

**COMMUNICATIONS AU SYMPOSIUM DE L'OIDEL
LISBONNE – SEPTEMBRE 2007**

**Intervención de Lluís Alegre, Presidente del Comité Ejecutivo de la
OIDEL**

Señora Ministra de Educación, Presidente del Consejo de Ministros de Educación de la Unión Europea, estimada Sra. Maria Jesús Barroso de Soares, Presidenta de la *Fundación Pro Dignitate*, estimado Sr. Carlos Díaz Muñoz, Presidente de *ECNAIS* y coordinador de *EMIE*, Señoras y Señores:

Sean mis primeras palabras de agradecimiento a las instituciones representantes de escuelas de iniciativa social que han acudido a la convocatoria de OI DEL, EMIE y la *Fundación Pro-Dignitate* en Lisboa, ciudad antigua y señorial en el momento en que Portugal asume la presidencia de la Unión Europea. Gracias a la inestimable ayuda y cooperación de la *Fundación pro Dignitate*, presidida por la Sra Soares, igualmente miembro del Comité Ejecutivo de OI DEL, podremos realizar un trabajo excelente. Sra. Barroso muchas gracias a Ud y su equipo y en particular a la Directora de la Fundación Sra Boleo Tomé.

Esperamos que la presidencia portuguesa sea fructífera para la Unión, tanto como la precedente que puso en marcha ese gran impulso que se llama justamente Estrategia de Lisboa. Quisiera igualmente en este momento saludar la presencia de los representantes del Consejo Americano de la Educación Privada (CAPES), y al señalarlo manifestarles mi satisfacción y la del Comité Ejecutivo por el impresionante número de instituciones que se han reunido aquí para promover una educación de calidad a la que todos, todos repito, tiene derecho como han afirmado solemnemente los Estados en la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* de la UNESCO de 2001. Este empeño - la educación de calidad - no puede lograrse sin la plena participación de la sociedad civil. Este simposio prosigue el trabajo realizado de modo tan eficaz en París en 2001, gracias a Enseignement et Liberté, en Lyon en 2003, gracias al Collège Superior, y en Santiago en 2005.

Durante dos días debatiremos como dos anhelos legítimos y necesarios: la elección de escuela y la justicia social, en lugar de complementarse, pueden llegar no solo a neutralizarse sino incluso a poner en tela de juicio el principio de la libertad de educación. Esta libertad como toda libertad pública es un valor fundamental. Así lo estableció en su momento la Declaración Universal de Derechos Humanos, al proclamar de manera clara: “*Toda persona tiene derecho a la educación*”¹ y a continuación “*Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos*”².

La elección del tipo de educación se alcanza cuando es una realidad el invocado “derecho preferente a la elección de centro” y la justicia social, cuando se hace realidad la afirmación de: “*Toda persona tiene derecho a la educación*” Por tanto si es para **toda** persona, lo ha de ser con independencia de sus particulares circunstancias personales.

Estudiar como los avances en este campo se alcanzan, en su máxima extensión para toda la ciudadanía -sin que se generen trabas o dificultades-, es lo que se propone la OI DEL. Organización que desde su fundación, hace más de dos décadas (1985), tiene como objetivo principal el alcanzar la máxima extensión de los derechos y libertades

educativos entre todos los ciudadanos. Para ello debe ser una realidad el que los padres o tutores puedan escoger para sus hijos aquella educación que consideren les ha de permitir desarrollar *su mas plena personalidad*, con la *dignidad* propia de toda persona y en un *plano de libertad y respeto al conjunto de la sociedad*³.

Y que ello sea una realidad para todos los jóvenes, con independencia de su *“raza, sexo, creencias o condición social”*, tal como proclamó en su momento la Declaración Universal de Derechos Humanos antes citada. Principios que en la conmemoración de su cincuentenario, hace pocos años, se ratificaron como de total vigencia, urgiéndose a la sociedad en general y a los poderes públicos en particular, a alcanzarlos cuanto antes, en su total extensión.

La OIDEI, desde su constitución, ha trabajado, emplazando a los poderes públicos y responsables de las tareas educativas -padres y profesores-, para allanar las dificultades que puedan presentarse en el momento de buscar la máxima extensión de este derecho y que para que sea efectiva su universalidad. Todo joven tiene derecho a una escuela de calidad en los niveles básicos y por tanto *“obligatorios y gratuitos”*⁴.

En algunas ocasiones, el problema surge cuando para alcanzar la justa universalidad, el principio de la libertad se condiciona a determinados requisitos. Pienso que estaremos de acuerdo en que no hay libertad si no se puede escoger y no se puede escoger si no existe una pluralidad de centros y ello junto al derecho de poder crear *“escuelas diferentes a las promovidas por los poderes públicos”*⁵.

A menudo se condiciona el derecho a la libertad y no puede defenderse que hay libertad si se imposibilitan el derecho a escoger libre y responsablemente, al buscar su universalidad, mediante la aplicación de medidas planificadoras, dictadas con un alto grado de rigidez. Podríamos enumerar situaciones en Europa que van abiertamente en contra del derecho que dice protegerse. Actuándose no solo en contra del espíritu, sino de la clara literalidad del art. 26, de la mencionada Declaración.

Desde otra óptica, actualmente y desde diferentes ámbitos de la sociedad civil (universidad, sindicatos, agrupaciones empresariales, entre otros) se urge a una imperiosa necesidad de fortalecer los sistemas educativos de nuestra sociedad. Los actuales sistemas educativos presentan en términos generales, graves carencias que condicionan no solo el futuro, sino el mismo presente. Fortalecer las enseñanzas básicas, comporta colocar los cimientos que han de permitir afrontar el futuro, no exento de riesgos evidentes, en unas mejores circunstancias.

Con el ánimo de buscar soluciones, vemos que los medios de comunicación, a menudo, hacen referencias al miedo de los jóvenes a contraer responsabilidades buscándose más la estabilidad que el compromiso. Buscándose más la comodidad que el esfuerzo. En muchas ocasiones se habla de los derechos, evitando de referirse a las obligaciones. El mal uso, de lo que se ha llamado en el lenguaje coloquial lo *“políticamente correcto”*, lleva a no hablar de lo que incomoda, presentándose, un cuadro incompleto, falto de los claros y oscuros que todo paisaje real presenta.

En el campo educativo hay mucho trabajo a desarrollar para que la juventud de hoy, tenga la capacidad de encarar positivamente los retos que se le presentan. Por ello, los modelos educativos han de ofrecer alternativas que mejoren la calidad educativa y que permitan a los docentes desarrollar su misión en un clima de sana exigencia, consideración y respeto social. Actualmente observamos abandonos escolares,

conflictividad en las aulas y desmotivación del profesorado. Lamentablemente no andamos por buena senda, debemos de corregir el rumbo.

Sirva esta pequeña digresión, para decir que al defender la diversidad –propia de la libertad- en los modelos educativos, no solo se garantizará el principio de la elección de escuela, sino que se generarán además claras posibilidades de mejora del conjunto de la red educativa. ¿Estamos de acuerdo en que debemos prepararnos para encarar con éxito el mañana, si no hoy, que se nos avecina? Si esto es así, posiblemente estaremos de acuerdo en que no podemos cruzarnos de brazos y quedarnos en lamentos estériles. Es necesario actuar y contar con la participación de todos, sin excluir a nadie, participación de todos los actores públicos, privados y de la sociedad civil. La educación no es un asunto del Estado, es un asunto de todos.

Para finalizar una última consideración. En un Estado de derecho, los derechos fundamentales de los ciudadanos han de respetarse sin exclusiones porque los daños producidos por las violaciones de este tipo de derecho son, a menudo, irreparables. Una joven o un joven que no dispone de sistema educativo de calidad se encontrará en una inferioridad de condiciones ante el resto de jóvenes que hayan podido tener acceso a una buena formación. Este joven, al que se le han ocasionado daños irreparables, ha sido víctima de una violación grave de sus derechos humanos.

Acabo; las afirmaciones formuladas, aparentemente pronunciadas con cierta rotundidad, responden a convenciones internacionales ratificadas por la práctica totalidad de los estados libres y democráticos e incorporados, en mayor o menor medida, en las Constituciones de los mismos y claramente en los países integrantes de la UE.

De ahí que todos los trabajos serán pocos para coadyuvar a la más plena y rápida extensión de la libertad de enseñanza, en un marco de pluralidad de modelos educativos, y para todos los ciudadanos y en donde los padres y tutores pueden escoger para sus hijos la escuela que responda a “*sus propias convicciones*”⁶.

Ahora sí, finalizo agradeciéndoles de nuevo a todos los participantes; como ponentes unos y participantes otros su presencia. Estoy seguro de que los debates que mantendremos ayudarán a disipar las dificultades que puedan presentarse, en la compatibilidad de la elección de la escuela y la justicia social...

Señoras y señores, muchas gracias

¹ Art. 26.1 D.U.D.H.

² Art. 26.3 D.U.D.H.

³ Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Art.13.1

⁴ Declaración de los derechos del niño. Principio 7

⁵ Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Art.13.3

⁶ Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Art. 18.4

Carlos Díaz Muñiz, President EMIE et ECNAIS

Ladies and gentlemen:

It is well known that if you try to take some cherries from a basket, you always get them hooked one to another.

This happens also with significant aspects of life: the one we thought to be quite important, brings with it a second one no less important. But this second brings a third one and so on.

We could think of this as of a nuisance at the time of taking any of those significant aspects into deep consideration. Better if we consider it as a richness that allows us different approaches.

We are talking about civil society more and more these days. Democracy has been the great topic for many years and the great aspiration for those who had not political freedom. Democracy brought with it pluralism and pluralism brought participation. Participation made us aware that in a pluralistic society there is not a discernible common good but, as much, a set of institutions that permit the common goods, or better, the plurality of goods present in society.

That is why we are now at the stage of understanding that in order to protect our liberty we no longer need public participation on political parties; society is getting more and more disappointed with them. What we need is an active civic society that is able, on one hand, to express social desirability, and to render political accountability possible, on the other.

Social desirability: Democracy, participation have create within the plural society new and strong expectations and prospects. Even single citizens perceive that new situations are ripening into better levels of freedom of education. It is in the air, while policy-makers are unable to perceive the new needs and demands of society requiring new and innovative answers.

EMIE is an example of this active society expressing social desirability.

EMIE today is the meeting point for the European Council of National Associations (ECNAIS); the European Council for Catholic Education (ECCE); the European Confederation of Associations of Private Schools of the European Communities (CADEICE); The European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE); the Coordinating Group for Religious Education in Europe (CoGREE); the European Center for Jewish Education; the Forum for Freedom of Education (EFFE); the Foundation Society and Education (FESE); the Foundation Education and Freedom (FUNDEL); the Foundation Society and Responsibility (SOCIRES); the European Association for Education Law and Policy (ELA) and, of course, the International Organisation for the right to education of freedom of education (OIDEL), the organizer of this event.

It is not a closed group; on the contrary, it is always open to whatever European organisation in education that shares the same social desirability: freedom of education and of parental choice. This is what society demands: better levels of

education, not precisely and not only to be competitive; a plural educational offer that parents could decide with no economical punishment; equal opportunities within those different offers that would lead to a stronger social coherence.

We in EMIE have a message that makes sense and offers an added value to the European educational systems. Millions of families in Europe choose nowadays our schools because they have in them the possibility of finding the right answers to their strong educational expectations. Our message is in the Declaration we published five years ago and that we try to make active and efficient through networking and collaboration. That is why we are here to-day.

EMIE focuses its attention mainly on independent non-governmental schools as their existence is a significant and tangible expression of freedom of education: The freedom to establish and to run schools alternative to the public or governmental schools and the parents' freedom of choice to choose from amongst these alternatives.

ECNAIS, as European Council of National Associations of Independent Schools and within EMIE, is specially concerned in getting that the schools could have sufficient public (governmental) funding to ensure genuine freedom of parental choice, together with the adequate autonomy to ensure their specific educational offer.

As Chairman of ECNAIS and coordinator of EMIE, so to say, I wish the greatest success to this Symposium and the greatest satisfaction to all the participants.

James Barnett: Intervention Lisbon OIDEL Conference 7 September 2007

First roundtable : Fundamental rights in relation to educational effectiveness and social inclusion. Rights-based approaches to educational policies.

Slide 1: The CoGREE is a network of non-confessional as well as confessional organisations. Education, Human Rights and Social Cohesion are, perhaps surprisingly, integral elements in education about religion. In this brief contribution:

First I shall argue on, non-confessional grounds, that an education that ignores human spiritual experience is ipso facto incomplete.

Secondly, I shall suggest that knowledge of the other is an essential element in social cohesion.

Thirdly I shall propose that a good knowledge of one's own position is an essential starting point.

I shall finish by suggesting that, while this is too important to be left to the so-called religious organisations, the three elements have an essential role in partnership with the public school.

I also represent the Intereuropean Commission on Church and School at the Council of Europe, where it is an INGO with participative status. It is a member of CoGREE. In the last few years, we have been involved at different levels in the work of the Council of Europe. The work has included three of the five seminars organised by the Commissioner for Human rights, work with DGIV (Education, Culture, Youth and Sport) and in two of the meetings organised in the context of the Russian Presidency of the Committee of Ministers last year.

Slide 2: The method involves three chief areas: they are:
learning about religion,
learning from religion
learning within religion so as to go beyond one's own tradition.

Slide 3: Nearly all countries in Europe provide some form of education about religion in the school curriculum. The general principle in the academic timetable is that one should not make assumptions about what students believe. Nevertheless religion is important and it contributes to well being of society. At the CoGREE conference held at the Wann See, near Berlin, in 2005, Jan Figel, the EU Commissioner responsible for Education and Culture, said that religion can contribute significantly to European culture and development. Getting to know each other's beliefs and values can help people to respect diversity.

Slide 4: I remind you briefly of the convention on the rights of the child and of the rights and duties of parents. (They are an aspect of this table ronde).

Slide 5: In the EU 2008 is the year of intercultural dialogue. The Council of Europe is developing a white paper on the same subject while working on its "Religious Dimension". Because religious education as an ordinary school subject in most countries of Europe, it offers a substantive contribution to education for democratic citizenship. Education for tolerance and peace is incomplete without religious education that respects the basic right of freedom of religion. That includes freedom from religion and freedom for religion.

A deep knowledge both of one's own position and that of others is useful. People are often committed to what they believe and to the values associated with their belief. It is more than just knowing about a belief system.

Slide 6: We need to be able to say to other people "you fascinate me, I want to know more about you". In doing so we learn, we make friends and we respect the other. This is easier if we know what we believe and if we understand those whom we meet. It also expression of the human right to freedom of religion and to freedom from it as well. There is no disrespect in believing that our own tradition is nearer to the truth than another one if we know about both, but claiming the monopoly of truth is no longer possible when we know the other.

Slide 7: Is religion a private matter? The French principle of *laïcité* is related to the law on the separation of church and state in 1905. The classic French argument is to separate religion from the public domain.

Nevertheless if religion is purely a private matter, it is correspondingly difficult to understand its importance to many people as well as its enduring importance in history. The current interpretation of *laïcité* is that it is a neutral (or impartial) space in which people may develop freedom of belief and conscience in accordance with Article 9 of the ECHR. It is in the public school (*l'école laïque*) that (nearly) all young young people learn to encounter difference. Because, by implication, different backgrounds imply different systems of conscience and belief, it should be where they begin to continue to learn from religion - the traditions of others as well as their own.

Slide 8: We need to define parameters. Neither Europe, nor, for that matter, states, should deal with the merits of different religions and they are certainly not competent to discuss, say, the existence of God. What they do have to do is to ensure that people can

live tolerantly together and learn from one another. That is not just a matter of knowledge but of mutual respect.

The space must be neutral or impartial but religion cannot be altogether marginalised from the public domain or the school curriculum... Committed people live in neutral societies and go to neutral schools.

Slide 9: The Parliamentary Assembly of the Council of Europe is concerned about religion. Mr de Puig wrote a report entitled State, Religion, Secularity and Human Rights.⁶ He said that religious communities can foster peace, co-operation, tolerance, solidarity (and) intercultural dialogue §10, or, if they are without recognition §5 they may begin to feel beleaguered or marginalised. In another report for the Parliamentary Assembly, Monsieur André Schneider⁶ argued that religion can be covered in, say, the history syllabus. Both points are useful, but we need to recognise that commitment is an inevitable consequence of freedom of conscience and belief. The commitment will be diverse because of the plurality of modern society.

Slide 10: In this respect, the French sociologist, J-P Willaime argues that the public school can subject religion to critical examination. This is an area of human knowledge. In introducing it to the collective debate we can help young people to become citizens in religion. So religion is too important to be left solely to the clergy and religious communities.

Slide 11; You want some good practice. So I shall close by telling you about work that I developed over a period of twenty years. It came to fit closely with a syllabus that I taught for Exeter University. Although the content was Christian, the method can be used to understand any tradition. We studied texts. They were liturgical, scriptural and historical. The aim was to understand the church and sacraments, but the course had to be examinable at AO level and A level - that is the school leaving exam in England and Wales. There was an assumption that the people who wrote the texts would have claimed a kind of spiritual awareness. The intellectual exercise was to judge the internal consistency of the texts on that assumption.

One result was that young people discovered that religion was so serious that they could not only respect but also learn from other people's convictions. Later I set up two adult training schemes sponsored by the church of England. We enabled a range of people to apply rigorous analysis to what most but not all participants believed. The Exeter syllabus was broader, as befits a university course. The method was quite similar to what I already had done, but rather different from confessional teaching although we were involved in training clergy. I think that we learned every bit as much as the people whom we were teaching. It was not only that we were developing a new method, because we were also learning from the insights of those with whom we worked. They brought different experience and different outlook on life to our activities.

Slide 12: You may be wondering what I am going to say about the religious organisations. By now You will be relieved to hear that it is not much. I just think that they should introduce people to a rigorous reflection on the tradition and the connected experience. What is taught at a local level may offer too little criticism of the tradition. That is not just academic. The point about religious and non-religious belief is that we cannot be sure to the extent of being prescriptive about "truth". So I think that a good theology is provisional, descriptive and reflective. It's is not prescriptive and it develops like anything else in human knowledge.

As a matter of fact that also reflects the developing values of modern society and values are connected to beliefs or convictions held by those without religion and those with religion. Thank you for listening.

Ingo Krampen

Fundamental rights in relation to educational effectiveness and social inclusion. Rights-based approaches to educational policies.

Freedom versus Social Coherence 10 Theses

1. According to Art. 14 (1) of the Charta of Fundamental Rights, every person has the right to education. Since education in the 21st century must treat students with regard to their full individualities from the beginning if it is supposed to be appropriate, this right will be fulfilled the better, the more diverse the learning opportunities are.
2. This does not contradict the principle of equality as formulated in Art. 20 of the Charta, because in constitutional law only the same has to be treated equally, while unlike situations have to be treated unequally depending on their inherent peculiarity.
3. Diversity in the education system does not have to be only tolerated by States, but must rather be supported by them actively: From the combination of paragraph 2 and 3 of Art. 14 follows the obligation of the member states to also finance non public (private) schools with different educational concepts that offer compulsory education in terms of Art. 14 (2).
4. Diversity in the education system must be ensured through external and internal freedom for schools and teaching staff. According to Art. 6 of the Charta, every individual has the right to liberty, which has to be guaranteed without restrictions.
5. External freedom of schools is sufficiently guaranteed by Art. 14 (3): The freedom to found a school and the parents' choice with regard to their religious, philosophical and pedagogical convictions.
6. Inner freedom is a quality that cannot be provided by States, but must be created by the teaching staff. This enables teachers to give students an individual education in their own responsibility that is independent from curricula. By this, schools have the opportunity to develop from strongly regulated institutions to free living spaces. A protection through a fundamental right of this inner freedom can be found in Art.10 (1) of the Charta as the right to freedom of thought and conscience, which has to be respected by the state and every institutional school organization.
7. The more students will find examples of autonomy, personal responsibility and inner freedom in teaching staff, parents and the school board, the more they will

be skilled and encouraged to organise and shape civil society on their own responsibility and the less they will rely on claims towards the State.

8. Accordingly, freedom does not contradict social coherence, but is rather a precondition for the functioning of a modern civil society. This is certainly not a dilemma.
9. But a dilemma follows from an instrumentalisation of education. The third question of the working paper of the European Commission from 11.07.2007 with the promising title “Schools for the 21st century” is formulated like this: “How can school systems contribute to supporting long-term sustainable economic growth in Europe?” The claim behind this question is evidently wrong: Civil society needs original, non-conformist individuals that act in their own responsibility towards nature, fellow men, and towards themselves. But as far as necessities of economic growth will be taken into account, students will be standardised by tendency and trained on queriable knowledge and key qualifications.
10. With this a fatal societal paradigm will be furthered: namely, that the state would be the only one responsible for shaping the altruistic form of social conditions, whereas the individual can act as egoistic as she or he wants hoping that the imaginary „invisible hand“ will organise many “Heuschrecken” to a working and future-oriented economic system. The carrying along of this contradiction, which is out of touch with everyday life, is a real dilemma.

Armel PECHEUL

Carte scolaire : les leçons de l’expérience française

En France, l’institution de la carte scolaire remonte à l’année 1963. Elle consiste à répartir les élèves en secteurs géographiques d’affectation. Elle permet aussi de répartir géographiquement les postes d’enseignants.

A chaque école primaire et à chaque collège correspond donc un secteur géographique défini précisément à partir du domicile familial, rue par rue et parfois numéro de maison par numéro de maison. Puis, un nombre de postes d’enseignant est affecté à chacun de ces secteurs.

A l’époque, c’est-à-dire en 1963, le but poursuivi était essentiellement celui de la planification de la population scolaire. Il s’agissait de maîtriser l’évolution massive des effectifs scolaires due au « papy boom » du début des années 1960. La sectorisation permet, en effet, à l’Education nationale française de planifier les ouvertures et les fermetures de classes en fonction du nombre prévisionnel d’élèves.

De sorte d’ailleurs que la carte scolaire est modifiée chaque année à mesure de la variation des effectifs. Les tensions sont généralement assez vives et chaque rentrée scolaire est l’occasion de protestations de la part des parents d’élèves et des syndicats d’enseignants à propos de la suppression d’une école, ou le plus souvent d’une classe ou d’un poste d’instituteur.

Mais, très rapidement, la logique planificatrice a été transcendée par une seconde logique, celle de l'égalitarisme.

Ce mythe français de l'égalitarisme (dont les manifestations les plus connues sont celles du collège unique, du slogan de 80% d'une classe d'âge au baccalauréat ou encore très récemment du nouveau slogan de 50% d'une classe d'âge dotée d'un diplôme d'enseignement supérieur) repose essentiellement sur le principe du « moule unique » pour tous les élèves.

Il s'ensuit que toutes les écoles et tous les collèges sont supposés assurer la même « réussite » pour tous les élèves quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. D'où alors, évidemment l'interdiction faite aux parents de choisir l'établissement scolaire de leurs enfants : d'une part, la liberté de choix supposerait que l'on accepte l'idée que tous les établissements scolaires ne sont pas de même niveau (ce qui est impossible à admettre idéologiquement) ; d'autre part, la liberté de choix favoriserait la concurrence entre les établissements scolaires (ce qui est politiquement inacceptable).

Ce mythe français convenait, pour l'instant à tous. Les politiques y trouvaient de quoi nourrir leur discours parfaitement classiques sur « l'égalité des chances ». Les syndicats d'enseignement – si puissants en France au point de cogérer le système éducatif – en tiraient prétexte pour justifier leur revendications quantitatives : plus de professeurs, plus de locaux, plus de crédits. Si le système ne fonctionne pas, ce n'est pas le mythe du « moule unique » qui doit être remis en cause : ce sont les moyens financiers qui sont insuffisants. Telle est la façon dont fonctionne le système éducatif français depuis plusieurs dizaines d'années.

Malheureusement, les faits sont têtus : l'égalitarisme a le plus souvent conduit à une simple égalité de façade. Par surcroît, la France a connu à son tour la tentation de la discrimination positive : l'égalité des chances a changé de nature.

I- L'égalitarisme a produit une égalité de façade.

Dans les faits, la carte scolaire n'a pas permis de réaliser l'objectif tendant à instaurer l'égalité des chances.

- D'abord, la sectorisation reposait sur un présupposé théorique totalement irréaliste.

Il faut, en effet, une bonne dose d'aveuglement idéologique (ou un grand degré d'hypocrisie) pour croire qu'un établissement scolaire situé dans les « beaux quartiers de Paris » ou dans les quartiers « privilégiés » des grandes villes de province est l'égal d'un établissement scolaire des quartiers périphériques défavorisés. Le niveau social et culturel des élèves, leur homogénéité, sont évidemment profondément différents. Le corps enseignant n'est pas, non plus le même. Les plus expérimentés et souvent les plus titrés enseignent dans les collèges des beaux quartiers à des élèves de niveau relativement homogène. Les novices et les débutants « font leur classe » dans les quartiers difficiles avec une population scolaire très hétérogène et souvent très délicate à enseigner. A vrai dire, selon leur quartier d'affectation, ces enseignants ne font absolument pas le même métier !

A la limite, la carte scolaire a parfois produit des phénomènes de ghettoïsation pour certains collèges. La concentration des difficultés économiques, sociales, culturelles, voire religieuses ou ethniques dans certains quartiers s'est reproduite au sein même de l'école. Ceci est notamment l'une des explications de la violence scolaire et sans doute aussi de ce que l'on appelle pudiquement en France « l'échec scolaire » des enfants... qui n'est en réalité que l'échec du système.

- Ensuite, la carte scolaire a été à l'origine de multiples stratégies de contournement et de dérogations. La fraude est un mode de fonctionnement bien français, certes, mais elle montre, en tout cas, que le système de la carte scolaire n'a jamais vraiment reçu l'adhésion des parents. Ils savent, eux, qu'il existe des bons établissements scolaires... et des moins bons, voire des très mauvais.

La méthode de contournement la plus sûre consiste bien évidemment à choisir son domicile en fonction de la sectorisation scolaire. Le choix de l'école dépend exclusivement ici des possibilités financières des parents. C'est totalement contraire à l'idée d'égalité des chances.

C'est ainsi, par exemple, que les agents immobiliers affectent une surcote de 10% aux logements situés dans la zone de sectorisation du Collège Henri IV à Paris, l'un des plus renommés puisque le Collège conduit au Lycée Henri IV, réputé pour sa préparation aux concours d'entrée des « Grandes Ecoles ».

Une variante assez prisée est celle de la fausse domiciliation (grand-mère, tante, cousin etc...) dans la zone d'affectation.

Une autre méthode (réservée aux initiés) consiste à choisir les options rares (langues, par exemple), c'est-à-dire des options qui ne sont enseignées que dans certains collèges.

Les dérogations accordées par l'Inspecteur d'académie sont aussi parfaitement envisageables (obligations professionnelles des parents, raisons médicales, continuation de la scolarité dans le même établissement après déménagement). Là aussi, « réseaux » relationnels sont utiles. Ces dérogations se chiffrent quand même à 10 % des effectifs (8% à Paris) ! Nombreux sont les enseignants qui les demandent pour leurs propres enfants.

- Enfin, seul l'enseignement public est, pour l'instant, soumis à l'obligation de la carte scolaire.

De sorte que de nombreux parents font le choix de l'école privée, non seulement en fonction de la qualité ou de la nature de l'enseignement qui peut y être dispensé, mais aussi, bien souvent, parce que ce choix leur permet d'éviter la carte scolaire.

D'ailleurs, contrairement à une idée reçue (ou véhiculée par les adversaires de l'enseignement privé), ce choix n'est pas celui des parents les plus aisés financièrement. Ceux-ci adoptent plutôt les premières stratégies de contournement. Au contraire, les familles les plus modestes choisissent l'enseignement privé pour éviter de confier leurs enfants aux établissements scolaires dans lesquels la concentration des difficultés des quartiers s'est reproduite.

C'est au demeurant l'un des sujets actuels de négociation entre les pouvoirs publics et l'enseignement privé en France : ce dernier est en passe d'accepter de se soumettre à la sectorisation scolaire Au moment où l'Etat cherche à assouplir son propre dispositif !

II- La mutation du contenu du principe d'égalité des chances.

En France, les deux principes fondateurs de l'égalité républicaine sont classiquement l'unité et l'uniformité. Les individus doivent être traités, en droit, de la même manière par l'Etat. De sorte que la différenciation et la discrimination sont interdites. Ces principes sont garantis par la Constitution française elle-même.

Naturellement ce substrat juridique nourrit et conforte le principe d'égalité des chances et la sectorisation scolaire.

- Une première brèche a été créée dans le système avec l'institution des ZEP (zone d'éducation prioritaire). Les ZEP ont été créées par le ministre Savary au mois de juillet 1981. Elles ont été mises en place lors de la rentrée scolaire de 1982 dans les écoles primaires et dans les collèges. Elles ont pour but de rompre avec l'égalité de traitement des élèves en donnant des moyens financiers et humains supplémentaires et en offrant la possibilité de mener une pédagogie spécifiquement adaptée à un public jugé difficile.

L'objectif premier est « d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés » (sic). Les ZEP doivent aussi permettre des « interactions » plus fortes entre l'école et les structures institutionnelles ou associatives locales.

C'est le premier exemple français à la fois de politique de discrimination positive et de territorialisation des politiques éducatives.

La mesure était censée être temporaire : il était prévu que les ZEP dureraient seulement quatre ans. Pourtant, aucun établissement n'a perdu sa classification en ZEP. Au contraire, les ZEP se sont multipliées : 363 zones étaient classées en ZEP en 1982, on en comptait 707 à la rentrée 2004-2005 (5248 écoles primaires et 832 collèges).

Pour les écoles primaires, les élèves scolarisés en ZEP sont à peu près 700 000 sur 3 millions d'élèves, soit 23% des élèves du primaire public.

Malgré les plans de relance successifs depuis près de 25 ans, les élèves des ZEP restent à la traîne (le taux de réussite au brevet y est inférieure de 12 % dans les ZEP par rapport aux autres collèges : 67% en ZEP contre 79% hors ZEP).

Près de 40 % des enseignants ont moins de 30 ans en ZEP : les enseignants les moins expérimentés sont donc confrontés aux élèves les plus difficiles.

Malgré ces échecs et dans la logique fort classique des moyens budgétaires le nouveau gouvernement s'est engagé à fournir des crédits supplémentaires pour les ZEP.

- La seconde brèche faite dans le principe d'égalité est celle de la recherche de la discrimination positive puis de la recherche de la « mixité sociale ».

L'idée, longtemps jugée contraire aux principes français les mieux établis, consiste à conférer des avantages particuliers à certaines catégories de personnes en fonction d'une ou de plusieurs de leurs particularités (sexe, couleur de peau, religion, pratiques diverses). La France a inauguré cette technique pour la représentativité politique des femmes en imposant des quotas de femmes pour certains scrutins. Elle connaît une variante avec l'idée de « diversité » ou de mise en valeur des minorités dites « visibles ».

Appliquée à l'éducation la discrimination positive conduit à sélectionner les meilleurs élèves des établissements jugés défavorisés pour les « transplanter » dans des établissements jugés meilleurs. Par exemple, certains lycées de « banlieue » choisissent quelques élèves qui forment une promotion particulière au sein de l'Ecole des Sciences Politiques (l'une des grandes écoles parmi les plus réputées en France). Les élèves en question suivent donc la scolarité à « science po » sans avoir à passer l'examen d'entrée ou sans satisfaire les conditions de résultats aux examens qui donnent le droit d'entrée au sein de cette école.

La discrimination positive devient ainsi une attitude « politiquement correcte ». Les meilleurs lycées de centre ville ouvrent désormais leur classe – ou certaines d'entre elles – à quelques individualités sélectionnées pour ce faire par les lycées de « banlieue ».

Cela reste évidemment un épiphénomène qui ne concerne que quelques individus et qui a plus vocation à servir de symbole ou à alimenter les slogans en faveur de la « diversité » qu'à régler les problèmes de fond. Car ceux-ci demeurent pour la grande masse des élèves des établissements difficiles. Il est probable d'ailleurs que ceux qui resteront le vivront encore plus mal puisque le retrait des meilleurs d'entre eux devrait accentuer le sentiment de ghettoïsation et d'échec chez les autres.

Mais, ce faisant on glisse doucement de la discrimination positive vers la mixité sociale.

Le terme de cette politique de mixité sociale conduit alors certains à proposer le parcours inverse : l'idée serait de transférer des élèves des établissements scolaires jugés favorisés vers les établissements scolaires des quartiers défavorisés. Ou bien encore d'imposer des quotas au sein des établissements scolaires (origine sociale, origine géographique, couleur etc..).

A vrai dire, pour l'instant, ce thème de la mixité sociale reste au niveau du discours. Les propositions concrètes sont quasiment inexistantes.

- En l'état des propositions les plus récentes, le nouveau ministre de l'Education a cependant annoncé, dès sa nomination, la suppression de la carte scolaire à compter de la rentrée 2007 et son remplacement par de nouveaux instruments de mixité sociale. Puis, quelques temps après le mot « suppression » de la carte scolaire a été remplacé par celui « d'assouplissement ».

Le ministre de l'Education nationale a donc décidé « d'assouplir », dès la rentrée 2007, le dispositif existant. Le délai d'inscription des élèves dans un établissement autre que celui de leur secteur a été rouvert jusqu'au 30 juin 2007 et l'instruction a été donnée

que les demandes d'inscription hors secteur scolaire soient satisfaites du mieux possible.

Une évaluation sera faite en septembre. Elle servira de base à une concertation avec les collectivités territoriales, les syndicats de personnels et les représentants des parents d'élève, afin de préparer la disparition progressive de la carte scolaire tout en améliorant la mixité sociale et géographique dans les établissements et en renforçant l'égalité des chances des élèves. C'est la quadrature du cercle à laquelle le nouveau ministre a décidé de s'atteler.

Sur le fond, on voit cependant en France le débat classique sur le libre choix de l'école céder le pas devant celui de la mixité sociale dans chaque établissement scolaire. Les quotas imposés dans les établissements scolaires remplaceront-ils l'obligation de respecter la sectorisation géographique ? En tout cas, la liberté de choix de l'école ne sera pas plus respectée dans la nouvelle hypothèse puisque les quotas, par définition, discriminent aussi négativement ceux qui n'en font pas partie.

Présentation de Jean-Noël Dumont, *Le Collège Supérieur*

3e Table ronde : Carte scolaire. Analyse comparée des systèmes de sectorisation. Quelle est la bonne politique face aux inégalités ? Communautés, politiques de différences et de discrimination positive.

Quelques réflexions sur la « carte scolaire » en France

En France les mots de « carte scolaire » désignent un système de répartition dans l'Education Nationale, créé en 1963, et qui représente deux choses : la répartition des postes d'enseignants et des moyens, la répartition des élèves selon un secteur d'affectation obligatoire. L'enseignement privé n'est pas soumis à cette obligation. Aujourd'hui présentée comme une solution pour établir la « mixité sociale », cette réglementation avait principalement pour but une gestion rationnelle des moyens par la planification des ouvertures en fonction du flux prévisible d'élèves. Le but était aussi de corriger autant que possible les inégalités démographiques selon les régions. Dans son allocution à une fédération de parents d'élèves X Darcos, actuel ministre de l'éducation rappelait que cette mesure a été prise en 1963 en pleine expansion démographique alors qu'on ouvrait en France « un collège par jour ».

La question de la carte scolaire a été au cœur des débats de la dernière campagne présidentielle en ce qui concerne la politique scolaire. S. Royal aussi bien que N. Sarkozy ont déclaré vouloir la supprimer ou l'aménager. F Bayrou a, quant à lui, déclaré que c'était un « devoir républicain » de la maintenir.

Les défenseurs de la carte scolaire, alors qu'elle a d'abord été créée pour des facilités administratives, y voient à présent une mesure de justice sociale visant à favoriser la « mixité sociale » qui est censée favoriser la paix sociale, et qui est, toutes les statistiques le montrent, favorable au progrès scolaire des plus défavorisés.

Mais cette réglementation est impopulaire, les familles y voient une entrave à leur liberté et à leur responsabilité. Déjà en 1986, 86 % des personnes interrogées à la suite d'une déclaration de J. Chirac se disaient favorables à sa suppression et seulement 8 % en défendaient le principe. Il y a donc un contraste fort entre la réglementation et l'opinion. Ce contraste pourrait bien être maintenu par une coercition forte si on

considérerait qu'il y a là une véritable mesure de justice, n'en déplaise aux familles tentées d'en faire à leur guise.

Mais la carte scolaire est-elle juste ? C'est ici que les interrogations se font jour. Les solutions d'évitement sont nombreuses et sollicitent l'imagination des parents : fausses domiciliation, bien sûr, mais aussi choix d'options rares qui ne sont pas enseignées dans le collège voisin. Le recours à l'enseignement privé apparaît aussi comme une solution d'évitement. Selon les enquêtes on compte entre 20 et 30 % les élèves qui sont hors de leur secteur. Depuis les années 80 le système s'est assoupli et une « commission » présidée par l'inspecteur d'académie décide du bien fondé des demandes officielles de dérogation : celles ci peuvent être motivées par la commodité des transports, par des raisons médicales ou par des options. Il n'est pas question d'évoquer la médiocrité de l'établissement qu'on veut quitter, cet argument ne serait pas recevable. Dans un collège de Bordeaux, pour 963 élèves on compte 242 demandes de dérogation ! (G Felouzis *L'apartheid scolaire* 2005). Dans la pratique les enquêtes montrent que les décisions de ces commissions, qui sont sourdes aux arguments qualitatifs sur la différence de valeur des établissements, prennent essentiellement en compte les critères quantitatifs et budgétaires. La politique des commissions relève d'une gestion des effectifs qui les montrent souples là où il y a sureffectif et intransigeantes là où les effectifs fondent. Rien n'a changé : le souci est purement comptable, la mixité sociale n'est qu'un discours.

Or le système, cela devient criant à mesure que se développent les enquêtes, est injuste. Il renforce les inégalités et aboutit à ce que beaucoup n'hésitent plus à appeler une « ghettoïsation » : les stratégies des familles ne vont pas tant dans le sens d'un choix de l'école que d'une fuite des établissements lestés d'une mauvaise réputation. La justice apparente d'une organisation rationnelle laisse circuler des stratégies hypocrites, on est bien loin de l'idéal d'une école de la république offrant une chance égale à tous. Superposée à la ségrégation urbaine, la carte scolaire augmente les effets de l'exclusion. Les auteurs de *L'apartheid scolaire* montrent que cette exclusion née de la fuite des familles est d'abord raciale puis sociale puis scolaire.

Ainsi le système est à la fois inefficace et injuste. **Injuste parce qu'inefficace**, laissant partout passer des familles à travers les mailles du filet. **Inefficace parce qu'injuste** car on ne nie pas impunément aux hommes la faculté de reconnaître ce qui est bon pour eux. Si on leur dénie ce droit ils le prennent de toutes façons, fut-ce au prix de combinaisons minables. On a connu cela en Union Soviétique.

Les partisans de la carte scolaire réclament plus de sévérité dans son application et veulent interdire tout changement de secteur. Cela suppose un régime policier insoutenable et irréaliste. D'autres demandent, encore et toujours, que les établissements en zone difficile soient dotés de plus de moyens. Mais on voit que la justice n'est pas une affaire de moyens, que les efforts considérables faits pour les « zones d'Education Prioritaires » (ZEP) ont servi à les stigmatiser sans vraiment améliorer la situation.

Il faut alors examiner les racines de cette injustice..

Le découpage du territoire est une opération du pouvoir. C'est même d'après Michel Foucault (*Surveiller et punir*), la première opération du pouvoir qui renforce son monopole en maillant l'espace. Il ne s'agit pas de suivre la diversité des traits originaux de chaque région ou quartier, il s'agit au contraire de les nier en les ignorant et en considérant un pays comme un espace homogène et uniforme dans lequel on peut tailler

comme géométriquement. La sectorisation n'est pas d'abord la réponse à une exigence de justice mais le renforcement de la centralisation afin de rationaliser les effectifs et les moyens, afin d'accréditer l'idée d'un enseignement uniforme en qualité sur tout point du territoire. Le monopole de l'enseignement interdit de dire qu'un établissement est meilleur qu'un autre : le chef d'établissement n'a pas choisi cet établissement et n'a pas été choisi par lui, le chef d'établissement n'a pas choisi ses enseignants et n'a pas été choisi par eux, enfin, les familles n'ont pas choisi l'école et n'ont pas été choisies par elle. La négation de toutes les libertés est la condition pour asseoir le mensonge d'une formation égale et uniforme. Rejeter la carte scolaire c'est donc rejeter une certaine conception du pouvoir qui confond l'unité et l'uniformité, qui confond la justice et les mathématiques.

La mixité sociale, d'ailleurs, est-elle elle-même un moyen de justice ? Tout montre que c'est dans les quartiers où la mixité ethnique et sociale est la plus forte que les conduites ségrégatives sont les plus présentes. Une simple mixité de fait qui consiste à faire vivre dans le même espace des gens différents ne produit pas par elle-même la connaissance mutuelle et le progrès, c'est une illusion magique due à une psychologie béhavioriste. Ce qui est déterminant, comme l'a montré Agnès Van Zanten (*L'Ecole de la périphérie* 2001), c'est la permanence et la cohérence des équipes pédagogiques. On en est loin puisque la même logique de la carte scolaire envoie dans les établissements les plus difficiles de jeunes professeurs en première affectation qui ne restent pas plus de deux ans sur place ! La première justice est dans la qualité du service rendu.

Mais je voudrais mettre en lumière une source plus radicale encore de l'injustice de ce système. Je l'ai indiqué la préoccupation de justice sociale est tardive et secondaire par rapport aux impératifs de gestion, elle ne sert que de justificatif à ceux-ci. Or cette justification est-elle juste ? La question de la justice sociale apparaît quand la sociologie s'intéresse à la question scolaire - les travaux de Bourdieu font date et mettent en lumière le poids des déterminismes sociaux dans le cursus scolaire -. Ce poids est lourd. La nation peut et doit se préoccuper de proposer aux plus défavorisés une voie d'excellence. L'école est un moyen privilégié de renouvellement des élites. Mais là est le sophisme dont la racine est au fond métaphysique et qui aboutit à une faute politique : que faut-il faire quand un déterminisme est mis au jour ? Faut-il faire une réponse de sociologue au phénomène sociologique et utiliser les mécanismes en espérant les retourner ? On propose ainsi de revoir régulièrement le dessin de la carte scolaire afin de doser les différentes catégories sociales. Etrange conception de l'homme qui veut le libérer malgré lui en utilisant les mécanismes dont il est censé être victime. Bien dosée ou mal dosée, le mal de la carte scolaire est dans le déni de la liberté. C'est le sophisme qui veut libérer en utilisant les déterminismes. Devant les pesanteurs sociologiques l'école doit apporter la réponse du pédagogue, non celle du sociologue, en appelant à la liberté par la liberté, en misant sur le pouvoir émancipateur de la culture et de la raison. La réponse est alors qualitative : la première justice est celle de la qualité. En niant le caractère premier de l'exigence de qualité on confond la justice avec la distribution contrainte d'un produit médiocre dont se détourneront bien vite les mieux à même de se débrouiller.

Pas de justice sans qualité, donc pas de justice sans liberté car celle-ci est une condition de la créativité et de la pertinence du service. Derrière la carte scolaire il y a la conviction que les parents sont des ignorants égoïstes et stupides auxquels il faut imposer le bien de leur progéniture. En laissant jouer la concurrence il y a au contraire plus de chances d'augmenter la qualité et la justice simultanément.

On ne peut donc que souhaiter l'abolition de la carte scolaire. X Darcos, actuel ministre, la promet pour 2010, mais pourra-t-il faire autre chose qu'une simple déréglementation qui en effet augmenterait la ségrégation ? Libérer les familles sans libérer les écoles ne peut qu'augmenter la ségrégation. La totale liberté de circulation sur le territoire devra bien aller jusqu'à la liberté des enseignants et des écoles elles-mêmes. Avant même le choix des familles, la liberté scolaire suppose la liberté des enseignants, dont on ne parle jamais, et la liberté des chefs d'établissement d'avoir une politique originale. L'égalité des chances c'est d'abord la pluralité des chances, et par là la mise en concurrence des établissements. Comment laisser les familles libres de choisir si les écoles ne sont pas libres de créer ? Toutes n'ont pas la même finalité, le même style, la même pédagogie.

Il faut pour cela libérer les enseignants du jeu absurde des mouvements calqués sur ceux de l'armée. Mouvement qui ont, eux aussi, pour sens de renforcer le monopole par la distribution de l'espace.

Il faut pour cela, comme en toute situation de concurrence, améliorer l'information et augmenter la transparence. Qui peut sérieusement compter sur une administration monolithique pour être transparente sur ses résultats et ses objectifs ? avec F Dubet (*L'école des chances* 2004) je dirais que si l'enseignement est un produit marchand il faut alors des règles de la concurrence. Ces règles de la concurrence sont bien davantage violées par l'administration monopolistique que par la libre entreprise, surveillée par ses concurrents, obligée à des propositions souples et innovantes .

José Luis Martínez López-Muñiz
Catedrático de Derecho Administrativo
Universidad de Valladolid (España)

Limitaciones exigibles a la zonificación escolar para la efectividad del derecho a la educación en libertad

1. La legitimidad de cualquier medida o actuación del Poder público en relación con la educación o incluso su eventual inclusión entre los deberes que le pueden ser jurídicamente exigidos depende, en rigor, siempre de su servicio principalmente a la efectividad del derecho de todos a la educación en libertad, con la consiguiente igualdad básica inherente a todos los derechos fundamentales, y al logro también, en ese contexto fundamental, de un nivel educativo básico general de la toda la población así como de que en el conjunto de la educación se respeten las debidas exigencias de seguridad, salubridad y moralidad públicas y se logre la preparación requerida para el adecuado desenvolvimiento de las diversas actividades laborales, profesionales, económicas y sociales que requiere el conjunto del bien social. El mapa o zonificación escolar –en su condición de medida jurídico-pública- ha de ser valorado y juzgado, por tanto, desde esta perspectiva instrumental indeclinable. Si la imposición de determinadas mezclas sociales en la escuela, o la misma escuela comprensiva, común o única, no puede ampararse en ninguno de los fines indicados, por no constituir medio adecuado proporcionado para ninguno de ellos ni para su mejor articulación, debería descartarse como fin de la zonificación. Y si con ésta quisiera servirse a garantizar una cobertura

del derecho a la educación en libertad dentro de un razonable ámbito territorial en el entorno de la vivienda familiar o del lugar de trabajo de los padres o del recorrido habitual entre aquélla y éste, obviamente deberá regularse del modo que mejor se adapte a esta finalidad, sin rigideces o previsiones que vengan a contradecirla. Sin perjuicio, obviamente, de otras finalidades puramente orientativas o de utilidad cara a las previsiones administrativas de la programación de centros, de modo que puedan tomarse con el tiempo necesario las medidas idóneas para tratar de garantizar que todos puedan satisfacer su derecho a la educación en libertad del modo más satisfactorio que en cada momento sea posible.

2. Mi intervención se limitará a glosar brevemente un par de sentencias de los órganos judiciales españoles en las que, acertadamente, se obliga a aplicar la zonificación y las técnicas conexas con ella de un modo flexible que no traicione el servicio debido a la libertad en la educación. Puede tener interés darlas a conocer como signo del buen camino, por más que sea toda la regulación tradicional de la zonificación escolar en España la que requiera en realidad una revisión a fondo a la luz de lo que acaba de señalarse en términos generales.

3. El 7 de diciembre de 2006, el Juzgado de lo contencioso-administrativo nº 9 de Barcelona, dictó una sentencia dando la razón a una institución educativa privada, titular de un colegio concertado, que había recurrido unas Resoluciones de la Administración educativa catalana de dos años antes que había fijado un área territorial de proximidad para el centro, a los efectos de preinscripción y ulterior admisión de alumnos, por considerar que se había fijado en contra de sus derechos y de modo arbitrario. No es posible entrar aquí en los detalles técnico-jurídicos, ni quizás tampoco es imprescindible para el objetivo de esta intervención. Deduce el Juzgado de la regulación reglamentaria catalana sobre admisión en centros docentes sostenidos con fondos públicos, aprobada en 2004, que “el objeto del establecimiento de áreas territoriales de proximidad a los centros, es facilitar la aplicación del criterio relativo de proximidad del domicilio como medio para realizar la admisión del alumnado correspondiente a cada uno”. Y ya es interesante esta afirmación de principio, sobre la teleología justificativa de la zonificación, pues parece evidente que no podría aplicarse más que con ese exclusivo fin. Se trata, como dice la Sentencia en el mismo FJ 2, de que “a cada centro se le atribuye una determinada área de forma que tendrán preferencia en la admisión aquellos alumnos cuyo domicilio esté más próximo a aquél dentro del área establecida”. Es importante –insistimos– esta neta delimitación del fin de la zonificación, porque es precisamente la que debería presidir la configuración geográfica de cada área en torno a cada centro. El problema es que ésta lamentablemente no suele establecerse para cada centro, sino que se tiende a distribuir todo el territorio en ciertas zonas, aplicándose luego el criterio de la preferencia de la proximidad territorial dentro de cada una a cuantos centros se encuentren situados en ellas, tanto si se encuentran, por ejemplo, el centro geográfico de la zona correspondiente, como si se encuentran en sus bordes, desconociendo en consecuencia respecto a éstos la proximidad de quienes pudieran proceder de la zona contigua, que puede ser mayor incluso que la de muchos de los posibles alumnos que residen en lugares más alejados pero dentro de la zona.

En nuestro caso, la Administración hizo una zonificación puramente municipal, tratándose de un Municipio de baja población –unos 600– pero contiguo a otro de varios miles de habitantes. En el Municipio de baja población hay un centro público y tiene su domicilio oficial el Colegio privado de que se trataba, el cual está al parecer situado justo en el borde del término municipal, de modo que incluso parte de sus terrenos ya

están en el Municipio colindante de mucha mayor población y además ya lindando con su casco urbano. Con la zonificación establecida, resultaba que las familias interesadas en enviar a sus hijos a ese Colegio desde el Municipio más grande –y con más y más variadas necesidades de escolarización- no podrían beneficiarse del criterio de preferencia por proximidad, puesto que éste se reservaba tan sólo a los vecinos del pequeño Municipio en que el Colegio estaba domiciliado, cuya población en edad de escolarización en Infantil y Primaria –que era de lo que se trataba- era además tan baja (unos 48 alumnos) que resultaba suficientemente atendida por el centro público. Esta forma de delimitar las zonas contradecía además la decisión de la propia Administración que había acabado por reconocer en un momento anterior que ese Colegio privado no dejaba de satisfacer necesidades de escolarización, aunque manifestadas en ámbitos municipales distintos del Municipio en que está domiciliado, precisamente sobre todo en el Municipio más grande contiguo, y por eso había acabado –tras una denegación inicial- por conceder el concierto.

La Sentencia, en algunos de sus pronunciamientos, no es precisamente modélica, pero tiene el interés de poner de relieve que, en definitiva, la delimitación de las zonas de escolarización –del mapa escolar- con efectos de algún tipo obligatorio en cuanto a la admisión o reparto del alumnado, sólo se justifica en rigor si se hace de tal manera que, en efecto, sirva para garantizar en lo posible la disponibilidad de una plaza escolar en la educación obligatoria financiada con fondos públicos en un entorno de razonable proximidad al domicilio o lugar de trabajo familiar. Y aunque habrá que tener en cuenta también otros criterios, de entrada cabe rechazar como antijurídica una zonificación que, en lugar de favorecer ese derecho, lo dificulte.

4. La otra Sentencia a la que quiero referirme fue dictada el 3 de julio de 2006 por el Juzgado de lo contencioso-administrativo nº 7 de Sevilla y guarda indudable relación con la zonificación, aunque el litigio se centró en si podía o no admitirse cierto aumento del número máximo de alumnos por unidad (la llamada *ratio* de alumnos por unidad) para dar cumplida satisfacción al derecho de diversos alumnos –y de sus padres, en consecuencia- a elegir el centro privado correspondiente, cumpliendo el criterio de proximidad geográfica, sin necesidad de excluir a algunos de ellos por un medio como el sorteo, máxime cuando los que resultaron excluidos ya eran alumnos del centro y sólo pretendían continuar en él (lo que no deja de pesar especialmente en el Juez). La Sentencia pone de manifiesto que la autorización de esa flexibilización de la *ratio* de alumnos por unidad docente o aula (que la LOGSE fijaba en 25 como máximo) es práctica no infrecuente de la Administración andaluza y que hay ya otras varias Sentencias de la Sala de lo contencioso-administrativo de Sevilla del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía (de 2004 y 2005) que han admitido incrementos. La Sentencia destaca la importancia especial de que el centro concertado de que se trataba se adecuaba a las “expectativas de la formación religiosa y moral” que los recurrentes “deseaban para sus hijos” que se vieron excluidos por rebasarse la *ratio*, y que además se encuentra en la zona escolar de su domicilio. “La *ratio* no es un fin absoluto que pueda primar sobre los derechos fundamentales” señala la Sentencia en su FJ 3, apartado 2,2), citando una Sentencia de 2005 de la mencionada Sala de Sevilla del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, y “la interpretación del ordenamiento jurídico ha de hacerse a la luz de los derechos fundamentales, de manera que favorezca la mayor efectividad de éstos” (se dice en el mismo FJ 3, al final del apartado 2,1)). Un incremento en dos o tres “no supone perturbación grave de los intereses generales o de terceros”, se viene a decir también, recogiendo asimismo pronunciamientos de la Sala de Sevilla. Y cuando la Administración se niega a autorizar ese pequeño incremento sin que ninguna otra “circunstancia objetiva (...) obstaculice la escolarización, ha de

entenderse –tal negativa- arbitraria y contraria a una situación de hecho que por sí sola permitiría satisfacer un derecho fundamental de los padres”, pasando así la Administración “de ser garante del derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones, a obstáculo que se interponga entre el centro y los padres y que impide el ejercicio del derecho fundamental” (FJ 3, 5)).

El problema se había suscitado por un cierto exceso de demanda de plazas, concurriendo, al parecer, en todos los demandantes circunstancias similares en cuanto a la proximidad del centro (prescindiendo ahora de si se había incurrido por parte de algunos en falseamiento de datos al respecto). Los que impugnaron la exclusión de sus hijos buscaban su admisión bien por entender que tenían mejor derecho incluso en razón del criterio de proximidad territorial (una vez depuradas las irregularidades que habrían cometido algunos en la aportación de los datos justificativos de similar proximidad), bien porque aducían que de un modo simple se les podía admitir sin excluir a los otros simplemente incrementando levemente el número de alumnos por aula de 25 a 27 ó 28. El Juzgado margina la otra opción y se centra, como hemos dicho, en esta solución más conciliatoria.

La nueva LOE de 2006, en su artículo 87.2 ha admitido expresamente la autorización de incrementos de hasta el 10 por 100 del número máximo de alumnos por aula, pero sólo “para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía”, pero no parece que esta limitación de tal previsión –que expresamente no excluye formalmente su aplicación a otros supuestos- deba impedir en el futuro la *epiqueya* judicial de que es expresión la Sentencia citada.

Cabría añadir, para concluir este escueto comentario, que indudablemente siempre constituirá un problema el supuesto de exceso de demanda de plazas hipotéticamente en centros especialmente apetecidos por la población, cuando todos los candidatos se encuentren igualados incluso en los méritos y condiciones legales y razonables para ser admitidos. Pero ese problema irá encontrando solución si la libertad escolar, efectivamente garantizada, facilita que un incremento de la oferta vaya pudiendo ajustarse a la demanda –en sus rasgos específicos-, y, desde luego, sólo podrá reconocerse legítimamente como tal cuando la igualdad en los méritos y condiciones comience por el grado de identificación con el ideario o carácter del centro o centros de que se trate, que debe ser la primera exigencia, por encima, de cualquier consideración territorial o de otro tipo.

Simon Steen
general director of VBS
executive committee member of ECNAIS

Beyond the old debates
Economic desegregation of the education

American ghetto schools

Paulle makes us think with his essay concerning economic desegregation of education. It has been written with a passion for the socio-economically weak, but it is strongly influenced by personal American experiences with ghetto schools. Paulle makes

frequent comparisons with the American education situation, where they have always been hesitant to a larger freedom of choice for schools. He puts cultural capital yet to be acquired in education ('second nature') on the agenda as a forgotten weapon and focuses the debate concerning integration by typifying socio-economic segregation as a ticking bomb for society.

The correcting effect that he awards to education in reducing the impact of the socio-economic subdivision of society, I feel, is strongly over-estimated. By not enforcing exclusive solutions, his account is not that insistent, but with its positive description of the American busing-policy it seems nevertheless to steer towards government intervention in the distribution of students. I totally disapprove of the way in which he handles the critics of the American busing-policy ('... unhindered by their ignorance...').

Freedom of education

The question of how the Netherlands can become a more incorporated society depends directly, according to Paulle, on the compelling economic desegregation of education.

Firstly I would like to say that I am proud of the Dutch education system. There is constitutional guaranteed freedom of education, as a guarantor for a free choice of school for parents, equal costs for all schools, and a wide choice for teachers to choose a school which suits them and room for schools to present themselves through their own missions and visions. This has led to a multiform and richly variegated list of schools in the Netherlands, which is admired in other European countries and not to be forgotten in South Africa after apartheid.

According to the education Council (*solid ground under foot*) this scheme does not lead to an unequal partitioning of the most vulnerable students - foreign students with language difficulties - amongst public and private schools.

This is also confirmed by the Blok Commission's research, which evaluated the integration policy in the Netherlands (*Building Bridges*) for the Lower Chamber.

Research, among which, that of Jaap Dronkers, indicates that the quality of private schools on average is higher than public schools as a result of larger involvement of parents and teachers in the school.

Self-management and organization have a quality increasing impact on the education.

This also applies to the new Islamic minority group in Dutch society.

According to research by the education inspectorate, the Islamic schools with a concentration of students with an education disadvantage are doing better on average than other general disadvantaged schools. According to the Council for Social Developments, homogenous grouping of the school population can sometimes offer more solace than enforced homogenous grouping (*No words but actions*).

An endless rushed job

On the point of sneaking segregation in Dutch education is it as disastrous as it is being suggested? Is the sharp distinction between segregation on ethnic grounds and segregation on socio-economic grounds rising? Does that not run alongside each other in practice? Should we not see the knowledge of the American student dispersal policy on ethnic grounds as a warning? In other words, what has not succeeded there with regards to enforced dispersal of students will also occur with enforced dispersal of students on a socio-economic basis.

Will the good schools remain good if Paulle's ideas become reality? Those good schools are now the result of freedom of education and the free school choice for parents, but then become an instrument in the hands of the government which steers the stream of students.

Is the essay ultimately not just about making equal opportunity policy more effective?

Then there is a lot to learn from a half century of equal opportunity policy in American education (see Sjak Rutten, *An Endless Rush Job*, Sardes 2004). It is a shame that Paulle doesn't quote this critical research of the American busing-policy. It discusses in great detail the mutual comparison of the Dutch education disadvantage policy and the American dispersal policy. That produces a number of interesting conclusions.

The separated establishment pattern of minority groups also proved to be an important obstacle for enforced dispersal there. The American dispersal policy has in many cases produced on balance exactly the reverse of what was intended; parents move house to avoid the dispersal policy. The result is that the segregation in American education is now larger than when the dispersal policy was first started. The experiences in America teach us that it is almost impossible to pursue a policy on the basis of what politicians want parents to do. After determining the relation between socio-economic background and school performances there was a huge faith in the beginning to decrease the disadvantages in a short period of time; later however followed intervention after intervention. Too high expectations from politicians lead to continuing disappointment over the tempo of improvement of education results of disadvantaged groups, whilst there is in fact talk of unrealistic expectations of the possibilities of education to quickly achieve equal results for very different groups.

How can education contribute to integration?

Integration stands or falls with effective disposal of education disadvantages. How can progress be achieved in integration without following the wrong track of the enforced dispersal of students? I see a number of possibilities, which could already be used in the short term.

Focus on early solutions to development and language acquisition obstacles at a young age. Experiment with cooperation between health centres, medical pedagogical offices, social-pedagogical work, pre-school education, schools, teacher cooperations, sport associations and such like. Invest in support programmes for pre-school language acquisition.

Restore the value of the 'detour' in learning; children now have to gain a start qualification by means of the shortest route, whereas the vulnerable students often discover after some wandering which training is best suited to them. Put a stake in generous offer of second chance education. Stimulate schools to involve inspiring people from outside the school; this offers the underprivileged the possibility to identify with successful citizens from their own walk of life, and gives them a positive self-image and reinforces their feeling of self-respect.

The challenge which Paulle impresses on us to learn to look differently at education, to look for new ways to help improve the socio-economic 'lower class' is inspiring, but coercion will not help in my conviction (if it was only that simple!). Socialization

processes run over several generations, like it appeared from the tale in the *Volkskrant* of 21 March 2006 concerning the twelve-year-old Turkish Samet with highest Cito-score in the Netherlands. The direct influence of education then is limited, certainly in comparison with the influence based on the home situation, the religion, choice of partner, size of family and the neighbourhood.

Enforced dispersal of students as a rapidly active means for integration assumes that the solution must come from the government. The approach by Kees Kraaijeveld in the *Volkskrant* of 31 December 2005 appeals to me more. He argues that we should look more at private initiatives which result directly from personal devaluation. Where that leads to personal involvement of the citizen, who himself wants make a contribution to the solution to a social problem, it is much more preferable than the so-called structural solutions from the government.

The failure of basic education, which was intended to help the weaker student and which actually turned out to be totally wrong for them, speaks volumes in this respect. Capping the innovation drive of education innovators/politicians seen in this way is also considered a remedy.

(Taken from '30 plans for a better Netherlands'; national debate concerning the social agenda in the Netherlands, 2006)

Marc Gaucherand

LES ECOLES PRIVEES EN FRANCE FAVORISENT-ELLES LA REPRODUCTION SOCIALE ?

Introduction : rappel du contexte français qui fait coexister deux systèmes – public et privé sous contrat – de plus en plus intégrés dans l'Education Nationale. L'enseignement vraiment libre – privé hors-contrat – est marginal.

I La reproduction sociale de fait est renforcée par le privé sous-contrat

1-La notion de reproduction sociale selon P. Bourdieu et J.C.Passeron (1970) qui ont vérifié le rôle majeur de l'école dans le maintien et la reconduite de la hiérarchie sociale en tant qu'elle socialise les individus. Cette notion est toujours d'actualité.

2-Les chiffres

- planche 1 : obtention du baccalauréat selon la génération et le milieu social
- planche 2 : accès à l'enseignement supérieur des jeunes de 20/21 ans selon leur origine sociale de 1984 à 2003
- planche 3 : risque de sortir sans qualification selon l'origine sociale et les résultats scolaires
- planche 4 : part des étudiants des grandes écoles d'origine populaire

3-Situation paradoxale d'injustice et de discrimination malgré le collège unique

Evocation de la Lettre Ouverte sur l'injustice scolaire (Le Figaro du 10-01-07)

4-L'école privée sous-contrat participe globalement à cette tendance, dans le sens où elle scolarise davantage les enfants des milieux favorisés.

-planche 5 : origine sociale des élèves du privé et des élèves du public

II Evolution du privé sous contrat

1-Fréquentation en hausse du privé sous contrat

Non en valeur absolue (effectifs globaux), mais en nombre d'élèves ayant pratiqué le privé durant leur scolarité.

Etudes sociologiques de Langouët et Léger, et publications (1994, 1997, 2007) : le privé sous-contrat scolarise 17% des élèves en France, mais 37% d'une génération a utilisé le privé sous-contrat et 49% des familles ont fait appel au privé sous-contrat pour au moins un de leurs enfants.

2-Meilleure réussite des élèves faibles

- bon nombre des transferts sont liés à des difficultés scolaires
- la première raison du choix du privé sous-contrat est celle de la réussite
- les enfants des milieux populaires réussissent mieux dans le privé sous-contrat que dans le public, même s'ils sont moins nombreux

3-Evolution à la marge de la fréquentation

Le privé sous contrat, dans une certaine partie de ses établissements, accueille plus d'enfants des milieux populaires qu'auparavant. Par ailleurs, le public retient davantage les enfants des couches supérieures (cadres supérieurs, professions libérales)

III Un établissement privé sous-contrat populaire : Mère Teresa à Villeurbanne

1-Le contexte

- les familles et milieux sociaux
- concurrence et carte scolaire
- résultats au brevet

2-Eléments de réflexion

- le choix comme changement de comportement vis à vis de l'offre scolaire. De l'usager passif à l'éducateur actif
- le prix (scolarité) et les coûts (transport, demi-pension...) significatifs d'un service réel et supérieur
- la place des parents dans l'école : la participation
- l'effort éducatif : prise en compte de l'enfant dans toutes ses dimensions