.560	17,7	108.810	3,3
Caribenys negres	34.290	7,0	50.900	1,5	28.730	6,8	45.130	1,4
Africans negres	52.920	10,9	70.550	2,1	38.100	9,0	50.210	1,5
Altres orígens negres	9.010	1,9	14.350	0,4	7.730	1,8	13.470	0,4
Xinesos	3.480	0,7	11.170	0,3	3.740	0,9	12.540	0,4
Altres grups ètnics	19.110	3,9	32.020	0,9	15.640	3,7	25.920	0,8
No classificats	8.030	1,6	79.970	2,3	10.730	2,5	112.540	3,4
TOTAL	486.840	100	3.427.800	100	421.760	100	3.324.870	100

Font: *Statistics of Education: Schools in England, 2004 edition* (Department for education and skills, United Kingdom).

Pel que fa referència a la composició de l'alumnat segons el sexe, tant en l'educació primària com secundària, la població masculina és lleugerament superior a la femenina. A primària la població masculina representa el 51,1% de la població total, a secundària el 50,3%. La proporció entre nois i noies, a primària, és similar entre tots els grups ètnics, i les noies només superen als nois en tres grups: els *xinesos*, els *africans blancs i negres*, i els *caribenys blancs i negres*. A secundària, la distribució entre nois i noies és més variable; en tots els grups *mixtes* el percentatge de noies supera al de nois, també en el cas dels *caribenys negres*, dels *africans negres*, dels *bengalis* i dels *irlandesos*. Però el grup ètnic on les noies tenen una presència més destacada és el dels *gitanos*, on aquestes representen el 53,4% de la població escolar d'aquest grup a secundària.

Taula 30. Alumnat de les escoles estatals de primària i secundària d'Anglaterra segons grup ètnic i sexe (2004).

Grup ètnic	Primària				Secundària			
	Nois		Noies		Nois		Noies	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Blancs	1.437.950	51,1	1.376.510	48,9	1.400.490	50,3	1.382.930	49,7
Britànics	1.389.040	51,1	1.330.350	48,9	1.359.850	50,3	1.342.470	49,7
Irlandesos	6.690	51,5	6.310	48,5	6.350	48,5	6.730	51,5
Viatgers d'origen irlandès	1.480	51,0	1.420	49,0	520	51,0	500	49,0
Gitanos	2.350	50,4	2.310	49,6	820	46,6	940	53,4
Altres orígens blancs	38.380	51,5	36.130	48,5	32.950	50,5	32.300	49,5
Mixtes	55.330	50,6	53.930	49,4	35.220	48,7	37.110	51,3
Caribenys blancs i negres	19.230	49,9	19.310	50,1	12.480	47,8	13.640	52,5
Africans blancs i negres	5.280	49,6	5.360	50,4	3.180	49,2	3.280	50,8
Blancs i asiàtics	11.230	51,2	10.700	48,8	7.160	49,8	7.230	50,2
Altres orígens mixtes	19.600	51,4	18.550	48,6	12.410	48,9	12.960	51,1
Asiàtics	125.500	51,2	119.620	48,8	106.080	50,7	103.240	49,3
Indis	38.680	51,3	36.740	48,7	39.890	50,6	38.980	49,4
Pakistanesos	52.660	51,5	49.820	48,6	40.030	51,3	38.030	48,7
Bengalis	21.500	50,4	21.160	49,6	14.930	48,5	15.860	51,5
Altres orígens asiàtics	12.650	51,5	11.910	48,5	11.230	52,0	10.360	48,0
Negres	68.500	50,4	67.290	49,6	53.010	48,7	55.800	51,3
Caribenys negres	25.540	50,2	25.360	49,8	21.790	48,3	23.340	51,7
Africans negres	35.600	50,5	34.950	49,5	24.250	48,3	25.960	51,7
Altres orígens negres	7.370	51,4	6.980	48,6	6.980	51,8	6.490	48,2
Xinesos	5.540	49,6	5.630	50,4	6.390	51,0	6.150	49,0
Altres grups ètnics	16.520	51,6	15.500	48,4	13.480	52,0	12.450	48,0
No classificats	41.710	52,2	38.260	47,8	58.970	52,4	53.570	47,6
TOTAL	1.751.050	51,1	1.676.750	48,9	1.673.630	50,3	1.651.240	49,7

Font: *Statistics of Education: Schools in England, 2004 edition* (Department for education and skills, United Kingdom).

A la Taula 31 es presenten dades referents a l'alumnat de les escoles angleses amb Necessitats Educatives Especials. Aquest col·lectiu representa el 20,5% de la població escolar d'educació primària i el 15,9% d'educació secundària. En aquesta mateixa taula podem observar la composició d'aquest alumnat segons el grup ètnic de pertinença. Si analitzem les dades per grans grups ètnics, l'alumnat pertanyent als grups *blancs* és el que presenta, amb molta diferència, un major nombre d'alumnes amb Necessitats Educatives Especials, concretament 568.080 a primària i 435.810 a secundària (la major part *blancs britànics*). Però si analitzem les dades en relació al volum de població escolar de cada grup ètnic, són el conjunt de grups *negres* els que presenten un percentatge més elevat; 25,9% a primària i 22,2% a secundària. El segueixen, per ordre decreixent, els grups *mixtes*, els *blancs*, els *asiàtics* i, per últim, els *xinesos*.

Taula 31. Alumnat de les escoles estatals de primària i secundària d'Anglaterra amb Necessitats Educatives Especials segons grup ètnic (2004).

Grup ètnic	Primària		Secundària	
	n	%	n	%
Blancs	568.080	20,2	435.810	15,7
Britànics	546.300	20,1	421.640	15,6
Irlandesos	2.770	21,3	2.050	15,7
Viatgers d'origen irlandès	1.570	53,9	500	48,6
Gitanos	15.110	20,3	10.810	16,6
Altres orígens blancs	2.340	50,1	830	47,1
Mixtes	22.430	20,4	12.720	17,6
Caribenys blancs i negres	9.030	23,4	5.590	21,4
Africans blancs i negres	2.210	20,8	1.170	18,1
Blancs i asiàtics	3.460	15,8	1.750	12,2
Altres orígens mixtes	7.640	20,0	4.220	16,6
Asiàtics	48.050	19,6	31.120	14,9
Indis	11.030	14,6	8.100	10,3
Pakistanesos	24.310	23,7	15.200	19,5
Bengalis	9.110	21,3	5.270	17,1
Altres orígens asiàtics	3.610	14,7	2.550	11,8
Negres	35.180	25,9	24.170	22,2
Caribenys negres	14.650	28,8	11.450	25,4
Africans negres	16.720	23,7	9.730	19,4
Altres orígens negres	3.810	26,6	2.990	22,2
Xinesos	1.320	11,9	1.070	8,5
Altres grups ètnics	6.370	19,9	4.460	17,2
No classificats	19.990	25,0	19.250	17,1
TOTAL	701.330	20,5	528.600	15,9

* Percentatge d'alumnat amb Necessitats Educatives Especials sobre el total d'alumnes del grup ètnic.

Font: *Statistics of Education: Schools in England, 2004 edition* (Department for education and skills, United Kingdom).

Entre tots els grups ètnics, el que té un major percentatge d'alumnat amb Necessitats Educatives Especials és el dels *viatgers d'origen irlandès* (53,9% i 48,6%), seguit de molt a prop pels *altres origens blancs*. A continuació, amb percentatges sensiblement inferiors, trobem els *caribenys negres* (28,8% i 25,4%) i els *altres origens negres* (26,6% i 22,2%). Els grups amb un percentatge més baix són: els *xinesos* (amb un 11,9% a primària i un 8,5% a secundària), els *indis* (14,6% i 10,3%) i els *altres origens asiàtics* (14,7% i 11,8%). Entre el grup amb major població escolar, *blancs britànics*, els percentatges són del 20,1% a l'educació primària i del 15,6% a l'educació secundària.

4.2.4. Quebec

El curs 2004-05 a les escoles de preescolar, primària i secundària del Quebec hi assistien més de 66.000 alumnes nascuts en països estrangers. Aquest alumnat representava un 6,1% del total de l'alumnat (aquesta xifra pràcticament no ha variat en els darrers anys, com es pot comprovar a la Taula 32). El número d'alumnes d'origen estranger s'ha reduït en els darrers tres cursos, alhora que s'ha reduït el volum de la població escolar, mantenint-se així uns percentatges similars. Per altra banda, el mateix curs 2004-05, un 91,1% de l'alumnat havia nascut al Quebec, mentre que el 2,8% restant era originària del Canadà.

Taula 32. Alumnat de preescolar, primària i secundària del Quebec segons lloc de naixement (cursos 2000-01, 2002-03 i 2004-05)

Lloc de naixement	2000-01		2002-03		2004-05	
	n	%	n	%	n	%
Quebec	1.032.865	91,8	1.020.918	91,5	1.000.997	91,1
Canadà	23.386	2,1	22.088	2,0	30.677	2,8
Països estrangers	69.446	6,2	73.227	6,6	66.579	6,1
TOTAL	1.125.697	100	1.116.233	100	1.098.253	100

Font: Elaboració pròpia a partir de les *Statistiques détaillées sur l'éducation* (Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport du Québec).

Entre l'alumnat d'origen estranger destaquen, en primer terme, els alumnes nascuts a Amèrica Central i a Sud Amèrica; 13.621, un 1,2% del total de l'alumnat de preescolar, primària i secundària. Però el continent on han nascut més alumnes del Quebec és Àsia; 6.051 a l'Orient Mitjà, 4.586 a l'Àsia Central, l'Índia, Bangla Desh, Pakistan i Sri Lanka, i 9.988 a la resta d'Àsia. En conjunt, en el continent asiàtic hi ha nascut l'1,9% de la població escolar del Quebec. En tercer lloc trobem el continent europeu, d'on és originari l'1,3% de l'alumnat (el 53% de l'alumnat europeu prové de països de l'Europa no comunitària). Per últim, la població nascuda a Àfrica representa un 1% del total de població, la majoria de la qual és nascuda en països del Magrib.

Taula 33. Alumnat de preescolar, primària i secundària del Quebec segons àmbit geogràfic del país de naixement (curs 2004-05)

Lloc de naixement	n	%
Quebec	1.000.997	91,1
Canadà	30.677	2,8
Unió Europea	6.762	0,6
Europa no comunitària	7.699	0,7
Estats Units	3.555	0,3
Amèrica Central i Sud Amèrica	13.621	1,2
Magrib	6.670	0,6
Resta d'Àfrica	4.381	0,4
Orient Mitjà	6.051	0,6
Àsia Central, Índia, Bangla Desh, Pakistan i Sri Lanka	4.586	0,4
Resta d'Àsia	9.988	0,9
Altres	3.266	0,3
Total països estrangers	66.579	6,1
TOTAL	1.098.253	100

Font: Elaboració pròpia a partir de les Statistiques détaillées sur l'éducation (Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport du Québec).

En base al pes dels diferents àmbits geogràfics esmentats, s'intueix que el perfil de d'alumnat estranger majoritari prové de països econòmicament poc afavorits. A la Taula 34 es mostren els països de naixement de l'alumnat d'origen estranger agrupats en funció del seu nivell d'Índex de Desenvolupament Humà (IDH), establint tres grans grups: països amb IDH elevat, països amb IDH mitjà i països amb IDH baix. S'observa que tan sols un 24% dels alumnes provenen de països amb un nivell d'IDH elevat, mentre que un 48% prové de països amb un nivell mitjà i un 20% de països amb un IDH baix.

Taula 34. Alumnat de preescolar, primària i secundària del Quebec nascuts en països estrangers segons nivell d'Índex de Desenvolupament Humà (IDH) del país de naixement (curs 2004-05)

Lloc de naixement	n	%
Països amb IDH elevat	16.033	24,1
Països amb IDH mitjà	31.963	48,0
Països amb IDH baix	13.339	20,0
Països no classificats	5.244	7,9
TOTAL	66.579	100

Font: Elaboració pròpia a partir de les Statistiques détaillées sur l'éducation (Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport du Québec). i *Informe sobre desarrollo humano 2004* (Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD).

4.2.5. Taules comparatives

Comparant les dades referents a Baviera, a la Comunitat Francòfona belga i al Quebec, s'observa que el percentatge d'alumnat d'origen estranger varia sensiblement en cadascun d'aquests contextos. Mentre al Quebec l'alumnat estranger, el curs 2002-03, representava el 6,1% de la població escolar de primària i secundària, a la Comunitat Francòfona belga aquest xifra, el curs 2003-04, era del 10,4%. Baviera se situa entre els dos territoris anteriors; l'any 2001 l'alumnat de primària i secundària d'origen estranger representava el 7,7% del total de l'alumnat.

Taula 35. Alumnat estranger de primària i secundària de Baviera, de la Comunitat Francòfona belga, d'Anglaterra i del Quebec (dades disponibles més recents)

Baviera (2001)		C. Francòfona belga (2003-04)		Anglaterra		Quebec (2002-03)	
n	%*	n	%	n	%	n	%
104.948	7,7	67.768	10,4	-	-	63.968	5,7

* Percentatge sobre el total de l'alumnat de primària i secundària

Font: Elaboració pròpia a partir de *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 2004* (Ministère de l'Éducation, Québec), *l'Enseignement en Chiffres 2003-04* (Service des Statistiques de l'ETNIC - Communauté française), i *Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Schule und Bildung in Bayern 2002*.

A la Taula 36 es presenten dades referents a la coincidència entre la llengua materna i la llengua d'instrucció escolar. Dades recollides en les proves del PISA 2000, realitzades a l'alumnat de 15 anys, indiquen que a Anglaterra el 4,5% de l'alumnat d'aquesta edat a la seva llar parla una llengua diferent a la llengua d'instrucció. En el cas de la Comunitat Francòfona aquesta xifra s'incrementa fins al 5,5%, mentre que a Alemanya és del 7,9%. Dades del Quebec corresponents a l'alumnat de primària i secundària indiquen que, el curs 2002-03, un 10,6% de la població escolar d'aquestes etapes tenia una llengua materna diferent a la llengua d'ensenyament als centres educatius.

Taula 36. Percentatge d'alumnat de 15 anys que a la llar parla una llengua diferent a la d'instrucció, que no és una de les llengües nacionals del país -oficials o no- (2000*)

Alemanya	Comunitat Francòfona belga	Anglaterra	Quebec**
%	%	%	%
7,9	5,5	4,5	10,6

* Dades referents al PISA 2000 de l'OCDE.

** La dada referent al Quebec correspon al percentatge d'alumnat de primària i secundària amb una llengua materna diferent a les llengües d'instrucció (curs 2002-2003)

Font: Elaboració pròpia a partir de *La Integración escolar del alumnado inmigrante en Europa* (Eurydice), i per al cas del Quebec a partir de les *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 2004* (Ministère de l'Éducation, Québec).

4.3. Els punts claus de l'agenda

En bona mesura l'ordre de preocupacions que es dibuixa en l'agenda política de cadascun dels països i regions estudiats s'entén en referència als perfils dels models bàsics que serveixen a cada país i regió per donar resposta als reptes i problemàtiques que planteja la diversitat cultural existent en l'àmbit escolar. És ara moment, de realitzar un exercici d'abstracció susceptible de captura en cada cas el sentit de l'emergència d'aquestes preocupacions. Segons s'anirà corroborant d'ara endavant, la planificació i implementació d'intervencions pràctiques en el terreny de l'acollida i l'escolarització de l'alumnat d'origen immigrant respon clarament a les respectives consideracions d'aquest ordre de prioritats.

4.3.1. Baviera

Escoles especials i Necessitats Educatives Especials

L'escolarització dels alumnes immigrants en escoles d'educació especial és sovint un mecanisme per aconseguir una suposada homogeneïtat a les classes d'autòctons alemanys. Aquestes necessitats educatives especials sovint no responen a dificultats d'aprenentatge sinó que són derivades de dèficits lingüístics amb l'alemany (Gomolla 1998, a: Will i Rühl, 2002: 42-43). Davant aquesta pràctica hi ha estudiosos que es pregunten irònicament quines són les característiques que fan de les escoles especials els millors mecanismes per ensenyar la llengua alemanya (Hunger i Thrändhardt, 2004: 179-180).

Els nombre d'estudiants estrangers escolaritzats a escoles especials (*Förderndeschule*) a Baviera és dels més elevats d'Alemanya. Un 7'2% dels estudiants d'origen estranger són escolaritzats en escoles per a alumnes amb necessitats educatives especials, mentre que només el 4'4% dels autòctons ho requereixen (*Staatsinstitut für Schulpädagogik und bildungsforschung*, 2002). Es tracta doncs d'una clara mostra de les diferències existents encara avui en dia entre alemanys i estrangers a l'àmbit educatiu (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*, 2003: 6).

Concentració escolar i selectivitat temprana

La major part dels immigrants realitzen els seus estudis secundaris a la institució de perfil acadèmic més baix, la *Hauptschule*. Això es produeix en primer lloc per la recomanació dels propis professors i, en segon lloc, per l'existència exclusiva a la *Hauptschule* de les classes preparatòries pels alumnes d'incorporació tardana (*Seiteinsteiger*) (Gomolla 1998, a: Will i Rühl, 2002: 42-43).

Si comparem les pautes de formació seguides pels alumnes d'origen immigrant amb les seguides pels seus companys alemanys, observem diferències destacades, tal i com recull la següent taula:

Taula 37. Alumnes alemanys i alumnes estrangers a Baviera el curs 1997/1998

	Total d'alumnes		Alumnes d'origen estranger		Alumnes estrangers / Total
<i>Volkschule</i> ⁷³	858.993	61'5 %	83.752	75'6 %	9'8 %
<i>Fördernschule</i>	61.436	4'4 %	8.017	7'2 %	13'0 %
<i>Realschule</i>	149.670	10'7 %	5.713	5'2 %	3'8 %
<i>Gymnasium</i>	312.040	22'3 %	10.287	9'3 %	3'3 %
Altres	15.270	1'1 %	3.004	2'7 %	19'7 %
Total	1.397.409	100 %	110.773	100 %	7'9 %

Font: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, 2002: 103

Les diferències recollides a la taula mostren que la igualtat d'oportunitats entre alumnes d'origen estranger i alumnes alemanys no ha estat assolida. Mentre que el 22% dels alumnes alemanys opten pel *Gymnasium* com a itinerari i, per tant, tenen expectatives de cursar estudis superiors, només el 9,3% dels estudiants d'origen immigrant escullen aquesta institució. De la mateixa manera, la proporció d'alumnat alemany que assisteix a la *Realschule* (10'7%) dobla el percentatge d'alumnes d'origen estranger que segueixen aquest itinerari (5'2%) (Staatsinstitut für Schulpädagogik und bildungsforschung, 2002: 106-107).

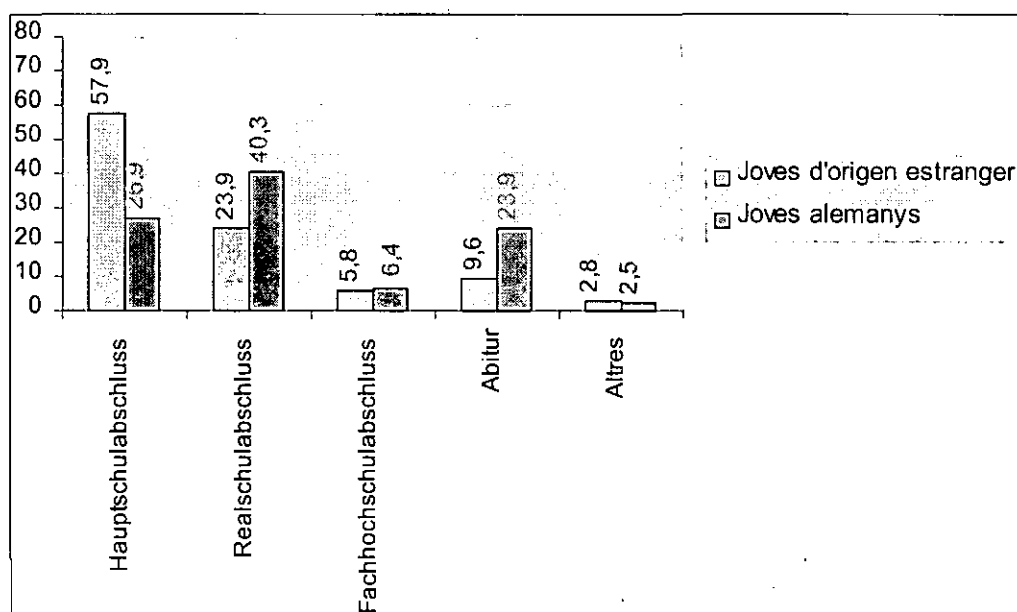
Les diferències s'evidencien, conseqüentment, en observar els títols obtinguts pels alumnes autòctons i els alemanys. Mentre que el títol majoritàriament assolit per un jove d'origen immigrant és el títol mínim (*Hauptschulabschluss*), els joves alemanys arriben majoritàriament a obtenir el títol de la *Realschule* (*Realschulabschluss*). Clara és també la diferència entre el 23,9% d'alumnes autòctons que superen la selectivitat (*Abitur*) i accedeixen a estudis universitaris i el 9'6% d'estudiants d'origen immigrant que hi arriben.

Conscients que en molts casos la generalització i el tractament dels col·lectius immigrants com a homogenis comporta la pèrdua de matisos i característiques importants, en aquest cas creiem especialment necessari desglossar el col·lectiu d'estudiants segons nacionalitats per poder observar la diversitat d'itineraris formatius seguits per cadascun d'aquests col·lectius.

Els escolars amb nacionalitat de Bosnia-Herzegovina estan representats a les *Volkschule* (*Grundschule* i *Hauptschule*) i a les escoles bàsiques de formació (*Berufsschule*). Per la seva part, els estudiants de l'ex-Iugoslàvia són més habituals a les *Realschule* però també tenen alts índexs de presència a les escoles especials. Els alumnes italians està sobrerrepresentats a les escoles especials però també a les escoles superiors de formació professional, mentre que la seva presència és escassa als *Gymnasien*, *Realschulen* i escoles tècniques superiors (Staatsinstitut für Schulpädagogik und bildungsforschung, 2002: 106-107)

⁷³ El terme *Volkschule* engloba la *Grundschule* i la *Hauptschule*

Gràfic 2. Títols obtinguts pels joves autòctons i joves d'origen estranger. 2003



Font: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2003: 6

Els turcs, col·lectiu estranger majoritari, tenen una gran presència a les escoles especials i també a aquelles escoles de formació professional, mentre que, per contra, estan infrarepresentats a les *Realschulen* i *Gymnasien* (*Staatsinstitut für Schulpädagogik und bildungsforschung*, 2002)

Els sistema educatiu alemany es caracteritza per ser un dels sistemes educatius europeus menys comprensius i per realitzar la selecció i separació dels alumnes per itineraris a un estadi molt inicial, als 9 anys. És precisament aquesta selecció la que provoca moltes crítiques en considerar que aspectes més comprensius queden totalment eliminats del sistema alemany.

L'estudi "*Internationalen Grundschi-Leseuntersuchung*" (IGLU) pretén observar el paper que la selecció del sistema educatiu alemany a edat primerenques juga en relació a l'èxit escolar. Una de les primeres conclusions d'aquest estudi és que –amb comparativa internacional– la *Grundschule* presenta millors resultats que la secundària i que aquests depenen menys de l'origen social a la primària que a la secundària, malgrat que a Alemanya la relació entre resultats escolar i origen social és més alta que altra contextos nacionals en tots els nivells (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*, 2003: 15).

Els resultats d'aquest estudi tornen a posar en qüestió l'eficàcia de la selecció d'itineraris realitzada en el pas de la primària a la secundària a l'edat de 10 anys en el sistema educatiu alemany. Si els resultats són millors a la primera etapa, quan encara no hi ha una selecció dels alumnes i, per tant, no existeix cap adaptació curricular

individual i els recursos escolars per compensar deficiències són menors, què no està funcionant en els itineraris de la secundària? (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*, 2003: 15).

Distància entre els resultats dels alumnes autòctons i els alumnes d'origen estranger

Al començament de la immigració, el fracàs escolar entre els alumnes d'origen estranger era la norma més estesa. El nombre d'alumnes d'origen estranger que finalitzen els estudis però no obtenen el títol corresponent ha anat reduint-se progressivament, però encara existeixen grans diferències respecte els alumnes autòctons (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*, 2003: 3).

L'estudi PISA 2003 mostra per al conjunt d'Alemanya que els alumnes, dels quals almenys un pare és nascut al país, obtenen millors qualificacions que els estudiants de famílies a les quals tots dos progenitors han immigrat a Alemanya (Hunger i Thränhardt, 2004: 182). Els resultats mostren que les possibilitats d'èxit escolar són tres vegades superiors en el cas dels alumnes autòctons que les dels alumnes d'origen immigrant. Ara bé, si controlem per l'origen social, malgrat continuar existint diferències, aquestes es redueixen (Hunger i Thränhardt, 2004: 187).

Dins el conjunt de l'Estat Alemany, Baviera es presenta a l'Estudi PISA com el Land amb els millors resultats obtinguts per alumnes amb origen immigrant, tant pel que fa a matemàtiques, lectura i ciències naturals (Hunger i Thränhardt, 2004: 183).

Però malgrat aquests bons resultats, en les estadístiques realitzades a nivell de l'Estat Alemany, Baviera se situa a les darreres posicions pel que fa a l'obtenció de títols per part dels estudiants d'origen estranger. Només un de cada quatre alumnes d'origen immigrant assoleixen el títol corresponent en acabar els seus estudis i si no tenim en compte les escoles especials, la xifra es redueix a un de cada cinc (Hunger i Thränhardt, 2004: 188).

Aquesta distància entre els resultats de l'informe PISA i l'èxit escolar assolit pels alumnes d'origen immigrant segons les estadístiques alemanyes pot ser explicada en base al grup objecte d'estudi de l'Informe PISA. Baviera, com la resta d'Estats Federats del sud es caracteritzen per tenir un elevat nombre d'immigrants escolaritzats en escoles especials, escoles que queden fora de l'atenció del PISA (Hunger i Thränhardt, 2004: 189).

Per la seva banda, l'estudi IGLU recull que el 75% dels alumnes d'origen immigrant són nascuts a Alemanya i dels restants, el 14% va arribar abans dels 5 anys d'edat. Però, malgrat que la incorporació al sistema educatiu s'ha realitzat en la majoria dels casos als primers nivells educatius, el 90% dels alumnes d'origen estranger mostren resultats escolars inferiors als alumnes sense origen estranger (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*, 2003: 17).

El nombre d'alumnes d'origen estranger que no promocionen, és a dir, que no assoleixen el títol corresponent és superior al dels alemanys. A l'educació primària els

escolars estrangers repeteixen curs entre 2 o 4 vegades més que els autòctons i als *Gymnasien* les repeticions dels estudiants d'origen immigrant és també el doble que la dels alumnes alemanys (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*, 2003: 6).

Concretament a Baviera, les estadístiques mostren que les oportunitats dels nens amb nacionalitat no alemanya d'obtenir un certificat qualificat és menor a la meitat de les que disposen els joves alemanys. Cal dir però que aquestes oportunitats han anat augmentant de forma progressiva, passant d'un 30'5% als 52'2% entre els anys 1985 i 2000 (Hunger i Thränhardt, 2004: 180).

Domini de la llengua alemanya i manteniment de la identitat cultural pròpia dels estudiants d'origen immigrant

La idea inicial del Govern de Baviera d'instruir els estudiants d'origen estranger en les seves respectives llengües maternes per facilitar el retorn als seus països d'origen ha anat perdent força a mesura que s'ha evidenciat la permanència i assentament d'aquests estudiants a terres bavareses.

Un cop fet el canvi de perspectiva, és la llengua alemanya la peça clau en el procés d'integració, tant al sistema educatiu com a altres àmbits com el social o el laboral. És per això que l'ensenyament de l'alemany es converteix en un dels objectius centrals de la política educativa bavaresa. Ara bé, això es combina amb la voluntat que els alumnes d'origen estranger puguin mantenir –dins d'uns marges– la seva identitat cultural pròpia o, si més no, puguin crear-ne una de nova.

La distància entre la integració i l'assimilació són un debat encara obert a Baviera.

4.3.2. Comunitat Francòfona

Cal dir que, en el cas de la Comunitat Francòfona, la consideració dels principals focus d'atenció que hi ha a la base de la "problematització" política i acadèmica de la qüestió que ens ocupa ha tingut ocasió de ser visualitzada en el marc del debat que ha implicat l'elaboració del *Contracte Estratègic per a l'Educació*. En efecte, en el marc de la recent adquisició per part de la Comunitat Francòfona de més finançament i autonomia de gestió en l'àmbit educatiu, al llarg de 2005 el Govern de la Comunitat ha liderat i canalitzat un procés de debat públic, que ha comptat amb la participació de més de 25.000 ciutadans, entorn les problemàtiques, reptes i objectius que es plantegen al sistema educatiu actual. Aquest procés ha culminat amb la publicació de l'informe "*Contrat pour l'école. 10 priorités pour nos enfants*"⁷⁴.

Val a dir, d'entrada, que entre dels 10 objectius prioritaris que s'hi elaboren⁷⁵, queden absents referències específiques i explícites a la qüestió cultural-ètnica. Efectivament,

⁷⁴ Veure www.contrateducation.be

⁷⁵ Aquests són: 1) Més mestres per a les escoles; 2) Que tots els i les joves dominin les competències bàsiques; 3) Informar i orientar eficaçment a cada jove; 4) Que cada jove pugui escollir i aprendre un ofici a l'escola (formació

aquesta constatació reforça la tesi abans exposada que el model francòfon belga d'abordatge d'aquesta qüestió respon als paràmetres d'un model d'integració-assimilació bàsicament decantat cap al tractament individual i compensatori de les desigualtats socials.

Homogeneïtat – heterogeneïtat dels centres escoles

D'acord amb l'informe de la Comissió Intercultural de la CNAPD (Coordinadora Nacional de l'Acció per la Pau i la Democràcia)⁷⁶, *el procés de concentració d'alumnes d'origen estranger està portant algunes escoles a esdevenir autèntics ghettos*, mentre que el procés global d'*homogeneïtzació de l'alumnat* dels centres escolars esdevé un dels factors clau en la reproducció de les desigualtats socials i les distàncies culturals.

Aquesta afirmació es troba en plena sintonia amb una de les conclusions del diagnòstic elaborat en el marc del procés del Contracte Estratègic per a l'Educació. L'informe resultant conclou que *la segregació social dels centres*, fruit de les dinàmiques generals d'homogeneïtzació dels respectius alumnats, es converteix en un evident impediment per a l'assoliment dos principis bàsics de l'educació obligatòria: la igualtat d'oportunitats i el respecte a la diversitat. Segons aquest informe:

Cap pare o mare no vol dur els seus fills/es a una escola dolenta. Però no tothom té els mitjans per dur-los a una de bona.(...) La societat no guanya res ajuntant els alumnes sobre la base del seu origen socioeconòmic o els seus resultats. I no hi ha una solució miraculosa a aquest problema.

Des d'aquest punt de vista s'entén que un dels deu objectius recollits en el mateix informe es concreti com: *Objectiu 9. Acabar amb les "escoles-ghetto"*. Més en concret, es proposa treballar en favor d'aquest objectiu en base a mesures com:

- Tenir en compte els alumnes que han de canviar d'escola perquè en resten exclosos.
- Regular la matriculació i evitar la "fugida" de certs col·lectius d'alumnat cap a centres reconeguts com a "elitistes".
- Limitar la possibilitat de canviar de centre a mig curs o a mig cicle escolar.
- Estudiar altres mesures que afavoreixin la barreja social a les escoles. Per exemple, el fet de ponderar significativament l'origen socioeconòmic de l'infant a l'hora de baremar les demandes d'escola.

professional); 5) Preparar millor el professorat; 6) Dotar escoles, docents i alumnes dels materials i recursos didàctics necessaris per a l'aprenentatge; 7) Valorar la figura del docent; 8) Acompanyar i recolzar la tasca educativa de les escoles (inspecció, avaluació externa, suport als equips directius, etc.); 9) Acabar amb les "escoles-ghetto"; 10) Reforçar el diàleg escola – família.

⁷⁶ Ens referim a l'Informe 2005 de la Comissió Intercultural de la "Coordination Nationale l'Action pour la Paix et la Démocratie". Aquesta reconeguda ONG agrupa més de 50 sindicats, ONG's, partits polítics i grups que treballen per la democràcia i l'extensió de la ciutadania a Bèlgica. El seu punt de vista és eminentment crític, però ens interessa pel contrast amb les versions "oficials". <http://www.cnapd.be>

Val a dir que la situació de quasi-mercat pròpia de la xarxa escolar de la Comunitat Francòfona té molta relació amb l'actual homogeneïtat social (intraescolar) i la heterogeneïtat social (interescolar). En aquest context, les diferents escoles estan fortament diferenciades i jerarquitzades. Els centres escolars competeixen per tal d'escolaritzar aquell perfil d'alumnat que més probabilitat atorgui al centre de mantenir les seves posicions privilegiades dins del camp. Aquestes pràctiques selectives, formals i informals, reforcen clarament les dinàmiques d'homogeneïtzació de la composició socioculturals dels centres. Així, sembla que els dos eixos de desigualtat, classe i ètnic, s'alien per fer més fonda la rasa que separa les "bones" escoles dels centres desafavorits.

Reforçant aquesta dinàmica, cal fer referència als efectes dels projectes de "pedagogia intercultural" desenvolupats en alguns centres. Segons afirma Verhoeven, la implementació d'aquestes experiències té com a efecte no desitjat, l'increment de la guettització d'aquelles escoles en què tenen lloc.

En resum: per una banda tenim les escoles, sobretot les més "prestigiades", procurant seleccionar el seu alumnat i intentant mantenir les seves posicions privilegiades dins el camp escolar; per altra banda, ens trobem amb un conjunt d'escoles immerses en processos significatius de guettització social i cultural; molts d'aquests darrers centres són escollits per alumnes pertanyents a col·lectius minoritaris que valoren en llur professorat la capacitat de relació i de reconeixement de les seves diferències (els alumnes de les escoles "bones", contràriament, valoren la capacitat dels mestres de transmetre eficaçment coneixements)⁷⁷; alhora aquests mateixos centres acaben essent dels pocs que, forçats per la composició del seu alumnat, emprenen camins interculturals que, malgrat els bons resultats, incidiran sobre la seva imatge reforçant determinades dinàmiques estigmatitzadores.

El "fracàs" escolar

És també objecte de preocupació compartida els elevats índexs de desigualtat que l'alumnat de la Comunitat Francòfona presenta en el domini de les anomenades *competències bàsiques*. Aquesta preocupació, que pren notorietat pública i política arran de la publicació dels resultats del primer Informe PISA (any 2000), es fa particularment manifesta en contrast amb els resultats que presenta la Comunitat de Flandes i que la col·loquen en la tercera millor posició del rànquing de regions de la UE en aquest mateix Informe.

Els resultats de l'informe PISA 2003, continuen presentant dades que confirmen aquestes mateixes tendències. El mateix estudi PISA introdueix la *variable ètnica i cultural* a partir de l'indicador de l'origen del pare (nascut a o fora de Bèlgica). I aquí es constata que aquesta variable constitueix un factor de desigualtat acadèmica específicament incident en el cas de la comunitat Comunitat Francòfona (Dupreiez i Vandenberghe, 2004). Més concretament, si els resultats de les proves de

⁷⁷ Segons Verhoeven, "(...) allà on els alumnes en posició feble expressen demandes de reconeixement, relació i de tractament diferencial, els alumnes en posició forta exigeixen més aviat, eficàcia i un tractament individualista i 'universalista'" (Verhoeven ***).

competències bàsiques s'especifiquen en funció d'aquesta variable, i al mateix temps es creuen per variables socioeconòmiques i d'instrucció –es contemplen aquí el nivell d'instrucció de la mare i la categoria socioeconòmica dels dos progenitors–, aleshores el de la Comunitat Francòfona juntament amb l'alemany apareixen com els sistemes educatius menys igualadors de les desigualtats socials de partida.

En concordància amb aquesta constatació, l'esmentat *Contrat pour l'école* assenyala com a preocupació bàsica "el gran nombre d'alumnes que no obté el graduat en secundària o que triga molt de temps a tenir-lo". Es reafirma, així, el fet que "un nombre elevat d'alumnes no pot seguir els estudis que voldria": per manca de titulació prèvia, per resultats acadèmics o per manca de places. Finalment, això alimenta la desafecció escolar entre aquell alumnat que resta fora de les opcions desitjades, un sector significatiu del qual és d'origen estranger.

Escola i discriminació cultural

A partir del citat informe de la Comissió Intercultural de la CNAPD (Coordinadora Nacional de l'Acció per la Pau i la Democràcia), i del document "Quatre formes de discriminació ètnica dins l'ensenyament"⁷⁸ del Moviment de renovació pedagògica "École Démocratique", podem abordar des de posicions crítiques aspectes tant sensibles en l'ensenyament com són els que volten la discriminació i el racisme.

D'una banda, l'informe CNAPD constata que alguns alumnes immigrants són objecte de *discriminació i fins i tot de racisme*. Es denota, per part d'alumnes autòctons o d'origen europeu, un sentiment creixent de *malfiança cap aquest tipus d'alumnat*. Aquest sentiment, segons la CNAPD, està alimentat o almenys es justifica per la situació de conflicte a l'Orient Mitjà, per la banalització del discurs de l'extrema dreta que presenten els *mass-media*, etc.

Alhora, i segons el document de "École Démocratique", caldria fer referència a l'abast de certes discriminacions "més estructurals". Se'n destaquen les següents:

- A nivell de matriculacions, com hem vist en l'apartat anterior, algunes escoles fan ús de tota mena de subterfugis per poder seleccionar el seu alumnat. D'acord amb l'esmentat informe de l'École Démocratique, no s'acostuma a tractar d'una actitud explícitament racista, sinó més aviat d'una pràctica lligada a la voluntat dels equips directius d'aquests centres de defugir possibles processos d'estigmatització i guettització social.
- Per part del professorat, sovint s'oblida que molts dels pares i mares nouvinguts de nivell socio-cultural baix tenen un nivell d'escolarització baix, a més d'una posició socioeconòmica fràgil. Aquests fets fan que els i les alumnes fills i filles de famílies d'origen estranger "decebin" les expectatives de professors i professores, els quals voldrien veure en les famílies una actitud més "activa", més estimulante de l'escolarització dels seus fills/es. No rebre

⁷⁸ "Quatre formes de discrimination ethnique dans l'enseignement". Juny 2001. www.ecoledemocratique.org

aquest *feed-back*, pot provocar com a contrapartida unes actituds docents més passives o desenteses dels reptes educatius que planteja l'acollida i escolarització d'aquest alumnat.

- També el professorat acostuma a jutjar als infants amb els seus propis esquemes i valors. Així, si el punt de partida dels infants immigrants ja és una autoimatge sovint negativa, a causa del racisme social o de males experiències escolars, és fàcil que el professorat acabi reforçant aquesta imatge i aquestes expectatives. Per exemple, si l'escola demana i recompensa una posició activa i participativa de l'infant, el fet que siguin aquestes unes disposicions escolars difícils de mantenir per part d'uns alumnes que sovint són relegats a posicions socials desfavorides contribueix a reforçar-ne una imatge de persones a qui no "interessa" l'escola.
- Finalment, a nivell cultural, es recorda que ni els llibres, ni els mètodes, ni els tests, etc. no són culturalment neutres. Com diu el document, els llibres escolars passen lluny del món i la vida quotidiana dels infants de contextos immigrants i també obrers, ja que en conjunt els referents i imaginaris d'aquests materials acostumen a ser els "propis" de la cultura burgesa occidental.

4.3.3. Anglaterra

La qüestió dels estàndards

Genèricament, les polítiques educatives britàniques responen a un model orientat des dels valors de l'excel·lència, la qualitat i l'eficàcia. És important emfasitzar que, en aquest model, el grau d'acompliment d'aquests tres valors és mesurat a partir de dels resultats escolars (*school attainment*) que presenten els diferents centres i LEAs, més específicament en funció de la proximitat del rendiment acadèmic (*school achievement*) del seu respectiu alumnat en relació al que presenta la mitjana nacional. Així, en el terreny escolar, el nivell d'excel·lència, qualitat i eficàcia assolit pels projectes dels centres educatius o pels programes de referència nacional desplegats per les LEAs es mesura en funció dels impactes que aquests produeixen sobre els resultats acadèmics que presenten els seus estudiants.

El principal actor encarregat d'inspeccionar i avaluar aquests impactes és l'OFSTED (*Office for Standards in Education*)⁷⁹. Els seus informes sobre les característiques i les polítiques del conjunt de centres educatius del país són públics i de lliure accés. Més enllà d'això, la mateixa oficina disposa d'un banc de *bones pràctiques* on s'inclouen les avaluacions d'aquells centres que millor rànquing en el terreny de l'increment dels seus resultats acadèmics.

⁷⁹ Veure punt 3.2.3.

Efectivament, aquesta metodologia de bones pràctiques permet identificar i difondre les característiques de les estratègies educatives d'aquells centres considerats "exitosos" (*successful schools*) en diversos camps: millora del rendiment acadèmic dels grups ètnics minoritaris, reducció de l'absentisme i/o l'abandonament escolar, reducció de les desigualtats de rendiment entre nens/nois i nenes/noies (*gender gap*), etc. D'aquesta manera, es concep que són els "millors centres" (*best schools*) els qui donen exemple a aquells altres que no aconsegueixen reduir la seva distància respecte del rendiment nacional mitjà o les desigualtats de resultats entre diferents col·lectius dels seu propi alumnat.

La mateixa política d'avaluació es fa explícita en l'estudi dels impactes de l'aplicació local de programes educatius de referència nacional. Així ens ho trobem en parlar d'iniciatives com les que representen els programes *Excellence in Cities* (EiC) (amb les seves diverses variants⁸⁰). També en aquest cas l'OFSTED s'encarrega de la inspecció i avaluació del grau d'acompliment dels principals objectius en el context dels quals es financen aquests programes: (novament) reduir els índexs de fracàs escolar del seu alumnat⁸¹. I també aquí, es treballa sobre una metodologia de bones pràctiques, és a dir, d'inclusió en la corresponent base de dades de les característiques d'aquells EiC avaluats en aquest sentit com a "efectius".

En tot aquest context, s'entén que l'alumnat políticament "problematitzat", aquell que ocupa els primers llocs de l'agenda política, aquell que centra el debat sobre els límits actuals del sistema educatiu i sobre les intervencions (específiques o no) considerades necessàries, sigui l'alumnat que presenta uns nivells de rendiment acadèmic significativament per sota de la mitjana nacional. Segons indiquen les dades, dins d'aquest alumnat apareixen sobrerrepresentats nens i nenes, nois i noies pertanyents a col·lectius ètnics minoritaris. En realitat, estudis realitzats per l'OFSTED discriminen els resultats escolars assolits pels diferents col·lectius minoritaris, i n'extreuen dues conclusions especialment rellevants:

- L'alumnat d'origen xinès i indi obté una mitjana de GCSE (General Certificate of Secondary Education) superior a l'obtinguda per l'alumnat majoritari (*white british*).
- L'alumnat d'origen paquistanès i, sobretot el d'origen afrocaribeny i el pertanyent a col·lectius nòmades/gitanos (*gypsy/travellers*), obtenen el GCSE en molta menys proporció que l'alumnat majoritari.

La Taula 38 permet ampliar la contrastació d'aquestes dades:

⁸⁰ *EiC Action Zones* o *EiC Clusters*. En l'apartat 4.5.3. detallem alguns dels seus trets principals.

⁸¹ Aquests objectius són fixats des de l'àrea del *School Improvement and Excellence*, pertanyent al DfES.

Taula 38. Percentatge d'alumnat d'Anglaterra que assoleix el nivell esperat en finalitzar les diferents etapes escolars, segons grup ètnic (2003)

Grup ètnic	Key Stage 1			Key Stage 2			Key Stage 3			Key Stage 4
	Lectura	Escriptura	Matemàtiques	Anglès	Matemàtiques	Ciència	Anglès	Matemàtiques	Ciència	5+A+C GCSEs
Blancs	85	82	91	76	73	87	70	72	70	51
Britànics	85	82	91	76	73	88	70	72	70	51
Irlandesos	84	81	91	82	78	90	75	75	73	60
Viatgers d'origen irlandès	28	28	52	23	19	36	49	49	45	42
Gitanos	42	38	60	30	27	48	33	35	35	23
Altres orígens blancs	80	78	89	74	72	84	66	70	65	52
Mixtes	85	82	91	77	72	87	69	69	67	49
Caribenys blancs i negres	83	79	90	73	67	85	62	62	60	40
Africans blancs i negres	86	83	90	77	72	85	69	68	68	48
Blancs i asiàtics	88	85	93	81	78	89	78	78	76	65
Altres orígens mixtes	85	82	91	79	75	88	71	71	68	52
Asiàtics	80	78	86	69	67	79	66	66	59	53
Indis	88	86	92	79	77	87	77	79	72	65
Pakistanesos	76	73	83	61	58	72	57	55	47	42
Bengalis	75	73	83	68	63	77	58	57	48	46
Altres orígens asiàtics	82	80	89	73	74	82	70	75	69	59
Negres	78	74	84	68	60	77	56	54	51	36
Caribenys negres	79	74	84	68	59	78	56	53	51	33
Africans negres	77	73	83	67	62	75	56	55	50	41
Altres orígens negres	79	75	86	71	62	79	58	55	54	34
Xinesos	90	88	96	82	88	90	80	90	82	75
Altres grups ètnics	74	71	85	63	67	75	59	64	58	46
No classificats	76	73	85	69	66	83	63	67	65	47
TOTAL	84	81	90	75	72	86	69	71	68	51

Font: Ethnicity and Education: The Evidence on Minority Ethnic Pupils (Department for education and skills, United Kingdom.)

Partint d'aquesta situació, i d'acord amb la política d'avaluació i identificació de bones pràctiques, el mateix DfES (a través dels seu programa *Ethnic Minority Achievement*) ofereix un banc de bones pràctiques on es recullen informes elaborats

per l'OFSTED sobre escoles de primària i secundària "efectives" en el tractament del fracàs escolar de l'alumnat afrocaribeny⁸² i de l'alumnat gitano⁸³.

Lideratge i efectivitat

En el context britànic, el concepte de lideratge efectiu (*effective leadership*) arrela amb força en el discurs polític i acadèmic sobre els límits i potencialitats de l'acció dels centres escolars com a agents de canvi social. En altres paraules, en el marc d'una estructuració administrativa que atorga als centres una clara autonomia de gestió organitzativa i pedagògica, es concep des d'un primer moment que les possibilitats de traslladar efectivament a la pràctica els principis i les directrius polítiques fixades a nivell nacional depenen en bona mesura de la capacitat de lideratge i visió estratègica dels equips directius de les escoles.

Tradicionalment, aquest punt de vista ha reflectit l'extensió de la perspectiva managerialista als paràmetres d'organització dels establiments escolars. En tant que institució orgànica, la governabilitat i funcionalitat de l'escola depenen de l'existència d'una autoritat *legítima* (escollida democràticament) capaç de gestionar amb eficàcia i eficiència les posicions-funcions dels actors implicats i els recursos disponibles. Des d'aquesta base de referència, els equips directius dels centres escolars, més particularment la figura del seu director/a, esdevenen eficaços en la mesura en què a compleixen eficaçment les *funcions* que li són assignades⁸⁴.

En els darrers anys, una perspectiva en bona mesura oposada als pressupòsits funcionalistes del managerialisme ha anat prenent força en el debat sobre les condicions i els principis que regeixen l'organització escolar. Val a dir que aquest nou enfocament no acaba implicant una relativització de la transcendència del paper clau de lideratge de directors i directores de centre; ans al contrari, el situa en el camp d'unes coordenades diferents. Ens referim a aquelles perspectives que, arribant al nivell més micro, entenen els espais escolars concrets com a territoris de confrontació d'interessos –com a "*sites of struggle*" (Ball, 1987). Des de l'"*òptica micropolítica*" (Ball, 1981, 1987; Gillborn, 1994, 1995) es marca, d'aquesta manera, l'èmfasi en el *conflicte* com a criteri articulador de la vida i les lògiques internes de les organitzacions escolars⁸⁵: conflictes (manifestos o latents) entre els interessos dels professors, entre els dels equips docents i els directius, entre les normes escolars i els estudiants, entre els grups mateixos d'estudiants, entre les polítiques de centre i les associacions familiars o les comunitats veïnals, entre els projectes del centre i les autoritats

⁸² Veure, per exemple, els informes *Achievement of Black Caribbean Pupils: Three Successful Primary Schools* (OFSTED, abril de 2002), i *Achievement of Black Caribbean Pupils: Good Practice in Secondary Schools* (OFSTED, abril de 2002).

⁸³ *LEA Framework 2004: Support for Ethnic Minority Pupils, including Gypsy and Travellers* (OFSTED, gener de 2004).

⁸⁴ Veure Henze, A.; Katz, A. i Norte, E. (2000): "Rethinking the concept of racial or ethnic conflict in schools: a leadership perspective" a *Race, Ethnicity and Education*. Vol. 3, n. 2, pp. 195-206.

⁸⁵ Com puntualitza David Gillborn, "la perspectiva micropolítica sobre la vida de les escoles dona un rol central al conflicte i a les relacions de poder, en contrast amb els plantejaments de les teories managerialistes de les organitzacions, les quals es fonamenten en les nocions del consens racional i l'acord instrumental" (Gillborn, 1995: 95).

educatives locals o autonòmiques, etc. Tots ells conflictes que compliquen la governabilitat de la institució i expliquen les possibilitats (o impossibilitats) d'articular segons quins criteris d'actuació. Les paraules de Stephen Ball són paradigmàtiques en aquest terreny:

Prenc les escoles, igual com la resta d'organitzacions socials, com a territoris de lluita [arenas of struggle]; obligades a tractar amb els conflictes reals o potencials entre els interessos dels seus membres, a patir descoordinacions, a ser ideològicament diverses. Aquests arguments són essencials si volem entendre la naturalesa de qualsevol organització escolar (Ball, 1987: 19).

Molts exemples il·lustren l'abast dels conflictes interns i externs viscuts quotidianament pels centres educatius a l'hora d'engegar determinades iniciatives curriculars o extracurriculars. Sense citar casos concrets, sí podríem pensar en aquelles situacions en què malgrat la bona voluntat d'un reduït nombre de professors per programar determinats projectes d'educació interculturals i antiracistes en un centre a on la variable immigració s'ha convertit en "problemàtica", finalment l'execució d'aquests projectes és travada per l'oposició de certes "comunitats d'interès" (associacions de pares i mares, equips docents,...), temeroses de projectar públicament i de manera massa visible certes atencions a la població escolar d'origen immigrat.

Per al cas anglès, Don Lee (2001) analitza en un sentit similar el fracàs dels plans d'educació antiracista impulsats en un centre sorgit de la fusió entre una escola obrera amb una població escolar majoritàriament afrocaribenya i una escola de classe mitjana amb una població predominantment blanca. En aquest cas el conflicte sorgeix entre els interessos d'un petit grup de professors i de la comunitat afrocaribenya, d'una banda, i els interessos de les autoritats locals i la comunitat anglosaxona, decidits els darrers a silenciar la qüestió ètnica. En aquest context, l'equip directiu opta per assegurar la governabilitat del centre optant per afavorir els interessos dels actors dominants, i prosseguir amb el continuïsm dels criteris del "colour-blindness".

Com dèiem, l'òptica micropolítica no qüestiona la importància cabdal del rol de lideratge que han de jugar directors i directores d'escoles. En canvi aporta llum al context en què aquests/es han de desenvolupar les seves responsabilitats. En qualsevol cas, els rols de lideratge es complexifiquen i es carreguen de direcció política. Els directors/es (també "efectius") no són tan sols bons administradors; han de ser també actors competents en la presa de decisions en contextos de conflicte, decisions que comprometen l'estratègia global del centre escolar en la defensa real de la igualtat d'oportunitats i la inclusió social.

Al mateix temps, es tracta aquesta d'una reformulació que s'estén també al sentit del paper de la funció docent. El "bon professor", la "bona professora", aquell/a que implementa dinàmiques d'ensenyament efectiu (*effective teaching*) no és tan sols un bon gestor de l'ordre a l'aula i un bon transmissor dels coneixements que objectivitzava el currículum escolar; es converteix també en un actor que lidera eficaçment (en un entorn d'aula) el foment d'una educació no neutre, basada en el principi d'un tractament de la diversitat que impacti positivament sobre les actituds i el rendiment acadèmic del seu alumnat.

No és clar fins a quin punt aquesta recontextualització dels valors del lideratge i l'efectivitat en l'àmbit de l'acció directiva (i també docent), una recontextualització fonamentalment debatuda en l'òrbita acadèmica, ha estat incorporada en els plantejaments de les polítiques educatives susceptibles d'impactar en aquest terreny. A tall d'exemple, si convé assenyalar que els programes formatius dissenyats pel *National College for School Leadership* incorporen explícitament continguts que excedeixen el camp de la gestió administrativa incidint en la importància de disposar d'estratègies globals de lluita contra les desigualtats educatives. Ens hi referim en l'apartat 4.5.3. d'aquest capítol.

Educació i entorn

Des de finals dels anys vuitanta⁸⁶, les autoritats educatives britàniques comencen a considerar la conveniència que els processos educatius que s'operen als centres escolars s'obrin al treball cooperatiu i coordinat amb els agents educadors i socials que formen part del seu entorn més o menys immediat.

En tot cas, es parteix de la següent premissa: l'escola, en tant que institució social, pot no ser un mer mecanisme de reproducció sociocultural de l'ordre establert, ans al contrari un instrument relativament autònom i necessari en la lluita contra la perpetuació dels diferents eixos de desigualtat que creuen l'estructura social. Tanmateix, l'escola, en tant que realitat empírica i viscuda, s'insereix en el sí d'una comunitat amb la qual entaula relacions de mútua determinació. Aquest context comunitari emmarca la situació en què es troba l'estructura creuada dels principals eixos de desigualtat (classe, gènere i ètnia), i són aquestes les coordenades que més directament informen el tipus de relacions socials que s'estableixen a l'escola (alumnes amb alumnes, alumnes amb professorat, famílies amb famílies, famílies amb professorat, famílies amb administració del centre, etc.). Factors com ara la trajectòria social i les inèrcies culturals dels mateixos centres, així com les estratègies derivades dels interessos i subjectivitats particulars i conjunturals dels actors implicats, sense menystenir el pes de segons quines implementacions de polítiques educatives sobre la matèria, poden contribuir a generar dinàmiques de transformació de la mateixa vida escolar i comunitària. Per tal d'evitar la fragmentació d'aquest procés, escola i comunitat han de romandre en permanent diàleg: cal portar l'educació formal (l'escola) a la vida quotidiana (comunitat), de la mateixa manera que la comunitat ha d'incorporar-se a la vida escolar.

En definitiva, les finalitats, concepcions dels diferents plans educatius en xarxa parteixen de la necessitat d'eixamplar l'acció educativa i inclusiva de les escoles al teixit comunitari que les envolta, sense la "complicitat" del qual els centres perden no tan sols capacitat d'incidència, sinó també legitimitat en les seves actuacions.

Des d'un primer moment, el context britànic de formalització de plans educatius de treball en xarxa s'associen a la lluita en favor de la inclusió social, focalitzant l'objectiu en l'increment i igualació dels estàndards educatius assolits pels diferents centres i

⁸⁶ Les primeres "zones d'acció educativa" (*Education Action Zones*) són creades pel govern conservador l'any 1988.

LEAs del país. Així, iniciatives de zonificació de l'actuació educativa (més enllà dels límits institucionals dels centres escolars) prioritzen el seu desenvolupament en àrees especialment deprivades (a nivell socioeconòmic i cultural) o en contextos on els índexs de fracàs escolars són sensiblement superiors a la mitjana nacional. Aquest és el cas d'iniciatives com les que inclouen les "Zones d'Acció Educativa" (*Education Action Zones*) o de programes com els d'"Excel·lència a les Ciutats" (*Excellence in Cities*). També la dotació en recursos específics com ho són les "Escoles Extenses" (*Extended Schools*) o les "Escoles Suplementàries" (*Supplementary Schools*) es bàsicament destinada a barris o districtes amb nivells de desescolarització o desafecció escolar preocupants. Alhora convé assenyalar que altres polítiques de desenvolupament comunitari –com les "Iniciatives de Renovació Veïnal" (*Neighbourhood Renewal Initiatives*) o les "Unitats d'Exclusió Social" (*Social Exclusion Unit*)– acostumen a contemplar la lluita contra el fracàs escolar (absentisme, abandonament, mals resultats acadèmics,...) com un eix principal d'actuació. Ens ocupem de la descripció d'aquests programes i iniciatives en l'apartat 4.5.3..

El fet que aquestes àrees particularment deprivades acostumen a presentar proporcions significatives de població resident pertanyent a col·lectius ètnics minoritaris finalment explica que el tractament de les desigualtats ètniques a l'educació freqüentment aparegui situat com un àmbit d'intervenció central del conjunt d'aquests programes.

4.3.4. Quebec

Les Classes d'Acollida

D'acord amb McAndrew, "*los debates recientes conciernen, sin embargo, más los servicios destinados a los alumnos recién llegados que la adaptación institucional al pluralismo*" (2002: 13). La discussió sobre la conveniència de continuar fent de l'assistència exclusiva a la classe d'acollida el principal mecanisme d'acollida i "integració lingüística i acadèmica" de l'alumnat nouvingut s'inscriu en aquest debat.

Aquests debats, aquestes discussions remeten a les limitacions que s'associen tant a les polítiques educatives de normalització, com a les mesures d'atenció educativa específica. Millor dit, remeten als punts febles de dur fins a les últimes conseqüències tant les estratègies de normalització com les opcions d'especificitat o focalització.

De fet, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998) qüestiona la preferència de centres i del seu professorat a perllongar l'estada de l'alumnat immigrat en aquestes classes tant com ho requereixi el seu procés d'immersió lingüística i aprenentatge dels rudiments instrumentals bàsics⁸⁷. Segons s'afirma en l'esmentat *Énoncé*:

⁸⁷ Efectivament, les pressions dels sindicats de mestres han provocat que la durada de l'estada mitjana de l'alumnat nouvingut a les classes d'acollida es trobi en l'actualitat en deu mesos.

Passar més temps a les classes d'acollida no necessàriament porta a un millor aprenentatge del francès, llengua d'instrucció, en tant que es dispensa els seus alumnes de funcionar en situacions de classe ordinària. Allò que cal fer no és tant reforçar els serveis d'aprenentatge intensiu de la llengua vehicular, sinó desenvolupar diversos programes i estratègies complementaris.

Com veurem més endavant (punt 4.5.4.), alguns d'aquests programes i estratègies passen per **reforçar els ponts entre la classe d'acollida i la classe ordinària**. S'assumeix així que en determinades circumstàncies difícilment l'aula d'acollida per sí sola pot compensar amb excel·lència els dèficits lingüístics i acadèmics d'un sector important de l'alumnat nouvingut. El reforçament d'aquests ponts obeeix, d'una banda, a raons instrumentals: es tracta d'afavorir les competències lingüístiques de l'alumnat immigrant promovent-ne l'ús quotidià del francès amb companys de classe autòctons. Alhora, es fa correspondre aquesta estratègia amb els valors de fons d'una política més àmplia d'adopció i extensió de l'educació intercultural.

L'ensenyament de les llengües d'origen

També en correspondència amb els valors de l'extensió de l'educació intercultural al currículum, es debat sobre el tractament de l'ensenyament de les llengües d'origen als centres escolars. En aquest context, han estat observades les seves virtuts en el marc de l'aprenentatge d'una tercera llengua. Molt sintèticament: d'una banda s'insisteix en el fet que el domini de la llengua familiar suposa un avantatge en el procés d'adquisició i desenvolupament de competències i habilitats també en l'àmbit de l'aprenentatge de la llengua d'acollida; d'altra banda, es destaquen les implicacions positives de veure l'alumnat immigrant reconeguda pel centre educatiu la seva llengua materna, implicacions positives en l'esfera de l'autoimatge i la identificació expressiva respecte de la institució escolar.

Tanmateix és compartit que convé definir el *sentit estratègic* de l'ensenyament d'una tercera llengua. O bé aquest ensenyament es defineix en un sentit "compensatori": limitat a les llengües familiars d'aquell alumnat en situació de risc de desadhesió escolar; o bé s'inscriu en un programa més ampli adreçat a reflectir el plurilingüisme creixent en el sí de la societat quebequesa. Òbviament, l'elecció d'una o altra opció afecta, entre altres coses, a la prioritització de quines terceres llengües ponderar en el currículum oficial.

I encara afegit a això, apareix la qüestió del valor instrumental del domini d'una o altra llengua en el marc d'una societat globalitzada, o millor dit, d'una societat que disposa d'uns lligams internacionals més estrets que uns altres. Dit d'una altra manera, més enllà del francès i l'anglès, no totes les llengües tenen el mateix "valor de canvi", no totes són igualment capitalitzables per als ciutadans del Quebec.

La política del Ministeri d'Educació quebequès se situa enmig d'aquest conjunt de dilemes. Així, en termes generals defineix com a possibles terceres llengües sobre les quals ser instruït totes aquelles que són oficials als països membre de les Nacions Unides, més aquelles que es formen part del reconegudes pel (per exemple, llengües

aborígens). A la pràctica, però, es prioritza l'ensenyament de les llengües d'aquells Estats amb qui el Quebec manté relacions culturals i/o econòmiques més estretes⁸⁸. A la pràctica també, l'ensenyament d'aquestes llengües ha estat bàsicament adreçat a l'alumnat de primària.

L'educació per a la ciutadania

Si bé les virtuts i els objectius genèrics de l'educació per a la ciutadania —això és, l'aprenentatge dels valors, codis i normes bàsics de la societat quebequesa, així com el coneixement de les seves institucions, amb l'objectiu final de preparar ciutadans ben informats i responsables en l'exercici dels seus drets i en l'acompliment dels seus deures— són majoritàriament compartits, la seva concreció en la pràctica educativa genera certes inquietuds.

En primer lloc, i sobretot en el sí dels col·lectius de mestres i professors, acostumen a confrontar-se dues visions: d'una banda aquelles que limiten els valors de l'aplicació del programa d'educació per a la ciutadania al currículum de l'ensenyament de la història; d'altra banda aquelles que proposen programar-la com a competència transversal al conjunt de les disciplines curriculars i als diferents àmbits de la vida escolar.

En segon lloc, apareix el temor que la insistència en l'aprenentatge dels continguts i competències d'aquesta educació no acabi implicant (encara que no volgudament) una insensibilització cap a la diversitat cultural, àdhuc certes dosis d'assimilacionisme cultural. Altrament dit, es tem que la definició d'un marc obligatori de valors i sabers "necessaris" per al desenvolupament de la plena ciutadania no acabi provocant situacions de "violència simbòlica" (en termes de Bourdieu), és a dir, situacions en què es fan passar com a "neutres", "compartits" i —per tant— "legítims" uns valors i sabers que responen de fet a la cultura francòfona majoritària.

Relativitzant la raó de ser d'aquests temors, s'insisteix, en canvi, en què quan la incardinació en el currículum dels objectius de l'educació per a la ciutadania es produeix en un marc d'educació intercultural aleshores s'eludeixen els perills de l'assimilacionisme. Finalment, es tracta de dotar el conjunt de l'alumnat d'un instrumental, d'uns "aprenentatges comuns" (en paraules de Connell) que el capacitin per no quedar exclòs de les dinàmiques pròpies de la vida ciutadana en un societat democràtica i plural. I de fer-ho en el sí d'un programa relativitzador del caràcter etnificador de les assumpcions culturals tant minoritàries com majoritàries. Remetent a qüestions pràctiques, es destaca l'avaluació positiva majoritàriament compartida dels efectes de la redefinició pluralista dels programes d'ensenyament de la Història als centres quebequesos (MEQ, 1994).

⁸⁸ Entre elles, i atesa la importància dels vincles estratègics entre el Quebec i els països llatinoamericans, l'espanyola i la portuguesa.

La concentració escolar de l'alumnat immigrant

En els darrers anys la qüestió dels efectes sobre la concentració de l'alumnat d'origen immigrant en certes escoles ha anat ocupant un lloc destacat entre els debats entorn del tractament polític del pluralisme i la diversitat cultural (McAndrew i Jaquet, 1996). En tot cas, però, en el cas de la realitat educativa quebequesa convé introduir aquests debats sobre la base de dues constatacions prèvies.

En primer lloc, la consideració de la concentració escolar de l'alumnat immigrant ha de remetre al procés de rearticulació d'una xarxa escolar tradicionalment segregada per criteris ètnics i religiosos (veure punt 4.1.4.). La progressiva superació d'aquesta clivella, iniciada amb l'adopció de la *Loi 101*, l'abolició de les comissions escolars confessionals i la posada en marxa de comissions escolars lingüístiques (definitivament certificada per la *Politique* de 1998), la veritable conformació d'una xarxa francòfona d'escoles públiques..., tot plegat ha afectat a les fesomies de la composició dels centres. En efecte, aquest procés ha provocat una important redistribució en la xarxa escolar de l'alumnat immigrant i nouvingut. Així, una part de l'alumnat d'origen estranger que abans hagués estat escolaritzat al sector escolar angloprotestant s'adreça des de fa uns anys al sector escolar francòfon. Recordant l'esmentat més amunt, a finals dels noranta, més del 80% dels alumnes al·lòfons s'escolaritzaven a la xarxa francesa.

En segon lloc, destaca el fet que, des de fa un temps en cara més en l'actualitat, la població escolar al·lòfona assoleixi en les avaluacions acadèmiques ministerials taxes d'èxit equivalents o lleugerament superiors a les de l'alumnat francòfon, tant al sector francès com a les escoles del sector anglès. D'altra banda, els alumnes d'origen immigrant presenten uns índexs de graduació secundària i de continuïtat cap a estudis postobligatoris superiors (al *Cégep*, estructura intermitja entre la secundària obligatòria i la universitat) al promig del total de l'alumnat.

L'excepció d'aquesta situació globalment positiva la representen alguns col·lectius d'alumnes immigrants arribats recentment en edats adolescents i amb dèficits d'escolarització importants. D'acord amb l'afirmat en l'anàlisi que presenta l'*Énoncé*, sis anys després d'haver iniciat la seva escolarització en classes d'acollida, una gran majoria d'aquest alumnat ha repetit un o dos cursos, i tan sols un de cada tres obté el graduat de secundària.

En qualsevol cas, aquesta situació general de relatiu èxit acadèmic de l'alumnat immigrant eludeix en part una de les raons que en altres regions i països mouen a la problematització de la concentració en determinats centres de població escolar d'origen estranger. Ens referim a aquelles raons que, quan es produeix una correlació significativa entre centres amb elevats percentatges d'alumnat immigrant i realitats de fracàs escolar, remetent a les dificultats per aconseguir els objectius curriculars quan a les aules es concentra una proporció important de nens i nenes (nois i noies) d'origen estranger. Ens situem en el terreny de la defensa del repartiment equitatiu entre els centres d'aquest alumnat per motius fonamentalment *instrumentals*. Efectivament, al Quebec, no s'observen evidències estadístiques definitives al voltant dels efectes de la concentració d'aquest alumnat sobre els resultats acadèmics del conjunt de la població escolar. Un repàs a la situació de les escoles de Montreal revela, per exemple, que les taxes d'èxit acadèmic són superiors a escoles amb reduïts percentatge d'alumnat

estranger, que aquestes taxes disminueixen quan els percentatges ronden la mitjana, però que en canvi els índexs d'èxit escolar augmenten considerablement quan la concentració d'aquest alumnat es presenta molt elevada (MEQ, 1998)⁸⁹.

A banda de justificacions d'ordre instrumental més o menys fonamentades (la situació en termes generals positiva no treu que existeixin centres on la concentració de determinat perfil d'alumnat nouvingut dificulti el progrés acadèmic del conjunt del seu alumnat), des de l'òptica de l'educació intercultural es defensa la lluita contra les concentracions "artificials" –desequilibris entre centres d'una mateixa zona escolar– de l'alumnat immigrant atenent també a *raons expressives*: se suposa que reduint la concentració per mitjà d'afavorir la dispersió, es força el contacte "intercultural", la qual cosa facilita la convivència en tant que contribueix a la superació general dels prejudicis i les actituds racistes, així com l'acceleració de certs processos d'aprenentatge informal en el cas dels alumnes dels grups minoritaris. D'acord amb l'objectiu educatiu d'aproximar i redefinir identitats culturals, McAndrew sentència: *"Resulta que si se cree que la Escuela tiene un papel importante que jugar en el desarrollo de las actitudes y relaciones interétnicas, se ve mal como éste podría limitarse a la transmisión de ideales normativos y contenidos de enseñanza"* (2002: 25).

Les actituds del professorat

L'anàlisi de les actituds del professorat francòfon en el terreny del tractament de la diversitat en les seves pràctiques quotidianes no pot deslligar-se del passat i present del procés de construcció nacional del Quebec. Com a ciutadans quebequesos, la seva relació amb la nova "alteritat" que representen els col·lectius provinents de la immigració es troba condicionada pel seu doble rol de grup majoritari (en el context del Quebec) i grup minoritari (en el context del Canadà) (Hohl, 1996). Els mestres i professors quebequesos, en la seva majoria partíceps o fills del procés de normalització lingüística dels anys 70, deuen el seu grau d'obertura a la "nova" diversitat cultural sobretot al seu nivell de seguretat identitària; més específicament, al seu posicionament polític respecte de la qüestió nacional.

En el marc d'una recerca sobre l'adaptació de l'escola a la creixent diversitat cultural i religiosa del seu alumnat, Janine Hohl i Michèle Normand construeixen una tipologia referida als models actitudinals adoptats pel professorat en la seva relació amb l'alumnat nouvingut i les seves famílies (Hohl i Normand, 2003). El criteri d'emmarcació d'aquests "tipus ideals" justament recull la força de l'autoposicionament polític i

⁸⁹ Certament, cal assenyalar que situacions d'escoles amb percentatges elevats o molt elevats d'alumnat al·lòfon i/o d'origen estranger es donen pràcticament en exclusivitat a la Regió Metropolitana del Montreal. A finals dels noranta, el 90% de la població immigrada al Quebec s'instal·lava a la regió de Montreal. Pel que fa a dades de matriculació, a l'illa de Montreal, el curs 1998-1999 el 46,4% de la població escolar del sector francès és d'origen immigrant, mentre que el 35% de les seves escoles acullen més d'un 50% d'alumnat immigrant. En aquest cas, i de manera comparable a les dinàmiques pròpies d'altres grans ciutats, diversos factors contribueixen a la concentració d'aquest alumnat en determinats centres escolars: la concentració de la població immigrada en determinats barris, unes polítiques adreçades a prioritzar recursos d'atenció específiques en certes escoles d'aquests barris i, finalment, la popularitat d'algunes escoles privades que atrauen un gruix important d'alumnat pertanyent a col·lectius immigrants amb un poder adquisitiu elevat.

identitari (en tant que ciutadans, en tant que col·lectiu professional) en el manteniment d'uns o altres discursos. Així, situen quatre grans categories:

El professor "reflexiu". Es tracta del cas d'aquells professionals que ometen en el seu discurs sobre l'"altre" referències a la significativitat de l'adscripció ètnica. La seva relació amb els alumnes i famílies immigrades no s'estableix des de categoritzacions específiques, sinó des d'un "nosaltres" inclusiu, basada en una voluntat d'intercanvi i normalització cultural.

Com a professionals i com a ciutadans mostren una posició identitària segura. Aquest fet els allunya de demandar de l'administració directrius oficials que "desprofessionalitzi" la seva capacitat d'acció. *"La dimensión de la reflexividad necesaria a todo profesional en las sociedades contemporáneas está asumida, pues los profesores están aquí listos para prescindir de la certeza que confiere la legislación"*, conclouen Hohl i Normand (2003: 61).

El professor "pedagog". En aquests casos, l'"altre" –l'alumne i/o la família immigrada– és anticipat com un subjecte desafavorit, en situació de dèficit cultural, necessitat d'un tracte educatiu compensatori. Tampoc aquí es cossifica la diferència cultural i encara menys és conceptualitzada en termes d'amenaça; en canvi és molt sovint identificada en termes de distància cultural, de "retràs" o desfassament cultural que convé corregir. Les actituds i les mesures pedagògiques emparades en aquest marc, responen en bona mesura la voluntat de compensar les "deficiències" socioculturals que poden provocar el fracàs escolar i són, al mateix temps, la prova que aquest professorat no deixa de creure en la capacitat de l'escola per assumir aquest nou repte educatiu.

Des d'aquest punt de vista, es fa palès un sòlid sentiment d'identitat col·lectiva (com a ciutadans i professionals). Com en el cas anterior, no s'espera del Govern més que l'arbitratge d'un marc i uns recursos que permetin actuar el professorat des de la seva autonomia i professionalitat.

El professor "amençat". Els discursos agrupats sota aquesta categoria presenten l'existència de l'"altre" com una doble amenaça: amenaça a la integritat de la cultura quebequesa i la llengua francesa, i amenaça a la seva autoritat com a professionals docents. Aquest discurs, arrelat en adscripcions etnicistes o culturalistes (es parla dels "immigrants" com a unitat explicativa), es conseqüència de posicionaments identitaris –com a ciutadans quebequesos i com a professors– caracteritzats per una certa inseguretat o fragilitat. L'increment de la diversitat a l'escola no és pas un repte, sinó un "problema" de molt difícil solució, que desarma i genera temors.

Davant d'això es reclama de l'administració educativa, a més de recursos materials, una reglamentació precisa, unes guies pràctiques que permetin solucionar problemes quotidians en l'atenció de l'alumnat nouvingut i de les seves famílies.

El professor "autoritari". En la seva referència a la nova alteritat, *"los profesores cuyas posiciones se encuentran en esta categoría hablan de 'los inmigrantes' y de 'los grupos étnicos' que 'no se quieren integrar'. Éstos son evocados con la oposición 'ellos-nosotros'"* (Hohl i Normand, 2003: 64). Partint del pes

homogeneïtzador d'aquestes categories etnicistes, es critica la integració dels col·lectius immigrants en la cultura anglòfona, el que es fa equivaldre al suposat manteniment d'una actitud de rebuig a la cultura "autèntica" del Quebec.

Aquest posicionament fa passar per davant les seguretats de la defensa nacionalista, a la consideració de les amenaces a la integritat de la identitat professional⁹⁰. S'exigeix a l'acció governamental ferma en l'adopció de normatives que atorguin a l'escola un poder marcadament enculturador, àdhuc assimilador.

Malgrat aquest darrer posicionament, en les seves versions més extremes, representi una porció força minoritària del col·lectiu docent, diversos autors consideren que una bona part de professors o professores francòfons experimenten de manera més o menys sostinguda sentiments reactius (fins i tot de replegament cultural) davant el que entenen com un aprofundiment d'una realitat social dividida.

És en aquest sentit que apareix en l'agenda política la preocupació pels programes de **formació inicial i continuada** de mestres i professors. Una formació que no únicament atengui als aprenentatges competencials⁹¹, sinó que també incideixi sobre els aspectes actitudinals necessaris per al treball intercultural en contextos de pluralitat democràtica; aspectes que ajudessin a generalitzar les disposicions pròpies del "professor reflexiu".

Com després ampliarem, forma part de les prioritats dels plans d'acció sobre integració educativa i educació intercultural que *"tots els cossos docents disposin de coneixements, habilitats i actituds que són apropiades per a escometre aquests nous reptes educatius"* (*Une École d'avenir*, 1998: 29).

4.4. La planificació política

En aquest apartat es descriuen els marcs de referència política que serveixen d'esquema general per a l'elaboració d'actuacions adreçades al tractament de l'acollida i escolarització de l'alumnat d'origen estranger a les regions objecte d'estudi. Val a dir que no totes aquestes regions disposen de plans o programes establerts sota uns paràmetres estrictament comparables. Com veurem tot seguit, de fet Baviera no disposa de cap planificació global en aquest sentit; la Comunitat Francòfona de Bèlgica estableix com a únic referent general uns criteris de planificació de poca

⁹⁰ Segons Hohl i Normand, "el profesorado que se encuentra en esta categoría son ante todo ciudadanos afectados por sus preocupaciones políticas, más que profesionales ante su relación de trabajo con el alumnado y sus familias" (2003: 65).

⁹¹ Coneixements sobre el fenomen migratori (causes, polítiques d'immigració, itineraris migratoris, col·lectius migrants, problemes legals...), sobre la cultura d'origen de l'alumnat immigrant (religió, llengua, estructures familiars, tipus d'escolarització prèvia, hàbits alimentaris...), sobre les principals problemàtiques psicosocials d'aquests/es alumnes (desorientació, actituds de replegament en la cultura d'origen o, per contra, de negació de tot el que hi tingui a veure, agressivitat, inestabilitat emocional...), sobre els recursos pedagògics disponibles per a millorar la seva inserció escolar (pràctiques pedagògiques adequades, control dels efectes dels propis prejudicis, materials didàctics adients, propostes d'organismes o programes externs a l'escola...), sobre els mecanismes i instruments de gestió del conflicte intercultural, etc.

elaboració i abast; Anglaterra aplica un esquema general sobre la lluita en favor de la igualtat racial a l'àmbit de la política educativa; finalment, el Quebec sí estableix una planificació de principis, objectius i possibles mesures específicament elaborada per orientar les estratègies d'actuació en l'àmbit que ens ocupa.

4.4.1. Baviera

El Ministeri d'Ensenyament i Cultura de Baviera estableix dos objectius prioritaris per les polítiques adreçades al col·lectiu d'estudiants estrangers: en primer lloc integrar les famílies estrangeres i facilitar l'aprenentatge dels seus fills de la llengua alemanya i, en segon lloc, ajudar-los a trobar la seva pròpia identitat (*Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus*, 2004: 149).

Amb aquests objectiu es dota l'escola de diversos mecanismes que permetin per una banda la integració dels estudiants estrangers en el sistema educatiu alemany a través del coneixement de l'alemany i, per l'altra, la conservació de la seva consciència cultural a través de l'educació intercultural.

Com veurem en el punt 4.5.1., el Ministeri ha organitzat dispositius pedagògics i organitzatius per desenvolupar mesures especials per a una ràpida resolució de la integració dels nens d'origen estranger. Destaquen entre aquestes l'ensenyament intensiu de l'alemany, l'ensenyament en la llengua materna dels alumnes, els cursos de religió islàmica en turc i alemany... Val a dir però que no són només els alumnes amb nacionalitats no alemanya els que requereixen mesures especials en l'educació. Els fills dels anomenats *Aussiedler*, malgrat gaudir de la nacionalitat alemanya, presenten dificultats amb l'alemany, dificultats que s'incrementen generació rera generació.

Sigui com sigui, però, la política educativa bavaresa no disposa de cap marc general de referència política que estableixi i doni coherència el seguit de mesures d'actuació en l'àmbit de l'acollida i l'escolarització de l'alumnat d'origen immigrat. És per aquest motiu que el present apartat esgota els seus continguts amb aquestes constatacions generals.

4.4.2. Comunitat Francòfona

En el cas de la Comunitat Francòfona, de tots els infants que provenen d'un context cultural diferent (estiguin dins de la categoria d'estrangers o "*d'alloctones*", es a dir, no autòctons), només els *primo-arrivants*, aquells que entren en el sistema educatiu de bell nou, disposen d'un tractament específic en el marc d'un pla d'actuació. Aquest marc és l'establert pel *Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*, de 14 de juny de 2001. Aquest decret situa les línies estratègiques bàsiques sota les quals es reuneixen les diferents actuacions de treball intercultural a l'escola. En destaquem les següents:

Definició de *primo-arrivant*

Aquest document comença definint els requisits que ha d'acomplir un infant o jove per ser considerat *primo-arrivant*. Podran ser considerats dins d'aquesta categoria els menors d'entre 2 i 18 que es trobin en alguna de les següents situacions:

- Estar en tràmits o que haver assolit l'estatut de refugiat
- Ser oficialment reconegut com a apàtrides
- Provenir d'un país considerat en vies de desenvolupament
- Amb menys d'un any de residència en territori belga

Establiment de les "classes-passarelle"

Davant les de les dificultats d'aquests menors en el sistema educatiu expressades per mestres, famílies i alumnes el govern belga instaura les "classes-passarelle". Aquestes són definides com⁹²:

Una estructura d'ensenyament que té per objectiu assegurar l'acollida, l'orientació i la inserció òptima dels alumnes primo-arrivants. Tant a l'ensenyament fonamental com al secundari.

Els alumnes poden restar a la *classe-passarelle* entre una setmana i sis mesos, amb la possibilitat que, si el Consell d'Integració de l'escola (òrgan del qual depèn la *classe-passarelle*) ho considera pertinent, pugui allargar-se l'estada fins a un any, sense possibilitats de prorroga. Els alumnes *primo-arrivants* poden, en funció del seu nivell d'aprenentatge i dels seus progressos, combinar l'assistència a la classe-passarelle amb més o menys hores d'assistència a la classe ordinària.

Els objectius bàsics d'aquest dispositiu específic són:

- L'aprenentatge intensiu del francès per part d'aquells menors que no el dominen.
- L'aprenentatge de totes les matèries a nivell adaptat per tal que, en els terminis fixats, puguin assolir el nivell de competències i coneixements que els és propi per l'edat.

Les *classes-passarelle* poden ser organitzades en els centre de primària i secundària. En el cas de l'escola maternal, únicament pot organitzar-se el recurs per a l'alumnat de cinc anys i sempre i quan el Consell d'Integració del centre ho avalui com a necessari.

El finançament d'aquest dispositiu s'efectua a través de la dotació de "capital-períodes", això és, hores pagades de professors.

⁹² Decret 14/06/2001 article 2, apartat 2n. www.cdadoc.cfwb.be/cdadocrep/pdf/2001/20010614s25914.pdf

El reconeixement de les llengües i cultures d'origen

Tal i com anunciàvem en la introducció d'aquest punt 4.4., en general els criteris de planificació d'aquest document de base són certament de poca definició i abast. Aquesta constatació és particularment certa en el cas d'aquelles altres línies d'actuació tendents a incentivar la consideració de les llengües i cultures d'origen en l'àmbit escolar. Les tres mesures que s'enumeren són⁹³:

- La promoció de cursos fora de l'horari lectiu d'aprenentatge i manteniment de les llengües, les cultures i les religions d'origen.
- La promoció de cursos de llengua per als pares/mares de família impartits en el mateix edifici de l'escola i amb col·laboració d'aquesta.
- La redacció d'Informació escolar a les famílies en llurs llengües.

4.4.3. Anglaterra

Si bé a Anglaterra els programes d'actuació en l'àmbit de l'acollida i l'escolarització de l'alumnat pertanyent a col·lectius ètnics minoritaris disposen com a referència diversos documents estratègics (*Aiming High: Raising the Achievement of Minority Ethnic Pupils*, DfES, 2003; *Success for All*, DfES, 2002; *Leading Edge Programme*, DfES, 2003,...), el marc general per a l'elaboració i avaluació de polítiques educatives adreçades a aquests col·lectius el trobem en el *Racial Equality Scheme (RES) 2005*. Es tracta aquest d'un document que reemplaça el *Racial Equality Scheme* de 2002 i en el qual el *Department for Education and Skills* estableix les prioritats i línies d'actuació en matèria d'educació, diversitat i igualtat racial per als propers cinc anys, tot resseguint els principis i objectius generals de la *Race Relation Amendment Act 2000*. Seguidament ens ocupem d'aquells objectius que el RES 2005 situa com d'alt impacte (*high impact*) en les etapes escolars dels 5 als 19 anys.

Objectiu estratègic 1: Garantir que tot nen/a o noi/a aconsegueix desenvolupar les seves potencialitats en un ambient educatiu acollidor, amb professorat de qualitat i disposant de les mesures de suport a l'aula necessàries.

En relació a aquest objectiu, es consideren prioritaris els següents àmbits d'actuació:

- a) **La millora dels resultats en les etapes (Key Stages) 2, 3 i 4.** Algunes línies d'actuació en aquest camp serien: i) Difusió dels continguts i propostes dels documents estratègics *Aiming High: Raising the Achievement of Minority Ethnic Pupils* (DfES, 2003)⁹⁴ i *Success for All* (DfES, 2002), i recolzament del conjunt de les seves línies d'intervenció; ii) Identificació i difusió per part de la OFSTED de

⁹³ EURYDICE (2004) *L'integration scolaire des enfants immigrants en europe. Belgique – communauté française*. www.eurydice.org Pàg. 6

⁹⁴ Algunes de les aportacions d'aquest programa polític són tractades en l'apartat 4.5.3.

bones pràctiques en el terreny de la lluita contra el racisme a l'educació; iii) Elaboració i difusió d'una Guia per a la resolució d'incidents racistes als centres escolars; iv) Elaboració i difusió d'una Guia i recull d'experiències de bones pràctiques per al bon ús dels fons de l'EMAG; v) Suport específic als centres amb especial concentració d'alumnat pertanyent a col·lectius ètnics minoritaris (suport al lideratge, establiment de xarxes entre centres i amb l'entorn, intercanvi de bones pràctiques,...)⁹⁵.

- b) **L'augment de la diversitat del professorat i el seu desenvolupament professional.** Les iniciatives planificades en aquest terreny tenen com a part dels seus objectius estimular una major proporció de professorat d'origen ètnic minoritari als cossos docents i als equips directius dels centres escolars. Alguns dels programes de la *Teacher Training Agency* o del *National College for School Leadership* (per exemple els programes: *Equal Acces to Promotion* o *Investing in Diversity*) parteixen d'aquest propòsit. Ens hi referim en l'apartat següent.
- c) **La millora del tractament de processos de discriminació i exclusió.** Les dades indiquen que l'alumnat afrocaribeny i el d'origen gitano són els col·lectius que més freqüentment es troben implicats en incidents racistes o discriminatoris. A banda de la difusió i intercanvi de bones pràctiques en la prevenció i resolució d'aquestes situacions, es considera prioritari el treball en xarxa amb les famílies d'uns i altres alumnes, així com amb els agents socials i institucionals de l'entorn.
- d) **L'increment de l'assistència i la lluita contra l'abandonament.** Es considera l'absentisme com un dels principals factors de fracàs escolar. La posada en marxa de programes com les *Education Action Zones* o *Excellence in Cities* o sembla haver reduït significativament en les escoles que hi han participat els índex d'absentisme i abandonament de l'alumnat d'origen ètnic minoritari (sector que en presenta les taxes més elevades, particularment els col·lectius afrocaribeny i gitano). És prioritat del Departament continuar apostant per aquests programes, alhora que desenvolupament accions específiques per lluitar contra l'absentisme de l'alumnat que més el practica, el d'origen gitano.
- e) **L'increment de la implicació de les famílies.** El DfES reconeix que la participació de les famílies en la vida i els projectes del centre contribueix, de forma directa o indirecta, a traslladar actituds d'adhesió escolar a llurs fills i filles. Aquestes actituds solen propiciar una millora dels resultats escolars, especialment entre l'alumnat minoritari. En aquesta línia, tant el Departament (a través de programes com *Involving Parents, Raising Achievement*) com les LEA es fixen com a prioritat política l'adequació dels canals de comunicació amb les famílies.
- f) **L'adequació del tractament de les necessitats educatives específiques.** La majoria d'informes mostren que l'alumnat minoritari presenta situacions categoritzables com de "necessitats educatives específiques" (*special education*

⁹⁵ Aquestes mesures es detallen en el *National Strategy's Intensifying Support Programme*, el qual opera actualment a 76 LEAs. Es conclou que la implementació d'aquest programa ha permès que en aquests LEA l'increment dels resultats acadèmics (concretament en competències lingüístiques i matemàtiques) als centres de primària doblï la millora d'aquests estàndards a nivell nacional.

needs, SEN) en una proporció força superior a la corresponent a l'alumnat majoritari. Aquestes necessitats tenen a veure fonamentalment amb dificultats conductuals, emocionals, socials i lingüístiques. Així, és considerat prioritari enfortir la col·laboració entre la *SEN and Disability Division* i l'*Ethnic Minority Achievement Unit*, ambdós organismes administrats per les LEA, en l'estudi d'aquestes necessitats, en la seva correlació amb l'origen ètnic, i en la implementació d'estratègies socioeducatives efectives.

Objectiu estratègic 2: Construir un currículum inclusiu i antiracista, que promogui la bona relació entre la diversitat de col·lectius d'alumnes i els capacitats per a la vida en una societat plural i multiètnica.

El tractament inclusiu i el respecte a la diversitat cultural són valors reconeguts pel Currículum Nacional. El mateix DfES proveeix d'una eina-guida per a l'extensió d'aquests valors al conjunt de les concrecions i matèries curriculars efectuades per les escoles, la *Qualification and Curriculum Authority's Respect for All website* (instrument elaborat en col·laboració amb l'OFSTED i la *Comission for Racial Equality*). Al mateix temps, algunes matèries representen un escenari privilegiat per al desenvolupament i posta en pràctiques dels principis d'inclusió i respecte a la diversitat. Són:

- "Educació per a la ciutadania" (*Citizenship Education*): on els alumnes aprenen el sentit de la diverses identitats nacionals, regionals, religioses i ètniques, així com la necessitat del respecte i la comprensió mútua.
- "Educació religiosa" (*RE*): d'acord amb les corresponents indicacions del marc curricular nacional, l'ensenyament d'aquesta matèria permet abordar els valors de la inclusió i el respecte cap a d'altres creences i valors, alhora que combatre prejudicis i estereotips.
- "Llengües estrangeres modernes" (*Modern Foreign Languages*): la inclusió d'aquesta matèria en el currículum escolar esdevé una oportunitat per oferir l'ensenyament de determinades llengües maternes compartides per part de l'alumnat minoritari, a més de l'ensenyament d'altres llengües pròpies de la Unió Europea.
- "Educació per al Desenvolupament Sostenible" (*Education for Sustainable Development*): es considera aquí el propòsit de respectar el medi físic i social en la seva globalitat i diversitat.

Sigui com sigui, s'espera que siguin els centres educatius, els seus quadres docents i directius, els qui tradueixin aquests principis en estratègies d'intervenció adequades a les particularitats i necessitats específiques del seu alumnat i dels seus entorns.

Objectiu estratègic 3: Enfortir i incrementar les xarxes entre escoles i entre aquestes i les famílies i d'altres agents socials i institucionals.

Hem assenyalat amb anterioritat com la col·laboració en xarxa entre diversos centres escolars i, en general, entre l'escola i la diversitat d'actors del seu entorn se situa com un focus central del debat polític actual entorn del tractament del binomi educació i minories ètniques. Efectivament, la majoria de programes marc destinats a servir

instruments per a l'enfortiment del treball en xarxa (o treball integrat) ponderen la importància d'aquest treball especialment en contextos deprivats o on predominen taxes significatives de fracàs escolar.

En el camp dels "parteneriats" entre centres, el Departament publica el març de 2005 l'*Education Improvement Partnerships' Prospectus*, on s'insisteix en la necessitat d'establir xarxes de treball i intercanvi d'experiències entre centres de cara a la lluita contra el fracàs escolar. En aquest sentit, es contempla com a prioritat política l'enfortiment de programes com el *Leading Edge Partnership*, bona part dels quals han estat focalitzats per part dels centres beneficiaris en el tractament de les necessitats educatives de l'alumnat minoritari i en l'intercanvi de bones pràctiques en el l'objectiu de millorar el seu rendiment acadèmic. També en aquest context, es pretén prioritzar el suport destinat als projectes d'"escoles suplementàries" (*supplementary schools*) i d'"escoles extenses" (*extended schools*)⁹⁶.

En el terreny dels plans de connexió entre els centres i el seu entorn, es jutja necessari continuar apostant pel finançament de programes com l'*Excellence in Cities* o les *Neighbourhood Renewal Initiatives* (veure apartat 4.5.3.).

Objectiu estratègic 4: Obrir les oportunitats per a què els nois i noies de 14 a 19 anys puguin beneficiar-se dels programes de formació professional (*vocational learning*), amb l'objectiu de permetre cada alumne assolir tot els seus potencials

Aquest objectiu general situa dos àmbits clau d'actuació. En primer lloc, es considera prioritat política potenciar els programes de formació laboral per a l'alumnat en edats de romandre a l'ensenyament obligatori (14 a 16 anys). Atenent al fet que els nois i noies que s'inscriuen en aquests programes (entre els que destaquen l'*Increased Flexibility Programme* i el *Young Apprenticeship*) pertanyen en la seva majoria al grup ètnic majoritari (*white british*)⁹⁷, es pretén incentivar l'escolarització a través d'aquest itinerari de l'alumnat d'origen ètnic minoritari. Aquest propòsit s'inscriu en una política d'extensió de la igualtat d'oportunitats educatives i de lluita contra l'abandonament o la desafecció escolar.

La formació professional post-16 anys es presenta actualment com una opció força desvaloritzada i sense un reconeixement oficial que homologui la disparitat de cursos que en formen part. Al contrari del que succeeix en l'ensenyament professional 14-16 anys, en els cursos de formació professional post-16 és proporcionalment força significativa la presència d'alumnes d'origen ètnic minoritari. Particularment rellevant és la inscripció en aquests cursos d'alumnat fills i filles de famílies d'origen paquistanès o bengalí. Partint d'aquesta situació, el DfES, en col·laboració amb els sectors empresarials, els *Learning and Skills Councils* i les institucions que ofereixen educació superior (*Higher Education Institutions*), pretenen recuperar el prestigi social d'aquest sector formatiu, unificant la seva homologació oficial a través de la introducció d'un Diploma acreditatiu que permeti un accés amb garanties al mercat laboral així com la possibilitat de continuar l'itinerari acadèmic a l'ensenyament universitari. La

⁹⁶ Ens referim a aquests projectes en l'apartat 4.5.3..

⁹⁷ El 90% dels alumnes inscrits en aquests programes són *white british*, seguit d'un 6% d'alumnat d'origen asiàtic.

reestructuració dels programes conduents a aquest Diploma (que inclourà el conjunt de programes professionals de 14 a 19 anys) començarà a fer-se efectiva a partir de l'any 2008.

4.4.4. Quebec

Malgrat el *Plan d'action* que acompanya el ja esmentat *Énoncé* situava les bases de la seva planificació per a l'etapa 1998-2002, continua actualment vigent. De fet, a dia d'avui, el Ministeri d'Educació del Quebec no es planteja l'elaboració de cap nou document de planificació política que doni continuïtat a l'exposat en aquest documents. Per aquest motiu, les indicacions que seguidament s'apunten fan referència fonamentalment a les línies de planificació compreses en el marc de l'*Énoncé* i del corresponent *Plan d'action*.

Seguidament proposem un exercici de síntesi i concreció d'aquestes línies (directrius) polítiques en objectius estratègics d'intervenció.

Objectiu: Facilitar la integració de l'alumnat nouvingut en els centres escolars

Partint de les diferents dimensions que necessàriament ha d'incorporar tot procés d'integració socioeducativa (dimensions lingüística, pedagògica i social⁹⁸), es contempla la pertinència de dues mesures bàsiques:

Mesura 1. Assegurar el desenvolupament de models d'intervenció escolar adaptats a la diversitat de realitats internes i externes a cada centre.

Es pretén donar eines per a què cada centre organitzi i gestioni autònomament, i en base a les seves necessitats, les seves polítiques d'acollida de l'alumnat nouvingut. Per dur a terme aquest propòsit, el Ministeri d'Educació proveirà els següents *mitjans*:

- L'organització de fòrums de discussió sobre diferents models d'organització de l'acollida i escolar.
- El finançament d'aquells models organitzatius que prioritzin estratègies de corresponsabilització —implicació del conjunt de la comunitat educativa— en el tractament de la integració lingüística, pedagògica i social d'aquest alumnat.

Mesura 2. Promoure l'èxit escolar de l'alumnat nouvingut amb importants mancances educatives de partida.

Si bé les dades agregades assenyalen que el conjunt de l'alumnat d'origen estranger no presenta uns índexs de rendiment escolars inferiors a la mitjana del total de l'alumnat quebequès (més aviat al contrari), un sector d'aquest col·lectiu —l'arribat en edats preadolescents o adolescents amb una escolarització prèvia deficitària— requereix d'una atenció educativa específica. Més enllà d'allargar

⁹⁸ Veure punt 4.1.4.

l'estada d'aquest alumnat a les aules d'acollida, es considera necessari acompanyar la seva escolarització d'altres mesures d'adaptació curricular adequades a la realitat de cada situació. El Ministeri d'Educació planifica l'actuació en aquest terreny a través dels següents *mitjans*:

- El finançament de l'elaboració d'eines de diagnòstic (de situació i progrés de l'alumnat nouvingut), d'aprenentatge (alfabetització lletrada, tecnològica, integracions curriculars, competències metacognitives...) i de promoció de la continuïtat acadèmica (establint mecanismes de relació entre el sector de la secundària obligatòria i la formació professional o d'adults).
- El recolzament de la realització de projectes pilot que elaborin models d'aprenentatge que optimitzin el tractament de les necessitats educatives específiques d'aquest alumnat. El Ministeri avaluarà la conveniència d'estendre les orientacions d'aquests projectes al conjunt del sistema educatiu.
- El recolzament de l'aplicació del *Programme d'enseignement des langues d'origine* com a eina d'integració pedagògica d'aquest alumnat.
- La col·laboració amb el *Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration* amb l'objectiu d'elaborar projectes que impliquin les famílies nouvingudes en el procés d'escolarització de llurs filles i fills.
- En aquest línia, es planteja la possible revisió dels serveis de formació d'adults, especialment dels programes adreçats a pares i mares immigrants, amb la voluntat d'incloure-hi activitats que els facilitin el seguiment del procés d'escolarització dels seus fills i filles.

Objectiu: Aprendre a viure plegats en una societat francòfona, democràtica i plural

Aquest objectiu enllaça amb un dels principis bàsics que, d'acord amb l'*Énoncé*, han de governar l'acció educativa de forma especialment sensible en el marc del tractament de les diferents formes de diversitat cultural: l'educació per a la ciutadania en una societat democràtica i plural. Com veïem més amunt, s'aprecia aquí la importància de promoure la consciència i el *reconeixement de la diversitat* com un valor educatiu bàsic. Des d'aquest punt de vista, correspon a l'escola la funció primordial de preparar el seu alumnat per viure en una societat plural i diversa, i per apreciar la riquesa de les oportunitats i reptes que aquesta planteja. En aquest context, es considera també bàsica la transmissió de determinats valors democràtics: justícia social, no discriminació, respecte, igualtat, resolució pacífica dels conflictes,...

Alhora, aquest valors han de ser situats en el context de l'aprenentatge dels principis, codis, normes i institucions pròpies de la societat quebequesa. Un d'aquests principis és el foment valor de la llengua francesa com a vehicle d'aprenentatge i comunicació a l'escola i a la vida pública.

Mesura 1. Facilitar l'aprenentatge continuat del francès, llengua públicament compartida, entre el conjunt dels estudiants. Amb aquesta finalitat, el Ministeri compromet l'establiment dels següents *mitjans*:

- Incrementar l'accés als serveis d'aprenentatge del francès adaptant-se a les necessitats diverses de la població escolar: transició del COFIs als centres d'educació d'adults; cursos de francès per a dones immigrades; pràctiques de llengua necessàries per a la incorporació al mercat laboral; ponts entre els programes d'ensenyament del francès coma segona llengua i el seu ensenyament per a població francòfona; etc.
- Enfortir i complementar l'aprenentatge del francès a l'educació primària, secundària (obligatòria i postobligatòria), així com a la formació d'adults.

Mesura 2. Promoure la valorització del francès com a llengua d'ús públic i vehicle de la cultura. *Mitjans* previstos per part del Ministeri d'Educació:

- Suport a l'organització d'activitats destinades a promoure la comunicació i l'estreta relació entre estudiants francòfons i no francòfons: tutories entre iguals; aparellaments lingüístics (*jumelage*); correspondència electrònica entre estudiants d'orígens diversos, entre estudiants de diferents regions del Quebec o nacionalitats; mostra d'esdeveniments culturals o exposicions presentades per estudiants d'origen divers; treball amb grups cooperatius; etc.
- La col·laboració amb el *Ministère de la Culture et des Communications*; el *Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration*, i amb el *Secrétariat à la politique linguistique*, amb l'objectiu de promoure l'aprenentatge, l'ús i la valorització del francès al conjunt de les institucions educatives de totes les etapes.
- La col·laboració amb el *Ministère de la Culture et des Communications* i el *Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration*, amb l'objectiu de facilitar l'accés del conjunt dels estudiants als recursos culturals associats a la llengua francesa.

Mesura 3. Fomentar entre el conjunt d'estudiants el coneixement del patrimoni col·lectiu, i el reconeixement de la diversitat i el respecte als valors democràtics.

- El Ministeri d'Educació estableix els següents *mitjans* per a dur a terme les finalitats relacionades amb aquest mesura:
- Suport a la inclusió dels següents objectius en els nous programes curriculars de l'educació general i professional: la promoció, entre els alumnes d'origen immigrant o fills i filles de famílies immigrades, d'estratègies que afavoreixin un sentiment de pertinença a la societat quebequesa; el reconeixement del caràcter francòfon de la societat del Quebec; adhesió als valors cívics compartits i respecte al pluralisme etnocultural.
- Requeriment a les empreses editorials d'una major obertura i respecte a la diversitat en els materials didàctics que elaboren.

Mesura 4. Assegurar una justa representació de la diversitat etnocultural en el context escolar.

Principalment es tracta en aquest cas de fomentar la presència de treballadors d'origen diversos entre el conjunt de la plantilla (docent i no docent) dels centres escolars. Es concep, així, que la diversificació etnocultural del personal escolar té tot un seguit d'implicacions psicoeducatives per a l'alumnat pertanyent a minories ètniques o immigrades: aproxima rols de referència positiva i afavoreix processos d'identificació que poden propiciar la seva adhesió escolar (i millores en el seu corresponent rendiment acadèmic) i tendir cap a l'extensió de sentiment de pertinença més amplis. Com a *mitjans* per a fer efectiva aquesta mesura, el Ministeri d'Educació disposa:

- La col·laboració amb les associacions i entitats de les diferents comunitats ètniques o immigrades, els seus mitjans de comunicació, etc. amb l'objectiu de difondre la professió docent entre els estudiants estrangers o fills/es de famílies immigrades, promovent el seu seguiments dels corresponents aprenentatges superiors.
- El suport als colleges per tal que promoguin la professió docent entre el seu alumnat, particularment entre els estudiants d'altres cultures.
- El suport a les universitats, en el marc de les seves polítiques de tractament de la diversitat, per tal que s'esforcin a augmentar el nombre d'estudiants immigrants o fills/es de famílies immigrades que es matriculen a les facultats d'educació.
- El suport a les comissions escolars per tal que adoptin com a criteri el fet d'afavorir la diversitat etnocultural entre els cossos docents en l'assignació als diferents centres educatius del nou professorat o del professorat substitut.

Objectiu: Garantir que el professorat rep una formació inicial i continuada apropiada, i promoure una xarxa d'intercanvi d'experiències.

Es considera aquest l'objectiu més important de cara a fer efectives les línies polítiques fixades en l'*Énoncé*. El paper del personal docent és considerat un factor clau de les possibilitats d'èxit del conjunt de principis i mesures proposades. No en và es tracta de les persones encarregades de traslladar al terreny de la pràctica quotidiana, en les seves relacions amb l'alumnat i els processos ordinaris d'ensenyament-aprenentatge, el conjunt de les orientacions i línies d'actuació definides.

Des d'aquest punt de vista es jutja fonamental garantir que els professionals de l'educació rebin una apropiada formació inicial i continuada, tant en l'aspecte instrumental com en l'actitudinal, independentment del nivell de presència d'alumnat immigrant als centres on treballin o on puguin arribar a fer-ho.

Recolzant aquesta proposta, es planteja la creació d'una xarxa electrònica i estable d'intercanvi d'experiències, projectes i metodologies que contribueixin a la implementació de les mesures presentades en el *Plan d'Action 1998-2002*.

Mesura 1. Recolzar el paper del personal docent a través d'una formació adequada. Per a dur a terme aquesta finalitat, el Ministeri d'Educació estableix els següent *mitjans*:

- Col·laboració amb el *Comité d'orientation de la formation du personnel scolaire* i amb el *Comité d'agrément* amb l'objectiu de garantir que les orientacions de l'*Énoncé* siguin considerades pels programes de formació inicial del futur professorat. Particularment, es persegueix que els estudiants de magisteri adquireixin les següents competències:
 - Competències relacionades amb l'aprenentatge del francès, incloent-hi la sensibilització respecte de les característiques del procés d'adquisició d'una segona llengua.
 - Competències transversals relatives a la gestió de l'aula, tant en casos d'escoles amb una elevada concentració d'alumnat d'origen immigrat com d'escoles amb percentatges reduïts d'aquest alumnat.
 - Competències complementàries referides a tasques educatives més enllà de les estrictament docents, amb l'objectiu de facilitar una integració harmònica de l'alumnat immigrat i promoure actituds d'obertura a les diverses formes de diversitat.
 - Competències relacionades amb la consciència de les dimensions culturals i socials de l'educació, específicament l'habilitat de detectar i combatre les possibles formes de discriminació, d'acord amb la secció 10 de la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*.
 - Competències referides a l'exercici de la ciutadania.
- Recolzament a les universitats per tal que garanteixin que la formació inicial del professorat proveeix l'adquisició i desenvolupament de les competències abans esmentades.
- Petició a les universitats per tal que ofereixin programes de formació continuada que promoguin l'adquisició i desenvolupament de les mateixes competències proposades per als programes de formació inicial.
- En el marc de les polítiques de formació continuada del personal escolar, el Ministeri d'Educació participarà en la formulació de l'establiment d'una xarxa regional d'intercanvi d'experiències pràctiques sobre la qüestió de la promoció escolar de l'alumnat.
- Suport econòmic a les escoles per tal que cerquin la millora del procés d'integració del seu alumnat a través d'accions formatives apropiades per als seus equips docents. Afavorirà aquelles activitats adreçades a millorar la consciència i la gestió de la diversitat, a promoure els valors compartits per la societat quebequesa i a integrar aquests objectius en els respectius projectes educatius de centre.

Mesura 2. Recolzar el professorat a través de la creació d'una xarxa d'intercanvi d'experiències. El Ministeri d'Educació afavorirà la comunicació entre els centres escolars sobre els diferents punts del *Plan d'Action* per mitjà de les tecnologies de la informació i la comunicació (a través del seu espai web).

- Difonent informació sobre diferents models organitzatius de tractament de l'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut, particularment d'aquells que presenta necessitats educatives específiques (classes d'acollida tancades, models d'incorporació progressiva, models mixtes, sistemes d'aprenentatge del francès, immersió lingüística, etc.).
- Proveint informació sobre:
 - Diferents models i pràctiques de parteneriat
 - Diferents programes i línies de finançament desenvolupats per organitzacions i departaments del Govern adreçats a promoure entre centres escolars, famílies i comunitats d'origen.
 - Experiències dutes a terme per centres escolars de primària, secundària i professional, així com per les comissions escolars, en matèria de cooperació amb famílies i comunitat educativa.
- Promovent la publicació electrònica d'un butlletí sobre projectes i iniciatives interessants referents a la valorització de la llengua francesa.
- Afavorint l'intercanvi i la posta en comú de mesures, recursos i experiències entre les comissions escolars i els centres educatius en el terreny de l'educació intercultural i la vida escolar.

4.5. Intervencions pràctiques

Finalment, ens ocupem en aquest darrer apartat de la recollida i descripció d'aquells programes, accions i recursos específics més destacables implementats pels diferents països i regions objecte d'estudi en relació al tractament dels processos d'acollida i escolarització d'alumnat d'origen immigrat.

4.5.1. Baviera

A Baviera les intervencions en matèria educativa creades per afavorir la integració de tot l'alumnat es focalitzen en dos grups-objectiu: per una banda els alumnes de llengua materna no alemanya i, per l'altra, els immigrants d'origen ètnic alemany (*Aussiedler*).

Les mesures i mecanismes dissenyats són semblants per a tots dos tipus però és interessant marcar alguns matisos existents, així com també cal destacar la voluntat de l'administració d'educar els estudiants d'origen estranger i els *Aussiedler* de forma separada, sempre que sigui possible (*Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen*, 2001:13).

A continuació es descriuen els principals instruments dels quals s'ha dotat el Govern de Baviera per acollir el conjunt d'alumnes d'origen estranger i *Aussiedler*.

Classes bilingües o "nacionals" (Zweisprachige Klassen)

Les classes bilingües existeixen a Baviera des del curs escolar 1982/1983 entre els nivells 1 i 8, i s'oferten principalment a la *Grundschule* i a la *Hauptschule*.

Aquestes classes bilingües s'imparteixen agrupant els alumnes que comparteixen una mateixa llengua materna. Sovint els alumnes que parlen la mateixa llengua responen també a una nacionalitat comuna i és per això que aquestes classes reben el nom de "Classes nacionals". (Will i Rühl, 2002: 8).

L'ensenyament es realitza en la llengua materna dels alumnes, de forma combinada amb l'alemany, que incrementa la seva presència progressivament a mida que avancen els cursos. Malgrat que la transferència cap a les classes regulars és possible entre els cursos 4 i 7 (i oficialment desitjada), els alumnes estrangers poden arribar fins al nivell 9 atenent aquestes classes nacionals. En molts casos, doncs, l'escolarització d'aquests estudiants es realitza completament al marge dels estudiants alemanys.

A començament dels anys 80 el 40% dels alumnes d'origen estranger rebien la seva educació a les aules bilingües. Aquestes estaven principalment adreçades als escolars d'origen turc, encara que també existien i existeixen aules per als estudiants d'altres nacionalitats, concretament grecs, italians i croats.

Com hem assenyalat anteriorment, les classes bilingües a la secundària s'oferten majoritàriament a la *Hauptschule*, esdevenint aquest un factor clau en la decisió de moltes famílies estrangeres d'escolaritzar els seus fills en aquest itinerari (Hunger i Thränhardt, 2004: 193). Val a dir, però, que a les *Realschule* i als *Gymnasien* existeix una forma especial de classes bilingües, les *Eingangsklassen*. En aquestes la llengua materna substitueix l'assignatura de llengua alemanya i l'alemany ocupa el lloc de l'assignatura de llengua estrangera (anglès principalment).

Classes d'acollida (Sprachlernklassen)

Les *Sprachlernklassen* són les classes d'aprenentatge lingüístic. Es van crear inicialment a l'educació primària adreçades a aquells nens de llengua no alemanya que iniciaven els seus estudis al sistema educatiu alemany, però actualment s'han estès a l'educació secundària per a aquells alumnes que entren al sistema educatiu alemany en nivells avançats, és a dir, per als alumnes d'incorporació tardana (*Späteinsteiger*) (Will i Rühl, 2002: 9).

El Ministeri d'Ensenyament i Cultura bavarès considera oficialment objecte d'aquest mecanisme d'acollida a tres col·lectius:⁹⁹

- a) Els alumnes d'incorporació tardana
- b) Els alumnes nascuts a Alemanya "els pares dels quals no mostren cap interès en la integració, ni en la llengua alemanya ni en l'educació".
- c) Els nens d'origen ètnic alemany (*Aussiedler*) que malgrat gaudir de la nacionalitat alemanya no parlen l'alemany.

Els alumnes amb déficits lingüístics que inicien els seus estudis a la primària atenen les "*Sprachlernklassen* per a principiants", formades per 12-15 alumnes i amb una assistència de 14 hores setmanals, centrades principalment en l'aprenentatge de l'alemany però on també s'imparteixen altres matèries curriculars. Paral·lelament, els alumnes realitzen assignatures com música i altres de continguts pràctics amb el seu grup-classe de referència i un cop assoleixen el nivell per sumar-se a la classe amb la resta d'alumnes, fan el canvi cap a les classes regulars.

L'objectiu de les *Sprachlernklassen* és aconseguir el desenvolupament de les habilitats de l'estudiant durant un o dos anys sense que es produeixi una pèrdua del vincle de l'estudiant amb el seu grup-classe de referència.

Es considera que l'èxit d'aquestes classes d'acollida és només possible si l'alumne pot aplicar l'alemany a la seva quotidianitat i és per això que les *Sprachlernklassen* són combinades amb una acció conjunta amb les famílies a través de l'organització d'activitats pedagògiques al temps lliure, la preparació de deures per fer a casa amb la família, etc.

Les *Sprachlernklassen* estan també adreçades a estudiants d'incorporació tardana, és a dir, a aquells alumnes que entren a la *Grundschule* als nivells del 2 als 4 o entre els nivells 5 i 9 a la *Hauptschule*. Entre els nivells 2 i 7 les *Sprachlernklassen* s'estructuren de forma que l'alumne després d'un màxim de dos anys pugui incorporar-se a les classes regulars. Els estudiants que comencen els seus estudis a Alemanya als nivells 8 o 9 han de realitzar tota la seva escolarització a les *Sprachlernklassen*.

Al curs 2004/2005 un total de 215 *Sprachlernklassen* van funcionar a les *Grundschule* i *Hauptschule* bavareses. Al marge d'aquestes, existeixen les *Eingliederungsklassen*, adreçades en exclusiva als estudiants *Aussiedler*.

*Classes de transició (Übergangsklassen)*¹⁰⁰

Les *Übergangsklassen* (aules de transició) són molt semblants a les *Sprachlernklassen* o aules d'acollida però amb la peculiaritat que combinen l'ensenyament de l'alemany amb l'ensenyament de la llengua materna de l'estudiant.

⁹⁹ Veure www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/fremdschuelerfoerderung/index.shtml

¹⁰⁰ Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen, 2001:15

Classes integrades ("Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler in Regelklassen" ¹⁰¹)

El curs 1990/1991 es va iniciar un projecte pilot sota el títol "Integració dels estudiants estrangers a les classes regulars". Aquest projecte s'ha realitzat anualment des d'aleshores a 12 escoles bavareses.

El model experimentat consisteix en la instrucció i educació conjunta d'una classe que agrupa un 75% d'alumnes alemanys amb un 25% d'alumnes estrangers d'una única nacionalitat (majoritàriament turcs). Totes les assignatures són impartides en alemany al conjunt de la classe i el grup només es divideix per l'assignatura de llengua materna i l'assignatura de religió (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen, 2001:15-16).

Classes complementàries (Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht)

Les *Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht* o classes complementàries de llengües maternes són d'assistència voluntària per aquells alumnes que cursen els seus estudis a aules en llengua alemanya. A Baviera el curs escolar 2004/2005 prop de 11.000 escolars es van beneficiar d'aquest mecanisme tant a les *Grundschule* com a les *Hauptschule*.¹⁰² Són els alumnes de les nacionalitats majoritàries a Baviera (Grècia, Itàlia, Marroc, Espanya, Portugal, Turquia i l'Ex-Iugoslàvia) els que compten amb *Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht*. L'ensenyament en les respectives llengües és portat a terme per professors estrangers contractats pel Land de Baviera, a diferència d'altres Länder on són els consultats i ambaixades de cada país els responsables de l'ensenyament de les seves respectives llengües.

La creació d'aquest instrument va ser motivada per l'objectiu de facilitar el retorn dels fills dels "treballadors hostes" (*Gästarbeitern*) als seus països d'origen, encara que posteriorment aquesta opció ha anat guanyant importància a mesura que la funció de socialització exercida per la llengua materna va començar a ser valorada (Will i Rühl, 2002: 9).

Malgrat això, la consciència que els alumnes estrangers en la seva majoria s'estableixen de forma permanent a Alemanya i que el retorn als països d'origen és una opció cada cop menys habitual, va motivar la declaració del Govern de Baviera del 14 de setembre de 2004 per la qual s'expressa la voluntat de reduir a zero les *Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht* en un termini de cinc anys i optar per l'enfortiment de l'ensenyament de la llengua alemanya.¹⁰³

¹⁰¹ Traducció literal: "Integració dels estudiants estrangers a les classes regulars".

¹⁰² www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/fremdschuelerfoerderung/index.shtml

¹⁰³ www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/fremdschuelerfoerderung/index.shtml

Alemanys com a segona llengua (Deutsch als Zweitsprache)

Amb l'objectiu d'emfasitzar l'ensenyament de la llengua alemanya i com a solució als déficits lingüístics d'alemany detectats en els alumnes d'origen immigrant i els *Aussiedler*, l'any 2002 es van crear els cursos intensius preparatoris d'alemany i les classes d'ensenyament de l'alemany dins del programa "*Deutsch als Zweitsprache*" (Alemany com a segona llengua). Els cursos preparatoris són realitzats pels alumnes diàriament de maig a juliol amb l'objectiu que al setembre, a l'inici del curs, puguin defensar-se mínimament en llengua alemanya i hagin assolit els continguts corresponents al primer nivell dels cursos anuals.

Aquests cursos preparatoris van ser atesos el curs 2003/2004 per uns 2.750 nens (116 cursos als *Kindergarten* i 220 a les *Grundschule*) i uns 2.007 escolars més van assistir a les classes d'aprenentatge (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2004: 149).

Els grups són formats sempre per menys de 8 alumnes procedents de diferents països i s'oferten a les escoles de primària (*Grundschule*), escoles especials (*Förderschule*), així com a diferents institucions de secundària (*Hauptschule*, *Gymnasium*, *Realschule* i *Berufsschule*).¹⁰⁴

Diagnòstic de la llengua alemanya (Sprachstandsdiagnose)

El febrer de 2002 l'*Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung* (Institut Estatal per la Qualitat Escolar i la Recerca Educativa) va fixar els estàndards per a la realització d'un diagnòstic dels coneixements de la llengua alemanya que posseeixen els alumnes.¹⁰⁵ L'objectiu final del diagnòstic és decidir quina és la ubicació escolar més adient per a l'estudiant, és a dir, si és millor que aquest s'incorpori a les classes regulars o si, per contra, és preferible que l'alumne assisteixi a cursos d'alemany o sigui objecte d'altres mesures d'acollida.

Es tracta d'un instrument d'especial utilitat per avaluar els coneixements lingüístics dels nens amb llengua materna no alemanya en el moment de l'escolarització. Els alumnes d'origen estranger que van iniciar la seva escolarització el curs 2002/2003 van haver de realitzar un test d'alemany en el moment de la matriculació. A aquells que es considerava mancats de coneixements d'alemany se'ls ofería la possibilitat de realitzar un curs d'alemany tant a la *Grundschule* com al *Kindergarten*. Al curs 2002/2003 es van obrir unes 80 classes d'alemany com a oferta especial per a aquells nens amb dificultats lingüístiques (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, 2002: 102).

¹⁰⁴ www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/fremdschuelerfoerderung/index.shtml

¹⁰⁵ www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/fremdschuelerfoerderung/index.shtml

Mestres Assistents (Fachbetreuer)¹⁰⁶

Els *Fachbetreuer* són mestres assistents contractats pel Govern bavarès amb l'objectiu de donar suport tant als professors estrangers com als professors alemanys encarregats de l'ensenyament de la llengua alemanya als alumnes d'origen immigrant. Aquests assistents no només han de posseir coneixements de les matèries a impartir sinó que també han de demostrar coneixements en les llengües maternes dels estudiants. L'objectiu és doncs augmentar la qualitat de l'ensenyament adreçat als escolars estrangers a través del suport al professorat.

“Les mares aprenen alemany a les escoles del seus fills” (“Mütter lernen Deutsch an der Schule ihrer Kinder”)

Aquest mecanisme no està adreçat directament als estudiants d'origen immigrant sinó a les seves mares. Parteix del desconeixement que moltes mares, especialment les turques, tenen de la llengua alemanya i té per objectiu la compensació d'aquests déficits lingüístics, alhora que es vol millorar la coordinació i comunicació entre les famílies i l'escola. Es tracta bàsicament de cursos de llengua alemanya realitzats pel matí i que se centren en el domini de la llengua, especialment en aquells àmbits relacionats amb l'escola, per facilitar l'atenció dels pares a l'educació dels seus fills.

Mesures concretes a la Realschule

A les *Realschule* hi ha una oferta variada de recursos a disposició dels alumnes d'origen immigrant (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2004: 149). A continuació exposem uns exemples:

- a) Possibilitat de cursar la llengua materna com a assignatura optativa.
- b) Existència de normatives especials per a l'avaluació de l'assignatura de llengua alemanya pels estudiants dels cursos d'orientació (nivells 5 i 6) quan l'estudiant s'ha incorporat en aquests dos anys al sistema educatiu alemany.
- c) Possibilitat de formació complementària per a les assignatures d'anglès, alemany i matemàtiques als cursos d'orientació (nivells 5 i 6).
- d) Possibilitat de substitució de l'assignatura d'anglès per la de llengua materna quan l'entrada a la *Realschule* es produeix als nivells 9 i 10.

Mesures concretes al Gymnasium

Als *Gymnasien* existeix el recurs de les anomenades “Modellklassen” per acomodar els alumnes fills de treballadors estrangers. En aquestes classes, les dificultats

¹⁰⁶ www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/fremdschuelerfoerderung/index.shtml

d'aquests alumnes s'intenten compensar a través de l'ensenyament en la llengua materna i l'organització de l'ensenyament intensiu de l'alemany als nivells d'orientació 5 i 6 (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2004: 149).

Pel que fa als estudiants *Aussiedler*, des de l'any 1996 tenen l'oportunitat d'assistir, després d'haver obtingut bones qualificacions a la *Hauptschule*, a una classe especial per preparar l'examen d'ingrés al nivell 10 del *Gymnasium*.¹⁰⁷

4.5.2. Comunitat Francòfona

Medhounet i Laval (1998) són força explícits en la seva anàlisi del perquè el model assimilacionista francòfon ha anat incorporant, sobretot a partir del "Decret de missions" de 1997 (notablement els seus articles 4 i 9), aspectes compensatoris i en alguna mesura, *culturalistes*. Segons aquests autors:

Hom podria dir sense equivocar-se gaire que fou a contracor que Bèlgica va adoptar a partir dels anys 80, sota la pressió del Consell Europeu, un cert nombre de mesures amb l'objectiu de facilitar la integració dels nousvinguts (Medhounet i Laval, 1998: 157).

Seguidament ens ocupem d'algunes de les principals mesures implementades a la Comunitat Francòfona en relació a l'objectiu de millora del tractament escolar de l'alumnat "*allochton*".

Les Classes Pont (Classe-passarelle)

Aquests recurs, juntament amb d'altres destinats a donar suport als infants i joves nousvinguts (*primo-arrivants*), estan regulades pel decret de 14 de juny de 2001, anomenat *Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française* (Juny de 2001). En aquest decret és considerat "*primo-arrivant*" aquell alumnat d'entre 2 anys i mig i 18 anys que fa menys d'un any a immigrant a Bèlgica, o que se'ls reconeix la seva situació de refugiats o apàtrides.

En termes generals, doncs, únicament a aquests alumnes se'ls reconeix el dret a rebre un suport escolar diferenciat. Aquest suport es concreta en unes "*classes pont*" ("*Classe-passarelle*") a les quals es pot assistir entre un mínim d'una setmana i un màxim d'un any. D'acord amb l'esmentat *Décret*, aquestes classes són "una estructura d'ensenyament que busca assegurar l'acollida, l'orientació i la inserció de forma òptima dels alumnes *primo-arrivants* en l'ensenyament fonamental (primari) o secundari".

Durant el període d'assistència a les "*classes pont*", els alumnes nousvinguts d'origen estranger (anomenats "*allochtones*" per contraposició als "*autochtones*") reben un suport específic per tal d'adaptar-se al sistema social, cultural i escolar del país. Aquestes classes són presents a primària i secundària i els alumnes poden seguir un

¹⁰⁷ www.schulberatung.bayern.de/slmig.htm

determinat nombre d'hores o el conjunt de la jornada lectiva. Les classes pont es basen en tres eixos:

- a) L'aprenentatge intensiu del francès per als alumnes no dominen la llengua
- b) El treball dels objectius educatius generals que corresponen a l'edat de l'alumne i que són especificats a "*Décret de missions*"
- c) L'adaptació del currículum corresponent a l'edat de l'alumnat per tal que vagi assolint un llinar comparable al dels seus companys/es d'aula "ordinària".

A les escoles que sol·liciten les "classes pont" se'ls concedeixen uns complements d'hores docents ("*capital-période*" a primària o "*périodes-professeurs*" a secundària) que els centres organitzen autònomament. Per exemple, el curs 2003-2004 hi va haver 14 escoles de primària i 4 de secundària amb "classes pont" a Valònia i 12 de primària i de secundària a la Brussel·les francòfona.

El suport educatiu de les classes pont està coordinat pel "Consell d'integració" de cada centre. Aquest, presidit pel director/a de cada escola, és l'encarregat de "guiar a cada alumne *primo-arrivant* cap a una integració òptima en l'ensenyament de la Comunitat Francòfona".

L'any 2004, Maravelaki, Sinzot i Leonard realitzaren una primera avaluació del funcionament de les classes pont a secundària a partir de l'anàlisi de documentació, observacions a aules, entrevistes i estudi dels materials pedagògics utilitzats. Aquests autors, arriben a les següents conclusions:

- a) *Pel que fa als mestres* encarregats de les *classes-passarelle*, aquests destaquen aspectes problemàtics com: la manca de material pedagògic específic a la seva disposició; la definició massa restrictiva de *primo-arrivant* la qual exclou de l'assistència a la classe pont a infants i joves necessitats d'aquest suport; la dificultat de gestionar la matrícula viva d'acord amb una planificació de recursos preestablerta; el fet que la durada de la classe pont era insuficient per a certs alumnes¹⁰⁸; la manca de mitjans de l'escola en general i en concret per a fer front a les demandes materials i organitzatives de la classe pont.
- b) *Pel que fa a la dinàmica de l'aula*, els autors recullen que la major part del temps es treballa la gramàtica i el vocabulari francès i en canvi molt menys la lectura i sobretot l'escriptura en francès. I en el camp oral predomina la realització d'audicions i exercicis de comprensió per sobre de l'exercitació de la parla.
- c) *Pel que fa als alumnes*, es constata la creixent diversitat de l'alumnat que s'escolaritza a la xarxa educativa de la Comunitat Francòfona. Només en les 12 escoles estudiades hi havia infants de més de 30 països diferents. Particularment es detecta l'increment tendencial de l'arribada d'alumnes de països "no tradicionals": l'Amèrica llatina i l'Europa de l'est se situen com els dos nous pols

¹⁰⁸ Si per a la majoria d'alumnes 12 mesos són suficients per la seva integració a la vida escolar, hi ha casos (sobretot alumnes amb una escolarització prèvia notablement deficient) que necessiten d'un període de suport específic superior per tal de superar el decaïment amb els mínims exigits a la seva edat.

d'arribada dels immigrants en els darrers 3 ó 4 anys, substituint els més "tradicionals" (Marroc, Turquia, Itàlia, Espanya,...).

- d) Pel que fa a l'avaluació general de la classe pont, els autors conclouen que, segons els tests efectuats al final del procés, es pot constatar la importància de sobretot dos factors incidents: el temps d'estada de l'alumne a la classe pont; i el nivell d'escolarització dels pares, sobretot de la mare.
- e) Finalment, l'informe valora molt positivament els resultats dels diferents projectes interculturals engegats en el marc de les *classes-passarelle*, especialment al voltant del teatre (escriure i representar obres).

Ensenyament de la llengua, la cultura i la religió d'origen (LCO)

Progressivament, fonamentalment des dels anys setanta, s'ha anat estenent aquest servei per als alumnes immigrants. Com a colofó, l'any 2001 es va signar un programa de quatre anys amb els països amb més immigració a la Comunitat Francòfona (Grècia, Itàlia, Marroc, Portugal i Turquia) pel qual aquests poden proporcionar personal qualificat per impartir els cursos de llengua i cultura dels països d'origen dels immigrants. La qüestió de la religió, com de l'assignatura de moral (ètica), queda regulat per uns altres acords directes amb les diferents confessions religioses.

El programa LCO es concreta en la possibilitat per part dels centres educatius d'infantil, primària i secundària d'organitzar un "Curs de llengua i cultura d'origen" i/o un "Curs d'obertura a la cultura d'origen", en funció de les demandes de les famílies. Aquests cursos són impartits pel professorat que cada Estat *partenaire* haurà proporcionat a la Comunitat Francòfona. Al llarg del curs 2003 - 2004 més de 70 escoles havien demanat algun curs de LCO. En conjunt van requerir-se més d'un miler de cursos, amb un total de 74 professors i distribuïts per països de la següent manera: Grècia 20 (8 de llengua i 12 de cultura), Itàlia 355 (169 de llengua i 186 de cultura), Marroc 457 (228 de llengua i 229 de cultura), Portugal 82 (50 de llengua i 32 de cultura) i Turquia 104 (70 de llengua i 34 de cultura).

Projectes pilot

Des del curs 2003-2004 alguns centres educatius s'han ofert voluntàriament a participar en un projecte pedagògic pilot, denominat EVLANG, que té per objectiu preparar els infants i joves per a viure en una societat lingüísticament i cultural diversa. La voluntat del Govern de la Comunitat és acabar estenent aquest projecte a totes les xarxes escolars de cara al 2010.

Més concretament, el projecte EVLANG neix amb la finalitat de "contribuir a la construcció de societats solidaries i lingüísticament i cultural pluralistes, tot treballant el desenvolupament de dues competències clau: la competència d'aprendre una llengua diferent i la competència de viure en una societat multilingüe i multicultural". El projecte centra el seu desenvolupament entorn de tres dimensions generals:

- a) El desenvolupament de representacions i actituds positives d'obertura a la diversitat lingüística i cultural així com la motivació a l'aprenentatge d'altres llengües
- b) El desenvolupament d'aptituds d'ordre metalingüístic, metacomunicatiu (observació i raonament) i cognitiu que facilitin el domini d'altres llengües.
- c) El desenvolupament d'una cultura lingüística que constitueixi un conjunt de referències que ajudin a la comprensió del món multilingüe i multicultural on viuen els infants i joves.

Un altre programa a considerar és el projecte sobre "*Diversitat i ciutadania*", portat a terme per l'IRFAM¹⁰⁹ i el CAI¹¹⁰ de Namur. Aquesta iniciativa pren com a referència el marc d'un programa d'acció realitzat al Quebec adreçat a la promoció de la integració de les famílies immigrants en el context rural. L'objectiu és aconseguir augmentar la visibilitat i el reconeixement dels immigrants en les regions rurals i allunyades de les urbs. Aquesta iniciativa s'ha traslladat a petits pobles de Valònia on es té una percepció social de la immigració, en general, i de la immigració a les escoles, en particular, molt negativa. A cada poble s'estudia la manera de trencar els forts prejudicis contra els immigrants a partir de la coneixença mútua i els espais de trobada.

Per exemple a Cheratte, una petita població del sud-est de Bèlgica, es van organitzar unes jornades de formació per acostar els professors que impartien les diferents "religions" (musulmana, catòlica i moral laica). També en aquesta regió s'ha treballat el tema de la diversitat cultural a partir del teatre amb més de 200 infants de 6 escoles diferents.

*La mediació escolar*¹¹¹

És un servei que des de principis dels anys 90 funciona posant en contacte els equips educatius i la comunitat per treballar aquells temes més conflictius, freqüentment tensions sorgides del fenomen migratori. El 30 de juny de 1998 es va promulgar el decret que regula la mediació escolar a la Comunitat Francòfona.

La missió del servei de mediació escolar és el de prevenir la violència i l'abandonament escolar en els centres d'educació secundària. En aquest sentit, l'objectiu de la mediació és afavorir, conservar o restablir el clima de confiança que ha de prevaler en les relacions entre alumnes, els seus familiars i el centre. Aquest procés de mediació és exercit, a demanda dels equips directius dels centres, per un professional de la mediació, un membre de la comunitat educativa, un alumne o la seva família.

¹⁰⁹ Institut de Recerca Formació i Acció sobre les migracions. Dirigit per Altay Manço, un dels grans especialistes del tema a Bèlgica. <http://www.irfam.org>

¹¹⁰ Centre d'Acció Intercultural de Namur.

¹¹¹ <http://www.agers.cfwb.be/citoyens/annuaire/sec/thematiques/medi/medi.asp>

El servei de mediació s'organitza sota dues formes. La interna, que és aquella que demana una escola concreta. I l'externa, que es realitza al conjunt d'escoles d'una xarxa que pertanyen a la mateixa zona. En ambdós casos, es prioritza la mediació en aquells establiments que són considerats de "discriminació positiva".

Les ZEP (Zones d'Educació o Acció Prioritària)

Seguint també en aquest punt el model francès, la Comunitat Francòfona engega aquests projectes de discriminació positiva i envers els centres més desfavorits, l'any 1996. Alguns centres escolars havien entrat en un cercle viciós: la progressiva homogeneització del seu alumnat, sobretot de contextos obrers i immigrants, feia que la resta de famílies evitessin aquestes escoles, essent de nou receptores de tot aquell alumnat rebutjat per les escoles en posicions fortes i amb capacitat de selecció en el quasi-mercat escolar.

Les ZEP busquen, a través d'una dotació suplementària de recursos (humans, econòmics, projectes i programes, etc.) i d'un descens de les ratios a les aules, permetre a les escoles més desfavorides incrementar les seves dotacions; possibilitar més garanties per a l'acompliment del principi general d'igualtat d'oportunitats; i reduir els índexs d'abandonament i fracàs escolar per part de l'alumnat amb menys adhesió al sistema.

Darrera d'un discurs oficial netament "social" a l'hora de justificar la posada en marxa de les ZEP, també apareix un cert reconeixement de la necessitat de discriminar positivament les escoles amb més presència d'alumnat d'origen immigrant (eix cultural) i amb un perfil socioeconòmic baix (eix de classe). Així, com ja insinuàvem més amunt, podem veure com el discurs oficialment "social" en bona mesura subroga el tractament d'aquelles desigualtats educatives que específicament experimenten els i les alumnes immigrants i/o pertanyents col·lectius ètnics minoritzats.

4.5.3. Anglaterra

Destaquem en aquest apartat alguns dels principals programes d'actuació implementats a Anglaterra en relació a l'objectiu de millora del tractament escolar de l'alumnat pertanyent a col·lectius ètnics minoritaris o immigrants.

Ethnic Minority Achievement Grant (EMAG)

Des de la seva creació l'any 1999, l'EMAG representa la principal font de recursos no corrents¹¹² de què poden disposar les LEAs i els centres escolars en la seva lluita en favor de l'èxit acadèmic del conjunt dels alumnes pertanyents a col·lectius ètnics

¹¹² El finançament corrent dels centres educatius es realitza a través de l'*Education Formula Spending Share*, la qual contempla una inversió bàsica comuna per a totes les LEA més un finançament suplementari per a aquelles escoles amb proporcions significatives d'alumnat amb necessitats educatives específiques i que requereixen d'una major despesa en personal docent especialitzat.

minoritaris. Aquests ajuts estatals substitueixen als relatius a l'anterior fons contemplat per les seccions 11 (de la Llei del Govern Local, 1966) i 488 (de la Llei d'Educació, 1996), i han passat de ser gestionats pel *Department for Education and Employment* (DfEE) a ser administrats des del *Department for Education and Skills* (DfES). El paquet reservat per al curs 2004/2005 ascendeix a 186 milions de lliures esterlines (uns 263 milions d'euros).

En un principi, la finalitat d'aquest ajut pretenia afavorir el disseny i implementació per part de les escoles de programes estratègics i globals de millora del rendiment acadèmic de tot l'alumnat minoritari en risc de fracàs escolar. Es pretenia d'aquesta manera superar l'habitual ús restringit i reactiu de les subvencions anteriors, majoritàriament destinades a la contractació de professorat especialitzat –professorat d'“anglès com a llengua addicional” (*English as an Additional Language*) i auxiliars de llengua.

Val a dir, no obstant això, que des de la creació de l'EMAG, els informes de l'OFSTED avaluant-ne l'impacte de la seva utilització per part dels centres escolars han detectat un destí fortament focalitzat d'aquest finançament: fonamentalment adreçat a l'atenció de les necessitats dels alumnes acabats d'ingressar a les escoles, molts dels quals són fills/es de famílies que cerquen asil (*asylum seekers*) o pertanyents a minories gitanes nòmades (*gypsy-travellers*).

Per tal d'afavorir l'obertura dels *targets* i alhora una política de centre més global i estratègica, el Departament crea el 2003 el programa d'ajuts *Vulnerable Children's Grant*, destinat a la intervenció sobre les necessitats immediates d'aquest perfil d'alumnat. D'aquesta manera, s'“allibera” l'EMAG i es reconduïx cap a la promoció de polítiques de centre basades en unes directrius nacionals que aposten per un enfocament global de les desigualtats ètniques en educació i per un treball estratègic conduït des d'una metodologia compartida de “*bonnes pratiques*”¹¹³. En cert sentit, aquest reenfocament de les característiques d'ús de l'EMAG redueixen la seva autonomia de gestió per part dels centres i de les LEA. D'acord amb programa polític *Aiming High: Raising the Achievement of Minority Ethnic Pupils*, la justificació d'aquest nou enfocament és doble: d'una banda, millorar la transparència en la destinació d'aquests ajuts addicionals; d'altra banda, promoure actuacions no reactives que s'adiguin amb els objectius polítics estratègics del DfES.

L'anglès com a llengua addicional (EAL)

L'acabat de dir en l'apartat anterior no significa el retrocés dels programes suport a l'ensenyament de l'“anglès com a llengua addicional” (EAL, *English as an Additional Language*). Al contrari, es persegueix que aquells centres que contractin professorat especialista per a dur aquests programes acompanyin aquesta mesura d'altres estratègies d'intervenció global. No en va, diferents informes de l'OFSTED han assenyalat que en una bona part de les escoles on es disposa d'aquest recurs

¹¹³ En efecte, com veurem en apartat posterior, en els darrers anys s'han disseminat tot un seguit de documents que recullen “bonnes pratiques” de gestió de l'EMAG per part de centres escolars de primària i secundària.

(finançat a través de l'EMAG), els professors/es especialistes d'EAL que hi treballen no ho fan participant de forma integrada en les dinàmiques globals del centre¹¹⁴. En canvi, aquells centres que des de fa temps desenvolupen formes de treball coordinat entre professorat ordinari i professorat especialista aconseguixen incrementar els resultats acadèmics de l'alumnat minoritari no anglòfon.

Sigui com sigui, la justificació que acompanya la implementació dels programes d'EAL corrobora el distanciament de les polítiques britàniques d'escolarització de l'alumnat no anglòfon del model d'aula d'acollida "tancada". Des de finals dels anys vuitanta, la *Comission fo Racial Equality* (CRE) ha estat en aquest sentit un dels actors qui més contundentment s'ha manifestat en contra de tot model d'atenció de l'alumnat minoritari i/o immigrant que passi per la generació d'estructures d'aprenentatge paral·leles (CRE, 1986 i 1989). Segons la CRE, aquestes solucions tenen com a efecte (sovint indirecte) la visualització i estigmatització dels grups que s'hi acullen reïflicant l'associació entre dèficit educatiu i diferència cultural. Alhora, retarda l'aprenentatge de la resta de matèries impartides a les aules normalitzades així com el contacte amb les dinàmiques escolars que transmeten coneixement informal.

En definitiva, es concep que la forma més efectiva de promoure l'adequació lingüística i pedagògica d'aquest alumnat als estàndards curriculars passa per la seva integració en contextos ordinaris (*mainstream situations*), compartint aula amb alumnes que tenen l'anglès com a llengua materna. En aquest marc, els professors especialistes d'EAL basen el seu treball en la seva presència a l'aula ordinària monitoritzant, individualment o en petits grups, el treball de l'alumnat necessitat d'acceleració lingüística¹¹⁵. Idealment, aquest suport específic és recolzat per un professorat ordinari competent en la introducció a l'aula de: moments de treball autònom (centrat en el reforç lingüístic de l'alumnat minoritari), tasques específiques realitzables en la pròpia llengua, dinàmiques de treball en grups cooperatius heterogenis o (puntualment) homogenis, etc.

En tot cas, cal destacar que és funció del professorat especialista d'EAL contribuir a la sensibilització i a la formació del professorat ordinari en el tractament educatiu que requereix l'atenció a la diversitat que aporta l'alumnat pertanyent a col·lectius ètnics minoritaris.

¹¹⁴ Veure *Managing Support for the Attainment of Pupils from Ethnic Minority Groups* (OFSTED, 2001) o *Support for Minority Ethnic Achievement: Continuing Professional Development* (OFSTED, 2002). Aquest darrer informe destaca també que menys del 30% del professorat d'EAL disposa de la qualificació corresponent a l'especialitat de l'àrea en què s'ocupa.

¹¹⁵ A més del professorat especialista d'EAL, l'EMAG permet la contractació per part dels centres de professorat assistent per a reforços específics, o d'altres professionals per a l'atenció socioeducativa (treballadors socials, mentors, etc.). La utilització dels fons de l'EMAG per a la contractació d'uns o altres professionals i especialistes depèn de les necessitats detectades, així com de les polítiques prioritzades pels mateixos centres. En aquest sentit, el retrat dels recursos humans addicionals finalment destinats a l'escolarització de l'alumnat minoritari és força variable. Per exemple, fent referència al cas de la secundària, centres amb aproximadament un 10% d'alumnat minoritari disposen d'un professor especialista d'EAL a temps parcial, mentre que d'altres on la proporció d'aquest alumnat s'aproxima al 80%, poden arribar a contractar-se fins a sis professors especialistes a temps complet.

El treball entorn del lideratge

Les capacitats de lideratge i visió estratègica per part de la direcció de les escoles és un dels aspectes centrals que basen bona part dels programes d'intervenció que el DfES dissenya per afavorir "bones polítiques de centre" en la lluita contra el risc de fracàs escolar de l'alumnat minoritari. Així, tot professor/a aspirant a director de centre, ha de disposar del *National Professional Qualification for Headship* (NPQH), una acreditació que atorga el *National College for School Leadership*.

Aquest curs –el NPQH– programa l'aprenentatge de les competències contingudes en el *National Standards for Headteachers*, entre les quals hi ha: disposar d'estratègies que facilitin el bon rendiment de l'alumnat pertanyent a col·lectius ètnics minoritaris; promoure un bon clima de relacions interètniques; i desenvolupar estratègies preventives de resolució de conflictes; desenvolupar i recolzar formulacions pedagògiques i didàctiques que respectin i contemplin la diversitat cultural de l'alumnat; disposar d'actituds i aptituds que facilitin la comprensió de les implicacions dels *backgrounds* social i religiós del conjunt de l'alumnat¹¹⁶.

Altres programes com el *SHINE* o l'*Equal Acces to Promotion* complementen els programes de formació del *National College for School Leadership*. El primer d'ells –*SHINE*– es tracta d'un projecte pilot adreçat a incentivar candidatures a càrrecs directius entre professors i professores d'origen ètnic minoritari. El segon –*Equal Acces to Promotion* –, iniciativa conjunta entre el DfES i la *National Union of Teachers*, té com a objectiu estimular el desenvolupament per part professorat minoritari de rols estratègics i de lideratge en l'estructura dels centres escolars¹¹⁷. Certament, les premisses de fons d'ambdós programes són clares. Es concep que la diversificació etnocultural del personal docent (més quan es tracta de personal que ocupa càrrecs de responsabilitat) té tot un seguit d'implicacions psicoeducatives per a l'alumnat pertanyent a minories ètniques o immigrades: aproxima rols de referència positiva i afavoreix processos d'identificació que poden propiciar la seva adhesió escolar (i millores en el seu corresponent rendiment acadèmic) i tendir cap a l'extensió de sentiment de pertinença més amplis.

Finalment, i com a exemple de política "d'incentius", els centres de secundària ubicats en àrees especialment deprivades arreu del país, compten des de l'abril de 2003 amb el suport del *Leadership Incentive Grant*. És aquest un programa que persegueix tres objectius bàsics, l'acompliment dels quals per part del centre s'estableix com a condició d'obtenció de la subvenció: 1) accelerar la millora acadèmica del conjunt de l'alumnat; 2) implementar estratègies innovadores de treball integrat dins el centre; 3) construir xarxes de col·laboració amb d'altres centres escolars.

¹¹⁶ Atesa la significativa concentració d'alumnat minoritari en l'àrea de Londres, el treball del *College's London Leadership Centre* centra bona part dels seus programes en la formació al voltant d'aquestes competències.

¹¹⁷ El curs 2004-2005, tan sols el 5% del professorat de primària és d'origen ètnic minoritari, dada que contrasta amb el percentatge del 15% que representa en aquesta etapa l'alumnat minoritari respecte del total de la població escolar.

Iniciatives "educació i entorn"

A Anglaterra, des de finals de la dècada de 1980 es fa ja palesa la necessitat d'invertir recursos per a la recuperació educativa de les zones deprimides i amb més risc d'exclusió social; però és a partir de 1997, a l'inici del Govern laborista, que comencen a implementar-se iniciatives i programes en els quals l'escola és cridada –i econòmicament recolzada per– a complementar la seva acció educativa amb els recursos de l'entorn.

Education Action Zones, EiC Action Zones i Excellence in Cities

Les "zones d'acció educativa" (*Education Action Zones*) varen ser creades pel Govern l'any 1988 amb l'objectiu prioritari de reduir el fracàs escolar. Aquestes zones s'estructuren com a xarxes escolars en un territori que comprenen una vintena de centres escolars de primària i secundària, gestionades i avaluades pel Govern central. Les autoritats locals formen part dels òrgans participatius que s'ocupen de fer un seguiment del seu funcionament i d'avaluar el grau d'assoliment dels objectius. A fi d'implicar altres agents, es requereix que les aportacions de recursos públics o privats del territori igualin l'aportació del Govern. Dins d'aquestes zones es formen també unes zones d'abast més reduït, les *EiC Action Zones*, d'abast territorial no superior a un municipi que relacionen un centre de secundària amb els de primària i que mostren ser més flexibles i efectives. Poc després, el Govern central implementa un nou programa, *Excellence in Cities*, adreçat a superar els baixos percentatges d'acreditació dels alumnes en les zones urbanes més deprimides, incloent suports i recursos governamentals per posar en marxa plans d'acció tutorial, i l'impuls de les *EiC Action Zones*.

Social Exclusion Unit i Policy Action Teams

La unitat d'exclusió social, *Social Exclusion Unit*, que és una conseqüència del canvi de prioritats que implicà l'arribada al govern dels laboristes, impulsa iniciatives de lluita contra l'exclusió social sota el lema genèric d'"unim solucions per a problemes comuns". Aquest programa es concreta en divuit equips d'acció política, els *Policy Action Teams*, adreçats a diversos fronts de les polítiques socials i que intenten implementar plans d'acció específics i dissenyats des de la centralitat i totalment controlats des del Govern.

Neighbourhood Renewal initiatives

A partir de l'any 1999, el Govern central prioritza el desenvolupament de programes que s'ocupin d'impulsar iniciatives adreçades a la recuperació veïnal en un programa marc anomenat *Neighbourhood Renewal initiatives*. A partir del 2001 es posen en marxa 88 iniciatives de regeneració veïnal en 88 àrees especialment deprimides. Cadascuna d'elles és gestionada per la corresponent autoritat local amb la participació de ciutadans i grups comunitaris. Aquestes iniciatives, amb suport del Govern central, tenen per objectiu la millora de la qualitat de vida de les persones que viuen en les àrees més deprimides del país, millora que s'ha de traduir en assolir nivells bàsics en habitatge, salut, educació i accés al treball. En cadascuna d'aquestes àrees es crea un òrgan local de parteneriat (*Local Strategic Partnership*) que assumeix la responsabilitat

de liderar i implementar la renovació comunitària en cadascuna de les àrees d'intervenció i que és l'encarregat de redactar un pla estratègic de regeneració veïnal. En efecte, la recuperació dels estàndards educatius dels nens i nenes, nois i noies d'aquests barris acostuma a figurar com a àmbit d'atenció prioritària d'aquests plans, generalment com a condició necessària en la lluita en favor de la igualtat d'oportunitats i la inclusió social.

Schools for the Community

Les *Schools for the Community*, també anomenades *Extended Schools* o *Full Service Schools*, comencen a funcionar a partir del 2001 i tenen com a referència altres propostes amb el mateix sentit desenvolupades als Estats Units i a Escòcia. Són centres que ofereixen als seus alumnes i a les seves famílies tot un seguit de serveis i activitats, normalment durant l'horari escolar, amb l'objectiu d'ajudar al conjunt de la comunitat a donar resposta a les seves necessitats bàsiques. Aquests serveis poden anar des del reforç escolar fins a l'oferta d'activitats de lleure o esportives, passant per l'assistència social i la salut. Aquestes experiències són impulsades per les LEAs i disposen del reconeixement del Govern central que els dona suport econòmic i flexibilitat normativa. Novament es pondera la seva creació especialment en les zones amb més pobresa i risc de marginació. Els resultats esperats d'aquestes experiències són la millora dels aprenentatges, de la salut comunitària, de la seguretat, de l'alfabetització i del conjunt del benestar de la comunitat, tot incrementant el nivell d'implicació/participació de les famílies a l'escola. Amb certa freqüència aquestes iniciatives es constitueixen en un òrgan local de parteneriat connectant així amb les estructures de funcionament de les *Neighbourhood Renewal initiatives*.

Supplementary Schools

Les escoles suplementàries són centres o xarxes educatives oficialitzades i finançades per les LEAs o les *EiC Action Zones* amb l'objectiu de millorar l'atenció i els resultats escolars de l'alumnat en situació social i cultural desafavorida, implicant el conjunt de la comunitat educativa. El conjunt d'activitats que s'hi programen responen a un sentit similar al dels serveis de les *extended schools*. En el cas de les *supplementary schools*, però, es posa l'èmfasi en el desenvolupament d'intervencions adreçades a l'acollida i al suport escolar de l'alumnat pertanyent a minories ètniques. I a diferència de les *extended schools*, ens trobem aquí amb activitats educatives programades fora dels establiments escolars on assisteixen els alumnes a qui van destinades. A la pràctica, són reconeguts i finançats com a *supplementary schools* projectes educatius presentats per diferents comunitats ètniques les quals disposen la utilització d'espais diversos (local de l'entitat, centres de barri, esglésies i també les escoles) per desenvolupar les seves activitats.

Metodologia de bones pràctiques

Partint d'una exhaustiva estandarització dels criteris d'avaluació de les realitats i les polítiques de centre (així com dels seus impactes), en els darrers anys l'OFSTED (*Office for Standards in Education*) pondera en els seus informes l'anàlisi del rendiment i necessitats acadèmiques dels estudiants pertanyents a grups ètnics minoritaris de les

escoles de bona part de les LEA (*Local Education Authorities*) del país, alhora que avaluen d'acord amb un elaborat sistema d'indicadors la mesura en què les LEA i els centres escolars s'ocupen de donar resposta a les necessitats educatives detectades d'aquests estudiants.

Més específicament, des de la mateixa OFSTED s'han elaborat darrerament informes d'avaluació sobre l'ús i impactes dels ajuts estatals EMAG a diferents LEA arreu del país. L'elaboració d'aquests informes permet obtenir resultats comparables amb una certa periodicitat. Per exemple, l'octubre de 2001, aquesta oficina redacta elabora l'informe *Managing Support for the Attainment of Pupils from Minority Ethnic Groups*, analitzant els efectes de l'EMAG sobre el suport dels centres de 39 LEAs a pràctiques per reduir els índexs de fracàs i l'exclusió escolars especialment incidents en alguns col·lectius ètnics (sobretot alumnes d'origen africà i caribenc). Segons aquest informe, la situació general millora respecte de la detectada dos anys abans per un informe igualment dut a terme per l'OFSTED (*Raising the attainment of minority ethnic pupils: school and LEA responses*, 1999): bona part de les LEA van introduint millors usos de les subvencions EMAG aconseguint reduir les desigualtats ètniques quant al rendiment acadèmic.

Aquestes aportacions són sovint complementades per recerques comparatives de caràcter més específic. És per exemple, el que fa l'estudi de David Gillborn i Safia Mirza, subvencionat igualment per la OFSTED i titulat: *Educational Inequality. Mapping Race, Class and Gender*. O inclús es permet criticar l'adequació dels estàndards per jerarquitzar les posicions dels centres en els rànquings oficials. És per exemple, el que realitza l'informe de la *Comission for Racial Equality* titulat *Inspecting Schools for racial equality: OFSTED's strengths and weaknesses* (2000).

Val a dir que des de l'any 2002 el DfES disposa d'una àmplia base de dades electrònica que reuneix informació exhaustiva sobre les realitats escolars del conjunt de LEAs i centres educatius del país, i més concretament sobre l'assoliment dels estàndards acadèmics per part del seu alumnat. És l'anomenat *pupil level annual schools' census* (PLASC)¹¹⁸. El PLASC, les dades el qual elabora són d'accés públic i gratuït¹¹⁹, permeten disposar d'una informació acurada sobre el rendiment acadèmic de l'alumnat a cada escola, en funció del seu origen ètnic, sexe, lloc de residència, etc. En aquest sentit, representa un instrument enormement útil per a la detecció de necessitats, així com per a l'avaluació periòdica de l'impacte de determinades polítiques educatives.

Aquesta metodologia i tradició d'avaluació afavoreix al mateix temps el recull sistemàtic de "*bones pràctiques*" en camps diversos, sempre recollint exemples reals del treball realitzat per part de centres escolars concrets. Com hem destacat més amunt, la recopilació i difusió d'experiències de *bones pràctiques*, partint de la

¹¹⁸ Aquesta base de dades és omplerta pel conjunt de centres de primària i secundària del país, i retornada al DfES per a la seva elaboració i difusió pública. El PLASC forma part de l'*Annual School Census* que inclou també altres dades rellevants sobre les característiques generals dels centres.

¹¹⁹ Com s'ha dit abans, tant els informes d'avaluació de centres que periòdicament realitza l'OFSTED, com les dades que el DfES disposa sobre les realitats dels centres educatius es fan sempre públiques, i consultables a través de la xarxa.

corresponent sistematització d'indicadors d'avaluació, s'ha convertit de les prioritats polítiques del DfES. No en va, en un sistema educatiu clarament tendent a la descentralització de competències i a l'autonomització de les polítiques i gestió dels centres escolars, es fa necessari disposar d'instruments que, des de l'establiment d'uns criteris-guia comuns, permetin un "retorn" d'informació que pugui ser compartida i aprofitada per part del conjunt de centres que componen la xarxa educativa del país.

Aquesta política de recollida i difusió de "bones pràctiques", novament a càrrec de l'OFSTED, permet també dirigir l'atenció sobre temàtiques específiques. Directament en relació a l'objecte que aquí ens ocupa, dues línies d'especial interès han estat: 1) bones pràctiques relatives a la millora del rendiment acadèmic de l'alumnat afrocaribeny; i, 2) bones pràctiques relatives a l'administració dels fons de l'EMAG per part dels centres escolars. Respecte del primer centre d'atenció, l'OFSTED publica l'abril de 2002 els informes *Achievement of Black Caribbean Pupils: Three Successful Primary Schools* (OFSTED, abril de 2002), i *Achievement of Black Caribbean Pupils: Good Practice in Secondary Schools*¹²⁰. Pel que fa al segon punt d'interès, destaquen els informes *Managing the Ethnic Minority Grant: Good practice in primary schools*, i *Managing the Ethnic Minority Grant: Good practice in secondary schools* (OFSTED, març de 2004)¹²¹.

En tot cas, el sistema d'indicadors elaborat per a la detecció d'exemples de *bones pràctiques* referides a àmbits estratègics específics parteix de la consideració d'algunes condicions de caràcter general que són a la base de la construcció dels corresponents indicadors. Segons s'especifica en l'informe *Aiming High...* (DfES), diferents recerques i informes elaborats pel mateix Departament¹²², el *Runnymede Trust*¹²³ o els ja citats de l'OFSTED permeten concloure que darrera tota "bona pràctica" en el camp de la millora del rendiment acadèmic de l'alumnat minoritari es troba l'acompliment de les següents *constants*:

Treball integrat de centre (*whole-school approach*). Sigui quin sigui l'objecte de les actuacions planificades per part del centre, la seva efectivitat depèn del nivell de transversalitat i treball global que acompanyi el seu disseny i implementació. És condició de partida garantir-hi la implicació del conjunt del claustre i equip directiu, alumnat, famílies, autoritats locals, etc.

- a) Lideratge potent (*strong leadership*). La direcció i el professorat amb càrrecs de responsabilitat del centre han de disposar d'una visió estratègica i d'una capacitat de lideratge que impregni les dinàmiques del conjunt del centre. Ens hem referit als valors atorgats a aquest aspecte en el punt 4.3.3..

¹²⁰ A banda del seu recolzament en la recollida de dades quantitatives (comparant en el temps i per col·lectius ètnics dades sobre acreditacions, absentisme, abandonament, promoció escolar...), aquests informes elaboren bona part de la informació en què es basen mitjançant l'ús de metodologies qualitatives: grups de discussió amb professorat, entrevistes amb directors, amb alumnes afrocaribenys i llurs famílies, i observació d'aules.

¹²¹ També aquests informes interpreten les dades quantitatives obtingudes, més en aquest cas l'estructura de les partides pressupostàries finançades a través de l'EMAG o d'altres programes amb entrevistes amb directors, professorat ordinari i especialista, alumnes i famílies.

¹²² *Removing de barriers* (DfEE, 2000).

¹²³ *Improving Practice: A whole-school approach to raising achievement of African Caribbean Youth* (The Runnymede Trust, 1998).

- b) Ensenyament-aprenentatge efectiu (*effective teaching and learning*). La planificació de les concrecions curriculars i de les dinàmiques d'aula han d'assegurar la presa en consideració de la diversitat cultural de l'alumnat, programant efectivament el suport específic que els alumnes amb necessitats educatives específiques puguin requerir. Un factor recurrent en aquest context és la participació de bona part del professorat en programes de formació continuada destinats a l'adquisició o millora de competències en aquesta matèria.
- c) Increment d'expectatives (*high expectations*). Es concep necessari el treball sobre les expectatives que professors i famílies comparteixen respecte de la vàlua acadèmica dels diversos alumnes. Dit a la inversa, sembla demostrat que el sosteniment d'estereotips negatius sobre les possibilitats de determinats sectors d'alumnat de rendir i promocionar eficaçment a l'escola efectivament minen les aspiracions d'aquests alumnes i reproduïxen el cicle del fracàs escolar¹²⁴.
- d) *Ethos* de respecte i clara aproximació contra el racisme i el mal comportament (*ethos of respect with a clear approach to racism and bad behavior*). El conjunt de la vida del centre ha d'ésser arrelada en una cultura de respecte mutu i lluita contra tot signe de discriminació per raó de classe, sexe o ètnia. Aquest *ethos* o èsperit de centre s'associa l'interès per les polítiques de centre que, basades en un enfocament preventiu, eradiquin pràctiques de *bullying* i d'intimidació de les relacions entre el conjunt d'alumnes. Aquesta aproximació ha també de ser abordada des de la implicació de la totalitat d'actors que conformen la comunitat educativa.
- e) Implicació de les famílies (*parental involvement*). Es considera condició necessària per a l'èxit de tota mesura escolar (inclosos els projectes curriculars de centre) la implicació de les famílies al llarg de les seves fases de disseny, implementació i avaluació de resultats.

A més d'aquests factors, els abans esmentats informes de *bones pràctiques* relatives a la millora del rendiment acadèmic de l'alumnat afrocaribeny a primària i secundària (OFSTED, 2002) assenyalen un darrer aspecte clau en la consecució per part dels centres de resultats efectius en aquest terreny: *el treball en xarxa amb d'altres centres i serveis locals en el marc d'una estratègia conjunta basada en el principi de la inclusió social*. Aquest component reitera el valor d'iniciatives de connexió dels centres amb el seu entorn com les abans esmentades.

4.5.4. Quebec

Atès el protagonisme que ocupa l'estructuració de l'*organització escolar* (sistemes més o menys oberts d'aules d'acollida, estructures més o menys normalitzades d'atenció a la diversitat,...) en el panorama d'objectius i intervencions que conformen l'agenda

¹²⁴ El sentit d'aquesta condició ens remet directament al funcionament de l'anomenat *efecte Pigmalión* (Jacobson i Rosenthal, 1968) o a les teories de l'"etiquetatge". Certament, el nucli explicatiu d'aquestes aproximacions es fonamenta en la màxima sociològica segons la qual: "allò que socialment és definit com a real, ho és en les seves conseqüències" (W. Thomas).

educativa al Quebec, dediquem aquest apartat a detallar les característiques dels diferents mecanismes organitzatius que el sistema educatiu quebequès disposa a aquest nivell.

La classe d'acollida "tancada"

El recurs de l'aula d'acollida "tancada" pròpies de centre ha estat un dels principals puntals en el tractament de l'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut d'ençà que a finals de la dècada dels 60 fou inicialment desenvolupat com a projecte pilot per la Comissió d'Escoles Catòliques de Montreal.

Actualment, aquestes aules o classes d'acollida s'adrecen específicament a alumnat immigrant arribat en el decurs dels cinc anys previs amb l'objectiu prioritari d'intensificar l'aprenentatge dels rudiments bàsics de la llengua francesa i d'altres coneixements instrumentals mínims que li permeti la posterior incorporació a les aules ordinàries. La seva denominació com a classes d'acollida "tancades" (*fermée*) respon al fet que l'alumnat que hi assisteix ho fa "a temps complert", durant totes les hores que dura la seva jornada escolar, sense preveure la seva incorporació parcial a la classe ordinària. Si bé es fixa com a període mínim d'assistència a aquesta aula el d'un mes, es calcula que la durada de l'estada mitjana de l'alumnat nouvingut a les classes d'acollida es troba en l'actualitat en deu mesos.

A primària, les aules d'acollida generalment escolaritzen alumnes d'edats i nivells diferents. A secundària, on aquest recurs és més estès, l'alumnat és prioritàriament agrupat en funció del seu domini del francès i les matemàtiques; s'estableixen majoritàriament tres nivells: principiant, intermig i avançat¹²⁵.

En alguns centres de primària amb aules d'acollida "tancades" s'ha experimentat l'organització de grups reduïts de *treball cooperatiu* formats per alumnes d'aquesta aula i estudiants de la classe ordinària. De manera coordinada el tutor/a de l'aula ordinària i el tutor/a de l'aula d'acollida s'encarreguen de supervisar el seguiment d'aquest treball, que ocupa els estudiants durant part de la seva jornada escolar diària.

Experiències d'aquest tipus cerquen trencar l'aïllament que sovint provoquen dinàmiques d'atenció educativa específica com les aules d'acollida "tancades". De fet, vèiem abans com els principis de les actuals directrius polítiques discuteixen sobre la conveniència de continuar fent de l'assistència exclusiva a la classe d'acollida el principal mecanisme d'acollida i "integració lingüística i acadèmica" de l'alumnat nouvingut. Així, el mateix redactat de l'*Énoncé* qüestiona les pressions dels centres i del seu professorat per allargar l'estada de l'alumnat immigrant en aquestes classes tant com sigui necessari per garantir l'assoliment d'uns determinats estàndards lingüístics i instrumentals.

Partint de la premissa que en molts casos difícilment l'aula d'acollida per sí sola pot compensar amb excel·lència els déficits lingüístics i acadèmics d'un sector important

¹²⁵ En tot cas, l'alumnat assisteix la totalitat de la jornada escolar a l'aula d'acollida, progressant-hi de nivell fins acabar superant el grau avançat.

de l'alumnat nouvingut, es prioritzen models d'atenció escolar que complementin l'aplicació de recursos específics (com l'aula d'acollida) amb solucions tendents a la normalització (incorporació progressiva en grups ordinaris) o, si més no, a l'ús de les estructures ordinàries d'atenció a la diversitat. Les solucions que seguidament es descriuen exemplifiquen aquesta estratègia.

La incorporació a la classe ordinària amb mesures de reforç per a l'aprenentatge del francès.

En aquest model d'organització, l'alumnat nouvingut és incorporat directament al grup-classe ordinari, essent objecte d'una atenció individualitzada o en petits grups de reforç fonamentalment en el terreny de les competències lingüístiques algunes hores a la setmana (generalment de dues a cinc hores).

Es tracta aquesta d'una solució organitzativa aplicada a bona part dels centres educatius a la majoria de comissions escolars del Quebec. En el cas de les etapes de l'educació infantil aquesta combinació és sovint posada en marxa com a primera mesura d'atenció a l'alumnat immigrat acabat d'arribar. En canvi, a l'etapa primària i sobretot a la secundària aquest tractament acostuma a servir com a solució de continuïtat a l'estada de l'alumnat d'origen estranger a les aules d'acollida tancades.

Com a cas més excepcional, trobem alguna comissió escolar que, a l'etapa de secundària obligatòria, opta per l'organització d'aquestes hores de reforç individual o en grups reduïts (d'assistència obligatòria) en horari no lectiu.

La classe "d'observació"

Aquest recurs és destinat a l'alumnat que s'incorpora directament al segon cicle de l'educació primària o a la secundària. L'alumnat és adreçat a una aula temporal d'atenció específica (l'estada a la qual no supera el mes) pròpia del centre, amb l'objectiu d'assegurar un període d'observació suficient per valorar l'estat de coneixements previs i organitzar estratègies adequades per a la seva incorporació al sistema escolar: establiment de nivells, assignació de grups-tutoria, plans de treball individuals, etc.

Aquest model és implementat per alguns centres educatius fonamentalment de la regió metropolitana de Montreal.

Classe d'acollida amb integració progressiva a l'aula ordinària

L'aplicació d'aquest model respon a l'abans comentada voluntat del Ministeri d'Educació de relativitzar la política d'aules d'acollida "tancades" com a principal puntal del sistema d'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut. En aquest cas, l'estratègia se centra en reforçar els ponts entre una classe d'acollida no tancada i l'aula ordinària.

D'acord amb l'esmentat en el seu moment, el reforçament d'aquests ponts obeeix a raons tant instrumentals (afavorir les competències lingüístiques de l'alumnat immigrant promovent-ne l'ús quotidià del francès amb companys de classe autòctons) com expressives (promoció dels valors del contacte intercultural).

En resum, es concep l'aula d'acollida com un mecanisme educatiu específic de caràcter *transitori* (primer pas cap a la integració en l'aula ordinària), *obert* (permet combinar l'assistència a matèries comunes) i *flexible* (aquestes combinacions s'estableixen segons el pla de treball individualitzat de cada alumne), destinada a l'*aprenentatge intensiu* del francès i a l'adquisició de certs coneixements instrumentals bàsics.

Més concretament, quant a l'obertura horària de l'aula d'acollida, sembla situar-se com a norma generalitzada que l'alumnat que hi assisteixi pugui incorporar-se als grups ordinaris de referència en aquelles sessions en què les competències lingüístiques no representin un objecte directament avaluable (matemàtiques, educació física, arts,...).

Com en el cas de les aules d'acollida "tancades", la gestió d'aquest recurs recau sobre la figura del tutor d'acollida, qui haurà d'encarregar-se de les tasques que se'n deriven: realització de les avaluacions inicials de l'alumnat i col·laboració en el disseny de programacions adaptades, elaboració de propostes metodològiques i estratègies didàctiques específiques i per al professorat de les diferents àrees, seguiment tutorial dels alumnes i acompanyament del procés d'incorporació a l'aula ordinària, coordinació i traspàsos d'informació als equips docents, coordinació amb els serveis externs al centre, mediació entre el centre i les famílies, etc.

L'aplicació d'aquest model ha començat a estendre's els darrers anys a bona part dels centres de primària de les comissions escolars del Quebec. A secundària, si bé es troben casos d'implementació d'aquesta fórmula, continua essent força majoritària l'opció "tancada" d'aules d'acollida.

La classe de post-acollida

Aquesta aula o classe és organitzada de forma específica per a aquell alumnat estranger de primària i secundària que, un cop havent assistit de manera exclusiva a l'aula d'acollida "tancada" durant aproximadament deu mesos, continua presentant significatius dèficits acadèmics i lingüístics. Com a norma general, es considera dèficit "significatiu" aquell retràs acadèmic que situa l'alumnat en qüestió tres o més cursos-nivell per sota del que correspondria a la seva edat cronològica. En aquests casos, l'alumnat és destinat a aules de post-acollida pròpies de centre on continuarà reforçant-se el seu aprenentatge lingüístic i de coneixements instrumentals bàsics durant aproximadament un període de deu mesos suplementaris.

Es tracta aquesta d'una solució d'aplicació força minoritària, bàsicament implementada en alguns centres de primària i secundària de la regió metropolitana de Montreal.

La classe d'“integració”

S'anomena així l'aula a la qual assisteix l'alumnat no francòfon de secundària que, després de passar per l'aula d'acollida “tancada” i, en alguns casos, per l'aula de post-acollida, continua necessitant d'un reforç específic en l'àrea lingüística i de ciències socials. Durant el període aproximat d'un curs complet, aquest alumnat passa part de la seva jornada escolar assistint a aquesta aula, on es treballa amb adaptacions curriculars específiques, incorporant-se al grup ordinari la resta d'hores convingudes segons el cas.

Novament aquest recurs és utilitzat en alguns centres de secundària de l'àrea metropolitana de Montreal, fonamentalment en aquells centres amb elevats percentatges d'alumnat nouvingut amb necessitats educatives específiques.

Sistemes de reforç a la classe d'acollida “tancada”

Aquest solució és aplicada en el context d'aquelles classes d'acollida “tancades” on hi assisteixen alumnes del darrer cicle de primària o alumnes de secundària quan aquests presenten situacions greus de sots-escolarització. En aquestes circumstàncies, un professor auxiliar reuneix aquest alumnat per a la realització de reforços complementaris de forma individual o en grups reduïts. Aquests reforços es realitzen durant un període de dotze hores setmanals al centre escolar més 3 hores a la setmana a la pròpia llar familiar. La seva organització s'estableix de forma conveniada amb ONGs o entitats de cooperació.

També en aquest cas es tracta d'un recurs organitzat a alguns centres de primària pertanyents a la comissió escolar de Montreal, particularment en contextos d'elevada concentració d'alumnat nouvingut amb mancances educatives greus.

Estructures específiques de reforç

Quan l'alumnat nouvingut incorporat al sistema educatiu quebequès a partir del darrer cicle de primària presenta situacions de sots-escolarització o analfabetisme, aquest és sovint integrat en les estructures generals de reforç i atenció a la diversitat que organitza el centre. Un d'aquests recursos és l'agrupament, durant aproximadament el termini d'un curs escolar i durant un nombre significatiu d'hores setmanals, en classes de suport escolar adreçat a l'alumnat (no tan sols estrangers) amb problemes greus d'aprenentatge. En aquestes aules es treballa amb adaptacions curriculars específiques i amb una *ràtio* d'alumnes per professor molt per sota de la dels grups “normalitzats”.

5. Conclusions: Educació i immigració. El cas català en perspectiva

Quines lliçons d'utilitat per al cas català podem extreure d'aquest recorregut comparat a través de les realitats i polítiques dels països i regions objecte d'estudi? O dit d'una altra manera: ¿en quin sentit i mesura el tipus d'enfocaments i intervencions anteriorment descrites aporten referències útils als debats i models pràctics que es planteja la política educativa catalana en el camp de l'acollida i l'escolarització de l'alumnat d'origen immigrant? Òbviament qualsevol intent de donar resposta a aquestes qüestions es troba obligat a prendre en consideració el pes de les condicions de transferibilitat –les distàncies i proximitats contextuais que permeten valorar-ne l'exportabilitat– d'unes polítiques i d'uns enfocament d'una realitat a una altra.

Sobre la base d'aquest advertiment, aquestes darreres pàgines de l'informe tenen per objectiu aportar elements de reflexió i anàlisi susceptibles d'aproximar possibles respostes als interrogants en qüestió. Estructurem aquest exercici entorn de cinc àmbits temàtics diferenciats: els debats sobre la concentració escolar d'alumnat nouvingut; els debats sobre el binomi especificitat-normalització dels recursos educatius; els debats sobre l'aprenentatge de la llengua; els debats sobre l'educació i l'entorn; i els debats sobre l'avaluació de les polítiques educatives.

5.1. Aportacions al debat sobre la concentració escolar d'alumnat nouvingut

La concentració escolar de l'alumnat immigrant procedent de països empobrits se situa en l'agenda política i, en general, en el debat públic de la majoria de països i regions com un "problema" de primer ordre, i ho fa des del punt de vista de justificacions tant de base *instrumental* com de tipus *expressiu*¹²⁶. Justificacions instrumentals són aquelles que remeten a les dificultats per aconseguir amb els objectius curriculars quan a les aules es concentren alumnes amb coneixements instrumentals bàsics molt limitats. Pel que fa al nivell expressiu, se suposa que reduint la concentració per mitjà d'afavorir la dispersió, es força el contacte "intercultural", la qual cosa facilita la convivència en tant que contribueix a la superació general dels prejudicis i les actituds racistes, així com l'acceleració de certs processos d'aprenentatge informal en el cas dels alumnes dels grups minoritaris.

Determinades polítiques de planificació educativa impacten directament sobre la composició social dels centres escolars, tenint per efecte afavorir o dificultar, segons el cas, el grau d'heterogeneïtat del perfil socioeconòmic i cultural dels seus alumns. Una d'aquestes polítiques és aquella que abasta la diversitat de mesures que s'adrecen al tractament de l'*accés escolar*. Sistemes de preinscripció i assignació de centre, reserva de places d'alumnat amb Necessitats Educatives Específiques, ubicació de la "matrícula viva", establiment d'àrees d'influència, el tractament del dret

¹²⁶ Faig aquí servir la ja clàssica terminologia de Basil Bernstein (1977).

de les famílies a escollir centre..., tot plegat estructura el marc objectiu que condiona les possibilitats d'acabar compartint aules amb uns o altres alumnes.

En aquest camp acostumen a contraposar-se dos models d'actuació: d'una banda, aquell que aposta per l'aplicació de *sistemes de centralització* i coordinació dels criteris d'accés escolar; d'altra banda, aquell que es basa en els principis de la lògica del "*quasi-mercat*". Tal i com s'ha assenyalat més amunt, aquest segon model és el que orienta els procediments d'adscripció de centre a Anglaterra i a la Comunitat Francòfona de Bèlgica. Molt breument: en aquest marc la demanda i l'oferta de places escolar es regulen per les lleis del mercat. Dit altrament, les famílies competeixen entre elles per matricular els seus fills i filles dins un ventall obert de centres educatius, els quals, al seu temps, competeixen entre ells per assolir els millors estàndards d'excel·lència acadèmica i per incorporar aquell perfil d'alumnat que més els ho faciliti. L'única restricció a l'elecció de centre per part de les famílies el representa el límit de places escolars disponibles a cadascun d'ells. En aquest marc, augmenten les probabilitats d'esdevenir-se allò que s'ha vingut a denominar "processos de *guetització*" dels centres escolars. Això és, els centres més demandats esgoten ràpidament la seva disponibilitat de places, mentre que aquells altres situats en les posicions més baixes del rànquing públic de l'excel·lència mantenen una àmplia cartera de places vacants que van essent ocupades per aquells alumnes que no han aconseguit satisfer els criteris dels primers (matrícula ordinària) o que han arribat fora de termini (matrícula "viva").

La xarxa educativa catalana no es troba exempta d'aquests mateixos perills. De fet, una mirada a l'evolució i estat de certes dades estadístiques constata, entre d'altres, dues realitats generals poc qüestionables. En primer lloc, i malgrat la xarxa escolar concertada hagi anat incrementant els darrers anys les seves proporcions d'alumnat estranger, continua existint una gran disparitat quant al grau en què sector públic i sector privat concertat s'ocupen de l'escolarització d'aquella població immigrada la concentració escolar de la qual és considerada "problemàtica". Posem com a exemple el cas de l'ESO. Comparant les dades corresponents als cursos 1999-2000 i 2003-2004, sí semblen haver-se corregit lleugerament les distàncies entre la proporció d'alumnat magribí que es matricula als centres públics i el que ho fa als de titularitat privada (del 93,66%–6,34% el curs 1999-2000, al 83,63%–17,37% el curs 2003-2004). No passa el mateix en el cas dels alumnes llatinoamericans (del 83,63%–16,37% el curs 1999-2000, al 81,37%–18,63% el curs 2003-2004). Sumats tots dos col·lectius, representen més del 75% del total de població estrangera escolaritzada al sistema educatiu català.

No obstant això, caldria puntualitzar en segon lloc que no tots els centres escolars de titularitat pública acullen el mateix nivell d'alumnat d'origen estranger. Efectivament, depenent del barri on s'ubiqui el centre i de quina es dissenyi com la seva àrea d'influència, les probabilitats d'escolaritzar un percentatge més o menys rellevant d'alumnat estranger varien més que significativament. Per exemple, a Barcelona ciutat hi ha centres públics en què aquest percentatge supera el 80% del total del seu alumnat, mentre que a d'altres centres també de titularitat pública amb prou feines s'arriba a una proporció del 5%.

Sigui com sigui, per mirar de pal·liar els efectes perversos de l'aplicació d'una lògica de quasi-mercat en la capacitat de les famílies pel que fa a l'elecció de centre, i sobre la

base dels criteris de baremació existents, el sistema educatiu català ha provat la implementació de diversos sistemes de coordinació centralitzats. En repassem tres d'ells.

Un dels principals mecanismes que s'implementen com a garantia de l'equitat en l'accés escolar és la **reserva de places de NEE** durant el període de preinscripció educativa. La normativa actual obliga a tots els centres sostinguts amb fons públics a tenir una reserva mínima de dues places per a alumnat amb NEE durant aquest període. Allò que es pretén no és altra cosa que evitar que aquest alumnat es concentri en alguns centres, aquells ubicats en zones escolars especialment desfavorides. En molts ajuntaments la reserva de places a les escoles s'ha incrementat per sobre d'aquesta ràtio de 2 alumnes, gràcies a certs acords municipals per assumir un increment d'aquesta ràtio que la faci més adequada a la realitat del municipi¹²⁷. En casos molt puntuals aquest increment ha situat aquesta reserva en 6 ó 8 places. En la majoria de municipis, però, l'increment (en cas d'haver-se produït) ha estat més modest; es podria dir que s'arriba a una ràtio de mínims un xic més elevada, però que a la pràctica no assegura la redistribució equitativa de l'alumnat amb NEE entre tots els centres educatius.

A la pràctica, però, la reserva de places és una política limitada. En primer lloc, la frontera dels dos alumnes per aula és del tot insuficient en la gran majoria de municipis per assegurar una distribució equitativa de l'alumnat, perquè el volum d'alumnes amb NEE ha crescut de manera molt important en els darrers anys. Molt sovint, acaba representant aquesta una política de redistribució de mínims.

En segon lloc, el problema central el trobem en què és una política que només es pot implementar durant el període de preinscripció. Així, la reserva de places només és efectiva entre els alumnes que es matriculen durant el període de preinscripció, però no entre els que ho fan fora de termini (entre la preinscripció i la matrícula) o com a matrícula "viva", un cop ja ha començat el curs¹²⁸. Aquest element limita en gran mesura les possibilitats d'incidència en termes d'equitat de la reserva de places. Hi ha alumnes de determinats grups de NEE que s'inscriuen en els centres durant el període de preinscripció, però d'altres tendeixen a fer-ho fora d'aquest termini. Això passa sobretot amb l'alumnat que prové de la matrícula viva, alumnes estrangers que s'incorporen al sistema educatiu amb el curs començat. Un cop finalitzat el període de preinscripció, la matriculació de l'alumnat en general i de l'alumnat amb NEE en particular no es regeix per la reserva de places, sinó que hi ha dos principis reguladors de la matrícula bàsics: d'una banda, l'elecció de centre per part de les famílies, i de l'altra la possibilitat d'elecció només entre aquells centres en els quals hi ha places vacants. Així, un cop hi ha escoles que durant el procés de preinscripció han esgotat les seves vacants ja no poden assumir cap càrrega d'alumnat amb NEE, matriculant-

¹²⁷ Acords als quals s'ha arribat a través del consens entre tots els centres educatius del municipi, tant els de titularitat pública com els de titularitat privada sostinguts amb fons públics i gràcies a l'aposta dels serveis territorials de l'administració educativa.

¹²⁸ La necessitat jurídica de mantenir la garantia de la llibertat d'elecció de centre fa que la reserva de places no es pugui mantenir un cop tancat el termini de preinscripció, perquè significaria estar reservant places per a una població inexistent: aquella que sabem que es matricularà, però que de fet encara no ho ha fet. No es poden mantenir places per aquesta "població fantasma" quan hi ha alumnes reals que han declarat la seva voluntat d'inscriure's a determinats centres.

se aquests en algun dels centres que disposen de places vacants, i que en termes generals tendeixen a ser aquells que ja tenen un nombre més gran d'alumnes amb aquest perfil (motiu pel qual són menys escollits que la resta en les preferències de les famílies). Així queda oberta la porta a processos de guetització de determinats centres escolars.

Un segon mecanisme regulador de l'accés escolar el trobem en les polítiques de **zonificació de les àrees d'influència dels centres**. El disseny de les àrees d'influència de cada escola és un element absolutament central en la distribució de la matrícula en la mida que el resultat de la baremació obtinguda per les famílies respecte l'escola triada depèn en primer lloc de si l'escola volguda correspon o no a la zona on resideix la família. Això acaba esdevenint un factor clau en la possibilitat d'accés a l'escola, i per tant l'atribució de les zones d'influència marca profundament la distribució de l'alumnat al municipi més enllà de les preferències de les famílies. A casa nostra, les polítiques de zonificació responen a tres models diferents (González, Benito i Alegre, *en premsa*).

Un primer model és el que assigna a tots els centres escolars sostinguts amb fons públics una mateixa àrea d'influència. En model l'opció de tria de qualsevol centre escolar pesa el mateix en la baremació de les opcions de les famílies. És un sistema que té un avantatge molt clar, i és que es maximitza el pes de la tria de les famílies de les escoles que es prefereixen al municipi. A més, en tant que l'àrea d'influència inclou els centres de titularitat privada, s'evita que aquests es converteixin en un mecanisme de fugida de moltes famílies a qui si regís un criteri d'estricta proximitat els pertocaria un centre públic no desitjat. Aquest model afavoreix la possibilitat que el conjunt de la xarxa escolar sigui socialment més heterogènia, promovent-se la barreja entre alumnat procedent de diferents barris. Alhora, el principal obstacle per a la implementació d'aquest model el representa el fet que, sobretot en municipis de certes dimensions, contradiu el principi de proximitat al centre escolar que estipula la llei com a procediment central del sistema d'assignació de places.

Un segon model es basa en establir una àrea d'influència escolar per a cada centre públic, i una zonificació alternativa per a les escoles concertades. Aquesta és la situació més comuna en els municipis de dimensions mitjanes. Té com a principal avantatge el fet que facilita la planificació (municipal) i la previsibilitat (familiar), alhora que tendeix a adequar-se bé al criteri de proximitat centre escolar – residència familiar. Pel que fa als seus possibles efectes sobre la composició social final del conjunt de centres sostinguts amb fons públics, val a dir que permet la possibilitat de dissenyar zones d'influència que trenquin la segregació social de certs barris (tot i "forçant" relativament el criteri de l'estricta proximitat geogràfica) amb l'objectiu d'evitar dinàmiques d'homogeneïtzació (o guetització) de determinades escoles i instituts. El principal problema d'aquest tipus de zonificació és que quan assigna a escoles fortament estigmatitzades àrees d'influència on resideixen famílies amb una forta adhesió escolar, moltes d'elles acaben optant per "fugir" cap a escoles privades concertades, escoles en les quals poden obtenir una bona baremació en tant que no disposen de zones adscrites o en disparen d'alternatives a les escoles públiques.

En tercer lloc, fem referència a la planificació d'àrees d'influència amb més d'un centre públic, i una zonificació alternativa per a les escoles concertades. Aquesta solució és habitual a bona part dels municipis de més majors dimensions. A mig camí entre els

dos models anteriors, reuneix bona part dels seus respectius avantatges i inconvenients. En termes generals, s'aproxima més aviat al model de la zona única, si bé incorpora el criteri de la proximitat territorial entre el lloc de residència i el centre, alhora que estableix una ordenació zonal específica per als centres concertats. Cal afegir que en termes generals la zonificació escolar dels centres de secundària no respon al mateix tipus de criteris zonals, sinó que sovint s'assigna l'alumnat que surt de diferents escoles a diferents centres d'ensenyament secundari. En ocasions aquest model d'assignació té algunes variants, com ara que diferents escoles tinguin assignats diversos instituts, de manera que es potenciï la competència entre els instituts i la capacitat de tria dels alumnes.

Per acabar, fem esment d'una tercera política tendent a incidir en les dinàmiques de l'accés escolar. Ens referim a l'àmbit d'actuacions de les **Oficines Municipals d'Escolarització**. Si bé tampoc es tracta aquesta d'una política específicament orientada entorn del tractament de l'acollida escolar de l'alumnat estranger, el seu radi d'acció pot incidir directament sobre la distribució d'aquest alumnat a la xarxa de centres sostinguts amb fons públics.

L'article 18.4 del *Decret 252/2004, d'1 d'abril, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres docents en els ensenyaments sufragats amb fons públics*, descriu les finalitats de les Oficines Municipals d'Escolarització (OME):

- a) *Vetllar pel compliment de la legalitat del procés d'admissió de l'alumnat en el seu àmbit d'actuació, mitjançant la comissió d'escolarització.*
- b) *Establir els mecanismes necessaris per orientar i informar adequadament les famílies de tota l'oferta educativa.*
- c) *Procurar una distribució equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives específiques que en permeti la integració, faciliti la cohesió social i afavoreixi una qualitat educativa adequada per a tota la població escolar, en el marc de les previsions d'aquest Decret i de les funcions atribuïdes a les comissions d'escolarització.*

Bona part dels ajuntaments amb més tradició en les tasques més directament relacionades amb el disseny dels mapes educatius i la gestió dels processos de matriculació dels municipis han vist en l'abordatge del tercer objectiu de les OME (c) una oportunitat per a avançar en una de les seves reivindicacions històriques: tenir major incidència real i poder de decisió en l'àmbit de les polítiques educatives que afecten a la ciutat, gràcies al reconeixement de la tasca de planificació educativa municipal, tant en l'àmbit de la gestió de la matriculació com fins i tot de la planificació escolar més genèrica (línies que cal obrir o tancar, ubicació de les noves escoles, etc.).

Des d'aquest punt de vista, les OME serien quelcom més que "oficines d'informació municipals" (Bonal, González i Valiente, 2005). En la mesura en què es disposi dels recursos, competències i capacitat de treball col·laboratiu es converteixen en espais de cogestió de les polítiques que afecten la matriculació. Aquesta interpretació passa per la vinculació directa i estreta entre els ajuntaments i la Delegació Territorial dins de la presidència de les OME, de manera que esdevingui aquest un espai de planificació de

la matriculació escolar al municipi. Per tant, les Comissions d'Escolarització (CE) no serien ni l'únic ni el principal espai de trobada entre l'ajuntament i la Delegació (a través de la figura de l'inspector/a), sinó que esdevindria realment un ens de presa de decisió respecte els casos concrets de matriculacions fora de termini, matrícula viva i reclamacions en la matrícula. D'alguna manera, les OME desenvolupen així un doble paper. En primer lloc, aquell més administratiu que reuneix el tipus d'intervencions relacionades amb l'acompliment dels dos primers objectius (OME com a Oficines Municipals). En segon lloc, el de planificació i assessorament: a) a Delegació Territorial d'Educació sobre les línies d'intervenció política òptimes per al municipi (OME com a ens de cogestió de les polítiques de matriculació), i b) a la CE sobre l'abordatge de les matriculacions extraordinàries.

En l'actualitat s'obre per a les OMEs un escenari en què podrien arribar a esdevenir un important òrgan de planificació educativa territorial, arribant a abastar l'establiment de mesures d'afavoriment de l'equitat en l'accés escolar com les abans descrites: les polítiques de reserva de places NEE i de zonificació escolar¹²⁹. En aquest escenari, doncs, les Oficines Municipals d'Escolarització representen una clara aposta per la centralització dels processos d'inscripció i assignació de centre. En la mesura en què part important de la seva feina tracta de la distribució de l'alumnat nouvingut entre els centres escolars de les corresponents demarcacions i zones d'atenció, representa un pas endavant el procés d'incorporació dels coordinadors LIC als equips dels diferents Serveis Territorials. El mateix *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* especifica que tant aquests coordinadors territorials com els assessors LIC que d'ells depenen tenen com a funció "*col·laborar amb les oficines municipals d'escolarització*" i, en el cas d'aquests segons, "*assessorar les comissions d'escolarització de zona*".

En definitiva, segons el nostre parer el repte plantejat passa per aprofundir en el (re)disseny de polítiques que a nivell local promoguin l'heterogeneïtzació social interna dels centres educatius sostinguts amb fons públics, al temps que equilibrin els perfils socials dels diferents centres que componen la xarxa escolar dels municipis (González, Benito i Alegre, 2005). Afavorir l'equitat educativa demana tendir cap a l'*heterogeneïtat intraescolar*, alhora que cap a la *homogeneïtat interescolar*, entenent que tant l'un com l'altre concepte es refereixen a perfils socioculturals no únicament definits pel fet de ser o no originari d'un altre país. És en aquest sentit que convindria incloure el debat sobre el repartiment de l'alumnat amb NEE procedent de la immigració, en el marc de la discussió sobre el grau de diversitat sociocultural (per raons econòmiques, segons el nivell d'instrucció de pares i mares,...) que "suporten" els diferents centres educatius. Finalment, si avançar en aquesta línia és positiu, és degut a quatre motius bàsics aquí defensats: i) En primer lloc, contribueix a incrementar els referents d'"excel·lència educativa" per als alumnes amb menor nivell d'adhesió escolar, afavorint alhora l'increment de les seves expectatives de trajectòria acadèmica. ii) Per altra banda, evita l'estigmatització de determinades escoles, com a conseqüència del perfil d'alumnat que en elles es concentra. iii) D'aquesta manera s'afavoreix un major equilibri de la demanda de places entre els diferents centres, i en conseqüència de les vacants que poden ser ocupades per alumnat procedent de la

¹²⁹ Així com d'altres actuacions com les referides a la flexibilitat en l'establiment de ràtios, les polítiques de concentracions de recursos en determinats centres, l'aplicació de criteris de baremació, etc.

matrícula viva. iv) I per altra banda, l'heterogeneïtat social a les aules contribueix a equiparar les condicions en què han de treballar els equips docents dels diferents centres.

5.2. Aportacions al debat sobre el binomi especificitat-normalització dels recursos educatius

Aquest és un dilema que traspua bona part dels debats polítics que es plantegen els valors d'aquelles polítiques d'acollida i escolarització que *serien desitjables* (al marge que els recursos disponibles les facin o no possibles). Convé dissenyar mesures d'actuació que tendeixin cap a la *normalització* o *universalització* del tracte al conjunt d'estudiants, o és més adient orquestrar línies d'atenció *específiques* o *focalitzades* adreçades a l'alumnat immigrant en tant que *target*? A la pràctica, però, podem entendre que aquest pot acabar convertint-se en un debat certament estèril en la mesura en què s'allunyi de la pregunta que justament li atorga sentit: *quines són i com s'avaluen les necessitats a què es pretén fer front?* Aleshores apareixen, per exemple, els punts dèbils de dur fins a les seves últimes conseqüències tant les estratègies de normalització com les opcions d'especificitat sectorial.

D'una banda, les limitacions bàsiques de les estratègies normalitzadores tenen a veure amb les pròpies dificultats del procés d'escolarització de l'alumnat nouvingut, dificultats així mateix diverses segons la seva pròpia diversitat de perfils i condicions. El "gra d'especificitat" (respecte del conjunt de l'alumnat autòcton) de les necessitats educatives de l'alumnat nouvingut d'origen estranger té a veure amb múltiples variables. Tres d'elles semblen evidents: i) l'edat d'arribada i inici de l'escolarització; ii) la trajectòria educativa i nivell d'aprenentatges previ; i, 3) el coneixement o no d'alguna de les llengües autòctones.

Retenim aquí la crítica formulable a aquells centres, xarxes o sistemes educatius que, emparant-se en les bondats de les polítiques de normalització, o (en el millor dels casos) dissolent les necessitats educatives particulars de bona part de l'alumnat nouvingut en el sac de les necessitats generals de l'alumnat en situació social desafavorida, deixen d'abordar esforços d'atenció específica tot al llarg dels processos d'acollida de l'alumnat nouvingut d'origen estranger. En aquest sentit, per exemple, s'han pronunciat a Bèlgica la Comissió Intercultural de la CNAPD (Coordinadora Nacional de l'Acció per la Pau i la Democràcia)¹³⁰, o el Moviment de Renovació Pedagògica "*École Démocratique*"¹³¹, arremetent contra la inacció del Govern de la Comunitat Francòfona en el terreny de la lluita contra les desigualtats per raons ètniques a l'ensenyament.

I en tot cas cal destacar que el "nivell i tipus de diversitat" que *aporta* l'alumnat nouvingut al centre es troba necessàriament en funció de l'estructura i composició del

¹³⁰ Ens referim a l'Informe 2005 de la Comissió Intercultural de la "*Coordination Nationale l'Action pour la Paix et la Démocratie*". Aquesta reconeguda ONG agrupa més de 50 sindicats, ONG's, partits polítics i grups que treballen per la democràcia i l'extensió de la ciutadania a Bèlgica. <http://www.cnapd.be>

¹³¹ "Quatre formes de discrimination ethnique dans l'enseignement". Juny 2001. www.ecoledemocratique.org

conjunt de l'alumnat escolaritzat al mateix centre. Per exemple, a casa nostra, això justifica que en aquells centres escolars caracteritzables com de classe obrera castellanoparlant, l'entrada d'un alumne llatinoamericà no fonamenti l'aplicació d'un tractament escolar específic. En aquests casos, s'entén que la seva escolarització pugui ser directament assumida a través de les estructures generals ("normalitzades") d'atenció a la diversitat. En canvi, sigui quin sigui el perfil del centre designat, ningú dubta que l'arribada al segon cicle de l'ESO d'un alumne marroquí exigeixi d'una atenció educativa específica (Alegre, 2005).

D'altra banda, no per això deixen de tenir justificació les crítiques en sentit invers. En general, és cert que un dels "efectes perversos" de la proliferació i del manteniment de sistemes d'atenció (en aquest cas, recursos educatius) específics per a població immigrada és el de la generació de processos d'estigmatització social. A banda del debat sobre la seva eficàcia acadèmica, dur a l'extrem tractaments institucionals i curriculars basats en la *segregació de l'especificitat*, i) visualitza i estigmatitza els grups d'alumnes que s'hi acullen reïflicant l'associació entre dèficit i diferència cultural, ii) impedeix el contacte d'aquest alumnat amb les dinàmiques socials i escolars "normalitzades" en què es juguen els significats dels processos d'integració juvenil.

Són, per exemple, els perills del model segregador de les "classes nacionals" o "classes bilingües" que el sistema educatiu de Baviera situa com a solució central per a l'acollida i escolarització de l'alumnat immigrat (veure punt 4.5.1.). Aquestes classes, que s'oferten entre els 6 i els 13 anys principalment a la *Hauptschule*, s'imparteixen agrupant els alumnes que comparteixen una mateixa llengua materna, en la majoria de casos alumnes d'una mateixa nacionalitat. L'ensenyament es realitza en la llengua materna dels alumnes, de forma combinada amb l'alemany, que incrementa la seva presència progressivament a mida que avancen els cursos. Malgrat que el traspàs cap a les classes regulars és possible entre els cursos 4 (darrer curs de primària) i 7 (tercer curs de secundària), els alumnes estrangers poden arribar fins al nivell 9 atenent aquestes classes nacionals. En molts casos, doncs, la trajectòria escolar d'aquests estudiants acaba finalitzant havent-se realitzat completament al marge dels estudiants alemanys.

A l'extrem oposat trobem la justificació que acompanya la implementació dels programes d'*English as an Additional Language* (EAL) a Anglaterra (veure punt 4.5.3.). La centralitat d'aquestes justificacions certifiquen el distanciament de les polítiques angleses d'escolarització de l'alumnat no anglòfon del model d'aula d'acollida "tancada". Particularment beligerant contra aquest model ha estat, des de finals dels anys vuitanta, la *Comission fo Racial Equality* (CRE), manifestant-se contundentment en contra de tot model d'atenció de l'alumnat minoritari i/o immigrat que passi per la generació d'estructures d'aprenentatge paral·leles. En resum, es considera que la forma més efectiva (i eficient, al capdavant) d'atendre les necessitats educatives d'aquest alumnat és mitjançant la seva integració en contextos ordinaris (*mainstream situations*), compartint aula amb alumnes que tenen l'anglès com a llengua materna. En aquest marc, els professors especialistes d'EAL basen el seu treball en la seva

presència a l'aula ordinària monitoritzant, individualment o en petits grups, el treball de l'alumnat necessitat d'acceleració lingüística¹³².

Directament en relació amb les discussions que remeten a les limitacions que s'associen tant a les polítiques educatives de normalització, com a les mesures d'atenció educativa específica, veïem com al Quebec pren força el debat sobre la conveniència de continuar fent de l'assistència exclusiva a la classe d'acollida (*classe d'accueil fermé*) el principal mecanisme d'acollida i "integració lingüística i acadèmica" de l'alumnat nouvingut. Indicàvem, de fet, com segons el seu *Énoncé de politique en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998): "Passar més temps a les classes d'acollida no necessàriament porta a un millor aprenentatge del francès, llengua d'instrucció, en tant que es dispensa els seus alumnes de funcionar en situacions de classe ordinària". Des d'aquest punt de vista, bona part de les estratègies d'actuació en aquest camp han passat pel reforçament dels ponts entre la classe d'acollida i l'aula ordinària. La implementació de solucions com la "classe d'acollida amb incorporació progressiva a l'aula ordinària" o la potenciació de les estructures ordinàries d'atenció a la diversitat (veure punt 4.5.4.) han anat estenent-se a la xarxa escolar quebequesa. La justificació del sentit d'aquestes solucions ha obeït a motivacions tant *instrumentals* com *expressives*. Instrumentals des del moment en què es concep més efectiu afavorir les competències lingüístiques de l'alumnat immigrant promovent-ne l'ús quotidià del francès amb companys de classe autòctons. Expressives en tant que es tracta de solucions que encaixen amb els valors de fons d'una política més àmplia d'adopció i extensió d'una educació intercultural que faciliti processos d'igualació d'oportunitats i d'integració ciutadana.

Segons el nostre parer, a casa nostra l'oficialització de les "aules d'acollida" representa una oportunitat a molts nivells. S'entén que s'opera una evolució del "model TAE", que *externalitzava* l'acció educativa inicial, a una política d'aules d'acollida basada en la *internalització* dels processos escolars de l'alumnat nouvingut. Les avantatges són clares: vinculació de l'alumnat nouvingut amb les dinàmiques de cada centre (relació amb companys, professorat, gestió, coneixement d'espais formals i informals...), establiment d'interlocutors estables amb les famílies (tutors d'acollida, coordinadors pedagògics...), estructuració i flexibilització d'horaris (assistència a l'aula d'acollida i a l'aula ordinària), assumpció del conjunt del cos docent de l'existència d'una "problemàtica" compartida, traspàs d'informació entre professors i tutors, elaboració i intercanvi de material didàctic...

Alhora, però, el seu desplegament a la pràctica no és exempt de possibles efectes no desitjats que haurien de ser presos en consideració. Si bé en menor mesura que en situacions d'externalització, continua persistint el perill que aquestes aules siguin reduïdes, petits *ghettos*, ara dins els mateixos centres¹³³; aules on es deriva un alumnat que per raons diverses (en aquest cas, per raons idiomàtiques o de manca de coneixements instrumentals) complica el "normal" funcionament de les classes ordinàries. Al mateix temps, reclamar la implicació dels docents en aquest tema pot fer

¹³² Idealment, aquest suport específic és recolzat per un professorat ordinari competent en la introducció a l'aula de: moments de treball autònom (centrat en el reforç lingüístic de l'alumnat minoritari), tasques específiques realitzables en la pròpia llengua, dinàmiques de treball en grups cooperatius heterogenis o (puntualment) homogenis, etc.

¹³³ Allò que algun professor pogués irònicament denominar la "UAC dels immigrants".

emergir noves i velles resistències: per exemple, a l'hora de confegir els materials didàctics adaptats o en la reprogramació dels currículums, o a l'hora de preparar-se els professors (actitudinalment i aptitudinalment) per a tractar-hi quotidianament en les seves hores de classe.

Genèricament es concep l'aula d'acollida com un mecanisme de caràcter *transitori* (primer pas cap a la integració a l'aula ordinària), *obert* (assistència progressiva a matèries comunes) i *flexible* (pla de treball individualitzat de cada alumne), destinada a l'*aprenentatge intensiu* de la llengua vehicular i de certs coneixements instrumentals bàsics. Que a la pràctica es facin efectius aquests principis dependrà de l'habilitat i recursos dels centres per portar a terme l'escolarització de l'alumnat nouvingut de manera integrada i global. En efecte, l'oficialització també del càrrec de "tutor/a d'acollida" representa una oportunitat a aquest nivell. En aquesta figura, a més de la gestió de l'aula d'acollida del centre, recau bona part de les tasques de coordinació amb el conjunt d'actors que intervenen en el procés d'acollida, escolarització i integració al centre de l'alumnat nouvingut. Ara bé, com hem defensat en un altre lloc:

(...) tampoc convindria fer recaure en els tutors d'acollida, el professorat de diversitat o els assessors LIC el paper de "missioners solitaris" en l'atenció dels alumnes nouvinguts. Tot plegat requereix d'un encaix de peces interna, i d'uns lligams amb l'entorn per a què el centre educatiu passi de sentir-se una mena de microcosmos carregat de funcions diverses i especialitzacions, a actuar més unitàriament sobre la base d'un projecte comú internament i externament compartit (Subirats i Alegre, 2005: 6).

Paralelament a tot aquest debat, no s'hauria tampoc de menystenir la preocupació dels centres docents en l'ordre de la legitimació pública de les seves actuacions. Quan s'opta obertament per la via de determinades intervencions específiques és evident que es corre el risc de donar la imatge davant el conjunt de les famílies autòctones que les necessitats dels estudiants nouvinguts passen per davant de les de la resta. A més dels temors als suposats "efectes de crida" que aquestes polítiques puguin propiciar¹³⁴, en aquest punt determinats centres es troben amb el vell risc de les accions percebudes com de "discriminació positiva".

Finalment, fóra oportú advertir sobre els possibles "perills" o efectes perversos d'adoptar polítiques de concentració de recursos en un marc de generalització de la diversitat (Bonal, González i Valiente, 2005).

Certament el recurs de les aules d'acollida, com a dispositiu específic "extraordinari" destinat a aquells centres que concentren una major proporció d'alumnat immigrat amb NEE, no es generalitza al conjunt de centres que componen la xarxa escolar catalana sostinguda amb fons públics. És, per tant, una política de concentració de recursos. Per contra, altres mesures com la reserva de places per a alumnat amb NEE, sobretot quan no és una reserva de mínims sinó que afavoreix la distribució equitativa d'aquest tipus d'alumnat entre totes les escoles, ens situen davant de polítiques de

¹³⁴ Com hem constatat en el seu moment, el fet que la major part dels immigrants realitzin els seus estudis secundaris a la institució de perfil acadèmic més baix, la *Hauptschule*, no només respon a les recomanacions dels propis mestres, sinó també a la política de concentració en aquests centres de les classes de suport així com de la gran majoria de programes específics per a l'alumnat d'incorporació tardana.

desconcentració de la problemàtica, de distribució equitativa de la diversitat entre tots els centres de la ciutat. Així doncs, ens trobem davant dues polítiques que responen a principis diferents, dues maneres oposades de fer front al repte de tractar l'alumnat amb NEE.

A la pràctica aquesta dualitat no comporta problemes excessius. Això és així fonamentalment a causa del fet que polítiques com la reserva de places d'alumnat amb NEE s'apliquen majoritàriament en un sentit de "mínims" (veure punt 5.1.), cosa que no evita el nivell de concentració de l'alumnat nouvingut (sobretot l'arribat per matrícula viva) en determinats centres escolars. Però cal advertir que en segons quins municipis on la política de descentralització no respon a una política de mínims sinó a un acord municipal en què totes les escoles, també les de titularitat privada, assumeixen percentatges relativament equilibrats d'alumnat amb NEE, allò que permet gaudir del recurs d'una aula d'acollida són diferències reduïdes en aquests percentatges. El resultat és que centres (alguns d'ells concertats) que fan un esforç significatiu en l'acollida i escolarització d'aquest alumnat es trobin sense un recurs certament necessari per a fer-hi front. Per bé que minoritària, es tracta aquesta d'una situació delicada. D'acord amb Bonal, González i Valiente (2005):

Òbviament, és aquesta una situació complexa, perquè, de fet, els centres de titularitat privada que se senten agreujats podrien amenaçar d'abandonar el consens fins i tot en cas que el greuge no fos tant important com semblaria pel nombre d'alumnat amb NEE que assumeixen (...). Però en tot cas és un dels casos en què el paper de la planificació municipal en política educativa podria pensar-se com a generadora de menys ineficiències i conflictivitat social.

5.3. Aportacions al debat sobre l'aprenentatge de la llengua

A casa nostra fa temps que el Departament d'Educació prioritza l'aprenentatge intensiu de la **llengua vehicular de l'ensenyament**, el català, com a mecanisme bàsic de l'inici del procés d'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana. Molts motius justifiquen aquesta prioritització: resumint, d'una banda és fa evident que el progrés acadèmic dels i les joves nouvinguts exigeix que aquests/es esdevinguin ràpidament competents en la llengua vehicular del sistema educatiu català; però d'altra banda cal comptar amb raons que excedeixen el pla "instrumental". Recolzant-se en aquest segon punt de vista, el mateix Pla per a la Llengua i la Cohesió Social argumenta:

Cal posar l'èmfasi en una bona acollida i integració d'aquest alumnat al centre i d'establir-hi vincles afectius. El coneixement de la llengua facilita les relacions personals. Ara bé, són precisament aquestes relacions les que ajudaran a aquest alumnat a una millor inserció en la nostra societat i, com a conseqüència, crearà el context afectiu necessari per a l'aprenentatge de la nostra llengua, la qual cosa li permetrà seguir els aprenentatges escolars.

Aquest segon motiu de justificació entronca directament amb els valors de la integració de la població nouvinguda (alumnes i famílies) tal i com, hem vist anteriorment, es planteja explícitament al Quebec. Partint de la concepció que el procés d'integració d'aquesta població no finalitza fins que "els immigrants o els seus descendents participen plenament de la vida comunitària de la societat receptora i experimenten un

sentiment de pertinença a aquesta societat" (1998: 1), se situa la *integració lingüística i acadèmica* com a condició necessària d'una *integració social* finalment reeixida. Molt en la línia de l'argumentació expressada pel Pla LIC, l'*Énoncé de politique en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998), assenyalava per al cas del Quebec...

Els estudiants estrangers d'origen no francòfon han d'adquirir competències suficients en llengua francesa, què és la llengua vehicular a l'ensenyament i en l'esfera pública, amb l'objectiu d'assolir els coneixements escolars (integració lingüística i acadèmica) També han d'assimilar els codis socials per tal d'establir relacions significatives amb els seus companys de classe i participar en la vida comunitària (integració social). A més, pren temps que els estudiants procedents d'altres països desenvolupin un sentiment de pertinença a la societat quebequesa. (1998: 1).

Per bé que aquesta segona perspectiva introdueix un element a debat certament transcendent, en parlar de la realitat sociolingüística de molts entorns escolars catalans, no podem obviar una constatació que sens dubte li marca "límits": molt sovint la llengua autòctona d'ús habitual en els medis socials i urbans d'aquells centres on més alumnat nouvingut es concentra –i per tant també la llengua d'ús quotidià dins el centre, en els seus espais i moments d'esbarjo– no és pas el català, sinó el castellà. Aquest no és sempre el cas, evidentment, però es tracta d'un fet que necessàriament obliga a no donar per fet que amb una immersió lingüística inicial i acotada en el temps basti per adquirir uns rudiments competencials que la mateixa socialització escolar (formal i informal) s'encarregarà d'anar afiançant. Se'ns dubte aquesta realitat distingeix les condicions d'aprenentatge de la llengua vehicular pròpies de Catalunya, de les de la resta de contextos que han format part de la mostra d'aquest estudi.

Un segon punt de tensió es planteja entorn la conveniència d'"obrir" les prioritats de l'atenció educativa d'aquest alumnat més enllà de l'aposta per la immersió lingüística. Genèricament es parla aleshores de marcar l'accent en la necessària extensió de l'anomenada *educació intercultural* al conjunt del sistema educatiu. Com s'ha desenvolupat en el punt 4.0.4., la "interculturalitat" vol anar més enllà de la parcialitat que fonamenta certs models de tractament de la diversitat (per exemple, aquells centrats exclusivament en l'aprenentatge de la llengua) i, d'aquesta manera, arrelar les seves tesis en el nucli mateix de tot el procés d'escolarització.

En relació a aquest punt, hem vist també com, si bé no sempre sobre la base del paradigma de l'educació intercultural, tant al Quebec com a la Comunitat Francòfona de Bèlgica, a Baviera i a Anglaterra, l'afiançament de les mesures educatives adreçades a l'alumnat de llengües maternes no autòctones, ha anat complementat les mesures d'immersió lingüística amb l'aprenentatge de certs continguts acadèmics (sobretot instrumentals) propis del curriculum escolar general. Com hem anat veient en apartats anteriors, en alguns casos l'aprenentatge de la llengua i certes matèries instrumentals bàsiques es planifica a partir d'una escolarització integrada (combinant-se dispositius específics i participació dels canals escolars normalitzats). Aquest és el cas d'Anglaterra i la Comunitat Francòfona de Bèlgica. A l'altra banda, trobem sistemes d'acollida que segreguen el tractament escolar de l'alumnat nouvingut generant aules o classes en què es pondera l'aprenentatge de la llengua al temps que l'adquisició d'alguns continguts curriculars bàsics. És sobretot el cas de Baviera

(Alemanya). Entremig de totes dues situacions, si bé tendent cap a la primera d'elles, se situaria el cas del Quebec.

D'ençà de l'entrada en vigor del Pla LIC, integrar l'aprenentatge de la llengua juntament amb el d'altres matèries i continguts del currículum general, i fer-ho des dels paràmetres de l'educació intercultural, sembla ser també l'aposta genèrica de la política educativa catalana. Els títols amb què es presenten les seves noves estructures, òrgans, figures i línies d'actuació en aquest terreny incorporen, al costat de la llengua, referència a la *cohesió social* i la *interculturalitat*. Anant més al fons, el citat Pla per a la Llengua i la Cohesió explicita el següent:

(...) l'educació intercultural no s'ha de plantejar com una qüestió que només afecta aquells centres amb alumnat de diferent procedència cultural, sinó que és un element fonamental del currículum de tot l'alumnat, ja que posa de manifest la necessitat de treballar per construir un model de societat obert i més democràtic, respectuós amb els drets de les minories.

I atribueix als assessors/es en llengua, interculturalitat i cohesió social la funció de col·laborar amb els centre "*en la sensibilització, promoció i consolidació de l'educació intercultural*". Alhora, allò que sí arriba a concretar-s'hi són mecanismes amb funcions específicament assignades en el camp lingüístic, com per exemple l'elaboració i aplicació per part del centre del seu "projecte lingüístic" o l'establiment de la figura del "coordinador lingüístic de centre".

Sigui com sigui, i sense abandonar el debat sobre la qüestió lingüística, convindria parlar d'un tercer focus de tensió. Em refereixo al fet que, si bé acostuma a tractar-se l'aposta per l'aprenentatge intensiu de la llengua vehicular en termes d'*immersió lingüística*¹³⁵, és innegable que el procés actual d'ensenyament-aprenentatge que caracteritza l'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana a Catalunya es basa també en la *submersió lingüística*. Aquella que es realitza en marcs en què s'aprèn la llengua vehicular essent aquesta la primera llengua per a part dels alumnes i una llengua desconeguda (o pràcticament desconeguda) per a la resta de companys d'aula. Efectivament, atesos els valors i criteris que fonamenten les aules d'acollida de centre –un recurs obert i flexible–, és clar que és cridat a incrementar-se el pes de la submersió com a mecanisme d'aprenentatge del català (i sovint també del castellà) com a segona (o tercera) llengua en situacions d'aula ordinària. Convé ser conscients d'això i actuar en conseqüència: l'alumnat nouvingut es juga les seves competències lingüístiques també en hores de participació del grup ordinari.

Oficialment és tasca del tutor d'acollida treballar "*les pautes per al professorat de les diferents àrees que permetin reforçar el procés d'enriquiment lingüístic i cultural: estructures lingüístiques, vocabulari bàsic, competència comunicativa, coneixement de l'entorn...*", diu el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Sigui aquesta tasca més o menys fàcil de dur a la pràctica, en centres concrets, amb realitats i estructures de funcionament també concretes, amb poblacions escolars diverses..., el cas és que aquestes són indicacions que no resolen la necessitat d'acompanyar les més

¹³⁵ O millor dit, d'"immersió lingüística *estructurada*", aquella que es practica en marcs escolars (aules) en què el conjunt de l'alumnat parteix del mateix nivell d'aprenentatges de la segona llengua sobre i en què s'instrueix.

"tradicionals" pedagogies d'immersió del desenvolupament rigorós de pedagogies i recursos de submersió lingüística adequables a cada entorn educatiu.

En relació a aquest punt, fa temps que alguns moviments i col·lectius docents plantegen la conveniència d'assegurar unes bones condicions pedagògiques en situacions d'aula ordinària mitjançant la tasca de professors o mestres "auxiliars". Aquesta mesura suposaria l'equivalència amb el tipus de procediments propis del programa d'*English as an Additional Language* desenvolupat a Anglaterra. Com hem indicat en més d'una ocasió, el model anglès d'escolarització d'alumnat no anglòfon, en el seu rebuig a la generació d'estructures específiques d'aprenentatge paral·leles a les normalitzades, facilita la contractació per part dels centres escolars de professorat especialista –*EAL teachers*–¹³⁶, el qual desenvolupa la seva funció pedagògica en el marc de les classes ordinàries, a través de la monitorització individual o en petits grups, del treball de l'alumnat necessitat d'acceleració lingüística. D'acord amb diversos informes¹³⁷, aquells centres que aconsegueixen desenvolupar formes integrades de treball coordinat entre professorat ordinari i professorat especialista aconsegueixen incrementar els resultats acadèmics de l'alumnat minoritari no anglòfon.

Finalitzem aquest apartat fent referència al debat sobre el tractament de **l'ensenyament de les llengües d'origen en l'àmbit escolar**. S'ha ja abundat prou en els múltiples valors atribuïbles a la promoció d'aquest aprenentatge. Alhora, les seves formes d'aplicació responen a les especificitats dels diferents models d'integració socioeducativa dels contextos allà on aquest es plantegi.

Hem vist, per exemple, com en el marc del sistema educatiu bavarès es posa l'accent en el l'ús vehicular de les llengües d'origen com a instrument de mediació respecte de l'aprenentatge de l'alemany i d'altres continguts curriculars bàsics. Així, les "classes bilingües" o "classes nacionals" agrupen alumnes d'origen immigrant que comparteixen una mateixa llengua materna. L'ensenyament es realitza en la llengua d'origen dels alumnes, de forma combinada amb l'alemany, que incrementa la seva presència progressivament a mida que avancen els cursos.

D'altra banda, però, a un nivell general acostumen també a destacar-se les implicacions positives de veure l'alumnat immigrant reconeguda pel centre educatiu la seva llengua materna, implicacions positives en l'esfera de l'autoimatge i la identificació expressiva respecte de la institució escolar.

La introducció de l'ensenyament de les llengües d'origen al sistema educatiu quebequès a través del *Programme d'enseignement des langues d'origine* (PELO) ha estat justificat en aquest sentit. Finalment es tracta d'un ingredient més de l'educació

¹³⁶ La utilització dels fons de l'*Ethnic Minority Achievement Grant* per a la contractació de professorat especialista depèn de les necessitats detectades, així com de les polítiques prioritzades pels mateixos centres. En aquest sentit, el retrat dels recursos humans addicionals finalment destinats a l'escolarització de l'alumnat minoritari és força variable. Per exemple, fent referència al cas de la secundària, centres amb aproximadament un 10% d'alumnat minoritari disposen d'un professor especialista d'EAL a temps parcial, mentre que d'altres on la proporció d'aquest alumnat s'aproxima al 80%, poden arribar a contractar-se fins a sis professors especialistes a temps complet.

¹³⁷ *Managing Support for the Attainment of Pupils from Ethnic Minority Groups* (OFSTED, 2001) o *Support for Minority Ethnic Achievement: Continuing Professional Development* (OFSTED, 2002).

intercultural i les polítiques de reconeixement que es pretén estendre al cor del currículum escolar.

Com hem indicat en el punt (4.5.4.), a la pràctica la programació dels cursos del PELO no ha estat exempta de certs criteris de prioritització. I és en aquest sentit que han aparegut dos dilemes bàsics. En primer lloc, o bé aquest ensenyament es defineix en un sentit "compensatori": limitat a les llengües familiars d'aquell alumnat en situació de risc de desadhesió escolar; o bé s'inscriu en un programa més ampli adreçat a reflectir el plurilingüisme creixent en el sí de la societat quebequesa. Òbviament, l'elecció d'una o altra opció afecta, entre altres coses, a la prioritització de quines terceres llengües ponderar en el currículum oficial. En segon lloc, apareix la qüestió del valor instrumental del domini d'una o altra llengua en el marc d'una societat globalitzada, o millor dit, d'una societat que disposa d'uns lligams internacionals més estrets que uns altres. Dit d'una altra manera, més enllà del francès i l'anglès, no totes les llengües tenen el mateix "valor de canvi".

Un debat similar l'hem trobat a la Comunitat Francòfona de Bèlgica entorn la implementació dels Programes d'Ensenyament de la llengua, la cultura i la religió d'origen. En la mateixa línia procedimental seguida per l'Estat espanyol, l'any 2001 es signa un conveni bilateral amb els països dels quals més immigració rep la Comunitat Francòfona segons el qual aquests poden proporcionar personal qualificat per fer els cursos de llengua i cultura dels països d'origen dels immigrants¹³⁸. Aquests Estats són: Grècia, Itàlia, Marroc, Portugal i Turquia.

L'ordenació del sistema educatiu anglès, en canvi, desplaça l'aprenentatge de les llengües i cultures d'origen de l'àmbit de l'escolarització reglada. Per bé que disposi de reconeixement i recolzament públic, aquest aprenentatge sovint es reserva per a les denominades *Supplementary Schools*. D'acord amb el descrit en el punt 4.5.3., aquests són centres o xarxes educatives oficialitzades i finançades per les LEAs o les *EiC Action Zones*, la programació d'activitats de les quals s'adreça principalment a l'acollida i al suport escolar de l'alumnat pertanyent a minories ètniques. Són reconeguts i finançats com a *supplementary schools* projectes educatius presentats per diferents comunitats ètniques les quals disposen la utilització d'espais diversos (local de l'entitat, centres de barri, esglésies i també les escoles) per desenvolupar les seves activitats en horari extraescolar.

Un balanç general sobre la promoció de l'ensenyament de les llengües i les cultures d'origen al sistema educatiu català indica que es tracta aquesta d'una assignatura pendent. El marc legal, no obstant, no l'obstaculitza. D'una banda caldria fer referència a la Directiva del Consell d'Europa de l'any 1977¹³⁹, establí que els ciutadans de tots els països de la Comunitat que resideixin en un altre país membre tenen dret a rebre ensenyament gratuït d'acord amb els plans d'estudis del país d'acollida, tenint en compte les seves necessitats específiques. Simultàniament, la Directiva imposa als Estats membre el deure d'organitzar, en col·laboració amb els països d'origen, l'ensenyament de la llengua materna dels i les alumnes estrangers. D'altra banda,

¹³⁸ L'ensenyament religiós queda regulat per uns altres acords directes amb les diferents confessions religioses.

¹³⁹ Directiva 77/486/CEE.

convindria recordar la signatura l'any 1980 del *Convenio de Cooperació Cultural* entre Espanya i el Marroc, el punt segon de l'article IV del qual assenyalava:

El gobierno español facilitará la enseñanza de la lengua árabe a los alumnos marroquíes escolarizados en establecimientos primarios y secundarios españoles. A este efecto, las autoridades españolas competentes pondrán a disposición de los profesores marroquíes encargados de esta enseñanza las aulas necesarias. De estos profesores se hará cargo íntegramente Marruecos.

Sigui com sigui, també a Catalunya s'han plantejat els mateixos dilemes que a d'altres països i regions a propòsit de les condicions d'aplicabilitat de programes d'ensenyament de les llengües i cultures d'origen. Quines llengües cal prioritzar? Quin perfil de professorat s'ha d'ocupar d'aquest ensenyament? En cas que es realitzin en horari lectiu, quin n'ha de ser el seu valor curricular?, i, en darrera instància, no es corre el perill d'oficialitzar activitats que persisteixen en la visualització dels "trets diferencials" d'un alumnat que es pretén integrar dins els canals educatius normalitzats?

Tots aquest interrogants són, certament, pertinents i dignes de ser presos en consideració. Tanmateix, entenem que en cap cas invaliden les virtuts tan instrumentals com expressives d'apostar per fórmules oportunes d'ensenyament d'aquelles llengües (no autòctones) i cultures d'origen pròpies d'aquells col·lectius amb una major presència al sistema educatiu català. Des dels paràmetres d'una educació autènticament intercultural, aquests aprenentatges haurien de situar-se en horari lectiu, formant part de la programació curricular corresponent si més no en situació d'opcionalitat (tant a primària com a secundària). Pel que fa al capítol del professorat responsable d'aquest ensenyament, estem d'acord amb l'afirmació que "el que cal qüestionar-se és, precisament, el procediment de formació, selecció i supervisió del professorat que realitza aquesta tasca, que de cap manera pot deixar-se sota la responsabilitat exclusiva dels governs dels països d'origen" (Carbonell, 2000: 143). Finalment, que es tracti d'un ensenyament específic susceptible de reproduir percepcions de distància cultural o "ètnica" dependrà bàsicament de com l'organització i execució d'aquests cursos es desenvolupi a la pràctica. En primer lloc, dependrà de com s'equilibri la seva programació en el sí d'una estructuració curricular i d'uns dispositius d'escolarització generals arrelats en els principis de l'educació intercultural i les polítiques del reconeixement.

5.4. Aportacions al debat sobre l'educació i l'entorn

En els darrers temps l'emmarcament polític i administratiu del concepte i la intervenció en l'àmbit de l'ensenyament ha tendit a obrir perspectives. En termes generals l'objecte de treball i reflexió es mou actualment de l'"ensenyament en sentit estricte" a l'"educació en sentit ampli"¹⁴⁰. És clar que els girs d'aquest emmarcament suposen

¹⁴⁰ Exemple evident d'aquest moviment el trobem en el rebatejament de moltes de les abans denominades Regidories o Àrees d'Ensenyament avui com a Regidories o Àrees d'Educació; començant pel mateix Departament, actualment d'Educació, de la Generalitat de Catalunya

alguna cosa més que una simple modificació nominal, suposa un eixamplament de l'objecte d'atenció.

Podria, per exemple, fer-se referència a la proliferació de l'oferta de formació continuada ocorreguda els darrers cinc anys, o a l'espectacular increment del nombre d'alumnes inscrits en programes de màster, postgrau i cursos d'especialització. Podria també apuntar-se aquí la cada vegada més necessària adequació del conjunt de programes i cursos que formen part de la designada genèricament "formació de persones adultes". En definitiva, el procés d'ensenyament s'eixampla en *sentit longitudinal*: cada vegada es fa més necessari formar-se al llarg de tota la vida.

Però caldria significar alhora la transcendència d'un eixamplament diferent, d'una obertura de mires que podríem entendre es produeix també en *sentit transversal*. També en termes genèrics, es concep que l'educació és quelcom més que allò que es produeix a l'escola, quelcom més que allò que es rep en un context d'ensenyament-aprenentatge formal i reglat amb objectius pedagògics i curriculars seqüenciats en vistes a l'adquisició de titulacions oficialment reconegudes. Molt sintèticament, el marc actual ens situa davant de tots aquells aprenentatges (continguts, habilitats, valors...) que permeten les persones disposar d'eines i competències per entendre i moure's millor en el món en què vivim.

En relació al sentit d'aquest trànsit –de l'ensenyament a l'educació–, apareix com a "lloc comú" en les agendes polítiques i acadèmiques la conveniència d'incloure com objecte del debat educatiu el conjunt d'actors que, d'una forma o altra, generen *educació*. Si educació no és només ensenyament (s'entén aquí, ensenyament escolar), aleshores cal orquestrar instruments que permetin visualitzar i orquestrar el paper que desenvolupa la totalitat d'*agents educatius* pensables.

Sentim aleshores anomenar l'expressió d'"*escola-xarxa*", fórmula darrera la qual acostuma a parlar-se, amb uns o altres matisos, de la necessitat que els processos escolars que s'operen als centres educatius s'obrin al treball cooperatiu i coordinat amb els agents educadors i socials que formen part del seu entorn més o menys immediat. O apostem per les virtuds d'aquells centres educatius caracteritzables dins els paràmetres de l'anomenada "*escola-comunitat*", aquests són...

*(...) centres caracteritzats tant per una forta implantació al territori, com per una forta identificació dels seus components amb un projecte de centre ben definit. (...) [centres que] garanteixen el servei a la comunitat a la qual s'integren, i alhora, projecten la seva activitat en aquest territori, en aquella xarxa de comunitats*¹⁴¹.

En resum, cada vegada se senten amb més força aquelles veus que insisteixen en la necessitat d'eixamplar l'acció educativa i integradora de les escoles al teixit comunitari

¹⁴¹ Subirats, J. (2002): Educació i govern local. La importància del territori i la comunitat en el paper de l' escola. Barcelona, CEAC. p. 37.

que les envolta, sense la "complicitat" del qual els centres perden no tan sols capacitat d'incidència, sinó també legitimitat en les seves actuacions¹⁴².

Arrelant en aquestes tesis, a Catalunya han començat a desenvolupar-se diversos instruments i experiències educatives "més enllà de l'escola". Així, iniciatives com els Plans Educatius d'Entorn, els Projectes Educatius de Ciutat, les Comunitats d'Aprenentatge..., tenen com a comú denominador la voluntat d'estendre el radi d'atenció sobre la qüestió educativa al territori, a la comunitat, al medi social i relacional en què els establiments escolars realitzen la seva tasca. En les pàgines que segueixen ens ocupem de la primera d'aquestes iniciatives, els **Plans Educatius d'Entorn**.

Resseguint els principis de l'"escola-xarxa", el Pla general per a la Llengua i la Cohesió Social (Pla LIC) entén que els Plans Educatius d'Entorn han de representar un instrument de corresponsabilització educativa entre el centre i el conjunt dels actors i serveis que treballen al seu voltant. El seu propòsit bàsic és el d'articular *"una xarxa de suport a la comunitat educativa que permeti un treball educatiu d'entorn escolar amb la col·laboració dels diferents serveis i recursos municipals i d'altres institucions o entitats d'àmbit social, cultural o esportiu"*. Bona part dels seus objectius específics tenen directament a veure amb el mateix concepte d'"escola-comunitat". Citant, a tall d'exemple, dues de les seves línies centrals d'intervenció, trobem: *"Fomentar la implicació de les famílies en un projecte de cooperació educativa"*, i *"Promoure la col·laboració dels centres amb les associacions educatives juvenils i els serveis de lleure per dur a terme activitats d'educació no formal"*.

Els criteris metodològics generals que es planteja per al desenvolupament del Plans d'Entorn permet, al seu torn, visualitzar fórmules concretes d'organització i gestió de la participació i treball integrat amb vistes a l'orquestració de les funcions de diferents agents educatius (institucionals i socials) amb un objectiu comú: afavorir la cohesió social i l'autonomia individual mitjançant una acció educativa integral i conjunta. La constitució de mecanismes participatius com les "Comissions Locals Representatives" o les més específiques "Comissions de Treball", o d'instruments de gestió del procés com l'anomenada "Comissió Operativa" suposa un pas endavant en la concreció de dinàmiques que, des del territori, facin efectius els principis de la coresponsabilitat educativa.

No dubtem de l'encert dels plantejaments i metodologies generals que emmarquen els punts de partida dels Plans Educatius d'Entorn. Al capdavant, els reptes educatius als quals es pretén fer front difícilment poden ser resolts sense una intervenció coordinada per i des del conjunt d'agents socioeducatius que, més o menys obertament, de forma més o menys visible, són a la base de la seva existència. Al mateix temps, prendre's seriosament aquesta declaració necessàriament implica formular-se tot un seguit d'interrogants d'obligada consideració.

¹⁴² Veure, per exemple, els plantejaments teòrics i el recull d'experiències que apareixen en el llibre *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals* [Joan Subirats (coord.), Josep Alsinet, Clara Riba, Montserrat Ribera; Ed. Mediterrània, Col. Polítiques 37, 2003].

De la mateixa manera com succeeix quan és a debat el desplegament de qualsevol política social considerada necessària, de bon inici queda pendent resoldre la sempre problemàtica qüestió de les prioritats. I val a dir que el procés de resolució d'aquesta qüestió ineludiblement es relaciona –o hauria de relacionar-se– amb les característiques de quin sigui el model d'actuació definit. Aquí sorgeix un primer interrogant: quin és el *model* de Plans Educatius d'Entorn que justifica la seva prioritització en uns o altres contextos socioeducatius?

Cal insistir en el fet que la manera d'encarar aquest interrogant afecta directament al sentit del posicionament que pugui ocupar la preocupació per la integració socioeducativa de l'alumnat estranger en el marc de l'àmbit d'actuació dels Plans d'Entorn.

Al nostre entendre, la resposta a aquest interrogant no és encara prou diàfana. Un tímid inici de resposta s'indica en la introducció que el Pla LIC fa d'aquests projectes. Des de la defensa de la lluita contra l'exclusió social i en favor de la cohesió social, allà s'apunten afirmacions com: *"(...) es vol la implicació i la coresponsabilització del conjunt d'agents i col·lectius educatius per (...) crear condicions per a la igualtat, amb especial atenció als col·lectius més fràgils"*, o, *"(...) fem especial èmfasi en aquells Plans Educatius d'Entorn que tenen una actuació específica en zones socioculturalment desfavorides, on l'entorn està més deteriorat i les condicions educatives en tots els àmbits, formal, informal i no formal, tenen una especial dificultat"*. Però al mateix temps és també clar que tant la filosofia com el propòsit final del projecte general dels Plans d'Entorn es basen en abordatges normalitzadors, que extenguin els seus principis d'actuació al funcionament ordinari dels diferents contextos socioeducatius, no tan sols a la recuperació "assistencialitzada" d'aquells més deprivats. Efectivament ens tornem a trobar amb un dilema al qual hem fet abans referència per al cas del disseny dels dispositius intraescolars d'atenció a la diversitat¹⁴³. Pel que fa al treball educatiu més enllà de l'escola que es plantegen els Plans d'Entorn, convé optar per estratègies de normalització (o universalització) o d'especificitat (o focalització)?

Optar per una *estratègia d'especificitat* òbviament implica definir les característiques específiques de l'objecte que pot formar part del *target* de la intervenció. En aquestes circumstàncies esdevé condició necessària plantejar-se interrogants com: es prioritza el redreçament de situacions escolars en zones amb elevats índexs de fracàs escolar?; es prioritza la intervenció en entorns on els lligams entre centres educatius i entitats de lleure són molt precaris?; es prioritza el treball en centres amb elevats percentatges de població escolar estrangera?; es prioritzen actuacions en medis escolars on l'ús del català és més minoritari?; etc. O a un altre nivell: quins són els actors clau que convé involucrar de forma prioritària en el procés (centres escolars, serveis educatius externs, famílies, entitats i associacions, equipaments, ajuntaments,...)?; quin ha de ser el paper a desenvolupar per cadascun d'ells?; etc. O encara més: cal centrar els targets prioritàriament en la població escolar?; si és així, aleshores quines etapes educatives són considerades d'intervenció prioritària?; etc.

¹⁴³ Veure punt 5.2..

Bona part de les experiències "més enllà de l'escola" que hem repassat en l'apartat 4.5.3. efectivament es mouen sota els paràmetres del disseny focalitzador d'intervencions educatives. Cas paradigmàtic el representen les línies d'actuació referents al cas d'Anglaterra. La gran majoria dels plans anglesos de treball educatiu en xarxa s'associa a la lluita en favor de la inclusió social, focalitzant l'objectiu en l'increment i igualació dels estàndards acadèmics assolits pels diferents centres i LEAs (*Local Education Authorities*) del país. Així, iniciatives de zonificació de l'actuació educativa (més enllà dels límits institucionals dels centres escolars) prioritzen el seu desenvolupament en aquelles àrees on es constaten objectivament uns nivells generals o específics (per exemple, per col·lectiu ètnic) de rendiment acadèmic sensiblement inferiors als de la mitjana nacional. Aquest és el cas d'iniciatives com les que inclouen les "Zones d'Acció Educativa" (*Education Action Zones*) o de programes com els d'"Excel·lència a les Ciutats" (*Excellence in Cities*). També la dotació en recursos específics a través del reconeixement d'"Escoles Extenses" (*Extended Schools*) es bàsicament destinada a barris o districtes a partir d'unes determinades taxes de desescolarització o abandonament escolar. Encara més específica, i directament relacionada amb l'objecte d'aquest informe, és la concessió i finançament d'"Escoles Suplementàries" (*Supplementary Schools*), aquests són, projectes educatius presentats per diferents comunitats ètniques les quals disposen la utilització d'espais diversos per desenvolupar activitats principalment adreçades a l'acollida i al suport escolar de l'alumnat pertanyent a minories ètniques.

Podríem també aquí recordar l'establiment de Zones d'Educació Prioritària (ZEP) per part del Govern de la Comunitat Francòfona de Bèlgica. Seguint el model francès, aquesta Comunitat engega l'any 1996 aquests projectes de discriminació positiva i envers en les àrees escolars més desafavorides. El reconeixement com a ZEP permet els centres educatius que hi pertanyen rebre una dotació suplementària de recursos (humans, econòmics, projectes i programes, etc.) per tal de fer front a les problemàtiques que tenen plantejades: concentració escolar d'alumnat amb necessitats educatives específiques (bona part del qual és d'origen immigrant), elevades taxes d'abandonament escolar, resultats acadèmics mitjans sensiblement per sota de la mitjana de la Comunitat, etc.

Cal dir que totes aquestes pràctiques de "discriminació positiva" faciliten la ponderació objectiva de tot un seguit de criteris explícits de necessitat. Alhora, l'establiment d'aquests mateixos criteris i la mateixa possibilitat de discriminar *targets* en base uns determinats valors de certes variables permet disposar d'una graella de dades útil per a la posterior avaluació objectiva dels impactes dels plans i intervencions implementats. En aquest cas la rendició de comptes consisteix a avaluar la mesura en què els valors d'aquelles realitats a què es pretenia fer front s'han modificat en un sentit o en un altre.

A l'altra banda de l'eix, romanen aquelles opcions d'intervenció que, ja des del seu origen, són dissenyades com a *estratègies universalitzadores*. Aquestes estratègies, també d'entrada, permeten superar alguns dels "efectes perversos" atribuïbles a certs sistemes d'intervenció basats en l'especificitat. Un d'aquests efectes té a veure amb l'impacte dels processos d'estigmatització social. En la mesura en què un mateix barri,

un mateix entorn escolar,... acabi essent objecte de múltiples i sostingudes intervencions públiques¹⁴⁴, molt probablement acabin generant-s'hi dinàmiques d'assistencialització que l'etiquetin com a "enclau problemàtic" i dificultin les seves possibilitats d'autonomia i autèntica recuperació.

Al mateix temps, cal no menystenir la preocupació de les administracions públiques en l'ordre de la legitimació social de les seves accions. En aquest sentit, les estratègies normalitzadores eviten (almenys parcialment) a l'administració els vells riscos de les accions de "discriminació positiva": transmetre la imatge que les necessitats de determinats barris o entorns acaben sempre essent injustament prioritzades davant les de la resta.

Però els recursos (econòmics, humans, formatius,...) que l'administració educativa (del govern que sigui) pot destinar al desenvolupament d'aquestes iniciatives són òbviament limitats. Dit en relació al cas de Catalunya, difícilment la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social pot estendre el seu suport i tutorització efectiva al conjunt de contextos socioeducatius del territori català i que, des d'un enfocament universalitzador, mereixerien tots ells disposar d'eines per treballar en aquesta línia. Per molt que el projecte LIC per als Plans d'Entorn aposti per la conveniència d'acabar normalitzant els seus principis d'actuació a tot el sistema educatiu català, quan parlem de dotació en recursos per al seu desplegament en espais educatius concrets, el marc de possibilitats és necessàriament limitat. I ningú dubta del fet que existeixen entorns més "necessitats" que d'altres de recursos que puguin adreçar-se a afavorir la cohesió social i la igualtat d'oportunitats en educació.

Al mateix temps, optar per estratègies tendents a la universalització del recurs implica una flexibilització tal dels criteris, variables i valors de ponderació de necessitats que acaba desdibuixant-se la possibilitat de disposar d'indicadors comuns que justifiquin el disseny de programes i criteris d'avaluació objectiva d'impactes.

En definitiva, ens situem davant d'una qüestió de models. Som també conscients que a la pràctica podem entendre que el debat entre "opcions d'universalització" vs. "opcions d'especificitat" pot acabar convertint-se en una discussió certament estèril en la mesura en què s'allunyi de la pregunta que justament li atorga sentit: *quines són i com es mesuren les problemàtiques a què es pretén fer front?* I, a partir d'aquí: *com s'avaluen els efectes de la intervenció en xarxa dissenyada i finançada per abordar aquestes problemàtiques?* Aleshores apareixen, per exemple, els punts dèbils de dur fins a les seves últimes conseqüències tant les estratègies de normalització com les opcions de focalització. En aquest apartat n'hem assenyalat algunes d'elles. Però continua essent evident que el grau d'eficàcia i legitimitat de tota aposta política (com ho és l'aposta dels Plans d'Entorn) depèn de la capacitat d'abordar amb extrema rigorositat la definició de respostes clares i compartides a aquests interrogants.

Per cloure aquest punt, voldríem fer breu referència als valors del *treball integrat i coresponsable* en el camp d'actuació educativa que ara ens ocupa. Efectivament la possibilitat de dur a la pràctica aquests valors no és quelcom que es concreti en el buit.

¹⁴⁴ Situació que a casa nostra pot representar la concentració en un mateix enclau d'intervencions associades a un Pla d'Entorn, un Pla Comunitari, una Comunitat d'Aprenentatge, un pla general de reflatament del barri,...

Els models, les formes i els seus canals d'articulació s'emmarquen en un context social i polític local que forçosament condiciona la seva forma, contingut, abast i resultats.

És evident que tot un seguit de factors associats a les dinàmiques institucionals reals existents en l'àmbit local sovint poden obstaculitzar l'acompliment de les dinàmiques que reclama l'aposta per la coresponsabilitat. Un d'aquests factors és el de la transversalitat intra i interadministrativa. Per al cas que ens ocupa, freqüentment els déficits de transversalitat provoquen l'emergència de diversos canals de participació i actuació en matèria educativa (associats a les diferents àrees de Govern municipal i autonòmic), sovint coexistents amb altres processos participatius vinculats a projectes pretesament transversals. El desplegament pràctic dels Plans d'Entorn té lloc en unes realitats locals que sovint ja han estat abonades. Així, per exemple, podem trobar que aquests comencen a desenvolupar-se en zones objecte d'actuacions dissenyades des de marcs d'intervenció diferents: Projectes Educatius de Ciutat, Plans Comunitaris, Llei de Barris,... En aquestes circumstàncies no és estrany que es produeixin amb relativa freqüència problemes de coherència institucional, solapaments disfuncionals de processos en marxa.

Tot plegat no fa sinó abundar en la justificació de la importància cabdal d'abordar la definició acurada d'un marc que, defugint criteris exclusivistes, permeti aprofitar les sinèrgies pròpies de la combinació d'estratègies pròpies d'àmbits diferents. A hores d'ara, és ineludible elaborar i preveure metodologies de cogestió transversal de processos, susceptibles de facilitar una administració compartida (i coherent) de dinàmiques de participació i actuació sobre problemàtiques que responen a unes mateixes raons i reptes.

És justament aquest un dels principis bàsics de l'anomenat *treball integrat en educació*¹⁴⁵: promoure una *participació constructiva* dirigida a la definició col·lectiva i compartida tant de les problemàtiques a les quals fer front, com de les solucions a dur a la pràctica.

L'exercici efectiu de la coresponsabilitat passa per la creació de projectes i espais participatius que comptin amb la implicació de diferents agents socioeducatius. En les fases de formulació del treball integrat, la participació és necessària a l'hora de garantir la consideració dels diversos interessos i perspectives existents, així com l'acceptació col·lectiva de les decisions adoptades (Subirats, en premsa: 7).

En aquest sentit, el treball integrat ha de saber promoure xarxes socials i institucionals estables de treball cooperatiu que generin connectivitats sostenibles entre la pluralitat d'actors socioeducatius involucrats en el camp d'actuació en qüestió; pluralitat d'actors que, sense sacrificar les particularitats dels seus interessos i punts de vista, augmenten la seva visibilitat com a agents clau i els seus lligams d'interdependència, reciprocitat i complementarietat. Tot plegat des d'un enfocament de clara vinculació amb el territori, pròxim i obert a les seves necessitats i sentits particulars.

¹⁴⁵ Veure Subirats, J. (coord.) (en premsa): *Educació i Comunitat. Reflexions entorn del treball integrat dels agents educatius*. Fundació Jaume Bofill, Col. *Finestra Oberta*, Barcelona.

5.5. Aportacions al debat sobre l'avaluació de les polítiques educatives

Efectivament l'avaluació del sistema i les polítiques educatives és un camp que abasta un conjunt ingent d'àmbits d'atenció, de metodologies, tècniques i mesures ben diverses, i que pot respondre a multiplicitat d'objectius generals i específics, a curt, mig i llarg termini.

També en termes generals, l'objecte de l'avaluació pot centrar-se entorn de diferents moments o fases que emmarquen el camí de l'elaboració a la implementació de tota política educativa. Tindriem, d'aquesta manera, tres possibles objectes d'atenció diferenciables (per bé que complementaris):

- a) **L'avaluació de necessitats.** Es defineixen i identifiquen certes mesures com a criteri de justificació de la intervenció política sobre determinats entorns escolars, etapes educatives, col·lectius d'alumnat,... L'avaluació d'aquests "graus de necessitat" permet establir el tractament prioritari de certes realitats educatives. Òbviament, i tal i com avançàvem anteriorment, la consideració d'aquest tipus de pràctica avaluativa únicament té sentit en el marc de l'elaboració d'intervencions focalitzades o específiques. En definitiva, l'objectiu és aquí l'establiment d'uns criteris objectivables que, a partir de la determinació d'uns valors de referència, facin possible la discriminació de *targets* (o "població diana") d'atenció prioritària.
- b) **L'avaluació de processos.** Aposta per la consideració continuada (no terminal) dels valors d'aquestes mateixes mesures un cop encetada la implementació del programa d'actuacions corresponent. En aquest cas acostuma a posar-se l'èmfasi en l'anàlisi d'aquelles variables relatives a les característiques de funcionament dels diferents òrgans que componen l'estructura organitzativa, de gestió i participació associades al desenvolupament de les actuacions en qüestió.
- c) **L'avaluació de resultats.** És pròpiament la valoració dels impactes atribuïbles a la implementació del programa d'intervencions objecte d'avaluació. Val a dir que, en parlar-se genèricament dels sistemes d'avaluació de tota intervenció pública, sol ser aquest l'àmbit que concentra el debat polític i tècnic. Certament, disposar d'instruments òptims per a l'avaluació d'impactes ve avalada per tot un seguit d'objectius bàsics. Fent-ne un esforç de síntesi, aquests objectius serien agrupables entorn de tres grans finalitats complementàries:
 - *Finalitat de coneixement.* Es tracta de tots aquells objectius adreçats a l'obtenció d'informació sobre la mesura en què determinades polítiques d'intervenció aconseguixen els seus propòsits inicials. Disposar d'aquest coneixement permet comparar el nivell d'impactes d'aquestes intervencions en contextos i situacions diferents, i extreure'n els seus principals punts forts i punts febles.
 - *Finalitat propositiva.* En tant que s'obtingui un coneixement acurat dels impactes fruit de la implementació de certes actuacions, la seva presa en consideració té per finalitat contribuir a reforçar, corregir o transformar els seus plantejaments, procediments i recursos per tal de millorar-ne els resultats.
 - *Finalitat de transparència.* Part dels objectius del desenvolupament i aplicació d'aquests sistemes d'avaluació se centren en la finalitat de donar justa

resposta a les necessitats d'informació de les autoritats educatives i/o la societat en el seu conjunt. En el primer dels casos, ens referim per exemple als necessaris processos de rendició de comptes per part d'aquells actors que reben un suport específic per part de l'administració educativa. En el segon cas, podríem fer esment al dret de les persones (per exemple, d'aquells individus "receptors" de fet o potencials de les corresponents intervencions) a disposar d'informació fidedigne sobre la realitat d'uns recursos o dispositius sostinguts amb fons públics.

En el sí d'aquest marc de referència, tot seguit es planteja la qüestió dels indicadors, de les mesures. La pregunta bàsica aleshores quedaria formulada de la següent manera: *¿quines dades, quines variables han de fixar l'atenció en tant que realitats mesurables susceptibles d'indicar pertinentment el grau de necessitat, l'evolució dels processos i els efectes de la implementació de certes polítiques educatives?*

En aquestes pàgines ens volem ocupar dels procediments d'avaluació d'aquelles polítiques i programes d'intervenció adreçades al tractament de l'acollida i l'escolarització de l'alumnat nouvingut. Més concretament, ens interessaria aquí centrar la reflexió entorn la consideració de certes *mesures de resultat acadèmic de l'alumnat* com a possible criteri d'avaluació de determinades intervencions educatives en l'àmbit que ha centrat l'objecte d'aquest informe.

Estem d'acord amb la constatació general Alejandro Tiana expressa en relació a aquest punt:

L'explicació de la importància que es concedeix al rendiment dels estudiants rau en la preocupació pels resultats de l'educació, que s'han convertit en un criteri fonamental per valorar l'èxit dels sistemes educatius. (...) Aquesta nova inquietud ha confluït, a més, amb un canvi de tendència en les formes d'administració de l'educació, que ha reforçat els mecanismes de seguiment a resultes del nou repartiment de les competències sobre educació i l'ampliació del marge d'autonomia dels centres (Tiana, 2005: 281).

En efecte, la confluència a què es refereix l'autor –entre l'increment del seguiment de resultats i certes tendències de descentralització de les competències educatives– explica que sigui sobretot en aquells països o regions on més autonomia de gestió disposen els ens locals o els propis centres escolars allà on més transcendental s'ha convertit la consolidació de determinats sistemes de rendició de comptes.

Com s'ha comentat en el seu moment, aquesta circumstància descriu clarament el cas del sistema educatiu anglès. En un sistema educatiu com l'anglès, clarament tendent a la descentralització de competències i a l'autonomització de les polítiques i gestió dels centres escolars, es fa necessari disposar d'instruments que, des de l'establiment d'uns criteris-guia comuns, permetin tant la justificació dels rendiments de la despesa pública com un "retorn" d'informació que pugui ser compartida i aprofitada per part del conjunt de centres que componen la xarxa educativa del país.

En tot cas, la construcció de mecanismes d'avaluació basats en els resultats acadèmics acostuma a contemplar dos criteris de mesura diferents. Seguidament ens detenim en la consideració dels seus valors d'utilitat.

En primer lloc es considera oportú valorar allò que podríem qualificar com els **resultats acadèmics finals**. L'indicador bàsic d'aquesta variable el representa el nivell d'acreditacions o graduacions assolit pels estudiants en el moment de finalització de certes etapes clau del cicle acadèmic i en base a les edats "teòriques" d'acompliment d'aquestes etapes. Òbviament, l'obtenció d'aquestes dades permet al seu temps disposar d'informació relativa al volum d'alumnat que no certifica la finalització dels estudis en qüestió (bé perquè repeteix, bé perquè abandona). Al mateix temps, en cas que es tracti d'una informació oportunament registrada, el treball entorn d'aquesta variable podria facilitar l'anàlisi de diferencials molt en relació al nostre objecte d'estudi: per exemple, valorar l'existència de desigualtats en l'acreditació de l'escolarització obligatòria entre l'alumnat autòcton i l'alumnat d'origen immigrant (per procedència, sexe, moment d'ingrés al sistema educatiu,...).

En termes generals, segons el nostre parer es tracta aquest d'un indicador que aporta una mesura pertinent del grau d'igualació d'oportunitats que a la pràctica aconsegueix la institució escolar. Una possible manera d'abordar la justificació d'aquesta afirmació és recorrent a les denominades *explicacions credencialistes*. Molt breument i en relació al cas de l'escolarització obligatòria, segons aquestes interpretacions, la utilitat de la formació reglada en el procés de posicionament social (inserció laboral, promoció socioeconòmica,...) no és tant deguda al conjunt de continguts i competències que s'hi transmeten, sinó al seu valor en tant que indicador públicament homologat. Dit planerament, més enllà de la formació rebuda, des d'un punt de vista de reconeixement col·lectiu l'important és adquirir un certificat "de mínims" susceptible d'actuar en tant que signe identificador de "ciutadà (mínimament) normalitzat".

En referència al cas del Quebec, veiem abans com el seu *Énoncé de politique en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* incloïa la "funció acreditativa" de l'escola –a més de les seves funcions "instructiva" i "socialitzadora"– dins un dels principis bàsics que han de governar l'acció educativa, el de la igualtat d'oportunitats.

En aquesta mateixa línia han estat sovint criticats els obstacles legals al reconeixement de les titulacions corresponents als cicles escolars finalitzats per part de l'alumnat immigrant en situació irregular, fet que a la pràctica no fa sinó perjudicar les seves possibilitats d'integració en la mesura que dificulta la continuació dels estudis reglats així com la seva inserció en el món laboral.

En segon lloc, són també pertinentment avaluable aquells resultats d'aprenentatge valorats a través de proves estandaritzades de **rendiment acadèmic**. Aquestes proves acostumen a centrar-se en algunes àrees curriculars específiques (molt sovint en les àrees instrumentals: llenguatge i matemàtiques), si bé en alguns casos s'ha complementat amb l'avaluació dels resultats obtinguts en altres àmbits (coneixement tecnològic, competències metacognitives,...). També per norma general, aquestes proves de rendiment solen centrar-se en moments claus de l'itinerari acadèmic, això és, en el moment d'un canvi de cicle, de finalització d'una etapa d'escolarització obligatòria. A casa nostra, per exemple, es realitzen des del curs 2000-2001, les anomenades proves estandaritzades de *competències bàsiques*, proves que tots els centres docents de Catalunya que imparteixen les etapes obligatòries de l'ensenyament administren al seu alumnat de sisè de primària i segon d'ESO. Segons reconeix el mateix Departament d'Educació:

Els resultats de les proves hauran de servir per donar elements que permetin la reflexió i discussió al claustre i facilitin la presa de decisions sobre aspectes de gestió del currículum i resultats d'aprenentatge en aquestes etapes. Aquestes proves, i les reflexions i mesures que emprenguin els centres, s'emmarquen en el procés d'avaluació dels centres i de les actuacions per a la millora de la qualitat de l'ensenyament¹⁴⁶.

En l'àmbit internacional són de referència obligada les proves d'aprenentatges del *Programme for International Student Assessment* (PISA). De forma molt sintètica, el projecte OCDE/PISA estableix la realització d'una avaluació estandaritzada aplicada a l'alumnat de 15 anys escolaritzat als centres educatius dels diferents països i regions participants. Aquesta avaluació ha estat dissenyada en tres fases (anys 2000, 2003 i 2006), i atèn a les àrees de comprensió lectora, matemàtiques i ciències¹⁴⁷. Les proves del PISA 2003 han inclòs també l'avaluació de competències transversals a través de la consideració de l'àmbit de resolució de problemes.

Especialment interessant és el fet que l'avaluació del PISA permet disposar de dades de rendiment desagregables en funció de diferents variables: categoria socioeconòmica, nivell d'instrucció de pares i mares, l'origen ètnic, alumnat segons sector educatiu (públic-privat), etc. En aquest sentit, a banda de la consideració de les dades de rendiment globals per àrees curriculars, els països i regions participants poden obtenir informació rellevant i comparada sobre les diferències de rendiment existents entre diversos subgrups demogràfics. És des d'aquest punt de vista, que es faciliten unes dades indicatives del nivell en què la institució escolar està resolent, apaivagant o incrementant certes desigualtats socials de partida. L'anàlisi en profunditat d'aquestes realitats no tan sols dóna compte de l'impacte de l'estructura i procediments educatius presents, sinó que hauria de contribuir a millorar-ne la planificació.

Molt en relació al nostre objecte d'estudi, vèiem en el punt 4.3.2. com, per exemple, la Comunitat Francòfona de Bèlgica se situa, per al cas de totes les àrees de coneixement avaluades, entre les darreres posicions del rànquing de regions participants en el PISA 2003. Però més enllà d'això, quan aquests resultats s'especifiquen en funció de la variable "ètnica"¹⁴⁸, i alhora es creuen per indicadors socioeconòmics i d'instrucció¹⁴⁹, el de la Comunitat Francòfona apareix com un dels sistemes educatius menys igualadors de les desigualtats socials de partida. Aquesta constatació ha estat determinant a l'hora de justificar l'emergència d'aquelles veus que reclamen una major i millor atenció al tractament específic de l'acollida i l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger (Dupreiez i Vandenberghe, 2004).

En definitiva, ambdós outputs educatius –els resultats finals i el rendiment acadèmic– representen, al nostre entendre, indicadors enormement pertinents en tractar-se d'avaluar tant les *necessitats* existents (i per tant les prioritats de planificació

¹⁴⁶ Veure www.gencat.net/educacio/depart/cb.htm.

¹⁴⁷ Cada fase ha emfasitzat l'avaluació d'una d'aquestes àrees, sense excloure l'examen de les restants: el 2000 es prioritzà l'àrea de comprensió lectora, el 2003 l'àrea de matemàtiques i el 2006 ponderarà l'avaluació dels coneixements i competències relatives a l'àrea de ciències.

¹⁴⁸ Considerada en funció del lloc de naixement del pare.

¹⁴⁹ Es contemplen aquí el nivell d'instrucció de la mare i la categoria socioeconòmica dels dos progenitors.

educativa) com els *impactes* globals i específics de l'estructura i els programes característics dels sistemes educatius.

En aquest camp, el model anglès representa un clar exponent en l'avaluació i recerca de la qualitat i l'equitat educatives a través de l'aplicació sistemàtica de procediments de mesura diversos. D'acord amb el descrit més amunt (punt 4.3.3.), en el marc d'aquest model el grau d'acompliment d'aquests valors és avaluat a partir de dels resultats escolars (*school attainment*) que presenten els diferents centres i LEAs, i al mateix temps en funció de la proximitat del rendiment acadèmic (*school achievement*) del seu respectiu alumnat en relació al que presenta la mitjana nacional. Recordem que el principal organisme encarregat d'inspeccionar i avaluar aquestes realitats és l'OFSTED (*Office for Standards in Education*). Els seus informes sobre les característiques i les polítiques del conjunt de centres educatius del país són públics i de lliure accés.

Aquesta política d'avaluació es fa explícita, doncs, a dos nivells. En primer lloc com a mecanisme de determinació dels nivells de necessitats diverses que poden justificar el desenvolupament de determinats programes educatius a entorns o xarxes escolars discriminats, així, positivament. Així, en la mesura en què els estudis de l'OFSTED discriminen els resultats i el rendiment acadèmics assolits per part dels diferents col·lectius ètnics minoritaris, es justifiquen esforços específicament adreçats a l'alumnat que objectivament més els necessita, aquest és, l'alumnat d'origen paquistanès i, sobretot el d'origen afrocaribeny i el pertanyent a col·lectius nòmades/gitanos (*gypsy/travellers*).

En segon lloc, com a instrument d'avaluació dels impactes atribuïbles a l'aplicació local de programes educatius de referència nacional. Aquest darrer és, per exemple, el cas de l'avaluació del desenvolupament dels programes *Excellence in Cities* (EIC)¹⁵⁰, o del rendiment dels ajuts estatals *Ethnic Minority Achievement Grant* (EMAG)¹⁵¹.

Recordem també que, des de l'any 2002, el *Department for Education and Skills* (DFES) disposa de l'anomenat *pupil level annual schools' census* (PLASC). Es tracta aquesta d'una àmplia base de dades electrònica que reuneix informació exhaustiva sobre les realitats escolars del conjunt de LEAs i centres educatius del país, i més concretament sobre l'assoliment dels estàndards acadèmics per part del seu alumnat. El PLASC, les dades el qual elabora són d'accés públic i gratuït, permeten disposar d'una informació acurada sobre el rendiment acadèmic de l'alumnat a cada escola, en funció del seu origen ètnic, sexe, lloc de residència, etc. El PLASC forma part de l'*Annual School Census* que inclou també altres dades rellevants sobre les característiques generals dels centres.

Val a dir que, en el marc d'aquesta política d'avaluació "transparent", el model anglès procedeix extraient i fent també públics rànquings jeràrquics de centres en funció de les seves característiques i assoliments generals. Òbviament es tracta aquesta d'una pràctica polèmica. Si bé pot entendre's com a política de "transparència" pròpia d'un

¹⁵⁰ Veure punt **.

¹⁵¹ Veure punt **.

sistema educatiu que organitza les relacions entre oferta i demanda escolar seguint uns paràmetres de "quasi-mercat", les seves conseqüències sovint poden generar efectes perversos. Abans ens hi hem referit. Quan es promou que les famílies competeixin entre elles per matricular els seus fills i filles en aquells centres escolars que assoleixen els millors estàndards d'excel·lència acadèmica, aleshores s'incrementen les probabilitats que determinats centres entrin en significatius processos de guetització¹⁵².

Com a punt d'equilibri general entre les potencialitats i els possibles efectes perversos d'una política com l'anglesa d'avaluació de realitats i resultats dels centres, estariem d'acord amb l'aposta recollida per Bonal, Ferrer i Essomba:

Els resultats de l'avaluació dels centres [haurien de ser] d'accés públic, en la comunitat educativa. Per això, el procés sempre tindria present que l'objectiu prioritari de l'avaluació és la millora de la qualitat educativa. Es tindrien en compte els límits de la confidencialitat de les persones i de les institucions implicades. No obstant això, el format d'aquesta informació impediria la construcció de taules de classificació, centre per centre, d'aquells que fossin avaluats (Bonal, Ferrer i Essomba, 2005: 95).

Un recurs útil en aquesta direcció cap a una política d'avaluació educativa transparent al temps que no estigmatitzadora el representa el treball entorn la recollida i difusió de **bones pràctiques**.

Cal dir que, novament, també el model anglès incorpora l'ús d'aquesta metodologia¹⁵³. Efectivament, la mateixa OFSTED identifica i difon les característiques de les estratègies educatives d'aquells centres considerats "exitosos" (*successful schools*) en diversos camps: millora del rendiment acadèmic dels grups ètnics minoritaris, reducció de l'absentisme i/o l'abandonament escolar, reducció de les desigualtats de rendiment entre nens/nois i nenes/noies (*gender gap*), aplicació específica dels fons de l'EMAG, etc. I també en aquesta línia es recull en el pertinent banc de bones pràctiques els procediments d'implementació d'aquells programes d'*Excellence in Cities* avaluats com a "efectius".

En el referent a l'estudi de "bones pràctiques" realitzades pels centres escolars en el camp de la millora dels resultats i rendiment acadèmics de l'alumnat pertanyent a grups ètnics minoritaris, aquesta metodologia de treball ha permès identificar la preeminència de determinades "constants" a la base de totes aquestes realitzacions: i) *Treball integrat de centre*, on es compti amb la implicació del conjunt del claustre i equip directiu, alumnat, famílies, autoritats locals,...; ii) *Lideratge potent*, per part del director i altres càrrecs de responsabilitat dins el centre; iii) *Ensenyament-aprenentatge efectiu*, basat en una eficient planificació curricular i de recursos ordinaris i específics d'atenció a la diversitat, així com en la tasca d'un professorat ben preparat; iv) *Increment d'expectatives*, per part de professors i famílies respecte de la vàlua

¹⁵² Els centres més demandats esgoten ràpidament la seva disponibilitat de places, mentre que aquells altres situats en les posicions més baixes del rànquing públic de l'excel·lència mantenen una àmplia cartera de places vacants que van essent ocupades per aquells alumnes que no han aconseguit satisfer els criteris dels primers (matrícula ordinària) o que han arribat fora de termini (matrícula "extraordinària").

¹⁵³ Veure punt **.

acadèmica dels diversos alumnes; v) *Ethos de respecte i clara aproximació contra el racisme i el mal comportament*, estès al conjunt de la vida i les dinàmiques del centre; vi) *Implicació de les famílies*, respecte dels projectes educatius del centre i en la participació al llarg de les seves fases de disseny, implementació i avaluació de resultats; vii) *Treball en xarxa*, amb d'altres centres i serveis locals en el marc d'una estratègia conjunta basada en el principi de la inclusió social.

També es tracta aquesta d'una metodologia de treball contemplada a l'*Énoncé de politique en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* del Quebec. En efecte, com a mesures per dur a terme l'objectiu consistent a *garantir que el professorat rep una formació inicial i continuada apropiada, i promouvoir una xarxa d'intercanvi d'experiències*, es proposa, entre d'altres: i) la difusió d'informació sobre diferents models organitzatius de tractament de l'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut, particularment d'aquells que presenta necessitats educatives específiques (classes d'acollida tancades, models d'incorporació progressiva, models mixtes, sistemes d'aprenentatge del francès, immersió lingüística, etc.); ii) la difusió d'experiències dutes a terme per centres escolars de primària, secundària i professional, així com per les comissions escolars, en matèria de cooperació amb famílies i comunitat educativa; iii) la promoció de l'intercanvi i la posta en comú de mesures, recursos i experiències entre les comissions escolars i els centres educatius en el terreny de l'educació intercultural i la vida escolar.

En termes generals, i més enllà de l'exemple que ens proporcionen les referències als casos anglès i quebequès, acabaríem fent esment a les que són les *finalitats-utilitats* últimes d'aprofundir en el treball metodològic de sistematització d'indicadors que facilitin la recollida i posterior difusió pública d'experiències educatives de "bones pràctiques". Aquestes podrien ser:

- *Capitalitzar de mètodes*, això és, recollir i sistematitzar actuacions i pràctiques educatives per tal de construir i actualitzar la base de dades corresponents; una base de dades de "bones pratiques".
- *Transferir informació*, això és, facilitar la replicabilitat d'experiències educatives reeixides en contextos diferents, en funció de la consideració de les condicions de transferència.
- *Divulgar* informacions pràctiques rellevants i sistemàticament descrites.
- *Fomentar la reflexió sobre futures polítiques i actuacions educatives*, això és, esdevenir instrument privilegiat per a la interpretació i comparació de metodologies diverses d'intervenció.

Bibliografia

Referències sobre el cas de Baviera – Alemanya

Allemann-Ghionda, C. (2005): "Interkulturelle und internationale Aspekte in der Erziehungswissenschaft: zwischen Wirksamkeit und Effizienz der Bildungsreformen", a Antor, Heinz und Zetrum für Inter und Transkulturelle Studien der Universität zu Köln (ed.), *Teorische Grundlagen der Inter und Transkulturalität*, Heidelberg.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2004): *Daten. Strukturdaten der ausländischen Bevölkerung*.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2004): *Daten. Migrationsgeschehen*.

Ette, A. (2003): "Germany's Immigration Policy, 2000-2002. Understanding Policy Change with a Political Process Approach", a *Working Papers – Center on Migration, Citizenship and Development*, Bremen.

Hunger, U. i Thränhardt, D. (2004): "Migration und Bildungserfolg: Wo stehen wir?", a *Institut für Migrationsforschung und Interculturelle Studien*, 23, pp. 179-197.

Klekowski von Koppenfels, A. (2003): "Aussiedler Migration to Germany: Questioning the Importance of Citizenship for Integration", Ponència.

Kristen, C. i Granato, N. (2004): "Bildungsinvestigation in Migrentenfamilien", a *Institut für Migrationsforschung und Interculturelle Studien*, 23, pp. 123-141.

Müller, I. (2002): *Migration in Deutschland und in einigen anderen Länder. Abhandlung für den Gebrauch an der Schule*, Staatinstitut für schulpädagogik und bildungsforschung, München.

Schmahl, S. (2001): "Integration of foreign students in the German school system", a *International Journal of Children's Rights* 9, pp. 285-311.

Vogel, D. i Cyrus, N. (2000): "Immigration as a Side Effect of other Policies, Principles and Consequences of the German Non-immigration Policy", a Triandafyllidou, A. (ed.): *Migration Pathways. A historic, demographic and policy review of four European countries*, European Commission, Brüssel.

Will, G. i Rühl, S. (2002): *Study in the field of education*. Bamberg University, Bamberg.

Referències sobre el cas de la Comunitat Francòfona – Bèlgica

Centre pour l'egalite des chances et la lutte contre le racisme (2001): *Égalité et diversité. Rapport annuel 2001*.

Direcció General de Treball i Mercat de Treball Comunitat Francòfona (2003): *L'immigration en Belgique. Rapport 2003*.

Dupreiez, V. i Vandenberghe, V. (2004): "L'école française de Belgique: de quelle inégalité parlons-nous?". *Cahier 27*, Girsef. Louvain la Neuve.

EURYDICE (2004) *L'integration scolaire des infants immigrants en europe. Belgique – communauté française*.

Francard, M. et al. (2003): "Régulation de l'hétérogénéité linguistique en contexte multiculturel. Le français en contact dans les écoles bruxelloises", Informe inèdit de recerca.

Gerarg-Quivy, M. i Coulon, N. (2004): *Pour une éducation à la diversité dans l'enseignement fondamental en Communauté Française*. Rapport commandité par le Ministre Nollet de la petite enfance.

Institut Nacional d'Estadística Belga.

Maravelaki, A.; Sinzot, F. i Leonard, D. (2004): *La construction des compétences en français: le cas des classes – passerelles au secondaire en Belgique francophone*. Recerca finançada pel Govern de la Comunitat Francòfona.

Ministère de la Communauté Française (1997): *Décret de Missions*. Gouvernement de la Communauté Française de Belgique.

Ministère de la Communauté Française (2001): *Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*. Gouvernement de la Communauté Française de Belgique.

Ouali, N. (1998): "Les discriminations positives en Communauté Française". *Éduquer*, Décembre 1998.

Verhoeven, M. (2003): "Modèles d'intégration nationaux. Regards croisés Angleterre – Communauté Française de Belgique". *Revue française de pédagogie*, n. 144.

Verhoeven, M. (2004): "Traitement scolaire de la différence culturelle et identité de jeunes issus de l'immigration" a Paquay, L. (coord.) *Ouvrage en hommage à Michaël Huberman*. De Boeck. Bruxelles.

Verhoeven, M. (pendent de publicació) *École et diversité culturelle*.

Referències sobre el cas d'Anglaterra – Regne Unit

Brah, A. (1992): "Difference, Diversity, and Differentiation", a J. Donald i A. Rattansi (eds.) *"Race", Culture and Difference*, Londres, Sage.

Department for Education and Employment (2000): *The role of the Local Education Authority in school education*, DfEE.

Department for Education and Skills (2003): *Aiming High: Raising the Achievement of Minority Ethnic Pupils*, DfES.

Department for Education and Skills (2003): *Leading Edge Partnership Programme*, DfES.

Department for Education and Skills (2005): *Racial Equality Scheme 2005*, DfES.

Gillborn, D. (1990): *"Race", Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*, Londres, Unwin-Hyman/Routledge.

Gillborn, D. (1994): "The Micro-Politics of Macro Reform", a *British Journal of Sociology of Education*, 15 (2), pp. 147-164.

Gillborn, D. (1995): *Racism and Antiracism in Real Schools*, Buckingham, Open University Press.

Gillborn, D. i H.S. Mirza (2000): *Educational Inequality. Mapping Race, Class and Gender*, Londres, OFSTED.

Hatton, T. i Wheatley Price, S. (2005): "Migration, migrants and policy in the United Kingdom", a Zimmermann, K. (ed.) *European Migration: What do we know?*. Oxford University Press.

Juss, S. (2005): "Reino Unido", a Aja, E. i Díez, L. (coords.) *La regulació de la immigració a Europa*. Fundació La Caixa. Barcelona

Office for Standards in Education (2002): *Achievement of Black Caribbean Pupils. Three Successful Primary Schools*, OFSTED.

Office for Standards in Education (2002): *Achievement of Black Caribbean Pupils. Good Practice in Secondary Schools*, OFSTED.

Office for Standards in Education (2004): *Managing the Ethnic Minority Achievement Grant. Good practice in primary schools*, OFSTED.

Office for Standards in Education (2004): *Managing the Ethnic Minority Achievement Grant. Good practice in secondary schools*, OFSTED.

- Troyna, B. (1993): *Racism and Education: research perspectives*, Buckingham, Open University Press.
- Troyna, B. i Carrington, B. (1990): *Education, Racism and Reform*, Londres, Routledge.
- Troyna, B. i Hatcher, R. (1992): *Racism in Children's Lives*, Londres, Routledge.
- Troyna, B. i Selman, L. (1991): *Implementing Multicultural and Anti-Racist Education in Mainly White Colleges*, Londres, Further Education Unit.
- Troyna, B. i Williams, J. (1986): *Racism, Education and the State*, Beckenham, Croom Helm.

Referències sobre el cas del Quebec – Canadà

- Direction régionale de l'estrie (Ministère de l'Éducation) (2000): *Répertoire de ressources pour les enseignants et les enseignantes travaillant en classe d'accueil ou de francisation*, Gouvernement du Québec.
- Garreta, J. (2000): *Diversidad cultural y educación en Quebec*. Milenio, Barcelona.
- Hohl, J. i Normand, M. (2003): "Enseñar en medio pluriétnico en una sociedad dividida", a Garreta, J.; Samper, L. i Llevot, N. (coords): *Relaciones étnicas y educación en una sociedad dividida: Quebec*. Universitat de Lleida, Lleida.
- Juteau, D. (2003): "Del dualismo canadiense al pluralismo quebequés", a Garreta, J.; Samper, L. i Llevot, N. (coords): *Relaciones étnicas y educación en una sociedad dividida: Quebec*. Universitat de Lleida, Lleida.
- McAndrew, M. (2001): *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Les presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- McAndrew, M. (en premsa): "Inmigración, pluralismo y educación", a Gagnon, A. (dir) *Quebec: Estado y sociedad*.
- McAndrew, M. i Proulx, J.P. (2003): "Educación y etnicidad en Quebec: una visión general", a Garreta, J.; Samper, L. i Llevot, N. (coords): *Relaciones étnicas y educación en una sociedad dividida: Quebec*. Universitat de Lleida, Lleida.
- Ministère de l'Education (1998): *Plan d'action pour l'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002*, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Education (1998): *Une École d'avenir. Énoncé de politique en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec.
- Ministère de Relations avec les Citoyens et Immigration (2005): *Plan d'Immigration du Québec pour l'année 2005*, Gouvernement du Québec.
- Ministère de Relations avec les Citoyens et Immigration (2005): *Plan Stratégique d'Immigration du Québec 2005-2008*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de Relations avec les Citoyens et Immigration (2005): *Planification des niveaux de l'Immigration au Québec 2005-2007*. Gouvernement du Québec.

Referències generals

- Aja, E. i Díez, L. (coords.) (2005) *La regulació de la immigració a Europa*. Fundació La Caixa. Barcelona.
- Alegre, M.A. (2005): *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*, Mediterrània, Barcelona.
- Alegre, M.A. i Herrera, D. (2000): *Escola, oci i joves d'origen magribí*. Barcelona, Diputació de Barcelona, Col. Materials de Joventut 14.

- Allemann-Ghionda, C. (2002): *School, Education and Plurality: A European Comparison Based in Six Case Studies*. Berne, Lang.
- Allemann-Ghionda, C. (ed.) (1999): *Education et diversité socioculturelle*. Paris, L'Harmatan.
- Allemann-Ghionda, C. (ed.) (1997): *Multikultur und Bildung in Europa*. Berne, Lang.
- Ball, S.J. (1987): *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization*, Londres, Methuen.
- Barrere, A. i Martuccelli, D. (1997): "L'école à l'épreuve de l'ethnicité". *Annales de la recherche urbaine*. n. 57.
- Bernstein, B. (1985): *Clases, códigos y control*, Vol. I i II, Madrid, Akal. [original de 1977]
- Bonal et al. (2003): *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria des dels adolescents*, Barcelona, Octaedro.
- Bonal, X.; González, I. i Vallente, O. (2005): "Les noves Oficines Municipals d'Escolarització: Valoració d'experiències i propostes de disseny", Estudi finançat per la Diputació de Barcelona.
- Carbonell, F. i Quintana, A. (coords.) (2003): *Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori. Aportacions al debat sobre una futura Llei d'Educació a Catalunya*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill, Col. *Finestra Oberta*.
- Carrim, N. (2000): "Critical anti-racism and problems in self-articulated forms of identities", a *Race, Ethnicity and Education*, 3 (1), pp. 25-44.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2004): *Estudi PISA 2003: Avançament de resultats*, Generalitat de Catalunya, Barcelona, Col. Quaderns d'Avaluació 1.
- Escobar, A.; Luengo, C. i Pérez, M.J. (2002): *Aula d'Acollida per a alumnes nouvinguts de l'IES Ramon de la Torre*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill, Col. *Finestra Oberta*.
- Eurydice (2004): *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, European Commission, Directorate-General for Education and Cultures.
- EURYDICE. Xarxa d'informació sobre educació d'Europa. www.eurydice.org
- Fitzduff, M. (1995): "Managing community relations and conflict: voluntary organisations and government and the search for peace", a N. Acheson i A. Williamson (eds.), *Voluntary Action and Social Policy in Northern Ireland*, Aldershot, Avebury.
- Fullana, J.; Besalú, X. i Vilà, M. (2003): *Alumnes d'origen africà a l'escola*, Barcelona, CCG edicions.
- Giroux, H.A. (1983): *Theory and Resistance in Education: a Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, MA, Bergin&Garvey.
- Giroux, H.A. (1992): *Border Crossings*, Nova York, Routledge.
- Grup Recerca sobre Immigració i Innovació Política (2005): *La immigració en Estats plurinacionals: El cas de Catalunya en perspectiva*. Estudi finançat per la Fundació Ramon Trias Fargas.
- Jackson, P.H. (1968): *Live in classrooms*, Nova York, Holt, Rinehart and Winston.
- Lee, D. (2001): "The Normal School and some of its Abnormalities: community influences on anti-racist multicultural education developments" a *Race, Ethnicity and Education*. Vol. 4, n. 1, pp. 63-82.
- May, S. (1999): "Critical Multiculturalism and Cultural Difference: Avoiding Essentialism" a May, S. (ed.), *Critical multiculturalism*, Londres, Flamer Press, pp. 11-42.
- McAndrew, M. (2003): "La educación en situaciones de ambigüedad de dominio étnico: Bélgica, Catalunya, Irlanda del Norte y Quebec", a Garreta, J.; Samper, L. i Llevot, N. (coords): *Relaciones étnicas y educación en una sociedad dividida: Quebec*. Universitat de Lleida, Lleida.
- McAndrew, M. i Gagnon, F. (1998): *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées. Québec, Irlande du nord, catalogne et Belgique*. L'Harmatan. Paris.
- McCarthy, C. (1993): *Racismo y curriculum*, Madrid, Ediciones Morata i Fundación Paideia.

- McClaren, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós Educador.
- Milian, A. (1993): *Drets lingüístics i dret fonamental a l'educació*. Institut d'Estudis Autònoms. Generalitat de Catalunya.
- Montón, M.J. (2003): *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*, Barcelona, Graó.
- OCDE (2003): *Informe PISA*. OCDE.
- Ogbu, J. (1974): *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*, Nova York, Academic Press.
- Ogbu, J. (1978): *Minority Education and Caste*, Nova York, Academic Press.
- Portes, A. i MacLeod, D. (1996): "Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context", a *Sociology of Education*, 69 (4), pp. 255-275.
- Rattansi, A. (1999): "Racism, «Postmodernism» and Reflexive Multiculturalism" a May, S. (ed.), *Critical multiculturalism*, Londres, Flamer Press, pp. 77-113.
- Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the Classroom*, Nova York, Holt, Rinehart and Winston.
- Subirats, J. (coord.): *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*, Mediterrània, Barcelona.
- Tiana, A. (2005): "L'avaluació del sistema educatiu", a Bonal, X.; Essomba, M.A. i Ferrer, F. (coords) *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Mediterrània, Barcelona.
- Zhou, M. (1997): "Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the New Second Generation", a *International Migration Review*, 31 (4), pp. 975-1008.