

EDUCACIÓ I IMMIGRACIÓ. ON ÉS EL PROBLEMA?

Miquel Àngel Alegre

Sociòleg, investigador de l'IGOP (UAB) i

Department of Social and Political Science (European University Institute, Florència)

1. PER UN ENFOCAMENT DE DOBLE MIRADA

Tal i com hem argumentat en altres llocs (Alegre, 2005; Alegre, Collet, González i Benito, 2005), la presència d'alumnat immigrant a les escoles i instituts catalans, sobretot quan aquest procedeix de països empobrits, i més encara quan aquest es concentra en determinats centres escolars, se situa en l'agenda política i, en general, en el debat públic com un «problema» de primer ordre. Com a base d'aquesta problematització solen aportar-se raons tant de tipus instrumental, com de tipus expressiu.¹⁰⁶ Justificacions instrumentals serien aquelles que remeten a les dificultats per aconseguir amb els objectius curriculars quan a les aules es concentren alumnes amb coneixements instrumentals bàsics per sota de la mitjana, obstacles que aquesta presència d'alumnat immigrant als centres docents implica per al desenvolupament òptim de les seves pràctiques d'atenció a la diversitat. Pel que fa al nivell expressiu, preocupa fins a quin punt aquest alumnat participa de les dinàmiques formals i informals pròpies del centre; si es relaciona més o menys amb els i les alumnes autòctons; si ho fa en pla d'igualtat o no; si el contacte intercultural —que en un sentit o un altre forçosament té lloc en els diferents espais del centre— contribueix o no a la superació general dels prejudicis i estereotips mútuament compartits entre els uns i els altres; si aquests nens i nenes, nois i noies es «contagien» dels posicionaments culturals majoritaris o dels models d'identificació amb els valors de la institució escolar.

Sigui com sigui, val a dir que, en genèric, la presència d'alumnes immigrants als centres catalans, àdhuc quan és aquesta una presència estadística-

106. Faig aquí servir la ja clàssica terminologia de Basil Bernstein (1975).

ment significativa, no representa (o no hauria necessàriament de representar) un «problema» *específic*. I és aquí, a l'hora de valorar el sentit i mesura en què la diversitat (i per tant, els reptes, les «problemàtiques») que aporta aquest alumnat a les nostres aules és o no una diversitat específica, que convé parar atenció al pes de dos conjunts de variables.

En primer lloc ens referim a tot aquell conjunt de factors que descriuen les circumstàncies particulars d'aquests alumnes i de llur entorn social i familiar. En aquest terreny se situen algunes condicions que permeten descriure les posicions socials del conjunt de l'alumnat, no tan sols d'aquell d'origen immigrant. És, per exemple, el cas de l'estatus socioeconòmic o el nivell instructiu de la família. Per entendre'ns, si bé és cert que probablement la proporció d'alumnat immigrant de classe obrera sigui superior al percentatge d'alumnat autòcton d'aquesta mateixa extracció social, es tracta d'una condició que ni és exclusiva ni és exclouent del fet de ser fill o filla de famílies procedents de la immigració. Altres factors, en canvi, sí tenen a veure amb situacions que específicament poden afectar els i les alumnes d'origen immigrant, que de forma exclusiva i exclouent van associades a la «condició d'immigrant», més concretament a la condició d'immigrant d'alguns col·lectius en particular: tenir una llengua estrangera diferent a la llengua d'instrucció (i/o a d'altres llengües cooficials); haver-se incorporat de manera tardana al sistema educatiu del país receptor; procedir de sistemes i dinàmiques escolars força diferents de les pròpies del país d'acollida, o no disposar de l'estatus jurídic de ciutadà/na, entre d'altres.

En segon lloc, convindria referir-se a totes aquelles variables que descriuen les característiques pròpies de l'entorn social i escolar al qual s'incorpora l'alumnat nouvingut, per exemple, estructures de comprensivitat del sistema educatiu; pràctiques pedagògiques d'atenció a la diversitat; polítiques específiques d'acollida i escolarització en funcionament per a l'alumne estranger; composició social del centre o clima de l'escola.

En definitiva, només a través de l'anàlisi del contrast entre l'un i l'altre conjunt de factors poden elaborar-se interpretacions fiables i no tendencioses sobre les possibles distàncies entre el rendiment o resultats acadèmics de l'alumnat nouvingut i els de l'autòcton (o dins del mateix col·lectiu d'alumnat immigrant), o sobre les possibles diferències en l'itinerari educatiu resseguit per uns i altres, o en el terreny de les actituds i disposicions respecte de la institució escolar, o a l'hora de donar compte dels significats i possibilitats de les relacions interculturals en els diversos espais formals i informals que ofereix el centre, o dels diferents hàbits de participació d'unes i altres famílies en la vida del centre... Al mateix temps, prendre en consideració l'abast d'aquests

contrastos permet avançar en la identificació de polítiques i pràctiques d'intervenció educativa susceptibles d'afavorir un major nivell d'equitat i d'igualtat d'oportunitats entre els diversos col·lectius en joc.

Finalment, i com a il·lustració de la importància de partir d'aquests contrastos, diríem 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 conjunt de l'alumnat escolaritzat al mateix centre. Per exemple, a casa nostra, això justifica que en aquells centres de primària 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 un tractament educatiu específic (Alegre, 2005). Malgrat que en tots dos casos ens podem trobar amb alumnes efectivament etiquetats com a NEE, és clar que l'especificitat de les seves necessitats educatives demanen un nivell d'atenció ben diferent.

Tot plegat, no es tracta d'un enfocament que únicament tingui sentit de plantejar-se per al cas català, ans al contrari. De fet, són diversos els estudis i informes internacionals que, des d'una òptica comparativa, aporten evidències i elements de reflexió interessants a propòsit d'aquesta doble mirada.¹⁰⁷ En la mesura que permet contextualitzar el debat que aquí estem desgranant en un marc d'abast internacional, seguidament revisem algunes de les conclusions a les quals arriben diferents documents i recerques basats en l'exploració de les dades PISA.¹⁰⁸

107. Servirà com a referència central de les dades que es presenten en els següents subapartats l'informe de l'OCDE *Where immigrant students succeed? A comparative review of performance and engagement in PISA 2003* (París, 2006).

108. De forma molt sintètica, el *Programme for International Student Assessment* (PISA, OCDE) estableix la realització d'una avaluació estandarditzada 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 atén a les àrees de comprensió lectora, matemàtiques i ciències. 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 sectors educatius (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 dona compte de l'impacte de l'estructura i procediments educatius presents, sinó que hauria de contribuir a millorar-ne la planificació.

2. EVIDÈNCIES QUE APORTA L'ANÀLISI DEL PISA 2003

En termes generals, a la gran majoria de països participants en els tests PISA l'alumnat immigrant assoleix pitjors resultats que l'alumnat autòcton. Aquest *gap* entre alumnat immigrant (sobretot el de primera generació, però també aquell nascut al país receptor) i l'alumnat nadiu és especialment significatiu en els casos de Bèlgica, Alemanya, Àustria, Dinamarca, França, Holanda i Suïssa. En canvi, a països com Austràlia, Canadà, Nova Zelanda i Macao-Xina, l'alumnat immigrant, en termes agregats, assoleix en les proves de competències uns resultats força similars als dels seus companys autòctons.¹⁰⁹ El cas de Catalunya, com el d'Espanya, es troba en una situació intermèdia entre l'un i l'altre extrem, juntament amb d'altres països com Luxemburg, Noruega, Estats Units o Grècia.¹¹⁰

Insistent en l'enfocament de doble mirada que abans justificàvem, els apartats següents s'ocupen, el primer d'ells, d'aquells factors que tenen a veure amb algunes de les característiques de la població escolar d'origen immigrant als diferents països participants en el PISA (algunes de les quals afecten aquesta població de forma específica, d'altres no); sota el segon dels epígrafs que segueixen, es recullen referències al pes de les característiques, en aquest cas, pròpies dels sistemes educatius als quals s'incorpora l'alumnat immigrant.

2.1. Referències a les característiques pròpies de l'alumnat immigrant

El fet de tenir una llengua materna diferent a la llengua d'instrucció del país receptor s'associa de forma significativa al fet d'obtenir pitjors resultats en les proves de competències.

En termes agregats, els resultats dels alumnes immigrants que parlen habitualment en una llengua diferent a la llengua vehicular en l'ensenyament cauen significativament per sota dels resultats mitjans assolits per l'alumnat autòcton. El retrat per països dels valors d'aquestes distàncies és força similar al retrat general de les distàncies entre les puntuacions mitjanes d'alumnes immigrants i nadius. Així, són especialment significatives les diferències entre l'alumnat al·lòfon i l'alumnat autòcton en els casos de Bèlgica i Alemanya,

109. Amb l'única excepció de l'alumnat immigrant de segona generació a Nova Zelanda, el qual obté pitjors resultats que l'alumnat nadiu.

110. Cal advertir, en qualsevol cas, que les dades referides a la situació de l'alumnat estranger a Catalunya no parteixen de la selecció d'una mostra estadísticament representativa. Per aquest motiu, en els subapartats que segueixen prescindirem de fer referència al cas català.

mentre que aquestes distàncies es redueixen de forma notable a Austràlia o Canadà.

La situació educativa i socioeconòmica de l'alumnat immigrant explica només una part de la distància entre els seus resultats i els de l'alumnat autòcton.

Efectivament, les dades PISA mostren l'existència d'una correlació significativa entre la condició d'immigrant i l'estatus econòmic, social i cultural (ESCS¹¹¹), en el sentit que en una gran majoria de països l'alumnat immigrant (de primera i segona generació) pertany a famílies amb un baix nivell d'instrucció i un baix estatus ocupacional. No obstant això, les distàncies entre les puntuacions obtingudes pels alumnes nadius i pels alumnes immigrants, un cop s'incorpora en l'anàlisi de regressió el factor ESCS, si bé es redueixen de forma notable, continuen essent significatives. Aquest fet situa altres possibles factors explicatius a tenir en compte, com ara el país d'origen de l'alumnat immigrant o les realitats socials i pràctiques polítiques dels diferents centres.

213

CULTURA, EDUCACIÓ I CIÈNCIA

S'observen diferències significatives quant a les distàncies de resultats entre els alumnes immigrants i els autòctons en funció del país o regió d'origen dels primers.

Malgrat les dificultats metodològiques existents a l'hora de treballar comparativament amb aquesta variable,¹¹² l'anàlisi dels efectes del lloc de naixement dels alumnes immigrants i de les seves famílies permet aportar evidències rellevants en relació a les diferències de resultats dins del col·lectiu d'alumnat immigrant (de primera i segona generació) i entre aquest col·lectiu i l'alumnat nadiu. Per exemple, s'observen algunes combinacions «regió d'origen» —«país de destinació» amb efectes negatius sobre el rendiment de l'alumnat immigrant. És el cas dels alumnes procedents de l'Europa de l'Est o del sud d'Àfrica escolaritzats a Bèlgica; alumnes procedents del sud d'Europa escolaritzats a Suïssa; o alumnes amb origen en el sud d'Àsia escolaritzats a Dinamarca. Alhora es constata que, depurat en l'anàlisi de regressió el pes d'altres factors, els alumnes immigrants (de primera i segona generació) de l'Europa de l'Est, Amèrica Central i del Sud, Nord d'Àfrica i Oest asiàtic, obtenen resultats en les proves PISA considerablement inferiors als dels seus companys nadius.

111. De l'anglès *Economic, Social and Cultural Status*.

112. No tots els països participants en el PISA recullen el país o regió d'origen de l'alumne i/o la seva família, i no tots aquells que ho fan ofereixen en els seus qüestionaris una correcta codificació d'opcions.

L'alumnat immigrant mostra un major nivell d'actituds positives cap al procés d'aprenentatge que l'alumnat autòcton.

Malgrat la disparitat de resultats repassada fins al moment, els alumnes immigrants tendeixen a mostrar actituds de major interès i motivació cap a l'aprenentatge de les matemàtiques que els seus companys autòctons, així com majors expectatives d'arribada a la universitat (sobretot quan es depura el pes de les variables d'extracció social). Aquest fet, que es manifesta a la gran majoria dels països estudiats, és sobretot significatiu en el cas dels estudiants immigrants de primera generació, i ha estat interpretat pels investigadors com un símptoma de la bona predisposició d'aquests estudiants en relació a un valor –l'escolarització– que interpreten com una eina d'integració i promoció social. Alhora, els alumnes immigrants, sobretot els de segona generació, mostren un major nivell d'ansietat i una menor percepció d'autoeficàcia en relació a l'aprenentatge de les matemàtiques que els seus companys autòctons. D'acord amb les interpretacions dels investigadors, aquesta qüestió pot ser deguda a la visió realista per part de l'alumnat immigrant del contrast existent entre els seus resultats i les seves expectatives.

2.2. Referències a les característiques pròpies del sistema educatiu «receptor»

La condició d'immigrant explica una proporció reduïda de la variància total dels resultats del conjunt de l'alumnat.

La proporció de variància en els resultats dins les escoles (*within schools*) atribuïble a la condició d'immigració és força reduïda en comparació amb el pes que té aquesta condició en l'explicació de la variància entre escoles (*between schools*). Dit d'una altra forma, a molts països la diferència entre els resultats entre alumnat immigrant i autòcton s'observa entre les escoles (*between schools*). Novament aquest fenomen és especialment significatiu a països com Suïssa, Alemanya o Bèlgica, caracteritzats per uns sistemes educatius molt poc comprensius.¹¹³

En bona mesura, això és pel fet que en molt països l'alumnat immigrant es concentra a escoles caracteritzades per una composició d'alumnat en situació econòmica, social i cultural desfavorida. Existeixen algunes excepcions re-

113. Val a dir, no obstant, que entre els països que mostren una major proporció de la variància entre escoles atribuïble a la condició d'immigrant es troben també Suècia o Dinamarca, els sistemes educatius dels quals són dels més comprensius d'Europa.

llevants en relació a aquest patró. En efecte, a països com Austràlia, Nova Zelanda, Noruega, la Federació Russa o Canadà, l'estatus econòmic, social i cultural mitjà dels centres on assisteixen els alumnes nadius no difereix excessivament de l'ESCS mitjà de les escoles on assisteixen els alumnes immigrants.¹¹⁴ Alhora, aquest fet pot explicar perquè a països com Austràlia i Canadà (com també succeeix a Macao-Xina), l'existència d'un molt considerable percentatge d'alumnat immigrant inscrit a centres on més del 50% de la població escolar és també d'origen immigrant no reverteixi, ans al contrari, en diferències significatives de resultats entre el conjunt dels seus alumnes autòctons i el conjunt del seu alumnat immigrant.

Les distàncies entre els resultats d'alumnes immigrants i autòctons són especialment aprofundides en aquells països els sistemes educatius dels quals són poc comprensius.

Efectivament, recollint algunes de les evidències mostrades fins al moment, sembla que les diferències entre els resultats dels alumnes immigrants i els dels alumnes nadius tendeixen a accentuar-se en aquells sistemes educatius caracteritzats per la seva reduïda comprensivitat. Així, s'observa una relació significativa entre, d'una banda, variables com el nombre de programes formatius o tipus de centres educatius que poden ser seguits a l'edat de 15 anys, o l'edat a partir de la qual es diversifiquen les vies formatives (*tracks*), i d'altra banda, la variància de resultats entre centres, o el pes de la relació entre l'estatus econòmic, social i cultural (ESCS) i la variància de resultats obtinguts pel conjunt de l'alumnat.

Tot plegat indica que els sistemes educatius menys comprensius (amb un major *índex d'estratificació*) tendeixen a reforçar el pes de les desigualtats socials de l'alumnat com a factor explicatiu de les desigualtats en l'obtenció de resultats, sense que això comporti necessàriament un increment en la mitjana global dels resultats assolits pel conjunt de l'alumnat. En canvi, si bé amb excepcions importants, sistemes educatius més comprensius tendeixen a afeblir el pes de l'extracció social com a factor explicatiu de la varianza de resultats del conjunt de l'alumnat i entre els centres escolars. En la mesura en què, com vèiem anteriorment, en la majoria de països una proporció molt significativa d'alumnes immigrants disposen d'un ESCS no afavorit i s'escolaritzen en centres amb un ESCS per sota de la mitjana, és d'esperar que els efectes d'una major o menor comprensivitat en els sistemes educatius afecti també les seves tendències de rendiment.

114. Concretament a Nova Zelanda i a Canadà el valor de l'ESCS mitjà dels centres on s'escolaritza l'alumnat immigrant supera el de les escoles on assisteix l'alumnat autòcton.

3. QUINA IMMIGRACIÓ? QUINA ESCOLA? REFLEXIONS SOBRE ELS FACTORS EN JOC

Fet aquest repàs a aquelles dades resultants del PISA que més significativament ens apropen a la qüestió que aquí estem tractant, reprenem tot seguit el sentit del doble enfocament que estem proposant des de l'inici d'aquest escrit.

3.1. Entorn de les característiques específiques de l'alumnat nouvingut

216 És evident que són múltiples i diversos els factors que incideixen en el fet que els alumnes d'origen immigrant (com també aquells fills/es de famílies immigrants) obtinguin, en termes generals, pitjors resultats que els dels seus companys autòctons. L'explotació de les dades del PISA sobretot s'ha centrat en l'estudi del pes que en aquesta explicació tenen tres variables relacionades amb les característiques individuals: i) l'estatus socioeconòmic i cultural o ESCS (condició que excedeix l'«estatus d'immigrant»); ii) el fet de tenir o no com a llengua materna una diferent a la d'instrucció; iii) haver nascut o no al país receptor, essent en qualsevol cas fill/a de pares-mares immigrants. Aquests dos últims factors descriuen circumstàncies que afecten de manera exclusiva, en una direcció o en una altra, els diferents col·lectius d'alumnat d'origen immigrant.

Efectivament, la consideració d'aquestes variables ha permès als diversos estudis que han analitzat les dades resultants de les proves del PISA 2003 delimitar el pes d'aquells factors que de manera més significativa contribueixen a explicar les dispersions entre els resultats obtinguts per part dels diferents col·lectius d'alumnes d'origen estranger i per part dels diferents col·lectius d'alumnes autòctons.

Tanmateix, sí que voldríem en aquest apartat insistir en la conveniència de no perdre de vista, quan és en joc l'estudi dels fenòmens als quals ens estem aquí referint, allò que realment és propi de les condicions de partida de l'alumnat nouvingut i allò que no ho és. No en va, les limitacions bàsiques tant d'aquelles polítiques d'escolarització basades en criteris de focalització (per exemple, el cas de les actuals *aules d'acollida*), com d'aquelles altres que defugen l'aplicació de mecanismes diferenciadors (per exemple, la incorporació de l'alumne immigrant a l'aula ordinària o als canals «regulars» de tractament de la diversitat), tenen a veure amb les dificultats (específiques o no) del procés d'escolarització de l'alumnat nouvingut, dificultats així mateix diverses segons la seva pròpia diversitat de perfils i condicions.

Segons hem defensat en altres llocs (Alegre, 2005; 2006), el «grau d'especificitat» (respecte del conjunt de l'alumnat autòcton) de les necessitats educatives de l'alumnat nouvingut d'origen estranger té principalment a veure amb tres variables bàsiques: 1) l'edat d'arribada i inici de l'escolarització; 2) el coneixement o no d'alguna de les llengües autòctones; 3) la trajectòria educativa i nivell d'aprenentatges previ.

Tan sols un apunt a propòsit de la tercera d'aquestes variables. Per tal d'orquestrar de forma òptima els recursos per a la intervenció educativa, es fa necessari conèixer el tipus de dinàmiques escolars a què han estat habituats aquests alumnes anteriorment a la seva incorporació al sistema educatiu català. Altrament poden perdre's de vista els significats d'uns estranyaments, d'unes *dissociacions*,¹¹⁵ enormement transcendents en les trajectòries acadèmiques d'aquest alumnat. Altrament dit, tenir present les característiques dels sistemes i contextos escolars en origen d'aquest alumnat pot perfectament orientar pistes sobre la mena de distàncies educatives (i no tan sols educatives) de què parteixen en el mateix moment d'encetar el procés d'escolarització a Catalunya.

Certament, una valoració general i exhaustiva demanaria, d'una banda, disposar de coneixement contrastat sobre la diversitat pròpia de les dinàmiques d'aula més habituals en funció de les diferents xarxes escolars a cadascun dels països d'origen; d'altra banda, convindria igualment considerar la diversitat específica dels centres educatius que conformen el sistema educatiu català. Aleshores caldria plantejar la comparació no tan sols en funció de la varietat de situacions escolars en origen sinó també en base a les distàncies a molts nivells existents entre els mateixos centres educatius catalans (centres públics/concertats, laics/religiosos, de classe obrera/de classe mitjana, a grans ciutats/a petits municipis, al centre urbà/a la perifèria...).

No obstant això, segons han posat de manifest diferents estudis, una part significativa de les dificultats d'aprenentatge i d'integració plena en les dinàmiques quotidianes d'aula tenen sovint a veure amb el fet d'experimentar en el context escolar d'arribada uns codis disciplinaris a classe, uns ritmes d'aprenentatge i unes pautes pedagògiques força distants als viscuts en origen. Per exemple, no són pocs els col·lectius d'alumnes immigrants que han estat escolaritzats també en el marc d'un model educatiu que tendeix al que podríem denominar «pedagogies visibles» (fent ús de la conceptualització de Bernstein): una escolarització basada en codis educatius de tipus *agregat*

115. Utilitzo novament la conceptualització de Bernstein, que entén per *dissociació* aquell conjunt de disposicions que situen l'alumne en una posició d'incomprensió (que no de resistència) respecte de les finalitats i exigències de la institució educativa.

(classificació i emmarcació fortes) en unes relacions d'ensenyament-aprenentatge «centrades en el professorat» (que imposa la seva autoritat en ocasions arribant al càstig físic), i en uns marcs curriculars construïts des de la noció del coneixement com a «estats tancats de sabers». No és aleshores infreqüent que aquests alumnes, a banda de patir els efectes d'un desconcert inicial notable, arribin a establir clares homologies entre el nivell de disciplinització dels comportaments i el nivell de rigorositat dels ensenyaments escolars (Alegre, Benito i González, 2006).

Recapitulant, diríem que aquest seguit de reflexions reforcen l'argument que no tots els col·lectius d'alumnes d'origen estranger «desafien» d'igual forma i mesura les estructures d'atenció educativa dels centres escolars, que no tots parteixen d'unes mateixes dificultats d'ordre educatiu (ja sigui per motiu de llur llengua materna, de llur moment d'incorporació al centre d'acollida o de llur tipus d'escolarització prèvia). Estirant aquest fil, caldria aleshores ponderar el fet que no totes les concentracions d'alumnes no autòctons en determinades escoles (públiques o privades) són igualment problematitzables.

Tot plegat, tenir present el valor d'aquestes variables contribueix a desacreditar, quan es tracta de respondre a allò que d'específic tenen els infants i joves arribats d'altres països i sistemes educatius, el recurs a l'explicació culturalista. Més enllà de les distàncies idiomàtiques, de l'escolarització rebuda al país d'origen i del moment d'incorporació al sistema educatiu català, allò que podríem arribar a avaluar com a habilitats, actituds i expectatives dels alumnes atribuïbles a unes o altres cultures d'origen acostuma en molts casos a estar en relació amb el perfil social i instructiu de les famílies immigrades—situació que sovint les equipara amb les famílies autòctones de classe treballadora—i amb com aquestes i llurs fills i filles perceben l'estructura d'oportunitats que els ofereix la societat receptora i, dins aquesta societat, la institució escolar. En altres paraules, si estem d'acord a situar les polítiques d'acollida i escolarització d'aquest alumnat dins el marc de les polítiques d'igualtat d'oportunitats i justícia social en educació, aleshores cal evitar confondre estratègies de supervivència amb hàbits culturals, desigualtats socials amb diferències identitàries, processos de minorització amb desinterès pels diferents mecanismes d'integració social.

3.2. Contextos escolars i polítiques educatives

L'altra cara de la mateixa moneda, o altrament dit, allò que hi ha a la base de per què segons quines especificitats pròpies del procés d'escolarització de l'a-

lumnat nouvingut resulten «problemàtiques» hem de trobar-ho en les característiques pròpies del nostre sistema educatiu, de les seves xarxes escolars i de les diferents polítiques que tracten d'intervenir-hi. Seguidament ens ocupem d'algunes d'elles.

3.2.1. *Comprendivats educatius*

Certament els debats entorn dels límits i potencialitats de la comprendivitat escolar —entesa com el nivell en què un sistema educatiu fa participar els seus alumnes d'un mateix currículum i d'un mateix tipus d'institució formativa— en tant que mecanisme afavoridor de la igualtat d'oportunitats en educació no són nous en l'agenda política i acadèmica catalana, espanyola i europea. De fet, ens trobem davant d'un objecte d'atenció a la base de bona part de les grans reformes educatives empreses en nombrosos països europeus durant la dècada dels setanta (Merino, 2004; Fourcade, 2000; Green, Leney i Wolf, 2001; Ball, 1995; Rescalli, 1995).¹¹⁶

Tanmateix, les possibilitats d'anàlisi que ha obert el plantejament i realització de les proves del PISA han permès aportar noves consideracions respecte d'aquesta qüestió. Així, d'acord amb l'exposat més amunt, sembla apuntar-se la tendència d'aquells sistemes educatius menys comprensius cap a l'aprofundiment de les desigualtats en els resultats acadèmics basades en l'extracció socioeconòmica de l'alumnat. De ben segur, aquest procés té com a base la possibilitat de relegar i concentrar l'alumnat amb majors dificultats d'adhesió escolar cap a centres o vies formatives de menys valor acadèmic. Aquesta pràctica, més o menys explícita, no tan sols limita el perfil de formació acadèmica d'un determinat sector d'alumnat, sinó que, en produir-se la seva concentració en aquests centres o vies formatives, tendeix cap a l'homogeneïtzació social i cultural dels diferents establiments escolars, obstaculitzant que l'alumnat més vulnerable (entre ell, l'alumnat nouvingut) pugui socialitzar-se en entorns autènticament diversos pel que fa als models i disposicions mantinguts respecte del procés educatiu i la institució escolar.

Més complicat és establir correlacions estadístiques definitives entre, d'una banda, el perfil dels resultats acadèmics d'uns i altres col·lectius d'alumnes, i, de l'altra, aquelles altres polítiques de comprendivitat que van més enllà de la pròpia estructura del sistema educatiu. Em refereixo aquí a allò que podríem denominar «comprendivitat *micro*» o «comprendivitat *de facto*», mesurable en funció de les polítiques d'agrupació o diferenciació (*tracking*) aplicades

116. A l'Estat espanyol aquesta qüestió no es planteja i reformula de forma decidida fins al debat i entrada en vigor de la LOGSE (Ley de ordenación general del sistema educativo, 1990).

a l'interior dels centres escolars en base a diferents variables (rendiment, motivació, nacionalitat, llengua materna...). Sí que és cert que determinats estudis internacionals han descrit les diferents polítiques d'acollida i escolarització de l'alumnat estranger implementades en diferents països:¹¹⁷ classes d'acollida «tancades» per a la immersió lingüística de l'alumnat immigrant; classes d'acollida «obertes» amb incorporació progressiva de l'alumnat nouvingut a les aules ordinàries (aquest és el cas de les *aules d'acollida* a Catalunya); suport lingüístic específic (amb professors auxiliars) en entorns de classe ordinària... Tanmateix, l'enorme diversitat i heterogeneïtat d'aïtals aplicacions (es refereixin específicament a l'alumnat estranger o, en general, a l'adequació de l'atenció a la diversitat) fan difícil l'establiment de línies concloents i comparables de causalitat respecte de l'obtenció de millors o pitjors resultats, globals i/o per col·lectius, en el procés d'aprenentatge d'unes i altres competències instrumentals.

Tot plegat sembla indicar la importància de dos factors contextuais que emmarquen les possibilitats d'èxit i fracàs dels diferents sistemes d'acollida que a nivell micro es puguin desenvolupar. En primer lloc, fem menció del tipus de relació que en els centres s'estableixi entre mecanismes pedagògics d'atenció específica i general, així com de les capacitats i recursos assignats a uns i altres. En aquest sentit, els avantatges del format actual de les *aules d'acollida* a casa nostra, respecte d'altres mecanismes d'atenció externalitzats als centres, 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, traspassos d'informació entre professors i tutors, elaboració i intercanvi de material didàctic... Alhora, però, el seu desplegament a la pràctica no evita la possibilitat que es produeixin certs 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 guetos, ara dins els mateixos centres; 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

117. Veure, per exemple, l'informe *Where immigrant students succeed? A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, (París, OECD, 2006), o l'estudi *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, (Eurydice, European Comission, Directorate-General for Education and Cultures, 2004).

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 (Alegre, 2006).

En segon lloc, ponderem l'abast de l'existència o no de possibilitats per al contacte intercultural (entès en sentit ampli), això és, de centres socialment i culturalment heterogenis que ofereixin espais quotidians i significatius (formals o no) de contacte en la diversitat. És aquí on s'insereix el debat que, a diferents nivells, convé atribuir a la composició social —més o menys homogènia (majoria d'alumnes amb un estatus socioeconòmic elevat; majoria d'alumnes amb un estatus socioeconòmic baix), més o menys heterogènia— de l'alumnat dels diversos establiments escolars. Algunes de les conclusions del PISA anteriorment exposades —per exemple, el càlcul de la proporció de la variància de resultats entre centres motivada per l'existència de realitats escolars més o menys segregades (per categoria socioeconòmica i cultural, o per presència d'alumnat immigrant)—¹¹⁸ apunten la necessitat d'insistir en la transcendència d'aquest factor.¹¹⁹

Ara bé, al cap i a la fi és necessari insistir en el fet que aquesta variable —el tipus de composició social de cada centre— no es troba exclusivament en dependència del nivell de comprensivitat formal pròpia de l'estructura dels diferents sistemes educatius. És en aquest punt on esdevé de cabdal importància prendre en consideració els efectes d'un factor «intermedi» no sempre ponderat com es mereix: les polítiques d'accés als centres escolars.

3.2.2. Sistemes d'accés escolar

En efecte, el fenomen de la concentració de l'alumnat immigrant en determinades escoles no tan sols té lloc en aquells països els sistemes educatius dels quals són poc comprensius. Certament aquest és el cas de països com Suïssa, Alemanya o Bèlgica, on una part significativa de la variància de resultats entre escoles (Suïssa = 34, Alemanya = 51,8, Bèlgica = 53) és atribuïble al pes del

118. Aquest càlcul ha estat també realitzat sobre la base de la distinció “escoles públiques” - “escoles privades”.

119. En aquesta línia s'inscriuen les recerques de DUPRIEZ i DUMAY, els quals conclouen que la composició social dels centres és més determinant de les mesures de rendiment que les seves estratègies organitzatives i pedagògiques (DUMAY i DUPRIEZ, 2004; Dumay, 2004); de DURU-BELLAT, MONS i SUCHAUT, qui mitjançant el càlcul de l'índex de diferenciació mostren com aquells sistemes educatius que mantenen un elevat grau d'heterogeneïtat social intraescolar disminueixen les desigualtats entre els resultats escolars del conjunt dels diferents alumnes (DURU-BELLAT, MONS i SUCHAUT, 2004a; 2004b); o de GORARD i SMITH, els quals obtenen resultats similars a través del càlcul dels índexs de dissimilaritat de diferents països (GORARD i SMITH, 2004).

factor de la immigració (Suïssa = 17%, Alemanya = 11%, Bèlgica = 10%). Però també estats com Suècia o Dinamarca, amb sistemes educatius altament comprensius, presenten una variància intercentres que és significativament explicable per motiu de la composició «ètnica» dels centres (Suècia = 28%, Dinamarca=11%).¹²⁰ Tot plegat apunta en la següent direcció: a una important majoria de països, l'alumnat immigrant amb majors problemes d'aprenentatge tendeix a concentrar-se (o a ser concentrat) en determinades escoles, amb relativa independència de quin sigui el nivell de comprensivitat dels corresponents sistemes educatius.

També a Catalunya, un país amb un sistema educatiu formalment comprensiu, es deixen sentir els efectes de la concentració d'aquell alumnat nouvingut amb majors necessitats educatives en determinats centres (o en determinats conjunts de centres).

Són múltiples les dinàmiques i mecanismes que prenen part en la direcció concreta dels processos d'accés escolar. A nivell general, acostumen a contraposar-se dos models de producció de l'accés: per un costat aquell que es basa en els principis i en la lògica del «quasimercat»; d'altra banda, aquell en què s'estableixen regulacions i mesures de planificació de l'accés escolar, bé del conjunt de l'alumnat, bé d'alguns col·lectius específics d'alumnes.

Efectes de la lògica del "quasimercat"

Pel que fa a la qüestió de l'elecció-assignació de centre, els models de «quasimercat» es basen en la premissa de l'autoregulació en funció dels equilibris entre la demanda i l'oferta de places escolars.¹²¹ Molt breument: 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.

120. Si bé en ambdós països nòrdics el pes de la variància total entre escoles (Suècia = 10,9, Dinamarca = 13,7) és molt menor que en el cas de Suïssa, Alemanya i Bèlgica.

121. Més genèricament, són diverses les dimensions que componen els sistemes anomenats de «quasimercat» en educació. Entre d'altres: a) l'existència d'una oferta diversificada i diferenciada, en competència; b) l'existència de sistemes de finançament basats en la direcció de la demanda (per exemple, a través de «xecs escolars»); c) la presència del sector privat en la gestió, provisió i avaluació de l'oferta formativa dels diferents centres; d) l'existència de sistemes transparents d'informació i avaluació de la qualitat de l'oferta educativa dels diferents centres; e) l'existència d'una gestió descentralitzada dels centres basada en la internalització dels beneficis i les pèrdues resultants del seu propi funcionament (CALERO i BONAL, 1999: 52-57).

L'única restricció a l'elecció de centre per part de les famílies la representa el límit de places escolars disponibles a cadascun d'ells. En aquest marc, augmenten les probabilitats d'esdevenir-se allò que s'ha denominat «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 dels perills de segregació socioeducativa que s'associen als sistemes d'accés i admissió escolar basats en una lògica de «quasimercat».

Un exemple extret de l'explotació de les dades del PISA: a Catalunya, la distància entre els resultats en matemàtiques obtinguts pels centres públics i els obtinguts per les escoles concertades supera ostensiblement la distància mitjana entre ambdós sectors del conjunt de països i regions implicats en aquest programa. Així, en aquest capítol Catalunya (i també Espanya) se situa propera a casos com els d'Alemanya, Bèlgica o Canadà, països que mostren diferències de resultats molt favorables als centres privats. Ara bé, la distància entre les puntuacions que assoleixen com a mitjana els centres públics i els concertats a Catalunya (20 punts) es redueix ostensiblement quan es detrau en l'equació el pes de l'estatus econòmic, social i cultural dels diferents centres escolars (passant de 29 a 7 punts) (Ferrer, Ferrer i Castel, 2006: 74). Resumint, a Catalunya existeix una marcada segregació escolar entre centres públics i concertats fonamentada en la desigualtat social entre els seus respectius alumns.¹²² Diversos factors contribueixen a explicar el perquè d'aquesta situació: els efectes perversos d'algunes polítiques de zonificació (en parlarem més endavant); les pràctiques selectives més o menys informals d'una part dels centres privats concertats (cobrament de quotes diverses, informacions tendencioses a les famílies sobre els requisits de l'admissió...); el fet que alguns centres mantinguin fora del concert (i per tant de l'accés gratuït) les etapes d'ensenyament postobligatori, etc.

Una mirada a l'evolució i estat de certes dades estadístiques referents a

122. És convenient assenyalar que la força d'aquesta segregació públic-privat no evita l'existència de segregacions per raó d'extracció social de l'alumnat dins de la xarxa pública de centres així com dins de la concertada. En el primer dels casos, aquests processos són fonamentalment causats per la ubicació dels centres públics en uns o altres barris; el cas de les diferències socials entre les composicions de l'alumnat en el sector concertat afegeix al factor de la ubicació l'abast de quina sigui la voluntat dels corresponents equips directius de situar-se en el camp escolar amb vocació de servei públic.

l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger constata, entre d'altres, dues realitats generals poc qüestionables. En primer lloc, i malgrat que 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. Si bé comparant les dades corresponents als cursos 1999-2000 i 2004-2005 pot observar-se una certa reducció de les distàncies entre la proporció d'alumnat magrebí que assisteix al sector públic i aquell que ho fa al concertat (del 93,7-6,3%, respectivament, el curs 1999-2000, al 83,3-16,7% el curs 2004-2005), aquestes diferències continuen essent significatives. Més quan les comparem amb les dades corresponents a la distribució entre uns i altres centres d'aquell alumnat estranger en una posició socioeconòmica més afavorida: el curs 2004-2005, el 61,1% de l'alumnat de secundària procedent de l'Amèrica del Nord assistia a centres públics, mentre que el 38,9% s'escolaritzava en el sector concertat (un repartiment proporcional similar al del conjunt de l'alumnat dels centres catalans de secundària: 60,5% al sector públic, 39,5% al sector privat). En el cas de l'alumnat llatinoamericà,¹²³ la seva destacada sobrerrepresentació en el sector públic no ha sofert importants canvis en els darrers anys (del 83,63-16,37% el curs 1999-2000, al 80,5-19,5% el curs 2004-2005).

Convé finalment recordar com la necessitat d'incrementar la participació de les escoles concertades en l'escolarització de l'alumnat amb majors necessitats educatives (una part del qual són alumnes procedents de la immigració) ha dut a adoptar, en el marc del Pacte Nacional per a l'Educació (març de 2006), la fórmula dels denominats «contractes-programa», instruments orientats a singularitzar la dotació de recursos dels centres concertats en funció del seu grau de compromís amb el seu entorn i, més concretament, amb l'escolarització d'aquells alumnes en una posició social i educativa més vulnerable.¹²⁴

Regulacions de l'accés escolar

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

123. Col·lectiu que en l'actualitat ocupa el primer lloc en el rànquing de procedències en l'àmbit escolar.

124. Per a una revisió crítica de les implicacions d'aquests procediments, veure BONAL i LARIOS (2006).

base dels criteris de baremació existents, el sistema educatiu català ha provat la implementació de diversos sistemes de «generalització de la diversitat», regulacions que tenen per objectiu afavorir una distribució més equitativa de l'alumnat entre els diferents centres escolars, evitant processos irreversibles d'homogeneïtzació de les seves composicions socials (tant d'elitització com de guetització). Algunes d'aquestes mesures acaben afectant fonamentalment —de manera més o menys deliberada— el repartiment de l'alumnat nouvingut d'origen estranger; aquest és el cas de la reserva de places per a alumnat amb necessitats educatives específiques als centres escolars, o de la reducció de ràtios alumnes-aula durant el període de preinscripció. D'altres mecanismes, de caràcter no específic, actuen condicionant els processos d'accés escolar del conjunt de l'alumnat; aquest és el camp d'actuació de les Oficines Municipals d'Escolarització o l'objecte sobre el qual intervenen les polítiques de zonificació dels diferents municipis.¹²⁵

Mesures de (re)distribució de l'alumnat nouvingut

La reserva de places per a alumnat NEE. La normativa actual obliga tots els centres sostinguts amb fons públics a tenir una reserva mínima de dues places per a alumnat amb NEE durant aquest període. En moltes localitats la reserva de places a les escoles s'ha incrementat per sobre d'aquesta ràtio gràcies a acords assolits entre els diferents 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. Excepcionalment aquest increment ha situat aquesta reserva en 6 o 8 places. En la majoria de municipis, però, l'increment (en cas d'haver-se produït) ha estat més modest (Bonai, González i Valiente, 2005). A la pràctica, però, la reserva de places s'ha mostrat una política limitada. En primer lloc, la frontera dels dos alumnes per aula és del tot insuficient en molts dels municipis per assegurar una distribució equitativa del volum d'alumnat amb NEE. 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. Aquesta restricció limita en gran mesura les possibilitats d'incidència en termes d'equitat de la reserva de places, en tant que un percentatge ben significatiu d'alumnat nouvingut amb NEE s'incorpora al sistema educatiu un cop ja s'ha iniciat el curs escolar.

125. Per a una revisió més detallada de les característiques, límits i potencialitats d'aquestes polítiques, veure BONAI, GONZÁLEZ I VALIENTE, 2005.

La reducció de ràtios alumnes-aula. Aquesta pràctica, de caràcter excepcional, consisteix a fer que les escoles d'una zona o d'un municipi redueixin la seva ràtio màxima d'alumnes acceptats durant el període ordinari de matriculació en una o dues places respecte de les quotes màximes, de manera que romanguin vacants, un cop finalitzat aquest període, a omplir de manera equilibrada amb la matrícula viva. Per bé que pugui tractar-se d'una política potencialment impopular,¹²⁶ alhora que jurídicament qüestionable en la mesura que es consideri una interferència il·lícita al dret a l'elecció de centres per part de les famílies, és clar que permet la possibilitat de distribuir de forma més equitativa els alumnes matriculats fora de termini als diferents municipis, en tant que el conjunt de centres d'un mateix municipi passen a ser susceptibles d'escolaritzar aquest alumnat a través d'eventuals ampliacions de les corresponents ràtios.

Mesures de (re)distribució del conjunt de l'alumnat

Les oficines municipals d'escolarització. D'acord amb l'article 18.4 del Decret 252/2004, un dels objectius de les Oficines Municipals d'Escolarització (OME) és:

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 d'aquest objectiu una oportunitat per 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 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 municipals». Si bé a la pràctica resta encara força camí per recórrer (Bonal, Gon-

126. Algunes famílies poden veure com els seus fills no obtenen plaça en l'escola desitjada per raó d'aquesta pràctica i en canvi comprovar com altres alumnes, arribats fora de termini, sí que ho aconsegueixen en ser aplicada la corresponent ampliació de la ràtio en l'escola en qüestió.

zàlez 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. L'OME, en qualsevol cas, pot esdevenir en aquest escenari un organisme transcendental de planificació educativa territorial, incloent en aquesta funció la cogestió de polítiques com les descrites en aquest apartat: reserva de places NEE, la flexibilitat en l'establiment de ràtios, la zonificació escolar, les polítiques de concentracions de recursos en determinats centres, l'aplicació de criteris de baremació, etc.

Les polítiques de zonificació. El disseny de les àrees d'influència de cada escola és un element absolutament central en la distribució de la matrícula en la mesura que el resultat de la baremació obtinguda per les famílies respecte a 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 Catalunya, les diverses polítiques de zonificació implementades per les autoritats locals poden agrupar-se en base a tres categories (González, Benito i Alegre, 2005).

Un primer model es basa en l'assignació d'una mateixa àrea d'influència per a tots els centres sostinguts amb fons públics de la ciutat. D'acord amb aquesta modalitat, qualsevol sol·licitud d'escola obté, com a mesura de proximitat, una mateixa puntuació. Es tracta, doncs, d'un sistema que maximitza la capacitat d'elecció de centre de les famílies. Al mateix temps, en la mesura que la zona d'influència inclogui els centres concertats, s'evita que aquestes escoles puguin representar oportunitats de «fugida» per a aquells alumnes les famílies dels quals voldrien evitar el centre públic més pròxim al seu lloc de residència. En termes d'equitat, aquest model afavoreix la possibilitat teòrica que el conjunt de la xarxa escolar sigui més heterogènia, permetent que els alumnes, independentment del barri on visquin, tinguin les mateixes possibilitats d'accedir (o no accedir) a les diferents escoles de la ciutat. Com a principal obstacle per a la implementació d'aquest model, trobem el fet que en municipis mitjans o grans, contradiu el principi de proximitat al centre que la llei estipula com a procediment central del sistema d'assignació de plaça escolar.

Un segon model consisteix en l'establiment d'una àrea d'influència escolar per a cada centre públic, i una zonificació alternativa per a les escoles concertades. Aquesta és una política freqüent en municipis de dimensions mitjanes. Té l'avantatge que facilita la planificació de places escolars així com la previsibilitat de les oportunitats d'accés en mans de les famílies, alhora que s'adequa clarament al criteri de proximitat residència-escola. En referència als

seus possibles efectes sobre la composició social final del conjunt de centres, val a dir que aquest model permet la possibilitat de dissenyar zones d'influència que «trenquin» la segregació sociourbana de certs barris o districtes. Així, amb l'objectiu d'evitar dinàmiques d'elitització-guetització de determinades escoles, el dibuix d'aquestes zones pot operar-se comprnent àrees que incloguin barris o veïnats socialment heterogenis. El principal problema d'equitat d'aquest tipus de zonificació és que pot incentivar la fugida cap a determinats centres concertats —escoles que disposen d'una zonificació alternativa o més àmplia— dels fills d'aquelles famílies que resideixin en una àrea d'influència on s'ubica un centre públic més o menys estigmatitzat.

En tercer lloc fem referència a la planificació d'àrees d'influència amb més d'un centre públic, i amb una zonificació alternativa per a les escoles concertades. Aquesta solució és habitual en bona part dels municipis de dimensions importants. A mig camí entre els dos models anteriors, aquest sistema reuneix part dels seus respectius punts forts i punts febles. En termes generals, tendeix a aproximar-se a la lògica de funcionament del model de zona única (si bé incorporant el criteri de proximitat), al temps que estableix una zonificació específica per als centres concertats que pot arribar a promoure estratègies familiars de fugida de la xarxa pública.

En els darrers anys, alguns municipis de dimensió mitjana o gran, amb el propòsit de lluitar contra la segregació social en sí de la seva xarxa escolar, han planificat i implementat una variant interessant d'aquest darrer model. Es tracta d'incloure en les diferents zones d'influència més d'un centre públic i més d'una escola concertada. D'aquesta manera, no es coarta la capacitat d'elecció del conjunt de les famílies (totes elles disposen de les mateixes possibilitats d'accés als centres públics i concertats de la seva zona), alhora que s'obeeix al criteri de proximitat. Si bé és aviat per avaluar els efectes sobre l'equitat escolar atribuïbles a aquesta política, sí sembla que en les ciutats on ha començat a implantar-se s'observa una certa tendència cap a l'heterogeneïtzació social intraescolar, d'una banda, i cap a l'equilibri de les composicions socials dels diferents centres.

4. CONCLUSIÓ

Hem tractat al llarg d'aquestes pàgines de passar revista a aquells elements de referència i reflexió que poden contribuir a desentrellar el sentit i la mesura en què convé «problematitzar» la presència d'alumnat immigrant a les nostres aules. Reprenent ara la pregunta inicial a la base d'aquest escrit, conclouríem

dient que immigració i educació no és, genèricament, un binomi problemàtic. Algunes de les especificitats pròpies d'alguns col·lectius d'alumnat d'origen estranger ho acaben sent, de problemàtiques, en funció de les pròpies característiques d'un sistema educatiu i unes xarxes escolars com els nostres. Hem repassat quins són, al nostre entendre, aquells paràmetres que identifiquen trets específics de part de l'alumnat immigrat que efectivament representen reptes també específics per als mecanismes d'atenció a la diversitat dels centres escolars. Ponderàvem en aquest sentit variables com l'edat d'arribada i inici de l'escolarització; el coneixement o no d'alguna de les llengües autòctones, i la trajectòria educativa i nivell d'aprenentatges previ. Tanmateix, igual com succeeix quan són a debat els «problemes» que implica per a l'organització de qualsevol servei públic l'arribada de població estrangera, si aquests reptes estan derivant a la pràctica en tensions i conflictes és en bona mesura resultat d'unes realitats institucionals —escolars, en el nostre cas— que, en afrontar aquesta arribada, veuen accentuar-se l'abast d'unes limitacions que en absolut són noves. En el decurs de l'apartat 3.2. hem constatat com aquest és el cas de la persistència d'unes xarxes escolars clarament segregades per raons socioeconòmiques —a banda de tradicionalment poc preparades i amb pocs recursos per afrontar amb garanties l'atenció a les diferents formes de diversitat—, d'uns centres docents que, en conjunt, han tendit, amb la incorporació d'aquests nous col·lectius d'estudiants, a reforçar dinàmiques d'homogeneïtzació de les seves composicions socials. Són aquestes dinàmiques les que contribueixen a explicar per què els processos d'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut es plantegen en l'actualitat de forma problemàtica.

Mecanismes de regulació de l'accés escolar com els exposats en el punt 3.2.2. tenen, en conseqüència, l'envit de lluitar contra allò que hi ha a la base d'aquesta problematització. Sempre i quan es plantegin en un marc de planificació educativa capaç de combinar actuacions focalitzades (que generen recursos específicament adreçats a tractar situacions presentades per determinats col·lectius d'alumnat estranger) amb intervencions de normalització (que reforcen dispositius generals d'atenció a la diversitat), actuacions de concentració de recursos (en aquells centres o entorns que més ho necessiten) amb intervencions dirigides a compartir aquelles problemàtiques que, precisament, ho són en tant que es concentren en determinats enclavaments.

Bibliografia

- ALEGRE, M. A. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Mediterrània. (Col·l. «Polítiques», 44).
- (2006). «L'acollida i l'escolarització de l'alumnat estranger al sistema educatiu català». A: BONAL, X [dir.]. *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Mediterrània. (Col·l. «Polítiques», 53).
- ALEGRE, M. A. [coord.]; COLLET, J.; GONZÁLEZ, S.; BENITO, R. (2005). «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». Estudi finançat a través de la convocatòria ARIE 2004 i per la Fundació Jaume Bofill.
- ALEGRE, M. A.; BENITO, R.; GONZÁLEZ, S. (2006). *Educació i immigració. Experiències i disposicions escolars de l'alumnat estranger a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània. (Col·l. «Polítiques»).
- BALL, S. J. (1995). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission*. Londres: Routledge and Keagan Paul.
- BONAL, X.; LARIOS, M. J. (2006). «La consolidació del servei públic d'educació». A: BONAL, X. [dir.]. *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Mediterrània. (Col·l. «Polítiques», 53).
- BONAL, X.; GONZÁLEZ, I.; VALIENTE, O. (2005). *Les noves oficines municipals d'escolarització. Valoració d'experiències i propostes de disseny*. Barcelona: Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona.
- CALERO, J.; BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- DUMAY, X. (2004). «Effet établissement: effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques? Un état du débat». *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 34. <www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/034cahier.2.pdf>
- DUMAY, X.; DUPRIEZ, V. (2004). «Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition?». *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 36. <www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/036cahier.2.pdf>
- DURU-BELLAT, M.; MONS, N.; SUCHAUT, B. (2004a). «Inégalités sociales entre élèves et organisation des systèmes éducatifs: quelques enseignements de l'enquête PISA». *Notes de l'IREDU 04/02*. <www.u-bourgogne.fr/upload/site_120/publications/les_collections_de_l_iredu/notes/note042.pdf>
- (2004b). «Caracteristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans: l'éclairage des comparaisons entre pays». *Cahiers de l'IREDU*, 66. <www.u-bourgogne.fr/upload/site_120/publications/les_collections_de_l_iredu/cahiers/cahier66.pdf>
- EURYDICE (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. European Commission, Directorate-General for Education and Cultures. <http://194.78.211.243/Doc_intermediaires/analysis/en/migrants.html>
- FERRER, F. [dir.]; FERRER, G.; CASTEL, J. L. (2006). *Les desigualtats educatives a Catalunya: Pisa 2003*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Col·l. «Informes breus», 1).
- FOURCADE, B. (2000). «Filiars académiques et filiales professionnelles: Quelle place dans la dynamique des systèmes éducatifs européens?». Paper presented at the Euroesco European Societies conference *Euro-Conference on Educational Differentiation in European Societies: causes and consequences*. Giens, França.
- GONZÁLEZ, I.; BENITO, R.; ALEGRE, M. A. (2006). «Zonificación escolar y equidad en el acceso a la educación universal». Document de treball, Àrea d'Educació de l'IGOP (UAB).
- GORARD, S.; SMITH, E. (2004). «An international comparison of equity in education systems». *Comparative Education*, 40-1, p. 15-27.
- GREEN, A.; LENNEY, T.; WOLF, A. (1999) *Conver-*

- gence and Divergence in European Education and Training Systems*. Londres: Institute of Education.
- MERINO, R. (2004). «L'ensenyament secundari comprensiu. Contradiccions i possibilitats de les reformes educatives». *Papers*, 74, p. 111-128.
- OCDE (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from Pisa 2003*. París: OECD. <www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
- (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. París: OECD. <www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf>
- (2006a). *Where immigrant students succeed? A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. París: OECD. <www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>
- (2006b). *Education at a Glance. OECD Indicators 2006*. París: OECD. <www.oecd.org/edu/eag2006>
- RESCALLI, G. (1995). *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*. Florència: La Nuova Italia.