



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Jornada de treball i debat

La immigració a Lleida: estat de la qüestió i reptes de futur

Departament de Geografia i Sociologia, Fundació Jaume Bofill

MAIG 2000

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill



JORNADA DE TREBALL I DEBAT:

**LA IMMIGRACIÓ A LLEIDA: ESTAT DE LA QÜESTIÓ I REPTES DE
FUTUR.**

Departament de Geografia i Sociologia i Fundació Jaume Bofill.

Dijous 4 de maig de 2000.

Tot i que les comarques de Ponent no es caracteritzen per una important presència d'immigrants en general, i de l'anomenat Tercer Món en particular, en comparació a d'altres comarques catalanes, també és cert que en algunes la seva presència cada vegada és més evident. D'aquesta forma, en els darrers anys hem assistit al creixement del nombre de nouvinguts alhora que a l'assentament d'una part, la creació d'associacions i mesquites és una prova d'això.

La presència de persones procedents de cultures diferents, desconegudes, a més a més d'incrementar la diversitat cultural existent ha comportat que calgui definir com volem i com volen integrar-se aquests immigrants (conceptes no sempre coincidents i que exigeixen un debat, tot i que en general és la societat majoritària qui marca les condicions i defineix la modalitat d'integració). Aquest concepte, definit de moltes formes –des de el que pròpiament seria assimilació fins a un respecte "extrem" a totes les cultures que porta a que no tinguin cap mena de contacte entre elles per por a que es perdi el valor de cadascuna– és quelcom a debatre, sobretot per les implicacions que té en les polítiques que es dissenyen des de l'administració i en les actuacions que realitzen diferents associacions des de l'esfera privada (ONG's principalment). Vist això, sembla necessari que s'estableixi en les comarques catalanes en general i en les de Lleida en particular, un debat, o almenys una trobada, dels agents que treballen en el que haurem de definir com integració dels immigrants. Agents de diferents àmbits, ja que el concepte és d'entrada multidimensional –hem de tenir en compte el mercat del treball, l'habitatge, l'educació i formació professional, etc., com també les actituds de la població en general davant aquesta presència. Aquest darrer punt influenciat per la imatge que es dona en els mitjans de comunicació, locals i generals, que sembla haver-se modificat en els darrers anys passant des de l'estigmatització de l'immigrant com a delinqüent, perillós, competència per trobar feina, etc., a un discurs, encara barrejat amb l'anterior, de valoració de la immigració com una forma d'evitar la davallada demogràfica, corregir l'envelliment de la població amb la conseqüent dificultat de mantenir futures pensions de jubilació, etc. Per tant, ens movem entre el rebuig (per exemple a Lleida sovint es parla de la negativa d'alguns propietaris a llogar habitatges a aquests immigrants) i la necessitat (què farien els pagesos de Lleida sense la necessària mà d'obra per recollir la fruita?).

En un context com el descrit, a Lleida (la qüestió catalana s'ha d'abordar en altres fòrums) diferents institucions públiques i privades estan treballant per afavorir la integració dels immigrants i millorar la convivència entre "autòctons" i immigrants des de diferents vessants, pel qual creiem interessant organitzar una jornada de treball on, a partir de l'exposició de la situació i

els reptes que creuen que hauran d'afrontar els propers anys, s'intenti, a més de conèixer el que fan els altres, especialment posar en contacte les persones que fan treball de terreny i els que es dediquen a la recerca, coordinar futures actuacions i establir un fòrum de debat que pugui tenir continuació en altres jornades com aquesta. Com es detalla, s'ha pensat en tres blocs diferents de participació amb posterior debat. Així, cadascú amb uns quinze-vint minuts podrà exposar el que fa i els reptes que creu que cal afrontar i al final de cada bloc s'establirà un debat que es traslladaria més extensament en l'apartat de conclusions de la tarda quan el relator sintetitzi les principals aportacions del conjunt de les ponències. A continuació trobareu com ens organitzarem (tot i que segur que caldrà modificar alguna cosa al llarg del dia) i uns documents que els que intervenen han considerat que poden ser interessants al conjunt dels assistents.

ORGANITZACIÓ HORÀRIA.

9:30 hores T. Climent, J. Porta (Fundació Bofill), Fidel Molina (Degà de la Facultat) i J. Garreta.

Benvinguda i presentació de la jornada.

9:45 a 11:45 hores.

Jordi Garreta. Universitat de Lleida.

Retrat de la situació dels immigrants extracomunitaris a la província de Lleida (descriptiu i introductori).

Tel. 973-702300

Email: jgarreta@geosoc.udl.es

Joan Carles Nadal. Ministeri de Treball a Lleida.

La situació legal i els canvis que pot produir la nova llei d'estrangeria.

Tel. 973-725400

Mimoun Driouch. Centre d'Informació de Treballadors Estrangers (CCOO).

La asimilación a la integración.

(Per incompatibilitat d'horaris possiblement s'haurà de traslladar aquesta intervenció a la tarda)

Tel. 279192

Josep Maria Revés. Institut de Treball Salvador Seguí.

El projecte de formació professional dels treballadors estrangers de la Paeria (Programa Integra).

Tel. 247737

Email: jmreves@paeria.es

Carme Tobella i Olga Domínguez. La Paeria.

La oficina d'informació i assessorament d'habitatge per a persones estrangeres.

Tel. 278048. Ext. 132

11:45 hores Pausa.

12 a 14 hores.

Maria José Rossell. Departament de Migracions de Càrites Diocesana de Lleida.

La dona immigrant a Lleida.

Tel. 973-283081/3017

Mireia Fontanet, Lluïsa Camps i Miracle Llorens. Càrites Diocesana.

Altres experiències de Càrites a les Comarques de Lleida.

cdsolsona@caritas-espa.org

Montse Abella (Lleida) i Maribel Pérez (Mollerussa). Creu Roja.

Actuacions de Creu Roja adreçades als immigrants a la comarca del Pla d'Urgell.

Tel. 973-260090

Ibrahim Cámara i Thirno (president i secretari). Associació d'Africans de Lleida.

La situació dels immigrants africans a Lleida i el paper de l'associacionisme.

Tel. 973-280694

Daffe Koma Associació de Dones Africanes.

El papel del asociacionismo en la integración de las mujeres africanas en Lleida.

Tel. 639-586861

14 hores Dinar a la mateixa Facultat de Ciències de l'Educació.

16 a 18 hores

A. Rivadulla, V. Mora i N. Aragonés. Inspecció del Departament d'Ensenyament.

L'escolarització i acollida dels nens immigrants.

Tel. 973-281203

Glòria Peret. Institut Municipal d'Educació.

L'escolarització de l'alumnat en situacions socials i culturals desafavorides i el Programa Educació en l'oci i el temps lliure.

gperet@paeria.es

Núria Llevot Calvet. Universitat de Lleida.

L'experiència educativa del Québec davant la diversitat cultural.

Tel. 973-702300

Email: nllevot@pip.udl.es

Conclusions.

Relator: Lluís Samper Rasero.

Tel. 973-702300

Email: Lluís.Samper@geosoc.udl.es

18 hores Cloenda de la jornada.

MATERIAL FACILITAT PELS DIFERENTS PONENTS.

BLOC 1

9:45 a 11:45 hores

Jordi Garreta. Universitat de Lleida.

Retrat de la situació dels immigrants extracomunitaris a la província de Lleida (descriptiu i introductori).

Joan Carles Nadal. Ministeri de Treball a Lleida.

La situació legal i els canvis que pot produir la nova llei d'estrangeria.

Mimoun Driouch. Centre d'Informació de Treballadors Estrangers (CCOO)

La asimilación a la integraci3n.

Josep Maria Revés. Institut de Treball Salvador Seguí

El projecte de formaci3n professional dels treballadors estrangers de la Paeria (Programa Integra)

Carme Tobella i Olga Domínguez. La Paeria.

La oficina d'informaci3n i assessorament d'habitatge per a persones estrangeres.

La integració i l'exclusió dels "nous" immigrants¹

Jordi Garreta Bochaca i Fidel Molina Luque

1. La integració sociocultural de les minories ètniques

La integració sociocultural és un *procés complex i multidimensional* que tot i que involucra al conjunt de la societat, queda referenciat en relació a la incorporació dels grups que pateixen situacions de subordinació o d'exclusió. El mateix concepte de "minoria" reflecteix aquesta situació allunyada del poder i del nucli central de la societat. Les minories ètniques ho són, en aquest sentit, en situacions d'immigració. En l'actualitat és una problemàtica derivada de l'ordre econòmic mundial; un ordre injust que incita a la població a moure's, a emigrar. La situació econòmica mundial és d'economia global, on tots els països –i les seves economies- estan interrelacionades. És aquí on podem situar les migracions internacionals actuals: dintre d'unes relacions asimètriques (Molina, 1998: 9 i ss). Podem parlar de "la moderna cultura de la migració" (Hiraoka, 1993), ja que aquests moviments migratoris i la seva constant multiplicació s'emmarquen en la desigual distribució de la riquesa a nivell mundial i en els canvis en el mercat laboral subjectes a la segmentació i a la jerarquitització. És per tot això que alguns autors més que parlar de "nous" immigrants prefereixen parlar de "*noves formes d'immigració*" (Abad, 1993: 24 i ss), per tal de puntualitzar que, efectivament, els processos migratoris no són un fenomen recent, encara que, a l'actualitat i com comentàvem supra, s'estan produint alteracions importants en la seva significació econòmica i en les seves implicacions socials. Nosaltres mantenim la proposta de parlar de "*nous*" immigrants en aquest sentit de "noves" immigracions que en el cas de Lleida (i de Catalunya en general) té unes coordenades històriques, polítiques, socioeconòmiques i culturals que encara fan més pertinent la possibilitat de parlar de "nous" immigrants, tot posant de manifest el canvi de la composició i procedència d'aquests col·lectius, d'aquestes persones: de les "velles" immigracions internes (els "vells" immigrants d'Aragó, Andalusia, Múrcia, etc.) a les "noves" immigracions extracomunitàries (els "nous" immigrants del Magrib, de Senegal, Gàmbia, Llatinoamericans, etc.).

Aquests "nous" immigrants ho són tenint en compte aquestes "noves" formes d'immigració que d'alguna manera són els diferents apartats i consideracions que aportem al llarg d'aquest informe en relació a la situació lleidatana. Aquestes noves formes de consolidació del fenomen migratori

¹ Capítol del llibre "Noves" i "velles" migracions que properament serà publicat per la Generalitat de Catalunya.

representen diversos canvis com ara de procedència (majoritària de l'anomenat "tercer món"), en la significació de l'activitat econòmica immigrant (i creixent marginació de l'activitat econòmica immigrant) i altres elements que coadjuven a una situació de conflicte més o menys latent o manifest, elements que com diu Abad (1993: 24-33) es deriven d'aquesta nova situació i són el nucli d'aquestes noves formes d'immigració: creixement de la immigració il·legal², caràcter permanent de la immigració (reagrupament familiar), ghetsos urbans immigrants, etc. En tot cas, i tenint en compte aquestes coordenades, hem de cercar –i trobar- fórmules que possibiliten la integració sociocultural d'aquestes minories, per això hem de conceptualitzar prèviament el que significa aquesta integració i las possibilitats que ofereix una societat que apareix com a pluralista i democràtica, amb plantejaments d'igualtat d'oportunitats; amb posterioritat presentarem una anàlisi de la realitat lleidatana –contrastada amb la d'Osca- que ens permetrà ajustar-nos a aquestes possibilitats d'integració davant l'amenaça de l'exclusió.

1.1. La societat plural: entre el multiculturalisme i la interculturalitat

La societat plural és aquella que està integrada per diverses sensibilitats, ideologies, cultures, cosmovisions, etc. i promou la seva lliure expressió i desenvolupament. El pluralisme està emmarcat, així, en una societat democràtica. En concret, el pluralisme cultural implica un respecte a la cultura i a la identitat pròpia, i alhora una inserció igualitària en l'estructura social (igualtat d'oportunitats). El pluralisme –i en aquest sentit i jugant amb les paraules- és la base d'una societat pluricultural que supera la mera noció de multiculturalisme. El multiculturalisme no és un model a assolir, sinó un fet social (De Lucas 1996), és a dir, la presència en una mateixa societat de grups diferents amb codis culturals diferents (identitats culturals pròpies). La societat multicultural també és entesa com a comunicació entre diverses cultures que conserven llur autonomia: és el que hem anomenat societat pluricultural o pluriculturalitat (els agents fonamenten llurs accions en la promoció i defensa d'interessos negociables en el marc d'una identitat comuna). Així, parlem de pluriculturalitat quan les minories, des de la base de la seva cultura i identitat, defensen els seus interessos, però en un marc cultural i d'identitat compartit – dins d'aquesta forma també es pot utilitzar la diferenciació entre multiètniques i pluriètniques. Però cal posar de manifest que el pluralisme potser és (i de fet és) desigual: hi ha un intercanvi asimètric, les minories no tenen la mateixa capacitat negociadora. És per això que insistim en el concepte d'interculturalitat que implica una situació dinàmica d'interacció entre cultures, de

² Que, com puntualitza Forges en una tira còmica –entre irònica i sarcàstica- publicada en el diari *El País* (04/02/1999), no és el mateix que immigrants "il·legals"; en tot cas, són immigrants indocumentats o sense documentació, però no "il·legals", perquè això ja pot pressuposar una càrrega afegida de marginació i delinqüència..

coneixement, etc. hi ha una voluntat d'actuar, d'intercanvi, de comunicació intercultural (Molina, 1994: 23). La cultura ha de donar resposta a l'ambient físic, social i metafísic (valors) en el que s'inscriu i que, per tant, ha de ser prioritària la visió d'una cultura des d'una òptica dinàmica i d'interrelacions dinamitzadores (Molina, 1998: 21). En tot cas, la societat plural ha de contemplar la possibilitat d'una comunicació enriquidora entre tots que, sobre la base del multiculturalisme existent, consolidi espais i fets de mestissatge i d'interculturalitat. No obstant això, no podem negar les dificultats que sorgeixen entre aquests paràmetres i com aquesta comunicació intercultural es veu tensionada entre dues exigències irrenunciables:

“la necessitat de fomentar els intercanvis, que salvin de l'aïllament i contribueixin a l'enriquiment, i la de preservar la identitat diferenciada que faci fecunds aquests intercanvis” (Abad, 1993: 20).

1.2. La integració sociocultural: més enllà de l'assimilació i la marginació

La integració de les minories ètniques afecta diferents aspectes de la vida col·lectiva i té com a objectiu la incorporació a la societat d'aquests grups que pateixen, com dèiem abans, situacions de subordinació o d'exclusió. La comunicació de la que parlàvem abans no és plena si del que es tracta és d'un intercanvi desigual, sota el signe de la dominació i en una situació estructural de desavantatge per part de les minories immigrants; la integració dels immigrants sovint es veu condicionada per diversos processos de resocialització que van més enllà d'un simple canvi de societat i cultura, i han d'aprendre a adaptar-se a un medi urbà, a una organització complexa de la vida social, etc. (Abad, 1993: 40). Aquesta integració que diem no la podem entendre com una assimilació que anul·li la identitat, ans al contrari, la integració (Salt 1991) ha d'eliminar obstacles jurídics, culturals, lingüístics, etc. que permetin a les minories viure de la mateixa forma i sentir-se part del conjunt de la societat. Luis Abad (1993: 41-42) adverteix que l'assimilació encobreix un acte de violència ja que és una imposició de la cultura dominant i no es pot parlar d'integració perquè és un procés unidireccional. Segons el mateix autor, per poder parlar d'una veritable integració, aquesta ha d'afectar a les minories i a les majories, tot valorant la diversitat cultural com un patrimoni irrenunciable i font potencial de creativitat, de progrés i d'enriquiment mutu. Per la seva banda, Michel Oriol (1988) considera que hi ha principalment dos obstacles susceptibles de reduir la capacitat d'integració de la societat majoritària: obstacles econòmics³ –per exemple, crisi de conjuntura o estructura– i obstacles culturals. Carlota Solé

³Cal tenir present que els individus situats en els estrats o classes més altes poden resoldre els obstacles o dificultats d'integració molt més ràpidament, assimilant les pautes de comportament del grup majoritari. Una major dificultat tenen els posicionats en classes o estrats inferiors, que sovint es troben amb més resistències

(1981) parteix de la definició d'integració sociocultural com una unió de la diversitat –no uniformització sent necessari pel seu assoliment una sèrie de passos que cal seguir: en penetrar en l'estructura social a través de l'estructura ocupacional –estratificació, mobilitat, etc.– i política –afiliació sindical, participació política, vot...– és susceptible d'acceptar elements culturals –per exemple, la llengua–, símbols i institucions⁴. Segons això, cal garantir el procés d'integració sociopolítica per arribar a l'autoidentificació amb la cultura i amb la nació –com a unitat de població o grup en què es comparteix una mateixa identitat que els fa diferents respecte altres grups. Des del punt de vista analític, Carlota Solé (1981) presenta els següents subprocessos com els que componen el procés d'integració sociocultural: emmotllament al tipus i condicions del treball industrial; adaptació a les condicions de vida urbana –inserció de classe i integració social; acceptació progressiva, voluntària i lliure de les institucions socials i polítiques –participació com a ciutadans de ple dret– i adopció progressiva, voluntària i lliure de les normes, costums, valors, etc. i de la llengua de la societat receptora –integració nacional-cultural conjuntament amb la política. Des d'aquest plantejament, les tres dimensions de la vida col·lectiva relacionades amb la integració són: la cultura, l'estructura social i la identitat. El grau d'integració resultant és, doncs, condicionat pels subprocessos que es vagin assolint en cadascuna d'aquestes dimensions. En aquest sentit, Luis Abad (1993: 43 i ss) destaca els principals camps d'actuació per assolir aquests graus d'integració: la reinserció professional (per tal d'afrontar el fet bàsic que origina la marginació: la pèrdua de significació del treball immigrant en el sistema productiu central), el dret al reagrupament familiar i a la residència permanent, l'accès a la doble ciutadania, el dret a una vivenda digna i als serveis públics com ara la sanitat, l'educació (escolarització i altres), etc.

En síntesi l'anàlisi enfocada d'aquesta forma permet observar la proximitat al model de societat plural, en el que s'hauria assolit el procés d'integració sociocultural, en cadascun dels

psicològiques o ambientals (segregació, estereotips, xenofòbia...). La marginalitat es vincula directament amb la realització d'uns papers econòmics subordinats que poden comportar l'existència de desincentius econòmics per sortir de la marginalitat. Anthony A. Richmond (1984) considera que la integració és molt condicionada a la posició socioeconòmica, i creu que és necessari adoptar polítiques socials, culturals i educatives garantidores d'una bona integració en el si d'una societat poliètnica i multicultural.

⁴ Aquesta adaptació, per Richmond (1984) i també per Carlota Solé (1981; 1995), és també influenciada per altres factors: situació anterior d'origen, motivacions i intencions en el desplaçament, trets propis, política del país d'acollida, condicions administratives i econòmiques de destí, edat d'arribada, instrucció, temps d'estada en la nova comunitat, semblança entre ambdós col·lectius –urbà/rural, cultura, etc.–, actitud de l'individu del grup minoritari i actitud de la població autòctona.

subprocessos –interessant-nos en aquest cas per la integració estructural⁵. L'assoliment del procés d'integració –inserció, doncs el que es fa és constatar una situació– en l'estructura social depèn de la dinàmica que es genera en diferents vessants: el posicionament en el mercat del treball, la situació a nivell d'habitatge i entorn residencial, la formació i les oportunitats educatives, les relacions interpersonals mantingudes, la porositat en el referent als matrimonis mixts i la participació social i política:

“la integració cerca col·locar a les minories immigrants en un situació que els hi permeti ser participants actius en la vida econòmica, social, cívica i cultural del país de acollida, que els hi converteixi en agents socials creatius, capaços d'aportar el mateix que de rebre. En altres termes, que trenqui l'espiral exclusió/marginació” (Abad, 1993: 43).

1.3. Metodologia i tècniques d'investigació

L'estudi que es presenta es basa en l'anàlisi de dues zones de dues comunitats autònomes diferents: Catalunya, en concret la província de Lleida, i Aragó, en concret la província d'Osca. La població de l'estudi ha estat els immigrants africans i asiàtics residents en ambdues províncies. El càlcul de la mostra analitzada s'ha realitzat considerant el cas més desfavorable ($p=q=50\%$), una confiança del 95.5 % i un error de ± 5.3 , resultant una mostra de quatre cents trenta nou individus. Per l'obtenció de la mostra s'ha utilitzat el mostratge aleatori estratificat no proporcional. També cal posar de manifest que en el conjunt de la mostra obtinguda els asiàtics són poc representats per la seva reduïda presència, comparativament, en el context d'estudi i per la dificultat posterior que hem tingut per entrevistar-los. Aquest fet comportarà, com es podrà adonar el lector, que les concrecions realitzades sobre aquest col·lectiu, fruit de la significació estadística, siguin poques. A més a més cercant la complementarietat metodològica s'han realitzat 14 entrevistes a africans de diferents països i 8 a representats d'associacions d'africans o centres d'oració musulmans –totes les existents en les províncies estudiades.

⁵ Per veure els resultats del que hem definit com integració cultural i integració d'identitats es pot consultar Garreta (1997).

2. Els immigrants extracomunitaris de Lleida i Osca

Tot i que no són nombrosos, s'han realitzat alguns treballs que volen definir el perfil, les característiques, les comarques i poblacions d'instal·lació, la situació laboral i residencial, etc. dels immigrants extracomunitaris a Lleida i/o a Osca⁶. Buscant que les dades siguin el més actual possible utilitzarem un buidat propi dels arxius del Ministeri de Treball per presentar el perfil dels immigrants extracomunitaris que resideixen a les províncies de Lleida i Osca. A Lleida, el primer de gener de 1996, s'havien concedit 2.012 permisos de treball –1.719 dels quals procedeixen d'Àfrica (85.44%) i 73 d'Àsia (3.63%), la resta es distribueix com indica la taula posterior que especifica també per països.

Taula 1 Permisos vigents l'1 de gener de 1996 a Lleida

PROCEDENCIA	NOMBRE	%
Àfrica	1.719	85.44
Marroc	1.041	51.74
Algèria	180	8.93
Tunísia	5	0.25
Egipte	43	2.14
Mauritània	3	0.15
Mali	31	1.54
Senegal	85	4.22
Gàmbia	205	10.19
Guinea-Bissau	13	0.65
Guinea	57	2.83
Sierra Leone	3	0.15
Libèria	1	0.05
Costa d'Ivori	4	0.20
Ghana	11	0.55
Togo	1	0.05
Camerun	2	0.10
Santo Tomé i Príncipe	2	0.10
Zaire	7	0.35
Burkina-Fasso	1	0.05
Angola	24	1.19
Àsia	73	3.63
Liban	7	0.35
Síria	3	0.15
Iran	2	0.10
Pakistan	3	0.15
Índia	2	0.10
Xina	49	2.44
Corea del Sud	3	0.15
Japó	2	0.10
Hong-Kong	1	0.05
Filipines	1	0.05

⁶ Vegeu per exemple l'anàlisi de l' "Evolució de la població immigrada regular a la província de Lleida (1988/1989/1990)" de l'Ajuntament de Lleida (1991) i que no ha estat publicat; o l' "Estudio sobre la población inmigrante extranjera afincada en los pueblos de la Diócesis de Lleida" de la Delegació Diocesana de Migracions de Lleida (1991) i que tampoc ha estat publicat.

Europa	49	2.44
Andorra	14	0.70
Iugoslàvia	12	0.60
Polònia	6	0.30
Romania	4	0.20
Bulgària	3	0.15
Croàcia	2	0.10
Bòsnia-Herzegovina	2	0.10
Sèrbia-Montenegro	1	0.05
Macedònia	1	0.05
CEI	1	0.05
Suïssa	3	0.15
Amèrica	170	8.45
EUA	3	0.15
Mèxic	2	0.10
Cuba	2	0.10
República Dominicana	19	1.44
Colòmbia	10	0.50
Equador	4	0.20
Peru	22	1.09
Brasil	6	0.30
Xile	10	0.50
Bolívia	5	0.25
Uruguai	16	0.80
Argentina	57	2.83
Veneçuela	3	0.15
El Salvador	1	0.05
Apàtrides	1	0.05
Total	2.012	

Font: Elaboració pròpia a partir dels fitxers del Ministeri de Treball a Lleida.

És evident que aquests permisos estan majoritàriament en mans d'homes (91.3%) joves, que estan residint principalment en les següents localitats: Lleida ciutat (22.65%), Cervera (7.34%), Solsona (3.78%), Alcoletge (3.56%), Aitona (3.28%), Mollerussa (3.28%), Guissona (2.96%), Balaguer (2.69%), Bellpuig (2.55%), Torregrossa (2.14%), etc.

L'aproximació al col·lectiu a la província d'Osca ha representat major dificultat, ja que la base de dades no estava informatitzada i s'ha realitzat un buidat manual fitxa a fitxa, del qual es conclou la presència de 401 africans i 15 asiàtics amb les següents procedències.

Taula 2 Permisos vigents l'1 de gener de 1996 a Osca

PROCEDÈNCIA	NOMBRE	%
Africa	401	96.4
Algèria	101	24.3
Gàmbia	51	12.3
Marroc	177	42.5
Sierra Leone	4	1
Guinea	13	3.15
Senegal	38	9
Ghana	4	1
Altres Africa	13	3.15
Àsia	15	3.6
Xina	8	1.9
Corea Sud	5	1.2
Altres	2	0.5
Total	416	

Font: Elaboració pròpia a partir dels fitxers del Ministeri de Treball a Osca.

Altra vegada el perfil dels que obtenen permís de treball respon al d'homes joves. Per altra banda, les poblacions que concentren un major nombre d'Africans són: Osca ciutat (20%), Fraga (17.2%), Bellver de Cinca (10.23%), Albate de Cinca (6.49%), Montsó (6.49%), Binacet (5%), Barbastre (4.7%), Ossó de Cinca (4%), etc. Mentre que els asiàtics es concentren a Osca ciutat (60%) i a Fraga (27%).

A l'anterior hi caldria afegir aquells que requereixen altres papers però no el permís de treball – ens estem referint als permisos de residència que poden tenir menors de edat, la parella, etc., aquests permisos van ser analitzats a Lleida (Garreta 1998c) i mostraven com el 7.5% dels extracomunitaris (el 6% dels africans) té familiars al seu càrrec– i evidentment els il·legals.

3. La inserció en l'estructura social dels africans i asiàtics

Inicialment, cal posar de manifest una especificitat dels immigrants estrangers que condiciona el procés i que ha d'ésser considerada en tot moment, ens referim a la legalitat o il·legalitat de la seva situació. Tot procés migratori té un component d'irregularitat, però no sempre és sinònim de marginació social, tot i que ambdues situacions acostumen a coincidir: l'estranger il·legal és un individu sense drets, i només amb capacitat econòmica pot defensar-se. Aconseguir la documentació per a l'obtenció de residència i treball és el tema central de la quotidianitat dels immigrants, i el culpable de tota la situació que pateixen –sense documents no poden entrar de ple dret a tots els àmbits de la societat receptora (Solé 1995b). Per a la integració és necessària

una seguretat en la residència: si es volen arrelar, adaptar, etc. no pot existir una incertesa constant. Reforçar el dret de residència i facilitar el reagrupament familiar són dos factors que es consideren bàsics per un futur assoliment de la integració dels immigrants. Com veurem, la situació legal, entre d'altres variables, ens diferencia internament el col·lectiu objecte d'estudi.

Seguint amb la lògica del que hem definit com integració i en concret integració en l'estructura social presentarem els resultats dels nostre estudi diferenciant en quan al posicionament en el mercat del treball, la situació residencial, la situació educativa i les expectatives depositades en aquesta, les relacions interpersonals que mantenen i els frens per tenir-les interculturals, els matrimonis mixts i la participació social i política.

3.1. La inserció en el mercat del treball

Com ha estat presentat anteriorment, les relacions entre minories immigrants i majories nacionals es van explicar inicialment des d'un punt de vista estructuralista, que considera que la posició de les minories ètniques en les societats d'Europa Occidental no és resultat de les característiques culturals ni de les actituds dels receptors, sinó d'un tipus de racisme que és una característica de l'estructura del capitalisme modern (Castles i Kosack, 1984). Aquests autors parteixen de la consideració que el mercat de treball és l'àrea clau per a la determinació de la posició de classe i analitzen empíricament com els immigrants estan molt concentrats en un camp limitat d'ocupacions, categories i indústries, alhora que perceben els salaris més baixos, tenen les pitjors condicions de treball i seguretat, etc. Una altra evidència és la dificultat d'accés a la vivenda i la tendència a la formació de guetos. Des de la perspectiva adoptada pels autors, no es pot dir que els treballadors immigrants formin una classe separada, ni tampoc un nou proletariat o subproletariat, tots posseeixen les característiques bàsiques del proletariat: no són amos del mitjans de producció ni els controlen, treballen per compte d'un tercer i en benefici dels altres i no tenen cap control sobre el producte del seu treball. Alhora, els interessos a llarg termini són coincidents: la millora col·lectiva de les condicions de vida i de treball i l'abolició del sistema capitalista generador de desigualtats entre categories d'ocupats. Les pitjors remuneracions i condicions dels immigrants aïllen, però solament a curt termini, aquesta és una separació objectiva. Això sí, es reproduïx en un nivell subjectiu: prejudicis i actituds hostils. Aquesta anàlisi conclou que la situació de les minories ètniques és el producte d'un sistema de racisme estructural –posició d'inferioritat en el mercat de treball i en la societat. Les tendències cap a la segmentació són una part del procés migratori. Quan la gent ve d'un país pobre a un país ric,

sense xarxes o coneixement local, amb manca de coneixement de la llengua i amb desconeixement de les formes de treball a origen, llavors l'entrada al treball segurament es farà en el punt baix. La mobilitat dependrà de l'Estat, si fomenta la continuïtat de la segmentació o bé si pren mesures d'igualació de les oportunitats –igualtat formal, instrucció en la llengua, formació professional i polítiques antidiscriminatòries (Castles i Miller 1994).

“La consolidación del proceso de segmentación del trabajo se inició inmediatamente después de la segunda guerra mundial. (...) La consolidación del periodo de segmentación coincidió con la reconstitución de la economía mundial al comienzo de esta nueva etapa del desarrollo capitalista”. (Gordon, Edwards i Reich 1986: 239).

A Europa Occidental (Castles i Miller 1994), la discriminació persisteix malgrat les polítiques d'integració implementades. En conseqüència, s'observa que el desavantatge es perpetua en les generacions següents. La discriminació, inherent en l'ocupació i en la residència, es perpetua. Alguns immigrants han desenvolupat estratègies correctores pròpies: creixent organització dels treballadors –exemple de la indústria francesa de l'automòbil– i la proliferació d'empresariat del col·lectiu. El quadre general generat porta a la conclusió que la segmentació del mercat del treball és un element de control en el procés que condueix a la formació de minories ètniques – no de comunitats. Aquesta segmentació manté lligams complexos amb altres factors que condueixen a la marginació dels grups d'immigrants: atur elevat, condicions laborals dolentes, poca promoció, incapacitat de legalitzar definitivament la seva situació, concentració residencial en àrees pobres, limitades expectatives educatives, racisme i altres problemes socials. Per D.M. Gordon, R. Edwards i M. Reich (1986), amb el desenvolupament del mercat primari, el treball s'ha anat dividint entre un segment “independent” i un segment “subordinat”. Els dos segments comparteixen característiques –domini de les grans societats anònimes, sous i salaris relativament superiors als del mercat secundari, relativa seguretat de l'ocupació i oferta de possibilitats de promoció–, però es diferencien en les normes de comportament que dirigeixen la seva execució, en els procediments d'adquisició i en l'aplicació de qualificacions i en els mecanismes de distribució dels treballadors en les feines. Els treballadors del segment primari independent s'inclinen per l'adquisició de qualificacions generals mitjançant l'educació formal, obtenen millors rendiments de la seva instrucció i experiència, tendeixen a interioritzar els objectius formals de l'organització i experimenten mobilitat dins i entre les empreses. En el sector primari “subordinat” es troben els llocs de treball semiqualficats –“coll blau” i tasques que tindrien aquesta etiqueta dins els de “coll blanc”– que impliquen tasques rutinàries, relativament repetitives i orientades o dirigides per una supervisió i una normativa concreta. Els segments no es construeixen de forma indefinida, els continguts, els límits i la distància canvien

segons el context socioeconòmic. En conseqüència, ens referim a processos de segmentació. Aquest procés de segmentació del mercat del treball és una de les alternatives més importants a l'explicació neoclàssica⁷ del funcionament d'aquest mercat (Recio 1991). Gordon, Edwards i Reich (1986), constaten l'existència d'una segmentació segons variables com ara el gènere i la "raça" als Estats Units. Pels autors, la segmentació del treball subministra la principal explicació de les actuals divisions de la classe obrera als Estats Units. Els treballadors situats en segments diferents van experimentar relacions de producció diferents, i la segmentació va contribuir al desenvolupament de les diferències entre els treballadors per causes "racials" i sexuals, i fins i tot a la correspondència entre estructures familiars, escolars i comunitàries amb els segments laborals. La seva anàlisi posa de manifest que l'estructura de la segmentació no ha iniciat la seva decadència. En les seves conclusions, s'afirma que la posició de les minories "racials" en el segment primari "subordinat" s'ha reforçat, i alhora s'ha ampliat la distància existent entre els treballadors pertanyents a minories situats en el segment primari i aquells inclosos en el secundari. Els estudis de la segmentació laboral, segons Albert Recio (1991), han posat de manifest que no existeix un únic mercat del treball, sinó una pluralitat de marcs de contractació. Per a la formació de cada segment, es consideren quatre tipus d'elements referents als llocs de treball (Rodgers 1992; Miguélez i López 1989): estabilitat/inestabilitat⁸, qualificació/no-qualificació⁹, quantitat i seguretat d'ingressos¹⁰, existència o no de drets laborals i sindicals¹¹, i característiques del context¹². Fruit de l'anterior la tipologia utilitzada per Fausto Miguélez i Pedro López (1989) diferencia un segment més en el mercat del treball: segment primari independent, segment primari dependent, segment secundari i segment marginal. També cal tenir present que institucions, en especial la família, participen del procés de segmentació en la

⁷ El plantejament econòmic dominant planteja l'existència d'un mercat del treball únic en el qual participen els que busquen feina i aquells que la pretenen contractar. Les fluctuacions de salaris constituïria l'element bàsic de regulació del mercat guiant el comportament dels treballadors i els ocupadors (Recio 1991).

⁸ Entenent l'estabilitat com la capacitat de mantenir la feina que tenen els diferents col·lectius de treballadors, es pot considerar que aquesta és determinada per tres tipus de factors: relació contractual establerta, solidesa del mateix lloc de treball i capacitat de negociació respecte a les condicions –es diferencia entre capacitat individual (per la qualificació professional, categoria...) i col·lectiva (mitjançant mecanismes que possibiliten l'acció col·lectiva).

⁹ Les qualificacions porten implícita certa capacitat de promoció –condicionada per la qualificació real i la potencialitat d'entrar en el mercat del treball i la capacitat de negociació– i d'expectatives professionals.

¹⁰ Aquests elements inclouen el que es rep, la periodicitat del que es rep –mesada, setmanada...–, els increments pactats, els pagaments complementaris –socials, incentius...– a canvi de la força de treball.

¹¹ Es tracta de factors vinculats a la possibilitat de regulació i control de les condicions de realització del treball (negociació).

¹² Sector d'activitat –consolidat o no, en expansió o en crisi...–, tipus d'empresa –titularitat privada (societats anònimes, cooperatives, familiars i societats anònimes laborals) o pública que permet concretar el grau de seguretat i estabilitat–, mida de l'empresa segons el nombre de treballadors i la facturació.

producció de rols i actituds entre els individus que es veuran reflectides en el seu comportament laboral. Aquesta dinàmica permet l'anàlisi de la diferenciació laboral i de fenòmens com la pobresa persistent en determinats segments socials i discriminacions sofertes per alguns col·lectius com ara dones, immigrants... Aquest procés tendeix a la reproducció de les desigualtats de partida i, en molts, casos a potenciar-la (Recio 1991).

Per a la comprensió de la posició dels immigrants en el mercat de treball espanyol, ens és útil tenir present la teoria de la segmentació del mercat de treball. Aquest mercat es trobaria dividit en una sèrie limitada d'esferes o segments no competitius entre ells i diferenciats pels seus mecanismes de funcionament i els resultats dels treballadors que s'hi troben –assignació, formació, ascensió... Prenent com a referent els plantejaments conceptuals i analítics d'aquesta teoria, s'ha considerat útil per apropar-se a la situació del col·lectiu extracomunitari (africans i asiàtics en el nostre estudi) aprofundir en els següents elements: context (ocupació de l'entrevistat i d'altres membres del grup familiar, sector, mida de l'empresa...), estabilitat i inestabilitat en l'ocupació, qualificació i promoció, ingressos, sindicació (com a possibilitat de regulació i control sobre les condicions de treball), assistència sanitària, etc.

A) L'ocupació i l'atur

Una de les primeres qüestions analitzades es refereix al temps d'atur sofert pel cap de família durant els dos anys anteriors a l'entrevista. D'aquesta forma constatem com un alt percentatge han patit situacions d'atur. Només el 33.7% no ha estat aturat en aquest període de temps¹³. L'atur és menor entre els que han aconseguit portar la seva família (el 51.4%, davant d'un 28.2% de no reagrupats), alhora, la inexistència d'atur també és major entre els legals (39.2% davant d'un 13.1% d'il·legals). Com anirem constatant el reagrupament es fa en unes mínimes condicions que garanteixen un cert nivell de vida, entre aquestes cal destacar la situació legal.

En el moment de realitzar l'entrevista el 71.5% treballa, enfront del 28.5% que no té feina. Internament es distingeixen per la major desocupació dels il·legals : la legalització esdevé un factor positiu a l'hora de trobar feina, però cal trobar feina per ser legal. Per analitzar l'ocupació

¹³ La resta ha sofert alguna situació de desocupació de diferents durada: menys d'un mes (5.7%), entre un i sis mesos (30.8%), entre sis i dotze mesos (14.8%), de dotze a divuit mesos (5.7%), entre divuit i vint-i-quatre mesos (3.6%) i sempre (3.2%).

actual hem demanat quines són les feines que realitzen durant l'any¹⁴. Entre els *actius*, les dues ocupacions principals són el peonatge agrícola (50.6)¹⁵, el peonatge a la indústria (17.3%) y el peonatge a la construcció (12.3%)¹⁶. Altres ocupacions realitzades durant aquest darrer any són el peonatge a la ramaderia (10.7%), les feines qualificades de la construcció (4.8%), la venda ambulànt (3.6%), altres no qualificats (3.2%), etc.

Quadre: Treballs realitzats durant l'any.

Treballs realitzats	Percentatge
Aturat	19.6
Jubilat	0.2
Cambrer	4.3
Peó Agrícola	50.6
Recollida ceba	4.3
Fruita	43.5
Patata	1.8
Veremar	4.6
Oliva	8.2
Ametlla / avellana	0.9
Podar	1.4
Regar	0.9
Viver	0.7
Verdures	0.9
Altres camp	6.4
Peó indústria	17.3
Peó construcció	12.3
Venda Ambulànt	3.6
Roba	0.5
Sabates	0.5
Rellotges / polseres	2.5
Altres	0.2

¹⁴ S'ha analitzat el nombre de treballs que realitzen durant l'any observant que el 78.1% només té una ocupació, però la resta en té dues (15.3 %), tres (1.8%) o més de tres (0.2%). Segmentant el col·lectiu observem com són els més joves els que incrementen la resposta de només tenir una feina durant l'any..

¹⁵ En aquesta activitat agrícola hi ha una major presència d'il·legals (66.2%, el 60.3 % dels quals s'ocupa en la recollida de fruita).

¹⁶ Aquesta ocupació és més elevada entre els residents a la província de Lleida i especialment aquells que resideixen en poblacions de menor nombre d'habitants. Així, per exemple representa un 19.7% dels que viuen en poblacions de menys de 1.000 habitants.

Obrer qualificat	4.8
Peó ramaderia	10.7
Peó magatzem	0.9
Altres no qualificats	3.2
Transportista	2.1
Taxista	0.2
Cuiner	0.5
Altres qualificats serveis	0.2
Propietari comerç/bar	2.3
Treball semiqualicat indústria	0.2
Treball qualificat indústria	1.4
Venda de drogues/altres il·legals	0.5
Ns/nc	0.9

Per concretar més, aquests llocs de treball s'obtenen principalment en empreses petites, la mitjana de persones ocupades en aquestes és de 14.72, només el 5.6% treballa en empreses de més de 50 treballadors. De l'anterior en podem concloure que els treballs realitzats són els que requereixen poca qualificació, principalment del sector primari i es tracta d'ocupadors amb plantilles reduïdes. Alhora referència a l'ocupació realitzada només constatar com la parella i la segona generació reproduïx el perfil de la primera, alhora que posa de manifest la continuïtat del posicionament en el mercat del treball.

C) L'estabilitat en el treball

Entre els ocupats per compte d'altri (91.1%) hi ha diferents modalitats contractuals: el 40.7% és temporer, el 44.4% és estable a jornada completa i el 4.6% és estable a temps parcial. Per altra banda els treballadors per compte propi són principalment autònoms (4.6%) i empresaris o propietaris de negocis (3.4%). Complement d'aquestes dades i aval de que es tracta de feines de curta durada és l'anàlisi de l'estabilitat laboral utilitzant la *durada del contracte actual*. Una de les primeres respostes a destacar, tot i no ser la de major percentatge, és el 17.7% que no té contracte de treball. Entre els que sí en tenen la resposta més freqüent és el contracte per una feina concreta (23.5%). Com a tercera resposta, i no massa allunyada de l'anterior percentatge, hi ha els que tenen un contracte de sis mesos (22.6%), mentre que els contractes indefinits i el contracte per un any representarien la darrera de les situacions que incorporen major nombre d'individus (11.6% i 11.3% respectivament). Per últim, seguint amb la pauta que es va repetint,

només destacar que són el reagrupats els que tenen feines de més durada, mentre que no tenir contracte afecta principalment els il·legals.

Sobre el total dels que treballen, una altra forma d'analitzar l'estabilitat laboral i és el *temps que porta en el treball actual*. Les freqüències més elevades segueixen sent les que expressen poc temps en la mateixa ocupació (el 19.7% hi porta menys d'un mes, el 14.5% de dos a tres mesos i el 8% de quatre a sis mesos). D'altres respostes que reflecteixen certa estabilitat en la mateixa ocupació representen el 31.8% i són els que hi porten dos o més anys¹⁷. Altra vegada els immigrants reagrupats porten més temps en la feina, fet que corrobora la idea d'una mínima exigència, i apareix la situació legal com a diferenciadora: els il·legals portarien menys temps a la feina, cosa que reproduïx la diferent situació laboral que anem perfilant.

Per donar una visió de conjunt, podem afirmar que les llargues temporades sense treballar marcarien la diferència entre considerar-se amb feina estable o no, sobretot entre els que no han tingut situacions millors (els que han gaudit de contractes més llargs, o amb contractes curts, han estat molt temps en una mateixa feina posen el llistó més alt quan es defineix l'estabilitat). La idea d'estabilitat també va molt lligada a la legalitat i il·legalitat (i a les possibilitats de sortir-se'n). Poder o no obtenir els papers amb l'ocupació realitzada és tenir una seguretat, o, com diu algun entrevistat, és "saber que algú es fa càrrec de tu".

C) Les condicions de treball

El comparatiu entre la primera ocupació i l'ocupació actual ens permet observar quina ha estat l'evolució d'ocupació del col·lectiu objecte d'estudi que treballa per *compte d'altri*, però hem volgut també aprofundir en aquesta vessant utilitzant les *millores salarials i de categoria* que han aconseguit en els darrers dos anys. Una de les dades que inicialment ens crida l'atenció i que alhora explica la seva situació laboral és que el 50% no ha millorat ni la categoria ni el sou en aquest temps. La segona resposta més freqüent posa de manifest una millora salarial, però no de categoria (31.4%), mentre d'altres opcions que concentren menor nombre de respostes són la millora de categoria i sou (12.5%) i la millora de categoria però no de sou, aquesta amb poca representació (1.2%). Cal insistir com els no reagrupats segueixen en pitjors condicions laborals,

¹⁷ En una situació mitja hi ha els que fa que treballen en la mateixa feina de sis mesos a un any i mig (18.3%) i d'un any i mig a dos (4.8%).

no havent millorat el 54.7% ni de categoria ni de sou. En canvi, el 22.8% dels reagrupats han millorat en ambdues coses en els darrers dos anys.

Respecte el nombre d'hores treballades, una altre indicador de les condicions laborals, constatem que realitzen llargues jornades, la mitjana resultant és superior a les trenta vuit hores setmanals (44.85 hores). Però internament se segueixen diferenciant els reagrupats i els il·legals, en aquest cas per ser els que treballen més hores.

Una altra de les dades definitòries de la situació laboral són els *ingressos mensuals*. Una conclusió inicial és la inexistència de salaris elevats¹⁸, en relació directa amb les ocupacions que realitzen. Les entrevistes ens permeten afirmar que en la majoria de casos els ingressos són irregulars, condicionats, per exemple, a l'època de l'any, en aquells que es dediquen al peonatge agrícola; o a la venda que es doni aquell dia, en el cas de la venda ambulant. Aquells que estan en feines com el peonatge de la indústria, construcció... per compte d'altri i amb un mínim contracte són més regulars. Seguint amb la distinció interna, els reagrupats obtenen un salari mensual superior al dels no reagrupats. Alhora, són els legals els que tenen sous lleument superiors.

L'*assistència sanitària* és una altra de les condicions laborals que també afecta la vida quotidiana. Gairebé les tres quartes parts dels entrevistats té coberta l'assistència sanitària a través de la Seguretat Social. Entre els restants, un 4% rep assistència sanitària amb la cartilla de beneficència i un 1.1% té assegurança particular. Cal destacar que el 20.2% reconeix no tenir cap tipus d'assistència sanitària –són els il·legals els que incrementen considerablement aquesta dada.

Per últim només referir-nos als baix grau de sindicació, només el 8.2% ho està. L'afiliació sindical no és homogènia, podem diferenciar els legals per ser els que més s'afilien (10.1%).

¹⁸ Obviant el 16% de no resposta, els ingressos del cap de família presenten una notable dispersió, des d'aquells que ingressen per sota del salari mínim interprofessional (12 %) –el 3.2% de persones ingressen menys de 20.000 PTA mensuals i el 2.7 % no té cap ingrés– fins aquells que tenen salaris entre 80.000 i 99.000 PTA (11.4%), entre 100.000 i 149.000 PTA (13.8%) i superiors a les 150.000 PTA (12.6%).

3.2. El repartiment en l'espai i l'habitatge

Com afirma Emilio Lamo de Espinosa (1995), és característic de la societat actual la coexistència, en el mateix espai social i geogràfic, d'individus que pertanyen a cultures diferents i que les practiquen en aquests espais. Per aquest motiu, per definir aquesta situació, parla d'espais socials multiculturals més que de multiculturalisme. Els espais on es dona aquesta situació de convivència són molt diferents: espais de trànsit –aeroports, metro...–, espais de tràfic de mercaderies, espais de treball, espais d'aprenentatge, espais d'oci i espais de residència. Es posa de manifest l'emergència d'espais de multiculturalisme jerarquitzat en espais de multiculturalisme igualitari –transformació dels enclaus en fronteres internes, és a dir, diferents minories englobades en un espai cultural més ampli.

Les zones i sectors identificats en el seu dia pels ecòlegs de l'escola de Chicago es presentaven en termes socials, i aquests han anat ocupant la majoria d'investigacions sobre àrees residencials. La hipòtesi principal amb la qual es treballava era que les poblacions es segreguen residencialment per la classe social, i que la distància social es pot traduir en física (Carter 1987). Aquesta segregació residencial no es dona exclusivament en les capes més desfavorides de la societat, per exemple, les zones més riques també es troben segregades. Tres controls influeixen sobre la decisió d'on anar a viure a la ciutat: l'estatus socioeconòmic –inclou tant la capacitat de pagament de les rendes i contribucions fiscals, com la imatge forjada d'un mateix i del grup social al qual es vol optar–; l'estatus familiar –relacionat amb el cicle vital, en el qual les necessitats de la família exerceixen una forta influència (la fertilitat, model familiar domèstic, la participació de la dona al mercat del treball...)– i el factor ètnic o l'estatus ètnic –referit al grau en què els grups culturals i racials es separen en la ciutat, relacionats directament amb el gueto (Murdie 1969 cit. Carter 1987). El gueto no és un producte d'una intenció, sinó el resultat de la cristallització involuntària de necessitats i pràctiques arrelades en els costums i tradicions religioses i seculares dels propis col·lectius minoritaris. Existeix el desig de residència propera i d'associació per mantenir les pautes religioses i la seguretat. Els immigrants (Coussey 1995) tendeixen a concentrar-se en veïnats més pobres, ja que no tenen prou llibertat econòmica per viure en qualsevol altre lloc. Mary Coussey (1995), perfilant l'anteriorment esmentat, considera que existeixen importants motius socials perquè s'agrupin junts en un veïnat: el contacte social resulta més fàcil i genera un suport i una seguretat que no reben de la societat receptora.

En el nostre estudi després de detectar els principals zones i carrers on resideixen i constatar-ne la concentració residencial en les grans ciutats hem començat a observar que les relacions

personals, la xarxa de relacions que tenen els dos col·lectius, és un factor important en l'elecció del barri de residència i, en concret, de la vivenda. El 65.8% diu haver localitzat la vivenda en què resideix a través d'amics i familiars¹⁹. En la recerca d'habitatge han d'enfrontar-se als estereotips, al racisme i a la discriminació existent, aquests condueixen a la negativa d'alguns propietaris de pisos de llogar-les-hi els habitatges. Aquest fenomen no és quelcom sobre el que hem de passar fent un retrat general, ja que el 39.2% diu que s'ha trobat en aquesta situació. D'aquesta forma les estratègies que utilitzen per trobar habitatge, els preus que poden pagar per aquest, les estratègies utilitzades per millorar la capacitat d'estalvi (repartiment entre més llogaters dels que considerem des de la majoria "els adequats" per reduir costos), més la tolerància a la seva presència en determinats barris i habitatges, condicionen la seva elecció i per tant on podem trobar-los concentrats.

Amb diferents qüestions hem constatat l'interès per la vivenda, el barri i la demanda de millores pel seu context més immediat (interès més evident entre els immigrants reagrupats). El *grau de satisfacció* de la vivenda actual serà el primer pas per conèixer-ne les característiques. Els resultats diferencien entre els que estan satisfets (56.5%) i els que no n'estan. La satisfacció manifestada té relació amb el tipus d'habitatge del qual disposen²⁰, el règim de tinença²¹ i segons la percepció de millora o empitjorament, els que perceben que han empitjorat respecte origen són els més insatisfets. Per altra banda les *característiques de la vivenda* s'han analitzat diferenciant entre les físiques (infraestructura i equipament) i les d'ús (nombre de persones que hi resideixen i el grau d'ocupació). Respecte els metres quadrats d'habitatge disponibles la mitjana és de 83.78, però són els reagrupats i els legals els que es segueixen significant positivament. Una forma d'analitzar la sobreocupació de l'habitatge és a partir dels metres quadrats disponibles per habitant de la llar, considerant-se que estaria sobreocupada quan hi ha menys de vint metres quadrats per persona, criteri sovint utilitzat però definit des de la "majoria", ens situaria aquesta sobreocupació en el 24%, tot i que la mitjana de metres quadrats per persona és de 29.16. També cal esmentar que el nombre de metres quadrats disponibles augmenten quan comparem els residents d'ambdues províncies, els grups d'edat i la grandària de la població, beneficiant els de Lleida, els més joves i els de poblacions de menys habitants

¹⁹ Altres ho han fet a través del patró (16.6%), en una agència immobiliària (5.2%), preguntant (4.8%), a través d'anuncis als diaris (4.1%), etc.

²⁰ El 59.9% resideix en un pis i el 27.3% en una casa independent. D'altres tipus d'habitatge són: la barraca (2.5%), la masia o casa de camp (3%), el magatzem (3%), el centre d'acollida o alberg (3%) i la pensió (2.1%).

²¹ Prop de les tres quartes parts tenen vivendes de lloguer (73.3%), els propietaris (3.4%) o propietaris que paguen hipoteca (0.7%) són un grup poc nombrós. Reproduint el que hem anat presentant, són els immigrants reagrupats i els legals els que tenen millors condicions d'habitatge.

respectivament. La divisió entre nombre d'habitacions i residents seria una altra forma d'analitzar la sobreocupació –entesa com més de dues persones per habitació–, situant-la en aquest cas lleugerament per sobre del 12%, percentatge considerablement inferior a l'anterior. Cal també concretar com el col·lectiu no és homogeni i entre altres diferenciacions internes descobrim que l'increment de metres quadrats es relaciona amb més persones compartint la mateixa habitació. De les dues dades obtingudes, tenint molt present que també és condicionada per l'època de l'any (amb més o menys itinerants que poden ser acollits temporalment), malgrat la distància existent entre elles ens serveixen d'orientació de l'interval en que es mou aquesta sobreocupació real, ja que si bé és cert que vint metres per persona pot ser una relació construïda etnocèntricament tenir en compte les persones que hi ha per habitació no deixa de ser parcial sinó es té en compte també els metres quadrats de l'habitatge.

En referència als *equipaments* de la llar s'han analitzat individualment demanant la presència o absència d'una bateria d'estímuls²². Per no estendre'ns excessivament, només mencionarem que els més ben equipats són: els reagrupats, que obtenen en tots els equipaments percentatges superiors que els no reagrupats i els legals, que també presenten millor equipament.

3.3. L'educació i les oportunitats educatives de la següent generació

L'escolarització i les oportunitats educatives de la següent generació venen condicionades per les expectatives familiars. Una educació intercultural ha de donar resposta a una doble demanda que sovint es dona: per una banda, els mateixos integrants dels grups minoritaris demanen els ensenyaments fonamentals d'integració en l'escolarització formal (assignatures “més instrumentals”) i per una altra banda, també volen mantenir els aspectes més prioritaris de la seva cultura “expressiva” ja sigui a través de la institució escolar, o en relació a institucions més privades: família, associacions, etc. (Molina, 1998: 27). De fet, l'escola és un potencial d'oportunitats d'integració; en aquest sentit, i seguint la classificació de Margaret Mead (1971),

²² Entre els equipaments que considerem bàsics s'observa que tot i que no són percentatges elevats, hi ha mancances entre aquestes minories: el 95.5% té llum elèctrica, el 96.8% aigua corrent freda, el 80% aigua corrent calenta, el 90.4% bany o dutxa, el 92.5% disposa de wàter, el 92.3% de gas butà, el 16.2% de telèfon i el 9.3% de calefacció central. D'altres equipaments, electrodomèstics bàsics, també reflecteixen mancances com en el cas del frigorífic (el 89.7% en té) i la rentadora (63.3%). D'altres electrodomèstics presents són: el rentaplats (5.9%), el televisor en blanc i negre (5.5%), el televisor en color (78.8%), el vídeo (27.8%), la ràdio (83.4%), el tocadiscs (28.7%), el lector de discs compactes (16.4%) i la camera fotogràfica (31.7%).

les situacions d'emigració conformen el que ella anomenava com a societats de cultura "prefigurativa", en les que els nens i els joves són els que donen la informació als adults (tenen més preparació per l'escolarització que els seus pares: llengua o llengües vehiculars del país d'arribada, desenvolupament social i quotidià, etc. És per això, també, que l'educació intercultural ha de facilitar que l'escola s'obri a les experiències culturals distintes; els processos educatius són llargs i complexos: l'escola no ha de tenir pressa i ha de treballar amb els pares. El projecte d'educació intercultural és un projecte global que ha d'implicar a la institució educativa, a la família, a les associacions d'immigrants i àdhuc a la cooperació institucional entre els països d'origen i d'acollida. Els nens immigrants es troben entre dos processos de socialització paral·lels i, sovint, contradictoris (Abad., 1993: 53). Per una banda, la família i per una altra l'escola, però no necessàriament s'han de veure com dos móns oposats o excloents, sinó que han de tenir una continuïtat i una complementarietat, facilitant la mútua potenciació. De tota manera, tot això és complex i ambivalent.

En aquest sentit, podem detectar diferents factors influents en l'escolaritat, en concret per Inés Alberdi (1991) són: els econòmics –costos directes i d'oportunitat–, els familiars –necessitats d'ajut, germans petits, avis...–, els culturals, demogràfics –edat de casar-se les nenes gitanes...– i pròpiament els escolars –repeticions que desanimen, distància, sobreprotecció de les dones sobretot passada la pubertat –virginitat...–. Ens sembla obvi, com comentàvem anteriorment, reconèixer una gran importància a les actituds i en concret a les expectatives dels pares en la conformació de l'educació que rebran els fills. Aquestes expectatives paternes que hem dividit en anteriors treballs, quant a la seva funció, en quatre àmbits (Oblinger 1981; Coloma 1990; Garreta 1994 i 1998): l'escola com a lloc d' "aparcament dels fills", d'adquisició de coneixements útils, de formació integral i com a plataforma de mobilitat social²³ ens serviran altra vegada per situar les actituds i expectatives d'aquests progenitors. El nivell educatiu condiciona el seu posicionament en el mercat de treball i les actituds i preferències, llavors l'èxit o el fracàs en el sistema educatiu actual i les opcions laborals d'aquestes noves generacions.

²³ Aquest darrer àmbit pot donar-se conjuntament amb algun dels dos precedents, mentre que el primer resulta més difícil d'identificar.

El primer que hem volgut comprovar és el nivell educatiu d'aquests immigrants, que aporten com a capital que intenten canviar a destí. El que sovint es constata és que aquesta traducció no és realitza. De l'anàlisi del *nivell d'estudis* sobresurt el 71.9% té almenys els estudis bàsics²⁴.

Els pares amb fills escolaritzats (11%), és la base utilitzada per aprofundir en les oportunitats educatives. Una qüestió introductòria és conèixer l'interès per l'escola a partir del coneixement de l'horari i el curs, les visites realitzades al centre i les motivacions per realitzar-les i la preocupació que generen les males notes. Majoritàriament es detecta un important coneixement de l'horari escolar dels seus fills, i només són el 10.4% els que ho ignoren i el 6.3% els que dubten i un menor coneixement del curs: el 10.4% dubta i el 27.1% no el coneix. Per altra banda, en el referent a les visites als centres escolars només el 29.2% dels entrevistats diu no haver-hi anat en cap ocasió a l'escola, mentre que la resta ho ha fet amb diferents freqüències. Els motius per realitzar aquestes visites es poden dividir entre voluntaris i obligats, adquirint ambdós semblant importància. Els motius voluntaris serien, per exemple, "anar a veure com es portaven els fills" (44.1%), per "informar-se" (2.9%) i per una reunió periòdica amb els professors (8.8%). Els obligats es resumirien en "el cridaren per un assumpte dels fills" (55.9%).

La preocupació davant unes males qualificacions ens permet concloure un elevat interès per l'escolarització dels fills, almenys aparentment doncs apareix un discurs a favor de l'educació que no sempre es tradueix en fets, per exemple, la necessitat que els infants/adolescents poden començar a treballar o ajudar afavoreix l'absentisme o abandonament definitiu. Les entrevistes a pares immigrants reflecteixen interès per l'assistència dels seus fills a l'escola ja que pot ser un trampolí pel futur laboral dels seus fills, principalment a Espanya, tot i que també els seria útil a origen. Aquest interès és més manifest entre els que tenen estudis i no poden traduir-los a Espanya en una ocupació adequada al seu nivell. L'avorció del projecte migratori condueix que molts d'ells el traslladin als seus fills atorgant a l'escolarització un paper molt important que consideren que trencarà les barreres que ells no poden superar. També hi ha els que tenen molt present el retorn i el manteniment de la seva cultura i tradició, i es neguen que els seus fills cursin estudis aquí, i es plantegen marxar abans que això succeeixi, evitant que el nen/a oblidí la seva cultura i, en concret, la religió. Aprofundint aquest aspecte, hem analitzat la utilitat conferida a l'escola. Les dues respostes més freqüents, fruit de l'agrupament de les respostes individuals, apunten que l'escola serveix per transmetre coneixements útils (43.8%) i formació

²⁴ El 15.9 % té estudis secundaris no finalitzats, el 15 % secundaris finalitzats, el 10.7 % universitaris no finalitzats i el 5.9 % finalitzats.

integral (39.6%). Menor presència tenen els que consideren que l'escola els comportarà: mobilitat social (22.9%), per tenir cultura (12.5%), per conèixer l'idioma (2.1%)...

Complement de l'anterior són les expectatives educatives dels entrevistats. Aquestes s'han analitzat diferenciant entre fill, filla i per nivell educatiu desitjat i per l'edat que finalitzaria. El títol universitari és el nivell educatiu més desitjat pels entrevistats, tant per als fill/s (72.2%) com per a la/les filla/es (71.1%). D'altres respostes es poden veure a continuació:

Quadre: Nivell d'estudis desitjat pel fill i per la filla

Nivell d'estudis	Desig per la filla	Desig pel fill
No escolaritzat	0.2	0.2
Primaris finalitzats	2.1	1.8
Corànica	2.7	2.1
Secundaris no finalitzats	1.1	1.1
Secundaris finalitzats	8	8
Universitaris no finalitzats	2.3	2.3
Universitaris finalitzats	71.1	72.2
Fins que puguin	7.5	7.5
Ns/nc	5	4.8

L'expectativa es relaciona amb els estudis dels progenitors, els que no han finalitzat els estudis bàsics volen un menor nivell educatiu per al fill i per a la filla. Els que posseeixen un millor nivell educatiu intenten reproduir-lo o millorar-lo en els seus fills, mentre que els que no han finalitzat estudis bàsics són els que menys expectatives tenen. En ambdós casos les expectatives, si es materialitzessin, comportarien reproducció cultural (fet que no treu que alguns progenitors amb estudis baixos tinguin expectatives elevades)²⁵.

L'edat d'acabament dels estudis es correspon sovint amb el nivell d'estudis desitjat, però no sempre és així, ja que hi ha un desconeixement del sistema educatiu, una confusió de l'edat necessària per assolir els diferents nivells i la intenció de respondre a l'enquestador el que es sap que és socialment acceptable. Observem primerament que tant entre els nens com les nenes la freqüència més elevada és els setze anys (35.4% i 41.7% respectivament). Només el 22.9% per al fill i el 16.7% per a la filla voldria que s'allargués més enllà, edat adequada per realitzar les expectatives universitàries, així no tots els que tenen aquest nivell d'expectatives estan d'acord

²⁵ Diferenciant segons la procedència, els magrebins tenen expectatives més altes per als seus fills ja que també tenen nivells educatius més alts.

amb l'edat necessària. En definitiva, observem que els 16 anys és un límit important d'edat que tenen aquestes noves generacions.

Un dels punts més interessants de l'anàlisi de la vessant educativa és l'anàlisi del paper que té i creuen que ha de tenir la seva cultura a l'escola (part del que hem anomenat integració cultural). Els entrevistats no estan d'acord amb la renúncia a les tradicions i costums però no estan tots d'acord amb que l'escola ensenyi a tothom la seva cultura. De fet es prenen diferents opcions, una de les quals accepta l'assimilació a canvi de la possibilitat de mobilitat social (veure Garreta 1998).

Per finalitzar l'aproximació a l'escola desitjada una de les altres qüestions del nostre interès ha estat aprofundir en la voluntat de segregació –ètnica i per gènere– i el professorat desitjat. Majoritàriament no s'accepta una escola diferent per estrangers i espanyols. El que si es demana, tot i que tímidament, és que el professorat conegui les seves peculiaritats culturals i els tracti en conseqüència, sense que sigui necessari que el professorat sigui de la seva minoria. També respecte al professorat es valora la professionalitat, però el gènere és important al referir-se als més menuts, perquè hi ha la idea que saben tractar més als infants, per una vinculació que es fa a la continuïtat del rol femení.

3.4. Les relacions interpersonals

Les xarxes són eixos vertebradors de la vida social i econòmica de les minories ètniques, són importants mecanismes informals a l'hora de buscar feina, trobar vivenda, sentir-se protegit, reproduir formes culturals... Per aquest motiu considerem interessant apropar-nos a les relacions interpersonals que es donen, atorgant especial importància a les relacions interètniques. L'amistat, per Felix Requena (1994), no és només una qüestió que depèn de l'elecció lliure dels individus i de la seva selecció i atracció personal, sinó que és una conseqüència directa de la localització física i de la ubicació dels individus en l'estructura social i econòmica. Tot i això, l'amistat no és l'únic vincle que ajuda a integrar-se en el món social: el parentiu o la família es converteixen per molts individus en el més important, en aquest aspecte. Així, dins de les limitacions i preferències de cada individu, es construeixen les xarxes socials constituïdes per altres que són similars per exemple en nivell educatiu, posició social, personalitat i mode de vida. També existeixen altres processos socials que generen homogeneïtat en les relacions: la diferenciació o segregació residencial en les grans ciutats contribueix que les relacions

potencials en el barri comportin salaris, posició social i edats semblants (Requena 1994). Així l'elecció de relacions d'amistat és mediatitzada per factors contextuals (Huckfeldt 1983), alhora que és condicionada a característiques pròpies de l'individu: sexe, edat i classe social. El nombre de relacions interètniques i la seva "qualitat" permet apropar-nos al grau d'acceptació mútua i al grau d'integració social en els diferents àmbits de la vida de les minories ètniques. Però aquestes relacions també són condicionades com afirmen Stephen Castles i Godula Kosack (1984) per l'existència de prejudicis que els condemnen a unes determinades relacions interpersonals

L'anàlisi que hem realitzat de les relacions interpersonals s'ha focalitzat en l'actitud i en la concreció de les relacions d'amistat que mantenen i amb qui les mantenen. Hem volgut mesurar el grau d'acord amb l'autosegregació i els resultats fan palès el desacord existent amb aquesta. L'anàlisi d'una bateria d'estímuls, referits a col·lectius per observar les relacions i el context d'aquestes, reflecteix l'existència de *relacions d'amistat* entre els extracomunitaris i els autòctons (87.7%), però es redueix quan a relacions amb els gitanos (22.3%). Tot i l'anterior, les relacions es centren dins el mateix grup de procedència: Magrib (el 77.8% dels magrebins mantenen relacions d'amistat amb magrebins, mentre només el 46.% les manté amb subsaharians) o Àfrica Negra (el 78.5% dels subsaharians mantenen relacions amb els de la mateixa procedència, i és el 45% d'aquests els que ho fan amb magrebins). Així, les relacions interpersonals queden més definides si diferenciem entre subsaharians i magrebins, com ens diu un entrevistat: "generalmente siempre los africanos buscan los africanos, los magrebies buscan los magrebins, los argelinos buscan los argelinos", encara que hagin de fer desplaçaments majors. Aquests microgrups de suport, on s'està més disposat a ajudar en un moment donat, estan englobats per la zona de procedència, que representa també un nexa d'unió, tot i que un vincle més fort es dona entre els co-nacionals, els d'un mateix grup ètnic..., és a dir es tracta de cercles concèntrics que es van superant cercant el que és més proper. Això no vol dir que no existeixin relacions entre els d'ambdues zones. Per exemple, un vincle comú entre alguns d'ells és l'islam, però són menys freqüents. Aquestes amistats i relacions interpersonals es generen majoritàriament en uns contextos concrets (el treball, el barri i l'espai d'oci) que es converteixen en llocs d'especial rellevància per la interacció entre col·lectius d'ètnia diferent i potenciadors de la interculturalitat.

Malgrat aquesta fluïdesa de relacions amb els autòctons, sovint superficial, hem volgut saber si creuen que existeix alguna dificultat en la relació amb ells. Representa aproximadament una quarta part els que creuen no hi ha cap dificultat. La resta de respostes reflexa que hi ha alguns

punts conflictius o problemàtics, per ordre d'importància són: el caràcter o la manera de ser, la desconfiança i el racisme, l'idioma, la cultura i els costums i l'aïllament que provoca el viure en un gueto o barriada. Aprofundint en la discriminació, poc més del trenta per cent n'ha patit les conseqüències (34.6%). Els problemes o situacions més mencionades amb que s'ha trobat els estrangers són: prohibició d'entrar en locals públics (20%), haver patit agressions físiques (10.5%), quan buscava treball (2.5%), etc. Comparant-ho amb els gitanos, dels que també disposem de dades, podem observar que l'agressió física és una situació que han patit força més estrangers que gitanos, que es distingeixen, en canvi, per més rebuig a l'anar a buscar feina o habitatge.

3.5. El mercat matrimonial.

Per Milton Gordon (1964) en el procés d'assimilació es pot distingir entre diferents tipus i subprocessos que la defineixen: assimilació estructural, cultural, matrimonial (amalgama), d'identificació, d'actitud, de comportaments i cívica. Utilitzant aquest referent considerem que es dona una fluida relació interètnica en el moment que es donen matrimonis mixts o no es condiciona aquests des de la majoria o les minories. Hi ha diferents factors que limiten que aquest intercanvi sigui una realitat, per exemple els estereotips juguen un paper important destorbant els matrimonis mixtos (Castles i Kosack 1984). Per Eugenia Ramírez Goicoechea (1996), la diferència religiosa i l'organització del parentiu serien els determinants de l'intercanvi matrimonial. Sembla que els que comparteixen alguns valors i pautes culturals més properes a la població espanyola, sobretot en termes lingüístics i religiosos (llatinoamericans, portuguesos i alguns centreeuropeus), tenen una capacitat d'obertura major, sobretot en la segona generació.

“De todas formas, el intercambio matrimonial exógamo, sancionado ritualmente, parece ser, por el momento, una excepción. Cuando ocurre, podemos decir que el inmigrante se contagia, en términos de prestigio, de aprobación social, de capital étnico que aporta el contrayente español. Acceder a un cónyuge autóctono ha implicado para un inmigrante la participación previa en un universo de relaciones en que los españoles han formado parte de la red de conocidos o amistades del inmigrante” (1996: 558).

Una primera constatació és l'alt percentatge de solters (41.7%). Per altra banda, els resultats de l'estudi presenten com entre els que conviuen en parella majoritàriament aquesta és del país d'origen (36.5%)²⁶, però també hi ha una presència important de casats amb catalans (8.4%) o espanyols (11.6%) –concretant més podem dir que els magrebins són els que més tenen parella

²⁶ Les dones incrementen aquest percentatge, representant el 70.3% d'elles les casades amb homes del mateix país d'origen.

espanyola o catalana. Tot i aquesta realitat que posa de manifest l'existència de matrimonis mixts, aprofundint en els discursos es pot observar l'existència de frens. Així, fins i tot els més predisposats (el 61% dels solters diu no tenir-ne) o que no posarien problemes a un matrimoni mixt evidencien que hi ha dificultats perquè això sigui possible, dificultats de relació i dificultats culturals. Les primeres serien el desconeixement (12.4%), el rebuig i el racisme (8.1%)... existents a la societat alhora que també el desconeixement que en tenen ells (alguns s'atribueixen també part d'aquesta situació), mentre que les culturals serien les creences religioses (5.3%), l'idioma (3.2%) i els costums diferents (2.8%). Sembla doncs que hi ha una sèrie de dificultats, per ambdues bandes, que entorpeixen l'increment de matrimonis mixts i la fluïdesa de relacions afectives interètniques. Més enllà dels resultats de l'enquesta les entrevistes presenten com existeix una distància en quan als comportaments acceptables, es a dir en les exigències que es poden realitzar a la parella (alguns entrevistats diuen no poder suportar que la parella vagi de festa o surti amb amics i amigues, fet corrent per l'altra part; mentre que les parelles es queixen del control exercit i la distància de mentalitat).

3.6. La participació social i política

Resultaria incomplet l'anàlisi del que hem anomenat integració en l'estructura social si no tenim present la participació social i política d'aquests africans i asiàtics. L'acceptació de les institucions socials i polítiques i la intervenció voluntària i lliure en aquests àmbits de la societat seria el que Carlota Solé (1981) ha anomenat integració nacional-cultural. Aquesta seria indicada a través de la participació en partits polítics, exercir el dret de vot o l'interès per fer-ho en el cas d'immigrants, participació en associacions i participació en activitats i festes de la localitat i del conjunt de la societat. C. Solé (1981), com també es pot observar en J. Garreta (1998), presenta l'anterior com a potenciador de l'autoidentificació amb el conjunt de la societat –cultura y nació. Aquesta proposta rebutja l'assimilació, que suposaria subordinació política de les minories a les institucions socials i polítiques, cal un coprotagonisme en un projecte comú, compartit.

El paper que juguen aquestes minories socialment i política ens els facilitarà també l'estudi de l'associacionisme. Les associacions representen la forma visible de l'organització de tipus comunitari i constitueixen un element clau en l'articulació de la vida social, cultural i política de les minories ètniques, això sí un associar-se pel condicionament del context que els hi obliga si

volen defensar els seus interessos. Per Riva Kastoryano (1994), la negociació d'un grup o d'una comunitat depèn de la seva organització, del grau de participació dels seus membres i del seu impacte en el context. Alhora és una manifestació d'assentament sobre la qual els grups minoritaris es construeixen i es defineixen, cosa que els permet una negociació de la seva integració social i la seva participació política (Castles i Miller 1994). Però creiem que aquestes associacions no han de ser omnipresents i intervenir en totes les vessants: laboral, social, cultural, política... L'associació ha de tenir el seu paper, tenir unes funcions, fins i tot fer-ne d'altres en una fase de consolidació o transició, però per exemple per resoldre un conflicte laboral el referent seria el sindicat (sempre, es clar, que aquests assumeixin aquesta tasca).

Sota aquest referent el nostre treball s'ha centrat en l'estudi de les associacions i la participació associativa i en activitats o festes de la comunitat, i en la participació política a través de l'activitat en partits i el vot en les eleccions o l'interès per fer-ho. Una conclusió de l'estudi que hem dut a terme és l'alt desconeixement (tres quartes parts) i especialment entre els magribins, de les associacions que existeixen. La utilitat conferida a l'associacionisme transnacional (magrebins i subsaharians) o nacional entre els immigrants atès que no es pot parlar d'ètnic (no hi ha prou nombre i no s'estructuren seguint exclusivament aquest criteri), es palesa al considerar que defensa llurs interessos (23.2%) i que aglutina el col·lectiu (22.6%). També hi ha els que consideren que és poc útil (32.3%); creuen que l'associacionisme ha perdut el seu paper d'ajut i gestió de documentació i que no ha assumit encara un paper prou rellevant en altres funcions com, per exemple, la promoció de la cultura. Per definir aquestes associacions de recent creació, sintetitzarem els objectius que les dirigeixen: crear i potenciar la xarxa de relacions, assessorar en la documentació, assessorar en situacions de discriminació i racisme, evitar la pèrdua de costums i tradicions, organitzar la formació... però no sempre els poden assolir. Aquestes associacions veuen dificultada la seva activitat pel desinterès de part dels immigrants, ja que una de les seves principals funcions que els atribueixen (tramitació de documents) creuen que no té raó de ser, per la manca de temps dels que haurien d'empènyer, per la manca de recursos i per la menor percepció que tenen les institucions espanyoles que no són interlocutors prou vàlids (els representants associatius ens confessen que sovint creuen que se'ls utilitza). En síntesi, l'associacionisme és embrionari i no funciona com un important eix estructurador de la comunitat i catalitzador del procés d'integració ja que es queda amb la iniciativa de poques

actuacions, condicionats per la pròpia limitació d'esforç i manca de recursos: l'activitat més coneguda que organitzen són jornades interculturals, on assumeixen un paper protagonista²⁷.

Pel que fa a la participació en activitats i festes de la localitat o la comunitat, es posa de manifest que aquesta és baixa i la presència en activitats que impliquin una relació més personal és encara menor, com en el cas dels menjars populars –només hem detectat que hi ha més participació en els pobles. Però aquest comportament no és homogeni: els d'Àfrica Negra i els reagrupats són els que assisteixen a més actes. Com hem observat, les relacions personals es mantenen sovint amb persones de la mateixa àrea o país de procedència, fet que comporta assistència i participació en contextos i activitats concretes. Principalment els seus àmbits de participació social es circumscriuen a activitats, festes, etc. de la pròpia comunitat. Podem concloure del conjunt del nostre estudi una baixa participació social, però també una important participació política o interès per fer-ho. La nostra anàlisi de la *participació política* ha diferenciat entre afiliació i participació en partits polítics i exercir el vot. Com era de suposar respecte el primer punt aquesta és minoritària (4.1%). El vot és una altra forma de participació, però que només podem analitzar a través de la voluntat que tenen per exercir-lo. El dret de vot, és demanat per gairebé el setanta per cent, proporció que s'incrementa fins a les tres quartes parts entre els reagrupats. Existeix, doncs, interès per aquesta participació, especialment entre els que tenen el seu projecte de futur centrat a destí.

4. Posicionament de les minories ètniques en l'estructura social: tipologies

A partir de les anàlisis multivariades de correspondències múltiple i de clúster²⁸ s'ha escollit, seguint els criteris estadístic i el teòric-interpretatiu, el resultat de sis grups socials construïts en

²⁷ Per desenvolupar el paper de l'associacionisme es pot consultar Garreta 1998b.

²⁸ L'anàlisi factorial de correspondències és una tècnica per a l'estudi de les relacions de dependència entre variables categòriques presentades en forma de taules de contingència. A més a més d'analitzar la relació existent entre variables, permet analitzar com està estructurada aquesta associació, i descriu "proximitats" que permeten identificar "categories causa d'associació". (Bisquerra 1989) Per Màrius Domínguez i Pedro López (1996), es procedeix a l'estructuració multidimensional del concepte tipològic transformant l'espai d'atributs original en un espai d'atributs estructurat. Introduïdes les variables l'anàlisi ens ha conduït a considerar com a *inputs* per la següent anàlisi els eixos o les dimensions, entre d'altres, que hem seleccionat segons el percentatge acumulat de varianza explicada (en tots els casos, per sobre del cinquanta per cent). El pas posterior ha estat la utilització dels eixos anteriors per construir grups socials utilitzant el clúster anàlisi. L'anàlisi de clústers és el nom genèric de

funció de les principals variables definitòries del que hem anomenat integració en l'estructura social²⁹. El considerar-ho un procés multidimensional es fa palès als grups resultants, ja que, com veurem, tot i que el posicionament en el mercat del treball es converteix en el més definitori, també hi ha altres dimensions que hi intervenen. A continuació es presentaran un a un aquests grups donant-les-hi un nom concret, tot i la dificultat que pugui tenir etiquetar quelcom complex. Cal esmentar que l'estudi preliminar i la construcció tipològica es va realitzar amb la intenció de comparar immigrants i gitanos. Aquest fet comporta que en cada grup hi hagi representats ambdós col·lectius i que la mostra total sigui 800 individus. Tot i això volem destacar el posicionament del immigrants.

El resultat obtingut estructura la mostra en sis grups que tot seguit es van presentant. Els *inactius* (22.6%) és un grup format per un percentatge semblant d'extracomunitaris (48.1%) i de gitanos (51.9%). Es defineix quasi exclusivament per la desocupació o inactivitat dels que el conformen: el 75.1% són aturats, mentre que el 19.3% és jubilat (en tots els casos gitanos). Així doncs, no treballar resulta una variable clarament diferenciadora que comportarà significacions, en comparar-la amb els altres grups, en el perfil dels que el conformen. Els *dependents inestables*, segon grup obtingut (15.6%) es defineix també pel seu posicionament en el mercat del treball. Són individus que treballen per compte d'altri (dependents contractualment), que duen poc temps a la feina actual i alhora inestables ja que tenen contractes curts o senzillament no en tenen i porten poc temps a la feina que realitzen. Les anteriors serien les variables que construeixen aquest grup, però n'hi ha d'altres a través de les que es pot concretar el seu perfil: es tracta principalment d'immigrants (86.4%), homes, joves, que treballen en l'agricultura com a peons, treballen més hores que la resta, pocs d'ells estan representats a nivell sindical, hi ha un alt

diferents tècniques que tenen com objectiu principal cercar grups en un conjunt d'individus partint d'un conjunt d'elements que han de ser classificats en un nombre reduït de grups o clusters, sent obtinguts a través de particions successives del conjunt original i en els que es respecti l'estructura relacional (Fernández Santana 1991: 66)

²⁹ Per a l'anàlisi multivariada de l'estructura social s'han utilitzat les següents variables: temps aturat el cap de família en els darrers dos anys, durada del contracte actual, temps que porta en l'ocupació actual, canvis laborals en els darrers dos anys, hores setmanals de treball, assistència sanitària, salari, sindicació, ocupació/desocupació, treballs realitzats durant l'any, sector laboral, situació laboral, treball de la parella, satisfacció respecte a la vivenda, tipus de vivenda, titularitat de la vivenda, preu mensual de la vivenda, metres quadrats, persones per habitació de dormir, equipament de la llar, estudis de l'entrevistat i de la parella, estudis desitjats pel fill i la filla, utilitat conferida a l'escola, relacions amb la majoria i altres minories que es mantenen, procedència de la parella, actitud davant els matrimonis mixtos, activitat política, interès per obtenir el dret de vot o participació en les diferents eleccions assistència i participació a activitats i festes i participació en associacions mixtes.

percentatge (comparativament) que no tenen assistència sanitària, les seves vivendes són les menys equipades, estan insatisfets amb l'habitatge, es relacionen principalment entre ells. Els *dependents estables* (25%) està constituït principalment per extracomunitaris (94%) solters amb edat entre els vint-i-sis i trenta cinc anys. El que més els defineix és també el seu posicionament en el mercat del treball: persones en actiu, treballadors per compte d'altri amb alta presència, comparativament, d'estables a jornada completa i estables a jornada parcial; també es distingeixen perquè quasi la meitat no han estat aturats en els darrers dos anys. Altres variables que els defineixen són: tenir més nivell educatiu que la resta; tenir seguretat social; una vivenda de lloguer amb un complet equipament, residir en poblacions entre mil i deu mil habitants i un elevat nombre d'hores de treball, etc. Els que hem anomenat *treballadors per compte propi* (14.6%) és un grup format principalment per gitanos (84.6%), i que es construeix principalment per treballadors per compte propi, especialment venedors ambulants de roba, però també pels que recullen i venen ferralla (aquests es diferencien dels anteriors, a part de les condicions laborals diferents, per un percentatge important d'assistència sanitària a través de beneficència). Els *integracionistes* (17.6%), entre els quals abunden gitanos (80.1%), no es defineixen pel posicionament en el mercat del treball, sinó per les respostes davant reals o hipotètiques relacions interètniques: són els que més accepten el matrimoni mixt del fill i de la filla (tot i la menor acceptació que respecte al fill); també accepten que els fills tinguin amics de l'altra minoria i, en conseqüència, es mostren en desacord que tinguin només amics de la seva minoria, i accepten més que la resta que participin en associacions espanyoles o païes. En darrer lloc, apareixen els que hem anomenat *segregacionistes* (4.6%), principalment gitanos (70.3%), que tampoc es defineixen per la seva posició en el mercat del treball, sinó per la seva actitud respecte a les relacions interètniques. Es tracta del col·lectiu menys disposat al matrimoni mixt, especialment la filla; són els que manifesten més desacord que aquests infants es relacionin amb l'altra minoria; són també, en conseqüència, els que estan més d'acord que es relacionin només amb infants del seu col·lectiu i, dins l'acord, són els que més reticència manifesten que els fills participin en associacions interètniques.

De l'anterior en podem concloure que les minories ètniques es situen diferentment en el mercat del treball, i hi ha també aquells que no hi són presents. En trobem que són presents en el mercat del treball, però amb condicions d'instabilitat i precarietat, serien els que hem anomenat *dependents inestables* i que es situarien en el mercat secundari del treball (es tracta principalment

d'immigrants). Per altra banda, hi ha els que tenen una relativa estabilitat, que treballen en empreses més grans, han gaudit més que la resta de promoció, etc. i que per tant són més propers al mercat primari subordinat (més si ens centrem exclusivament en el posicionament de les minories ètniques sense comparar-ho amb els autòctons), però evidentment per la seva qualificació i característiques del treball els seguim situant en el mercat secundari, tot i que, evidentment, en una posició diferent a la dels anteriors (aquí es posa de manifest la limitació de la teoria de la segmentació del mercat del treball, tot i reconèixer-li el valor de claredat comprensiva i interpretativa la generalització comporta pèrdua d'informació). Per últim, els que estan treballant per compte propi, on hi ha els venedors ambulants (de difícil ubicació en aquesta classificació) i els que recullen ferralla i altres productes (situats en el segment marginal del secundari). Tot i estar distribuïts en tots els anteriors grups, els africans i asiàtics de la nostra mostra es concentren en els dependents estables i els inestables que retraten dues posicions ben diferents entre aquests immigrants, uns que es troben en una millor situació que els altres. Tot i això no cal oblidar en cap cas la diversitat interna.

De l'anterior se'n desprén la distància existent respecte el que hem anomenat societat pluricultural. La integració en la estructura social, anàlisi que hem fet, no ens presenta que aquests extracomunitaris gaudeixin de la igualtat d'oportunitats i la capacitat de negociar des de la seva cultura i identitat. Així per exemple el seu posicionament en el mercat de treball, la no traducció en ocupacions millors de la seva formació, el racisme i la discriminació de les quals són víctimes... són indicadors d'una situació que es presenta com a duradora i de difícil solució a curt o mig termini. Alguns d'ells ja ho veuen així, hi traslladen les seves expectatives a la posterior generació confiant que l'educació a destí els aproparà a la buscada igualtat d'oportunitats.

BIBLIOGRAFIA

ABAD, L. (1993): "La educación intercultural como propuesta de integración", a L. Abad, A. Cucó i A. Izquierdo: *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid, Editorial Popular, pàgs. 11-69.

- ALBERDI, I. (1991): *La escolarización primaria en los países más pobres. Aspectos sociales de un problema de recursos humanos. Un caso de análisis sociológico aplicado al desarrollo económica*. Madrid: Universidad Complutense (no publicado).
- BISQUERRA, R. (1989): *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD. Vol. II*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- BLANC, M. (1985): "Le logement des immigrés et la dévalorisation de l'espace" a *Espaces et Sociétés. Revue Scientifique Internationale n° 46* . París: Board, 5-19.
- BLANCO, C. (1990): *La integración de los inmigrantes en Bilbao*. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao, Colección Estudios Bilbainos, Bilbotar Ikaskuntza Sorta.
- CARABAÑA, J. (1983): "Homogamia y movilidad social" *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas: 61-81.
- CARTER, H. (1987): *El estudio de la geografía urbana*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local. (Primera edición: 1972: *The study of urban geography*. Londres: Edward Arnold Publishers).
- CASTLES, S. i MILLER, M.J. (1994): *The age of migration. International population movements in the modern world*. London: The Macmillan Press Ltd.
- CASTLES, S. i KOSACK, G. (1984): *Los trabajadores inmigrantes y la estructura de clases en la Europa Occidental*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMA, J. (1990): "La familia como agencia de socialización" en FERMOSE, P. et alii: *Sociología de la Educación*. Barcelona: Alamex.
- COMAS, D. i PUJADAS, JJ (1991): "Familias migrantes: reproducción de la identidad y del sentimiento de pertinencia" a *Papers: Revista de Sociología n° 36*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, 33-56.
- COUSSEY, M. (1995): *Proyectos de desarrollo local e integración de inmigrantes*. Ponencia presentada al Seminario Europeo Vivienda e integración social de los inmigrantes Barcelona (23-25 octubre). Barcelona: Diputació de Barcelona, Ministerio de Asuntos Sociales y Ayuntamiento de Barcelona (ciclostil).
- DE LUCAS, J. (1996) *Las puertas que se cierran*. Barcelona: Icaria.
- DOMÍNGUEZ AMORÓS, M. i LÓPEZ ROLDÁN, P. (1996): "La construcció de tipologies: procés i tècniques d'anàlisis de dades" a *Revista de Sociología n° 48*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universidad Autónoma de Barcelona, 31-39.

- DOUGLASS, WA. i LYMAN, SM. (1994a): "La etnia: estructura, proceso y compromiso" a DOUGLASS, W.A., LYMAN SM, M. i ZULAICA, J.: *Migración, etnicidad y etnonacionalismo*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 53-78. (Primera edición 1976: "L'ethnie: structure, processus et saillance" a *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. 61, 197-220).
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1990): "Los Procesos de enseñar y de aprender Algunas consideraciones sobre la desmotivación y el fracaso" a *Educación y Sociedad* n° 6. Madrid, 23-42.
- FERNÁNDEZ SANTANA, O. (1991): "El análisis de Cluster: aplicación, interpretación y validación" a *Papers, Revista de Sociología* n° 37. Bellaterra: Publicacions de la Universidad Autònoma de Barcelona, 65-76. FLITNER-MERLE, E. (1992): "Les immigrés et l'école en Allemagne" a *Revue Française de Sociologie* (Janvier-mars). Paris: Editions du CNRS, 33-48.
- GARCÍA LÓPEZ, R., MARTÍNEZ MUT, B. i ORTEGA RUIZ, P. (1987): *Educación compensatoria. Fundamentos y programas*. Madrid: Santillana.
- GARRETA, J. (1994): "Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes" a *Papers. Revista de Sociología* n° 43. Bellaterra: Universidad Autònoma de Barcelona, 115-122.
- GARRETA, J. (1998): *La integració sociocultural de les minories ètniques. Estudi comparatiu entre extracomunitaris i gitanos residents a les províncies de Lleida i Osca*. Bellaterra: Universidad Autònoma de Barcelona (publicado en versión microficha).
- GARRETA, J. (1998b): "Minories ètniques, associacionisme i integració sociocultural" a *Papers. Revista de sociologia* n° 56. Bellaterra: Universidad Autònoma de Barcelona, 197-230.
- GARRETA, J. (1998c): "Immigració extracomunitària i educació. La relació pares, escola i mestres" a *Ilerda*. Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs, 227-241.
- GLAZER, N. (1983): *Ethnic dilemmas, 1964-1982*. Cambridge: Harvard University Press.
- GINER, S. (1986): "Nacionalismo étnico: centro y periferia en España" a HERNÁNDEZ, F. y MERCADÉ, F.: *Estructuras sociales y cuestión nacional en España*. Barcelona: Ariel, 436-460.
- GORDON, D.M., EDWARDS, R. i REICH, M. (1986): *Trabajo segmentado, trabajadores divididos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- GORDON, M. (1964): *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press.

- GORDON, M. (1975): "Toward a General Theory of Racial and Ethnic Group Relations" a GLAZER, N. y MOYNIHAN, D.P.: *Ethnicity. Theory and experience*. Harvard: Harvard College, 84-110.
- HARVEY, D. (1979): *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI. (Primera edición 1973: *Social Justice and the City*. Londres: Edward Arnold).
- HEPBURN, M.A. (1992): "El problema de multiculturalismo y de la cohesión social en una sociedad democrática: los Estados Unidos ¿modelo o ejemplo?" a *Perspectivas*, vol. XXII nº 1, 83-93.
- HERBERG, E.N. (1989): *Ethnic groups in Canada: Adaptations and Transitions*.
- HIRAOKA, J. (1993): "The modern culture of migration", comunicació presentada al Simposium sobre *Migracions estrangeres i diversitat cultural* (ICA). Barcelona, 26-30 d'abril.
- HOFFMANN-NOWOTNY, H.J. (1994): "Oportunidades y riesgos de las sociedades multiculturales de inmigración" a IRANZO, JE (dir.): "La inmigración en Europa. Expectativas y recelos" a *Revista del Instituto de Estudios Económicos* nº 4. Madrid: 127-230. (Primera edición 1992: HOFFMANN-NOWOTNY, H.J. "Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften" a *Forschungpolitische Früherkennung*. Berna: Schweizerischer Wissenschaftsrat).
- HUCKFELDT, R.R. (1983): "Social contexts, social networks, and urban neighborhoods: Environmental constraints of friendship choice" a *American Journal of Sociology*, 89, 651-669.
- INCIE (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación) (1976): *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- KASTORYANO, R. (1994): "Construction de communautés et négociation des identités: les migrants musulmans en France et en Allemagne" a MARTIN, D.C. *Cartes d'identité. Comment dit-on "nous" en politique?*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 229-244.
- KEMPEN, R. i OZÜEKREN, A.S. (1995): *Condiciones de vivienda de los turcos en Europa*. Ponencia presentada al Seminario Europeo Vivienda e integración social de los inmigrantes (23-25 octubre) Barcelona: Diputació de Barcelona, Ministerio de Asuntos Sociales y Ayuntamiento de Barcelona (no publicat).
- KYMLICKA, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós (Primera edición 1995: *Multicultural citizenship. A liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press).

- LAMO de ESPINOSA, E. (1995): "Fronteras culturales" a LAMO de ESPINOSA, E. (Ed.): *Culturas, estados y ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza editorial, 13-79.
- MEAD, M. (1971): *Cultura y compromiso. Estudio sobre la rotura generacional*. Buenos Aires, Ed. Granica.
- MIGUÉLEZ, F. i LÓPEZ, P. (1989): "La pobreza a l'àrea metropolitana de Barcelona" al *Volumen 14 de l'Enquesta Metropolitana, 1986: Condicions de vida i hàbits de la població de l'àrea metropolitana de Barcelona*. Barcelona: Mancomunitat de Municipis de l'Àrea Metropolitana de Barcelona y Institut d'Estudis Metropolitans.
- MOLINA, F. (1994): *Sociedad y educación: perspectivas interculturales*. Lleida, PPU.
- MOLINA, F. (1998): *Interculturalitat i educació. Una reflexió sociològica sobre l'acció educativa*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- MURDIE, R.A. (1969): *Factorial ecology of metropolitan Toronto, 1951-61*. Chicago: University Chicago.
- OBLINGER, H. (1981): "Eltern und Familien als Einflussfaktoren" a *Die Schule in der Gesellschaft; Donawoerth*. Veriag Ludwig Auer.
- ORIOU, M. (1985): "Les réseaux associatifs italiens en France et les jeunes" a *Revue Européenne des Migrations Internationales, Vol. 1 n° 2*. Poitiers: Université de Poitiers, 143-159.
- ORIOU, M. (1988): "Perspectives du pluralisme" a *Revue Européenne des Migrations Internationales, Vol. 4 n° 1 y 2*. Poitiers: Université de Poitiers, 167-185.
- RAMÍREZ GOICOECHEA, E. (1996): *Inmigrantes en España: vidas y experiencias*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RECIO, A. (1991): "La segmentación del mercado de trabajo en España" a MIGUÉLEZ, F. i PRIETO, C.: *Las relaciones laborales en España*. Madrid: Siglo XXI, 97-115.
- REQUEJO, F. (1996): "Pluralismo, democracia y federalismo. Una revisión de la ciudadanía democrática en estados plurinacionales" a *Revista Internacional de Filosofía Política*. Madrid: Anthropos, 93-120.
- REQUENA, F. (1994): *Amigos y redes sociales. Elementos para una sociología de la amistad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI.
- REX, J. (1985): "The Concept of a Multi-Cultural Society" a *Centre for Research in Ethnic Relations, Occasional Papers in Ethnic Relations n° 3*. University of Warwick.

- REX, J. (1986): *Race and ethnicity*. Milton Keynes: Open University Press.
- REX, J. (1996): *Ethnic minorities in the modern nation state. Working papers in the theory of multiculturalism and political integration*. London: Macmillan Press LTD.
- REX, J. i MOORE, R. (1967): *Race community and conflict*. Oxford: Oxford University Press for Institute of Race Relations.
- RICHMOND, A.H. (1984): "Adaptation et conflits socio-culturels dans les pays d'immigration" a *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Vol. XXXVI, n° 3. UNESCO, 551-568.
- RODGERS, G. (1992): "El debate sobre el trabajo precario en Europa Occidental" a AAVV *El trabajo precario en la regulación del mercado laboral*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 15-41. (Primera edición 1989: *Precarious jobs in labour market regulations: The growth of atypical employment in Western Europe*. Organización Internacional del Trabajo: Instituto Internacional de Estudios Laborales).
- SALT, J. (1991): "Evolución actual y futura de las migraciones internacionales referentes a Europa" a *IV Conferencia de ministros europeos responsables de asuntos de migración* (17-18 setiembre). Luxemburgo: Conseil de l'Europe, 115-165.
- SOLÉ, C. (1981): *Integración sociocultural de los inmigrantes en Cataluña*. Madrid: CIS.
- SOLÉ, C. (1995a): *Discriminación racial en el mercado de trabajo*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- SOLÉ, C. (1995b): *La inmigración en las ciudades españolas*." Ponencia presentada al Seminario Europeo Vivienda e integración social de los inmigrantes Barcelona (23-25 octubre): Diputació de Barcelona, Ministerio de Asuntos Sociales y Ayuntamiento de Barcelona (no publicado).
- TOURAINÉ, A. (1995): "¿Que es el multiculturalismo?" a *CLAVES de Razón Práctica* n° 56 . Madrid, 14-25.
- ZÉROULOU, Z. (1988): "La réussite scolaire des enfants d'immigrés" a *Revue Française de Sociologie* XXIX-3 (juillet-septembre). Paris: Editions du CNRS.

I. Disposiciones generales

JEFATURA DEL ESTADO

543 *LEY ORGÁNICA 3/2000, de 11 de enero, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, en materia de lucha contra la corrupción de agentes públicos extranjeros en las transacciones comerciales internacionales.*

JUAN CARLOS I

REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren. Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente Ley Orgánica.

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

La ratificación por España del Convenio de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) de lucha contra la corrupción de agentes públicos extranjeros en las transacciones comerciales internacionales, firmado el 17 de diciembre de 1997, conlleva la necesidad de tipificar penalmente las conductas contempladas en el Convenio.

Se pretende así complementar la normativa penal, incluyendo los presupuestos de este Convenio que no podían ser previstos por el legislador de 1995, ante el fenómeno de la corrupción en las, cada día más frecuentes e intensas, transacciones comerciales internacionales.

Para ello se ha considerado adecuado establecer un nuevo Título en el Código Penal, numerado como XIX bis, que protege el bien jurídico de la lucha contra la corrupción en las transacciones comerciales internacionales.

Artículo único. *Modificación del Código Penal.*

Se añade un Título XIX bis al Libro II del Código Penal, con un artículo 445 bis, en los siguientes términos:

«TÍTULO XIX bis

De los delitos de corrupción en las transacciones comerciales internacionales

Artículo 445 bis.

Los que, con dádivas, presentes, ofrecimientos o promesas, corrompieren o intentaren corromper, por sí o por persona interpuesta, a las autoridades o funcionarios públicos extranjeros o de organizaciones internacionales en el ejercicio de su cargo en beneficio de éstos o de un tercero, o atendieren a sus solicitudes al respecto, con el fin de que

actúen o se abstengan de actuar en relación con el ejercicio de funciones públicas para conseguir o conservar un contrato u otro beneficio irregular en la realización de actividades económicas internacionales, serán castigados con las penas previstas en el artículo 423, en sus respectivos casos.»

Por tanto,

Mando a todos los españoles, particulares y autoridades, que guarden y hagan guardar esta Ley Orgánica.

Madrid, 11 de enero de 2000.

JUAN CARLOS R.

El Presidente del Gobierno,
JOSÉ MARÍA AZNAR LÓPEZ

544 *LEY ORGÁNICA 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.*

JUAN CARLOS I

REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren. Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente Ley Orgánica.

TÍTULO PRELIMINAR

Disposiciones generales

Artículo 1. *Delimitación del ámbito.*

1. Se considera extranjero, a los efectos de la aplicación de la presente Ley, a los que carezcan de la nacionalidad española.

2. Los nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea y aquéllos a quienes les sea de aplicación el régimen comunitario se regirán por la legislación de la Unión Europea, siéndoles de aplicación la presente Ley en aquellos aspectos que pudieran ser más favorables.

Artículo 2. *Exclusión del ámbito de la ley.*

Quedan excluidos del ámbito de aplicación de esta ley:

a) Los agentes diplomáticos y los funcionarios consulares acreditados en España, así como los demás miembros de las misiones diplomáticas permanentes o especiales y de las oficinas consulares y sus familiares que, en virtud de las normas del Derecho internacional, estén exentos de las obligaciones relativas a su inscripción.

ción como extranjeros y a la obtención del permiso de residencia.

b) Los representantes y delegados, así como los demás miembros y sus familiares, de las Misiones permanentes o de las Delegaciones ante los Organismos intergubernamentales con sede en España o en Conferencias internacionales que se celebren en España.

c) Los funcionarios destinados en Organizaciones internacionales o intergubernamentales con sede en España, así como sus familiares, a quienes los Tratados en los que sea parte España eximan de las obligaciones mencionadas en el párrafo a) de este artículo.

TÍTULO I

Derechos y libertades de los extranjeros

CAPÍTULO I

Derechos y libertades de los extranjeros

Artículo 3. Igualdad con los españoles e interpretación de las normas.

1. Los extranjeros gozarán en España, en igualdad de condiciones que los españoles, de los derechos y libertades reconocidos en el Título I de la Constitución y en sus leyes de desarrollo, en los términos establecidos en esta Ley Orgánica.

2. Las normas relativas a los derechos fundamentales de los extranjeros se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y con los Tratados y Acuerdos internacionales sobre las mismas materias vigentes en España, sin que pueda alegarse la profesión de creencias religiosas o convicciones ideológicas o culturales de signo diverso para justificar la realización de actos o conductas contrarios a las mismas.

Artículo 4. Derecho a la documentación.

1. Los extranjeros que se encuentren en territorio español tienen el derecho y la obligación de conservar la documentación que acredite su identidad, expedida por las autoridades competentes del país de origen o de procedencia, así como la que acredite su situación en España.

2. No podrán ser privados de su documentación, salvo en los supuestos y con los requisitos previstos en esta Ley Orgánica y en la Orgánica 1/1992, de 21 de febrero, sobre Protección de la Seguridad Ciudadana.

Artículo 5. Derecho a la libertad de circulación.

1. Los extranjeros que se hallen en España de acuerdo con lo establecido en el Título II de esta Ley, tendrán derecho a circular libremente por el territorio español y a elegir su residencia sin más limitaciones que las establecidas con carácter general por los tratados y las leyes, o las acordadas por la autoridad judicial, con carácter cautelar o en un proceso penal o de extradición en los que el extranjero tenga la condición de imputado, víctima o testigo, o como consecuencia de sentencia firme.

2. No obstante, podrán establecerse medidas limitativas específicas cuando se acuerden en la declaración de estado de excepción o sitio en los términos previstos en la Constitución, y excepcionalmente de forma individualizada por el Ministro del Interior por razones de seguridad pública.

Artículo 6. Participación pública.

1. Los extranjeros residentes podrán ser titulares del derecho político de sufragio en las elecciones muni-

cipales en los términos que establezcan las leyes y los tratados.

2. Los extranjeros residentes, empadronados en un municipio, que no puedan participar en las elecciones locales, podrán elegir de forma democrática entre ellos a sus propios representantes, con la finalidad de tomar parte en los debates y decisiones municipales que les conciernen, conforme se determina en la legislación de régimen local.

3. Los Ayuntamientos confeccionarán y mantendrán actualizado el padrón de extranjeros que residan en el municipio.

4. Los poderes públicos favorecerán el ejercicio del derecho de sufragio de los extranjeros en los procesos electorales del país de origen. A tal efecto se adoptarán las medidas necesarias.

Artículo 7. Libertades de reunión y manifestación.

1. Los extranjeros que se encuentren en España podrán ejercitar, sin necesidad de autorización administrativa previa y de conformidad con lo dispuesto en las normas que lo regulan, el derecho de reunión recogido en el artículo 21 de la Constitución.

2. Los promotores de reuniones o manifestaciones en lugares de tránsito público darán comunicación previa a la autoridad competente con la antelación prevista en la Ley Orgánica reguladora del Derecho de Reunión, la cual no podrá prohibirla o proponer su modificación sino por las causas previstas en dicha Ley.

Artículo 8. Libertad de asociación.

Todos los extranjeros que se encuentren en España podrán ejercer el derecho de asociación conforme a las leyes que lo regulen para los españoles. Sólo podrán ser promotores los residentes.

Artículo 9. Derecho a la educación.

1. Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas.

2. Los extranjeros tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. En concreto, tendrán derecho a acceder a los niveles de educación infantil y superiores a la enseñanza básica y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al acceso al sistema público de becas y ayudas.

3. Los extranjeros residentes podrán acceder al desempeño de actividades de carácter docente o de investigación científica de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes. Asimismo podrán crear y dirigir centros de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes.

Artículo 10. Derecho al trabajo y a la Seguridad Social.

1. Los extranjeros tendrán derecho a ejercer una actividad remunerada por cuenta propia o ajena, así como al acceso al Sistema de la Seguridad Social, en los términos previstos en esta Ley Orgánica y en las disposiciones que la desarrollen.

2. Los extranjeros podrán acceder como personal laboral al servicio de las Administraciones públicas, de

acuerdo con los principios constitucionales de igualdad, mérito, capacidad y publicidad. A tal efecto, podrán presentarse a las ofertas públicas de empleo que convoquen las Administraciones públicas.

Artículo 11. *Libertad de sindicación y de huelga.*

1. Los trabajadores extranjeros que se hallen en España tendrán el derecho a sindicarse libremente, o afiliarse a una organización profesional en las mismas condiciones que los trabajadores españoles, de acuerdo con las leyes que lo regulen.

2. De igual modo, se reconoce a los trabajadores extranjeros el derecho a la huelga.

Artículo 12. *Derecho a la asistencia sanitaria.*

1. Los extranjeros que se encuentren en España inscritos en el padrón del municipio en el que residan habitualmente, tienen derecho a la asistencia sanitaria en las mismas condiciones que los españoles.

2. Los extranjeros que se encuentren en España tienen derecho a la asistencia sanitaria pública de urgencia ante la contracción de enfermedades graves o accidentes, cualquiera que sea su causa, y a la continuidad de dicha atención hasta la situación de alta médica.

3. Los extranjeros menores de dieciocho años que se encuentren en España tienen derecho a la asistencia sanitaria en las mismas condiciones que los españoles.

4. Las extranjeras embarazadas que se encuentren en España tendrán derecho a la asistencia sanitaria durante el embarazo, parto y postparto.

Artículo 13. *Derecho a ayudas en materia de vivienda.*

Los extranjeros residentes y los que se encuentren en España inscritos en el padrón del municipio en el que residan habitualmente, tienen derecho a acceder al sistema público de ayudas en materia de vivienda en las mismas condiciones que los españoles.

Artículo 14. *Derecho a Seguridad Social y a los servicios sociales.*

1. Los extranjeros residentes tendrán derecho a acceder a las prestaciones y servicios de la Seguridad Social en las mismas condiciones que los españoles.

2. Los extranjeros residentes tendrán derecho a los servicios y a las prestaciones sociales, tanto a los generales y básicos como a los específicos, en las mismas condiciones que los españoles.

3. Los extranjeros, cualquiera que sea su situación administrativa, tienen derecho a los servicios y prestaciones sociales básicas.

Artículo 15. *Sujeción de los extranjeros a los mismos impuestos que los españoles.*

1. Sin perjuicio de lo dispuesto en los acuerdos aplicables sobre doble imposición internacional, los extranjeros estarán sujetos, respecto a los ingresos obtenidos en España y a las actividades desarrolladas en la misma, a los mismos impuestos que los españoles.

2. Los extranjeros tendrán derecho a transferir sus ingresos y ahorros obtenidos en España a su país, o a cualquier otro, conforme a los procedimientos establecidos en la legislación española y de conformidad con los acuerdos internacionales aplicables. El Gobierno adoptará las medidas necesarias para facilitar dichas transferencias.

CAPÍTULO II

Reagrupación familiar

Artículo 16. *Derecho a la intimidad familiar.*

1. Los extranjeros residentes tienen derecho a la vida en familia y a la intimidad familiar en la forma prevista en esta Ley Orgánica y de acuerdo con lo dispuesto en los Tratados internacionales suscritos por España.

2. Los familiares de los extranjeros que residan en España a quienes se refiere el artículo siguiente, tienen derecho a la situación de residencia en España para reagruparse con el residente.

3. El cónyuge que hubiera adquirido la residencia en España por causa familiar y sus familiares con él agrupados, conservarán la residencia aunque se rompa el vínculo matrimonial que dio lugar a la adquisición.

Artículo 17. *Familiares reagrupables.*

El extranjero residente tiene derecho a que se conceda permiso de residencia en España para reagruparse con él a los siguientes parientes:

a) El cónyuge del residente, siempre que no se encuentre separado de hecho o de derecho o que el matrimonio se haya celebrado en fraude de ley. En ningún caso podrá reagruparse más de un cónyuge, aunque la ley personal del extranjero admita esta modalidad matrimonial. El extranjero residente que se encuentre separado de su cónyuge y casado en segundas o posteriores nupcias sólo podrá reagrupar con él al nuevo cónyuge y sus familiares si acredita que la separación de sus anteriores matrimonios ha tenido lugar tras un procedimiento jurídico que fije la situación del cónyuge anterior y sus familiares en cuanto a la vivienda común, la pensión al cónyuge y los alimentos para los menores dependientes.

b) Los hijos del residente y del cónyuge, incluidos los adoptados, siempre que sean menores de dieciocho años o estén incapacitados, de conformidad con la Ley española o su Ley personal y no se encuentren casados. Cuando se trate de hijos de uno sólo de los cónyuges, se requerirá además que éste ejerza en solitario la patria potestad o se le haya otorgado la custodia y estén efectivamente a su cargo. En el supuesto de hijos adoptivos deberá acreditarse que la resolución por la que se acordó la adopción reúne los elementos necesarios para producir efecto en España.

c) Los menores de dieciocho años o incapaces cuando el residente extranjero sea su representante legal.

d) Los ascendientes del residente extranjero cuando dependan económicamente de éste y existan razones que justifiquen la necesidad de autorizar su residencia en España.

e) Cualquier otro familiar respecto del que se justifique la necesidad de autorizar su residencia en España por razones humanitarias.

f) Los familiares extranjeros de los españoles, a los que no les fuera de aplicación la normativa sobre entrada y permanencia en España de nacionales de Estados miembros de la Unión Europea.

CAPÍTULO III

Garantías jurídicas

Artículo 18. *Derecho a la tutela judicial efectiva.*

1. Los extranjeros tienen derecho a la tutela judicial efectiva.

2. Los procedimientos administrativos que se establezcan en materia de extranjería respetarán en todo caso las garantías previstas en la legislación general sobre procedimiento administrativo, especialmente en lo relativo a publicidad de las normas, contradicción, audiencia del interesado y motivación de las resoluciones.

3. En dichos procedimientos estarán legitimadas para intervenir como interesadas las organizaciones representativas constituidas legalmente en España para la defensa de los inmigrantes.

Artículo 19. *Derecho al recurso contra los actos administrativos.*

1. Los actos y resoluciones administrativas adoptados en relación con los extranjeros serán recurribles con arreglo a lo dispuesto en las leyes.

2. El régimen de ejecutividad de los actos administrativos dictados en materia de extranjería será el previsto con carácter general por la ley, salvo lo dispuesto sobre el procedimiento de expulsión de urgencia que se regulará por lo dispuesto en esta Ley Orgánica.

Artículo 20. *Derecho a la asistencia jurídica gratuita.*

1. Los extranjeros tienen derecho a asistencia letrada de oficio en los procedimientos administrativos o judiciales que puedan llevar a la denegación de su entrada o a su expulsión o salida obligatoria del territorio español y en todos los procedimientos en materia de asilo. Además, tendrán derecho a la asistencia de intérprete si no comprenden o hablan la lengua oficial que se utilice.

2. Los extranjeros residentes y los que se encuentren en España inscritos en el padrón del municipio en el que residan habitualmente, que acrediten insuficiencia de recursos económicos para litigar tendrán derecho a la asistencia jurídica gratuita en iguales condiciones que los españoles en los procesos en los que sean parte, cualquiera que sea la jurisdicción en la que se sigan.

CAPÍTULO IV

De las medidas antidiscriminatorias

Artículo 21. *Actos discriminatorios.*

1. A los efectos de esta Ley, representa discriminación todo acto que, directa o indirectamente, conlleve una distinción, exclusión, restricción o preferencia contra un extranjero basada en la raza, el color, la ascendencia o el origen nacional o étnico, las convicciones y prácticas religiosas, y que tenga como fin o efecto destruir o limitar el reconocimiento o el ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y de las libertades fundamentales en el campo político, económico, social o cultural.

2. En cualquier caso, constituyen actos de discriminación:

a) Los efectuados por la autoridad o funcionario público o personal encargados de un servicio público, que en el ejercicio de sus funciones, por acción u omisión, realice cualquier acto discriminatorio prohibido por la ley contra un ciudadano extranjero sólo por su condición de tal o por pertenecer a una determinada raza, religión, etnia o nacionalidad.

b) Todos los que impongan condiciones más gravosas que a los españoles, o que impliquen resistencia a facilitar a un extranjero bienes o servicios ofrecidos al público, sólo por su condición de tal o por pertenecer a una determinada raza, religión, etnia o nacionalidad.

c) Todos los que impongan ilegítimamente condiciones más gravosas que a los españoles o restrinjan o limiten el acceso al trabajo, a la vivienda, a la educación, a la formación profesional y a los servicios sociales y socioasistenciales, así como a cualquier otro derecho reconocido en la presente Ley Orgánica, al extranjero que se encuentre regularmente en España, sólo por su condición de tal o por pertenecer a una determinada raza, religión, etnia o nacionalidad.

d) Todos los que impidan, a través de acciones u omisiones, el ejercicio de una actividad económica emprendida legítimamente por un extranjero residente legalmente en España, sólo por su condición de tal o por pertenecer a una determinada raza, religión, etnia o nacionalidad.

e) El empresario, con sus representantes, que lleven a cabo cualquier acción que produzca un efecto perjudicial, discriminando, aun indirectamente, a los trabajadores por su condición de extranjeros, o su pertenencia a una determinada raza, religión, etnia o nacionalidad.

Constituye discriminación indirecta todo tratamiento derivado de la adopción de criterios que perjudiquen injustificadamente a los trabajadores por su condición de extranjeros o por pertenecer a una determinada raza, religión, etnia o nacionalidad, siempre que se refieran a requisitos no esenciales para el desarrollo de la actividad laboral.

Artículo 22. *Aplicabilidad del procedimiento sumario.*

La tutela judicial contra cualquier práctica discriminatoria que comporte vulneración de derechos y libertades fundamentales podrá ser exigida por el procedimiento previsto en el artículo 53.2 de la Constitución en los términos legalmente establecidos.

TÍTULO II

Régimen jurídico de las situaciones de los extranjeros

CAPÍTULO I

De la entrada y salida del territorio español

Artículo 23. *Requisitos para la entrada en territorio español.*

1. El extranjero que pretenda entrar en España deberá hacerlo por los puestos habilitados al efecto, hallarse provisto del pasaporte o documento de viaje que acredite su identidad, que se considere válido para tal fin en virtud de convenios internacionales suscritos por España y acreditar medios de vida suficientes para el tiempo que pretenda permanecer en España.

2. Salvo en los casos en que se establezca lo contrario en los convenios internacionales suscritos por España será preciso, además, un visado. No será exigible el visado cuando el extranjero sea titular de una autorización de residencia en España o documento análogo que le permita la entrada en territorio español.

3. Lo dispuesto en los párrafos anteriores no será de aplicación a los extranjeros que soliciten acogerse al derecho de asilo en el momento de su entrada en España, cuya concesión se regirá por lo dispuesto en su normativa específica.

4. Se podrá autorizar la entrada en España de los extranjeros que no reúnan los requisitos establecidos en los párrafos anteriores cuando existan razones excepcionales de índole humanitaria, interés público o cum-

plimiento de compromisos adquiridos por España. En estos casos, se procederá a hacer entrega al extranjero de la documentación que se establezca reglamentariamente.

Artículo 24. *Prohibición de entrada en España.*

1. No podrán entrar en España, ni obtener un visado a tal fin, los extranjeros que hayan sido expulsados, mientras dure la prohibición de entrada, así como aquellos que tengan prohibida la entrada en algún país con el que España tenga firmado convenio en tal sentido.

2. A los extranjeros que no cumplan los requisitos establecidos para la entrada, les será denegada mediante resolución motivada, con información acerca de los recursos que puedan interponer contra ella, plazo para hacerlo y autoridad ante quien deben formalizarlo, y de su derecho a la asistencia letrada.

Artículo 25. *Expedición del visado.*

1. El visado será expedido por las misiones diplomáticas y oficinas consulares de España y excepcionalmente, por motivos humanitarios, de colaboración con la Justicia o de atención sanitaria, podrá eximirse por el Ministerio del Interior de la obligación de obtener el visado a los extranjeros que se encuentren en territorio español y cumplan los requisitos para obtener un permiso de residencia. Cuando la exención se solicite como cónyuge de residente, se deberán reunir las circunstancias del artículo 17 y acreditar la convivencia al menos durante un año y que el cónyuge tenga autorización para residir al menos otro año.

2. La concesión del visado se regulará reglamentariamente. Para su concesión se tendrá en cuenta la satisfacción de los intereses nacionales de España, así como los compromisos internacionales asumidos por España. Reglamentariamente se establecerán las causas que pueden motivar la denegación del visado. En el procedimiento podrá requerirse la comparecencia personal del solicitante.

3. La denegación deberá ser expresa y motivada e indicar los recursos que procedan. Excepcionalmente y con carácter temporal, el Gobierno podrá establecer para los nacionales de un determinado país, o procedentes de una zona geográfica, supuestos en los que la denegación no ha de ser motivada. Cuando se trate de visados de residencia solicitados por personas que invocan ser titulares de un derecho subjetivo a residir en España reconocido por el ordenamiento jurídico, la denegación deberá ser, en todo caso, motivada.

4. La tramitación sobre concesión o denegación de permisos y visados regulados en esta Ley, tendrá un plazo máximo de resolución de tres meses a contar desde la fecha de solicitud o, en su caso, de la fecha de aportación de la documentación preceptiva.

Artículo 26. *De la salida de España.*

1. Las salidas del territorio español podrán realizarse libremente, excepto en los casos previstos en el Código Penal y en la presente Ley.

2. Excepcionalmente, el Ministro del Interior podrá prohibir la salida del territorio español por razones de seguridad nacional o de salud pública. La instrucción y resolución de los expedientes de prohibición tendrá siempre carácter individual.

3. La salida será obligatoria en los siguientes supuestos:

a) Expulsión del territorio español por orden judicial, en los casos previstos en el Código Penal.

b) Expulsión o devolución acordadas por resolución administrativa en los casos previstos en la presente Ley.

c) Denegación administrativa de las solicitudes formuladas por el extranjero para continuar permaneciendo en territorio español, salvo que la solicitud se hubiere realizado al amparo del artículo 29.3.

CAPÍTULO II

Situaciones de los extranjeros

Artículo 27. *Enumeración de las situaciones.*

Los extranjeros podrán encontrarse en España en las situaciones de estancia, residencia temporal y residencia permanente.

Artículo 28. *Situación de estancia.*

1. Estancia es la permanencia en territorio español por un periodo de tiempo no superior a noventa días.

2. Transcurrido dicho tiempo, para permanecer en España será preciso obtener o una prórroga de estancia o un permiso de residencia.

3. La prórroga de estancia no podrá tener una duración superior a otros noventa días.

Artículo 29. *Situación de residencia temporal.*

1. La residencia temporal es la situación que autoriza a permanecer en España por un período superior a noventa días e inferior a cinco años. Las autorizaciones de duración inferior a los cinco años podrán prorrogarse a petición del interesado si concurren circunstancias análogas a las que motivaron su concesión. La duración de las autorizaciones de residencia temporal y de sus prórrogas se establecerá reglamentariamente.

2. La situación de residencia temporal se concederá al extranjero que acredite disponer de medios de vida suficientes para atender a los gastos de manutención y estancia de su familia, durante el período de tiempo por el que la solicite sin necesidad de realizar actividad lucrativa, se proponga realizar una actividad económica por cuenta propia habiendo solicitado para ello las licencias o permisos correspondientes, tenga una oferta de contrato de trabajo a través de procedimiento reglamentariamente reconocido o sea beneficiario del derecho a la reagrupación familiar.

3. Igualmente podrá acceder a la situación de residencia temporal el extranjero que acredite una estancia ininterrumpida de dos años en territorio español, figure empadronado en un municipio en el momento en que formule la petición y cuente con medios económicos para atender a su subsistencia.

4. Para autorizar la residencia temporal de un extranjero será preciso que carezca de antecedentes penales en España o en sus países anteriores de residencia por delitos existentes en el ordenamiento español y no figurar como rechazable en el espacio territorial del Tratado de Schengen. No será obstáculo para obtener o renovar la residencia haber cometido delito en España si ha cumplido la condena, ha sido indultado o está en situación de remisión condicional de la pena.

5. Los extranjeros con permiso de residencia temporal vendrán obligados a poner en conocimiento del Ministerio del Interior los cambios de nacionalidad y domicilio.

Artículo 30. *Residencia permanente.*

1. La residencia permanente es la situación que autoriza a residir en España indefinidamente y trabajar en igualdad de condiciones que los españoles.

2. Tendrán derecho a residencia permanente los que hayan tenido residencia temporal durante cinco años. Con carácter reglamentario y excepcionalmente se establecerán los criterios para que no sea exigible el citado plazo en supuestos de especial vinculación con España.

Artículo 31. *Residencia de apátridas y refugiados.*

1. Los extranjeros que carezcan de documentación personal, y acrediten que el país de su nacionalidad no le reconoce la misma, podrán ser documentados con una tarjeta de identidad, reconociéndoseles y aplicándoseles el Estatuto de Apátrida, conforme al artículo 27 de la Convención sobre el Estatuto de Apátridas, gozando del régimen específico que se determine reglamentariamente.

2. Los extranjeros desplazados que sean acogidos en España por razones humanitarias o a consecuencia de un acuerdo o compromiso internacional, así como los que tuviesen reconocida la condición de refugiado, obtendrán la correspondiente autorización de residencia.

Artículo 32. *Residencia de menores.*

1. Se considerará regular a todos los efectos la residencia de los menores que sean tutelados por una Administración pública. A instancia del organismo que ejerza la tutela, se le otorgará un permiso de residencia, cuyos efectos se retrotraerán al momento en que el menor hubiere sido puesto a disposición de los servicios competentes de protección de menores.

2. En los supuestos en que los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad localicen a una persona indocumentada, respecto de la que no pueda ser establecido con exactitud si es mayor o menor de edad, lo pondrán en conocimiento de los Juzgados de Menores para la determinación de la identidad, edad y comprobación de las circunstancias personales y familiares. Determinada la edad y demás datos a que se ha hecho mención, si se tratase de un menor, la Administración competente resolverá lo que proceda sobre el retorno o no a su lugar de origen o sobre la situación de su permanencia en España.

CAPÍTULO III

Del permiso de trabajo y regímenes especiales

Artículo 33. *Autorización para la realización de actividades lucrativas.*

1. Los extranjeros mayores de dieciséis años que deseen ejercer cualquier actividad lucrativa laboral o profesional en España deberán obtener una autorización administrativa para trabajar o el permiso de trabajo.

2. Cuando el extranjero se propusiera trabajar por cuenta propia o ajena, ejerciendo una profesión para la que se exija una titulación especial, la concesión del permiso se condicionará a la tenencia y, en su caso, homologación del título correspondiente. También se condicionará a la colegiación, si las leyes así lo exigiesen.

3. Los empleadores que contraten a un trabajador extranjero deberán solicitar y obtener autorización previa del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. La carencia de la correspondiente autorización para contratos por parte del empleador, sin perjuicio de las responsabilidades a que dé lugar, no invalidará el contrato de trabajo respecto a los derechos del trabajador extranjero.

Artículo 34. *Autorización administrativa para trabajar.*

Para la realización de actividades económicas por cuenta propia, en calidad de comerciante, industrial, agri-

cultor o artesano, habrá de acreditar haber solicitado la autorización administrativa correspondiente y cumplir todos los requisitos que la legislación vigente exige a los nacionales para la apertura y funcionamiento de la actividad proyectada.

Artículo 35. *El permiso de trabajo.*

1. El permiso de trabajo es la autorización para realizar en España actividades lucrativas por cuenta ajena.

2. Para la concesión inicial del permiso de trabajo, en el caso de trabajadores por cuenta ajena, se tendrá en cuenta la situación nacional de empleo.

3. El permiso de trabajo tendrá una duración inferior a cinco años y podrá limitarse a un determinado territorio, sector o actividad.

4. El permiso de trabajo podrá renovarse a su expiración si persiste o se renueva el contrato u oferta de trabajo que motivaron su concesión inicial o cuando se cuente con una nueva en los términos que se establezcan reglamentariamente. A partir de la primera concesión, los permisos se concederán sin limitación alguna de ámbito geográfico, sector o actividad.

5. Transcurridos cinco años desde la concesión del primer permiso de trabajo y las prórrogas correspondientes, el permiso adquirirá carácter permanente.

Artículo 36. *Permisos especiales.*

1. Tendrán derecho al permiso de trabajo los extranjeros que obtengan el permiso de residencia por el procedimiento previsto en el artículo 29.3. Tendrá la duración de un año y se renovará mientras sigan las mismas circunstancias.

2. Asimismo se renovarán automáticamente sin la concurrencia de los requisitos establecidos en el artículo 35.4 los permisos de trabajo y las autorizaciones administrativas para trabajar, en las que concurren alguna de las siguientes circunstancias:

a) Cuando por la autoridad competente, conforme a la normativa de la Seguridad Social, se hubiere otorgado una prestación contributiva por desempleo, por el tiempo de duración de dicha prestación.

b) Cuando el extranjero sea beneficiario de una prestación económica asistencial de carácter público destinada a lograr su inserción o reinserción social o laboral durante el plazo de duración de la misma.

Artículo 37. *El contingente de trabajadores extranjeros.*

El Gobierno, previa audiencia del Consejo Superior de Política de Inmigración y de las organizaciones sindicales y empresariales más representativas, establecerá anualmente un contingente de mano de obra en el que se fijará el número y las características de las ofertas de empleo que se ofrecen a los trabajadores extranjeros no residentes en España, con indicación de los sectores y actividades profesionales.

Artículo 38. *Excepciones al contingente.*

1. Las ofertas de empleo que puedan realizar los empresarios a trabajadores extranjeros son independientes del contingente global que se establezca.

2. No será necesario considerar la disponibilidad de plazas en el contingente cuando el contrato de trabajo o la oferta de colocación vaya dirigida a:

a) Cubrir puestos de confianza.

b) Se trate del cónyuge o hijo de extranjero residente en España.

c) Se trate del titular de una autorización previa de trabajo que pretenda su renovación.

d) Los trabajadores necesarios para el montaje o reparación de una instalación o equipos productivos.

e) Los que hubieran gozado de la condición de refugiado durante el año siguiente a la fecha de la pérdida de tal condición.

Artículo 39. Excepciones al permiso de trabajo.

1. No será necesaria la obtención de permiso de trabajo para el ejercicio de las actividades siguientes:

a) Los técnicos y científicos extranjeros, invitados o contratados por el Estado.

b) Los profesores extranjeros invitados o contratados por una universidad española.

c) El personal directivo y el profesorado extranjeros, de instituciones culturales y docentes dependientes de otros Estados, o privadas, de acreditado prestigio, oficialmente reconocidas por España, que desarrollen en nuestro país programas culturales y docentes de sus países respectivos, en tanto limiten su actividad a la ejecución de tales programas.

d) Los funcionarios civiles o militares de las Administraciones estatales extranjeras que vengan a España para desarrollar actividades en virtud de acuerdos de cooperación con la Administración española.

e) Los corresponsales de medios de comunicación social extranjeros, debidamente acreditados, para el ejercicio de la actividad informativa.

f) Los miembros de misiones científicas internacionales que realicen trabajos e investigaciones en España, autorizados por el Estado.

g) Los artistas que vengan a España a realizar actuaciones concretas que no supongan una actividad continuada.

h) Los ministros, religiosos o representantes de las diferentes Iglesias y Confesiones, debidamente inscritas en el Registro de Entidades Religiosas, en tanto limiten su actividad a funciones estrictamente religiosas.

i) Los extranjeros que formen parte de los órganos de representación, gobierno y administración de los sindicatos homologados internacionalmente, siempre que limiten su actividad a funciones estrictamente sindicales.

2. Tampoco será necesario el permiso de trabajo cuando se trate de:

a) Los españoles de origen que hubieran perdido la nacionalidad española.

b) Los extranjeros casados con español o española y que no estén separados de hecho o de derecho.

c) Los extranjeros que tengan a su cargo ascendientes o descendientes de nacionalidad española.

d) Los extranjeros nacidos y residentes en España.

e) Los extranjeros con autorización de residencia permanente.

Artículo 40. Régimen especial de los estudiantes.

1. Se concederá la autorización de admisión y residencia en España por razones de estudio a los extranjeros que hayan sido admitidos en un centro docente, público o privado oficialmente reconocido.

2. La duración de la autorización de residencia será igual a la del curso para el que esté matriculado en el centro al que asista el titular.

3. La autorización se prorrogará anualmente si el titular demuestra que sigue reuniendo las condiciones requeridas para la expedición de la autorización inicial y que cumple los requisitos exigidos por el centro de enseñanza al que asiste.

4. Los extranjeros admitidos con fines de estudio no estarán autorizados para ejercer una actividad retribuida por cuenta propia ni ajena. Sin embargo, en la

medida en que ello no limite la prosecución de los estudios, y en los términos que reglamentariamente se determinen, podrán ejercer actividades remuneradas a tiempo parcial o de duración determinada.

5. La realización de trabajo en una familia para compensar la estancia y mantenimiento en la misma mientras se mejoran los conocimientos lingüísticos o profesionales se regularán de acuerdo con lo dispuesto en los acuerdos internacionales sobre colocación «au pair».

Artículo 41. Régimen especial de los trabajadores de temporada.

1. El Gobierno regulará reglamentariamente el permiso de trabajo para los trabajadores extranjeros en actividades de temporada o campaña que les permita la entrada y salida del territorio nacional de acuerdo con las características de las citadas campañas.

2. Las Administraciones públicas velarán para que los trabajadores temporeros sean alojados en viviendas con condiciones de dignidad e higiene adecuadas y promoverán la asistencia de los servicios sociales adecuados para organizar su atención social durante la temporada o campaña para la que se les conceda el permiso de trabajo.

Artículo 42. Trabajadores transfronterizos.

Los trabajadores extranjeros que, residiendo en la zona limítrofe, desarrollen su actividad en España y regresen a su lugar de residencia diariamente, o, al menos, una vez a la semana, deberán obtener la correspondiente autorización administrativa, con los requisitos y condiciones con que se conceden las autorizaciones de régimen general.

CAPÍTULO IV

De las tasas por autorizaciones administrativas para trabajar en España

Artículo 43. Hecho imponible.

La autorización administrativa expedida a los ciudadanos extranjeros para trabajar en España, por cuenta propia o ajena, constituye el hecho imponible de una tasa.

Artículo 44. Sujetos pasivos.

1. Vendrán directamente obligados al pago de la tasa los empleadores a quienes se autorice el empleo inicial o la renovación de la autorización para el empleo de un trabajador extranjero en los casos de trabajo por cuenta ajena y el propio trabajador cuando lo sea por cuenta propia.

2. Será nulo todo pacto por el cual el trabajador por cuenta ajena asuma pagar total o parcialmente la tasa establecida.

Artículo 45. Cuantía de las tasas.

Reglamentariamente se establecerá la cuantía de las tasas teniendo en cuenta la clase de autorización, inicial o renovación, su naturaleza, cuenta propia o ajena, así como su duración.

Las autorizaciones de trabajo permanente estarán exentas del pago de la tasa.

TÍTULO III

De las infracciones en materia de extranjería y su régimen sancionador

Artículo 46. *La potestad sancionadora.*

El ejercicio de la potestad sancionadora por la comisión de las infracciones administrativas previstas en la presente Ley Orgánica, se ajustará a lo dispuesto en la misma y en sus disposiciones de desarrollo, y en la Ley 30/1992, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

Artículo 47. *Tipos de infracciones.*

1. Incurrirán en responsabilidad administrativa quienes sean autores o participen en cualquiera de las infracciones tipificadas en los artículos siguientes.

2. Las infracciones administrativas establecidas en la presente Ley Orgánica se clasifican en leves, graves y muy graves.

Artículo 48. *Infracciones leves.*

Son infracciones leves:

a) La omisión o el retraso en la comunicación a las autoridades españolas de los cambios de nacionalidad o de domicilio, así como de otras circunstancias determinantes de su situación laboral cuando les sean exigibles por la normativa aplicable.

b) El retraso, hasta tres meses, en la solicitud de renovación de las autorizaciones una vez hayan caducado.

c) Encontrarse trabajando sin haber solicitado permiso de trabajo, cuando se cuente con permiso de residencia temporal, o cuando éste se le haya denegado.

Artículo 49. *Infracciones graves.*

Son infracciones graves:

a) Encontrarse irregularmente en territorio español, por no haber obtenido o tener caducada más de tres meses la prórroga de estancia, la autorización de residencia o documentos análogos, cuando fueren exigibles, y siempre que el interesado no hubiere solicitado la renovación de los mismos en dicho plazo.

b) Encontrarse trabajando en España sin haber solicitado permiso de trabajo o autorización administrativa para trabajar, cuando no cuente con autorización de residencia válida.

c) Incurrir en ocultación dolosa o falsedad grave en el cumplimiento de la obligación de poner en conocimiento del Ministerio del Interior los cambios que se produzcan en su nacionalidad o domicilio.

d) La entrada en territorio español careciendo de la documentación o de los requisitos exigibles, por lugares que no sean los pasos habilitados o contraviniendo las prohibiciones de entrada legalmente previstos.

e) El incumplimiento de las medidas impuestas por razón de seguridad pública, de presentación periódica o de residencia obligatoria, de acuerdo con lo dispuesto en la presente Ley.

f) La comisión de una tercera infracción leve, siempre que en un plazo de seis meses anteriores hubiera sido sancionado por dos faltas leves de la misma naturaleza.

g) La participación por el extranjero en la realización de actividades ilegales.

Artículo 50. *Infracciones muy graves.*

Son infracciones muy graves:

a) Participar en actividades contrarias a la seguridad exterior del Estado o realizar cualquier tipo de actividades que puedan perjudicar las relaciones de España con otros países.

b) Participar en actividades contrarias al orden público previstas como muy graves en la Ley Orgánica sobre Protección de la Seguridad Ciudadana.

c) Inducir, promover, favorecer o facilitar, formando parte de una organización con ánimo de lucro, la inmigración clandestina de personas en tránsito o con destino al territorio español.

d) La realización de conductas de discriminación por motivos raciales, étnicos, nacionales o religiosos, en los términos previstos en el artículo 21 de la presente Ley.

e) La contratación o utilización habitual de trabajadores extranjeros sin haber obtenido con carácter previo la correspondiente autorización para contratarlos.

f) La comisión de una tercera infracción grave siempre que en un plazo de dos años anteriores hubiera sido sancionado por dos faltas graves de la misma naturaleza.

Artículo 51. *Sanciones.*

1. Las infracciones tipificadas en los artículos anteriores serán sancionadas en los términos siguientes:

a) Las infracciones leves con multa de hasta 50.000 pesetas.

b) Las infracciones graves con multa de 50.001 a un millón de pesetas.

c) Las infracciones muy graves con multa desde uno hasta diez millones de pesetas.

2. Corresponderá al Subdelegado del Gobierno o al Delegado del Gobierno en las Comunidades uniprovinciales, la imposición de las sanciones por las infracciones administrativas establecidas en la presente Ley Orgánica.

3. Para la determinación de la cuantía de la sanción se tendrá especialmente en cuenta la capacidad económica y el grado de voluntariedad del infractor.

Artículo 52. *Prescripción de las infracciones y de las sanciones.*

1. Las infracciones muy graves prescribirán a los tres años, las graves a los dos años y las leves a los seis meses.

2. Las sanciones impuestas por infracciones muy graves prescribirán a los cinco años, las graves a los dos años y las impuestas por infracciones leves al año.

3. Si la sanción impuesta fuera la de expulsión del territorio nacional la prescripción no empezará a contar hasta que haya transcurrido el período de prohibición de entrada fijado en la resolución con un máximo de diez años.

Artículo 53. *Expulsión del territorio.*

1. Cuando los infractores sean extranjeros y realicen conductas de las tipificadas como muy graves, o conductas graves de las previstas en los apartados d), e) y g) del artículo 50 de esta Ley Orgánica, podrá aplicarse en lugar de la sanción de multa la expulsión del territorio español, previa la tramitación del correspondiente expediente administrativo.

2. La sanción de expulsión no podrá ser impuesta excepto en los casos de reincidencia en infracciones muy graves a los extranjeros que se encuentren en los siguientes supuestos:

- a) Los nacidos en España que hayan residido legalmente en los últimos cinco años.
- b) Los que tengan reconocida la residencia permanente, salvo que estén inmersas en los apartados a), b), c) y f) del artículo 50 y g) del artículo 49.
- c) Los que hayan sido españoles de origen y hubieran perdido la nacionalidad española.
- d) Los que sean beneficiarios de una prestación por incapacidad permanente para el trabajo como consecuencia de un accidente de trabajo o enfermedad profesional ocurridos en España, así como los que perciban una prestación contributiva por desempleo o sean beneficiarios de una prestación económica asistencial de carácter público destinada a lograr su inserción o reinserción social o laboral, salvo que la sanción se proponga por haber realizado alguna de las infracciones reconocidas en los apartados a), b), c) y f) del artículo 50 y g) del artículo 49.

3. Tampoco podrán ser expulsados los cónyuges de los extranjeros, ascendientes e hijos menores o incapacitados a cargo del extranjero que se encuentre en alguna de las situaciones señaladas anteriormente y hayan residido legalmente en España durante más de dos años, ni las mujeres embarazadas cuando la medida pueda suponer un riesgo para la gestación o para la salud de la madre.

4. Cuando el extranjero se encuentre encartado en un procedimiento por delitos castigados con penas privativas de libertad inferiores a seis años, el Juez podrá autorizar, previa audiencia del Fiscal, su salida del territorio español, siempre que se cumplan los requisitos establecidos en la Ley de Enjuiciamiento Criminal, o su expulsión, si ésta resultara procedente de conformidad con lo previsto en los párrafos anteriores del presente artículo, previa sustanciación del correspondiente procedimiento administrativo sancionador.

En el supuesto de que se trate de extranjeros no residentes legalmente en España y que fueren condenados por sentencia firme, será de aplicación lo dispuesto en el artículo 89 del Código Penal.

Artículo 54. Procedimiento y efectos de la expulsión.

1. Toda expulsión llevará consigo la prohibición de entrada en territorio español por un periodo mínimo de tres años y máximo de diez.

2. No será preciso expediente de expulsión para el retorno de los extranjeros en los siguientes supuestos:

- a) Los que habiendo sido expulsados contravengan la prohibición de entrada en España.
- b) Los que pretendan entrar ilegalmente en el país, salvo en el supuesto contemplado en el artículo 4.1 de la Ley 5/1984, de 26 de marzo, Reguladora del Derecho de Asilo y de la Condición de Refugiado.

3. El retorno será acordado por la autoridad gubernativa competente para la expulsión.

4. El retorno acordado en aplicación de la letra a) del apartado 2, conllevará la reiniciación del cómputo del plazo de prohibición de entrada que hubiese acordado la orden de expulsión quebrantada. Asimismo, en este supuesto, cuando el retorno no se pudiera ejecutar en el plazo de setenta y dos horas, la autoridad gubernativa podrá solicitar de la autoridad judicial la medida de internamiento prevista para los expedientes de expulsión.

Artículo 55. Colaboración contra redes organizadas.

1. El extranjero que haya cruzado la frontera española fuera de los pasos establecidos al efecto o no haya cumplido con su obligación de declarar la entrada y se encuentre irregularmente en España o trabajando sin permiso, sin documentación o documentación irregular, por haber sido víctima, perjudicado o testigo de un acto de tráfico ilícito de seres humanos, inmigración ilegal, o de tráfico ilícito de mano de obra o de explotación en la prostitución abusando de su situación de necesidad, podrá quedar exento de responsabilidad administrativa y no será expulsado si denuncia a las autoridades competentes a los autores o cooperadores de dicho tráfico, o coopera y colabora con los funcionarios policiales competentes en materia de extranjería, proporcionando datos esenciales o testificando, en su caso, en el proceso correspondiente contra aquellos autores.

2. Los órganos administrativos competentes encargados de la instrucción del expediente sancionador harán la propuesta oportuna a la autoridad que deba resolver.

3. A los extranjeros que hayan quedado exentos de responsabilidad administrativa se les podrá facilitar a su elección, el retorno a su país de procedencia o la estancia y residencia en España, así como permiso de trabajo y facilidades para su integración social, de acuerdo con lo establecido en la presente Ley.

4. Cuando el Ministerio Fiscal tenga conocimiento de que un extranjero, contra el que se ha dictado una resolución de expulsión, aparezca en un procedimiento penal como víctima, perjudicado o testigo y considere imprescindible su presencia para la práctica de diligencias judiciales, lo pondrá de manifiesto a la autoridad gubernativa competente a los efectos de que se valore la inexecución de su expulsión y, en el supuesto de que se hubiese ejecutado esta última, se procederá de igual forma a los efectos de que autorice su regreso a España durante el tiempo necesario para poder practicar las diligencias precisas, sin perjuicio de que se puedan adoptar algunas de las medidas previstas en la Ley Orgánica 19/1994, de 23 de diciembre, de protección a testigos y peritos en causas criminales.

Artículo 56. Retorno e internamiento.

1. Los extranjeros a los que en frontera no se les permita el ingreso en el país serán retornados a su punto de origen en el plazo más breve posible. La autoridad gubernativa que acuerde el retorno se dirigirá al Juez de Instrucción si el retorno fuera a retrasarse más de setenta y dos horas para que determine el lugar donde hayan de ser internados hasta que llegue el momento del retorno.

2. Los lugares de internamiento para extranjeros no tendrán carácter penitenciario, y estarán dotados de servicios sociales, jurídicos, culturales y sanitarios. Los extranjeros internados estarán privados únicamente del derecho ambulatorio.

3. El extranjero durante su internamiento se encontrará en todo momento a disposición de la autoridad judicial que lo autorizó, debiéndose comunicar a ésta por la autoridad gubernativa cualquier circunstancia en relación a la situación de los extranjeros internados.

4. La detención de un extranjero a efectos de retorno será comunicada al Ministerio de Asuntos Exteriores y a la Embajada o Consulado de su país.

Artículo 57. Obligación de presentación periódica.

Excepcionalmente, la autoridad gubernativa podrá aplicar provisionalmente a los extranjeros que se encuen-

tren en España y se les abra un expediente sancionador, la obligación de presentarse periódicamente en las dependencias que se indiquen. Igualmente podrá acordar la retirada del pasaporte o documento acreditativo de su nacionalidad, previa entrega al interesado del resguardo acreditativo de tal medida.

Artículo 58. *Ingreso en centros de internamiento.*

1. Cuando el expediente se refiera a extranjeros por las causas comprendidas en los apartados a), b) y c) del artículo 50 así como el g) del artículo 49, en el que se vaya a proponer la expulsión del afectado, la autoridad gubernativa podrá proponer al Juez de Instrucción competente correspondiente que disponga su ingreso en un centro de internamiento en tanto se realiza la tramitación del expediente sancionador. La decisión judicial en relación con la solicitud de internamiento del extranjero pendiente de expulsión se adoptará en auto motivado, previa audiencia del interesado.

2. El internamiento se mantendrá por el tiempo imprescindible para los fines del expediente, sin que en ningún caso pueda exceder de cuarenta días, ni acordarse un nuevo internamiento por cualquiera de las causas previstas en un mismo expediente. La decisión judicial que lo autorice, atendiendo a las circunstancias concurrentes en cada caso, podrá fijar un período máximo de duración del internamiento inferior al citado.

3. Los menores en los que concurran los supuestos previstos para el internamiento serán puestos a disposición de los servicios competentes de protección de menores. El Juez, previo informe favorable del Ministerio Fiscal, podrá autorizar su ingreso en los centros de internamiento de extranjeros cuando también lo estén sus padres o tutores, lo soliciten éstos y existan módulos que garanticen la intimidad familiar.

4. La incoación del expediente, las medidas cautelares de detención e internamiento y la resolución final del expediente de expulsión del extranjero serán comunicadas al Ministerio de Asuntos Exteriores y a la Embajada o Consulado de su país.

Artículo 59. *Carácter recurrible de las resoluciones sobre extranjeros.*

1. Las resoluciones administrativas sancionadoras serán recurribles con arreglo a lo dispuesto en las leyes. El régimen de ejecutividad de las mismas será el previsto con carácter general.

2. En todo caso, cuando el extranjero no se encuentre en España, podrá cursar los recursos procedentes, tanto en vía administrativa como jurisdiccional, a través de las representaciones diplomáticas o consulares correspondientes, o de organizaciones de asistencia a la emigración debidamente apoderadas, quienes los remitirán al organismo competente.

TÍTULO IV

Coordinación de los poderes públicos en materia de inmigración

Artículo 60. *Coordinación de los órganos de la Administración del Estado.*

1. El Gobierno llevará a cabo una observación permanente de las magnitudes y características más significativas del fenómeno inmigratorio con objeto de analizar su impacto en la sociedad española y facilitar una información objetiva y contrastada que evite o dificulte la aparición de corrientes xenófobas o racistas.

2. El Gobierno unificará en Oficinas provinciales los servicios existentes, dependientes de diferentes órganos de la Administración del Estado con competencia en inmigración, al objeto de conseguir una adecuada coordinación de su actuación administrativa.

3. El Gobierno elaborará planes, programas y directrices sobre la actuación de la Inspección de Trabajo previa al procedimiento sancionador destinados especialmente a comprobar el cumplimiento del principio de igualdad y no discriminación de los trabajadores extranjeros, así como el cumplimiento efectivo de la normativa en materia de permiso de trabajo de extranjeros, todo ello sin perjuicio de las facultades de planificación que correspondan a las Comunidades Autónomas con competencias en materia de ejecución de la legislación laboral.

Artículo 61. *El Consejo Superior de Política de Inmigración.*

1. Para asegurar una adecuada coordinación de las actuaciones de las Administraciones públicas con competencias sobre la integración de los inmigrantes se constituirá un Consejo Superior de Política de Inmigración, en el que participarán representantes del Estado, de las Comunidades Autónomas y de los municipios.

2. Dicho órgano establecerá las bases y criterios sobre los que se asentará una política global en materia de integración social y laboral de los inmigrantes, para lo cual recabará información y consulta de los órganos administrativos, de ámbito estatal o autonómico, así como de los agentes sociales y económicos implicados con la inmigración y la defensa de los derechos de los extranjeros.

Artículo 62. *Apoyo al movimiento asociativo de los inmigrantes.*

Los poderes públicos impulsarán el fortalecimiento del movimiento asociativo entre los inmigrantes y apoyarán a los sindicatos y a las organizaciones no gubernamentales que, sin ánimo de lucro, favorezcan su integración social, facilitándoles recursos materiales y ayuda económica, tanto a través de los programas generales, como en relación con sus actividades específicas.

Artículo 63. *El Foro para la Inmigración.*

1. El Foro para la Inmigración, constituido, de forma tripartita y equilibrada, por representantes de las Administraciones públicas, de las asociaciones de inmigrantes y de las organizaciones sociales de apoyo, entre ellas los sindicatos de trabajadores y organizaciones empresariales con interés e implantación en el ámbito inmigratorio, constituye el órgano de consulta, información y asesoramiento en materia de inmigración.

2. Reglamentariamente se determinará su composición, competencias, régimen de funcionamiento y atribución administrativa.

Disposición adicional única. *Plazo máximo para resolución de expedientes.*

Las solicitudes de prórroga del permiso de residencia así como la renovación del permiso de trabajo que se formulen por los interesados a tenor de lo dispuesto en la presente Ley Orgánica se resolverán en el plazo máximo de tres meses contados a partir del día siguiente al de la presentación de la solicitud. Transcurrido dicho plazo sin que la Administración haya dado respuesta expresa, se entenderá que la prórroga o renovación han sido concedidas.

Disposición transitoria primera. Regularización de extranjeros que se encuentren en España.

El Gobierno, mediante Real Decreto, establecerá el procedimiento para la regularización de los extranjeros que se encuentren en territorio español antes del día 1 de junio de 1999 y que acrediten haber solicitado en alguna ocasión permiso de residencia o trabajo o que lo hayan tenido en los tres últimos años.

Disposición transitoria segunda. Validez de los permisos vigentes.

Los distintos permisos o tarjetas que habilitan para entrar, residir y trabajar en España a las personas incluidas en el ámbito de aplicación de la Ley que tengan validez a la entrada en vigor de la misma, la conservarán por el tiempo para el que hubieren sido expedidas.

Disposición transitoria tercera. Normativa aplicable a procedimientos en curso.

Los procedimientos administrativos en curso se tramitarán y resolverán de acuerdo con la normativa vigente en el momento de la iniciación, salvo que el interesado solicite la aplicación de la presente Ley.

Disposición derogatoria única. Derogación normativa.

Queda derogada la Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España, y cuantas disposiciones se opongan a lo establecido en esta Ley.

Disposición final primera. Modificación del artículo 312 del Código Penal.

El apartado 1 del artículo 312 del Código Penal queda redactado de la forma siguiente:

«Artículo 312.

1. Serán castigados con las penas de prisión de dos a cinco años y multa de seis a doce meses, los que trafiquen de manera ilegal con mano de obra.»

Disposición final segunda. Inclusión de un nuevo Título XV bis en el Código Penal.

Se introduce un nuevo Título XV bis con la siguiente redacción:

«Título XV bis. Delitos contra los derechos de los ciudadanos extranjeros.

Artículo 318 bis.

1. Los que promuevan, favorezcan o faciliten el tráfico ilegal de personas desde, en tránsito o con destino a España serán castigados con las penas de prisión de seis meses a tres años y multa de seis a doce meses.

2. Los que realicen las conductas descritas en el apartado anterior con ánimo de lucro, o empleando violencia, intimidación o engaño o abusando de una situación de necesidad de la víctima, serán castigados con las penas de prisión de dos a cuatro años y multa de doce a veinticuatro meses.

3. Se impondrán las penas correspondientes en su mitad superior a las previstas en los apartados anteriores, cuando en la comisión de los hechos se hubiere puesto en peligro la vida, la salud o la integridad de las personas o la víctima sea menor de edad.

4. En las mismas penas del apartado anterior y además en la inhabilitación absoluta de seis a doce años incurrirán los que realicen los hechos prevaleciendo de su condición de autoridad, agente de ésta o funcionario público.

5. Se impondrán las penas superiores en grado a las previstas en los apartados anteriores, en sus respectivos casos, cuando el culpable perteneciere a una organización o asociación, incluso de carácter transitorio que se dedicare a la realización de tales actividades.»

Disposición final tercera. Modificaciones en los artículos 515, 517 y 518 del Código Penal.

1. Se añade un nuevo apartado 6.º en el artículo 515 con la siguiente redacción:

«6.º Las que promuevan el tráfico ilegal de personas.»

2. Se modifica el primer párrafo del artículo 517, que quedará redactado de la siguiente forma:

«En los casos previstos en los números 1.º y 3.º al 6.º del artículo 515 se impondrán las siguientes penas:»

3. Se modifica el artículo 518, que quedará redactado de la siguiente forma:

«Los que con su cooperación económica o de cualquier otra clase, en todo caso relevante, favorezcan la fundación, organización o actividad de las asociaciones comprendidas en los números 1.º y 3.º al 6.º del artículo 515, incurrirán en la pena de prisión de uno a tres años, multa de doce a veinticuatro meses, e inhabilitación para empleo o cargo público por tiempo de uno a cuatro años.»

Disposición final cuarta. Artículos no orgánicos.

Los preceptos contenidos en los artículos 10, 12, 13 y 14 no tienen carácter orgánico, habiendo sido dictados en ejercicio de lo dispuesto en el artículo 149.1.2.ª de la Constitución.

Disposición final quinta. Apoyo al sistema de información de Schengen.

El Gobierno, en el marco de lo previsto en el Convenio de aplicación del Acuerdo de Schengen, adoptará cuantas medidas fueran precisas para mantener la exactitud y la actualización de los datos del sistema de información de Schengen, facilitando el ejercicio del derecho a la rectificación o supresión de datos a las personas cuyos datos figuren en el mismo.

Disposición final sexta. Reglamento de la Ley.

El Gobierno en el plazo de seis meses aprobará el Reglamento de esta Ley Orgánica.

Disposición final séptima. Información sobre la Ley a organismos y organizaciones interesados.

Desde el momento de la entrada en vigor de esta Ley, el Gobierno adoptará las medidas necesarias para informar a los funcionarios de las diversas Administraciones públicas, a los directivos de asociaciones de inmi-

grantes, a los Colegios de Abogados, a los sindicatos y a las organizaciones no gubernamentales de los cambios que sobre la aplicación de la normativa anterior supone la aprobación de esta Ley Orgánica.

Disposición final octava. *Habilitación de créditos.*

El Gobierno dictará las disposiciones necesarias para hacer frente a los gastos originados por la aplicación y desarrollo de la presente Ley.

Disposición final novena. *Entrada en vigor.*

Esta Ley Orgánica entrará en vigor a los veinte días de su completa publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Por tanto,
Mando a todos los españoles, particulares y autoridades, que guarden y hagan guardar esta Ley Orgánica.

Madrid, 11 de enero de 2000.

JUAN CARLOS R.

El Presidente del Gobierno,
JOSÉ MARÍA AZNAR LÓPEZ

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES

545 *APLICACIÓN provisional del Acuerdo entre España y el Fondo Internacional de Indemnización de daños causados por la Contaminación de Hidrocarburos, hecho en Londres el 9 de junio de 1999.*

ACUERDO ENTRE ESPAÑA Y EL FONDO INTERNACIONAL DE INDEMNIZACIÓN DE DAÑOS CAUSADOS POR LA CONTAMINACIÓN DE HIDROCARBUROS (EL FONDO)

Londres, 9 de junio de 1999.

España, representada por el excelentísimo señor Embajador de España en Londres, señor don Santiago de Mora-Figueroa, Marqués de Tamarón, y

El Fondo Internacional de Indemnización de daños debidos a la contaminación por hidrocarburos (el Fondo), representado por el Director del Fondo señor don Måns Jacobsson,

Acuerdan:

Cláusula primera.

Que España se compromete a no invocar prescripción en el supuesto que los órganos del Fondo decidieran iniciar acciones judiciales contra España para recobrar el 50 por 100 de las cantidades pagadas y a pagar por el Fondo en compensación como resultado del siniestro del buque «Aegean Sea», siempre que dichas acciones judiciales se inicien antes del 12 de junio de 2000. Este acuerdo no supone el reconocimiento, por parte de España, de la existencia y/o vigencia de ningún derecho del Fondo contra España, ni tampoco conlleva el reconocimiento de obligación o deuda alguna por parte

de España en relación a las compensaciones que deberán abonar, en todo caso, el propietario del «Aegean Sea», el club asegurador y el Fondo, en los términos que se acuerden judicial o extrajudicialmente, hasta sus respectivos límites de compensación.

Cláusula segunda.

Que el Fondo se compromete a no iniciar acciones judiciales contra España antes del 12 de mayo de 2000 y reconoce su voluntad de mantener negociaciones bilaterales con España a la luz de los informes jurídicos intercambiados por ambas partes antes de solicitar un pronunciamiento definitivo a los órganos del Fondo en esta materia. Este acuerdo no conlleva la aceptación por parte del Fondo que las acciones de recobro de Fondo contra España sobre la base de la sentencia de la Audiencia de A Coruña de 18 de junio de 1997 estén sujetas a un plazo de prescripción de un año, a contar desde la fecha de dicha sentencia. Este acuerdo no supone tampoco una renuncia al derecho del Fondo de invocar que en virtud de dicha sentencia España es responsable por un 50 por 100 de los daños originados por el siniestro del «Aegean Sea».

Por parte de España,

Por parte del Fondo Internacional
de Indemnización de daños
debidos a la contaminación
por hidrocarburos.

Santiago de Mora-Figueroa,

Måns Jacobsson

Marqués de Tamarón

Este documento ha sido otorgado, por duplicado, en el lugar y fecha indicados en el encabezamiento.

Måns Jacobsson
Director
IOPC Fund
4, Albert Embankment
London SE1 7SR

Londres, 9 de junio de 1999

En relación con el Acuerdo suscrito entre España y el Fondo en el día de hoy tengo el honor de informarle lo siguiente:

España reconoce que este Acuerdo se aplicará provisionalmente desde el día de la firma pero su entrada en vigor se producirá cuando España informe al Fondo a través de su Embajador en Londres, que se han cumplido todos los trámites requeridos por el Derecho español para la conclusión del Acuerdo y el Fondo se compromete a acusar recibo de la información.

La aplicación provisional de este Acuerdo terminará si España, a través del señor Embajador de España en Londres, no notifica al Fondo antes del 12 de mayo de 2000 el cumplimiento total de los mencionados trámites, o si antes de esa fecha España notifica al Fondo a través de su Embajador en Londres, que los mencionados trámites no serán cumplidos. En tales casos, España se compromete a no invocar prescripción si el Fondo durante el plazo de treinta días a contar desde el 12 de mayo de 2000 o, en su caso, desde la fecha en que el Fondo reciba esta notificación, inicia las acciones judiciales contra España a que se refiere el Acuerdo suscrito entre ambas partes.

España quiere manifestar, asimismo, que el contenido de esta carta deberá entenderse como un instrumento

I. Disposiciones generales

JEFATURA DEL ESTADO

- 1432** *CORRECCIÓN de errores de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.*

Advertido error en el texto de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, publicado en el «Boletín Oficial del Estado» número 10, de 12 de enero de 2000, se procede a efectuar la oportuna rectificación:

En la página 1146, segunda columna, artículo 53, apartado 1, cuarta línea, donde dice: «... del artículo 50 de esta...»; debe decir: «... del artículo 49 de esta...».

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES

- 1433** *CANJE de notas entre el Gobierno de la República Federal de Alemania y los Gobiernos del Reino de Dinamarca, el Reino de España, la República Helénica, la República Italiana, el Gran Ducado de Luxemburgo, el Reino de Noruega, la República Portuguesa y la República de Turquía sobre el Estatuto de sus Fuerzas durante estancias temporales en la República Federal de Alemania, hecho en Bonn el 5 de mayo de 1977.*

Secretario de Estado.
Ministerio Federal de Asuntos Exteriores.
Bonn, 29 de abril de 1998.

Excmos. Sres.:

Tengo el honor de referirme a las conversaciones mantenidas con representantes de los Gobiernos de la República Federal de Alemania, el Reino de Dinamarca, el Reino de España, la República Helénica, la República Italiana, el Gran Ducado de Luxemburgo, el Reino de Noruega, la República Portuguesa y la República de Turquía, en relación con el Estatuto de sus Fuerzas durante estancias temporales en la República Federal de Alemania; en nombre del Gobierno de la República Federal de Alemania, tengo el honor de proponer a sus Gobiernos la celebración del siguiente Acuerdo:

Excelentísimo señor Embajador del Reino de Dinamarca, señor Bent Haakonsen.

Excelentísimo señor Embajador del Reino de España, señor don José Pedro Sebastián de Erice y Gómez-Acebo.

Excelentísimo señor Embajador de la República Helénica, señor Dr. Constantin Ailianos

Excelentísimo señor Embajador de la República Italiana, señor Enzo Perlot

Excelentísimo señor Embajador del Gran Ducado de Luxemburgo, señor Dr. Julien Alex.

Excelentísimo señor Embajador del Reino de Noruega, señor Morten Wetland.

Excelentísimo señor Embajador de la República Portuguesa, señor Dr. Luis Pazos Alonso.

Excelentísimo señor Embajador de la República de Turquía, señor Volkan Vural.
Bonn.

1.1) Las Fuerzas Armadas del Reino de Dinamarca, el Reino de España, la República Helénica, la República Italiana, el Gran Ducado de Luxemburgo, el Reino de Noruega, la República Portuguesa y la República de Turquía, sus elementos civiles y sus miembros y personas dependientes podrán, con el consentimiento del Gobierno Federal, permanecer temporalmente en la República Federal de Alemania. La decisión del Gobierno Federal se adoptará teniendo también en cuenta lo dispuesto en el apartado 3 del artículo 5 del Tratado de 12 de septiembre de 1990 sobre el acuerdo definitivo con respecto a Alemania y de conformidad con el Acta acordada sobre el Tratado de la misma fecha.

2) Dichas fuerzas, sus elementos civiles, miembros y personas dependientes tendrán en los *Länder* de Berlín, Brandeburgo, Mecklemburgo-Pomerania Occidental, Sajonia, Sajonia-Anhalt y Turingia el mismo Estatuto que el que se les concede en los *Länder* de Baden-Wurtemberg, Baviera, Bremen, Hamburgo, Hesse, Baja Sajonia, Renania del Norte-Westfalia, Renania-Palatinado, Sarre y Schleswig-Holstein.

2. Las siguientes disposiciones adicionales serán aplicables a las estancias para ejercicios, el tránsito por tierra y la formación de unidades en la República Federal de Alemania:

1) Telecomunicaciones:

a) La utilización de los servicios de telecomunicaciones ofrecidos al público en la República Federal de Alemania estará sujeta tanto a las disposiciones generales alemanas como a las respectivas condiciones comerciales de los proveedores de dichos servicios; lo anterior se aplicará, en particular, a la forma de cálculo de los importes debidos y a la elaboración y liquidación de las facturas.

b) Las fuerzas del Estado de origen podrán, en la medida necesaria para conseguir el objetivo de su estancia en la República Federal de Alemania, establecer y explotar temporalmente servicios de telecomunicaciones, incluidos sistemas de radio, con sujeción al consentimiento de las autoridades alemanas competentes. Cuando sea necesaria una concesión, ésta será otorgada por el Ministerio Federal de Correos y Telecomunicaciones.

c) Deberá obtenerse una autorización para los servicios de telecomunicaciones de las fuerzas del Estado de origen que deban enlazar con conexiones o líneas de transmisión de las redes de telecomunicaciones de la República Federal de Alemania. El procedimiento para la obtención de autorizaciones para los sistemas de radio será objeto de un acuerdo específico entre el Ministerio Federal de Correos y Telecomunicaciones y los organismos competentes del Estado de origen.

INSTITUT MUNICIPAL DE TREBALL SALVADOR SEGUÍ

LLEIDA

1. INTRODUCCIÓ.

La nostra intervenció en la jornada tindrà una primera part informativa en la qual explicarem, de forma esquemàtica, què fem a l'Àrea de Formació de l'Institut Municipal de Treball (IMT), i desenvoluparem els programes adreçats als immigrants. En la segona part, enumerarem algunes característiques que creiem diferencials dels immigrants en relació a altres col·lectius amb la finalitat, si la dinàmica de la jornada ho permet, de contrastar la nostra opinió amb la de la resta de participants.

2. ACTIVITATS DE L'ÀREA DE FORMACIÓ DE L'INSTITUT DE TREBALL "SALVADOR SEGUÍ" DE L'AJUNTAMENT DE LLEIDA.

L'Àrea de Formació de l'Institut Municipal de Treball té com a objectiu la millora de les competències laborals dels treballadors/es aturats o en actiu.

Desenvolupa diversos programes adreçats a tot tipus de col·lectius: joves, dones, aturats de llarga durada, persones amb risc d'exclusió i altres.

Pel que fa als immigrants, n'hem tingut de manera puntual en programes adreçats a diferents col·lectius, com per exemple el de joves, però a partir de l'any 99 estem portant a terme dos programes específics: una Iniciativa Comunitària Integra i un Taller d'Ocupació.

2.1 INICIATIVA COMUNITÀRIA INTEGRADA

l'IMT, conjuntament amb el Departament de Serveis Personals de l'Ajuntament de Lleida, va portar a terme a l'any 99 la iniciativa comunitària Integra. El projecte va estar cofinançat per l'IMT (48'8%), FSE (50%) i Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya (1'2%).

2.2 Objectius.

- Inserció laboral del usuari.
- Requalificació perquè els immigrants puguin accedir a altres tipus de treball que no siguin els agraris o ramaders.
- Desenvolupar capacitats que permetin als col·lectius d'usuaris utilitzar els serveis públics i fomentar la seva integració social en general.
- Formació, especialment en àrees de previsible creixement de l'ocupació.
- Crear xarxes de suport entre els col·lectius desfavorits i la ciutadania, organitzacions privades i empresarials, mitjançant accions de difusió i sensibilització de les actuacions realitzades.

2.3 SOCIS.

L'IMT hi va participar en el marc del consorci de titularitat pública: Xarxa Local que agrupa 13 ajuntaments i dues associacions d'empreses d'economia social. A més es va comptar amb altres socis de l'estat espanyol i estrangers.

2.4 ACCIONS DESENVOLUPADES

2.4.1 Orientació. (Grupal i individual.)

Es va fer aquesta acció per a un total de 50 usuaris, 45 homes i 5 dones distribuïts en cinc grups. Tots ells varen realitzar una entrevista personal, i van participar en les sessions de: contextualització (situació personal de cada persona; autodiagnosi i descobriment de l'entorn).

2.4.2 Formació complementària i ocupacional.

Es van fer un total de 300 hores de formació dividides en:

- **Formació complementària.**
 - Durada: 100 hores

- Continguts: Idioma (castellà), Tècniques de recerca de feina, Infomàtica, Tutoria, Teòrica carnet de conduir (100 h).

- **Formació ocupacional: construcció metàl·lica.**

Es va escollir aquesta especialitat perquè a les nostres comarques falten aquests tipus de professionals.

- Durada: 200 h: 150 al centre i 50 de pràctiques a l'empresa.
- Continguts: propis de la soldadura i el tall.

La formació s'adreçà a 18 usuaris en situació legal: 17 homes i una dona.

2.5 Acompanyament a la inserció laboral

En la fase final de la formació, es varen començar les accions per a la inserció laboral dels usuaris que incloïen tècniques per a la recerca activa de feina i informació del mercat laboral. El nombre total d'usuaris va ésser de 29, ja que hi havia altres persones a més de les que van fer el curs.

Pel que fa a la inserció laboral, dels 18 alumnes inscrits al curs, 16 van començar a treballar amb contracte, els altres dos van deixar el curs i es va perdre el contacte amb ells, pensem que van canviar de domicili o de ciutat de residència.

El percentatge d'inserció va ser del 88%.

2.6 TALLER D'OCUPACIÓ

Els Tallers d'Ocupació, en castellà: "Talleres de Empleo", és un programa de formació-ocupació que forma part del programa de "Escuelas Taller i Casas de Oficios". Els tallers d'ocupació varen ésser aprovats pel Ministerio de Trabajo i Asuntos Sociales el dia 22 de febrer de 1999. Com que les competències en formació professional ocupacional estan transferides a la Generalitat de Catalunya, el Departament de Treball va publicar l'Ordre de dia 5 de juliol que regula el programa a Catalunya.

L'IMT va sol·licitar un Taller d'Ocupació per a 16 immigrants i 24 dones majors de 30 anys. Finalment va ésser aprovat per a 8 immigrants i el nombre de dones esmentat.

La durada del taller d'ocupació és d'un any: del 31.12.1999 al 30.12.2000.

Els alumnes treballadors immigrants aprenen fusteria metàl·lica i reben el sou corresponent al conveni col·lectiu del metall.

2.6.1 Horari

Es fan 40 hores a la setmana repartides en cinc dies, quatre els dediquen a la formació teoricopràctica i un dia a la formació teòrica.

2.6.2 Mètode d'aprenentatge

L'aprenentatge en un taller d'ocupació es realitza amb el treball real, per la qual cosa cal disposar d'instal·lacions que permetin la realització de les pràctiques en el treball i l'adquisició de coneixements adients a cada ofici. En l'especialitat de fusteria metàl·lica la formació en el treball es fa al taller de metall de l'Institut Municipal de Treball i a l'obra que es du a terme, en aquest cas la fabricació i rehabilitació de mobiliari urbà.

La formació en el treball es complementa amb la teòrica que consta de:

- Coneixements específics de l'ofici que han de servir de base als coneixements adquirits amb el treball
- Formació en idioma, informàtica, seguretat i salut laboral, orientació i informació professional, formació empresarial i coneixement de l'entorn.

3. CARACTERÍSTIQUES DELS IMMIGRANTS ENVERS A LA FORMACIÓ I EL TREBALL

En primer lloc, cal puntualitzar que la nostra perspectiva sobre els immigrants és la d'uns tècnics que treballen en formació i inserció laboral de molts col·lectius, entre ells els immigrants. En segon lloc, que el col·lectiu amb què hem treballat és el d'africans, gairebé el 100%. En tercer lloc, que tenim una experiència curta i que som conscients que encara no coneixem bé el col·lectiu.

En base a tot el que hem esmentat, seguidament farem algunes consideracions respecte a trets molt diversos, però que des de la nostra experiència pensem que poden marcar diferències respecte a altres col·lectius:

- Ganes d'aprendre.
- Expectatives molt elevades dels alumnes envers al treball.
- Capacitat de treball.
- Respecte a la normativa i a les persones.
- Dificultats de comunicació.
- Carnet de conduir.
- Religió.
- Actitud de les dones africanes envers al treball.



INFORME DE SITUACIÓ DE L'OFICINA D'INFORMACIÓ, ASSESSORAMENT I ACCÉS D'HABITATGE PER A PERSONES ESTRANGERES.

JUSTIFICACIÓ DE L'OFICINA.

Actualment, a la ciutat de Lleida hi ha empadronades 1.904 persones estrangeres procedents de països extracomunitaris.

L'Oficina d'informació, assessorament, documentació i accés a l'habitatge per a persones estrangeres, es creà amb l'objectiu de facilitar l'accés a l'habitatge amb igualtat de condicions; realitzant una mediació entre ofertes i demandes existents a la ciutat. En aquesta línia, es prioritza el recull d'ofertes de pisos fora del Centre Històric.

OBJECTIUS DE L'OFICINA.

- Informació i orientació en la recerca de vivenda.
- Mediació entre ofertes i demandes.
- Assessorament per a lloguers, contractes, propietat, protecció oficial, arranjaments, ...
- Informació dels recursos municipals.
- Informació d'entitats i activitats de la ciutat.
- Centre de documentació i consulta de temes relacionats amb la immigració.
- Derivació als serveis adients segons demandes expressades i/o detectades.

AMBITES D'ACTUACIÓ

- INFORMACIÓ, sobre els recursos i activitats que ofereix el municipi, així com les entitats i organitzacions relacionades amb el col·lectiu.
- ASSESSORAMENT, en funció de les necessitats que plantegen els usuaris i en funció de les detectades per l'oficina.
- DOCUMENTACIÓ, centralització de tota aquella informació d'utilitat per al col·lectiu.

- VIVENDA, realització d'un anàlisi-estudi de les vivendes actuals del col·lectiu. plantejar millores d'habitabilitat i d'ús. Potenciació d'accés a ajudes públiques.

SITUACIÓ ACTUAL DEL SERVEI

Després d'un mes de funcionament de l'oficina, el número total d'atencions i contactes realitzats han estat els següents:

-Persones estrangeres ateses:	58
- entrevistes realitzades	120
- immobiliàries contactades	10
- Gestions immobiliàries	50
- propietaris	4
- associacions	3
- visistes a domicili	30

- **Nacionalitats** : Ecuador, Rumania, Liban, Perú, Colòmbia, Brasil, Sierra Leona, Nigeria, Sudan, Congo, Burkina Basso, Guinea Konary, Mali, Algeria, Marroc, Egipte, Togo, Burundi i Angola.

- Demandes ateses des del servei:

- . canvi de vivenda per millora
- . manca de vivenda
- . formació i treball (derivació i contactes amb l'institut Gaudí de la construcció i CIJCA)
- . documentació i assessorament sobre la campanya de regularització
- . peticions a Adigsa (sol.licituds i resol.lucions)
- . ajuts de lloguer
- . locals per associacions
- . salut
- . feina

- **Horari de l'oficina:** de dilluns a divendres de 10 a 14 hores. Les tardes han estat reservades per visites concertades.

Telefons : 973 27 82 28

BLOC 2

12 a 14 hores.

Maria José Rossell. Departament de Migracions de Càrites Diocesana de Lleida.
La dona immigrant a Lleida.

Mireia Fontanet, Lluïsa Camps i Miracle Llorens. Càrites Diocesana.
Altres experiències de Càrites a les Comarques de Lleida.

Montse Abella (Lleida) i Maribel Pérez (Mollerussa). Creu Roja.
Actuacions de Creu Roja adreçades als immigrants a la comarca del Pla d'Urgell.

Ibrahim Cámara i Thirno (president i secretari). Associació d'Africans de Lleida.
La situació dels immigrants africans a Lleida i el paper de l'associacionisme.

Daffe Koma Associació de Dones Africanes.
El papel del asociacionismo en la integración de las mujeres africanas en Lleida.

1. PRESENTACIÓ

La nostra societat està vivint una època de canvis a molts nivells i és necessari que la població en sigui conscient, per tal de poder fer un bon procés d'adaptació a l'evolució actual.

- Diversitat: Una de les característiques cada vegada més extenses: Aporta a la nostra societat una riquesa d'accions, de maneres de veure i viure les coses que es necessari conèixer i ser capaços d'anar assumint, i així ampliar la nostra visió personal de la nostra societat i poder tenir una visió més global.
- Conèixer, sempre implica tenir una mentalitat més oberta i estar receptiu a noves propostes i a les propostes dels altres.
- Adonar-se de tot allò que ens envolta ens permetrà entendre el funcionament del nostre entorn.

INTRODUCCIÓ

El desig de progressar i millorar són dues de les idees que la població immigrant té abans d'iniciar el procés tan llarg com és el fet de canviar de forma de viure. Aquest procés d'adaptació serà més o menys llarg:

- Canvi climàtic: període d'adaptació.
- Cultures i tradicions: contradiccions difícils d'acceptar.
- Poca gent del seu mateix país.
- Desconeixement de la llengua.
- Xoc cultural.
- Desconeixement de l'organització estructural.
- Funcionament social.

Això dependrà de l'actitud que adopti la societat d'acollida, ja que farà que aquest procés sigui més o menys difícil. Basant-nos amb el diàleg i amb la intenció d'un esforç d'aproximació per part de la població autòctona i també de la immigrant.

Anteriorment el moviment migratori era una població masculina. Però a mesura que la població va adquirint una major estabilitat, fa que es produeixi un augment de la població femenina, degut en molts dels casos a la reagrupació familiar. Aquest col·lectiu de dones tindrà uns aspectes diferencials:

- L'arribada al nostre país se deguda a la voluntat del marit. Això pot implicar una falta d'iniciativa per part de la dona.
- Es produeix una pèrdua d'espais tradicions de relació, al tenir que adaptar-se a un nou estil de vida molt més individual.
- El rol com a reproductora desapareix, passa de realitzar treballs agrícoles a la inactivitat a la que es veu abocada.
- El rol com a transmissora es debilita cada cop més fins que desapareix.

2. MOTIVACIONS

- Motius per immigrar: 62% expressa que la reagrupació familiar és el motiu pel qual ha deixat el seu país. Això implicarà que els marits hauran de demostrar una estabilitat laboral, econòmica y també residencial. Que tindran la documentació coberta, i que existeix per part del seu marit una preparació prèvia. 13% motius econòmics: Situació del país. El 8% motius laborals: Recerca d'una millora en aquest àmbit. Un 8% per motiu polític i un 9% diferents motivacions: un canvi de vida, millora en els estudis o simplement degut a carències.
- Dificultats en el moment de l'arribada: El 62% coneixement de la llengua, un 9% de documentació i la resta consideren les dificultats econòmiques, laborals y de funcionament de la llar com a les més importants.
- Dificultats actuals: Un 38% les mateixes dificultats que en el moment de l'arribada, el 22% comentar tenir menys dificultats, les dificultats laborals, les econòmiques i la documentació amb un 9% respectivament són les altres mancances que elles expressen.

3. PERFIL DE LA POBLACIÓ

- Nacionalitat: El 26'25% de les dones de l'estudi són del Nord d'Àfrica, concretament d'Algèria i el Marroc. El 43'75% d'Àfrica Occidental: Senegal, Gàmbia, Guinea Conakry, Mali, Burkina Fasso i Sierra Leone. El 13'75% de les dones són d'Àfrica Central i del sud, concretament de la R.D Congo, Guinea Equatorial, Camerún, República centreafricana, Angola i Sudàfrica. I la població llatinoamericana representa un 16'25% i són

d'Argentina, Uruguai, Colòmbia, Cuba, Bolívia, Brasil i la República Dominicana

- Grups de població: La població compresa entre els 18 i els 40 anys representa un 87'25% de la població estudiada. Això implica un gran potencial per introduir-se en el món laboral.
- Estat civil: 79% estan casades, 11% solteres, 8% separades i 1% divorciades.
- Fills: Aquest tema condicionarà la recerca de treball i modifica les relacions amb les institucions com l'Escola i la Sanitat. El 77% de la població tenen fills, el 5% estan embarassades i un 18% no tenen fills.

4. RELACIONS AMB ELS MITJANS EDUCATIUS

- Relació amb l'escola: Espai on els nois/es es poden relacionar amb el seu grup d'iguals, per tant és un punt important. El rol de la dona com un element socialitzador va desapareixent, ja que malgrat saben el que els seus fills van a l'escola, el contacte amb aquesta és molt esporàdic, sobretot en el cas de les dones africanes, que consideren com una causa important la comprensió de llengua que els hi dificultat d'entendre allò que li estan explicant.
- Amb qui poden deixar els fills: El 59% les dones no tenen a ningú que es pugui fer càrrec dels seus fills. En la nostra societat, existeix un servei de guarderies públic, on el seu accés és molt complex i també es troba limitat, sobretot si ens referim a dones que no tenen documentació. També influeix el poder adquisitiu de les dones, els ingressos eventuais o temporals, dificulten el poder pagar una guarderia privada i de buscar cangur a hores. Com a conseqüència d'aquesta situació: Dificultat en l'accés al món laboral i limita la mobilitat de la dona.

5. EDUCACIÓ

- Escolarització: Un gran nombre de dones, exactament un 87%, tenen estudis, es a dir, han anat a l'escola. Encara que, un ampli percentatge de les quals han cursat estudis islàmics o bé primaris.
- Coneixements de la llengua: Més de la meitat de la població, concretament un 56%, comenta tenir coneixements orals i escrits de la llengua castellana i

únicament un 16% de la població manifesta no entendre'l. En canvi amb la llengua catalana el percentatge que expressa no entendre-la és d'un 65%.

6. ÀMBIT LABORAL

- Situació de la dona en el país d'origen: 32% de les dones treballaven a casa, el 30% estudiava, un 10% es dedicava al comerç.
- Situació de la dona en l'actualitat: el 73% de les dones estan a casa, els treballs als que poden accedir són bàsicament de neteja, tenir cura dels nens i de la gent gran.
- Ingressos: Un gran nombre de població ve per reagrupament familiar, per tant és necessari que el marit tingui uns ingressos fixes en el moment de sol·licitar-ho.

7. ÀMBIT SOCIAL

- Coneixement dels serveis: El 79% expressa conèixer els recursos existents, però si ho contrastem amb quin són aquests recursos observarem que ens estem referint bàsicament als sanitaris i als escolars.
- Dificultats en el moment d'utilitzar els serveis: la llengua és bàsicament la seva gran dificultat, tan d'expressió com de comprensió. Aquesta dificultat té com a conseqüència que necessiten que algú les acompanyi. Desconeixement dels recursos.
- Activitat laboral: realitzen les tasques laborals de casa i no surten del seu medi laboral.

8. DESITJOS

- Que li agradaria tenir aquí: 73% a la família, un 18% als seus fills i la resta dels amics i el país en general.
- Que podria millora la seva situació: El 63% consideren que el treball, un 10% aconseguir la documentació, un 8% la millora del coneixement de la llengua, el trobar un habitatge, orientació i recolzament en l'arribada.
- Que necessita el col·lectiu de dones en general: Els costa valorar la globalitat de la situació, per això posen la seva problemàtica com la necessitat col·lectiva.

- Retorn a l seu país de forma definitiva: 50% no volen retornar, el 25% pensa que sí, la població restant dependrà del marit o bé aconseguir uns beneficis econòmics que els hi permetran viure en el seu país d'origen.

9.PROPOSTES

- Major coneixement de la llengua: amb l'escola, els serveis i recursos, relacions amb la resta de població,...
- Orientació en la recerca dels llocs de treball.
- Plantejar espais on es puguin reunir-se. Preocupació davant la situació d'aïllament que viuen, sobretot el col·lectiu de dones del Nord d'Àfrica.
- Orientació amb el tema de l'educació dels fills.
- Fomentar la formació especialitzada.
- Actuació concreta: La vivenda per a dones immigrants majors de 18 anys amb o sense fills.

BLOC 3

A. Rivadulla, V. Mora i N. Aragonés. Inspecció del Departament d'Ensenyament.

L'escolarització i acollida dels nens immigrants.

Glòria Peret. Institut Municipal d'Educació

L'escolarització de l'alumnat en situacions socials i culturals desfavorides i el Programa Educació en l'oci i el temps lliure.

Núria Llevot Calvet. Universitat de Lleida.

L'experiència educativa del Québec davant la diversitat cultural.

RESOLUCIÓ

de 15 de febrer de 2000, sobre l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socials o culturals desfavorides, per al curs 2000-2001.

La Llei orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents, en la disposició addicional segona regula l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials en centres docents sostinguts amb fons públics sota els principis d'equilibri i integració.

El Decret 72/1996, de 5 de març, modificat pel Decret 53/1997, de 4 de març, estableix el règim d'admissió d'alumnes en els centres docents sostinguts amb fons públics.

El Decret 299/1997, de 25 de novembre, regula l'atenció educativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Per la Resolució de 15 de febrer de 2000 s'aproven les normes de preinscripció i matriculació dels alumnes dels centres docents sostinguts amb fons públics que imparteixen ensenyaments de règim general i d'arts plàstiques i disseny per al curs 2000-2001.

Es considera necessari completar el que es disposa en la normativa vigent d'admissió d'alumnes en centres sostinguts amb fons públics amb una regulació específica de l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socials o culturals desfavorides, que contribueixi a la seva integració escolar i social, tot entenent que per a l'adequada consecució d'aquest objectiu és necessària l'acció participativa i solidària de l'escola, de les institucions i de la societat en el seu conjunt.

En les àrees territorials amb una població escolar significativa d'alumnat en una situació social o cultural desfavorida, s'estableixen procediments d'acolliment, assessorament i orientació als pares que vulguin inscriure els seus fills en els centres docents sostinguts amb fons púb-

lics, amb la finalitat d'ajudar-los en la tria d'aquell que millor pugui respondre a les seves necessitats educatives i amb una voluntat integradora.

Per aquests motius,

Resolc:

Article 1

Escolarització

En aquells llocs que presenten una població escolar significativa amb necessitats educatives derivades de situacions socials o culturals desfavorides, els alumnes seran escolaritzats pels centres sostinguts amb fons públics des d'una visió de conjunt, tot atenent les peticions dels seus pares o tutors i afavorint la seva millor escolarització i integració social.

Article 2

Àrees territorials

En els municipis on s'evidenciï una escolarització significativa d'aquest alumnat, s'establiran àrees territorials en què seran ateses les sol·licituds d'escolarització d'alumnes que formalitzin els seus pares o tutors, o qui en tingui la pàtria potestat.

Aquestes àrees territorials seran determinades per la delegada o el delegat territorial, amb l'informe previ de la Inspecció d'Ensenyament, després d'escoltar els ajuntaments dels municipis afectats.

Article 3

Assessorament als centres

Per tal d'articular un pla d'integració escolar i social de l'alumnat, els centres docents sostinguts amb fons públics d'aquestes àrees territorials comptaran amb la col·laboració de l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), del Programa d'educació compensatòria i del Servei d'ensenyament del català (SEDEC), coordinats per la Inspecció d'Ensenyament.

De la mateixa manera, i de forma coordinada també per la Inspecció d'Ensenyament, podran comptar amb la col·laboració dels serveis socials municipals i de les entitats socials públiques i privades.

Article 4

Comissions específiques

4.1 La comissió d'escolarització corresponent, en el marc de les seves funcions, atendrà de manera singularitzada l'escolarització i la integració socioeducativa de l'alumnat en les àrees territorials a què fa referència l'article 2.

No obstant això, la delegada o el delegat territorial podrà crear una comissió específica de cada àrea territorial, amb la finalitat de conèixer la realitat educativa i social de l'àrea, establir criteris d'escolarització que afavoreixin la integració social i l'atenció escolar dels alumnes i fer les corresponents propostes a la delegada o delegat territorial, de conformitat amb el que s'estableix en aquesta Resolució.

4.2 Les comissions específiques actuaran en el marc de la comissió d'escolarització, tindran el mateix president o presidenta, i pels seus membres seran nomenats per la delegada o el delegat territorial.

Les comissions específiques estaran integrades per la presidenta o el president i els repre-

sentants dels següents estaments: una directora o un director d'un centre docent públic de l'àrea, un o una titular d'un centre privat concertat de l'àrea, un representant de cada ajuntament dels municipis afectats, un representant de les mares i els pares membres dels consells escolars dels centres públics de l'àrea, un de les mares i els pares membres dels consells escolars dels centres privats de l'àrea, i un professional dels serveis educatius si així ho requereix el seu president; a més podran comptar amb l'assistència i el suport dels serveis socials municipals.

4.3 Les comissions específiques tindran continuïtat al llarg del curs escolar per atendre, d'acord amb les seves funcions, l'escolarització dels alumnes que s'incorporin amb posterioritat al període de preinscripció i matrícula.

Article 5

Assessorament per a l'escolarització

5.1 Els serveis educatius del Departament d'Ensenyament, i si s'escau, dels serveis socials que actuen al municipi, coordinats per la Inspecció d'Ensenyament, acolliran i assessoraran els pares o tutors, o qui en tingui la pàtria potestat, dels alumnes que s'escolaritzin en aquestes àrees territorials.

5.2 Aquest assessorament es podrà iniciar amb antelació a la preinscripció i matrícula, i tindrà en compte els criteris establerts per la comissió d'escolarització o, si s'escau, de la comissió específica.

5.3 La petició d'assessorament la podran formular els mateixos pares o tutors, o qui en tingui la pàtria potestat, dels alumnes, adreçant-se a la Inspecció d'Ensenyament o fent-ho constar en el moment de la preinscripció, o de l'escolarització.

De la mateixa manera, els centres docents, els serveis socials que actuen al municipi o les entitats socials públiques o privades que puguin conèixer casos de necessitat d'assessorament per a l'escolarització, els comunicaran a la Inspecció d'Ensenyament.

Article 6

Preinscripció i matrícula

6.1 La Inspecció d'Ensenyament informará la comissió d'escolarització o, si s'escau, la comissió específica, de les peticions d'assessorament per a l'escolarització d'alumnes i disposará aquest assessorament d'acord amb el que es determina a l'article 5.

6.2 L'EAP emetrà els informes dels alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socials o culturals desfavorides i en donarà trasllat a la Inspecció d'Ensenyament la qual n'informará a la presidenta o president de la comissió d'escolarització o, si s'escau, de la comissió específica.

6.3 Si de la informació se'n deriva l'assignació de places de reserva o increment de ràtio, la presidenta o el president de la comissió, tenint en compte la voluntat dels pares o tutors i la informació disponible, farà proposta d'escolarització a la delegada o el delegat territorial, qui resoldrà les sol·licituds i ho comunicarà al centre receptor, als interessats i a la comissió d'escolarització o, si s'escau, a la comissió específica.

Article 7

Reserva de places

7.1 Els centres docents sostinguts amb fons públics inclosos en una àrea territorial de les de-

terminades en l'article 2 mantindran, en cada grup de segon cicle d'infantil i d'ensenyaments obligatoris, la reserva general de 2 places per a alumnes amb necessitats educatives especials qualsevol que en sigui la causa.

7.2 Mitjançant resolució, la delegada o el delegat territorial podrà fixar, en atenció a les necessitats d'escolarització, una reserva superior, tal i com disposa l'article 5.4 del Decret 72/1996, de 5 de març, d'admissió d'alumnes en els centres docents sostinguts amb fons públics.

De la mateixa manera, durant el període de preinscripció i matrícula o un cop iniciat el curs escolar, podrà autoritzar un increment de ràtio per tal d'afavorir la millor escolarització, d'acord amb les previsions de la disposició transitòria quarta del Decret 72/1996, de 5 de març.

Article 8

Assignació d'ajuts

A proposta raonada de la delegada o el delegat territorial, s'assignaran els ajuts que podran rebre els centres docents sostinguts amb fons públics que atenguin alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socials o culturals desfavorides.

Disposició derogatòria

Aquesta Resolució deroga la Resolució de 5 de març de 1999, per la qual s'estableixen alguns aspectes dels procediments a seguir en la preinscripció d'alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socials o culturals desfavorides i els ajuts a l'escolarització en aquestes places.

Barcelona, 15 de febrer de 2000

EMILI PONS I CARRERAS

Director general de Centres Docents

(00.038.119)



LA PAERIA



Ajuntament de Lleida

CONSELL ESCOLAR MUNICIPAL

ESCOLARITZACIÓ DE L'ALUMNAT
EN SITUACIONS SOCIALS I CULTURALS
DESFAVORIDES

Document elaborat per la Comissió
Aprovat per consens en el PLE DEL C.E.M.
(sessió del 10 de febrer de 2000).



CONSELL ESCOLAR MUNICIPAL

PRESENTACIÓ

Al llarg de l'any 1999, la **Comissió per a l'escolarització de l'alumnat en situacions socials i culturals desfavorides (ASSCD)** de la ciutat de Lleida, creada en el si del Consell Escolar Municipal (CEM), va treballar en diverses sessions el tema encomanat, recollint informació al respecte, definint criteris, formulant propostes i concloent el treball encomanat presentant al Plenari del CEM un **Document** on s'exposen diversos **Criteris** que s'haurien de tenir en compte per a una escolarització equilibrada dels nens i de les nenes que requereixen atenció especial alhora que s'apunten **Propostes d'actuació** que impliquen a diferents entitats i institucions.

El Document va ser aprovat en sessió plenària pel Consell Escolar Municipal en tot allò que comptava amb el consens de la Comissió. El mateix Plenari va instar la Comissió a seguir treballant per avançar en aquells aspectes que havien quedat oberts o que no comptaven amb el consens de tots els sectors representants.

En sessions de treball celebrades els mesos de desembre de 1999 i gener de 2000, la Comissió ha consensuat les **PROPOSTES** que s'eleven a la consideració del Plenari del Consell Escolar Municipal per a la seva aprovació si escau.

El DOCUMENT que es presenta a continuació recull el treball consensuat pels membres de la Comissió i aprovat per consens dels Consellers i Conselleres del Consell Escolar Municipal en la Sessió plenària celebrada el dia 10 de febrer de l'any 2000.



INTRODUCCIÓ

La diversitat de necessitats educatives que es deriven de situacions socials i culturals, afecta un ampli col·lectiu de nens i nenes, col·lectiu que es veu incrementat sovint amb l'arribada de famílies d'immigrants, de minories ètniques i/o encara aquells que tenen problemes d'adaptació a l'àmbit escolar pel fet de pertànyer a famílies desestructurades.

La qüestió prèvia a tractar abans d'extreure conclusions sobre aquest tema és que s'ha de conèixer a fons la realitat; és a dir, hi ha tot un seguit de qüestions que s'haurien de respondre: fins a quin punt l'escolarització d'aquells infants és problemàtica, si hi ha reticències per part dels pares i/o mares a matricular els seus fills i filles, si hi ha brots de racisme, quina és la manca de recursos per atendre la diversitat, quina concentració d'alumnes amb necessitats educatives hi ha i en quines escoles s'apleguen, si hi ha problemes lingüístics, conèixer quina part de la població escolar representen, si es produeix absentisme escolar, fins a quin punt el professorat està preparat per atendre la multiculturalitat, etc....

Quan aquests nens i nenes es concentren excessivament en unes determinades escoles, situades habitualment en els territoris més desfavorits de la ciutat, pot esdevenir que, amb el temps, aquestes escoles es converteixin en ghettos tancats i poc integradors, amb la qual cosa la problemàtica d'inserció a la societat es fa més evident.

Per resoldre aquesta situació, s'ha proposat "distribuir" els nens i les nenes en diferents centres, però es tracta d'un problema molt més complex que no s'acaba amb la "distribució", ni amb una "matriculació equilibrada", expressions, dit de passada, poc afortunades. No és suficient una educació de les minories ètniques que no contempli aspectes històrics, geogràfics, literaris, artístics, religiosos, etc..., que els fills i les filles



Ajuntament de Lleida

de les majories culturals de les nostres escoles convindria que coneguessin per facilitar l'acollida i la integració de les minories.

Tampoc no seria suficient una actuació que només promoguéss l'escolarització d'aquests nens/es. Garantides les exigències d'escolarització, tots els esforços de la comunitat educativa haurien de tendir vers una interculturalitat plena... interculturalitat que superés una fàcil absorció de la cultura minoritària o l'oblit sistemàtic d'aquesta. Aquest procés, la dificultat del qual és evident, hauria d'estar sotmés a una avaluació contínua que corregís i reconduís, si fos necessari, les actuacions fetes en aquest sentit.

Una inadaptació dels i de les alumnes a l'escola sol ser el reflex d'una inadaptació d'aquells o de les seves famílies a la societat. Per als nens i les nenes que acaben d'arribar a l'escola, una correcta adaptació al món escolar els pot garantir una correcta adaptació a la societat, que pot servir, a la vegada, com a mitjà per integrar les respectives famílies. Per aconseguir això, s'ha d'implicar els pares en el procés d'escolarització dels nens, ja que la família és un altre factor fonamental que cal tenir en compte. Aquesta ha de sentir que se la respecta i se la considera una part activa en l'educació del seu fill i/o filla. Per tant s'ha de conscienciar les famílies dels reptes, compromisos i beneficis que comporta l'escolarització i l'educació dels seus fills, establint estratègies de suport a aquestes famílies.

Una correcta acollida de l'alumnat en els centres s'ha d'entendre tant a nivells "afectius" envers els pares i els i les alumnes, com a nivell de recursos materials.

És veritat que l'escola és com una caixa de ressonància de tota la problemàtica social, però creiem que aquesta qüestió no pot limitar-se a l'àmbit escolar, sinó que s'ha de fer extensiva a la resta de la societat. Solament amb una sensibilització de tota la societat la diferència pot esdevenir un element enriquidor i integrador. Tot i que hi ha una cultura dominant, és important entendre que el procés d'integració cal que es doni tant entre les persones novingudes com en la societat d'acollida.



Ajuntament de Lleida

Això implica que s'ha de reflexionar sobre les implicacions que comporta viure en una societat multicultural i en conseqüència viure una escola que vol caminar cap a la interculturalitat. Creiem que per interculturalitat s'ha d'entendre el reconeixement que totes les cultures tenen trets positius i negatius i que la diversitat cultural enriqueix a tothom.

El repartiment pel repartiment no soluciona el problema. Per això s'han de buscar i posar en marxa noves experiències que facilitin la interculturalitat i estimular les comunitats educatives a incloure en els seus Projectes Educatius programes i accions que fomentin el coneixement, l'acceptació i l'estima de les manifestacions de la diversitat social.

Per tant, aquesta problemàtica demana la concurrència de totes les administracions i dels diferents serveis tant socials, com d'habitatge i cultura, que no tenen solament les competències sinó també el personal tècnic preparat a l'efecte. Cal un compromís de totes les administracions, dotant les escoles dels recursos humans i materials suficients, amb personal docent especialitzat en aquest tema i amb equips psicopedagògics.



CRITERIS

1. Totes les escoles sostingudes amb fons públics han d'acollir per igual qualsevol alumne o alumna independentment de la seva condició social, econòmica, ètnica o religiosa garantint així la diversitat de l'alumnat, sigui quin sigui el tipus de necessitat educativa que presenti. Aquesta orientació no es pot veure condicionada per motius econòmics, ja que en tots els centres sostinguts amb fons públics s'ha de garantir la gratuïtat de l'elecció, almenys en els nivells obligatoris.
2. S'ha d'establir una taxa límit d'infants amb necessitats educatives especials per a totes les escoles de la ciutat, tant públiques com privades i/o concertades, redistribuint els límits de les escoles situades en els territoris més desafavorits. Si bé s'ha de prioritzar la matrícula de l'escola de la zona que pertoqui en cada cas, també cal evitar que determinades escoles es converteixin en les úniques receptors d'alumnes de minories ètniques.
3. Al mateix temps, s'ha de tenir en compte que en cap cas l'orientació d'un alumne o d'una alumna a un centre determinat no podrà implicar un desarrelament del seu entorn més immediat, del seu barri i del seu nucli de relació i convivència.
4. També seria convenient informar els pares i les mares de tota l'oferta educativa de la ciutat.



CONSIDERACIONS QUE PRESIDEIXEN LES PROPOSTES QUE PRESENTA LA COMISSIÓ

1. L'ESCOLA I EL PROFESSORAT

L'escola és i ha de ser un element integrador i és la institució que més i millor incorpora la diversitat. Aquesta funció integradora cal que es vegi reforçada amb el suport de tota la societat.

El treball del professorat en aquest tema és creatiu, intens i d'alta qualitat i no sempre ben apreciat per la societat. Cal tenir en compte, no obstant, que les condicions en què es desenvolupa moltes vegades aquest treball i la sobrecàrrega afegida generen un fort desgast en els professionals.

2. LES FAMÍLIES.

Les famílies amb fills que requereixen atenció especial no expressen detectar dificultats significatives, tant pel que fa a trobar una plaça escolar com pel que respecta a l'acolliment i acompanyament educatiu en els centres escolars en què estan matriculats.

3. SENSIBILITAT RESPECTE AL TRACTAMENT DE L'ESCOLARITZACIÓ DE L'ALUMNAT EN SITUACIONS SOCIALS I CULTURALS DESFAVORIDES

En parlar d'aquestes qüestions des d'una posició externa cal ésser ben curós perquè és a les famílies, als infants i als adolescents d'aquests grups socials als qui cal escoltar i a qui atendre en les necessitats que manifestin, per evitar fer "classificacions" des d'altres situacions culturals i socials.



Ajuntament de Lleida

El tema afecta tant la justícia social (igualtat d'oportunitats educatives, sense discriminació) com el respecte a la diversitat (sensibilitats culturals diverses) i això, per la seva complexitat, ha d'ésser abordat sempre amb una voluntat explícita de SUMAR, sense cap afany de protagonisme i mirant, per tant, tot allò que les diferents administracions i organitzacions socials estan realitzant i comptant, al mateix temps, amb la seva experiència.

PROPOSTES

1. Afrontar aquest tema de manera interdisciplinària mitjançant la **COORDINACIÓ** de diferents organismes per part del Consell Escolar Municipal, a fi i efecte de garantir una integració real i una educació que creï hàbits per a viure més enllà de l'entorn escolar.

2. Referent al **PROFESSORAT**.

- Incrementar el professorat de suport educatiu en l'Àrea de llenguatge (tant català com castellà) per als nens i les nenes immigrants que porten poc temps en el nostre país, atès que sembla que és en aquesta àrea on tenen més dificultats, tant pel que fa a la parla com a l'escriptura.
- Modificar el sistema d'accès del professorat als centres considerats d'atenció educativa preferent, d'acord amb el Projecte Educatiu del Centre, la tipologia de l'alumnat o atenent aquells projectes aplicables i avaluable presentats per part d'equips de professors i professores.
- Proporcionar dotacions i personal especialitzat als centres que escolaritzin nens i nenes en SSCD, tenint en compte la tipologia de l'alumnat i el Projecte Educatiu per a la seva atenció.



Ajuntament de Lleida

- Vetllar pel desenvolupament d'un Pla de formació i de sensibilització del professorat adient a la nova realitat emergent, que fomenti l'educació intercultural i previngui comportaments racistes i xenòfobs. Promoure, al mateix temps, la participació i la implicació de la comunitat educativa.
- Considerar la possibilitat d'iniciar experiències en centres educatius basades en el model de "Comunitats d'aprenentatge".

3. RESERVA DE PLACES.

- Considerant que tots els centres han manifestat la voluntat d'acceptar nens i nenes que necessitin atenció especial, vetllar per la seva escolarització tenint en compte la totalitat de places vacants en tots els centres al llarg del curs.
- Quantificar el nombre d'alumnes immigrants que cada any arriben a la ciutat de Lleida, per poder preveure la necessitat d'augmentar o disminuir la reserva de places necessàries per a aquest alumnat, per al curs següent.

4. SUPORT ECONÒMIC.

- Proporcionar informació en els centres públics i privats de les beques de menjador i altres ajuts que atorga el Departament d'Ensenyament.
- Establiment d'un fons econòmic coparticipat per les administracions municipal i autonòmica (S. Personals, Educació, Dep. d'Ensenyament) i administrat pel CEM, per subvenir a necessitats no contemplades en els ajuts regulats.

5. REFERENT AL PROCÉS DE PRE-INSCRIPCIÓ I MATRICULACIÓ

Optimitzar el sistema actual atès per:

- **La Comissió d'Escolarització de la Delegació Territorial d'Ensenyament** constituïda per un inspector d'ensenyament, un director d'un centre públic de la



Ajuntament de Lleida

zona, un titular d'un centre concertat, un representant de l'ajuntament, dos representants dels pares d'alumnes membres de consells escolars de centre (públic i concertat), un representant del consell comarcal, un director d'un dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica de la zona.

- **La Subcomissió Permanent d'aquesta Comissió.**
 - a) Facilitant informació i rebent sol·licituds d'inscripció dels casos considerats de NEE amb risc de marginació social i cultural. Recordant als centres l'obligatorietat de traslladar a la Subcomissió permanent les sol·licituds rebudes que es consideren motiu d'atenció especial.
 - b) Actuant la Subcomissió Permanent de forma més intensiva, si cal, durant tot l'any i efectuant el seguiment de l'escolarització de cadascuna de les noves incorporacions.

6. ATENCIÓ CONTINUADA A L'ESCOLARITZACIÓ

- Consolidar la figura dels mediadors culturals i establir mesures de seguiment i supervisió perquè sigui una veritable ajuda a la integració de les persones de distintes procedències a la comunitat on viuen.
- Afavorir l'escolarització dels nens i de les nenes de 0 a 3 anys per tal de facilitar la inclusió social de les famílies immigrants.

Consell Escolar Municipal.
Document elaborat pels membres de la
Comissió per a l'estudi de l'escolarització de l'Alumnat
en Situacions Socials i Culturals Desfavorides. (ASSCD).

Lleida, gener de 2000.

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: CATALUÑA-QUEBEC

Nuria Llevot Calvet*
Jordi Garreta Bochaca*

I. INTRODUCCIÓN

Los conceptos de educación multicultural y educación intercultural son a veces definidos por oposición y otras veces utilizados como complementarios (BERTHELOT, 1991). La educación multicultural, nacida durante los años sesenta en los Estados Unidos, fue el resultado de la convergencia de los movimientos de defensa de los derechos cívicos, la crítica a las prácticas escolares discriminatorias y las líneas de trabajo compensatorias que pretendían eliminar las prácticas asimilacionistas dominantes en ese momento. Por otro lado en Inglaterra las tensiones producidas por un incremento de la diversidad fruto de las migraciones también ponen en el primer plano del debate la educación multicultural. En Canadá esta política fue declarada oficial durante los primeros años setenta¹. La educación intercultural, expresión poco utilizada en

* *Universidad de Lleida.*

¹ Dentro de lo que se ha llamado educación multicultural se han realizado diferentes aproximaciones en función de la clientela y de la ideología. De esta forma ésta puede dirigirse sólo al alumnado de los grupos étnicos proponiendo medidas compensatorias o puede buscar unir todo el alumnado privilegiando un tipo de aproximación pedagógica (por ejemplo, basada en las relaciones humanas o buscando la reconstrucción social). Hay que destacar en esta una evolución histórica, que la educación multicultural ha buscado sucesivamente: una mejor adquisición de la lengua común, la promoción de las lenguas y culturas de origen y promoción de la diversidad cultural entre todos los alumnos (VERNE, 1987). Recientemente en los Estados Unidos se aprecia un desplazamiento hacia la defensa del derecho a la diferencia y a la integración en la cultura dominante como forma de promoción social de los grupos minoritarios (GLAZER, 1987). Por último también mencionar que para algunos la diversidad cultural no se refiere sólo a la etnicidad, la educación multicultural también se dirigirá a otras diferencias sociales: edad, sexo, clase social, etc.

los países anglosajones, ha tomado forma en Francia y en Quebec, en éste último como respuesta a los peligros que se intuían en el multiculturalismo en su versión de «mosaico» y como reacción a lo que se definió como multiculturalismo en el Canadá². Pero como han afirmado McAndrew (1995) y el mismo Berthelot, entre otros, las dos expresiones a menudo definen la misma realidad.

En Canadá, y concretamente en Quebec el interculturalismo pone el acento sobre la necesidad de tener en cuenta la cultura de los otros, aprender a conocer y a comunicarse por parte de todos los miembros de la sociedad, mayorías y minorías. La sociedad de Quebec valora las relaciones entre los diferentes grupos sociales que la componen y preconiza su plena participación en la definición de ésta. En este contexto la ideología de la interculturalidad se define a partir de las nociones de convergencia cultural y de la cultura pública común (HARVEY, 1991; HELLY, 1996). Esta ideología, que es vista a menudo como la respuesta al multiculturalismo social y escolar de Canadá, enfatiza en la afirmación de su carácter francófono e insiste en la comunicación entre los miembros de las diferentes culturas³ y la necesidad de integrar los recién llegados a la sociedad de acogida (GÉRIN-LAJOIE, 1995).

² Este concepto tampoco está exento de diversas interpretaciones y enfoques, cuando no de críticas. Así por ejemplo, y siguiendo las reflexiones de Jocelyn Berthelot (1991), los debates en torno a la educación intercultural remiten a los que existen entorno a la definición de cultura común. Para algunos, ésta tiene como primer objetivo la transmisión de una pluralidad de culturas evitando la subordinación de una/s respecto a las otras (HANNOUN, 1986). Esta perspectiva relativista no es comparada por todo el mundo, por ejemplo, Fernand Ouellet de la Universidad de Sherbrooke (Quebec) muestra en sus textos una evolución hacia la noción de cultura común. En un primer momento enfatiza en la idea de comprensión y comunicación intercultural (OUELLET, 1985) para posteriormente incluir la comprensión de los mecanismos psicológicos, los factores políticos que se encuentran en la base del racismo y la necesidad de desarrollo de la capacidad de participar en la interacción social, que genera identidades y proximidades. Ouellet considera que la escuela pública no debe promocionar culturas particulares sino preparar a los ciudadanos del futuro para vivir en una sociedad plural (OUELLET, 1988 y 1997). Lo anterior conduce a Vachon (1988, cit. BERTHELOT, 1991) a diferenciar dos caras en lo que se ha llamado educación intercultural: una «vertical» (que da prioridad a la integración) y una «horizontal» (que da prioridad a la identidad). Vachon, que defiende esta segunda opción, considera que la primera es una ideología política de integración a la cultura mayoritaria y al sistema, mientras que la segunda es el arte de defender y promocionar identidades y culturas ante toda forma de hegemonía.

³ Brian Aboud y Anna Maria Fiore (1995) citan y analizan internamente ochenta y cinco comunidades culturales diferentes que residen en Quebec.

Partiendo de esta situación, y de un interés personal por conocer la evolución del concepto de educación intercultural y especialmente de las prácticas que de una política así definida han surgido, nos planteamos realizar un análisis de este desarrollo. En paralelo, por la proximidad e implicación, realizamos un estudio parecido en Cataluña. Estas dos realidades muy comparadas, especialmente a nivel lingüístico, no se caracterizan por tener un volumen parecido de inmigrantes, por ser parecida la presencia de autóctonos⁴, etc. Pero resulta muy interesante, desde nuestra óptica, la evolución que ha realizado esta provincia canadiense en los últimos veinte años y los retos que ha tenido y que se cree que deberá afrontar. Esto nos permite analizar las respuestas dadas a situaciones parecidas a las que vive en la actualidad Cataluña, y España, y al mismo tiempo anticipar algunos de los retos que pueden plantearse a corto plazo.

II. LA ESCUELA DE CATALUÑA ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

II.1. Diferentes actuaciones en el camino hacia la educación intercultural

Si nos centramos en la enseñanza obligatoria, diferentes han sido las experiencias que pretendían integrar (léase «asimilar» en la mayoría de los casos) cuando no segregar. Garrido y Torres (1986) agrupan estas diferentes experiencias escolares (orientadas principalmente al colectivo gitano, ya que es la minoría que más tiempo lleva residiendo en España, algunos sitúan su llegada hace más de 500 años) en: escuelas segregadas para gitanos -por ejemplo, las escuelas puente- regidas por el convenio del Ministerio de Educación y Ciencia en 1978; aulas segregadas para gitanos; escuelas en barrios de población exclusivamente gitana; y, por último, se realiza su incorporación a la escuela pública. Pero este paso no quiere decir que su situación sea idéntica a la del resto de alumnos. Al hecho de que generalmente provengan de un contexto desfavorecido hay que sumarle la adscripción étnica con lo que ésta implica en el caso gitano.

Ya en la escuela pública, este alumnado con «características específicas» que le hacen diferente y es percibido como tal, ha recibido y recibe apoyo desde la

⁴ *El Secrétaire aux Affaires Autochtones* (1997) censa en 72.430 los autóctonos residentes en el Quebec, de los cuales 8625 son inuits (anteriormente llamados esquimales) y los restantes son amerindios.

administración a través de un programa pensado para ello: el Programa de Educación Compensatoria (PEC). La educación compensatoria tiene, por definición, la voluntad de compensar déficits, de intentar cubrir carencias y paliar desigualdades en una línea paternalista y asimilacionista. En España, la Educación Compensatoria se inicia hacia el año 1983 (Real Decreto de 27 de abril de 1983, BOE de 11 de Mayo) con el objetivo prioritario de beneficiar aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieran una atención educativa preferente. Las actuaciones que debía realizar el recién creado programa se circunscriben a: la creación de servicios de refuerzo escolar, la incentivación del profesorado destinado a vacantes que son difíciles de ocupar, la organización de cursos de formación ocupacional para jóvenes no escolarizados entre los catorce y quince años, la erradicación del analfabetismo y la creación de ayudas para el estudio entre otros. En línea de la implantación y desarrollo del programa, el diecinueve de diciembre de 1990, entre Javier Solana Ministro de Educación y Ciencia y José Laporte Conseller del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat*, se firma un convenio de colaboración por el cual el *Departament* se hacía cargo de este programa en Cataluña. Desde ese momento el objetivo principal del programa se ha concretado en dar ayuda para la plena integración del alumnado con problemas de marginación social, tratándose en la práctica principalmente de los alumnos de etnia gitana y de árabes.

En la actualidad existen unos sesenta profesionales (profesorado de primaria) y cinco asistentes sociales que realizan, entre otras, las siguientes funciones: asesorar a las escuelas donde se escolariza este alumnado; elaborar materiales didácticos adaptados a las necesidades que presentan; ofertar elementos de información y formación al profesorado que los atiende; ofertar ayudas económicas (libros, comedor...) que favorezcan la asistencia asidua a clase y animar a los centros escolares a plantearse una auténtica educación intercultural. Este último capítulo de actuaciones, uno de los considerados más importantes, se concreta en otros objetivos que se pretenden realizar (LLUCH y SALINAS, 1995): elaborar un Proyecto de Centro intercultural, desarrollar el currículum desde una óptica intercultural y utilizar materiales curriculares que sigan este enfoque. Pero también hay que decir que este programa no actúa solo. Dentro del proceso de normalización lingüística que realiza la administración catalana existe el Programa de Inmersión Lingüística para escolarizar a los alumnos de primer ciclo (utilizando el catalán como lengua principal de comunicación, no como asignatura). Este programa también incluye a las minorías étnicas que entran en la escuela, pero

ante la posibilidad, y de hecho la constatación, que existen alumnos que son escolarizados en una edad más avanzada (generalmente se trata de inmigrantes) existe un Servicio de Enseñanza de Catalán (SEDEC), llamado incorporación tardía. Éste se dirige a los alumnos de ocho a catorce años que no han tenido contacto anterior con la lengua catalana: estudian catalán desde el primer año (este año sin calificación), el segundo se les realiza una evaluación especial y el tercero se integran en la normalidad, todo y que se mantienen criterios flexibles de evaluación (IOE, 1996). Este programa y el PEC al compartir una parte de la población usuaria coordinan habitualmente sus intervenciones.

Regresando al hilo general y tomando las reflexiones realizadas por Jordi Pascual (1992), las actuaciones realizadas en el plano educativo se pueden analizar desde tres ámbitos de actuación: macroinstitucional (es decir, el relativo al sistema escolar en su globalidad), mesoinstitucional (relativo a los centros) y el microinstitucional (relativo a la interacción educativa básica entre el profesorado y el alumnado). Respecto al primero de estos ámbitos, concluye el autor que el sistema escolar ha mantenido intacto el *curriculum* oficial. La única respuesta realizada corresponde al refuerzo de los que llegan a media escolarización. Respecto a los centros, ámbito mesoinstitucional, la admisión del alumnado de minorías se percibe como un problema⁵. En último lugar, ámbito microinstitucional, la práctica pedagógica de los maestros está limitada a las líneas curriculares que impone la institución escolar, y en particular, al programa educativo de cada centro. En cada centro la oferta educativa es unicultural y uniforme, exista o no alumnado perteneciente a los grupos minoritarios. Pero también constata la existencia de centros donde la línea pedagógica se puede calificar de «activa» (una minoría), en éstos es aceptada la pluralidad de valores y hábitos culturales, eso sí entendidos como rasgos individuales de cada alumno. En general, al no existir una respuesta global concreta, al no dar al profesorado orientaciones y recursos adecuados, éste tampoco debe definirse delante de esta cuestión y por lo tanto actuar. Por este motivo, sin orientaciones más específicas, el día a día es ver quién se encarga de estos alumnos, el profesorado del aula o el especialista. En un contexto donde el maestro es situado como máximo y casi único responsable del tratamiento de las diferentes identidades culturales que se encuentran en el

⁵ Sobre todo cuando a media escolarización, tienen un nivel inferior a la mayoría del alumnado de su edad y cuando la escuela se convierte o se piensa que se convertirá en la escuela de los «moros» o de los gitanos.

aula, éste debe recurrir a elementos de su experiencia profesional y personal o a los profesionales del PEC (y del SEDEC), que difícilmente pueden asumir todo el trabajo que se les ofrece y que también deben ir construyendo las respuestas con lo disponible a nivel de recursos, formación y bagaje personal.

El año 1996 con la publicación del eje transversal sobre educación intercultural se realiza un paso adelante en esta dirección (*Departament d'Ensenyament*, 1996). El reconocimiento se hace previa consideración que Cataluña es una sociedad multicultural. Para sintetizar, se parte de la idea que desea avanzar progresivamente hacia un modelo de sociedad intercultural buscando armonizar la diversidad existente en la sociedad, que tiene su reflejo en los centros escolares (especialmente en algunos muy concretos donde se concentran o donde son contrarios). En el documento se afirma que la educación debe preparar a las nuevas generaciones para la vida en la sociedad catalana, finalidad que implica desarrollar en todos los alumnos un conjunto de actitudes y aptitudes: arraigamiento a la propia comunidad y apertura, respeto y diálogo, tolerancia y sentido crítico, convivencia y superación constructiva de los conflictos, empatía y afirmación de la propia identidad, etc. Se considera que es la ocasión de ofrecer a todos los alumnos una sólida competencia cultural, es decir, una formación personal que, partiendo de un referente cultural seguro les haga capaces de reconocer lo que hay de válido en la rica pluralidad de culturas existentes, para retomar nuevamente a la identidad cultural originaria con ánimo de enriquecerla en un proceso abierto y dinámico. Como podemos constatar se incide en el plano cultural en cambio, como presentaremos, en Quebec donde se enfatiza actualmente en lo cívico, concretamente en la educación para la ciudadanía. En el documento del *Departament*, la educación intercultural es contemplada así como dirigida a todo el alumnado (con el objetivo de alcanzar la llamada «competencia cultural») y que incumbe a todo el centro. Los objetivos propuestos en este documento se concretarían en: cultivar actitudes interculturales positivas (respetar, valorar, superar prejuicios), mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico (tener cuidado de la identidad cultural propia y también introducir elementos culturales diferentes), potenciar la convivencia intercultural (descubrir parecidos, jugar y aprender cooperativamente, resolver constructivamente los conflictos), mejorar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado (maximizar el rendimiento, adecuar los currículos y manifestar expectativas positivas). Lo anterior se concreta en los centros escolares en la solicitud que lentamente vayan adoptando en el Proyecto Educativo de Centro objetivos en esta línea (pocos en un principio

para asegurar que se lleven realmente a la práctica e ir avanzando). En este marco se invita al profesorado a introducir en las escuelas estos planteamientos y a que no vean este nuevo reto como una sobrecarga añadida a la tarea docente⁶.

Para el profesorado, por considerar que era necesaria la sensibilización y formación, se creó y realizó un programa de formación en el campo de la educación intercultural. El Departamento a través de la Subdirección General de Formación Permanente inició el curso 1995/1996 este programa que finalizó en junio de 1997. Como objetivos del programa priorizaríamos: formar formadores de maestros para crear un núcleo de profesionales especializados en educación pluricultural y adaptar las escuelas y las enseñanzas a la realidad de la convivencia intercultural; capacitar al profesorado para que promueva en las escuelas un diseño pluricultural basado en el respeto a la diferencia cultural, la defensa de la igualdad de derechos y el acuerdo como medio para resolver el conflicto; crear un núcleo de reflexión teórico-activa y elaborar unos materiales que ayuden en la aplicación del programa en las escuelas.

Por otro lado, recientemente (primeros meses de 1998) se ha elaborado un documento preliminar de propuestas y actuaciones para mejorar las actuaciones del programa de educación compensatoria, que recordemos que aunque irregular e inestablemente, aún sigue funcionando en Cataluña. Este esbozo introduce modificaciones en el procedimiento de trabajo de los profesionales del programa. En teoría pretende dar respuesta de una forma más equitativa a las diferentes escuelas e intervenir en un mayor número de centros⁸. La nueva propuesta se articula entorno a módulos de trabajo entre los cuales podemos citar: el de acogida, el de tratamiento de alumnos absentis-

⁶ Con respecto al profesorado, elemento muy importante para materializar estas ideas, se pretende que se dé cuenta y se interese por la educación intercultural, que sea sensible a esta diversidad y que se comprometa a cambiar la escuela y la sociedad con su tarea.

⁷ La Dra. Teresa San Román, catedrática de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona, elaboró y dirigió el programa, que implicó a cuarenta y siete profesionales procedentes de diferentes niveles educativos, profesorado de compensatoria y personal con responsabilidades formativas en el campo de la educación intercultural escogido por los Institutos de Ciencias de la Educación (ver AAVV, 1997).

⁸ El procedimiento de trabajo se puede sintetizar en la revisión y el análisis de las necesidades de los alumnos y del centro, para posteriormente evaluar si es posible dar una respuesta desde el Programa, y si la respuesta es afirmativa (si es negativa se busca quién debe resolverlo) analizar la situación y buscar cuál de los módulos o talleres puede ser útil para esa situación concreta.

tas, el de atención a alumnos con un proceso irregular de escolarización, el de desarrollo de temas transversales, el de desarrollo de la educación intercultural en los centros, etc. Estos módulos (y también talleres) se consensuarían con el centro y se compartiría la responsabilidad y puesta en práctica. Por su parte el Programa asumiría todo lo que el centro no pudiera realizar, pero intentando que progresivamente sea éste el que pueda compensar estas diferencias y desigualdades⁹.

Parece pues que hay cierta voluntad de cambio, de mejora y avance hacia un modelo intercultural, pero la distancia es aún considerable, como también lo es la existente entre una gran parte de las minorías y el modelo educativo. A nivel de decisiones políticas debe apostarse por una verdadera educación intercultural, con todo lo que implica a todos los actores educativos, desde la administración hasta todo el personal y profesionales de los centros. Pero evidentemente esto requiere recursos económicos y humanos, no siempre existentes. Al mismo tiempo hay que tener presente que no se trata sólo de voluntad política; las decisiones deben hacer frente a diversidad de situaciones, unas que catalizaran el proceso pero también otras que lo ralentizaran. Estas resistencias pueden ser institucionales o proceder de los diferentes agentes que intervienen (cargos en los diferentes niveles, profesorado, padres y alumnado). Así, por ejemplo, es de gran importancia la actitud que tome el profesorado, que no responde homogéneamente a esta diversidad y a la demanda que le formula la administración o, por otro lado, las expectativas y la actitud que tomen las familias. Parece clara la necesidad de avanzar en la formación y sensibilización, pero también en dar soluciones «prácticas» a estos profesionales para resolver el día a día: los conflictos de valores, las diferentes percepciones del papel de la escuela y del papel de los padres, etc.

⁹ Aunque no lo trataremos en este artículo hay que mencionar que el sistema de módulos ha sido utilizado en Quebec por el *Ministère d'Éducation* desde principios de los años noventa en la formación del profesorado. Los cursos organizados se realizaban utilizando los cuadernos de educación intercultural que se estructuraban internamente en módulos que permiten su uso flexible según las necesidades. Estos cuadernos tratan diferentes temas, entre éstos la identidad, la inmigración, la integración, las relaciones con los padres, la resolución de conflictos, etc. (por no citar todos estos documentos pueden consultar el primero que se realizó y el más reciente: *Services aux Communautés Culturelles* (1991 y 1995b).

II.2. Las relaciones entre los agentes educativos.

Para M. Fernández Enguita (1996)¹⁰ el profesorado se encuentra con que se le pide un sobreesfuerzo al tener alumnado de estas minorías y que no siempre están dispuestos a realizar. En entrevistas formales niegan que esta presencia constituya un problema, pero posteriormente se observa que generan expectativas negativas en relación al rendimiento académico de estos alumnos, es decir, que la jerarquización, consciente o inconsciente, de los alumnos se realiza más por comparación con el «alumno ideal» por criterios de comportamiento o sociales que por criterios racionales o académicos. De esta forma se mantiene un doble discurso. Además, este profesorado es consciente de la pobreza de formación que tiene y que tienen los demás sobre educación intercultural, pero a menudo prioriza otros temas en su formación.

Pero también es cierto que no debemos «cargar» todos los problemas al profesorado sin dárles nada a cambio (no necesariamente económico, nos estamos refiriendo a formación, recursos materiales y humanos), y tampoco contemplarlos como un colectivo homogéneo y que su actitud es como una opción personal (hay que tener en cuenta factores externos que la condicionan). En un análisis centrado en el colectivo de marroquíes el colectivo IOE (1996) diferencia entre tres actitudes del profesorado respecto a la presencia de este grupo de alumnos. Un primer grupo de profesores no veía en su presencia un problema especial. Consideran que en sus centros se han integrado perfectamente, circunstancia que atribuyen al arraigamiento de las familias y a que los niños han iniciado la escolarización a una edad temprana (a menudo se evidencia que la incorporación en cursos superiores, sin una base, incrementa la dificultad de seguimiento y de éxito en el sistema educativo del país de acogida, por ejemplo, por el desconocimiento de la lengua). Un segundo grupo de profesores sería más crítico pues afirman que no existe una buena acogida generalizada por parte de las escuelas ya que hay centros que evitan la matriculación de estos niños y además la administración da escasas orientaciones para trabajar la diversidad cultural (consideran que se traslada el «problema» al profesorado que reconoce no tener una formación adecuada y que deben ir improvisando). Un tercer grupo de profesorado (siempre son los otros) son contrarios a la escolarización de este alumnado en las aulas ordinarias, sobre todo porque su presencia perjudica la educación del resto

¹⁰ El estudio que realiza se centra en el colectivo gitano.

de los alumnos. Se trataría de profesores que ven esta presencia como una carga suplementaria a su trabajo o que consideran que estos niños llevan unas actitudes y costumbres perniciosas e incompatibles con las pautas educativas de la escuela. Se trata de diferentes valoraciones y hasta opuestas que se basan, entre otros factores, en: la densidad del alumnado de minorías en la escuela, si se trata de familias recién llegadas o arraigadas, la ubicación del centro (en una ciudad o en un pueblo), la presencia de familias marginales en el centro que no pertenecen a ninguna minoría, la presencia o ausencia del refuerzo de programas específicos, etc. Cada uno de estos factores van marcando la forma como cada centro y cada profesional se enfrenta a la nueva realidad surgida de la presencia de minorías nacionales. Esta presencia conduce al descubrimiento de la diversidad (o redescubrimiento, pues los gitanos en muchos casos ya formaban parte del alumnado de la escuela, pero ya se había asumido por parte de algunos la idea que: «había poco que hacer», si finalizan la obligatoria es un buen resultado, etc.) y a la necesidad de hacer frente a esto.

Para evitar esta concentración, que como hemos observado es un factor que condiciona la actitud (aunque los problemas que genera ésta no están aún consensuados), el *Departament d'Ensenyament* estableció el 15% como porcentaje de alumnos inmigrantes (no comunitarios) a partir del cual el centro empezaba a ser una escuela gueto. Este nivel de tolerancia fue criticado por las asociaciones de inmigrantes, las organizaciones no gubernamentales y los profesionales de la enseñanza pues se daba por supuesto que era un alumnado problemático sólo por su origen. Esta actitud se consideró como la respuesta desde un enfoque asimilacionista, y en realidad no debería tratarse de una cuestión de porcentajes sino de aceptación de la diversidad cultural como riqueza o como problema. Esta disposición se retiró y se traspasó a la administración local y a la inspección de zona la responsabilidad de buscar la solución. En general, las comisiones de matriculación (formadas por la inspección de zona, el profesorado del programa de educación compensatoria, el representante municipal encargado de educación y ocasionalmente los servicios sociales) intentan evitar la concentración distribuyendo, pero al mismo tiempo teniendo muy presentes la proximidad al domicilio, la presencia de hermanos en el centro, etc. La respuesta más habitual es intentar evitar que sólo algunas escuelas públicas reciban sólo alumnado de este colectivo (CRESPO, 1997), pero también es cierto que el miedo a la 'huida blanca', como ha sido llamado en otros países, dificulta que estos criterios puedan siempre regir las decisiones. Así el esfuerzo que pueda realizar la administración y el profesorado

rado se encuentra con un nuevo reto, el rechazo de las familias que no pertenecen a estas minorías a esta nueva presencia perturbadora. De aquí el miedo de algunos directores de centros que la llegada de un importante número de gitanos o extracomunitarios suponga la huida del centro de los alumnos que tienen en la actualidad.

En el mismo plano de las actitudes es interesante mencionar las diferencias observadas en cuanto al papel instructor y socializador de la escuela, así como las expectativas que depositan en ésta. De una forma muy esquemática, y que peca de esto mismo, los extracomunitarios ven la escuela de forma ambivalente como valor instrumental —mejora en el mercado de trabajo, obtención de certificados, cobertura de las necesidades educativas,...— y obligación e imposición de unos valores diferentes que obligan a la asimilación. Como respuesta, los padres realizan demandas diferentes (instrucción en la lengua materna, las formas de comportamiento y pensamiento propias y respecto a los valores propios —vestido, alimentación,...—), aunque entren en conflicto con la oferta de la escuela. Para sintetizar, se detecta en algunos estudios (GARRETA, 1994 y 1998) el traslado del proyecto migratorio de movilidad o ascenso social a los hijos (por el cambio de las expectativas que se tenían y la adaptación del proyecto), creyendo que la escolarización en el destino es la forma de superar sus hijos la barrera que ellos no han podido franquear (a pesar de que algunos de ellos tengan formación media o superior). Pero no se trata de una actitud generalizada, los hay que optan por enviar a sus hijos o volver toda la familia (los casos menos numerosos pues siempre hay que tener presente si han alcanzado los objetivos pretendidos al emigrar) pues tienen miedo de que la escuela represente la pérdida de la cultura y sobre todo de la religión¹¹. Esto significa que el resto no lo tenga presente, algo común para la mayoría es el interés por la continuidad de su cultura y de su religión, que no se diferencian por el grado de renuncia o mimetización a la que están dispuestos. De esta forma no todos con-

¹¹ Según decisión del Consejo de Ministros de marzo de 1996, fruto del acuerdo entre el Gobierno Español y las Comunidades Islámicas en 1992 (Ley 26/ 1992 del 10 de noviembre), los alumnos de primaria y de secundaria pueden recibir enseñanza de la religión musulmana en las mismas condiciones que los alumnos de la confesión católica. Hasta ese momento podían seguir otras materias (ética, conocimiento del entorno,...) o bien recibir refuerzo de catalán o de otras materias. Pero esta ley aún es teoría, pues el desarrollo práctico del acuerdo se encuentra en fase de diseño y organización ya que hay diferentes aspectos no resueltos, por ejemplo la formación del profesorado o quién debe financiar estas clases (CRESPO, 1997; GARRETA, 1998).

fían en la educación española en su vertiente de socialización (menos problemas genera la instrucción a no ser que choque directamente con su cultura) pues creen que no educa porque no transmite los valores y las pautas de comportamiento que consideren básicas (por ejemplo, el respeto a la autoridad paterna, el mantenimiento de las costumbres propias, etc). Existe también otra posible limitación, algunos padres quieren poner a los hijos a trabajar a edad temprana, antes de los dieciséis años, por ejemplo, algunas niñas magrebíes o pakistaníes no finalizan el período de enseñanza obligatoria pues los padres piensan que deben trabajar en casa (CRESPO, 1997)¹².

En cuanto a los gitanos, la base del conocimiento es la edad, con la edad se aprende (ARDÉVOL, 1986). La escuela, elemento exterior, es perturbador, ya que trastorna la educación interna. Este hecho comporta que el nivel educativo sea bajo. Generalmente los discursos a favor de la educación con los que podemos encontrarlos, se desintegran cuando se observa la edad de finalización de los jóvenes gitanos y gitanas y la tolerancia al absentismo escolar, principalmente en las edades adolescentes. A pesar del requerimiento (a menudo a través de dar beneficios sociales a cambio de la escolarización) que hacen las instituciones públicas, los peligros de la adolescencia (este hecho condiciona cualquier modelo donde haya coeducación en estas edades), los conocimientos que se imparten (poco valorados como intrucción y menos como socialización) y su no presencia (por ejemplo, no aparece nunca su cultura o historia en los libros de texto o explicaciones, y cuando lo hacen hay implícito un rechazo por la referencia a imágenes estereotipadas) condicionan la continuidad de todos los gitanos al ver que no es una escuela para ellos. Pero no todos los gitanos piensan y actúan de la misma forma, se trata de un colectivo heterogéneo así como el de los extracomunitarios.

Antes de referirnos a Quebec, mencionar que la experiencia de los padres gitanos en la escuela no es mucho más satisfactoria que la de los hijos, ya que lo que suelen encontrar cuando superan la repugnancia que les produce el contacto con cualquier institución paya, es que ésta les rechaza o bien les dice que no han

¹² El estudio realizado por J. Garreta (1998) comparando gitanos, africanos y asiáticos apunta que entomo al 50% de éstos últimos limitan la edad de escolarización a los dieciséis años. Este porcentaje se incrementa hasta el 75% entre los gitanos (para los cuales los trece o catorce años serían el límite más habitual). También hay que concretar que este límite de edad es diferente según se trate del hijo o de la hija; las niñas están condenadas a un menor tiempo de escolarización.

escogido el momento oportuno y que vuelvan al día siguiente, o que sus pretensiones están fuera de lugar (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1996). En esta relación con la escuela, y especialmente con el profesorado una de las exigencias de estos padres es que sean buenos educadores y que sepan tratarlos. El conocimiento de sus peculiaridades culturales y el trato en consecuencia evitaría situaciones discriminatorias o de tensión que se han generado o pueden generarse (GARRETA, 1998).

III. LA ESCUELA DE QUEBEC ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

III.1. Discursos y prácticas en Canadá

La identidad nacional canadiense se funda en la especificidad del modelo multicultural, reacción al *melting-pot* existente en ese momento en los Estados Unidos (McANDREW, 1996b). La igualdad de todas las culturas en Canadá y el reconocimiento del papel que juegan las comunidades se presenta como un valor que lo convierten en un modelo de tolerancia y garantizador de la igualdad de oportunidades y desarrollo de un sentimiento de pertenencia. Esta visión no es compartida por las élites quebequeses, para las cuales el modelo de Canadá es un contramodelo respecto al cual hay que definirse. Esta oposición es observable en que, después de veinte y cinco años, en el discurso nacionalista las diferencias entre los dos modelos de integración de los inmigrantes y las relaciones interétnicas son un tema recurrente. Este discurso se define principalmente en contraste con la guetización, el relativismo cultural y los conflictos atribuidos a la aproximación federal¹³ y enfatizaría en el respeto a los valores democráticos, el com-

¹³ El modelo multiculturalista canadiense ha evolucionado en los últimos años. Por sólo citar un ejemplo (FLERAS y ELIOTT, 1992 cit. a McANDREW, 1995), en los años ochenta la política multiculturalista conoce una evolución gradual, de su acento tradicional a favor de la preservación de las culturas de origen hacia la participación, la lucha contra el racismo, la adaptación a las instituciones y la sensibilización de la mayoría canadiense. Se trata de un paso de lo cultural a lo social, así como un desplazamiento del centro de interés hacia la sociedad de acogida. Para Danielle Juteau (1993) un nuevo cambio es perceptible: la preocupación creciente por el concepto de ciudadano, no en su sentido jurídico sino más bien filosófico, es decir, respecto a lo que implica a nivel social. Se puede pensar (McANDREW, 1995) que a nivel federal se inicia el debate sobre la cultura cívica, los límites del pluralismo y las condiciones de incorporación de todos los ciudadanos a una sociedad democrática.

partir las mismas instituciones y la promoción de una cultura pública común (McANDREW, 1995 y 1996b).

Los orígenes del multiculturalismo canadiense se explican con diferentes hipótesis (McANDREW, 1995): la primera, generalmente utilizada en el contexto canadiense-inglés, los atribuye al peso cada vez más manifiesto a nivel político de las otras minorías no francófonas y británicas de Canadá —sobre todo en el Oeste—; y la segunda, popular en Quebec, enfatiza en el interés del gobierno federal por una estrategia de dividir para vencer en el contexto de finales de los años sesenta. momento en que se discutía sobre el bilingüismo y el biculturalismo. De esta forma, según McAndrew, el estado federal habría así gestionado las tensiones existentes entorno la definición de la identidad nacional, reduciendo las reivindicaciones de Quebec a la dimensión lingüística y satisfaciendo en parte a las minorías étnicas del Oeste de Canadá al dar respuesta a sus demandas en términos únicamente culturales.

Más allá de una visión que opone un Canadá inglés multiculturalista y relativista sobre el plano cultural a un Quebec interculturalista y preocupado por la integración, se puede encontrar en las provincias canadienses diferencias en lo referente a la gestión del pluralismo cultural. En concreto en educación, las políticas federales no tienen incidencia directa al no tener jurisdicción en esta materia, motivo por el cual se observan importantes variaciones regionales (McANDREW, 1995). Por ejemplo (McANDREW, 1996b) en Ontario¹⁴ y la Columbia Británica, ambas con elevado número de inmigrantes, priorizan una perspectiva antirracista heterocentrista que se basa en la búsqueda de la igualdad de oportunidades, el examen crítico del currículum escolar y la participación en la comunidad. Por otro lado Nueva Escocia, en la que reside una población negra marginalizada desde hace mucho tiempo, enfatiza la perspectiva antirracista con una línea compensatoria. En Alberta se ha adoptado un discurso multicultural más tradicional. Para sintetizar, en un eje que va desde una consideración máxima del pluralismo en las intuiciones escolares a una posición de homogeneidad de normas y prácticas, las políticas seguidas en estas cinco provincias pueden situarse en la primera mitad del eje de la siguiente forma (McANDREW, JACQUET y CICE-RI, 1996): en el extremo se encontraría Ontario, con un ajuste máximo, posterior-

¹⁴ Para Marie McAndrew (1995) en las otras provincias inglesas canadienses se observa la influencia de Ontario, a pesar de que cada contexto otorga más importancia a una línea concreta.

mente Columbia Británica y Quebec, donde el ajuste es importante pero la acogida de la diversidad es más crítica y, por último, Alberta y Nueva Escocia, donde el ajuste es más restrictivo.

En Quebec, provincia en que centraremos nuestro análisis, el interculturalismo pone el acento sobre la necesidad de tener en cuenta la cultura de los otros, aprender a conocer y a comunicarse por parte de todos los miembros de la sociedad, mayorías y minorías. La sociedad de Quebec valora las relaciones entre los diferentes grupos sociales que la componen y preconizan su plena participación en la definición de ésta. En este contexto la ideología de la interculturalidad se define a partir de las nociones de convergencia cultural y de la cultura pública común (HARVEY, 1991; HELLY, 1996). Esta ideología se ve como la respuesta al multiculturalismo social y escolar existente y propone la afirmación del carácter francófono de la sociedad de Quebec.

III.2. Educación y diversidad cultural en Quebec.

El tratamiento dado en la escuela a la diversidad cultural en Quebec evoluciona desde finales de los años sesenta hasta la actualidad (HELLY, 1996). Durante los años 1960-1970, los debates y los conflictos se focalizan en la libertad de elección de la lengua de enseñanza de los progenitores anglófonos, y las intervenciones en la francesización de los nuevos inmigrantes y las medidas de adaptación a la escuela de sus descendientes (acogida, francesización y apoyo lingüístico). Estas medidas quieren asegurar la igualdad de oportunidades en lo referente a la posibilidad de acceder a una educación escolar. Hasta los primeros años de los setenta Quebec se puede considerar una sociedad donde la minoría domina la economía, la mayoría domina la política pero no siempre lo aprovecha y las restantes minorías se incorporan como pueden. Para que se articulara un debate entorno de la interculturalidad era necesario, según McAndrew (1995), que la comunidad de integración estuviera previamente estructurada. Esto se realizó en parte a partir de la ley 101, el año 1977, que obliga a asistir a la escuela francófona a los inmigrantes extranjeros y por la posibilidad posterior de seleccionar los inmigrantes que reciben, que favorece el filtraje de francófonos. Para Denise Helly (1996) la ley 101 antecede una referencia a lo colectivo, la lengua francesa, y sitúa en segundo lugar la pluralidad cultural y lingüística de la clientela. Esta ley obliga a los alumnos inmigrantes a frecuentar las escuelas francófonas y crea

un programa de valorización de las lenguas y de las culturas del alumnado perteneciente a minorías. Bajo el efecto de la citada ley, el número de alumnos inmigrantes se incrementa notablemente en los centros francófonos que hasta ese momento eran culturalmente homogéneos. De forma que el contexto de los años ochenta lleva al sistema escolar a reconocer esta pluralidad cultural.

En el año 1978 el comité católico del *Conseil Supérieur de l'Éducation*¹⁵ elabora un documento sobre la acogida de los alumnos de tradiciones religiosas y culturales diversas en la escuela católica. El año siguiente las orientaciones surgidas del trabajo con cuatro comunidades étnicas (antilleses, judíos, griegos e italianos) lleva al Conseil a plantear soluciones concretas a algunos problemas surgidos, de orden confesional y cultural, en el contexto escolar. La noción de educación intercultural empieza, según Helly (1996), a elaborarse a nivel gubernamental a partir de 1983, en ésta se observa el rechazo a toda jerarquización cultural, comportando: una revisión del material pedagógico para presentar la aportación de las minorías, una nueva formación del profesorado y una reflexión sobre el rol que debe tener la escuela en una sociedad plural.

Son numerosas las medidas que se han tomado para avanzar hacia la educación intercultural desde el *Informe Chancy* de 1985 y el *Informe Latif* de 1988. Seis de las ocho comisiones escolares de Montreal y de la *Commission d'Écoles Catholiques du Québec* (CECQ), entre 1986 y 1993, se dotan de una política en la línea de la educación intercultural: Sainte-Croix (1989), Saunt-Saint-Louis (1993), Jérôme-Le Royer (1990), *Commission des Écoles Catholiques de Montréal* (1984; 1986 y 1990), Baldwin-Cartier (1989), *Commission des Écoles Protestantes du Grand Montréal* (1988), CECQ (1991) (Conseil Supérieur de l'Éducation 1993). Denise Helly (1996) diferencia en su análisis del período de 1985 a 1994 las estrategias pedagógicas, los materiales pedagógicos y las relaciones entre los diferentes agentes que intervienen. Respecto al primer punto, las estrategias pedagógicas, destaca la selección que se realiza del personal docente, ésta

¹⁵ En el nivel intermedio de la administración educativa de Quebec encontramos las comisiones escolares que tienen funciones como: garantizar que los usuarios reciban la educación a la que tienen derecho, facilitar los servicios educativos necesarios, planificar la utilización de los inmuebles, consultar a otros órganos existentes, etc. (DESPRÉS-POIRIER, 1995). Estas comisiones hasta este mismo curso académico (1998-99) se estructuraban según criterios religiosos (católicos y protestantes) hecho que comportaba que no existiera igualdad de oportunidades ni respecto a las diferencias religiosas en los centros. En cambio, en la actualidad esta estructura se hace a partir de criterios lingüísticos (francófonos y anglófonos) y territoriales.

depende de las comisiones escolares. Así en 1989, la *Commission d'Écoles Catholiques de Montréal* es la primera comisión que adopta un programa de acceso a la igualdad en el empleo para los miembros de las minorías culturales. Además adicionalmente la *Commission d'Écoles Protestantes du Grand Montréal* recluta, más frecuentemente que las otras comisiones, personal de todos los orígenes etnoculturales. El *Ministère d'Éducation* decide subvencionar, a partir del otoño de 1990, los proyectos de tres comisiones escolares para implantar programas de acceso a la igualdad de oportunidades. En cuanto al reclutamiento del profesorado, éste no parece ser un objetivo prioritario del *Ministère* en su relación con las diferentes comisiones (aún en la actualidad la presencia de este profesorado es poco importante).

Las comisiones escolares tienen también el papel del perfeccionamiento del profesorado. La *Commission d'Écoles Protestantes du Grand Montréal* crea, por ejemplo, el Servicio de educación multicultural, formado por todo el personal de la escuela. Pero sólo las escuelas de Montreal tienen un importante número de alumnos de diversas procedencias, y en consecuencia son las que disponen de consejeros pedagógicos a tiempo completo, y son los que organizan regularmente actividades de perfeccionamiento. A partir de 1986 el *Ministère* apoya los trabajos de las comisiones en cuanto a sensibilización y perfeccionamiento, y la universidad realiza lo propio en la formación del futuro profesorado y en formación continua (ver, por ejemplo, JACOB y LABELLE, 1995; ANGLEAN, HOHL, McANDREW y PAINCHAUD, 1995; OUELLET, 1995 y 1997; ...).

Actuaciones posteriores de diferentes instituciones, administraciones y minorías llevan a que en el año 1991 definan la educación intercultural (las escuelas católicas) como: la puesta en práctica de medios que favorezcan una mejora personal y colectiva hacia la apertura de las diferentes culturas con la finalidad de vivir en armonía y enriquecer la realidad multicultural actual y futura de la sociedad de Quebec, persiguiendo un proyecto colectivo común (la idea de contrato, en línea del *Énoncé*¹⁶, para conseguir unos objetivos comunes está presente en muchas de las orientaciones que realizan).

¹⁶ Documento que sirve de referente para la política de los años noventa y en el que destaca la idea de establecer un «contrato moral» entre los inmigrantes y la sociedad de acogida. La base de éste es que ambos deben poner de su parte en el proceso de integración (*Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration* (1990): *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Quebec: Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration).

El Conseil Scolaire Catholique de Montréal, a partir de esta definición propone cuatro dominios principales de aplicación: formación y perfeccionamiento del personal, incluyendo futuros profesores, en educación intercultural y en materia de derechos y responsabilidades; favorecer las relaciones entre el medio escolar y los representantes de minorías culturales y con los padres; integración de los alumnos jóvenes y adultos en una sociedad donde la lengua pública es el francés e igualdad para todos los miembros de las minorías culturales.

Por su lado, las escuelas protestantes y en consecuencia su comisión, también sensibilizados por esta temática, elaboran diferentes documentos y actuaciones para sus escuelas, pero a diferencia de los anteriores destacan el problema del racismo: adopción de estrategias y programas de enseñanza y aprendizaje que aseguren que cada alumno desarrolle todo su potencial, dando especial relevancia a la aproximación multicultural y multiracial de la educación. En esta dirección, uno de los grupos de trabajo estableció doce líneas respecto a la lucha contra el racismo en el contexto escolar: definir los principios generales; la discriminación y los incidentes raciales; los programas de educación multicultural y multiracial, los servicios sociales y las actividades paraescolares; la participación de las minorías culturales en el sistema educativo; la identidad cultural y la conservación de la lengua y la cultura; el contexto que permita la educación multicultural y multiracial en las escuelas; el programa de estudios y recursos para el aprendizaje; la preparación del personal; el empleo del personal; la recepción, orientación y asignación de los alumnos; las evaluaciones escolares y psicológicas, los tests de orientación y la educación de adultos. En general proponen una modificación de las prioridades para conseguir una participación de todos los agentes en el sistema escolar y una colaboración eficaz en la oferta de los servicios educativos.

Las intervenciones que se realizan durante los años ochenta y noventa van en la dirección anteriormente apuntada, considerando clave la formación del profesorado y de los futuros profesores hecho que lleva a dedicar esfuerzos y recursos desde las diferentes instancias implicadas. Diferentes experiencias realizadas (OUELLET, 1991; GAUDET y LAFORTUNE, 1997;...) y otras que se realizan, han comportado la concienciación del profesorado, la mejora de las relaciones interétnicas entre los alumnos y la mejora de la comunicación intercultural. Pero también es cierto que en entrevistas que hemos mantenido se nos ha comentado

reiteradamente, y lo hemos podido comprobar¹⁷, el descenso del interés existente por esta formación entre el profesorado (el «boom» de los años ochenta ha significado que a mediados de los noventa este interés se ha reducido considerablemente y crece por la educación para la ciudadanía que tendría también como uno de los aspectos de estudio la educación intercultural pero no el único)¹⁸.

Otro de los puntos interesantes son los materiales pedagógicos utilizados. Estos son producidos por las unidades del *Ministère*, y prestan especial atención al perfeccionamiento del profesorado: guía de recursos en lengua francesa sobre la educación intercultural; cuadernos de formadores y cuaderno de consolidación; guías de actividades de educación intercultural, de educación en los derechos humanos y de valorización de la aportación de las minorías culturales a Quebec; colección de libros de información sobre los catorce grupos étnicos más importantes, colección de hojas de consulta sobre interculturalidad y un manual de historia de los negros en Quebec para las clases de primaria; serie de vídeos con guía pedagógica sobre las actitudes positivas respecto a la diferencia; repertorio de juegos étnicos; guías de actividades interculturales destinadas a primaria y secundaria; e introducción de contenido intercultural en programas de enseñanza *collégial*, técnicas de trabajo social y educación en servicios de guarda y educación especializada (HELLY, 1996). Diferentes estudios, a pesar de la producción anterior, consideran que existen aún lagunas importantes en lo que respecta a este campo en Quebec. Así, por ejemplo, lo que parece más difícil de eliminar es el etnocentrismo en los materiales (a pesar de las revisiones realizadas en éstos), ya que supone un enriquecimiento más que una corrección. Persiste una distancia entre las declaraciones oficiales sobre educación intercultural y la puesta en práctica en los programas locales (HOHL, 1991), se sigue percibiendo la existencia de un «nosotros» colectivo y exclusivo y un cierto racismo en el material didáctico (BLONDIN, 1990).

¹⁷ Durante 1997 y 1998 nos hemos entrevistado con representantes del *Ministère de l'Éducation de Québec*, con profesorado universitario que investiga sobre migraciones, relaciones interculturales, educación intercultural, educación para la ciudadanía, etc., cargos de la administración en diferentes niveles (comisiones católica y protestante de Montreal), representantes de asociaciones de profesorado, directores de centros educativos y profesorado de diferentes niveles educativos.

¹⁸ En la Universidad de Montreal, por ejemplo, se ha observado que la matrícula de los cursos que versan sobre esta temática, ofrecidos en lo que es en España la formación del profesorado de enseñanza infantil y primaria, se caracteriza por tratarse de personas que han vivido la inmigración o extranjeros que realizan sus estudios en esta facultad de Ciencias de la Educación.

Marie McAndrew en dos de sus más recientes textos (1993b y 1996) analiza la situación de la educación intercultural en la actualidad en Quebec. Para ella, la educación intercultural, surgida de unos pocos convencidos y especialistas, se ha convertido en una preocupación general, si no del conjunto de los quebequeses esta afirmación, ya que existe una demanda de sensibilización, formación e intervención intercultural que proviene de todas las esferas de la sociedad (políticos, instituciones públicas, medios de comunicación, sector privado, organismos comunitarios, etc.), excediendo las posibilidades de darle respuesta; pero como nos ha comentado en una reciente entrevista, en correspondencia con lo afirmado, en la actualidad se observa entre el profesorado una reducción del interés. Por otro lado, los principales logros de los años ochenta no parecen haber sido desarrollados, por negarse el *Ministère d'Éducation* a adoptar una política generalizada de educación intercultural. Esta generalización de la preocupación por la educación intercultural y la influencia de diferentes reflexiones académicas también han tenido unos efectos en las orientaciones tomadas. A continuación sintetizamos tres campos en que considera que existen estos efectos: el incremento del análisis y actuaciones desde una perspectiva interdisciplinaria reconociendo la complejidad del fenómeno; el tratamiento que realizan los trabajos que unen el individuo a su grupo de origen y los que analizan la dinámica de la evolución de la identidad y la cultura es cada vez más matizado y complejo, bajo el efecto de la aportación de la psicología social y de la antropología urbana, la educación intercultural deja de anclarse en la relación entre culturas pasando a hacerlo en la relación entre portadores de culturas (a nivel de formación, este cambio implica el desarrollo de estrategias que permiten a los agentes implicados realizar una valoración profesional en las situaciones particulares donde tienen que considerar el impacto de la cultura ante otras dimensiones que también tienen su papel - sexo, edad, clase social, etc.-, en este punto la autora duda de que se encuentren muy avanzados y lo plantea como uno de los retos que deberán afrontar en el futuro); y la definición de educación intercultural, que ésta es dirigida generalmente por las instituciones, en una perspectiva de desarrollo de habilidades para vivir e intervenir en un contexto multiétnico, más que hacia la transmisión de conocimientos o la modificación de actitudes (culpabilizante y dominante a mediados de los ochenta).

En la situación actual se encuentran, por la demanda que existe, que lo que debe desarrollarse son los mecanismos de negociación. Negociación entre per-

sonas y grupos que de no tener que convivir realizarían elecciones incompatibles¹⁹. El incremento de la producción sobre la búsqueda del difícil equilibrio entre democracia, igualdad y pluralismo y este nuevo interés, especialmente en los países anglosajones, por la resolución de conflictos y la investigación sobre la forma de acomodarse todos los grupos en las instituciones públicas y privadas es un ejemplo del cuestionamiento ético que debe tomar la educación intercultural en el futuro. Este interés por la negociación y la gestión de los conflictos puede observarse ya en un documento del *Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration* (1993) donde se realizan unas recomendaciones-guía para la resolución de conflictos de normas. En este documento se diferencia entre el dominio de lo negociable y de lo no negociable. El dominio de lo no negociable se situaría en dos extremos: las normas de la cultura pública común que se reflejan particularmente en las tradiciones políticas y en los códigos jurídicos, pero también en las costumbres y la organización, y la *Charte* de los derechos y libertades de la persona que comporta que los miembros de las culturas minoritarias puedan mantener y desarrollar su propia vida cultural. El dominio de lo negociable o de convergencia cultural abarca un abanico importante de situaciones de contacto intercultural o de familiarización y apreciación mutua²⁰. Este interés por la resolución de conflictos tiene, entre otros, su reflejo en el ámbito educativo en uno de los cuadernos de formación intercultural²¹ (*Direction des services aux communautés culturelles* 1995a y 1995b), que está pensado para ayudar en las decisiones ante conflictos de valores que puedan aparecer en los centros educativos.

¹⁹ El *agent de liaison* y el *agent de milieu* son «profesionales» que tienen como objetivo este papel de negociación, en definitiva de mediación, entre la familia y la escuela. A pesar de los beneficios constatados en la actualidad ha sido considerablemente reducida su presencia en los centros, limitándose a actuaciones puntuales.

²⁰ Dentro de lo no negociable los componentes esenciales de la cultura pública son: el francés como lengua común oficial del espacio público; las instituciones políticas democráticas; un conjunto común de valores y de normas jurídicas de carácter general (presentes, pero no únicamente, en la *Charte des droits et libertés*); un conocimiento razonable de la historia y del patrimonio de Quebec y la aceptación de las principales instituciones de servicios y de protección a los ciudadanos; las normas, reglas y prácticas propias de un régimen económico mixto de tipo liberal; y un conjunto de prácticas y comportamientos públicos en las relaciones interpersonales y con las instituciones y que no son, en muchos casos, explícitamente formuladas (urbanidad y puntualidad).

Hay que mencionar que en la evolución del tratamiento de la diversidad cultural la dirección que se toma en este momento (desde los primeros años noventa) enfatiza en un concepto más amplio: la ciudadanía. La educación para la ciudadanía parece ser uno de los intereses de muchos de los investigadores y de la administración y una de las principales preocupaciones del siglo XXI según Marie McAndrew (1993b). Así, considera esencial articular mejor las prácticas en educación intercultural²¹ con la educación para la ciudadanía. Para realizar esto será necesario explicar mejor el contenido de una cultura cívica²² que refleje los valores de un estado de derecho democrático, igualitario y pluralista. Estos valores deberían aparecer en los programas escolares y en la formación del profesorado, a la vez que deberían ser respetados en los contactos cotidianos entre el personal de la escuela y el alumnado, y en la negociación del seguimiento de las normas y prácticas escolares. La escuela, en este punto, se convierte en lugar privilegiado de construcción de una sociedad que desarrolle un sentimiento de pertenencia común.

²¹ Las prácticas en educación intercultural deben tener como una de las prioridades la lucha contra el fracaso escolar, corrigiendo las situaciones de marginación escolar y racismo que pueden existir y los sesgos culturales existentes en el currículum (escolar y oculto).

²² Para G. Bourgeault, F. Gagnon, M. McAndrew y M. Pagé (1995), la escuela se encuentra en la frontera entre la esfera pública y la privada, lo que exige una atención especial a las demandas de padres de grupos minoritarios, en especial en lo referente al respeto a sus valores y a la consideración de las especificidades: «(...) l'école dans la formation civique et plus concrètement dans l'acquisition par les jeunes des valeurs et des évertus, mais aussi des compétences et des habilités qui seront requises pour leur pleine participation, comme citoyens, aux débats et plus largement à la vie démocratique. (...) nous nous appaons au concept de culture publique commune, puis que nous considérons que des telles approches tentent, sous prétexte de défendre les idéaux propes d'une société démocratique, d'imposer aux individus des valeurs et des convictions aux quelles n'adhère, dans beaucoup de cas, qu'une partie de la population (...) les partisans d'une formation civique, dont nous sommes, proposent que l'éducation dans une société démocratique encourage, non pas l'adhésion unanime à des contenus culturels prédéterminés, mais le développement des dispositions et des capacités que requiert la vie dans une société démocratique libérale, respectueuse de la diversité culturelle el religieuse» (BOURGEAULT, GAGNON, McANDREW y PAGÉ, 1995: 89-93). Según los autores, la escuela debería dar respuesta a esta diversidad encontrando un equilibrio entre el deseo, legítimo, de que se tenga en cuenta la diversidad (en este caso no sólo cultural) y el papel de la escuela en materia de formación cívica para mantener los principios de base y las habilidades necesarias para reproducir una sociedad democrática (este mantenimiento sería el límite del reconocimiento de la diversidad).

IV. CONCLUSIONES

Cataluña y Quebec son dos realidades diferentes, en cuanto a emigración, políticas de integración y educativas implementadas, etc., pero que nos resultan interesantes de comparar por el fruto que puede dar a nivel de definición de los elementos más importantes que hay que tener en cuenta para avanzar hacia lo que se ha llamado, no coincidiendo todos, educación intercultural y las situaciones y conflictos que con más frecuencia se presentan. A nuestro parecer las políticas y actuaciones realizadas en Cataluña se encuentran en el camino, pero en la actualidad, como en muchos otros lugares, adolecen de no adoptar esta orientación de forma global y dedicar importantes esfuerzos a avanzar en esta línea. En Quebec las intervenciones realizadas son notables (revisiones del material pedagógico, formación del profesorado, incentivación de la presencia de profesorado de las minorías, etc.) pero, como hemos presentado, diferentes personas aún consideran que deben realizarse importantes mejoras (presencia de etnocentrismo en los materiales, distancia entre las declaraciones oficiales y la puesta en práctica, etc.). En este contexto el discurso de la interculturalidad se ha generado en reacción, como algunos dicen pero no todos sostienen, al multiculturalismo canadiense a pesar de que, analizando las actuaciones de las diferentes provincias, no se observan grandes distancias ni una oposición total. Este discurso que enfatiza en la educación intercultural en Quebec, en los últimos años está dejando paso a lo que han llamado educación para la ciudadanía, concepto que incluye al anterior pero no de forma exclusiva. Para el desarrollo de esta nueva dirección en Quebec se considera necesario explicar mejor lo que significa cultura cívica de forma que refleje los valores de un estado de derecho democrático, igualitario y pluralista. Esta evolución se produce al advertir que la práctica que pone el acento sobre la diferencia cultural conduce a la división más que a la aproximación (un «nosotros», los *québécois de souche*, frente a los «otros», los inmigrantes posteriores), en cambio la educación para la ciudadanía se considera que debería representar unión, acercamiento, más que diferencia (por la pertenencia a una misma sociedad civil). Pero, como respecto a todos los discursos, existen detractores: por ejemplo, aquellos que creen que esto puede representar un cambio de identidad (algunos líderes étnicos), o subordinar su identidad a la de origen, que en algunos casos aún es la primera.

Para sintetizar, tras ver con claridad la necesidad de reflexionar sobre el papel que debe tener la escuela en la sociedad, nos parece que uno de los retos

más importantes que se deben afrontar en un futuro, algunos ya lo han sido en uno o en los dos contextos analizados, son la formación y sensibilización del profesorado, pero no sólo enfatizar en este último aspecto ya que como sucedió en Quebec han observado que esto no es suficiente. Debe también facilitarse instrumentos para dar respuesta a las problemáticas cotidianas del profesorado y de los cargos de los centros, por ejemplo, cuando existen valores diferentes entre escuela y padres, cuando las demandas de estos últimos no pueden atenderse... en síntesis cuando aparecen conflictos que se deben resolver —la gestión o resolución de conflictos permite desarrollar habilidades para intervenir en un contexto multétnico evitando lo culpabilizante que resulta poner el énfasis en la modificación de actitudes—. También se debe prestar especial atención a: clarificar el papel de la religión en la escuela a partir del principio de igualdad entre todos los alumnos (presentarla como historia y cultura de las religiones podría ser una solución adecuada en las escuelas públicas, y por su parte cada comunidad religiosa y los padres podrían dar esta formación), revisar los materiales pedagógicos (eliminando el etnocentrismo, los estereotipos, la infrarepresentación entre los personajes que aparecen en los textos de las minorías y buscando la aparición de estas minorías como un miembro más de la sociedad y con roles iguales...), establecer relaciones más intensas con los progenitores y potenciar su participación en los centros educativos (por ejemplo, generalizando la figura del mediador, *agent de liaison* y *agent de milieu* en Quebec), etc. Es cierto que el conjunto de necesidades supone un esfuerzo muy importante, pero inicialmente al menos se debería adoptar la voluntad política y entre los profesionales de la educación de avanzar en esta dirección de reconocimiento, conocimiento y consideración al «otro».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1997): Hacia una educación multicultural, *Cuadernos de Pedagogía*, 246, número completo.
- ABOUD, B. y FIORE, A.M. (1995): *Profils des communautés culturelles du Québec* (Québec, Les publications du Québec).
- ANGLEJAN, A.; HOHL, J.; McANDREW, M.; y PANCHAUD, G. (1995): L'adaptation à la nouvelle réalité pluriethnique: une priorité à la faculté des sciences de l'é-

ducación de l'Université de Montréal, en F. OUELLET (Dir), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, pp. 391-402 (Québec, Institut Québécois de Recherche sur la culture).

ARDÉVOL, E. (1986): Vigencias y cambio en la cultura de los gitanos, en T. SAN ROMÁN, *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*, pp. 61-108 (Madrid, Alianza Universidad).

BERTHELOT, J. (1991): *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation* (Québec, Éditions Saint-Martin).

BLONDIN, D. (1990): *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires* (Montréal, Les Éditions Agence d'Arc Inc.).

BOURGEAULT, G.; GAGNON, F.; McANDREW, M. y PAGÉ. (1995): L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, Vol. 11, n° 3.

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1993): *La gestion des conflits de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la société québécoise* (Québec, Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec).

CONSEIL SUPERIEUR DE L'ÉDUCATION (1993): *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles* (Québec, Conseil Supérieur de l'éducation).

CRESPO, R. (1997): Inmigración y escuela, en AA.VV., *II Informe sobre inmigración y trabajo social*, pp. 625-663 (Barcelona, Diputació de Barcelona).

CUMMING-PORWIN, W.; LESSARD, C. y McANDREW, M. (1994): L'adaptation de l'institution scolaire québécoise à la pluriethnicité: continuité et rupture face aux discours officiels, *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XX, n° 4, pp. 679-696.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1996): *Educación intercultural. Orientacions per al desplegament del currículum* (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament).

DESPRES-POIRIER, M. (1995): *Le système d'éducation du Québec* (Québec, Gaëtan Morin).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996): *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano* (Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales).

- FLERAS, A. y ELLIOT, J.L. (1992): *The Challenge of Diversity: Multiculturalism in Canada* (Toronto, Nelson Canada).
- GARRETA, J. (1994): Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes, *Papers. Revista de Sociología*, 43, pp. 115-122.
- GARRETA, J. (1998): *La integració sociocultural de les minories ètniques. Estudi comparatiu entre immigrants extracomunitaris i gitanos residents a les províncies de Lleida i Ossa* (Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona -formato microficha-).
- GARRETA, J.; SAMPER, L. y LLEVOT, N. (en prensa): École et relations inter-ethniques a Catalogne, en M. McANDREW et al, *Colloque international sur les sociétés divisées* (Montréal, Université de Montréal).
- GARRIDO, M.J. y TORRES, J. (1986): El problema de la educación de la población gitana, en T. SAN ROMÁN, *Entre la marginación y el racismo*, pp. 129-140 (Madrid, Alianza).
- GAUDET, E. y LAFORTUNE, L. (1997): *Pour une pédagogies interculturelle* (Québec, ERPI).
- GERIN-LAJOIE, D. (1995): *La politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les écoles de langue française de l'Ontario* (Québec, Éducation et francophonie).
- GLAZER, N. (1987): Les différences culturelles et l'égalité des résultats scolaires, en CERI, *L'éducation multiculturelle*, pp. 204-228 (Paris, OCDE).
- HANNOUN, H. (1987): *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural* (Vic, Eumo).
- HARVEY, J. (1991): Culture publique, intégration et pluralisme, *Relations*, octobre, pp. 239-241.
- HELLY, D. (1996): *Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994* (Québec, Presses de la Université du Laval).
- HOHL, J. (1991): *Singulier/pluriel* (Montréal, Conseil Scolaire de l'Île de Montréal).
- IOE (1996): *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela* (Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales).
- Los retos de la Educación Intercultural: Cataluña-Québec Nuria Llevot Cabret y Jordi Garreta Bochaca
- JACOB, A. y LABELLE, M. (1995): Pluriethnicité et stratégies institutionnelles: l'Université du Québec à Montréal, en F. OUELLET (Dir), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, pp. 373-389 (Québec, Institut Québécois de Recherche sur la culture).
- JUTEAU, D. (1993): *L'intégration dans une société pluraliste et les relations intercommunautaires au Québec: un diagnostic quantitatif* (Québec, Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration, Document de réflexion préparé pour la Direction des Études et de la Recherche).
- LUCH, X. y SALINAS, J. (1995): *Plan de educación intercultural. Programa de Educación en valores* (Valencia, Generalitat de Valencia).
- McANDREW, M. (1993): *L'intégration des élèves des minorités ethniques quinze ans après l'adoption de la loi 101: quelques enjeux confrontant les écoles publiques de langue française de la région montréalaise* (Montréal, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration de l'Éducation, Document de réflexion soumis à la Direction des études et de la recherche).
- McANDREW, M. (1993b): L'éducation interculturelle au Québec. Dix ans après, *Revue Impressions*, marzo, pp. 5-7.
- McANDREW, M. (1995): Multiculturalisme canadien et interculturelisme québécois: Mythes et réalités, en AA.VV., *Pluralisme et éducation: politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du sud. L'apport de l'éducation comparée*, pp. 33-41 (Actes du colloque de l'Association francophone d'éducation comparée, Montréal, Les publications de la Faculté des Sciences de l'Éducation).
- McANDREW, M. (1996): L'intégration des élèves des minorités ethniques dans les écoles de langue française au Québec, en Z. DE KONINCK, *L'éducation multiculturelle: état de la question*, pp. 1-23 (Manitoba, Association canadienne des professeurs de langues secondes).
- McANDREW, M. (1996b): Diversité culturelle et religieuse: divergences des rhétoriques, convergences des pratiques?, en F. GAGNON; M. McANDREW, y M. PAGÉ (Dir.), *Pluralisme, citoyenneté & Éducation*, pp. 287-317 (Montréal, Harmattan).
- McANDREW, M.; JACQUET, M. y CICERI, C. (1996): *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques de gestion des*

établissements scolaires: une étude exploratoire dans cinq provinces canadiennes, (Montréal, Université de Montréal, Documento para la Reflexión —no publicado—).

OUELLET, F. (1985): Vers un virage interculturel en éducation, *Revue internationale d'action communautaire*, 54, pp. 123-129.

OUELLET, F. (1988): Éducation au développement, relations interculturelles et étude des religions dans les écoles, en F. OUELLET (Ed.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, pp. 377-402 (Québec, Institut Québécois de Recherche sur la Culture).

OUELLET, F. (1991): *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres* (L.Harmattan, Paris).

OUELLET, F. (1995): Pour développer une compétence professionnelle face aux défis de la pluriethnicité. Le diplôme et la maîtrise en formation interculturelle à l'Université de Sherbrooke, en F. OUELLET (Dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, pp. 419-441 (Québec, Institut Québécois de Recherche sur la culture).

OUELLET, F. (1997): Éducation interculturelle et formation interculturelle. Éléments de problématique, *Canadian Ethnic Studies*, Vol XXIX, 2, pp. 31-57.

PASCUAL, J. (1992): La socialització dels fills de magrebins a Osona, en AA. VV., *Sobre interculturalitat*, pp. 139-146 (Girona, Sergi).

SAMPER, L.; LLEVOT, N. y GARRETA, J. (en prensa): L'éducation des élèves immigrants: le cas catalan, en M. McANDREW et al., *Colloque international sur les sociétés divisées* (Montréal, Université de Montréal).

SECRETARIAT AUT AFFAIRES AUTOCHTONES (1997): *Les amérindiens et les Inuits du Québec. Onze nations Contemporaines* (Québec, Gouvernement du Québec, Secrétariat aux Affaires Autochtones).

SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES (1991): *Les rapports d'altérité: nous et les autres... les autres... les autres*. Guide de l'animateur. Cahier n° 1. Éducation interculturelle (Québec, Ministère d'Éducation, Direction de la coordination des réseaux).

SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES (1995a): *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire. Module de formation à l'intention des gestionnaires*. Cahier n° 8. Éducation interculturelle (Québec, Ministère d'Éducation, Direction de la coordination des réseaux).

SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES (1995b): *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire. Analyse des marges de manoeuvre. Complément au module de formation*. Cahier n° 8.1. Éducation interculturelle (Québec, Ministère d'Éducation, Direction de la coordination des réseaux).

VACHON, R. (1988): Pour être maître chez soi, faut-il être maître des autres?, en AA. VV., *L'école québécoise dit oui à l'éducation interculturelle*, pp. 95-110 (Actes du Colloque de l'APEIQ).

VERNE, E. (1987): Les politiques d'éducation multiculturelle: analyse critique, en CERJ, *L'éducation multiculturelle*, pp. 25-65 (Paris, OCDE).

PLURALISMO Y EDUCACIÓN: POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN QUÉBEC

Núria Llevot Galvet

1. Contextualización

Contexto de la experiencia

La educación intercultural surge en los países democráticos que tienen una tradición de inmigración, por ejemplo, Australia y Canadá, o en otros que aunque la reciben unos años después (Suecia y Países Bajos) han elaborado políticas en esta línea. El concepto de interculturalidad aplicado a la educación es originario de Europa y más específicamente de Francia, durante los años setenta. La educación intercultural quiere dar los conocimientos y las habilidades necesarias para vivir en un contexto multiétnico y multicultural. Sobre el plano del conocimiento quiere informar de las diferentes culturas, también de la mayoría al igual que explicar el funcionamiento dinámico de toda cultura. Respecto a las habilidades quiere favorecer una comunicación armónica entre individuos y grupos de culturas diferentes (Gaudet y Lafortune, 1997). En esta línea, las palabras claves serían: complementariedad, abertura, flexibilidad y progresividad. Hace, falta, salir, como afirma Jean-Pierre Liegeois (1994), de la pedagogía asimilacionista y de la pedagogía del bricolaje superficial.

"La escuela intercultural, con sus objetivos, contenidos y métodos, puede llegar a construir una misma escuela para todas las culturas de cerca. Delante del fracaso evidente de los sistemas actuales de educación que oscilan entre los ghettos asimilacionistas y multiculturalistas, la experiencia de una escuela auténticamente intercultural es más que una esperanza. Es una perspectiva necesaria, por una parte para responder a la amplitud del fracaso escolar, por la otra para contestar al desafío social de una pluralidad cada vez más manifiesta" (Hannoun, 1987, p. 159).

Pero ¿qué papel tiene que hacer la escuela en la sociedad actual? John Rex (1988) afirma que el mantenimiento de la cultura minoritaria es la mejor para los miembros adultos de la comunidad, a la vez que hace falta involucrarlos en la educación suplementaria, la cual, si el currículum es adecuado, no implica inferioridad. Las diferencias representan problemas, pero a la vez también oportunidades. Los valores culturales de las comunidades minoritarias pueden utilizarse no sólo para promover la diferencia y la separación, sino que pueden ser utilizados como base para la competencia conservando la identidad propia que da seguridad personal.

Para Rex (1996) un sistema educativo moderno tiene tres funciones: selección de los individuos (según las capacidades, que conducen a posiciones ocupacionales diversas), transmisión de habilidades (necesarias para la supervivencia y el trabajo) y la transmisión de

los valores morales. Esta tercera función comporta un conflicto con la esfera privada (Rex realiza su análisis a partir de la diferenciación entre esfera pública y privada) ya que, una parte del proceso de socialización, realizado fuera de la institución educativa, consiste en la transmisión de valores (morales y religiosos). Para John Rex lo importante es mantener la igualdad de oportunidades para todos. Lo que la escuela tendría que transmitir es lo que se llama moral cívica (nivel más general y básico de la moral aceptada por toda la sociedad) y sitúa en la esfera privada, y a través de las instituciones de las comunidades, la transmisión de los valores particulares (si bien también propone la posibilidad que el estado se haga cargo de esta tarea, pero siempre sin discriminación).

El tratamiento de la diversidad cultural en el Canadá: el ejemplo del Québec

Después de los años setenta y ochenta según Denise Helly (1996) los Estados occidentales han adoptado diferentes modos de integración de las minorías étnicas basadas en el principio de intervención universalista, particularista y también multiculturalista. Estas divergencias tienden a la diferenciación cultural dentro de la jerarquía social, y a las diferentes definiciones de ciudadanía y pertenencia nacional. Pero durante los años noventa, por las presiones creadas por la inserción de los inmigrantes, algunos Estados, particularmente Francia, sobre la concepción universalista y esencialmente política de la pertenencia nacional han introducido reformas. Juegan con el derecho de devenir ciudadano y de participar en la sociedad bajo la obligación de reconocimiento del Estado como representante legítimo de la nación, o han utilizado la noción de adscripción nacional "voluntaria", basada sobre los criterios que ellos han impuesto. El estado quebequés participa también de esta evolución reciente. No tiene la capacidad de definir la ciudadanía política pero, después de 1990, necesita parámetros para la definición de la pertenencia nacional, tendiendo a una definición de ciudadanía que busca obtener una adhesión individual de los residentes a algunos de los rasgos de la población culturalmente mayoritaria y establecer un "contrato". Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990) - defendiendo sus intereses participación en la vida colectiva para afianzar el proyecto francófono.

El modelo del Canadá (McLellan y Richmond 1994) de multiculturalismo como unidad en la diversidad se puede ver como un intento de estructurar la identidad colectiva o el conocimiento nacional a través de la mediación entre una multiplicidad de identidades étnicas y religiosas y un singular universalismo de orientación federal. La política oficial del Canadá ha reemplazado una fuente nacional de valores dominantes otorgando protección a todos los grupos culturales sin distinción por el origen y buscando la igualdad de oportunidades para todos. La competición multicultural para la condición y el reconocimiento, pone el énfasis sobre la conservación de las diferencias, creando dificultades en la definición de normas de igualdad étnica ya que las finalidades y aspiraciones de los grupos diferentes no es el liberal, pone su énfasis en los derechos colectivos mas que los individuales y el universalismo mas que el particularismo. En el Canadá la identidad se ha expresado a través de la lengua, la religión y la "raza" -que es visible-, indicadores que representan una tradición cultural particular. El reconocimiento oficial de una colectividad étnica o nacional depende de tener una cultura "auténtica", entendida como arraigada a una tradición sociohistórica. El multiculturalismo en

este país debe entenderse dentro de un marco de interacción, en proceso, entre fuerzas que promocionan el centralismo y otras afirman la autonomía local(1).

En Canadá, y concretamente en Québec el interculturalismo pone el acento sobre la necesidad de tener en cuenta la cultura de los otros, aprender a conocer y a comunicarse por parte de todos los miembros de la sociedad, mayorías y minorías. La sociedad del Québec valora las relaciones entre los diferentes grupos sociales que componen la sociedad y preconizan su plena participación en la definición de esta. La ideología de la interculturalidad se define a partir de las nociones de convergencia cultural y de la cultura publica común (Harvey, 1991; Helly 1996). Esta ideología se ve como la respuesta al multiculturalismo social y escolar existente y propone la afirmación del carácter francófono de la sociedad del Québec(2). Se insiste en la comunicación entre los miembros de las diferentes culturas y la necesidad de integrar los recién llegados a la sociedad de acogida, al mismo tiempo que en el resto del Canadá se reconoce la aportación de cada grupo étnico y se defiende la necesidad de respetar la diversidad cultural. Por ejemplo, en los últimos años la provincia de Ontario ha adoptado una política de educación antirracista y de equidad etnocultural, esta política recomienda la abolición de las desigualdades económicas entre grupos etnoculturales y la sociedad de acogida (Gerin-Lajoie, 1995).

Las orientaciones entorno de la educación intercultural

El tema de la escuela ante la diversidad cultural (Helly 1996), incrementada notablemente fruto de los flujos migratorios, se discute desde finales de los años setenta. En el año 1978 el comité católico del Conseil Supérieur de l'Education elabora un documento sobre la acogida de los alumnos de tradiciones religiosas y culturales diversas en la escuela católica. El año siguiente las orientaciones surgidas del trabajo con cuatro comunidades étnicas (antilleses, judíos, griegos e italianos) lleva al Conseil a plantear soluciones concretas a algunos problemas surgidos, de orden confesional y cultural, en el contexto escolar. Actuaciones posteriores de diferentes instituciones, administración y minorías llevan a que en el año 1991 definan la educación intercultural (las escuelas católicas) como: la puesta en practica de medios que favorezcan una mejora personal y colectiva hacia la apertura de las diferentes culturas con la finalidad de vivir en armonía y enriquecer la realidad multicultural actual y futura de la sociedad del Québec, persiguiendo un proyecto colectivo común (la idea de contrato para conseguir unos objetivos comunes esta presente en muchas de las orientaciones que realizan). El Consejo Escolar Católico de Montreal, a partir de esta definición propone cuatro dominios principales de aplicación: formación y perfeccionamiento del personal, incluyendo futuros profesores, en educación intercultural y en materia de derechos y responsabilidades; favorecer las relaciones entre el medio escolar y los representantes de minorías culturales y con los padres; integración de los alumnos jóvenes y adultos en una sociedad con lengua francesa y acceso a la igualdad para todos los miembros de las minorías culturales.

Por su lado las escuelas protestantes y en consecuencia su comisión, también sensibilizados por esta temática, elaboran diferentes documentos y actuaciones para sus escuelas, pero a diferencia de los anteriores destacan el problema del racismo: adopción de estrategias y programas de enseñanza y aprendizaje que aseguren que cada alumno desarrolle

todo su potencial, dando especial papel a la aproximación multicultural y multirracial de la educación. En esta dirección, uno de los grupos de trabajo estableció doce líneas respecto a la lucha contra el racismo en el contexto escolar: definir los principios generales; la discriminación y los incidentes raciales; los programas de educación multicultural y multirracial, los servicios sociales y las actividades para escolares; la participación de las minorías culturales en el sistema educativo; la identidad cultural y la conservación de la lengua y la cultura; el contexto que permita la educación multicultural y multirracial en las escuelas; el programa de estudios y recursos para el aprendizaje; la preparación del personal; el empleo del personal; la recepción, orientación y asignación de los alumnos; las evaluaciones escolares y psicológicas, los tests de orientación y la educación de adultos. En general proponen una modificación de las prioridades para conseguir una participación de todos los agentes en el sistema escolar y una colaboración eficaz en la oferta de los servicios educativos.

Intervenciones con el profesorado

Las intervenciones que se realizan durante los años ochenta y noventa van en la dirección anteriormente apuntada, considerando clave la formación del profesorado y de los futuros profesores hecho que lleva a dedicar esfuerzos y recursos desde las diferentes instancias implicadas. Diferentes experiencias realizadas (Alaude 1991; Gaudet y Lafortune 1997;...) han comportado la concienciación del profesorado, la mejora de las relaciones interétnicas entre los alumnos y la mejora de la comunicación intercultural.

En otra dirección (Helly 1996) que se ha dedicado importantes esfuerzos es en la creación de materiales pedagógicos, a menudo producidos por el Ministerio, para la sensibilización y el perfeccionamiento del profesorado: guías de recursos en educación intercultural, cuadernos para los formadores, guías de actividades sobre educación intercultural, derechos de la persona y valoración de las aportaciones de las minorías al Québec, videos, juegos étnicos, etc. En línea de la integración sociocultural de los alumnos se realizan actuaciones respecto al aprendizaje de la lengua y en la escuela. Cada escuela debe desarrollar en sus alumnos actitudes y comportamientos que favorezcan la interacción sociocultural. Detrás de esto está la noción de escuela-barrio. Este objetivo de integración se realiza también a través de las comisiones escolares que dedican esfuerzos a dar a conocer la diversidad de la realidad social y cultural (publicando por ejemplo libros describiendo los grupos étnoculturales). Organizan también actividades para escolares, limitadas a veces por los recursos disponibles.

En la relación entre los alumnos de diferentes medios socioculturales (constatan la existencia de racismo, violencia verbal y psicológica, etc. a menudo fuera de la escuela) se pretende desarrollar un espíritu de apertura y de tolerancia en la escuela y en el contexto más inmediato.

"(...) les incidents racistes connus dans les écoles de Montréal sont le plus souvent survenus non pas dans des écoles a forte presence immigrée et a forte différenciation ethnoculturelle mais dans des écoles ou coexistent de forts groupes d'élèves d'origine franco-québécoise et des immigrés. Néanmoins, dernier fait d'importance, les jeunes interrogés reconnaissent, les uns et les autres, leur enrichissement au Québec et leurs droits en tant que Québécois a part entière" (Helly 1996: 341).

En relación a la comunicación entre el centro y las minorías (colectivos y padres) existe la figura del agente de mediación ("agents de liaison") creados por la comisión de escuelas protestantes para resolver los problemas de racismo en la escuela. Estos trabajan para mejorar la situación de los alumnos de minorías culturales y para establecer contactos entre la escuela y los padres que favorezcan la participación de estos últimos en las diversas actividades y sensibilizar los agentes escolares en la diversidad cultural. Posteriormente también son utilizadas estas figuras por la comisión católica, aunque no en todas las instituciones este agente tiene el mismo papel: asociado a una minoría específica y atiende a las diferentes escuelas de la comisión (es el caso de las escuelas protestantes); atiende a una escuela y a todas las minorías promoviendo las relaciones entre agentes (escuelas protestantes); profesor de Programa de Enseñanza de Lenguas de Origen (PELO) que actúa como agente de comunicación con los padres que pertenecen a su misma minoría. Estas intervenciones según Denise Helly (1996) son juzgadas como muy eficaces a pesar de que parecen los dos primeros modelos mal definidos y que alargan los problemas a resolver por ser dependientes de los diferentes agentes escolares. Para Marie Mc Andrew (1993) la utilidad de los agentes está ampliamente reconocida durante los años noventa, gracias a las oficinas especiales que existen en escuelas donde al menos el 25 No pertenece a minorías culturales, hecho que permite favorecer el desarrollo de relaciones armoniosas entre padres y escuela primaria.

Otra de las orientaciones presentada por Denise Helly (1996) es incrementar el interés por la participación de los padres en la escuela y en concreto en los comités escolares, que es a menudo muy baja. Las medidas tomadas por las comisiones escolares en Montreal son: la oferta de cursos de francés para los padres en la escuela del barrio, organización de proyectos especiales para favorecer, el sustento pedagógico de los padres hacia sus hijos (comisión católica) y armonización de los valores de la escuela y la familia (comisión protestante).

Por último y antes de sintetizar un reciente estudio realizado en el Québec, sólo una breve referencia a la universidad donde las intervenciones van en la línea de: representar los miembros de las minorías a través del personal enseñante, el acceso de estudiantes de minorías, la formación de maestros y la orientación de la docencia y la investigación.

3. Desarrollo de la experiencia

Los clientes de los colleges o cegeps (college d'enseignement general et professionnel para jóvenes de 17 a 20 años y que a la vez hacen enseñanza preuniversitaria y enseñanza técnica) de la región de Montreal es claramente multiétnica, ya que, cerca del 90% de los inmigrantes admitidos en Québec residen en esta ciudad.

Constatando esta situación, Edith Gaudet y Louise Lafortune (1997) realizan una experiencia de validación e implantación de las estrategias de enseñanza para favorecer la adquisición de conocimientos en interculturalidad, para asegurar el desarrollo entre sus alumnos de habilidades de comunicación intercultural y en el profesorado de habilidades de gestión del aula multilingüe. La investigación, que sitúa una metodología cualitativa, se sitúa dentro de la investigación-acción-formación de carácter evaluador y se inicia en la preimplantación con veintidos profesores (catorce mujeres y ocho hombres) de ocho cegeps y que imparten quince disciplinas diferentes. Una fase posterior del trabajo, y que llaman de implantación, se realiza con doce profesores (diez mujeres y dos hombres) de ocho cegeps y

que imparten nueve disciplinas diferentes. A continuación presentamos sintéticamente los pasos que han seguido:

* Para la adquisición de conocimientos en el campo de la interculturalidad se utilizan las siguientes estrategias: clarificación y aplicación de conceptos vinculados a interculturalidad, conocimiento de los elementos de una cultura, conocimiento de la situación de las minorías étnicas (en concreto de los inmigrantes hombres y mujeres) y conocimiento de las relaciones interétnicas.

* Para el desarrollo de las habilidades de comunicación intercultural: conocimiento de uno mismo y de los otros, comprensión de la comunicación no verbal, comprensión de lo que es y representa el choque cultural y comunicación con personas de diferentes etnias.
 * Para el desarrollo de las habilidades de gestión en el aula pluriétnica: reflexión del profesor sobre su enseñanza, conocimiento de los alumnos, creación de un clima que favorezca la comunicación y participación e intervenciones pedagógicas que tienen en cuenta la diversidad.

Las etapas del trabajo de investigación que han realizado surgen del anterior referente y son: identificación y elaboración de actividades educativas, validación de las actividades, implantación de estas y evaluación de esta implantación. A continuación detallamos lo que cada fase implica, articulados entorno a la elaboración y validación de sesenta y ocho actividades educativas agrupadas en doce estrategias de enseñanza. Cubriendo tres aspectos de la pedagogía intercultural: la adquisición de conocimientos en interculturalidad, el desarrollo de habilidades de comunicación intercultural y de gestión del aula multiétnica.

ETAPAS

Primera etapa:	Identificación y elaboración de actividades educativas
Identificación	Investigación de bibliografía y de documentos Encuentros con profesionales conocedores del tema Análisis de documentos de experiencias personales
Elaboración	Concebir un entramado de actividades Redacción de las actividades (85 de 12 estrategias)
Segunda etapa:	Validación de las actividades educativas
Validación teórica	Creación de una ficha de evaluación de las actividades Evaluación por un experto en interculturalidad Redacción de la segunda versión de las actividades
Tercera etapa:	Implantación de las actividades educativas
Preimplantación	Formación en interculturalidad Validación práctica Aplicación de las actividades Redacción de la tercera versión de las actividades
Implantación	Confección del diario Elaboración de programas de intervención para profesores Aplicación de los anteriores

Cuarta etapa:

- Evaluación de la implantación de las actividades educativas
- Análisis de cada una de las actividades y programas de intervención
- Análisis global
- Análisis de los resultados
- Redacción del análisis
- Interpretación de los resultados

4. Evaluación y posibilidades de generalización

Los procesos de validación e implantación comportan la concienciación del profesor, conduciendo a mejorar las relaciones interétnicas entre los alumnos y a la vez mejorar la comunicación intercultural. Por ejemplo, algunos profesores se daban cuenta de la necesidad de cambiar las estrategias que utilizan en el aula para aproximarse a un mayor número de alumnos, otros del beneficio que esto conlleva en el alumnado. Como general se constató la necesidad de una pedagogía más activa y más abierta. A la vez que el efecto positivo que supone en la formación del profesorado y que conlleva más seguridad para intervenir en un aula culturalmente diversa. De lo anterior y enlazado con los planteamientos de Fernand Alaude (1991), destacamos que debe tenerse presente para aproximarse al modelo de educación intercultural:

- * Utilizar una pedagogía activa que comporta participación del alumnado.
- * Arriesgarse aceptando que los alumnos dirijan la reflexión intercultural.
- * Utilizar un programa de intervención en interculturalidad que comporta tomar consciencia gradualmente.
- * Compensar la poca o limitada formación del profesorado respecto a la pedagogía intercultural.
- * Provocar discusión entre el profesorado de disciplinas diferentes, de contextos diversos y de variados niveles de enseñanza.
- * Intervenir desde una perspectiva intercultural tanto en escuelas monoétnicas como multiétnicas.

A pesar de que la situación del Québec, por el mayor número de etnias y culturas diferentes que conviven, no es comparable a la española si podemos tener muy presente su experiencia en este campo, y en concreto en el de la educación, para realizar la necesaria aproximación del actual modelo educativo a lo que se ha llamado educación intercultural donde deben reconocerse y valorarse las culturas e identidades minoritarias a la vez que se oiga su voz en la institución escolar.

Bibliografía

ABOUD, B. y FIORE, A.M. (1995). *Profils des communautés culturelles du Québec*. Québec: Les publications du Québec.
 BOURGEAULT, G.; GAGNON, F.; MC ANDREW, M. y PAGE M. (1995). "L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale" a *Revue Européenne des Migrations Internationales*. Vol. 11 n°3. Poitiers: Université de Poitiers.
 DRIEDGER, L. (1996). *Multi-ethnic Canada. Identities & Inequalities*. Toronto: Oxford University Press
 FALL, K.; HADI-MOUSSA, R. y SIMEONI, D. (Dir.) (1996). *Les convergences culturelles dans les sociétés pluriethniques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- GAGNON, F.; MC ANDREW, M. y PAGE, M. (dir.) (1996). *Pluralisme, citoyenneté & Education*. Paris: Harmattan.
- GAUDET, E. y LAFORTUNE, L. (1997). *Pour une pédagogie interculturelle*. Québec: ERPI.
- GERIN-LAJOIE, D. (1995). "La politique d'antracisme et d'équité ethnoculturelle dans les écoles de langue française de l'Ontario". *Education et francophonie*. Québec: ERPI, p. 21-24.
- HALLI, S.; TOVAIO, F. y DRIEDGER, L. (Ed.) (1995). *Ethnic Demography. Canadian Immigrant Racial and Cultural Variations*. Ottawa: Carleton University Press.
- HANNOUN, H. (1987). *Les ghettos de l'école. Per una educacio intercultural*. Vic: Eumo.
- HARVEY, J. (1991). "Culture publique, integration et pluralisme". *Relations*, octobre, p. 239-241.
- HELLY, D. (1996). *Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994*. Québec: Presses de la Université du la val.
- HELLY, D. (1997). *Revue des Études Ethniques au Québec*. Québec: INRS Culture et Société (Préparec pour politique, planification et recherche stratégiques et le Projet Métropolis Citoyenneté et Immigration). Canada: No publicado.
- HERBERG, E.N. (1989). *Ethnic groups in Canada: Adaptations and Transitions*. Ontario: Nelson Canada.
- LEGAULT, J. (1992). *L'invention d'une minorité les Anglo-Québécois*. Québec: Boreal.
- LIEGEOIS, J.P. (1994). *Roma, tsiganes, voyageurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- MCANDREW, M. (1993). *L'intégration des élèves des minorités ethniques quinze ans après l'adoption de la loi 101: quelques enjeux confrontant les écoles publiques de langue française de la région montréalaise*. Document de réflexion soumis à la Direction des études et de la recherche. Montréal: Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration de l'Éducation.
- MCANDREW, M. (1996). "L'intégration des élèves des minorités ethniques dans les écoles de langue française au Québec" a DE KONINCK, Z. *L'éducation multiculturelle: état de la question*. Manitoba: Association canadienne des professeurs de langues secondes, p. 1-23.
- McLELLAN, J. y RICHMOND, A. (1994). "Multiculturalism in crisis: a postmodern perspective on Canada" a *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 17, number 4. London: Routledge, p. 662-683.
- MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES et de l'IMMIGRATION (1990). *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec: Ministère des Communautés Culturelles et de l'immigration.
- MURDIE, R.A. (1969). *Factorial ecology of metropolitan Toronto, 1951-61*. Chicago: University Chicago.
- OUELLET, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.
- REX, J. (1988). *The ghetto and the underclass. Essays on Race and Social Policy*. Vermont: Gower Publishing Company.
- REX, J. (1996). *Ethnic minorities in the modern nation state. Working papers in the theory of multiculturalism and political integration*. London: Macmillan Press LTD.

Notas

- (1) Un análisis en profundidad puede realizarse a través de las siguientes lecturas: Herberg (1989); Legault (1996); Halli/Tovai/Driedger (1995); Driedger (1996); Gagnon, McAndrew/Pagé (1996); Fall, Hadji/Moussa/Siméoni (1997); Helly (1997); etc.
- (2) Brian Aboud y Anna Maria Fiori (1995) citan y analizan internamente ochenta y cinco comunidades culturales diferentes que residen en Québec.