

Estudi dels valors educatius de les mares d'un grup de nens i del seu procés d'adaptació escolar a l'Escola la Monjoia. Memòria del treball dut a terme a S. Bartomeu del Grau

Rosa Sellarès Viola, Montserrat Benlloch Burrull i Teresa Feu

2000

Memòria del treball dut a terme a S.Bartomeu del Grau

Estudi dels valors educatius de les mares d'un grup de nens i del seu procés d'adaptació escolar a l'Escola la Monjoia.

Curs 1999-2000

Rosa Sellarès i Viola

Montserrat Benlloch i Burrull

Teresa Feu

Presentació

L'objectiu del present informe és resumir els resultats d'un treball dut a terme durant el curs 1999-2000 a l'Escola la Monjoia de S.Bartomeu del Grau, finançat per la Fundació Bofill.

Índex

Introducció

1. El context del treball

La realitat del poble

L'escola de Monjoia

La realitat socio-cultural de l'escola

2. Els objectius

3. Justificació del treball

3.1 - La realitat de l'augment constant del fenomen de la immigració

3.2- La necessitat de facilitar el procés d'integració de les famílies i d'evitar i prevenir les formes d'intolerància, exclusió, racisme o xenofòbia i les seves manifestacions.

4. Família i escola com a contextos de desenvolupament

4.1 Les funcions de la família.

4.2 Les idees dels pares

4.2.1 Els determinants de les idees dels pares

4.2.2 Les tipologies de creences familiars

4.3 Les funcions de l'escola

4.4 El diàleg família-escola

4.5 El diàleg família-escola en les famílies immigrants

4.5.1 Les idees dels pares en relació a l'escola

4.5.2 Les idees dels mestres en relació als nens i les seves famílies

4.5.3 Factors que poden influir en les relacions família-nen-escola en el cas de les famílies marroquines

4.5.3.1 El moment de procés d'immigració

4.5.3.2 Les diferències culturals i lingüístiques

4.5.3.3 La Llengua

4.5.3.4 La religió

4.5.3.5 L'estructura i el funcionament familiar

4.5.3.6 El tractament del temps

4.5.3.7 Els estils disciplinaris

4.5.3.8 L'experiència escolar

4.6. Els processos d'adaptació interculturals a l'aula

4.6.1 L'estudi dels processos d'ensenyament – aprenentatge i la teoria socio-cultural.

Llenguatge i pensament

Relacions entre aprenentatge i desenvolupament

Processos interpsicològics / intrapsicològics

Zona de desenvolupament pròxim. Bastida/
Participació guiada

4.6.2 L'adaptació a l'aula multicultural

Desenvolupament de l'experiència

1.- Les entrevistes

1.1 –La primera entrevista: presa de contacte

1.2.- Segona entrevista

1.2.1.Qüestionari sobre valors i objectius educatius

1.2.2. Atribució de valors. El paper de pares, mestres i nen en les adquisicions dels nens i les nenes.

1.2.3. Pràctiques educatives i disciplinàries

2.- La devolució de les entrevistes

3.- L'anàlisi de la interacció a l'aula

Resultats

1- Les entrevistes amb les mares marroquines

1.1 La primera entrevista: Presa de contacte

1.1.1. Les entrevistes amb les mares marroquines.

Procedència
Nivell socioeconòmic
Habitatge
Nivell educatiu
Nostàlgia
Tornada
Integració social
Criar fills aquí o al Marroc
Ensenyança
Aspiracions

1.1.2. Les entrevistes amb les mares espanyoles

Procedència
Les actituds envers les famílies marroquines

2. Segona entrevista

2.1 Qüestionari sobre valors i objectius educatius.

2.1.2 Resultats de l'exploració estadística de les dades

2.1.2.1 Ítems entre els que s'observa correlació en el conjunt de la mostra pel que fa al valor que se'ls concedeix

2.1.2. 2 Agrupament de respostes

2.1.2.3 Les diferències entre les mares marroquines i les espanyoles

2.1.3 Comparació entre la població espanyola i marroquina

2.2. Atribució de valors. El paper de pares, mestres i nen en les adquisicions dels nens i les nenes

2.3 Pràctiques educatives i disciplinàries

2.4 Resum de la comparació

3.- L'anàlisi de la interacció a l'aula

3.1 Fases del treball i situació actual

3.2 Algunes conclusions provisionals en relació a l'orientació que adopta aquesta anàlisi i al moment actual del treball.

Propostes

1.- Què podria fer l'escola per facilitar la integració dels nens immigrants?

2.- Les propostes de continuïtat:

1.- En relació al diàleg família-escola

2.- En relació a l'anàlisi de la interacció a l'aula.

Bibliografia

Annexos

Agraïments:

Agraïm la col.laboració de:

- l'equip directiu de l'escola la Monjoia
- l'equip de mestres de parvulari de l'escola la Monjoia
- la Guarda, traductora
- l'Anna Ballester, col.laboradora
- en Francesc Martínez, per la seva col.laboració en el tractament de les dades

Introducció

1. El context del treball

Aquest treball s'ha plantejat estudiar la realitat escolar i familiar d'un grup de nens, per tal de poder desenvolupar propostes d'intervenció facilitadores del procés d'integració de nens i famílies marroquins i de la prevenció d'actituds i comportaments xenòfobs.

La realitat del poble

El poble de Sant Bartomeu del Grau, és un poble de 1200 habitants, situat a 12 Km de Vic i a 900 metres d'alçària. La ubicació d'una fàbrica tèxtil els anys 70 ha fet que la població s'hagi anat configurant d'una manera especial ja que en una dècada es va duplicar la població.

Actualment, la principal font de riquesa, per no dir l'única, de la població és la fàbrica tèxtil Puigneró que començà a funcionar a la segona meitat dels anys seixanta. En depèn un 99% de la població, de manera que gairebé totes les famílies obtenen la totalitat dels ingressos a través de la fàbrica. Les retribucions del tèxtil són baixes i les problemàtiques vinculades a nivells socioeconòmics baixos hi són freqüents. Per altra banda, els horaris de treball dels pares són molt amplis i complexos i això fa que, sovint, els infants hagin d'assumir responsabilitats a la llar i envers els seus germans i rebin una atenció insuficient per part dels pares.

L'escola la Monjoia

El projecte es desenvolupa a l'escola pública La Monjoia, un Centre d'Atenció Educativa Preferent situada a la comarca d'Osona, comarca que compta amb un dels percentatges d'immigració més elevats de Catalunya (1.156 ciutadans magrebins a Vic l'any 1997) i on el contingent d'alumnes estrangers (bàsicament del Magreb) és important.

La població de l'escola està formada per 173 alumnes dels quals:

- un 40% està format per alumnes magrebins,
- un 45% d'alumnes per fills d'immigrats de la resta de l'Estat espanyol i

- només un 15% són alumnes de procedència autòctona.

Es tracta d'una escola que ja des de fa temps està implicada en la tasca de facilitar la tasca d'integració dels nens immigrants a l'escola. Prova d'això són el projecte europeu Comenius en el que participa i el projecte d'Educació Integral que s'ha generat des de l'escola amb la convicció que cal treballar amb tota la població (vegeu annexos 1 i 2).

La realitat socio-cultural de l'escola

Es tracta d'una escola pública petita, que es caracteritza per la recerca constant de coherència entre el discurs pedagògic i la pràctica quotidiana.

Com s'ha dit, la majoria de les famílies treballen a la única fàbrica del poble i si bé no es pot parlar de l'existència de conflictes manifestos, sí que algunes famílies autòctones expressen certes queixes en relació al fet que ells són els que assumeixen el cost social de la immigració, en la mesura que competeixen pels mateixos llocs de treball que els immigrants i poden tenir la percepció de que reben menys atencions en qüestions concretes (com les ajudes per a la compra de llibres).

L'equip directiu, especialment la Teresa Feu una de les persones que forma part de l'equip de recerca, i l'equip de mestres del parvulari han mostrat des del primer moment el seu interès i han col·laborat de manera decisiva facilitant el contacte amb les famílies i interessant-se constantment pel desenvolupament del projecte. També n'ha estat informada la inspectora de la zona.

2. Els objectius

Els objectius generals del treball endegat han estat: millorar el diàleg família – escola i desenvolupar propostes d'intervenció facilitadores del procés d'integració de nens i famílies marroquins i de la prevenció d'actituds i comportaments xenòfobs.

Per tal d'avançar en aquesta direcció es va decidir treballar amb dos grups de nens i nenes de 3 i 4 anys, un de procedència magrebina, format per 13 infants, i l'altre, d'origen espanyol i tractar d'analitzar la realitat familiar i escolar d'aquests infants. Per fer-ho s'establiren dos objectius específics que s'han desenvolupat de forma paral·lela i que estan en diferents moments d'elaboració: l'estudi de les relacions família-escola, i l'estudi del procés d'adaptació a l'aula,

a) l'estudi de les relacions família-escola.

En aquesta part, que ha estat desenvolupada per la Dra Rosa Sellarès, (Grup d'Estudis i Recerques sobre la família (GERF), Blanquerna (Universitat Ramon Llull)) s'hi tenien, com a objectius específics:

- conèixer el context familiar i les pautes educatives dels nens identificats,
- comparar les idees sobre educació de les famílies immigrants amb les de les famílies autòctones
- treballar amb les famílies d'aquests nens i les dels seus companys autòctons per tal de prevenir situacions de rebuig i xenofòbia per part de les famílies autòctones i facilitar la integració de les famílies immigrants.
- desenvolupar experiències de trobada entre família i escola.

S'han assolit els objectius en els dos primers punts i durant el proper curs es pretén avançar en els dos darrers

b) La part dedicada a l'estudi del procés d'adaptació a l'aula, ha estat duta a terme per la Dra. Montserrat Benlloch (Universitat de Vic). Ha consistit en l'enregistrament a l'aula d'un seguit de situacions d'ensenyament-aprenentatge i en l'anàlisi de l'evolució del discurs a l'aula, posant especial èmfasi en les interaccions entre la mestra i els nens fills d'immigrants. S'està en procés d'anàlisi d'aquestes situacions

Quan es va decidir avançar en aquesta doble direcció, la família i l'aula, es tingueren en compte diferents consideracions:

En relació a la realitat del centre:

- el fet que es considerés com un factor de risc que els primers cursos de parvulari estiguessin majoritàriament conformats per fills de famílies immigrants,
- la preocupació de l'escola per millorar la comunicació amb les famílies immigrants, bona però limitada per les qüestions lingüístiques, i per prevenir possibles actituds xenòfobes en les famílies autòctones,

En relació al plantejament del treball:

- l'interès de poder comptar amb informació sobre uns mateixos nens, des de casa i des de l'escola
- l'interès d'establir un diàleg amb les famílies a l'entorn de la temàtica dels valors educatius i de les possibles posicions diferenciades en relació a aquests valors degut a factors culturals,
- l'interès d'afavorir que l'escola i les famílies poguessin intercanviar informació basada en dades objectives,
- l'interès de comparar i contrastar les idees de: les mares autòctones amb les de les mares immigrants i de les mestres de parvulari

En relació a les característiques del treball:

Amb les famílies:

- es tractava de poder conciliar la recollida de dades amb el diàleg distès i amigable amb les famílies
- es tractava de que el propi procés de recollida de dades, permetés l'aproximació de les famílies a l'escola.
- El present informe pretén donar compte del que s'ha fet durant el curs 1999-2000. La primera part es dedica a presentar els plantejaments i la justificació del treball. La segona a presentar els instruments emprats en les entrevistes amb les mares. La tercera a la presentació de resultats, i la quarta a plantejar possibles propostes d'intervenció a dins i fora de l'escola.

3. Justificació del treball

L'interès de cercar estratègies per afavorir la integració dels immigrants a través del diàleg família-escola sembla obvi, per la importància de la família com a grup bàsic humà, i com a sistema intermediari entre l'individu i la societat a totes les cultures, perquè la immigració es un fenomen en constant creixement, i perquè cal facilitar el procés d'integració de les famílies i evitar i prevenir les formes d'intolerància, exclusió, racisme o xenofòbia.

Aquesta mena de fenòmens s'originen fora de l'escola i la institució escolar té tan sols una àmbit d'actuació limitat per tal de prevenir-los. Això no implica però, que no hagi de preocupar el que passi a les escoles perquè el problema ve de fora¹. Al contrari, pensem que es important seguir molt de prop el que passa a l'escola i cultivar l'espai de diàleg amb la família, en la mesura que la família es el primer "defora" de l'escola.

Per afavorir aquest diàleg cal poder comunicar-se amb els pares i intercanviar informació, tant sobre el que passa a l'escola i perquè, com sobre el que passa a casa i perquè.

Malgrat els esforços que ja s'estan fent, encara hi ha molt per fer de cara a integrar els nens fills dels treballadors immigrants a l'escola i a prevenir conductes de rebuig entre la població autòctona.

Hi ha una contradicció evident entre la idea educativa d'integració de la diversitat com a riquesa, i algunes dades de la realitat, que ens parlen de moltes situacions en les que no és possible parlar de diversitat, sinó que s'ha de parlar de diferències salvatges, i que ens mostren, per exemple, com, el fet d'incloure alumnes d'incorporació tardana a centres públics, comporta l'abandonament de l'escola per part dels alumnes autòctons, amb la conseqüent concentració de minories.

Juntament amb experiències reeixides i prometedores sabem també dels conflictes de tolerància i convivència i de les actituds xenòfobes entre joves que es produeixen en alguns centres escolars i de les dificultats d'integració social d'alguns adolescents marroquins.

Si bé aquestes actituds no son generalitzades, cal no menysprear dades com les proporcionades per una enquesta d'Eurobarometre que ja a l'any 1997, mostrava que a Europa hi havia un 30% de la població que mantenia actituds xenòfobes i valorar els incidents i les informacions en el seu punt just.

¹ (vegeu en aquest sentit, les declaracions a la premsa de la Consellera d'Educació el diumenge, 10/IX/2000)

No hi ha dubte que l'escola té un important paper a jugar en la integració dels nens i de les famílies. Sabem que és a la segona generació quan es pot parlar d'èxit de la integració de les poblacions immigrants i que l'escola és un lloc decisiu per a aquesta integració. El temps i la socialització dels joves en la societat d'acollida redueixen les diferències culturals, especialment en l'organització de la vida privada, i és a l'escola i a les primeres edats on els nens immigrants començaran a negociar les diferents facetes de la seva identitat i a posicionar-se en relació a les seves cultures de referència i on, tant els immigrants, com els autòctons hauran d'aprendre a conviure.

L'escola és la institució en la que coincideixen tots els infants, la que té un contacte més estret amb ells i les seves famílies i la que pot ser vista amb menys suspicàcia per les famílies. Té a les seves mans decidir entre afavorir la integració i l'intercanvi sense pretendre substituir la cultura d'origen dels infants, i actuant, si cal, sobre els possibles conflictes en la seva fase inicial, o perpetuar prejudicis i malentesos.

El normal i beneficiós fóra que el desig d'integrar-se en una nova cultura sense renunciar a la pròpia es correspongués al de l'escola d'ajudar en aquesta integració, facilitant-la. Malauradament però, no sempre l'escola fa el que pot, i en cas de que ho faci, no té, ni pot tenir, la capacitat de contrarestar actituds i prejudicis que venen de fora ni mancances de tipus tècnic i professional. Per això calen experiències que permetin comprendre el perquè d'aquests problemes i endegar iniciatives controlades i avaluables. Les justificacions per emprendre experiències d'aquesta mena són varies:

3.1 . La realitat de l'augment constant del fenomen de la immigració

La societat del segle XXI serà pluricultural i mestissa, i l'escola, fins ara monocultural, haurà d'adaptar-se a aquest fet. De res no serviran els plantejaments, com els de l'actual Govern Espanyol, que tendeixen a considerar el fenomen de la immigració com un fet transitori, vinculat a determinades conjuntures econòmiques.

El flux de poblacions afectarà els diferents estrats socioeconòmics. Seran però els nivells inferiors els que augmentaran més i que requeriran un esforç més gran d'integració per part dels països d'acollida.

Les xifres de treballadors estrangers a Europa en general, i a Catalunya en particular, creix constantment. La majoria d'aquests treballadors tendeixen a establir-se en els països d'acollida amb les seves famílies, amb les que es van reagrupant a mesura que els ho permeten les circumstàncies econòmiques. Per altra banda, aquests col·lectius tenen un creixement vegetatiu més elevat:

els seus índexs de natalitat son superiors als dels autòctons (A Espanya, des de l'any 1996, la tasa de natalitat és de 1,15 fills per dona) i per tant la presència de nens fills d'immigrants tendirà a augmentar.

El nombre d'alumnes estrangers a les escoles de Catalunya representaven el 2,5 % d'escolars a l'any 1998. El nombre es va incrementant i es concentra a determinades comarques (Empordà, Maresme Baix Penedès i Barcelona, on en barris com el Raval on en algunes escoles els alumnes immigrants poden arribar a representar un 30% de l'alumnat). A Osona, on en aquests moments hi ha prop d'un miler d'alumnes. La 3a part provenen del Magreb i el 90% d'aquests del Marroc.

Més del 90% dels nens magrebins estan escolaritzats a escoles públiques (Carbonell, 1997) (Siguan, 1998).

3. 2 La necessitat de facilitar el procés d'integració de les famílies i d'evitar i prevenir les formes d'intolerància, exclusió, racisme o xenofòbia i les seves manifestacions

Els dos microsistemes que ens ocupen, la família i l'escola, es situen en un macrosistema, conformat pels valors culturals, les circumstàncies socials i els fets històrics (Bronfenbrenner, 1974). En el seu funcionament i en el seu diàleg no poden deixar de reflectir el que s'esdevé a la societat ni restar aliens a les seves influències: Les actituds i les propostes relatives a la integració dels fills d'immigrants a l'escola estaran en estreta relació als models generals dels que hom disposi en relació al diàleg entre les cultures i les diferències culturals, i als drets que es reconeguin als immigrants i als seus fills.

Es sabut que hi ha tres grans models que poden coexistir - de manera manifesta o latent- en les actituds i les polítiques envers les persones arribades de fora, que estaran a la base de les polítiques educatives que s'enduguin:

Assimilacionisme: A partir del reconeixement de les diferències entre grups culturals, aquest model, el més primari, considera, per una banda, que hi ha una cultura hegemònica, i per l'altra, que les diferents cultures no tenen perquè ser compatibles. Exigeix la conformació o l'ajustament automàtic de les persones que venen d'altres marcs socioculturals a la cultura majoritària, tinguda per més desenvolupada. El model assimilacionista comporta la desvalorització de la cultura de la societat d'origen, l'eliminació de qualsevol referència a la llengua i cultura minoritària i un procés de desculturització dels immigrants.

Davant dels problemes i les dificultats que presenten els fills dels immigrants, que solen detectar-se tard i quan ja estan establertes i es consideren generadores de conflictes, es proposen mesures compensatòries (Ramírez Salguero,) o correctives, per tal que els alumnes d'altres cultures superin els buits i les deficiències dels seus orígens ètnics (Etxebarria, 1992, citat per Ramírez Salguero).

La multiculturalitat: Aquesta actitud consisteix en l'afirmació que fa un grup humà de la seva cultura com a fonamentalment diferent i irreductible a les altres cultures, sense, tanmateix pretendre assimilar necessàriament aquestes cultures a la seva pròpia. Com a conseqüència, pot donar lloc a: la juxtaposició cultural, que pot valorar les cultures minoritàries, però que, alhora, ignora —en major o menor grau— les semblances que hi ha o que pot haver-hi entre les cultures, i no qüestiona la jerarquització sociocultural, o - al sincretisme cultural ("melting pot") que defensa la fusió de les diferents cultures en una espècie de cultura cosmopolita, que va més enllà de les diferències.

Suposa la creació d'un espai públic en el que les diferents comunitats, a les que es reconeixen les seves senyes d'identitat (llengua, cultura, religió...), puguin interactuar, enriquir la cultura existent i crear una nova cultura consensuada en la que aquestes comunitats puguin reconèixer reflexos de la seva pròpia identitat (Parekh, B.; Bhabha, H., 1989).

Els riscos d'aquest sincretisme poden ser, però, l'esclafament de les cultures minoritàries i el poc desenvolupament de la nova cultura emergent. A l'àmbit educatiu, el multiculturalisme pot donar lloc a contactes i intercanvis, sense que es cerqui la integració harmònica dels diferents referents culturals.

La interculturalitat Aquesta cerca el mestissatge cultural, partint de la idea de que, a nivell del pensament i del comportament individual i de la societat, és possible la coexistència d'esquemes culturals que pertanyen a universos simbòlics diferents, però que no són impermeables els uns respecte dels altres.

La tesi subjacent a la interculturalitat es que l'espècie humana disposa d'una competència simbòlica comuna, formada per un conjunt d'universals culturals que poden variar d'una comunitat a una altra, però que no són diferents en la seva forma i substància.

Des d'aquesta perspectiva, el reconeixement educatiu de la diversitat cultural, -referida a tots els grups humans i no només amb als immigrants--suposa acceptar que l'educació actua en un doble sentit: per una banda facilita l'accés a codis comuns i alhora estimula l'elaboració del coneixement i el desenvolupament de les capacitats individuals (Formariz, A., 2000).

El discurs de progrés de l'interculturalisme a l'àmbit educatiu (el sentit de la solidaritat, el reconeixement del dret de ser diferent, la promoció de la cooperació i la participació...) es difícilment sostenible i pot resultar utòpic, mentre continuïn les pràctiques de marginació i, com es el cas en el nostre país, la realitat política i social estigui molt lluny d'oferir els requisits per a la interculturalitat (vegeu requisits enumerats per García Martínez, (1998).²

La distància entre els plantejaments teòrics i la realitat fa que alguns autors es plantegin si la interculturalitat no es més que un mite, impossible d'assolir (Charaudeau, 1990).

Les actituds esmentades han aparegut en els discursos polítics i educatius de països amb llarga experiència en l'acollida d'immigrants, i poden coexistir en un mateix context educatiu, i en les persones que el conformen, que per altra banda, no sempre es comporten de la manera que diuen que pensen davant de les poblacions immigrants.

Els discursos progressistes poden ser compatibles amb valoracions basades en estereotips negatius envers determinats col·lectius o persones com "amb aquests no hi ha res a fer..." que, en la mesura que connecten amb idees xenòfobes i aconseguen la complicitat social, poden resultar molt perniciosos, tant si afavoreixen l'adequació de l'expectativa personal o professional de les persones afectades a allò que s'espera d'elles, com si donen lloc a la revolta i a la revenja.

L'aspiració dels immigrants és, majoritàriament, la de participar plenament i en condicions d'igualtat en tots els aspectes de la gestió de la vida ciutadana, tinguin o no la nacionalitat del país. Alhora però, volen preservar les seves arrels culturals i els seus signes d'identitat col·lectiva.

² 1. Voluntat política general de considerar les poblacions immigrants (minoritàries) com part integrant de la societat de residència.

2. Acció conscient en el terreny, socioeconòmic, sociocultural i educatiu que garanteixi el pluralisme i la relació equilibrada entre les condicions de vida material i les representacions simbòliques d'uns i altres.

3. Repensar el paper de l'escola i del seu funcionament en la formació de les representacions simbòliques que condicionen les percepcions dels altres i les maneres de comportar-se envers ells.

4. Desenvolupar polítiques actives en l'àmbit local, com per exemple: ampliar les activitats socials i educatives a tots els àmbits escolars i extraescolars, emprar els recursos educatius i culturals del territori: biblioteques, tallers de música, ràdios, teatres etc..) i garantir les condicions per al seu desenvolupament.

5. Desenvolupament de la participació democràtica dels interlocutors, la qual cosa comporta educar la pròpia comunitat en l'autonomia i la solidaritat.

6. La cooperació entre els països d'acollida i els d'origen dels immigrants
(García Martínez, A., 1998)

Es innegable que hi pot haver un cert xoc entre una dimensió mundial de les relacions humanes i determinades expressions de les cultures. Per superar-lo calen actuacions adreçades al coneixement mutu i recíproc de les cultures i a la sensibilització de les persones de la cultura majoritària, per tal de que substitueixin els temors i els prejudicis per un veritable desig de més equitat social, i defensin que els immigrants puguin accedir a una igualtat d'oportunitats de desenvolupament personal i social real i efectiva i no solament teòrica.

Aquestes actuacions però, no poden deixar de tenir en compte que la integració dels immigrants pot suposar costos socials diferents per als diferents estrats socials i que cal garantir que no es donin greuges que puguin alimentar ressentiments i actituds xenòfobes. Així, i pel que fa l'educació, caldria emprendre mesures que fessin evident la qualitat educativa de les escoles que integren els nens immigrants i els avantatges d'anar-hi per a tots els alumnes.

4.- Família i escola com a contextos de desenvolupament

La família i l'escola constitueixen els sistemes o conjunts de relacions (Bronfenbrenner, 1987) en els que es desenvolupa el nen, que fa de mitjancer i entre un i l'altre i que té la tasca de conciliar els diferents estils de relació i negociar els significats i les demandes d'ambdós contextos.

En les seves pràctiques i comunicacions quotidianes, tant la família com l'escola proposen al nen activitats que impliquen adults i nens, que estimulen l'autonomia mental i personal del infants (Rogoff,1993). En aquesta mena d'activitats, que Rogoff (1990) anomena de participació guiada, l'adult, més expert, es el que organitza i inicia l'activitat i el nen hi participa tot aportant-hi les seves accions o representacions. A través d'aquests intercanvis, s'estableixen les relacions entre adults i nens que marcaran els estils de relació dels nens, s'organitzen hàbits i rutines, i es transmeten habilitats, actituds i valors.

Com a sistemes oberts que son (Bronfennbrenner, 1987) (Dowling; Osborne, 1985) la família i l'escola s'influeixen mútuament i són influïts per altres sistemes, com puguin ser les relacions amb la família extensa o els veïns, la ideologia o els esdeveniments històrics. L'escola i la família exerceixen funcions complementaries, tant en el que fa a la construcció de la identitat dels infants com en la construcció de coneixements.

4.1 Les funcions de la família

La família és el grup bàsic en totes les cultures humanes, i és el sistema intermediari entre l'individu i la societat en el que es construeix la identitat i s'hi desenvolupen les funcions emocionals que promouen el creixement: generar amor, fomentar l'esperança, contenir el sofriment depressiu i pensar (Meltzer, 1989; Thomas, 1991).

Tant si parlem de la família tradicional com de les noves modalitats de família, de famílies autòctones o de famílies immigrants, els membres adults d'aquestes famílies hauran d'oferir "el suport afectiu, financer i material, indispensable per al creixement i l'expansió" (Pérez Testor, 1995).

De manera indestriable de la funció d'acompanyament i d'estructuració personal i emocional dels fills, les famílies transmeten coneixements i cultura. Ho fan a través de històries, rituals i mites comentaris més o menys explícits, pràctiques, expressions d'afecte..... (Sameroff i Fiesse, citat per Palacios; Moreno 1992) i dels models d'identificació que ofereixen els adults. Aquests models orienten la conducta i permeten als fills identificar-se amb uns valors i unes determinades maneres de comportar-se.

Aquestes funcions s'exerciran al llarg de tot el desenvolupament dels fills, al compàs dels canvis i de les adaptacions de la pròpia família al context i als diferents moments dels cicles vitals de les persones que la conformen. Les primeres edats i l'adolescència dels fills representaran, però, moments crítics en l'exercici d'aquestes funcions.

En la mesura que l'adult sigui capaç de fer-se càrrec i de comprendre els estats mentals dels fills, de no desorganitzar-se i d'actuar com a adult, els fills aniran essent capaços d'esdevenir autònoms i de desenvolupar un sentiment de confiança bàsica (Bowlby, 1988) que es troba a faltar en molts nens que, sigui per les raons que sigui, no han comptat amb relacions primerenques en les que hagi predominat la calidesa, la sensibilitat i la disponibilitat per part de l'adult (Fonagy; Target; Steel M.; Steel H.,).

Les funcions d'acompanyament i de guiatge dels fills son exercides de manera espontània, i amb més o menys èxit, per qualsevol família sana, tant si es troba en el seu lloc d'origen com si ha decidit emigrar.

En la mesura però que els adults de les famílies estiguin deprimits, preocupats, malalts o en dificultats, els podrà resultar difícil l'exercici d'aquestes funcions.

Això podria passar, en algun cas,-- com pot passar a qualsevol mena de família-- a famílies immigrants que estiguin en dificultats relacionades per

exemple, amb la pobresa, amb el moment del procés d'immigració i d'establiment en el nou lloc o amb problemes de relació amb la població d'acollida (Tizón García, 1993) (Atxotegui, 1994). No té però perquè passar i en cap cas es pot partir del supòsit del dèficit o de la patologia de la família o dels infants en el moment d'enfrontar dificultats de comunicació entre les famílies --immigrants o no-- i l'escola.

Del que es tracta en aquests casos es de poder situar el més aviat possible les dificultats o els conflictes en la seva justa dimensió. Per facilitar el diàleg, pot ser útil tenir en compte les idees amb les que els pares s'enfronten al desenvolupament dels infants, així com els seus valors educatius i les expectatives envers l'escola, i el seu dret a defensar-les. El treball iniciat a San Bartomeu es proposa apropar-se a aquestes idees.

4.2 Les idees dels pares

Cada vegada s'ha anat donant més valor a les idees dels pares: Als anys cinquanta, es tendia a creure que als pares els mancaven coneixements per fer front a l'educació dels fills i que necessitaven ajuda experta per tal exercir amb èxit les seves funcions parentals i educatives. Actualment, en canvi, les idees i les creences dels pares no tan sols no es consideren descartables, sinó bàsiques en els processos d'interacció educativa, en la mesura que les idees o sistemes de creença dels pares (segons els autors) constitueixen un dels aspectes bàsics dels contextos educatius en els que es desenvolupen els infants.

Les formes i els enfocaments teòrics per abordar l'anàlisi d'aquestes idees poden ser diversos i posar l'èmfasi en qüestions sociològiques, pedagògiques o relacionals. Qualsevol intent de partir de les idees dels pares per a millorar la comunicació família-escola haurà però de tenir en compte els diferents sentits que l'experiència escolar dels fills poden tenir per les famílies i les relacions d'interdependència en les que es troben els infants (Lahire, 1995) (Dowling;Osborne, 1985).

Per tal de poder fer una primera aproximació a les idees de les mares de San Bartomeu, s'ha partit de materials elaborats per Jesús Palacios i el seu equip de la Universitat de Sevilla, des d'una perspectiva cognitiva. Aquests autors es proposaren estudiar de manera objectiva i a partir d'un seguit de qüestionaris, alguns aspectes de les idees dels pares.

L'interès per l'estudi objectiu i sistemàtic dels continguts cognitius que els pares tenen en relació al desenvolupament i l'educació dels seus fills, sorgeix amb força a partir dels anys 80, a l'àmbit de la psicologia cognitiva (Mc Gillicuddy-de

Lisi, 1982) (Sigel, 1985) (Goodnow,1981). A Espanya, els autors que han treballat més en aquestes qüestions son el ja esmentat Jesús Palacios a la Universitat de Sevilla i M^a.J. Rodrigo (1994) a la de la Laguna.

El termes genèrics "idees dels pares", "teories implícites", "creences"... ,fan referència a maneres d'entendre els processos de desenvolupament dels nens, que influeixen en les estratègies educatives desplegades envers els fills.³ Son teories, moltes vegades implícites i poc conscients, que s'adrecen cap a l'acció, i determinen, per exemple, els estils de parla amb els nens o els mètodes de disciplina. Estan organitzades culturalment i actuen com a factors mediadors interns, que tenen una influència decisiva, tant en el desenvolupament dels propis pares com en la salut i el desenvolupament dels fills, i que donen lloc als estils educatius i de criança dels pares.

Així, per exemple, les estratègies educatives seran més o menys afavoridores de l'autonomia dels nens, en funció de que els pares els concebin com a aprenents actius o com a receptors passius del coneixement:

Sigel (1985) un dels primers autors que s'han ocupat d'estudiar les idees dels pares dona gran importància a les estratègies educatives de distanciament dels pares en el desenvolupament intel·lectual i en l'adquisició del pensament representacional de l'infant.

Aquesta mena d'estratègies, fan referència "...a la separació psicològica de la persona del present que s'esdevé i de l'immediat..." (Op.cit.,pag.38) permesa i facilitada pels pares en els intercanvis amb els fills. En les interaccions educatives, els pares poden donar més o menys autonomia en la construcció del coneixement als infants en la mesura que emprin qüestions obertes i deixin que el nen resolgui els problemes, o que, contràriament, emprin estratègies restrictives, o es limitin a reforçar de manera negativa o positiva el comportament del nen.

Semblantment, els pares poden emprar estratègies disciplinàries que poden ser més o menys beneficioses pels fills i que poden implicar un control més o menys directe, i promoure una motivació **intrínseca** o al contrari, **extrínseca** (destinada tan sols a evitar el càstig). Entre las primeres, hi hauria la **inducció**, que es correspondria amb un estil democràtic. Consistiria en l'explicació al nen de les normes, els principis i els valors que regulen la conducta i posaria èmfasi en les conseqüències dels actes. Entre les segones, s'hi podrien comptar les que Hoffmann (1970) anomena d'**afirmació de poder**, o la que consisteix en la **retirada d'afecte** (enfadar-se i ignorar el nen).

³ Per tal de concretar més aquests conceptes genèrics, Palacios (1987) proposa distingir entre els diferents processos cognitius dels pares: percepcions, coneixements, suposicions i inferències, valors o aspiracions, expectatives, actituds i atribucions.

Les creences dels pares estan organitzades per àmbits (religió, polític, educatiu...). Formen sistemes complexos i moltes de les idees es basen en les pròpies experiències personals com a nens o com a pares, dels pares (McGillicuddy-DeLisi; Sigel, 1982). Uns sistemes i altres no estan aïllats, però no sempre hi ha coherència entre ells. Aquests sistemes inclouen subsistemes dins dels que sí que sol haver-hi coherència. Així per exemple segons les idees referides a la relació entre herència i medi que hom tingui, es pensarà sobre les possibilitats dels pares d'influir en el desenvolupament dels fills (Sigel, 1986).

Les idees dels pares es situen en diferents plans: els pares tenen un certs objectius a llarg termini en relació al desenvolupament dels seus fills, que, a curt termini, es representen com un "disseny pragmàtic" del què cal fer (per exemple en relació al rol maternal). Al seu torn, aquests dissenys es posen en acció en el marc de "scripts convencionals" marcats per la cultura com a adequats (Levine i altres, citats per Harknes i Super (1996)).

Les creences es basen en models culturals i moltes vegades no són fàcils de canviar perquè són implícits o procedimentals més que explícits o formalitzats i declaratius. I sobre tot perquè estan lligades als afectes i són aquests els que les fan més o menys variables i permeables a noves informacions. Hi ha d'haver sòlides raons afectives per renunciar a idees i creences amb les que hom ha crescut i no s'han mostrat inadequades!

En general no hi ha una correspondència exacta entre creences i conducta. Sigel (1985) suggereix que, quan es produeix una conducta determinada (per exemple un càstig), les idees dels pares seran un dels aspectes del context en el que es desenvolupa aquesta conducta, que es el resultat de la confluència d'un seguit d'idees, d'un context i d'una situació concreta. No sempre es troben correlacions clares entre les idees dels pares i els comportaments dels fills. Sí se'n han trobat, per exemple, entre idees parentals i formes d'interacció primerenca i entre idees dels pares i rendiment acadèmic.

Si bé s'observen correlacions entre les creences dels pares i de les mares, no tots els autors troben coincidències entre les seves conductes (Bates i Bayles, 1984). Sigel (Sigel i altres, 1980) defensa que tendeixen a ser complementaries o diferenciades, més que no pas coincidents.

Si bé les diferències entre famílies poden ser importants (Alessandri i Wozniak, 1989, citats per Palacios; Moreno) sembla haver-hi força acord intrafamiliar en relació a les creences: els fills adolescents i els pares tendeixen a mostrar acords intergeneracionals i l'experiència com a pares sembla tenir un paper secundari en les idees sobre desenvolupament, segons un estudi de Moreno (1991) amb adolescents.

4.2.1 Els determinants de les idees dels pares

De que depenen les idees dels pares? Segons les aportacions dels autors esmentats més amunt, les creences parentals estan sobretot, determinades per la cultura i pel nivell socioeconòmic i educatiu, però també per la experiència amb nens, pel sexe dels pares i per les característiques dels fills.

La influència del nivell socioeconòmic i educatiu en la defensa de determinades idees sembla inqüestionable:

Com menys elevat es el status socioeconòmic, menys optimistes son els pares en relació a la possibilitat d'influir en el desenvolupament del fill. Es tendeix a pensar que l'edat del nen i l'herència estableixen límits sobre els que no es pot actuar. Les idees innatistes son predominants en els nivells socioeconòmics baixos, mentre les interaccionistes son més freqüents en els nivells alts.

Els pares de nivell socioeconòmic elevat prefereixen els valors relacionats amb l'autonomia, la independència i l'afirmació personal, mentre que els de status socioeconòmic baix tendeixen a emfasitzar els valors de conformitat, obediència i submissió a les normes (vegeu revisió bibliogràfica Palacios, 1987).

Els pares de nivell socioeconòmic baix solen ser menys tolerants en relació a allò que consideren que els fills poden fer o no, si s'escapa de la norma, que no pas els de nivells socioeconòmic alt.

Nombrosos treballs (Goodnow i altres, 1984) han mostrat com la utilització de les estratègies disciplinàries està en relació al nivell socioeconòmic. Els pares de nivells socioeconòmics baixos tendeixen a emprar estratègies mes severes i menys permissives, mentre els de nivell socioeconòmic elevat exerceixen de diferent manera la seva pressió socialitzadora.

Alguns treballs assenyalen que el que es important en les teories sobre desenvolupament, es la postura que els pares adopten en relació al paper de l'herència, l'educació i de la interacció entre ambdues, i que la complexitat de les idees dels pares dependrà de la seva capacitat cognitiva per enfrontar la complexitat en general (Sameroff i Feil, 1985, citat per Palacios; Moreno, 1994). En relació a aquesta complexitat sembla que:

- Com més baix és el nivell socioeconòmic, més elementals son els conceptes sobre el desenvolupament.

- Les dones semblen tenir més capacitat per copsar les complexitats del desenvolupament
- L'autoritarisme correlaciona negativament amb la capacitat de pensar en la complexitat del raonament en relació als nens.

L'altre determinant clau en la constitució de les idees i permanència de les idees dels pares es la cultura. Les idees dels pares son el producte de les interpretacions personals de situacions específiques i de les conductes anteriorment apreses. Al seu torn, les interpretacions i actuacions dels pares alimenten i transformen els models culturals dels que sorgeixen (Valsiner i Litvinovic, 1996).

En els estudis sobre diferències culturals en relació a les idees dels pares els resultats que comparen a nivell socioeconòmic i diferències culturals tendeixen a barrejar-se, perquè sol passar que les diferències culturals coincideixen amb nivells socioeconòmics diferents.

Alguns treballs però mostren com les diferències vinculades als orígens culturals tenen més pes en el contingut de les idees dels pares que no pas les diferències vinculades a les variables socio-econòmiques (Palacios;Moreno, 1996) i com algunes diferències entre les idees dels pares estan relacionades únicament amb els orígens culturals. Així, i en relació a les expectatives de les mares en relació als seus fills, Hess i altres (1980) han mostrat com, mentre les mares japoneses esperen que els seus fills siguin ben aviat capaços de controlar-se emocionalment i de ser amables i ben educats, les mares americanes esperen sobretot que els seus fills siguin assertius verbalment i puguin mantenir bones relacions amb els companys.

Tenint en compte que les idees i creences culturals dels pares son un aspecte fonamental del context educatiu, l'interès de conèixer-les s'incrementa en aquells casos en els que es tracta de comprendre el lligam entre creences i comportaments que tenen com a referència contextos diferents des del punt de vista dels valors i de les pràctiques culturals.

Per aquest motiu es considera interessant explicitar i comparar les semblances i les diferències entre les idees de mares que provenen de diferents àmbits culturals. En fer-ho cal tenir cura de no caure en esquematismes, no oblidar la dimensió individual i idiosincràtica de qualsevol conducta humana, ni la variabilitat intracultural (Palacios y Moreno, a Harknes i Super), i partir d'un concepte de cultura com un procés d'adaptació obert i canviant.

Les cultures son "sistemes de sentit apresos, comunicats per mitjà del llenguatge natural i altres sistemes simbòlics, que tenen funcions de representació, directives i afectives, i capaces de crear entitats culturals i

sentits particulars de realitat "(d'Andrade (1984)Palacios, p.238). Com planteja Carrasco (1997), "cada cultura ha de ser entesa com una proposta global d'ordre davant del caos, complexa i canviant, els elements particulars de la qual poden semblar arbitraris des de qualsevol altra proposta global i des de qualsevol situació crítica de canvi."

Les cultures no son unitàries i es caracteritzen per la heterogeneïtat (Kojima, citat per Valsiner, 1998). Son un pool d'idees que es van modificant com a resultat dels processos adaptatius i d'aprenentatge de les persones. Els canvis ràpids provocats per la immigració, la pèrdua de contacte amb la societat tradicional, i la incorporació d'hàbits, costums i tradicions del país d'acollida no poden deixar de produir processos d'aculturació ⁴que només seran negatius si es viuen en aquest sentit. Així per exemple, hom pot fàcilment imaginar que la poca relació amb nens petits dels adolescents que viuen aquí, l'educació rebuda i la informació incorporada a través dels mitjans de comunicació...no podran deixar de produir canvis en les pautes de criança dels fills d'immigrants crescuts aquí.

4.2.2 Les tipologies de creences familiars

En una mateixa cultura, les idees, les creences, els afectes, les rutines i les expectatives que influeixen en les maneres d'educar els nens poden variar molt d'una família a una altra. En un intent de caracteritzar les diferències entre les cultures familiars espanyoles, Palacios i els seus col·legues (1987 1998), els autors dels qüestionaris utilitzats en les entrevistes amb les mares de San Bartomeu, a través d'un seguit de treballs duts a terme a la Universitat de Sevilla amb població espanyola,⁵ han diferenciat tres menes de cultures familiars:

Les han definides tenint en compte la ideologia i les conductes dels pares. Sota el concepte d'ideologia hi inclouen: les expectatives (què s'espera del nen a quina edat...), les actituds i els valors i les idees sobre procediments educatius. Les conductes tenen a veure amb les interaccions concretes amb els nens, què es fa amb ells, com i quan i quines son les rutines quotidianes. L'estudi de nombroses famílies (139 parelles) per part de Palacios i els seus col·legues els ha portat a diferenciar tres grans tipologies de ideologies

⁴ L'aculturació comprèn aquells fenòmens que es produeixen quan grups que tenen cultures diferents entren en contacte directe i continu, amb els subsegüents canvis de la cultura original d'un o de tots dos grups. (Redfield, Linton i Herkovitz, citats per Carbonell, 1997)

⁵ En els seus treballs empírics, Palacios y els seus col·legues han estudiat: les idees sobre les causes de la conducta i els factors que hi influeixen; les idees sobre valors, expectatives i actituds; les idees sobre com aprenen els nens i quin és el paper dels pares; les idees sobre estratègies educatives.

familiars: la tradicional, la paradoxal, pròpia de nivells baixos i mitjos i la moderna, pròpia de pares amb nivells socio-econòmics alts.

La tradicional (32%)

- pròpia de pares amb nivell educatiu i cultural baix, i que viuen en medis rurals
- tendeixen a situar més tard del que toca les adquisicions del desenvolupament dels seus fills
- tenen idees innatistes en relació a les característiques psicològiques dels seus fills
- pensen que tenen poca influència en el nen i el seu desenvolupament
- tenen actituds autoritàries
- tenen idees estereotipades en relació a l'educació dels nens i de les nenes

Moderns (28%)

- son pares amb formació universitària i que viuen en medis urbans
- tenen idees ajustades en relació a les adquisicions que han de fer els nens en el seu desenvolupament,
- vinculen les característiques psicològiques a la interacció herència-medi,
- es veuen capaços d'influir en el desenvolupament dels seus fills,
- tenen actituds educatives autoritatives!
- No tenen idees estereotipades en relació a la socialització diferent de nens i nenes

Paradoxals (40%)

- tenen un nivell baix o mig de formació, i viuen tant al camp com a la ciutat
- tenen expectatives sobre el desenvolupament optimistes i de vegades poc ajustades,
- son molt ambientalistes, però valoren molt poc la seva capacitat d'influència en el desenvolupament dels fills: semblen confiar més en altra gent, que no pas en ells mateixos
- tan aviat mostren idees estereotipades com contràries als estereotips.

Aquestes característiques dels pares es mantenen transcorreguts dos anys.

La variable nivell d'escolarització era la variable que més es vinculava a la tipologia d'idees

En un treball posterior, Oliva (1992) distingia entre mares tradicionals, modernes i insegures perquè entre elles hi predominava més la incertesa que no pas les contradiccions.

Entre els mestres, l'edat i l'experiència professional eren determinants en les seves idees sobre infants i educació. Se'ls classificava segons fossin: moderns, restrictius tradicionals, protectors tradicionals

Les idees dels pares han estat molt poc explorades en l'àmbit del que és emocional.

Si bé permeten una primera aproximació, les tres grans categories resulten insuficients i no poden donar compte de la complexitat i la diversitat de les dinàmiques familiars. Suggereixen la necessitat d'anar més enllà en la caracterització dels estils educatius familiars. Així, per exemple, sembla necessari aprofundir més en el concepte de família paradoxal. Per altra banda, i per decisiu que pugui resultar el nivell socioeconòmic en les idees dels pares i en la seva postura davant l'escola, alguns autors, com Lahire, (1995), han mostrat com les famílies de nivell socioeconòmic baix s'impliquen també en l'escolaritat dels seus fills, o han rebutjat la idea de que l'origen del fracàs escolar estigui a la família (Ogbu,J.U., 1981). Son plantejaments interessants, sobre tot quan es tracta de cercar vies per facilitar el diàleg família-escola.

Tal com proposen Hidalgo i Oliva (1995), no es tracta de canviar les idees, sinó de conèixer-les i d'explicar el sentit de pràctiques educatives que poden no ser compreses de la mateixa manera per la família i per l'escola o les administracions educatives.

4.3 Les funcions de l'escola

L'escola és l'altre sistema que, juntament amb la família, conforma el context educatiu del nen, complementarà la tasca socialitzadora de la família i proporciona "un sistema subjectiu però no individual d'estructures internalitzades" (Bourdieu, 1972).

A més a més d'aprendre el que en un moment històric determinat, s'estableix com allò (valors, capacitats, coneixements...) que ha de ser après pels infants i joves, a l'escola el nen aprendrà a formar part d'un grup, a relacionar-se, a controlar-se i a tolerar i suportar les dificultats i frustracions inherents als aprenentatges. A l'escola hi trobarà també persones, que li proporcionaran nous models d'identificació que competiran amb els de la família i companys amb els que gaudirà i rivalitzarà, i amb els que aprendrà a defensar-se, a col·laborar, a negociar i a compartir.

El pas per l'escola hauria de permetre també desenvolupar un cert sentit d'eficàcia, d'autonomia, d'independència i d'obertura que fes sentir a la persona capaç d'exercir com a ciutadà informat i de participar en la vida social.

Encara que tant l'escola com la família es situïn en un mateix context cultural i comparteixin les mateixes fites en relació a allò que el nen hagi d'aprendre, no deixa d'haver-hi discontinuïtat entre la manera de viure i d'aprendre a casa i a l'escola.

A l'escola és un més: s'ha de repartir la disponibilitat dels adults i donar resposta a tasques i encàrrecs molt diferents de les que fa a casa, requereixen més autonomia. A casa el nen aprèn tot desenvolupant activitats de la vida quotidiana i motivat pels pares, els avis o els germans, en la majoria dels casos, sense que es formuli una voluntat expressa d'ensenyar-lo. A l'escola, en canvi, es troba amb un context molt més institucionalitzat que suposa una determinada estructuració de les tasques d'aprenentatge, una utilització del llenguatge, i un tracte amb l'adult diferents dels de casa (Rodrigo, M.J; Palacios, J., 1998).

Si bé no es negatiu el fet de que hi hagi una certa discontinuïtat entre el context familiar i l'escolar, aquesta discontinuïtat no pot ser excessiva i no justifica la

incomunicació ni la manca d'espais per a l'intercanvi i la col·laboració, que, sempre, però molt especialment a les primeres edats, son imprescindibles.

Aquests espais existeixen i solen aprofitar-se quan tot va bé, i, tal com sol passar en el cas de moltes famílies de classe mitjana, aquestes famílies s'identifiquen amb els objectius i maneres de fer de les escoles a les que porten els seus fills. En canvi poden ser més difícils d'establir quan les famílies o els infants no poden establir lligams entre la seva herència cultural i la que es transmet a l'escola.

4.4 El diàleg família-escola

Tenir cura del diàleg família-escola es una bona via per cercar el canvi d'actituds de desconfiança i d'incomprensió i afavorir la integració de tots els infants a l'escola. Apropar escola i família és necessari, perquè si allò que es promou a l'escola no és recolzat per la família, difícilment serà acceptat per l'individu: No es pot pretendre la integració a l'escola si no hi ha comprensió i interès per part de la família per allò que es fa a l'escola, ni, reciprocament, acceptació d'allò que el nen porta de casa a l'escola.

Aquest diàleg però, no sempre és fluït. Les dificultats de comunicació entre l'escola i la família són freqüents i no només quan es tracta de famílies immigrants. L'escola espera dels alumnes uns requisits i una disponibilitat que no sempre estan al seu abast. Les dificultats del nens no son alienes a les històries i les dinàmiques familiars. Si bé és cert que els alumnes que compten amb un patrimoni cultural familiar elevat partiran d'una situació avantatjosa no ho es menys que, afortunadament, no es poden fer prediccions simplistes en relació a l'èxit escolar dels fills a partir del nivell socio-cultural de les famílies. L'herència cultural no sempre es transmet de manera adequada i les expectatives, desigs i modalitats de funcionament de famílies que no compten amb aquesta mena de patrimoni poden oferir l'estímul i el recolzament necessaris per a l'avanç escolar dels fills (Lahire, 1995)

Per altra banda, es innegable que en aquests moments ens trobem davant d'un seguit de canvis ràpids i profunds que estan provocant desajustos en les relacions tradicionals entre família i escola que tenen a veure amb:

- el fet que la comprensivitat i l'atenció a la diversitat a les escoles que propugnava la LOGSE no han comptat ni amb prou recursos ni amb la suficient col·laboració de pares i mestres,

- el fet que actualment el pas de l'escola no pot ja garantir la promoció ni l'accés a situacions d'avantatge social,
- el fet que, degut als canvis en l'organització de la vida familiar, la nostra societat ha delegat a l'escola funcions educatives i socials que abans desenvolupava la família. L'escola no sempre està disposada a entomar-les i sovint es queixa, per exemple, de les mancances de socialització primària que presenten als nens en arribar a l'escola. Malgrat les dificultats, sembla més fàcil acceptar la diversitat de nens que, la diversitat, correlativa, dels pares.
- el fet que la participació dels pares en la gestió democràtica dels centres resta habitualment a un nivell purament retòric. De vegades, les queixes de l'escola de que els pares no participen i les baixes participació i implicació de les famílies sembla ser el que va millor per tothom i per mantenir un cert statu quo, que protegeix l'escola de la por de sentir-se envaïda.

A aquests fets, que podrien estar a la base de algunes de les problemàtiques que poden sorgir entre família i escola, caldria afegir-hi les divergències entre les idees dels pares i les de l'escola en relació, per exemple, a concepcions diferents sobre la funció de l'escola i del mestre, sobre els objectius educatius, l'edat en la que s'han de fer certs aprenentatges, o sobre les responsabilitats de l'escola. Així per exemple, segons Oliva y Palacios (1997), les mares de preescolars espanyols, tenen valors més tradicionals i donen més importància a l'obediència, a l'aprenentatge de la lecto-escriptura i a la disciplina estricta que no pas els seus mestres.

Algunes famílies es mostren queixoses de l'escola perquè es senten poc escoltades i lamenten que l'escola tan sols les reclami per queixar-se del rendiment o del comportament dels seus fills.

No es tracta de canviar les idees dels pares, sinó de conèixer-les i d'explicar les pràctiques de l'escola i el per què d'aquestes pràctiques. Els pares han de poder exercir el dret a la crítica i han de poder entendre les propostes de l'escola. Els canvis afavoridors del desenvolupament dels infants, que cerquen tant la família com l'escola, no tenen perquè passar per canvis radicals en les seves idees sinó que poden ser promoguts per la comprensió del sentit de determinats objectius de l'escola, pel fet que els pares, i les seves idees, puguin ser acceptats a l'escola o per la disponibilitat de recursos que ells puguin considerar pertinents i avantatjosos. En el cas de les famílies immigrants cal tenir en compte que, degut a les seves idees sobre criança i educació poden no donar el mateix valor a propostes i recursos valuosos per a la població "autòctona".

Les diferències d'idees i de percepcions entre escola i família poden ser importants, sense que això hagi de comportar forçosament greus conflictes si aquestes diferències es poden explicitar i és possible el diàleg i la negociació.

La necessitat de trobar espais de col·laboració es fa encara més present en el cas de famílies immigrants.

4.5 El diàleg família –escola en el cas de les famílies immigrants

4.5.1 Les idees dels pares en relació a l'escola

En el cas d'algunes famílies immigrants el risc de que apareguin dificultats de comunicació entre escola i família pot ser més gran degut a les diferències culturals i lingüístiques i a la concepció que puguin tenir les famílies de les funcions de l'escola, i al paper que concedeixen a l'escola en el futur dels seus fills.

L'arribada a un nou país suposa per les persones que han decidit emigrar un salt i l'inici d'un procés inevitable d'aculturació. En la mesura que no es trobin en situació de marginació i que puguin negociar els canvis i transformacions el procés d'adaptació a la nova cultura serà menys traumàtic i dolorós.

Aquest procés d'adaptació serà sens dubte diferent pels adults que pels nens: Els adults arriben amb una personalitat ja formada, amb unes idees i uns valors, que si bé poden ser revisats i posats en qüestió, difícilment canviaran radicalment. Per als nens, en canvi, la immigració suposarà un procés de negociació d'identitats que assolirà un punt àlgid a l'adolescència i que pot ésser enriquidor o pot acabar resultant traumàtic. L'escola és un factor important en aquest procés, perquè té la possibilitat de tenir un paper d'espai intermedi de negociació cultural i de seguretat personal, o al contrari, esdevenir un espai inhòspit i generador de inseguretats tant per les famílies com pels seus fills.

Per la gran majoria de les famílies immigrants, la integració dels nens a l'escola suposa un pas important en el seu propi procés d'integració, desitgen que els seus fills s'integrin, comparteixen amb l'escola l'interès per educar els nens i consideren adequats els objectius i la metodologia de les escoles dels seus fills, encara que no sempre els entenguin ni s'atreveixin a preguntar o a protestar.

Però no per a tothom l'escola no té res més que virtuts positives. Probablement la manera de situar-se davant de l'escola pot estar molt influïda per:

- el moment del procés d'immigració, si acaba d'arribar o ja fa temps que està aquí.... si té expectatives de retorn....
- el projecte de la família: (si pensa quedar-se, si tan sols està de passada), i el paper de l'escolarització dels fills en aquest projecte (per exemple, famílies que tenen botigues i fills en edat que ells consideren adequada per treballar-hi poden veure com una imposició l'escolarització obligatòria)
- la manera com es senten acollits i viuen la cultura majoritària i el paper de l'escola en aquesta relació: la poden veure com un mitjà per a la promoció dels fills i de la família, com la continuïtat de l'escola del seu país, com una expressió del poder despòtic de la cultura dominant (l'escola dels altres)
- com senten que és tractada la seva cultura d'origen a l'escola: es molt diferent que l'escola pretengui suplir "les mancances" de les famílies o que pugui valorar el patrimoni cultural amb el que el nen arriba a l'escola.
- la posició de l'aprenentatge escolar a la seva escala de valors (el paper de l'escola per moltes nenes)
- la història escolar dels pares: els anys d'escolarització, les experiències de fracàs o d'èxit, la utilitat de les experiències educatives...
- la xarxa de relacions amb la que compten, el nombre i la qualitat dels contactes amb la població autòctona...

Les idees i actituds inicials dels pares es confronten amb les dels mestres i amb els dels fills que solen tenir un fort desig d'integrar-se i que en la mesura que tracten amb nens del país d'acollida i son especialment sensibles a factors d'homogeneïtzació com la televisió, els còmics o la música, obren la família a l'exterior a través de l'escola.

4.5.2 Les idees dels mestres en relació als nens i les seves famílies

Les dificultats de comunicació entre l'escola i la família poden estar però influïdes per les actituds i el posicionament que, de manera més o menys conscient i explícita, adoptin l'escola en general, els mestres i la resta de pares en relació al diàleg entre les cultures i les diferències culturals.

Sovint els mestres tenen poques expectatives en relació a nens que provenen de medis socioeconòmics desfavorits o de minories ètniques i lingüístiques, i aquest fet pot tenir conseqüències educatives, si els alumnes acabin responant als estereotips. En el cas de nens que provenen de minories ètniques, les dificultats de comunicació entre pares i mestres fan que aquests darrers atribueixen als pares poc interès i de manca de suport a la tasca educativa que desenvolupen.

Les recerques arran de la implicació dels pares mostren que, -al marge del factor etnicitat- és cert que l'assistència a reunions de l'escola, l'acció tutoritzadora a casa i la col·laboració amb l'escola tendeix a ser inferior en pares amb baixos ingressos econòmics que no pas els pares amb més educació i majors ingressos econòmics (Dauber; Epstein, 1993)

Això no vol dir però que els pares no estiguin interessats en la vida escolar dels seus fills. Pot ser que s'hi interessin de maneres diferents a com ho fan els pares de classe mitjana i blancs (Moles, 1993)

Sovint les dificultats comunicatives amb les famílies d'origen estranger creen un cicle típic en la dinàmica de les relacions família escola que tendeix a perpetuar la visió dels pares d'aquests nens com a diferents i deficitaris:

- els pares han de prendre la iniciativa si volen saber com van els nens a l'escola,
- els pares immigrants sovint tenen problemes amb aquesta mena de participació (inseguretat, poc domini de la llengua, desconeixement del sistema escolar....)
- la majoria dels pares immigrants participen poc o de manera passiva a les reunions i convocatòries de l'escola
- els mestres veuen els pares com a poc interessats en l'escola
- els mestres consideren que no té sentit adreçar-se als pares o fer esforços per apropar-los (Huss-Keeler 1997)

Veiem doncs que tant les idees dels pares respecte al desenvolupament i l'escola com les de l'escola envers el desenvolupament i les famílies poden influir en la qualitat del diàleg família-escola.

4.5.3 Factors que poden influir en les relacions família-nen-escola en el cas de les famílies marroquines

En realitat és més important allò que fa semblants les famílies i els nens que allò que els fa diferents. Hi ha però un seguit de factors diferencials que cal tenir en compte i respectar si es tracta d'aconseguir la integració i facilitar les relacions família-escola en el cas de famílies àrabs.

4.5.3.1. El moment del procés d'immigració

Les famílies que han immigrat abans han emigrat. Han hagut de prendre una decisió difícil, abandonar el que es coneix, afrontar un futur incert i fer un procés d'adaptació a nous costums.

Adaptar-se comporta un procés de dol que si bé pot ser apaivagat per l'esperança de les millores en la qualitat de vida no deixa de ser dur, especialment per les dones, que són els membres de la família que queden més aïllats. Per altra banda, i sobretot al principi les famílies solen viure en un clima d'angoixa degut a **la situació legal que tenen en el país**.

L'adaptació a aquest nou país comporta inevitablement **una certa aculturació**, és a dir uns canvis de la cultura original, que no forçosament suposa una pèrdua sinó que pot comportar un enriquiment sempre i quan es visqui la nova cultura com a possibilitat d'incorporació de nous trets d'identitat i no de renúncia a d'altres fonamentals. De tota manera cal considerar com inevitable certa ambivalència generada pel fet d'haver de renunciar a la pròpia cultura per integrar-se en una altra i actituds enfront de la nova cultura que poden afectar les relacions del nen amb l'escola, com per exemple, la poca valoració d'allò que la pròpia família pot ensenyar etc. (Lahire, 1995).

La sensació d'inseguretat i de fragilitat de la família recentment immigrada es pot veure incrementada o apaivagada en funció del procés d'integració escolar dels fills (Atxotegui, 1994). En la mesura que l'escola sigui sensible a les preocupacions, interessos o dificultats de les famílies i aparegui com una institució propera i acollidora es facilitarà el benestar familiar i el desenvolupament psicològic, social i cognitiu dels infants.

4.5.3.2. Les diferències culturals i lingüístiques

El "xocs intercultural" amb els ciutadans estrangers del Tercer Món no són deguts tant a una diversitat entre les personalitats individuals dels autòctons i dels estrangers, sinó a determinats elements de les diferents cultures que entren en conflicte. Conflicte que es pot agreujar "si allò que s'enfronta no són tant les identifications individuals com les identitats "essencialistes", creades,

inventades i definides precisament per oposició i per oposar-se i enfrontar-se als altres grups" (Carbonell, 1997, pag.84).

4.5.3.3 La llengua

Molts dels nens marroquins de les nostres escoles provenen com els del nostre treball del Nord del Marroc. La seva llengua materna es una variant del chelj, dialecte oral berber o de llengua amazigha (Berber). Les famílies amb les que treballem són d'origen berber si be totes coneixen l'àrab. En els casos en els que els nens hagin estat escolaritzats al Marroc ho han estat en àrab, que és la única llengua oficial i que és la llengua de culte que ha de conèixer tot musulmà. Aquest es el motiu per el que les famílies reclamen que els nens puguin estudiar àrab a l'escola.

En el treball amb els nens a preescolar caldrà doncs tenir en compte aquesta doble referència lingüística sense que això hagi de suposar cap dificultat especial en l'accés al català i al castellà sempre i quan es mantingui el desenvolupament de la llengua materna (Eckstrand, 1984, citat per Ramírez Salguero) i no es subestimin les dificultats que aquests nens poden tenir en el processament metalingüístic del llenguatge.

Per altra banda, i en el cas de nens ja escolaritzats en el país d'origen cal tenir en compte que algunes dificultats que poden trobar els nens àrabs en l'aprenentatge de la lecto-escriptura (Brossa; Molina,) poden estar en relació a les diferències que el nostre sistema presenta en relació a l'àrab:

De tota manera es sorprenent constatar la rapidesa amb la que la gran majoria dels nens marroquins aprenen el català i es comuniquen amb els companys i els mestres. Aquesta facilitat els porta a que de vegades es vegin obligats a agafar el rol d'intèrprets en qüestions d'adults, degut a les dificultats de comunicació dels pares.

4.5.3.4 La religió

Entre les famílies musulmanes practicants la religió impregna molt més la vida quotidiana que no pas a les de les cultures occidentals i obliga a determinades pràctiques que poden resultar difícils de comprendre.

En els nens poden sorgir confusions i sentiments contraposats envers la cultura, costums i tradicions que aprenen a casa i les que aprenen a l'escola. Per això és important que els mestres coneguin i respectin els costums (com el dejuni durant el mes del Ramadà o la consideració de certs aliments com a prohibits (haram). Els musulmans no poden menjar carn de porc ni sang de cap bèstia, i els animals han d'haver estat sacrificats seguint un determinat ritual) i

les festivitats (Id-al-Fitr, festa de ruptura del dejuni un cop acabat el Ramadà; Id al-Adha, darrer ritual del pelegrinatge a la Meca, i dia assenyalat per els que no hi han pogut anar. Es sacrifica un xai, la commemoració dura 3 dies i els nens no van a l'escola).

4.5.3.5 L'estructura i el funcionament familiar

A Occident la família normativa tradicional, que basava el seu funcionament en normes i ritus transmeses de generació en generació, ha donat pas a un model de família contractual, molt més diversificat en les seves formes i les seves modalitats de funcionament, caracteritzat per la fluïdesa i la pluralitat de les regles, que es negocien i es regulen segons els moments i les necessitats. Les estratègies de grup han donat pas a les estratègies individuals.

En els països del Magreb la família també ha sofert transformacions semblants a les produïdes en els països del Nord. Així per exemple, amb el trasllat a la ciutat, les estructures familiars basades en la perpetuació i transmissió del patrimoni agrupades en cases grans en les que hi habitaven varies generacions de col·laterals, han donat pas a formes de vida basades en l'entrada d'un salari i a condicions d'allotjament limitades a la família nuclear .

Tot i així, en el cas de les famílies musulmanes no es pot dir que s'estigui donant una evolució uniforme cap a un model de família contractual com l'occidental. El que s'observa és més aviat un model intermedi en el que hi ha alhora una aposta per la modernitat, representada per la mateixa decisió d'emigrar de les famílies que ho decideixen, i una negociació entre les demandes d'allò que es tradicional i les exigències de la integració, que pot variar molt d'unes famílies a altres (Boulahbel, Y. 1993).

Ara bé, si les bases socials i econòmiques de l'organització familiar tradicional han canviat molt, els seus fonaments culturals segueixen molt presents:

- el respecte al pare, la pressió del grup, els sentiments de pertinença a la tribu a la al-ayla, la família, en sentit ampli són molt vius i impregnen el discurs de les famílies.
- la clara diferenciació de rols segons el sexe.

A les cultures musulmanes el model tradicional dona molt poca autonomia a les dones, que es casen molt joves i depenen del marit. El matrimoni té una funció de protecció econòmica i una funció simbòlica: delimita l'exterior, lloc del que és econòmic i del treball, i l'interior, lloc de la família i de la tradició.

Tot i així, els homes tenen el monopoli del que es exterior, les dones no deixen de tenir un poder real sobre els engranatges essencials per a la supervivència del grup en la mesura que controlen les aliances matrimonials, la gestió quotidiana de l'economia domèstica i exerceixen les funcions d'educadores i de transmissores de valors (Op.cit., 1993).

El paper atribuït a la dona sol estar a l'origen de dificultats entre família i escola, i entre els propis nens a l'escola (assetjament).

Als nens i a les famílies els pot sorprendre el paper de les mestres, o que s'ensenyi el mateix als nens que a les nenes, quan ells a casa fan diferències entre les tasques que encomanen als nens i a les nenes.

4.5.3.6 El tractament del temps

El maneig del temps pot ser un dels elements que poden fer sorgir el conflicte entre la família i l'escola. Amb la industrialització, les societats occidentals van veure la necessitat de regular el temps per controlar els cicles de feina i augmentar la productivitat. La puntualitat en les cites i la rigidesa horària de les reunions a l'escola poden no semblar indispensables a persones, com les mares dels nens amb els que treballem que regulen l'activitat quotidiana amb les feines de casa i que poden valorar la qualitat de les trobades per sobre dels aspectes formals (Carbonell, 1997).

4.5.3.7 Els estils disciplinaris

Els estils disciplinaris de les famílies tendeixen a respondre a aquesta concepció tradicional de la família. Els càstigs corporals són acceptats i es dona prioritat al grup sobre l'individu.

4.5.3.8 L'experiència escolar

L'experiència escolar de la majoria d'immigrants de la zona en la que s'ha treballat es curta i pobre: la gran majoria de les dones són analfabetes. Al Marroc, el 66% de les dones ho són (Mernissí, 1994) i no han anat a l'escola. Pel que fa als homes la seva història escolar s'ha limitat al seu pas per l'escola corànica des dels 6-7 anys fins als 11-12. Aquesta mena d'escoles tenen com objectiu fonamental ensenyar l'àrab clàssic i l'Alcorà amb una metodologia tradicional i memorística, que res tenen a veure amb els plantejaments constructivistes del discurs pedagògic de l'escola catalana.

Aquests són alguns aspectes diferencials des del punt de vista cultural que poden estar a la base de reaccions de sorpresa o de conflictes en la comunicació entre escola-nen-família. Cal però no simplificar en excés ni

confondre diferències individuals amb diferències culturals, ni conflictes de veïns amb conflictes racials.

4.6.- Els processos d'adaptació a l'aula

4.6.1 L'estudi dels processos d'ensenyament-aprenentatge i la teoria socio-cultural

Aquest treball, degut a la seva complexitat, s'inspira en diferents marcs teòrics. Pel que fa a l'anàlisi de l'activitat d'adaptació de tots els nens a una aula multicultural ens hem basat en alguns principis de la teoria sociocultural i particularment els estudis de les interaccions a l'aula entre els nens, i aquests i les mestres.

Algunes de les avantatges d'emprar aquest marc teòric per aquest treball són poder compartir alguns principis teòrics i també empíric, que expliquen com el desenvolupament psicològic està íntimament relacionat amb les oportunitats socials i culturals que s'ofereixen a les persones. Per altra banda, com la participació en les practiques socioculturals quotidianes, en el nostre cas dins de l'aula, possibiliten aprenentatges de domini específic i l'ús i comprensió de procediments comunicatius que permeten fer una anculturació reeixida.

A continuació destaquem algun principis de la teoria sociocultural que estan a la base del desenvolupament i l'aprenentatge i que orienten el nostre treball:

Llenguatge i pensament

- El llenguatge i el pensament tal i com el pensa Vigotsky no són dos entitats que es puguin separar per a estudiar i explicar el desenvolupament i l'aprenentatge. No hi ha relacions mecàniques ni externes entre els dos processos, com tampoc hi són entre el so i el significat de les paraules (Vigotski 1934/ 1985).
- Tot i que la natura del significat sempre s'escapa, és en aquest que el pensament i la parla s'uneixen per construir el pensament verbal.
- La funció primària del llenguatge és la comunicació i l'intercanvi social però com senyala Vigotsky aquesta funció no es pot separar de la funció intel·lectual representativa i privada al servei del pensament íntim (Riviere 1992).

- Els processos d'ensenyament i aprenentatge que tenen lloc a l'aula no ignoren que les formes superiors d'intercanvi humà són possibles ja que el pensament dels participants reflexa una realitat conceptualitzada. Sovint és aquesta una de les dificultats que l'activitat de l'aula ha d'afrontar, els nens poden conèixer les paraules, però no entenen que elles estiguin carregades amb els mateixos conceptes entesos pels seus professors.

Relacions entre aprenentatge i desenvolupament

- El desenvolupament només és possible en la mesura que l'aprenentatge permeti al nen dominar els diversos sistemes de signes culturalment determinats i que li proporciona la societat (Vila 1987).
- Aquests signes només poden ser adquirits en situacions i contextos d'interacció social (Vila 1987)
- El subjecte no es fa de dins a fora, és un resultat de la relació i les funcions superiors són el resultat de la interacció amb els altres (Rivière 1984).
- En les practiques a l'aula el domini dels sistemes de signes és un repte pels nens de cultures diferents a l'autòctona i que no tenen un domini del català parlat. Aquests nens requereixen un esforç suplementari per part del professor i una adaptació del context per fer-ho possible i que cal tenir en compte.

Processos interpsicològics/intrapsicològics

- S'accepta que els coneixements, estan distribuïts entre les persones, fonts de coneixement i eines tecnològiques abans de poder ser incorporats internament per l'alumne.
- Però degut al caràcter social d'aquest coneixement les persones han de facilitar a l'aprenent els processos psicològics que encara no té per apropiar-se d'aquestes eines.
- Tots els processos psicològics apareixen en les relacions socials com a relacions interpsicològiques abans d'interioritzar-se
- El caràcter sociocultural dels processos interpsicològics és en part responsable que els mestres considerin obvia molta informació cultural

implícita en molts dels missatges que circulen a l'aula. En el cas dels nens d'altres cultures, aquesta informació implícita és més obscura i difícil d'inferir que en el cas dels nens de la cultura autòctona

Zona de desenvolupament pròxim: Bastida/ Participació Guiada

- Els processos interpsicològics fan possible el control i la regulació de la conducta de l'aprenent.
- Hi ha dos grans mecanismes interpsicològics força estudiats i que possibiliten els aprenentatges en les practiques quotidianes: participació guiada i bastida. Ambdós es poden trobar en les interaccions a l'aula entre el mestre i els alumnes i entre aquests.

Una de les raons per les quals el marc sociocultural permet analitzar i conèixer els mecanismes adaptatius que tots els participants posen en practica en la recerca de significats a l'aula, és justament aquest concepte de participació guiada.

Hi ha una amplia literatura ben resumida en Cazden (1986/1990) sobre els recursos que els mestres desenvolupen per estimular aprenentatges en els seus alumnes per mig de les mútues interaccions quan col·laboren en els processos d'ensenyança/aprenentatge. En alguns d'aquests treballs (Hichs,1996) s'analitzen els mecanismes socials d'ajuda que tenen lloc per a promocionar aprenentatge i desenvolupament en la Zona de Desenvolupament Pròxim. Recordem que aquest marc conceptual permet parlar d'una característica essencial de l'aprenentatge humà: la seva capacitat per a suscitar processos evolutius que només són actius en les situacions de relació entre persones (Rivière 1987).

Bruner (Wood, D. J; Bruner , J. S; Ross, G. 1976) fa servir la metàfora de la "bastida" específica algunes de les estratègies d'actuació més eficaces dels tutors o professors per aconseguir resoldre conjuntament amb els nens una tasca:

- Permetre al nen que encaixi la seva activitat en el conjunt de la tasca a realitzar ajudant-lo a assumir algun grau de responsabilitat en la mateixa.
- Mitjançant una avaluació qualitativa contínua, oferir un conjunt d'ajudes en el nivell de competència del nen, augmentant i disminuint la seva dificultat quan el nen ho necessiti.

- Finalment retirar les ajudes progressivament a mida que el nen assumeix nous graus d'autonomia, possibilitant la seva actuació independent.

Rogoff proposa un mecanisme general pel qual els adults en general i els professors en particular poden guiar l'aprenentatge dels seus alumnes. Ella proposa que el desenvolupament cognitiu del nen està immers en el context de les relacions socials, els instruments i les practiques socioculturals. Aquesta autora posa especial èmfasi en el paper actiu del nen quan ell fa servir la guia social i senyala la importància de formes d'organització implícita i rutinàries en les que els adults deixen participar els nens. En aquest sentit per la Rogoff és important tenir en compte el diàleg verbal, però també altres activitats no verbals. La noció de "Participació Guiada" s'orienta a ressaltar l'activitat compartida que inclou tan paraules com accions i l'ajustament del nen amb les persones amb les que interactua.

Una sèrie de trets defineixen les activitats de participació guiada:

- Proporcionar ponts entre els habilitats e informacions conegudes i les noves que necessita la situació o la tasca
- Estructurar les tasques i enfocar el problema que s'ha de resoldre
- Anar cedint responsabilitats al nen en la seva acció
- Animar el paper actiu del nen en la participació i la gestió compartida

En les activitats d'aula amb una població multicultural aquestes formes de participació guiada prendran determinades formes ajustades pel professor per aconseguir que els nens d'altres cultures s'adaptin a la cultura escolar i a la cultura autòctona, són aquestes formes les que interessa examinar amb detall.

Tot i que els autors mencionats més a munt estan d'acord en què l'aprenentatge no sempre suposa un ensenyament deliberat per part d'un ensenyant o del més hàbil en un domini i que moltes formes d'aprendre es basen en l'observació activa i sovint silenciosa (Paradise 1994) és cert que els mecanismes de transmissió sociocultural descrits habitualment se centren en situacions en les que l'habilitat d'un guia més expert en un domini ajuda en l'aprenentatge d'un aprenent menys hàbil. Tot i que els nens demanen ajuda i seleccionen aquella informació més rellevant per a ells, els mecanismes descrits més amunt, posen l'accent en les decisions i el control que prenen les

persones més expertes encara que ho siguin circumstancialment. Aquests mecanismes intersubjectius que revelen les investigacions sobre practiques quotidianes en família i que alguns psicòlegs defineixen com a "contextos naturals" es troben també en altres contextos tan diferents com són les aules.

Els professors a l'igual que els pares, tenen el control de l'activitat dels alumnes i la fan servir emprant diferents recursos.

En una extensa revisió realitzada pel P. Scott (1998), aquest autor senyala els diferents recursos discursius que els professors empren per guiar la construcció de significats científics en el pla interpsicològic. Per fer-ho agrupa les investigacions en tres grans categories:

- Investigacions interessades en examinar les formes *d'intervenció pedagògica* que empren els professors per a sostenir el desenvolupament de la comprensió de coneixements. Es prenen en consideració les diferents formes d'intervenció discursiva per part dels professors.
- Investigacions que posen de manifest *la funció dialògica i autoritària del discurs del professor*, reconeixent que la relació entre el professor i l'estudiant està subjecte a una asimètrica. Aquesta surt de l'autoritat del professor respecta al coneixement de la matèria. Aquesta asimetria es veu reflexiu en la forma com el professor controla el discurs.
- La parla del professor i la bastida. Les intervencions del professor en el *pla social* de la classe.

Aquesta triple consideració de l'activitat del professor i dels alumnes a la classe forma un esquema general que pot ser útil per examinar el caràcter de l'activitat d'adaptació entre el mestre i els diferents alumnes en una aula multicultural.

En les tres característiques mencionades sempre està present el control de la situació didàctica a través de la comunicació per part del professor. Pensem que un punt que permet integrar aspectes relacionats amb l'activitat a la família i l'activitat a l'aula pot ser el següent: els pares i els mestres guien els nens en els aprenentatges i en la canalització. Els pares igual que els mestres tenen el control per estructurar les tasques, entrar l'atenció en assumptes que han de resoldre i animar el paper actiu dels nens en la participació i la gestió compartida. Cercar les diferències en la guia de les famílies i l'escola entre les famílies de cultures diferents pot ajudar a conèixer quina és l'experiència del nen a casa i a l'escola

4.6.2 L'adaptació a l'aula multicultural

Una part de l'estudi que es proposa desvetllar alguns dels mecanismes d'adaptació que els participants en una aula multicultural revelen al llarg d'un curs escolar.

Es tracta d'entendre com els mestres i els nens, en les practiques quotidianes estableixen un espai comunicatiu, quan alguns d'ells pertanyeren a una cultura diferent a l'autòctona.

Partim de la idea que la integració escolar de tots els nens i especialment dels nens emigrants és possible si entre tots aconseguim construir aquest espai comunicatiu comú.

Habitualment entre els educadors desperta especial interès la presència de nens emigrants d'integració tardana i a ells s'ha dedicat bona part dels esforços teòrics i empírics (Cazden 1986/1990). Tot i així l'oportunitat que ofereix l'etapa d'educació infantil, pel fet de ser la primera etapa de l'escolarització de tots els nens, és precisament observar de forma amplificada com canvia i es modulen les estructures de participació, les decisions pedagògiques de les mestres i les iniciatives dels alumnes en la pràctica quotidiana.

Pensem que en el parvulari tenen lloc els mecanismes d'integració bàsica que s'estableixen en les interaccions quotidianes amb la mestra i els altres nens. El contacte afectiu, la importància de la socialització, la necessitat d'adoptar normes, permet als mestres el desplegament de molts i variats recursos comunicatius que afavoreixen la integració i que només són observables al llarg de les rutines escolars. Si podem descriure les seves característiques tal vegada es pugui ajudar millor a superar les dificultats tant dels emigrants d'integració primerenca com els d'integració tardana i els seus professors.

Marc teòric

La majoria de propostes que caracteritzen la investigació educativa en l'àmbit de la diversitat cultural, axis com la formació del professorat s'estructuren en torn a dos eixos que en diferents graus s'inspiren en la psicologia, pedagogia i l'antropologia: 1) Un desplegament dels valors interculturals transversal del currículum. 2) Un afavoriment del clima comunicatiu de les relacions interpersonals 3) Un canvi en la mirada dels altres, com a diferents i al mateix temps tan iguals. A partir d'aquesta classificació, forçosament esquemàtica, podem considerar-ne una altra que la creua i que es presenta al menys en dues línies: aquells treballs que confien en els aspectes conscients i reflexius

sobre els valors morals i els valors de la igualtat d'oportunitats; i aquells altres treballs que posen l'interès en els aspectes més inconscients, menys explícits, i per tant més difícils de canviar. Aquesta tradició tot i que respecta i adopta els ideals de l'anterior, desconfia més del que s'afirma (tothom diu: "jo no soc racista") i s'interessa més pel que es diu ("els nens àrabs tenen més dificultats que els catalans") i pels actes de parla.

Nosaltres estem interessades en seguir i comprendre els processos de enculturació dels nens i dels mestres dins de l'aula. Més que pensar en propostes multiculturals, ens interessa conèixer els recursos d'adaptació escolar e integració cultural que guien les activitats d'aprenentatge dels nens. L'elecció de les sessions de matemàtiques té aquest objectiu, veure com els nens s'orienten en el significat matemàtic i per tant cultural, que guia la intenció didàctica.

Ens interessa examinar l'activitat d'adaptació escolar de tots els nens en una aula "mestissa". Entenem per "activitat" (un concepte tret de la pragmàtica) els actes de parla (Edwards 1987/1994) de les practiques socials i en concret les que tenen lloc a l'aula (Cazden 1986/1990). També entenem aquest concepte com a activitat "sociocultural" en el sentit de Vigotsky, com a apropiació d'eines que s'ensenyen.

Aquest concepte d'activitat permet prescindir d'una posició psicopedagògica, molt utilitzada, i orientada al dèficit: dèficit dels individus, dèficit social, i dèficit de la cultura. En aquesta part del treball es tindrà en compte no les capacitats sinó les activitats que els nens en interacció entre ells i amb les tasques didàctiques i la mestra aniran desenvolupant al llarg del curs escolar.

Desenvolupament

Desenvolupament de l'experiència

1. Les entrevistes

Com s'ha dit a la introducció, el treball es desenvolupa a dos nivells: el treball amb les mares, i el seguiment del procés d'adaptació a l'aula.

Les entrevistes amb les mares es van fer de manera individual. En el cas de les mares marroquines les entrevistes es van fer en el domicili de cadascuna d'elles i en el de les espanyoles, a l'escola perquè elles ho van voler.

1.1 La primera entrevista: presa de contacte

L'objectiu d'aquestes entrevistes era: conèixer les mares, saber del seu grau d'integració i sentir les seves opinions i expectatives en relació a l'escola. Es tractava d'entrevistes obertes en les que hi estaven presents: l'entrevistadora, la traductora, una estudiant col·laboradora i la mare seleccionada. En alguns casos durant l'entrevista hi estaven també presents altres membres de la família (àvia, fills, grans o petits, amiga...). En aquestes entrevistes hi presentàvem l'objectiu del treball. Els deiem:

“Estem fent un estudi sobre el procés de integració dels nens àrabs i les seves famílies. Volem conèixer com els nens i les seves famílies van adaptant-se a la escola i al país. També volem conèixer quines són les idees de les mares àrabs sobre l'educació i l'aprenentatge dels seus fills. Per això li hem demanat la seva col·laboració i, si hi està d'acord, li farem un seguit de preguntes. Aquesta entrevista serà anònima i nosaltres no farem servir el seu nom en cap cas.”

Seguidament es feien un seguit de preguntes que feien referència a:

La composició familiar

La procedència

- Quan varen arribar del Marroc?
- On vivien al Marroc?
- Quants habitants tenia la població?

Les referències i la història escolars

- És costum portar els nens a l'escola ?
- Des de quina edat ?
- Hi va anar a l'escola amb vostè ?
- I el seu marit ?
- Durant quants anys?
- Quin record en té?

Enyorança

- Què és el que més troba a faltar del Marroc?
- Què és el que més li ha sorprès de la forma de viure d'aquí?
- Del creixement del nen que és el que més l'amoïna, preocupa ?
- Criar els fills al Marroc era igual de fàcil que aquí, mes o menys? Per què?

Expectatives d' integració

- El seu nen juga amb algun altre nen de l'escala o del barri?
- Els veïns coneixen el seu fill o filla pel seu nom? Per exemple algú d'alguna botiga:
- el forn, la pastisseria...
- Vostè coneix algun amigueta del seu fill?
- Algú ha convidat el seu fill a jugar a casa o a una festa?
- Què es el que més la preocupa, si quan el nen creixi, continua vivint aquí?
- Què es el que més la preocupa, si quan el nen creixi, torna a viure al Marroc ?

Sobre l'educació pre-escolar a casa i a l'escola

- Es costum al Marroc portar els nens de 3 anys a l'escola?
- Pensa que a casa els nens aprenen moltes coses ¿Quines?
- Per què pensa que serveix portar un nen de 3 anys a l'escola?
- Què explica el seu nen de l'escola?
- Ha notat algun canvi en el nen des de que va a l'escola?
- A quina edat comencen a comptar els nens al Marroc?
- És habitual que els pares ensenyin els números als nens?
- Hi ha jocs o cançons que facin servir els números per a nens de 3 anys?
- Què els va fer decidir a portar al nen/nena a l'escola?
- Què és el que més li costa de entendre del que fa el nen a la escola? ?
- Què es el que mes li agrada i menys li agrada de l'escola?
- Què espera de l'educació del seu fill ? I de la seva filla?

Les preguntes no es feien seguint un ordre estricte, sinó que es tractava d'obtenir la informació en el marc de la conversa.

1.2 Segona entrevista

1.2.1 Qüestionari sobre valors i objectius educatius.

Aquest qüestionari es passà després de la primera entrevista. Es tracta d'una enquesta elaborada en el Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Sevilla per l'equip del Dr. Jesús Palacios.

Degut a que la majoria de les mares marroquines eren analfabetes, es buscaren imatges que poguessin servir per ajudar a recordar el que se'ls hi demanava. Tal com es feia amb les targetes en les que hi havia escrits els diferents valors, a la situació original, es demanava a les mares que ordenessin les diferents imatges sobre una cartolina que incloïa vuit caselles, considerant més important el número vuit i el menys important el número ú. Se'ls deia que

procuressin repartir-les de manera que no quedessin totes concentrades i se'ls hi demanava que justifiquessin la seva elecció.

Les qüestions (imatges) eren les següents:

- 1.- que sigui capaç de rentar-se i vestir-se sol.
- 2.- que tingui confiança en el que fa.
- 3.- que aprengui a fer servir les coses que fan servir els adults, tipus radio cassette, etc.
- 4.- que no tingui por d'intentar coses noves.
- 5.- que sigui responsable.
- 6.- que comparteixi i deixi les coses a als altres nens.
- 7.- que tingui molts amics.
- 8.- que ajudi a altres nens
- 9.- que sigui sincer
- 10.- que cregui a la gent gran.
- 11.- que escolti a la gent gran quan li parlin
- 12.- que no contradigui als adults
- 13.- que aprengui a llegir i a escriure
- 14.- que sàpiga comptar
- 15.- que conegui els conceptes bàsics de les matemàtiques
- 16.- que tingui bones notes a l'escola (més endavant)
- 17.- que pensi amb lògica
- 18.- que tingui bona memòria.
- 19.- que canti cançons infantils
- 20.- que pinti i dibuixi creativament
- 21.- que senti curiositat per les coses
- 22._ que respecti la religió
- 23.- que respecti la gent gran
- 24.- que no digui paraulotes

En el transcurs de l'entrevista ens asseguràvem de que s'entenia bé el que es preguntava. Sovint calia aclarir expressions com "que pensin amb lògica.." o s'observaven certes dificultats per seguir la consigna d'ordenar les targetes o de reordenar-les.

1.2.2. Atribució de valors. El paper de pares, mestres i nen en les adquisicions dels nens i les nenes

Un cop ordenades les targetes es tornaven a recollir i es feia una pregunta relativa a la atribució de valors, es donava a la mare cinc cartolines amb uns dibuixos i es demanava que les endrecessin altra vegada, en funció de qui pensaven que podia ajudar més al nen a que fos o es comportés de la manera que descrivien les targetes. Les mares havien de contestar col·locant a sota d'aquestes targetes, que eren les següents:

- els pares sobretot
- els pares i els mestres per un igual
- els mestres sobretot
- ni pares ni mestres, depèn del nen
- no ho sap.

1.2.3 Pràctiques educatives i disciplinàries

Una altra situació sobre la que es treballava era sobre les pràctiques educatives i disciplinàries. Se'ls hi deien que es dirien una sèrie de situacions que es poden presentar de manera quotidiana en la relació amb el seu fill i els hi preguntàvem que és el que el que li semblava més probable que ella fes en aquesta situació:

- si el seu fill pega a un nen més petit
- si està pintant la paret
- si pren les joguines d'un altre nen
- si crida o molesta als que estan al seu voltant estudiant o treballant en silenci
- si es nega a obeir-li quan se li demana que faci alguna cosa
- si diu paraulotes o tacos
- si no deixa les joguines a un altre nen que està jugant amb ell i que els hi demana
- si està intentant jugar amb una joguina que no sap fer servir perquè és per nens dos o tres anys més gran que ells
- si sent que està parlant amb un amic, comenta que algú està trist i ell pregunta que és estar trist
- si es corden malament els cordons de les sabates

2.- La devolució de les entrevistes

Els resultats de les entrevistes es van comentar amb les mestres i les mares en diferents entrevistes.

S'aprofitaren les reunions per parlar d'altres qüestions que interessaven a l'escola.

3.- L'anàlisi de la interacció a l'aula

La metodologia emprada en aquesta part del treball es concreta en un estudi de cas centrat en un grup flexible de 15 nens de nacionalitats, sexe i edat diferent (sis catalans, un castellà i vuit magrebins, de tres, quatre i cinc anys). Tots són alumnes de l'etapa infantil de l'escola La Monjoia.

La dimensió d'aquest grup permet fer un seguiment longitudinal qualitatiu dels processos d'adaptació de tots els participants (alumnes, professor tutor i dos professors ajudants) i especialment dels nens magrebins. Per això hem realitzat 30 hores de gravacions en vídeo i diaris etnogràfics de cada sessió, distribuïts al llarg de tot el curs escolar.

La metodologia emprada en aquest treball combina l'anàlisi qualitativa i la quantitativa, doncs, per una banda, construirem matrius, taules i esquemes descriptius-explicatius i per altra, s'obtindran dades sobre freqüències de determinades variables i s'empraran recursos estadístics.

El corpus d'aquesta part del treball són les transcripcions dels vídeos de 30 hores de classe i els diaris etnogràfics.

La participació i la implicació dels mestres del centre educatiu en el procés d'investigació (definició del problema, planificació elaboració de propostes, interpretació dels resultats i avaluació) fa que la metodologia s'aproximi a una investigació-acció.

Es tracta de que tots els agents surten beneficiats del procés, de que es possibiliti una veritable millora de la pràctica educativa, i de fer possible un procés de formació en el centre.

Fases del treball i situació actual

Durant el curs 1999/2000 s'han fet les transcripcions de 30 hores de classe gravades en vídeo i en aquest moment s'està en procés d'anàlisi dels protocols escrits. S'està iniciant una descripció i catalogació dels mecanismes de control que les mestres dirigeixen sobre l'activitat dels alumnes per assegurar una integració dels nens emigrants.

Al mateix temps volem descriure els processos d'integració que tots els nens realitzen per adaptar-se a l'escola. Aquest interès (en l'activitat adaptadora de les mestres i dels nens) volem concretar-lo tenint en compte dues grans àrees d'anàlisi:

1) Estratègies de la mestra per aconseguir que tots els nens, i sobre tot els magrebins, s'integrin a l'aula, participant en les activitats que s'organitzen.

- Control per part de la mestra de la *composició* dels grups i de les tasques dins el temps que dura una classe. (Quins nens tria per estar junts en cada tasca).

Per analitzar-lo: Categorització de les estratègies de la mestra, quantificació i control longitudinal

- Control sobre l'*acceptació o rebuig* dels nens a formar part de grups heterogenis.

Per analitzar-lo: Anàlisi qualitativa: (estratègies de persuasió, atribució de rols etc...)

- Traspàs als alumnes del control de l'activitat per part del mestre, estimulants l'autonomia

2) Organització de les tasques. Selecció del material, i altres recursos per transmetre la intencionalitat didàctica de l'activitat.

- Nivells de dificultat de les tasques en un grup heterogeni (Com fer que tots aprenguin tenint un objectiu didàctic comú, però diversificat a l'hora).
- Estratègies de guia per ajudar a traspasar els àmbits d'un coneixement informal a un coneixement formal.

Resultats

1.- Les entrevistes amb les mares marroquines

Les entrevistes es realitzaren en els diferents domicilis. Amb algunes mares se'n feren dues i amb d'altres tres. Cal destacar l'extremada cordialitat amb la que es desenvoluparen. El té les pastes i els fruits secs no faltaren en cap d'elles.

La presència de la traductora, una noia marroquina crescuda a Vic, jove i mare recent, coneguda d'algunes d'elles facilità molt els intercanvis i va servir també per transmetre missatges de les famílies a l'escola i de l'escola a les cases.

A moltes de les entrevistes hi assistí també una estudiant de psicologia de Blanquerna en pràctiques.

1.1 La primera entrevista: Presa de contacte

1.1.1 Les entrevistes amb les mares marroquines

Les famílies marroquines viuen en el poble en pisos més o menys cèntrics, proporcionats per la empresa i en condicions d'espai i d'higiene correctes i dignes.

La majoria de les famílies amb les que treballem són famílies nombroses (4-5 fills) que s'han anat reagrupant de manera progressiva. Primer ha vingut el pare, després, de vegades al cap de sis o set anys, els fills petits amb la mare i finalment, de vegades al cap de 7 o 8 anys, els fills més grans que s'havien quedat amb els avis.

A les entrevistes fetes a les cases solien estar-hi presents altres persones: els fills petits o els més grans, alguna veïna i en algun cas l'àvia, nebodes...

Les edats de les mares oscil·len entre els 23 i els 40 anys. Moltes es porten molts anys de diferència (més de deu anys) amb el marit. Algunes d'elles son cosines germanes del marit.

Procedència

La majoria provenen del Nord del Marroc, de la zona de Nador. La proximitat de Melilla fa que molts d'ells hagin estat ja familiaritzats amb el castellà, que coneixien per la TV o pel tracte amb espanyols, abans de venir. Una àvia per exemple, comentava que havia après algunes paraules de català perquè havia tractat amb alguns presoners catalans durant l'època franquista.

Entre les famílies es molt freqüent que tinguin altres germans o parents en el poble. També ho es que tinguin més família a altres llocs d'Europa (Holanda Alemanya) o a altres indrets de Catalunya. En algun cas, son immigrants de 2^a generació.

Algunes famílies han estat a Vic abans d'arribar a Sant Bartomeu.

Nivell socioeconòmic

A la fàbrica els marits ocupen llocs de treball semblants als de les espanyoles. Guanyen unes 20.000 ptes. a la setmana, que es poden veure força incrementades per les hores extres, si bé, segons comentaven, darrerament aquestes son escasses.

No hi ha cap dona marroquina a la fàbrica ni cap que treballi fora de casa. Algunes, les més joves i les que tenen un nivell d'escolarització més elevat, diuen que ho voldrien, sempre i quan no es tractés d'anar a netejar per les cases, però que al poble no hi ha feina.

Habitatge

Tant les famílies marroquines com les espanyoles viuen en pisos proporcionats per l'empresa, que tenen dimensions i serveis correctes, si bé les escales presenten cert deteriorament. Recentment, entre algunes de les famílies espanyoles que disposen d'un nivell adquisitiu més elevat degut a que les dones també treballen apareix una forta tendència a deixar el poble i comprar pisos a Vic. El fet de que a partir del 12 anys els nens també hi hagin d'anar per anar a l'institut, reforça aquesta tendència, que és motiu de preocupació a l'escola i al poble pel que suposa de risc de ghetització de S. Bartomeu.

Nivell educatiu

El nivell educatiu de les mares es molt baix. La gran majoria de les dones són analfabetes, tal com ho son el 66% de les dones del Marroc (Mernissí, a Roqué, 1994) i no han anat a l'escola o hi han anat molt poc. Les raons

donades al fet de no haver anat a l'escola eren diverses: el que és el més habitual allà, la manca de recursos econòmics de les famílies, o en un cas, que l'escola estava massa lluny i que el seu pare no les hi deixava anar "perquè tenia por de que poguessin prendre mal i els quedessin marques a la cara".

Hi ha però dues excepcions. Es tracta de dones joves que han anat a l'escola fins als 12 anys i en les que els efectes de l'escolarització es fan palesos. Son les més reivindicatives en les seves demandes a l'escola. Pensen en treure el carnet de conduir i en treballar fora de casa, no tant per realitzar-se personalment, sinó sobretot per ajudar a mantenir la casa.

La majoria dels pares han anat a l'escola, com a màxim fins els 12 anys, i tenen el record de les escoles alcoràniques, a les que els nens no hi van fins als 5 o 6 anys, i que son descrites com a molt dures i tradicionals.

Nostàlgia

Les mares amb les que hem parlat expressen sovint la seva nostàlgia envers el seu país, l'enyorament de les persones que han deixat allà i les ganes de tornar quan el marit es retiri. La majoria de les famílies però, tenen contactes telefònics seguits o van al seu país a passar les vacances cada dos o tres anys. Tot i que la majoria fa anys que son aquí, comenten que ho enyoren tot d'allà: la família, el menjar...Alguna comenta que "Quan passa alguna cosa (una desgràcia), aquí et trobes molt sol..."

El fet d'estar lluny de la família es veu en general com un problema perquè no es compta amb ajudes, però per algunes no deixa de representar un alliberament: "Allà sempre tens alguna sogra que et controla".

Davant la pregunta de què els va sorprendre a l'arribada, algunes comenten que no els va sorprendre res perquè ja sabien d'on venien, d'altres que els va agradar que tot fos tan verd, i d'altres que no els va agradar gens i que van detestar des del primer moment el poble.

Una de les coses més valorades es el fet de tenir un metge a prop i de poder-hi portar les criatures elles soles.

Tornada

Pel que fa els fills, totes tendeixen a pensar que es quedaran aquí, on han crescut i han passat la seva infància. Algunes comenten que quan van al Marroc els fills reclamen tornar a "casa". Pensen però que també els han de tenir prevista la possible tornada "per bé o per mal" i aquest es el motiu

principal amb el que justifiquen la seva reivindicació de que els fills també aprenguin àrab.

En el cas de les filles, el plantejament es diferent. Les mateixes dones que diuen voler que les seves filles estudiïn i que "es millor que siguin metges que no pas modistes" plantegen que, si en el moment de tornar els pares elles fossin solteres, les farien tornar amb ells al Marroc.

Integració social

Es tracten molt entre elles. Surten poc de casa i les veïnes es reuneixen a casa d'unes i altres. Als menjadors sempre hi ha un televisor engegat i cadenes àrabs (sovint egípcies, també --més rarament--, catalanes) connectades. A comprar hi envien els fills i durant el cap de setmana van amb el marit a fer la compra a Vic.

Darrerament van a classe de català. A l'escola hi van a portar i a recollir els nens, però sovint s'ho reparteixen amb d'altres mares o encarreguen la tasca als fills més grans.

Hi ha un important control social i eviten sortir soles al carrer per por de ser criticades per els homes marroquins. Se'ns explica l'anècdota de que el fet de que en un reportatge d'un diari sobre el poble, hi sortís per atzar una foto en la que hi apareixia una dona marroquina va causar molts conflictes. Si bé son moltes les dones, especialment les més joves, que no estan d'acord amb aquest control, no s'atreveixen a prendre iniciatives.

El replegament de les dones marroquines, afavorit sens dubte per les dificultats de comunicació lingüística, genera certes reticències entre les dones autòctones. Aquestes dones es senten criticades quan les dones marroquines s'agrupen plegades a les reunions de l'escola. Una de les dones espanyoles explica que després d'haver tingut molt bones relacions de veïnatge amb una família marroquina, aquestes relacions s'han trencat després de que hagin arribat altres famílies marroquines a l'escala.

Les dones que fa temps que han arribat i ja fa 10 o 12 anys que son al poble comenten que no ha estat fins molt recentment que han notat un cert canvi en la gent del poble i que es senten menys acceptades.

Criar fills aquí o al Marroc

Opinen que es igual criar fills a aquí que al Marroc. Si bé alguna considera que al Marroc tindrien més ajuda de la família, d'altres consideren que "tant aquí

com allà, si tens diners tot et va bé" i que per tant, es tracta de que els fills tinguin una vida millor que no pas la seva.

D'altres tenen una visió menys materialista, per altra banda compartida per moltes de les mares espanyoles, que pensen que del que es tracta es de que, al marge del que estudiïn, o del que facin, "el que importa es que tinguin coneixement".

Son varies les que manifesten la seva preocupació i la por de que els seus fills "s'espantin i vagin pel mal camí". Malauradament a la petita comunitat hi ha hagut algun cas en que els nois han tingut conflictes amb la llei i això plana sobre algunes de les converses.

Pel que fa a l'educació diferenciada de nens i nens, la majoria comenten que de petits els nens i les nenes son iguals, i que ja està bé tal com funciona el sistema escolar d'aquí. Algunes manifesten però, que, a partir dels 14-15 anys haurien de fer estudis diferents i no coincidir a l'escola.

Totes les dones diuen que volen que les filles estudiïn. Els estudis d'infermeria o de magisteri son els que s'esmenten més sovint. Diuen també que quan sigui l'hora d'anar a treballar, patiran més per les noies que no pas per els nois.

Ensenyança

Les mares estan molt contentes de l'escola i diuen que els nens els expliquen el que fan a l'escola i que ploren quan estan malalts o el cap de setmana perquè volen anar a l'escola. Això no implica però, que alguna pugui comentar que creu que al Marroc "els nens son més espavilats i coneixen molt més el valor del diners", o que els nens (recordem que tenen 4 i 5 anys) es passen massa estones al pati. Son persones amb una concepció molt tradicional de l'ensenyança. El que esperen de l'escola són fonamentalment aprenentatges funcionals, que afavoreixin el que els fills, sobre tot els nois, puguin trobar feina i "puguin treballar sense patir".

Aquesta concepció "formal" de l'ensenyança les porta també, i com exemple, a criticar l'estil proper i relaxat d'algunes professores de català que han conegut a classes de català per adults immigrants i que no els han agradat.

Per altra banda, la delegació de funcions a l'escola que la família d'aquí ha fet i valora, no és tan compartida en el cas de les famílies àrabs.

En el cas dels nens petits, per exemple, aprecien la tasca de les mestres, reconeixen que els nens van molt contents a l'escola, i poden dir que "des de que hi va s'ha tornat més llest i independent", però no veuen la necessitat de

que als quatre anys hagin de fer sortides o anar matí i tarda a l'escola. Algunes mares se'ls queden a casa els matins i no els porten a les excursions per molt que des de l'escola es donin tota mena de facilitats. No veuen els avantatges de dur-los-hi.

Aspiracions

Viuen molt en el dia a dia i en la feina de la casa. Els costa expressar les seves aspiracions i il·lusions, més enllà de les festes socials, de les visites dels familiars o dels viatges de vacances. Dels projectes de futur s'estimen més no parlar-ne: "No sabem el futur, ni qui viurà ni qui morirà.."

1.1.2 Les entrevistes amb les mares espanyoles

Amb les deu mares espanyoles les entrevistes tingueren lloc a la mateixa escola i es desenvoluparen amb un ritme molt més ràpid.

Les seves edats oscil·len entre els 27 i els 42 anys. La majoria es situen però, entre els 27 i els 33 anys.

La majoria tenen dos fills. Tan sols dues en tenen tres.

Procedència

El grup està format per cinc mares autòctones, quatre d'origen andalús, (totes de la província de Jaén) però vingudes quan tenien entre 4 i 6 anys i crescudes a Vic o en el mateix poble, i una arribada fa 9 anys.

Totes, excepte dues, treballen o han treballat a la fàbrica. El fet que elles treballin, marca una diferència amb les famílies marroquines, en les que tan sols es compta amb el sou del marit. Per altra banda, el mateix fet requereix la col·laboració de la parella en el manteniment de la llar i en la cura dels fills. La majoria expliquen que el marit ajuda, de vegades forçat, i una d'elles, que fa el torn de nit a la fàbrica, comenta que es el marit qui s'ocupa dels fills.

Les d'origen immigrant però que fa temps que son aquí, es consideren d'aquí i algunes expliquen que ja no els queda ningú a Jaén i que ja no hi van mai. D'altres hi van durant les vacances. Cap d'elles parla català.

Igualment com les marroquines estan molt contentes de l'escola i expliquen que els nens els agrada molt d'anar-hi.

Les actituds envers les famílies marroquines

S'hi troben actituds variades. En els extrems es situarien:

- una persona que es manifesta clarament hostil envers la població magrebina, que opina que les dones marroquines *"están así porque quieren"* *"yo soy feminista, y a mí un tío no me domina"* o *"te hacen sentir racista.....se despegan"*. *"Bajan la cabeza....a tomar por el culo!"* i que se sent criticada per elles: *"Me gustaría hablar marroquí para saber qué dicen de nosotras...."*
- una altra que opina tot el contrari: que té molt bones relacions amb els marroquins i que conviu en una mateixa escola, sense cap mena de conflicte.
- La resta es manifesten com a no racistes però no deixen d'expressar preocupacions i queixes ni de fer comentaris crítics en relació a:

La proporció de nens marroquins a parvulari:

" Si la classe es mig i mig no passa res, però no m'agradaria que el meu fill es quedés arraconat a casa seva (en el seu poble)".

"Elles estan a casa i pareixen. No els atrapes...Cada vegada n'hi hauran més"

"Tinc por de portar la nena a l'escola si venen molts magrebins i de que que quedi endarrerida si hi ha més de la meitat de magrebins....l'escola hauria de preveure el grup dels petits...."

Els greuges:

"A la fàbrica fan la mateixa feina, cobren igual que els altres i els donen pagues, però ells tenen ajudes de menjador i porten marques.....

Maneres de ser i de fer "diferents"

"Son molt religiosos però no respecten el que els hi mana la religió..."

"Només treballa quan hi ha l'encarregat...se'n va quan l'encarregat se'n va".

"Tenen un altre ritme....han generat un canvi per part de tots...."

"Tenen una altra mentalitat. S'han de respectar com a éssers humans. Si hagués de compartir la casa no sé si pensaria igual....."

"Amb els homes has d'anar "al tanto" si ets dona."

"Els nens marroquins molesten a les nenes i les amenacen...les famílies no s'atreveixen a dir-ho a les dels nensperquè no saben com les gasten."

"A les reunions de pares no solen venir."

"No s'interessen. Els costa molt fer de pares."

"La gent del poble es compra pisos a Vic"

"Todo el mundo se quiere ir. Hay muchos marroquíes"

2. Segona entrevista:

2.1 Qüestionari sobre valors i objectius educatius

2.1.2 Resultats de l'exploració estadística de les dades.

Tal com s'ha dit la població estudiada estava formada per 23 mares: 13 marroquines i 10 espanyoles. Com es obvi no es possible generalitzar cap dels resultats a poblacions més altres. Malgrat això, s'ha intentat cercar relacions entre variables mitjançant proves estadístiques no paramètriques per tal de constatar:

1. Si hi havia correlació entre variables, és a dir, si, en el conjunt de la població, el fet de concedir una puntuació elevada, o al contrari, baixa a uns determinats valors anava associat a concedir una mateixa mena de puntuació a d'altres (Rho de Spearman)

2. Si era es podien establir grups de variables que rebessin un tractament semblant per part de les enquestades (Anàlisi de components principals; Varimax).

3. Si en la comparació entre la població marroquina i espanyola era possible establir diferències significatives entre els valors de les mares (estadístic de contrast de U de Mann-Whitney).

Els resultats obtinguts en aquesta exploració han estat els següents:

2.1.2.1 Ítems entre els que s'observa correlació en el conjunt de la mostra pel que fa al valor que se'ls concedeix (Rho de Spearman)

En la recerca de correlacions entre ítems, cal destacar que se'n ha trobat entre ítems que era esperable que tendissin a anar associats en relació a la valoració de les mares (com per exemple llegir i escriure o cantar i pintar) i d'altres més difícils d'associar (com per exemple que sigui sincer i que tingui bona memòria).

Alguns ítems com "compartir " o "tenir curiositat" no han aparegut associats a cap d'altre. La taula següent representa les correlacions aparegudes.

Ítem	Correlaciona
Que tingui confiança en el que fa	Que no tingui por d'intentar coses noves.
	Que sigui capaç de rentar-se i vestir-se sol
	Que sigui responsable
	Que respecti la religió
	Que no digui paraulotes
Que sigui capaç de rentar-se i vestir-se sol	Que sigui responsable
Que ajudi a altres nens	Que respecti la religió
	Que no digui paraulotes
Que sigui sincer	Que pensi amb lògica
	Que tingui bona memòria
Que no contradigui als adults	Que sàpiga comptar
	Que tingui bones notes
Que aprengui a llegir i a escriure	Que sàpiga comptar
	Que conegui els conceptes bàsics de les matemàtiques
Que tingui bones notes	Que tingui bona memòria
Que pinti creativament	Que canti cançons infantils

2.1.2. 2 Agrupament de respostes

Segons l'anàlisi de components principals, apareixen set agrupaments que explicarien el 84% dels fenòmen estudiat. En aquests agrupaments les respostes apareixen relacionades d'aquesta manera:

Agrupament I

- que sigui capaç de rentar-se i vestir-se sol.
- que tingui confiança en el que fa.
- que sigui responsable
- que no tingui por d'intentar coses noves.

Agrupament II

- que aprengui a llegir i a escriure
- que sàpiga comptar
- que conegui els conceptes bàsics de les matemàtiques
- que tingui bones notes a l'escola més endavant

Agrupament III

- que canti cançons infantils
- que pinti i dibuixi creativament

Agrupament IV

- que pensi amb lògica
- que tingui bona memòria.

Agrupament V

- que sigui sincer
- que ajudi a altres nens
- que tingui molts amics.

Agrupament VI

- que escolti la gent gran quan li parlin
- que cregui a la gent gran

Agrupament VII

en sentit negatiu, tendeixen a associar-se quan estan poc valorats:

- que no contradigui als adults
- que respecti la religió
- que respecti la gent gran
- que no digui paraulotes

Aquesta distribució s'ajusta a la diferenciació introduïda inicialment en el conjunt de les preguntes i permetria agrupar els diferents ítems en funció de que facin referència als valors següents:

Autonomia	Agrupament I
Coneixements escolars	Agrupament II
Creativitat	Agrupament III
Sociabilitat i sinceritat	Agrupament IV
Capacitats cognitives bàsiques	Agrupament V
Obediència als grans	Agrupament VI
Respecte a la religió i a les normes	Agrupament VII

Les respostes als ítems: que senti curiositat i que comparteixi no apareixen associades a cap d'altres, igualment com no apareixien correlacionades. Son ítems que han donat lloc a molta dispersió en les respostes.

2.1.2.3 Les diferències entre les mares marroquines i les espanyoles

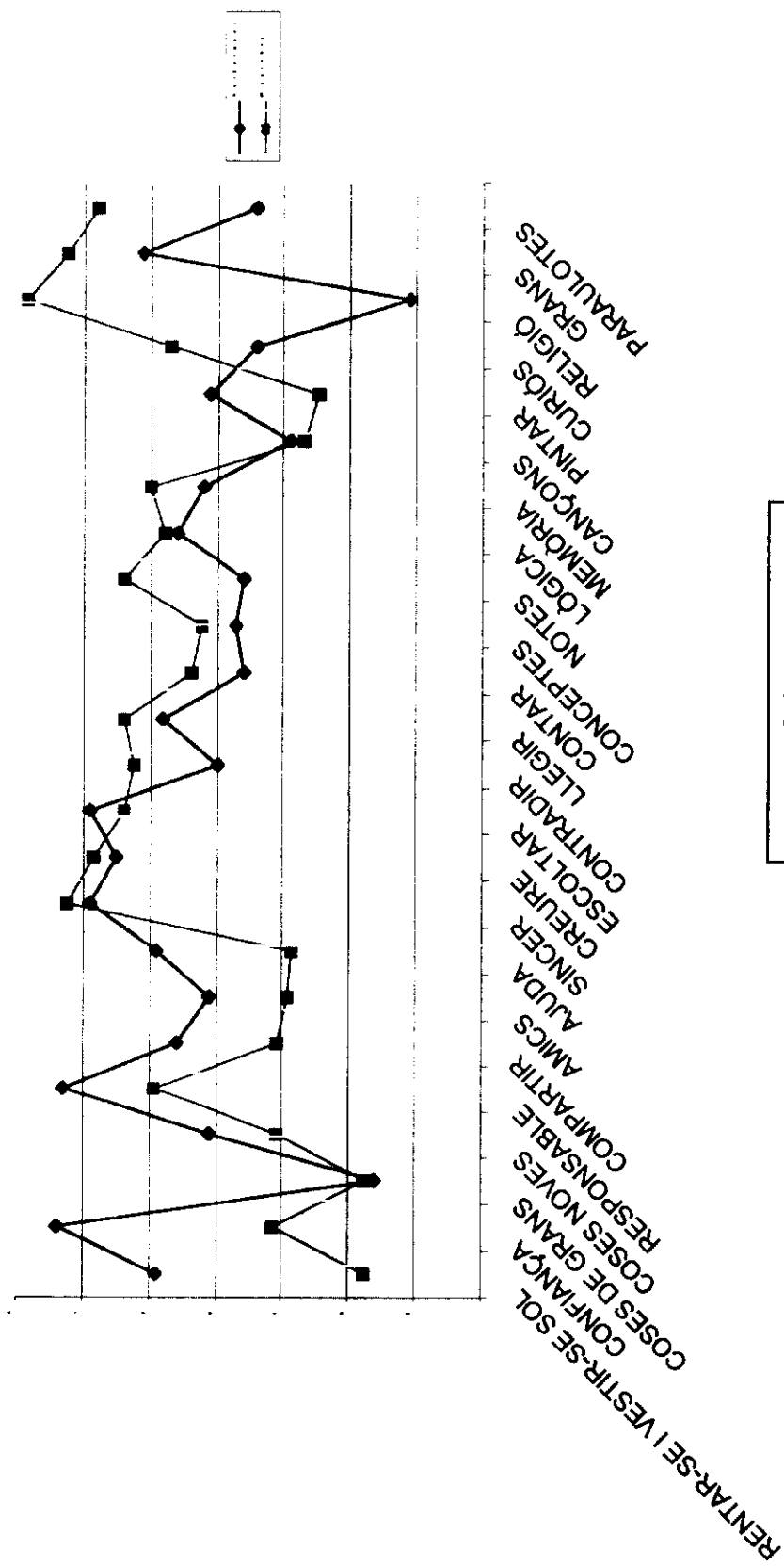
Tal com s'ha dit, per tal de comprovar l'existència de diferències significatives entre les dues poblacions s'ha recorregut a la prova estadística no paramètrica U-de Mann Whitney. Aquest procediment ha permès establir diferències significatives (amb un grau de significació < 0.05) entre els ítems següents:

Que sigui capaç de rentar-se i vestir-se sol
Que tingui confiança en el que fa.
Que sigui responsable
Que ajudi a altres nens
Que tingui bones notes a l'escola més endavant
Que respecti la gent gran
Que respecti la religió
Que no digui paraulotes

En altres ítems s'observen diferències que, si bé no son estadísticament significatives, marquen una forta tendència pel que fa a diferències entre ambdues poblacions (grau de significació entre 0.05 i 0.06):

Que aprengui a llegir i a escriure
Que canti cançons infantils
Que aprengui a fer servir les coses que fan servir els adults
Que sigui sincer
Que escolti a la gent gran quan li parlin
Que conegui els conceptes bàsics de les matemàtiques
Que pensi amb lògica

2.1.3 Comparació entre la població espanyola i marroquina



El gràfic 1 mostra la distribució de les respostes de les mares autòctones i marroquines. S'observa com es produeixen coincidències i divergències entre ambdós grups. Tal com s'ha comentat, analitzant les diferències, cal destacar que en alguns ítems s'han trobat diferències significatives, en d'altres diferències que no arriben a ser significatives.

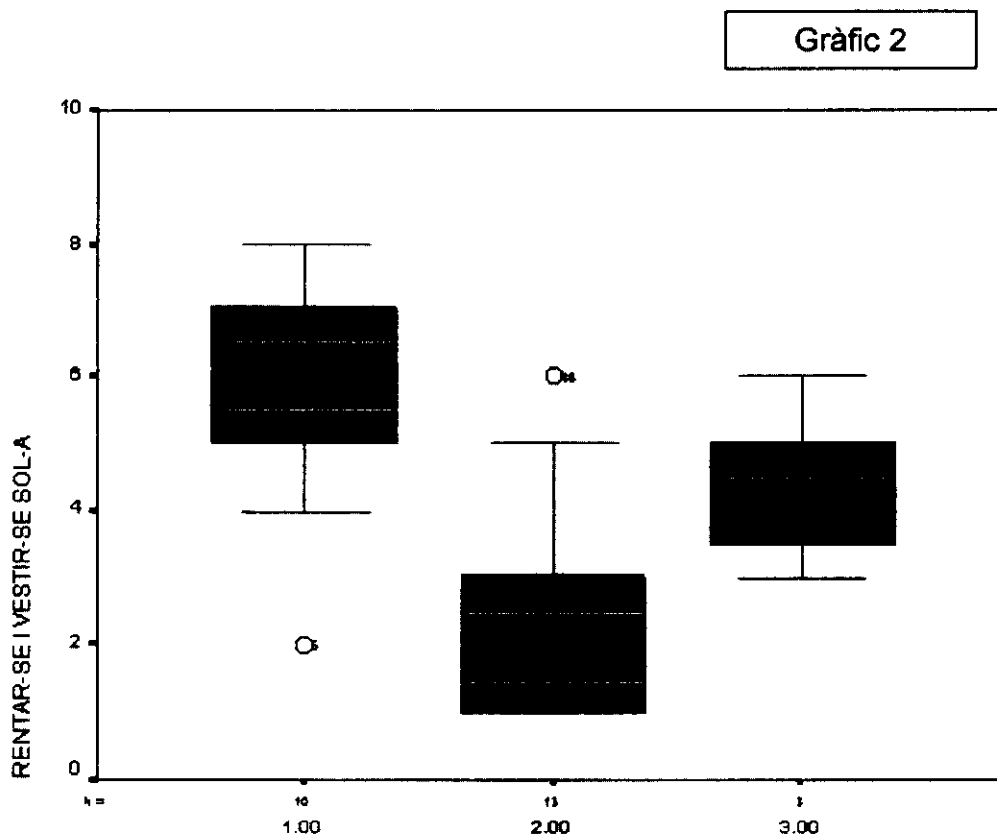
Iniciem la comparació tenint en compte els agrupaments sorgits de l'anàlisi factorial.

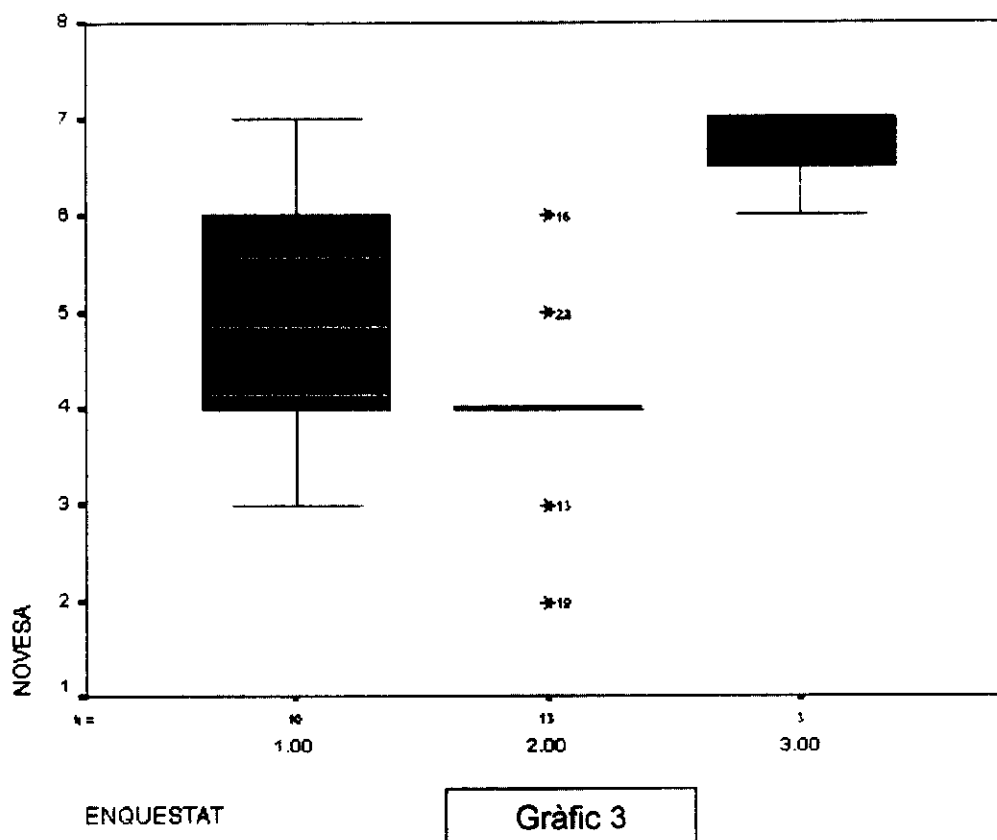
Els gràfics que il·lustren els comentaris corresponen als ítems en els que s'han observat diferències significatives.

Els gràfics permeten observar a l'esquerra, la distribució de les mares espanyoles i en el centre, la de les marroquines. Els rectangles de l'esquerra fan referència a les respostes de les mestres. En tractar-se tan sols de tres persones les respostes no son comparables amb les de les mares. S'inclouen tan sols de manera informativa.

La línia destacada en negre representa la mediana dels valors de cadascun dels grups.

La zona vermella representa el 75% de la mostra. Els extrems en negre assenyalen casos aïllats.

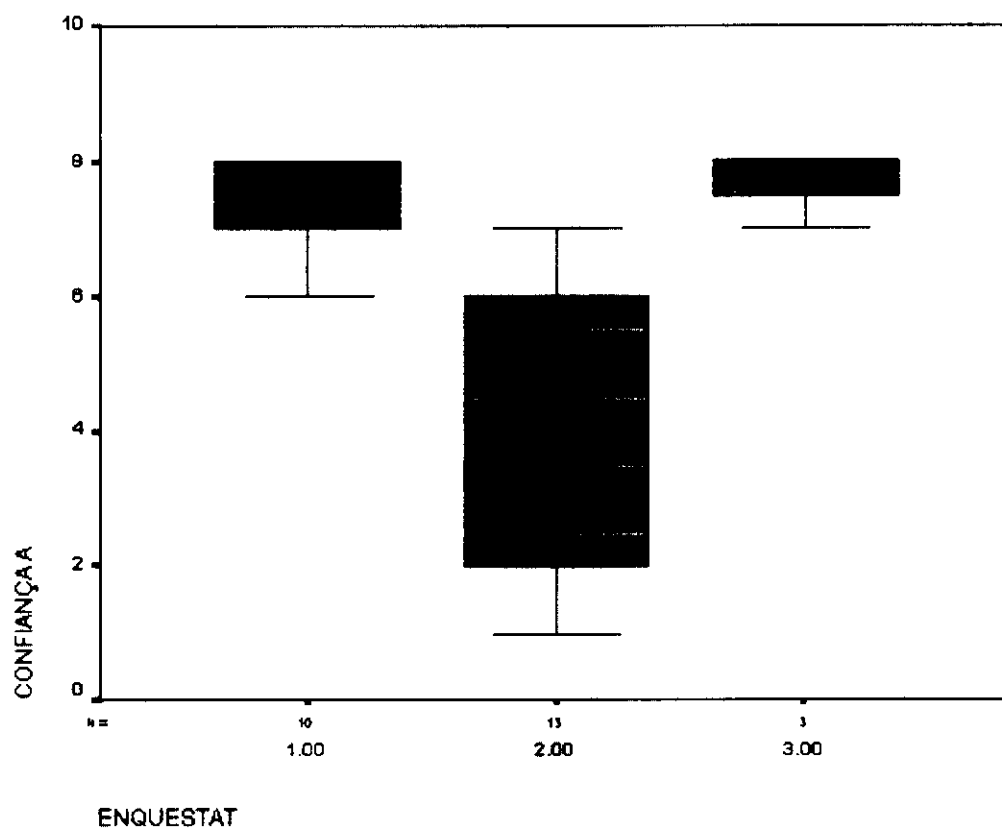




Autonomia

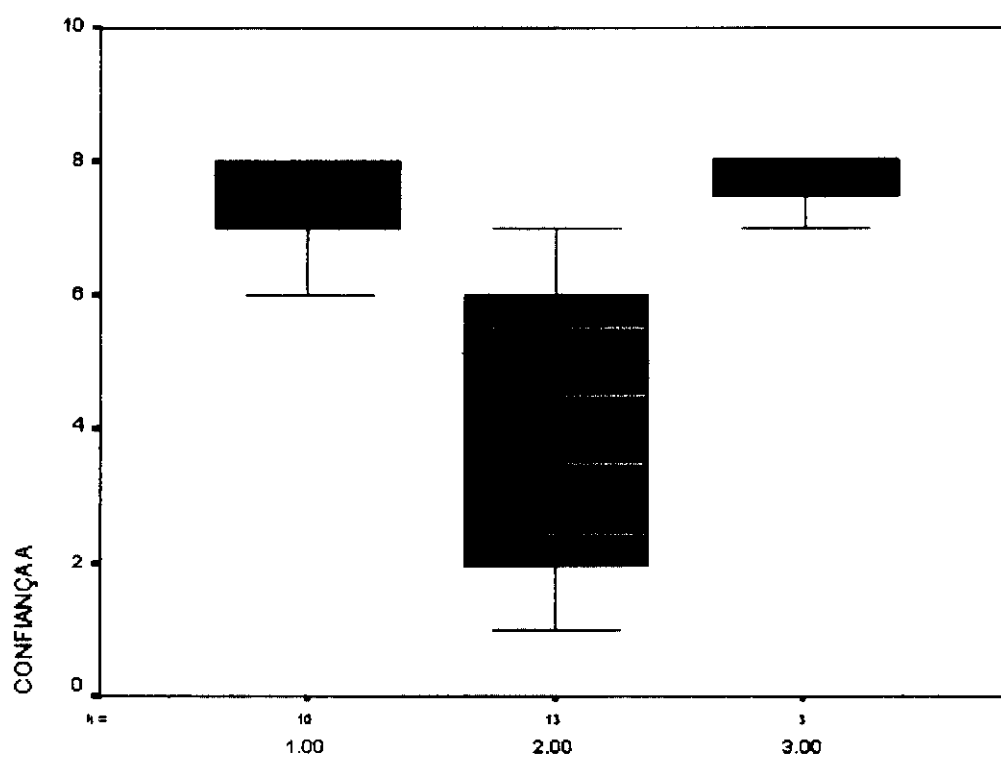
Les espanyoles donen molt més valor a l'autonomia i a la capacitat d'autoregulació (vegeu gràfics 2, rentar-se, 3 confiança, 4 responsable) que no pas las marroquines.

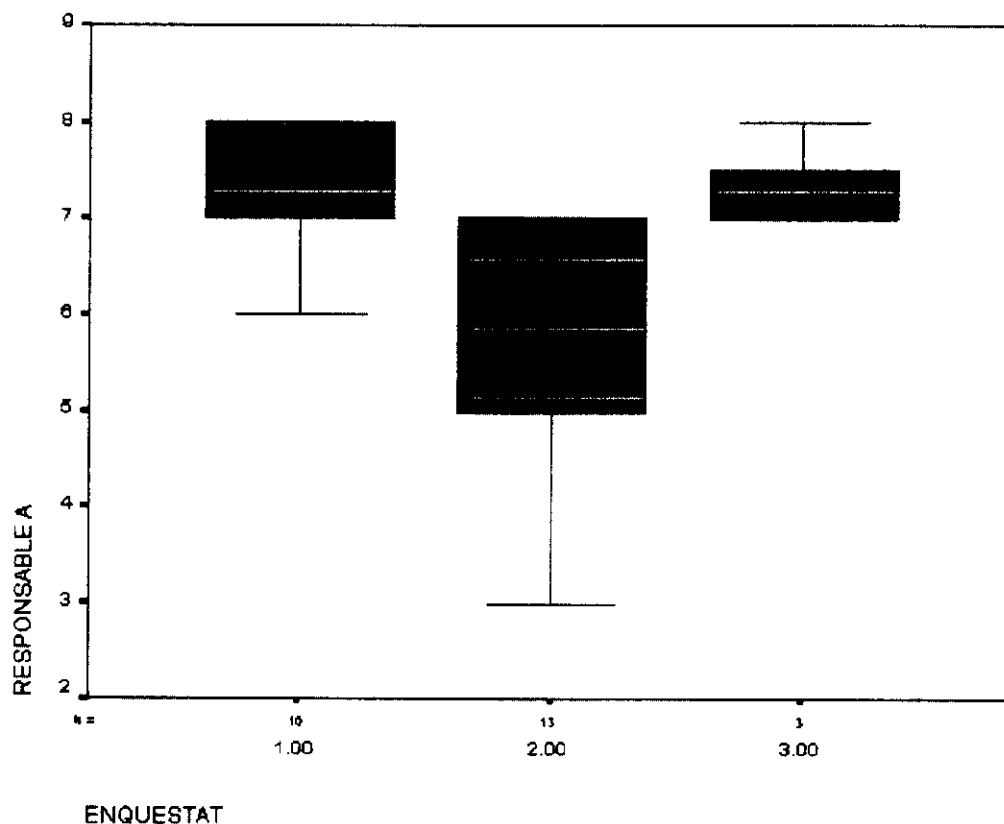
Probablement aquest resultat està en relació a una concepció "tradicional" del desenvolupament, que dona poc marge a l'individu per part de les marroquines.



Gràfic 4

Gràfic 5





Gràfic 6

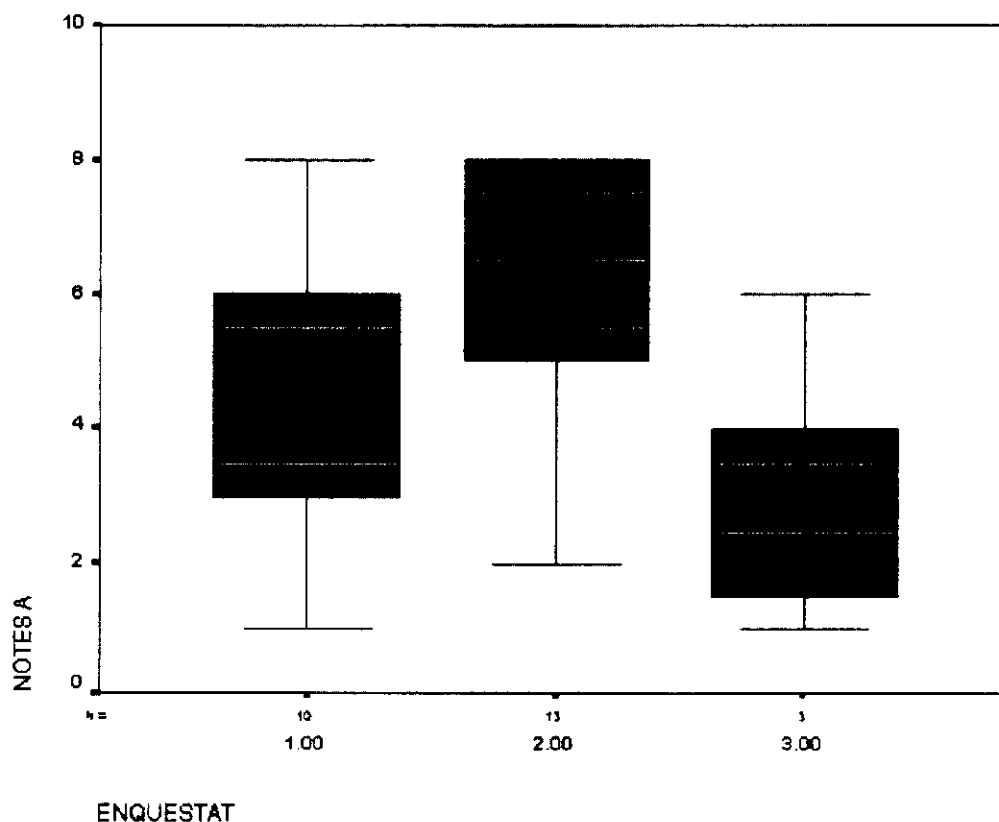
Els valors més importants per les espanyoles, la confiança en un mateix i que siguin responsables son poc importants per les mares marroquines. Probablement això està més en relació amb el fet que es tracta de nens petits, dels que la mare s'ocupa intensament, que no pas a que no es valori la responsabilitat en els nens.

Coneixements escolars

Unes i altres coincideixen en l'interès en que els nens aprenguin a llegir i a escriure. Aquesta adquisició es valorada com a molt important pel 50% o més del 50% dels dos grups de mares i si bé amb poques diferències, sembla encara més valorada per les mares magrebines.

"Que sàpiga comptar" i "que conegui els conceptes bàsics de les matemàtiques" no són ítems que es comptin entre els més valorats per cap dels dos grups, però es consideren més importants per les mares espanyoles que per les marroquines: mentre el 50% o més del 50% els valora com a mitjanament importants, la mateixa proporció de les marroquines els valora com a poc importants.

Pel que fa al fet de "tenir bones notes més endavant " sembla que té més importància per les mares marroquines que no pas per les espanyoles: mentre el 50% o més de les primeres ho puntuen com a molt important, la mateixa proporció de les segones ho consideren només com a mitjanament important (4-6) (vegeu gràfic). Probablement, quan no hi possibilitat de seguir els aprenentatges dels fills i es té una concepció tradicional de l'escola, les bones notes son les millors proves de l'èxit escolar .

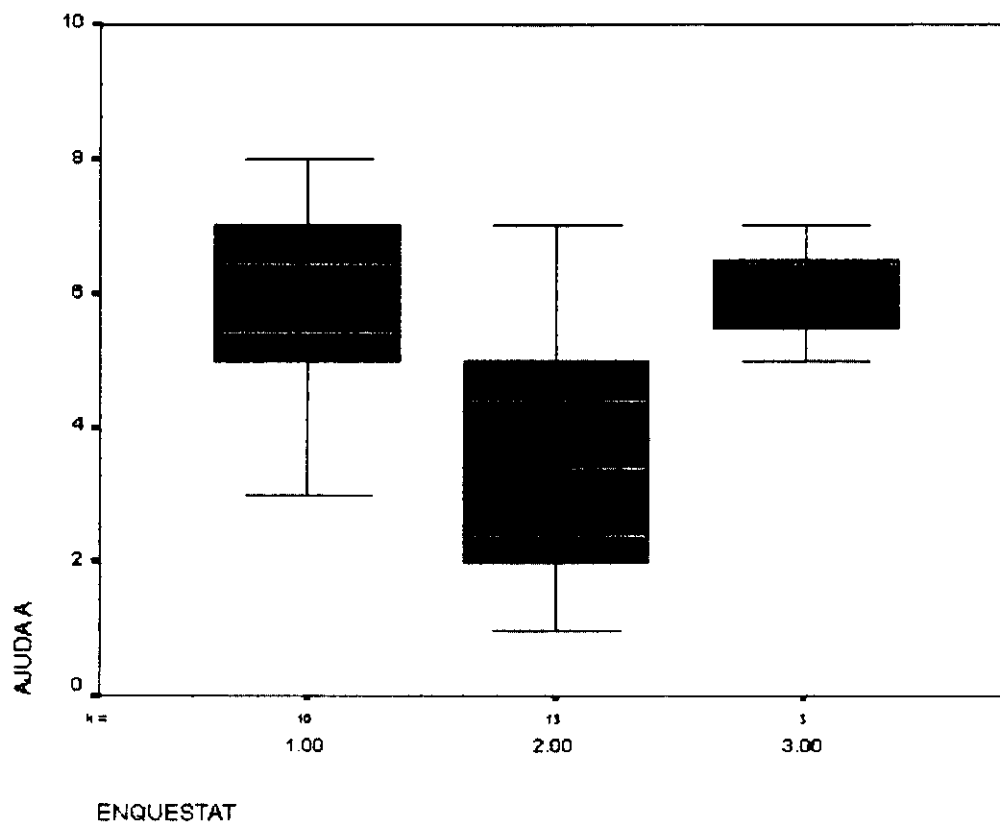


Gràfic 7

Sociabilitat i sinceritat

Tampoc valoren igualment que els nens ajudin als seus companys.(vegeu gràfic) Si per les espanyoles es important, no ho es tant per les marroquines.

Pel que fa a "compartir" també s'observen diferències entre unes i altres: mentre el 50% de les espanyoles ho valora molt (7- 8), menys d'un 10% de les marroquines ho fa així.

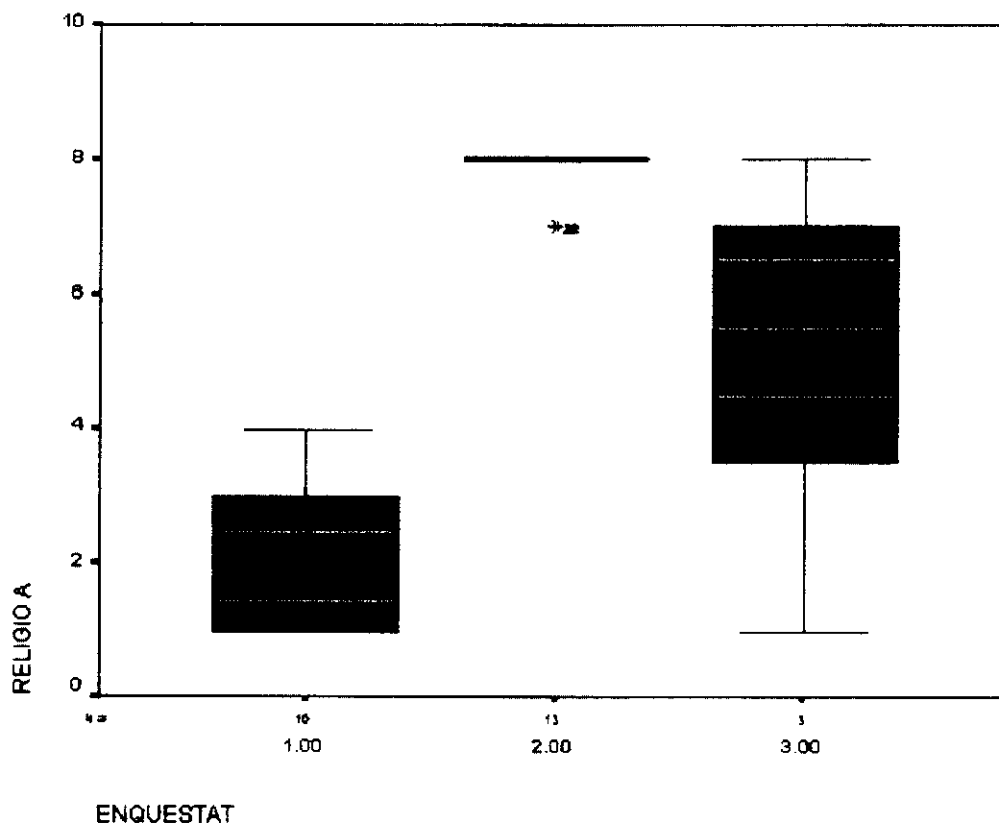


Gràfic 8

Pel que fa a "tenir amics" és més important per les mares autòctones que no pas per les marroquines.

Unes i altres coincideixen però en la importància de que "siguin sincers", i ho puntuen com a molt important.

Respecte a la religió i a les normes



Gràfic 9

La diferència més important trobada entre les dues mostres és la que fa referència a la religió. Unes i altres es situen en els extrems. Mentre les marroquines ho valoren molt, per les espanyoles no té cap importància.

També s'observa certa diferència en el sentit de que es valora més per part de les mares marroquines el fet de "respectar la gent gran", qüestió que per les espanyoles no és tan important.

Una altra diferència important son "les paraulotes". Dir-ne resulta molt més greu per les marroquines que no pas per les espanyoles.

Capacitats cognitives

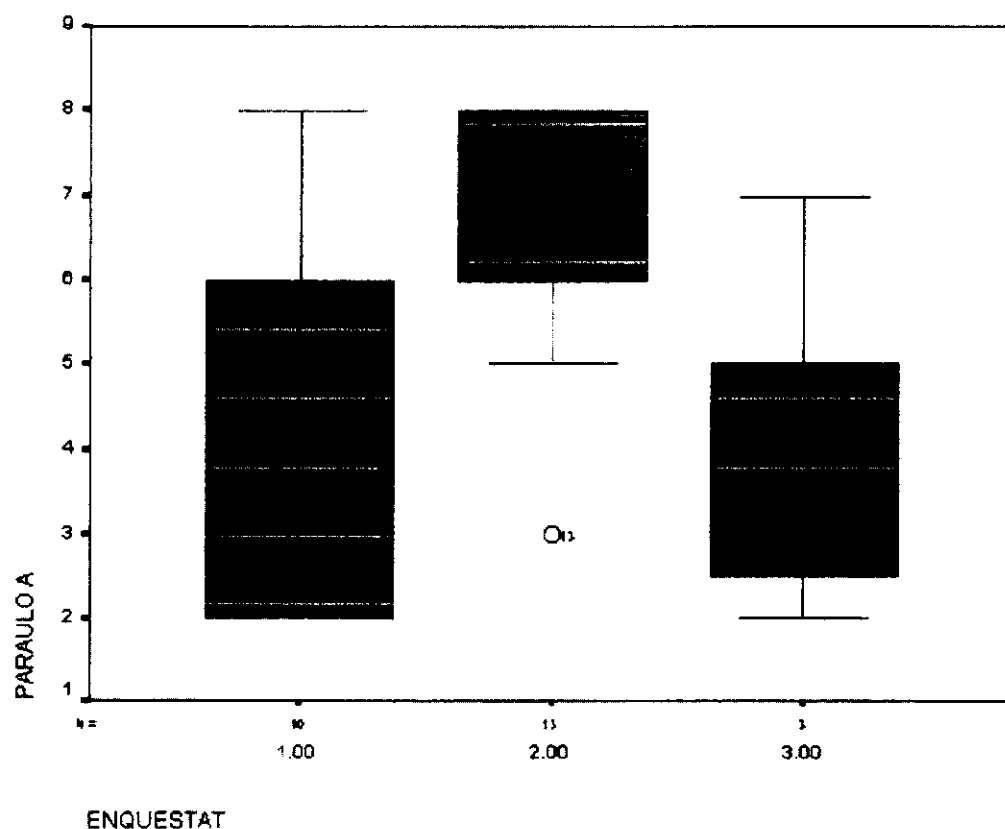
Els ítems “que pensi amb lògica” i “que tingui memòria” son puntuats entre el 5-6 per la majoria dels dos grups de mares. Mentre en el primer no s'observen diferències, la memòria sembla més valorada per part de les mares marroquines. El mateix passa amb l'ítem que senti curiositat per les coses.

Les entrevistes amb les mestres

Tal com s'ha assenyalat les tres mestres de parvulari també van contestar el qüestionari, amb la finalitat de que coneguessin el que es feis amb les mares i es pogués compartir la tasca posterior. Malgrat el fet de que sigui una mostra tan extremadament reduïda, s'ha decidit incloure les seves respostes als ítems que presentaven més diferències, a tall d'orientació.

Cal destacar que:

- Si bé solen coincidir en donar més o menys valor als diferents ítems, en alguns (com per exemple els que fan referència a la religió i les paraulotes) no hi ha acord.
- En conjunt, les seves respostes no son més coincidents amb les de les mares autòctones que amb les de les marroquines.
- D'acord amb la seva concepció “constructivista” i “moderna” de l'aprenentatge, les tres coincideixen en valorar com el més important: la confiança en un mateix, la responsabilitat i la curiositat.



Gràfic 10

Obediència als grans

Unes i altres valoren la "obediència dels nens" i "que escoltin quan els parla un adult", si bé donen diferent importància a que els nens puguin portar la contrària. Mentre algunes mares espanyoles consideren que ja està bé que els nens s'atreveixin a contradir als adults, a les mares marroquines els hi sembla molt menys tolerable.

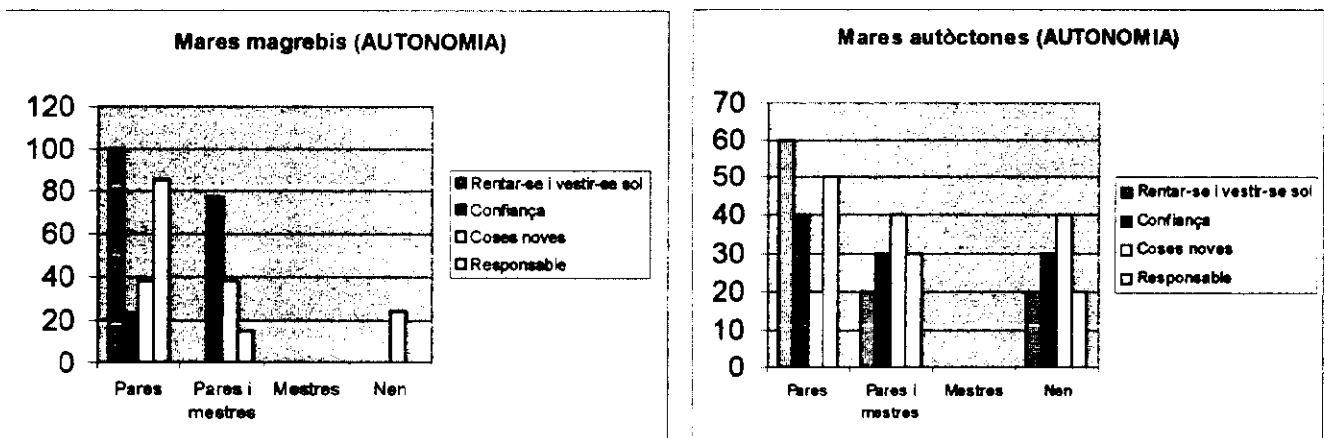
Creativitat

Pel que fa als ítems referents a "cantar cançons infantils" i al "dibuix" cal destacar que son activitats relativament poc valorades pels dos grups de mares (4-5) i que si bé hi ha coincidència en el que fa a cantar, en el cas del dibuix aquest es molt més valorat per les espanyoles que per les marroquines.

2.2. Atribució de valors. El paper de pares, mestres i nen en les adquisicions dels nens i les nenes

Tal com s'ha explicat, un cop ordenades les targetes es tornaven a recollir i es feia una pregunta relativa a la atribució de valors. Es demanava a la mare que col·loqués les mateixes targetes sobre cinc cartolines en les que hi havia representats els pares, els mestres, els pares i els mestres i el nen. La darrera cartolina preveia l'absència de resposta per ignorància. La tasca consistia en ordenar-les en funció de qui pensaven que tenia un paper més important en que el nen fos o es comportés de la manera que descrivien les targetes.

Autonomia



Gràfic 11

- "que sigui capaç de rentar-se i vestir-se sol":

Tant unes com les altres consideren que el paper dels pares es el més important. Hi ha però diferències: mentre per les marroquines es en un 100%, per les espanyoles ho es en un 60% i un 20% hi impliquen els mestres i els nens.

- "que tingui confiança en el que fa":

Mentre les espanyoles tendeixen a repartir la responsabilitat entre pares, pares i mestres i el nen, la majoria de les marroquines (77%) pensen que es cosa de

pares i mestres. Mentre les espanyoles atribueixen en un 30% un paper a la nena, les marroquines el donen als pares.

-“que aprengui a fer servir les coses que fan servir els adults (tipus radio cassette, etcètera)”:

Tant les unes com les altres consideren de forma majoritària que es cosa del nen, si bé la mostra marroquina dona més paper als pares que no pas l'espanyola.

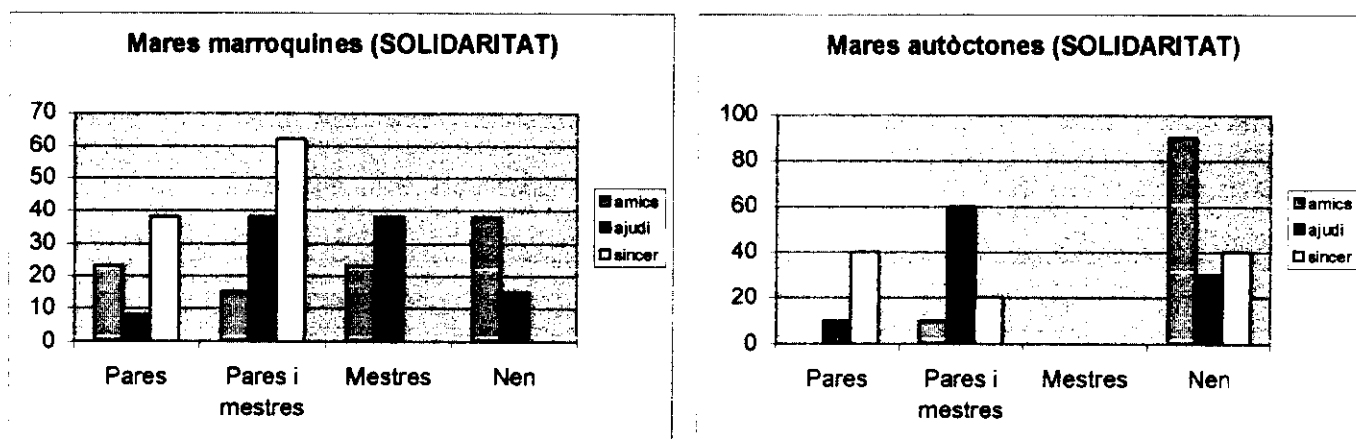
- “que no tingui por d'intentar coses noves.”

Semblantment a la pregunta sobre la confiança, hi ha més mares espanyoles que donen més importància al paper del nen (40%), mentre n'hi ha més de marroquines que impliquen els pares en aquesta adquisició. El paper atorgat tant a pares com a mestres es semblant en ambdues poblacions.

- “que sigui responsable”:

Si bé ambdós grups consideren que depèn sobretot dels pares, les espanyoles hi impliquen més els mestres i alguna el nen.

Sociabilitat i sinceritat



Gràfic 12

- “que comparteixi i deixi les coses a als altres nens”:

Ambdós grups de mares consideren majoritàriament que es cosa tant de pares com de mestres i en una proporció molt inferior, de la nena.

- “que tingui molts amics”

Mentre la gran majoria de les mares espanyoles creuen que depèn del propi nen, les marroquines, si bé també donen un paper al nen, reparteixen la responsabilitat entre pares, mestres i pares i mestres.

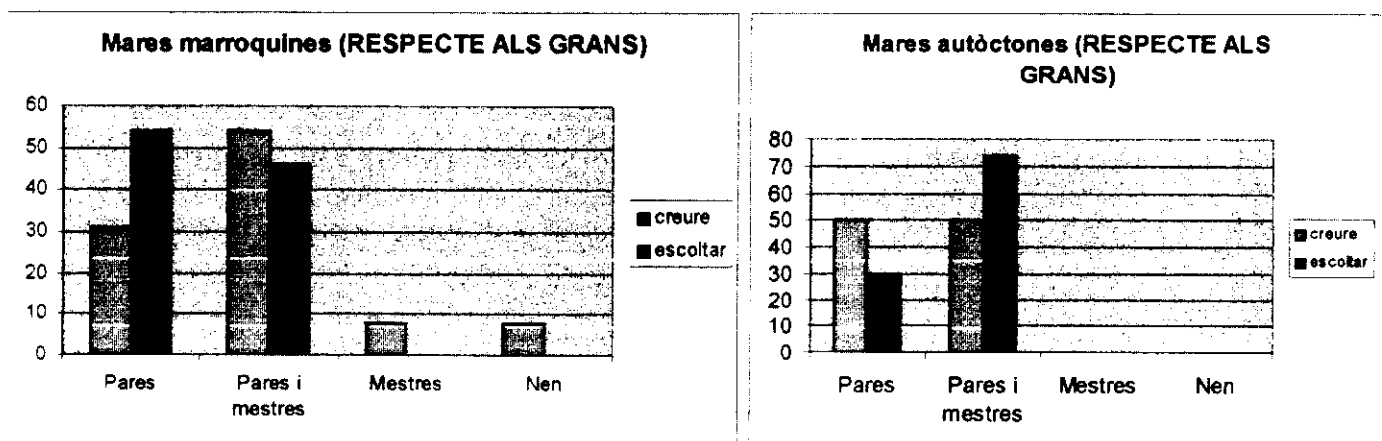
- "que ajudi a altres nens":

Ni unes ni altres creuen que els pares tinguin molta influència en la solidaritat dels fills, si bé, mentre les espanyoles creuen majoritàriament que es cosa de pares i mestres, les marroquines es divideixen entre les que creuen el mateix i les que pensen que depèn sobretot dels mestres.

- "que sigui sincer":

Es semblant la proporció que considera que es cosa dels pares, però mentre les espanyoles donen en un 40% la responsabilitat al nen, cap de les marroquines no li'n dóna, i en canvi triplicuen la proporció de les espanyoles que veuen l'assoliment d'aquest valor com una tasca compartida entre pares i mestres.

Respecte als grans



Gràfic 13

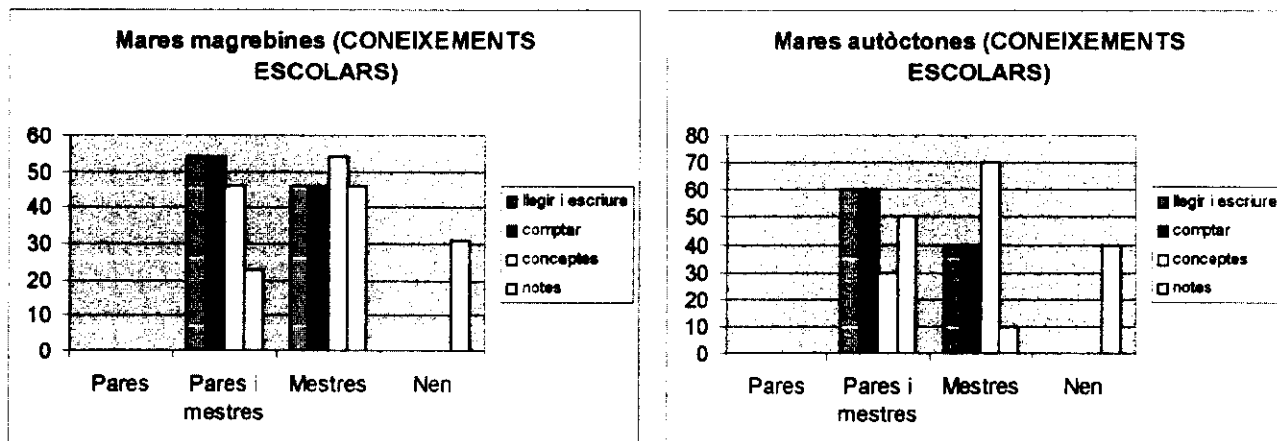
- "que cregui a la gent gran":

Mentre el grup de les mares espanyoles es reparteix entre les que creuen que es cosa dels pares o de pares i mestres, el grup marroquí tendeix a donar un major paper als mestres.

- "que escolti a la gent gran quan li parlin":

Mentre les espanyoles pensen majoritàriament que es cosa tant de pares com de mestres, entre les marroquines són més les que pensen que depèn dels pares.

Coneixements escolars



Gràfic 14

- “que aprengui a llegir i a escriure” i “- que sàpiga comptar”

Les respostes a aquests ítems que tenen a veure amb els aprenentatges escolars coincideixen en ambdós grups en el sentit de que es reparteixen entre les que es una tasca tant de pares com de mestres (més de la meitat) i les que pensen que es tasca sobretot dels mestres.

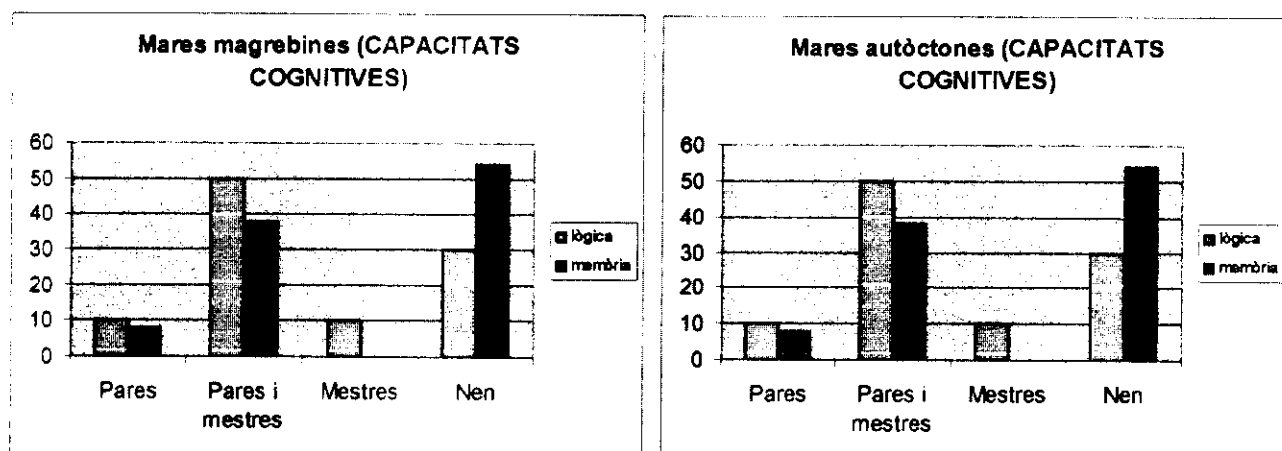
- “que conegui els conceptes bàsics de les matemàtiques”:

Es veu com una adquisició sobretot escolar en la que els que hi tenen un paper més important són els mestres

- “que tingui bones notes a l'escola més endavant:”

En cap dels dos grups es considera com quelcom que depengui tan sols dels pares. La meitat de les mares espanyoles creu que depèn de pares i mestres, mentre en responsabilitzen als fills (40%). La majoria de les mares marroquines, en canvi ho veu com una responsabilitat que afecta sobretot els professors, si bé una tercera part també hi implica el nen o la nena.

Capacitats cognitives



Gràfic 15

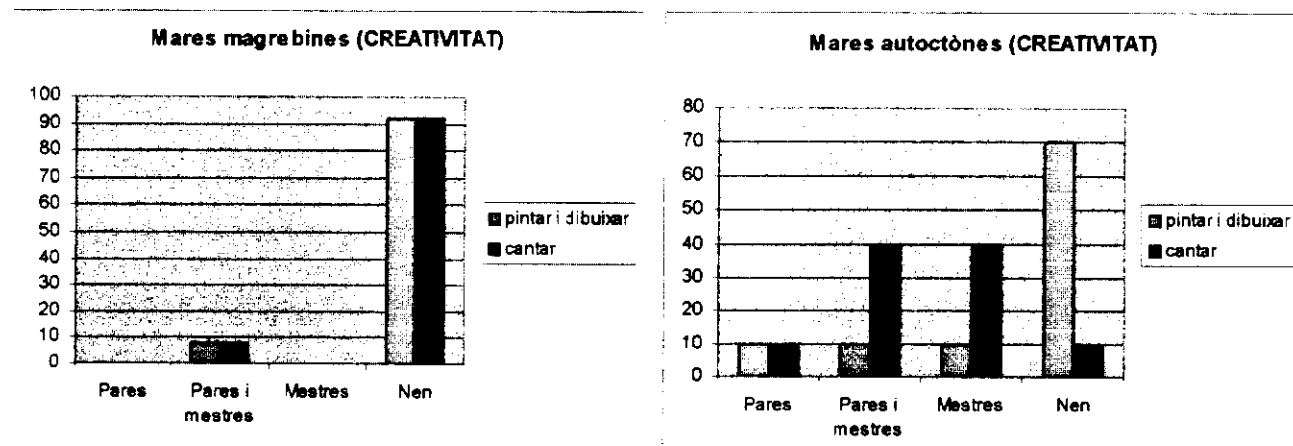
- "que pensi amb lògica":

La meitat del grup espanyol pensa que depèn de pares i mestres, mentre aproximadament la meitat de les marroquines creu que depèn del nen, i una proporció més nombrosa que l'espanyola hi implica també els pares.

- "que tingui bona memòria":

Mentre la gran majoria de les mares espanyoles pensen que es cosa del nen (90%), les marroquines ho fan en una proporció inferior i en contrast amb les espanyoles hi impliquen a pares i mestres.

Creativitat



Gràfic 16

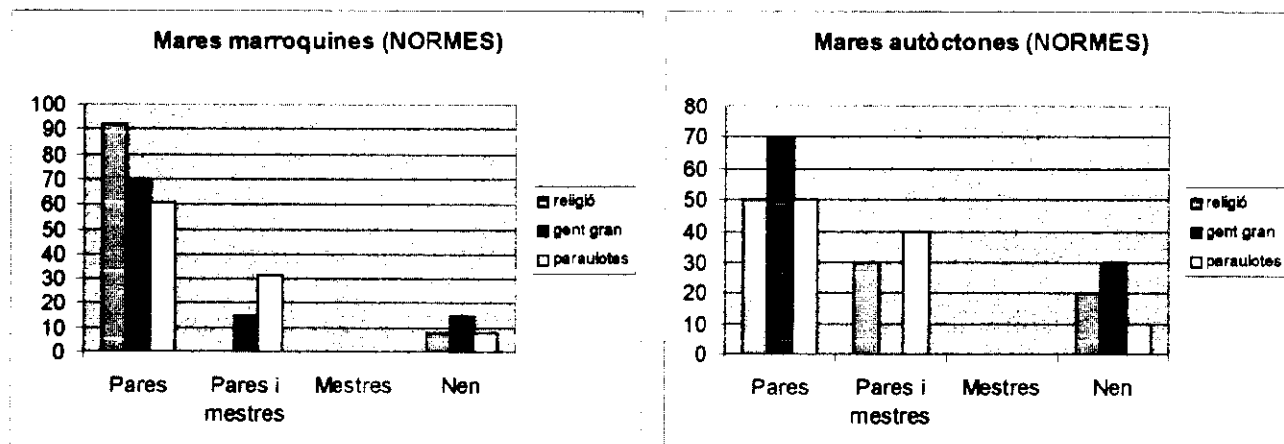
- "que canti cançons infantils" i "que pinti i dibuixi creativament"

En aquestes dues capacitats expressives i per part de les marroquines el nen hi es el principal implicat. Les mares espanyoles diferencien entre cantar, per al que hi reconeixen un paper important a pares i mestres i a mestres, i molt poc a l'infant, i el dibuixar que, igualment que les marroquines, la veuen sobretot com una capacitat idiosincràtica de la nena.

- "que senti curiositat per les coses":

Si bé la tendència e ambdues poblacions es a donar el principal paper al nen, les opinions es reparteixen.

Respecte a la religió i les normes



Gràfic 17

- "que no contradigui als adults":

Tant les unes com les altres pensen que depèn de pares i mestres, però la proporció de marroquines que pensen així es més alta

- "que respecti la religió":

Mentre les famílies marroquines pensen, en un 90%, les espanyoles hi impliquen en un 30% els mestres, i en una petita proporció els fills.

- "que respecti la gent gran":

Ambdós grups consideren majoritàriament (70%) que es cosa dels pares.

- "que no digui paraulotes":

Tant un grup com un altre ho veuen com una tasca sobretot de pares però també de pares i mestres.

2.3 Pràctiques educatives i disciplinàries

Una altra situació sobre la que es treballava era sobre les pràctiques educatives i disciplinàries. Es mostraven una sèrie de situacions que es podien presentar de manera quotidiana en la relació amb el seu fill i es preguntava a la mare què és el que el que li semblava més probable que ella fes en aquesta situació:

Les situacions evocades, tal com s'han descrit en la 2a part, eren les següents:

- si el seu fill pega a un nen més petit
- si està pintant la paret
- si pren les joguines d'un altre nen
- si crida o molesta als que estan al seu voltant estudiant o treballant en silenci
- si es nega a obeir-li quan se li demana que faci alguna cosa
- si diu paraulotes
- si no deixa les joguines a un altre nen que està jugant amb ell i que els hi demana

Aquestes set primeres situacions remeten a una certa transgressió per part de l'infant. Les tres darreres, en canvi, promouen respostes de caràcter no punitiu per part de les mares:

- si està intentant jugar amb una joguina que no sap fer servir perquè és per nens dos o tres anys més gran que ells
- si sent que està parlant amb un amic, comenta que algú està trist i ell pregunta que és estar trist
- si es corden malament els cordons de les sabates

En el moment d'organitzar les respostes de les mares s'han diferenciat aquestes respostes en funció de:

- qui protagonitzava l'actuació (en la gran majoria dels casos, evidentment la mare)
- la presència o no d'intervenció (en algun cas les respostes de les mares eren neutres, és a dir que justificaven la no intervenció: "això no ho fa"...)
- el caràcter físic o verbal de la intervenció,

- el caràcter punitiu o no de la resposta (la intervenció pot anar adreçada a donar ordres, a demanar explicacions, a intervenir separant els infants etc., a promoure l'activitat....)
- el caràcter físic o no del càstig

Aquesta situació ha donat resultats més homogenis. No s'observen grans diferències entre les respostes de les mares magrebines i les autòctones

Cal tenir en compte, que diferentment de les altres situacions, aquesta es situava en un pla més concret, que es parlava de nens petits, i que la tendència de les mares a donar una bona resposta estava incrementada: difícilment a l'escola una mare exhibirà com a càstig habitual el recurs a pegar el seu fill.

Comparant les respostes donades en els set primers ítems:

En general no s'han observat diferències importants entre els dos grups de mares.

En el primer grup de preguntes, renyar o castigar eren les estratègies disciplinàries més esmentades per les mares. El càstig més freqüentment esmentat consistia en enviar la criatura a l'habitació.

Entre les espanyoles s'observa una tendència més gran a demanar explicacions ("per què fas això?"), mentre entre les marroquines s'observa la molt més freqüentment d'actuar (per exemple, separar els nens i es barallen, rentar la car amb sabó si diuen paraulotes....)

En les tres darreres preguntes, que no suposaven cap mena de transgressió per part dels nens, s'observa :

A la pregunta de què farien si els nens no saben jugar amb un joc difícil les mares marroquines responen que no en tenen de jocs difícils, o que no els hi deixarien mentre les espanyoles diuen majoritàriament que els ajudarien i alguna que els deixaria fer.

A la pregunta que fa referència a cordar-se les sabates, totes les mares responen que els ajudarien o ensenyarien el nen a fer-ho.

Es interessant la diferència observada en la pregunta relativa a què farien si el nen preguntava què volia dir estar trist: mentre la gran majoria de les mares espanyoles diuen que donarien als nens una explicació fàcil o que el nen ja ho sap, la majoria de les mares marroquines consideren que son massa petits per

parlar d'aquestes coses o diuen que els nens no pregunten aquestes coses. Cap d'elles creu necessari parlar d'aquest sentiment.

2.4 Resum de la comparació

És evident que no es poden fer extrapolacions amb una mostra tan petita. L'exercici de la comparació ha permès però, fer pales que hi ha diferències en el que es valora com a important en l'educació dels fills i en el paper que es dona als diferents agents educatius. Caldrà aprofundir en el sentit i la magnitud de les diferències, sense oblidar que els instruments de recollida d'informació parteixen dels valors i de les preocupacions propis dels pares d'aquí.

Per altra banda, cal tenir en compte el caràcter concret de les respostes de les mares, que tendien a referir-se a al més immediat. El fet de dir males paraules per exemple, sabem que té un sentit diferent en una i altra cultura i que es més greu dir-ne al Marroc. Però coincideix en aquest cas amb una certa preocupació tant de les mares com la dels mestres, perquè els nens marroquins, poden dir-ne moltes impunement a l'escola perquè, fora d'algunes, les mestres no les coneixen i per tant difícilment poden prohibir-les.

Segons els resultats, i sense que res justifiqui les extrapolacions, semblen apuntar-se diferències entre els valors de les mares espanyoles i els de les marroquines. El fet de que les diferències (les aparegudes o altres) es puguin explicitar i elaborar en el marc de les relacions escola-família, pot resultar preventiu. Les diferències que apareixen en la mostra marroquina:

- En primer lloc, ben coneguda, el paper concedit a la religió.
- Important, pel que fa als aprenentatges, el poc grau d'autonomia concedit a l'individu.
- La poca importància concedida en les respostes a valors com l'amistat, o la solidaritat entre els nens, quan, per altra banda i entre els adults s'observa com les famílies s'ajuden entre sí i com les dones donen molt valor als intercanvis afectius i son extremadament acollidores.
- Importància dels valors relacionats amb el respecte i l'obediència.
- Interès en els aprenentatges dels fills a l'escola equivalent al de les famílies autòctones, amb les que, en aquest aspecte tan sols es diferenciarien en basar més el criteri d'èxit en les notes.

- Ignorància del valor pedagògic de l'aprenentatge de la creativitat, que tendeix a veure's lligada a capacitats del nen.
- Més paper a l'escola en la construcció de valors com la confiança en un mateix, la solidaritat i el respecte als grans que no pas les mares espanyoles.
- Delegació important als mestres de l'adquisició de coneixements escolars.
- Els pares com a principals responsables en l'adquisició de normes ètiques i en el respecte a la religió.
- Les tasques de socialització (que tinguin amics, que comparteixin, que ajudin...) es situen sobretot a l'escola.

3. - L'anàlisi de la interacció a l'aula

3.1 Fases del treball i situació actual

Durant el curs 1999/2000 s'han fet les transcripcions escrites de 30 hores de classe gravades en vídeo i en aquest moment estem en procés d'anàlisi dels protocols escrits. Estem iniciant una descripció i catalogació dels mecanismes de control que les mestres dirigeixen sobre l'activitat dels alumnes per assegurar la integració dels nens immigrants.

Al mateix temps volem descriure els processos d'integració que tots els nens realitzen per adaptar-se a l'escola i a la cultura que els acull. Aquest interès (en l'activitat adaptadora de les mestres i dels nens) volem concretar-lo tenint en compte, tal com ja ha estat plantejat a la segona part, dues grans àrees d'anàlisi:

- 1) Estratègies de la mestra per aconseguir que tots els nens i sobre tot els magrebins s'integrin a l'aula (participant en les activitats que s'organitzen) a l'hora que es tenen en compte l'adaptació dels propis nens:
 - Control per part de la mestra de la *composició* dels grups i de les tasques dins el temps que dura una classe. (Quins nens tria per estar junts en cada tasca)
 - Control sobre l'*acceptació o el rebuig* dels nens a formar part de grups heterogenis.
 - Traspàs als alumnes del control de l'activitat per part del mestra.
- 2) Organització de les tasques. Selecció del material, i altres recursos per transmetre la intencionalitat didàctica de l'activitat.
 - Nivells de dificultat de les tasques en un grup heterogeni (Com fer que tots aprenguin tenint un objectiu didàctic comú, però diversificat a l'hora).
 - Estratègies de guia per ajudar a traspasar els àmbits d'un coneixement informal a un coneixement formal.
 - *Alguns aspectes quantitatius de l'anàlisi dels protocols en l'actualitat*

En aquest moment ja tenim confeccionat un sistema de categories (Annex 1 (Quadre amb el numero assignat a cada categoria cada nen té un identificador de gènere, edat i cultura) i Annex 2 (portada d'un protocol, on es veu la assignació a cada nen de les categories anteriors que ens permetrà definir de forma operativa les diferents configuracions que adopten els grups tant al llarg d'una mateixa sessió com al llarg del curs).

Aquesta categorització ens ha de permetre veure, per exemple, el recorregut que un mateix nen fa entre els diferents grups al llarg del curs. O, per exemple, com les mestres canvien la composició dels grups.

Un cop analitzats i categoritzats els protocols, es podrà examinar la influència de la configuració del grup en algunes variables, com per exemple: augment de comunicacions cap els companys, activitat cooperativa, autonomia, entre d'altres.

- *Alguns aspectes qualitatius de l'anàlisi dels protocols en l'actualitat*

A) Sobre el desig de la mestra i la participació dels nens en la formació de grups heterogenis

És evident que els processos d'integració de tots els nens a una aula multicultural depenen en gran part de com la mestra organitza l'activitat. En el nostre estudi hem vist que això es concreta en la formació dels grups flexibles. Aquesta organització dona a tots els alumnes l'oportunitat de cooperar, col·laborar i participar en un col·lectiu heterogeni: nenes grans amb nens petits i nens de cultures autòctones amb nens magrebins. Aquesta organització de l'activitat, però, no pot funcionar si només la desitja la mestra. És imprescindible que els nens s'hi adaptin i acceptin de participar-hi. Sense la seva participació no es poden garantir les condicions bàsiques del context d'aula com a generador d'aprenentatge.

El que ens interessa assenyalar seguidament, són algunes de les estratègies de la mestra per aconseguir l'acceptació dels nens com a membres actius d'aquesta mena de grups.

Aquest procés de configuració grupal no es pot veure només com a una imposició, sinó més aviat com a una construcció col·lectiva, entre la mestra i els propis nens que requerirà habilitats negociadores, ajustos, tolerar frustracions etc. ...

Per poder fer palesos els mecanismes comunicatius que organitzen les diferents configuracions dels grups és imprescindible analitzar les respostes dels nens, que habitualment es mostren molt actius, però no sempre dòcils.

A continuació presentem un fragment d'interacció que té lloc el primer cop que els nens es troben formant un grup flexible.

Els més petits, la majoria magrebins de 3 anys, porten molt pocs dies a l'escola i encara se'ls veu molt tensos. La mestra comença la classe amb una activitat col·lectiva que fa participar a tots els nens, els fa fer una fila que simula un tren que passa per la classe. La cançó que ella tria per fer el tren és molt eloqüent: "Un tren petitó que camina que camina, un tren petitó que camina sense por.....si hi voleu pujar...."

071098 (Primer dia d'activitat en grup)

1-Mestra: (després de fer un tren amb els nens en fila agafats per la bata, finalment s'atura per canviar l'activitat) Molt bé, ja hem arribat, vegem ara baixarem del tren i tu Eric (Nen gran català) seu allà que et necessito. ¡Va! necessito els grans, necessito que m'ajudeu! (Es gira cap a tots els nens, però parla concretament amb l'Eric. Li indica a l'Eric amb el dit on ha de seure).

2-Mestra: Aquí ! Senyala amb el dit el lloc. Ara hi posarem Milpeus aquí també (Mira la fila de nens que té per distribuir-los).

3-Mestra: Va Karim (Nen gran magrebí) on vols posar-te? O no, aquí al costat de l'Eric hi posarem...(Torna a mirar la fila de nens).

4-Mestra: ¿De qui ets amic tu Eric?. (Toca el cap de cada un dels nens petits, que anomena pel seu nom) ¿De la Miluuuuda, de l'Illiiias, de la Meeeelanie o de la Fatima?. ¿De qui ets ben amic? .

5-Eric: Senyala en Víctor (nen gran català com ell)

*6-Mestra: ¡Nooooo, una formiga (nom del grup dels magrebins de 3 anys) has de triar! M'has de triar una formiga! De qui ets ben amic?
Eric: (Aixeca els braços enlaire i els té oberts).*

7-Eric: ¡De la Melanie! (Senyala amb el dit la Melanie)

8-Mestra. De la Melanie, tu m'ajudaràs a la Melanie! Aquí la Melanie, molt bé!! (Agafa a la Melanie de la fila i l'asseu al costat de l'Eric)

En aquest fragment es pot veure com la mestra, ja el primer dia de classe expressa una necessitat: demana als grans que l'ajudin (torn 1). Formula una demanda de servei, i ho fa emprant un marcador estimulants "¡Va!". En aquest punt de la interacció la mestra no ha dit clarament quina ajuda espera dels grans. A continuació ella selecciona a l'Eric (Cinc anys català) personificant la demanda. Per què l'Eric entengui el que ella vol, és a dir que triï un company petit, li pregunta qui és el més amic entre els tres petits (Torn 4) i repeteix emfatitzant "De qui ets ben amic". L'Eric diu que del Víctor, amic gran com ell i que no és dins la selecció feta per la mestra, tot i que participa en el mateix grup.

Aquest és un exemple de com els alumnes a l'aula no sempre és limiten a obeir ni a adaptar-se passivament al context discursiu de la mestra, sinó que ocasionalment poden canviar aquest context amb les seves aportacions, aparentment innocents en aquest exemple. L'Eric vol treballar amb el seu amic de la mateixa edat i la mestra vol que ho faci amb un de més petit. Per aconseguir que l'Eric renunciï al seu desig, i per tant la mestra continuï tenint el control de la situació, empra un recurs persuasiu en el torn 6: "m'has de triar

una formiga". Tu m'ajudaràs a la Melanie. Amb aquest gir, la mestra implica l'Eric en una activitat que compartirà amb ella. Situació de privilegi que no tenen els nens petits.

Aquestes són algunes de les estratègies persuasives que empra la mestra per aconseguir que els nens s'impliquin en el procés d'integració dels més petits, que són majoritàriament nens magrebins. Però ni ha d'altres, com ara fer adoptar rols als nens en funció de les responsabilitats assignades als més grans o als més petits, o a aquells que entenen el català i als que no l'entenen.

En aquest moment seguim fent una lectura acurada dels protocols. Aquesta lectura ens ha fet elaborar provisionalment una hipòtesi teòrica: *les tasques tindran lloc de forma participativa si el control i el domini per part de la mestra es transfereix al grup i és acceptat per aquest*. En el procés de transferència podem observar:

- Estratègies de negociació de la mestra per aconseguir el tipus de participació que desitja: persuasió, imposició, atribució de rols, animar a l'acció.
- Respostes més o menys adaptades dels nen3s: accepta cooperar, assumint els rols assignats; es resisteix o es negar a participar; entra en conflicte....

Fins aquí hem considerat els aspectes de funcionament del grup per a poder realitzar processos d'aprenentatge. Com ja hem vist, aquests processos no solament depenen de la voluntat de la mestra.

B) Organització de les tasques. Selecció del material, i altres recursos per transmetre la intencionalitat matemàtica d'una activitat.

Un dels objectius de l'escola és afavorir un funcionament participatiu per poder aconseguir escolaritzar a tots els nens. La mestra vol, a més, aconseguir que els alumnes realitzin un procés d'aprenentatge, que permeti el passatge entre el coneixement de la vida quotidiana que tots els nens tenen cap a les formes de construcció conjunta (mestra/nens) pròpiament escolars i l'apropiació dels instruments culturals que els hi són imprescindibles per viure en aquesta societat. Un d'ells és el coneixement matemàtic. Que els objectius s'acompleixin dependrà de com la mestra adapta les tasques escolars a l'activitat dels nens.

El cas que hem triat és una tasca que té com a objectiu matemàtic la construcció d'un patró d'alternança de dos colors, aquesta construcció permet

als nens copsar una regularitat, mitjançant la construcció d'una torre amb cons foradats de diferents colors i que permeten encaixar-se uns dins els altres.

Seguidament, volem presentar un fragment d'activitat que pensem condensa algunes condicions contextuais necessàries per la integració dels nens i la seva participació en grups flexibles i per tant heterogenis. La planificació de les tasques en aquestes configuracions grupals han de poder satisfer els aprenentatges de tots els nens, tant si entenen el català com si no l'entenen, i tant si són grans com si són petits.

Aquest fragment permet examinar diferents condicions que afavoreixen l'adaptació de tots els nens a l'activitat de l'aula.

Es pot veure com la mestra guia l'activitat per aconseguir realitzar-la respectat l'objectiu matemàtic (fer patrons de colors alterns); i portant els nens d'una activitat pròpia de la vida quotidiana (fer torres amb caps o altres objectes"), a un habilitat pròpiament escolar (fer-les respectant una regularitat lògic/matemàtica).

La mestra inicia l'activitat col·locant a tot el grup assegut en rotllana i demana a cada nen que agafi un con per col·locar-lo a la torra alternant dos colors. Cada nen tria un con del sac i segons es va construint la torra ha de decidir si el seu con és adequat per passar-lo damunt de tot o no, és a dir si respecte l'alternança de colors. Aquesta activitat dura 60 torns de parla, i presenta un patró discursiu força regular. Els nens grans Manel, Eric, Karim van fent la torre seguint la seqüència marcada per la mestra: Ella pregunta qui té el con adequat, felicita al nen que diu que té el con correcte, i després el nen s'aixeca a col·locar-lo. Aquesta activitat va avançant fins que toca el torn a la Melanie (3 anys, andalusa i immigrant, no compren el català) en el torn 67.

141098

En el torn 54

52-Mestra: ¿Què és llarga? (la torre que els nens acaben de fer)...Mira que és llarga! Mira si la posem damunt el cap que és llarga... (La posa a damunt del cap de la Melanie i després la deixa al damunt de la taula). Ara en farem una altra sense mirar aquesta, no es val mirar...!Miludaj no la miris aquesta, no s'hi val! Torrem a triar eh,...Barregem, barregem... (Comença a barrejar els cons de dins la caixa amb les mans i treu dos cons que hi ha de color blanc. Després comença a passar per cada nen, un a un, i els deixa triar un con. La Melanie encara està dreta al costat de la Teresa seguint el recorregut que aquesta fa per repartir els cons. Quan acaba de repartir torna al seu lloc a seure)

53- Mestra: *¿Qui comença?, en Dani? Va comença!*
Dani: *S'aixeca i posa el seu con que és de color rosa.*

54- Mestra: *¿Qui li posa ara?*

55- Eric: *(S'aixeca i posa el seu con de color groc.)*

56- Mestra: *L'Eric! I ara qui el vol posar ara? En Manel? (veu que s'aixeca)...vinga!*

57- Manel: *(Posa el seu con de color rosa.)*

58- Mestra: *I ara?*

59- Ilias: *Està entre els braços d'en Josep Ma, mestre de suport. Se'n desfà i surt a posar el seu con que és de color groc*

60- Mestra: *Molt Bé! Molt bé! I ara? (Pica de mans un cop mentre ho diu i torna a felicitar-lo).*

61- Nen *(S'aixeca i posa el seu con rosa).*

62- Mestra: *Molt bé i ara?*

63- Hassana: *S'aixeca i posa el seu con groc.*

64-Mestra: *Molt bé! (picant un cop amb les mans) i ara?*

65- Karim: *S'aixeca i posa el seu con rosa.*

66- Mestra: *Molt bé i ara?*

67- Melanie: *(S'aixeca, posa el seu con rosa i torna a seure)*

68- Mestra: *.....Què passa? M'expliqueu què passa? Qui li vol explicar a la Melanie què passa? (Mira als nens en general).*

69- Nen: *No, Melanie, no!*

70- Miluda: *(S'aixeca i posa el seu con de color groc).*

71- Mestra: *La Melanie, Melanie, Melanie,...vine, vine, vine,...(No dona resposta a l'acte de la Miluda, que és correcte, perquè està cridant a la Melanie que ha posat el seu con malament) Melanie (La Melanie no reacciona.)*

72- Mestra: *¡Bueno, espera, espera...i ara? Primer traiem el de la Melanie... Vine, vine (Treu el con de la Melanie i la crida) Vine, Vine, Vine...*

73- Melanie: *(S'aixeca i va cap a la Teresa).*

74- Mestra: *¡Té! (li dóna el seu con) i espera't aquí amb mi, espera't! I ara, qui li posa ara? La Fatima? La Fatima,...mireu, mireu quin té! La Fatima, en Víctor i la Nerea. Qui pot posar ara? (Seu a la Melanie a la seva falda i torna a posar a la fila el con de la Miluda que era correcta)*

75- Josep Ma: *¿Qui en pot posar?*

76- Nen: *La Fatima! (és l'única dels tres nens que el té de color rosa que és el que toca).*

77-Teresa: *Fatima, que li poses el teu?*

A l'inici de la transcripció observem que la mestra demana a cada nen que anticipi, que li digui quin és el color adient que necessita per fer la torra, i posteriorment animar-lo a col·locar el con: *Torn 22 ¿Quin vols Gerard?; Torn 25 ¿Quin pots posar, doncs? Torn 36 ¿Quin posarà el Manel?* Des del torn 53 fins el 67 es veu com la mestra repeteix un patró discursiu similar: pregunta quin nen té el con adequat (*I ara?. Molt be!; I ara?. Molt be!; I ara?. Molt be!*) per posar-lo a la torre, després que un nen ofereixi el seu con, ella el felicita, el nen col·loca el con, i torna a començar la roda: la mestra pregunta qui pot col·locar el seu con etc...i així continua fins que en el torn 68 la Melanie (la nena andalusa que no entén el català) col·loca el seu, que no és adequat i ho fa abans que la mestra feliciti la seva iniciativa. La nena s'avança, no respecta ni la seqüència de color ni la seqüència del discurs de la mestra. La Melanie col·labora en l'activitat, però interpreta de manera diferent la finalitat de la tasca, i també la seva participació en el patró discursiu que dirigeix la mestra. Aquesta interpretació de la nena porta a la mestra a canviar moltes coses en la seqüència que mantenia fins aquest moment:

- No avalua directament sinó que demana que els nens del grup trobin la incorrecció
- No li explica a la Melanie com fer patrons sinó que treu el seu con i li torna a donar a ella. Aquesta és una de les pistes que té la Melanie per descobrir que ho ha fet malament. Un altre és les paraules dels companys. *Torn 63: ¡No Melanie, No!*
- Finalment agafa la Melanie a la falda per assegurar la seva atenció i guiar-la en un aprenentatge per observació.

3.2 Algunes conclusions provisionals en relació a l'orientació que adopta aquesta anàlisi i al moment actual del treball.

La lectura acurada d'alguns protocols ens fa confiar en l'anàlisi qualitativa i l'anàlisi del discurs com a eines per descobrir mecanismes i recursos comunicatius que sostenen les mútues adaptacions entre els participants a l'aula.

Aquestes adaptacions en una aula multicultural no són ben conegudes tot i que molts autors hi treballen des de diferents contextos. Cazden assenyala que "l'escola constitueix la primera institució amplia a la que accedeixen els nens des de les seves famílies i els seus barris i a la qual s'espera no sols que assisteixin (com a l'església) sinó també que hi participin" (1990, p 627).

El compromís que demana l'escola a tots els alumnes i a les famílies no és solament que s'incorporin a una comunitat de practiques amb regles i valors ben establerts tot i que sovint implícits. Se'ls demana que ho facin activament, compartint aquests valors, acceptant i respectat les regles i contribuint a preservar-les i conservar-les.

El risc de fracàs escolar i de desercions entre els nens i les famílies immigrants és un fet reconegut internacionalment (Carragher, T; Carragher, D; Schliemann, A. 1988/1991; Abreu, G. 1995; Abreu, G ; Bishop, A ; Pompeu, G. 1991; Saxe G.B 1991). Els nens immigrants que assisteixen a l'escola tenen moltes més possibilitats que els que no ho són de fracassar en la seva escolaritat.

L'anàlisi d'aquestes practiques pot desvetllar la subtileza de molts mecanismes comunicatius que tenen lloc a l'aula i que poden ser responsables de molts problemes de participació entre els nens immigrants i les seves famílies a les practiques escolars inicialment noves per ells.

Però l'anàlisi d'aquestes practiques també pot revelar aquells mecanismes que poden ser responsables dels aprenentatges efectius i l'enculturació reeixida de molts d'aquests nens.

A l'aula hi passen moltes coses. Quasi sempre a traves de la comunicació verbal, dels actes de parla. L'estudi del discurs a l'aula és l'estudi d'aquests sistemes de comunicació i requereix una anàlisi qualitativa de la parla real que fan servir els participants. Estem segurs que investigar sobre la pràctica permet a tots els mestres i els investigadors que hi participen, prendre consciència dels processos que afavoreixen aprenentatges i adaptacions socioculturals. Schwandt (1996) afirma que la investigació social, s'hauria de replantejar com a "filosofia pràctica", com una investigació amb agents humans més que sobre agents humans, orientada principalment a facilitar que els que treballen a la practica "millorin la racionalitat d'una pràctica particular per ells mateixos" (Dahlberg, Moss, Pence 1999).

Propostes

Propostes

En parlar de propostes caldria diferenciar entre les de caràcter més general o "de principis" i les de caràcter concret i de continuïtat amb el treball endegat.

1. Què podria fer l'escola per facilitar la integració dels nens immigrants?

- **Tenir present que no tot depèn de l'escola**, per molt que aquesta pugui ajudar. L'educació intercultural no es pot reduir ni pot quedar focalitzada a l'escola, per molt important i definitiu que pugui ser el paper d'aquesta institució. El diàleg entre les persones de diferents procedències culturals s'ha d'establir a partir de la interacció dels diversos actors en els espais de vida comuns (escola, barri, treball, media, oci etc.), on s'expressen les semblances i les diferències socials i culturals.
- **Evitar el racisme institucional.** Si bé els individus de les institucions poden no exhibir punts de vista manifestament racistes, a les institucions poden haver-hi fortes tendències a la reproducció en el si de les institucions de pràctiques de poder que discriminen les persones en base a la percepció de la raça. Aquestes pràctiques, consistents tant en la comissió d'actes racistes com en la omisió d'actuacions que podrien comportar canvis, són les que mantenen situacions injustes a les institucions.
- **Valorar la cultura que porten de casa.** Que s'estimuli el coneixement de la cultura del país d'arribada i que es produeixi un procés inevitable d'aculturació, no hauria de suposar l'ignorància de la cultura d'origen, de la que els immigrants també se'n haurien de poder sentir hereus i portadors. La possibilitat de conciliar referents culturals diversos dependrà del sentit d'aquesta integració per cada família i cada individu però també de l'acceptació de les persones a la societat d'arribada. Un dels motius de conflicte que ha aparegut sovint és el tancament de les famílies immigrants i el poc esforç per incorporar costums i hàbits de la societat d'acollida. Cal tenir en compte que en situacions de stress les cultures a l'exili poden esdevenir més tradicionals i agafar-se a elements tangibles com els rituals o les maneres de vestir, amb més força com més intensament es visqui el sentiment de pèrdua de la pròpia cultura, de la xarxa social i de la família extensa (Kemps, 1997).

- **Tenir cura del procés d'acollida dels infants a l'escola.** A l'arribada, la sensació d'inseguretat i de fragilitat de la família immigrada es pot veure incrementada o apaivagada en funció del procés d'integració escolar dels fills. En la mesura que l'escola sigui sensible a les preocupacions, interessos o dificultats de les famílies i aparegui com una institució propera i acollidora es facilitarà el benestar familiar i el desenvolupament psicològic, social i cognitiu dels infants. Val la pena que l'escola es plantegi el procés d'acollida i que impliqui tant el col·lectiu immigrant i com l'autòcton en el procés d'acolliment dels nens a l'escola. En el desenvolupament d'aquest procés s'hi diferencien, tal com planteja l'equip "Diversitat i Escola" de la Universitat de Girona (1997) dues grans orientacions : la incorporació via recepció (caracteritzada per l'espontaneïtat i la improvisació) i la incorporació via acolliment, que tracta de definir un conjunt de moments i tasques que tendeixen a diluir el moment inicial i final del procés d'acollida.
- **Garantir l'autoestima dels alumnes.** Els fills d'immigrants hauran de construir les seves identitats a cavall de dues cultures i conciliar diferents facetes en la seva personalitat. Aquesta construcció, que assolirà el punt culminant a l'adolescència, no deixarà de comportar una certa conflictivitat que es superarà de manera més o menys traumàtica segons l'actitud dels que envolten els joves. La identitat es construeix emmirallant-se en els altres i difícilment es pot construir una idea d'un mateix com algú respectable i capaç de tirar endavant projectes i il·lusions, en un entorn que no proporciona un sentit de pertinença, que no valora i que permet que les persones puguin restar instal·lades en una situació de fracàs permanent. L'escola hauria d'afavorir el desenvolupament de la percepció de ser diferent, però igualment mereixedor i capaç d'assolir els coneixements i les maneres de fer que garanteixen la possibilitat de comparar-se amb els autòctons i d'accedir al mercat de treball amb igualtat d'oportunitats i sense perdre els aspectes identitaris que fan referència a la cultura d'origen.
- **Treballar amb la població autòctona.** Aconseguir aquest desenvolupament de l'autoestima dels infants fills d'immigrants passa també per treballar activament amb la població autòctona, tant amb les famílies com amb els companys de l'escola, entomant els conflictes, garantint la qualitat dels serveis educatius, adoptant una actitud de "tolerància zero" enfront d'actituds xenòfobes a l'escola, afavorint els contactes entre les diferents comunitats a l'escola i planificant a cada zona segons les necessitats i demandes de les comunitats (Carbonell, 2000)
- **Compensar a partir de les necessitats personals.** Sovint, els programes d'educació compensatòria es centren exclusivament en la idea de que els nens han de superar els dèficits deguts a les diferències ètniques, per tal de que es puguin adaptar i no tenen prou en compte el sentit dels suposats dèficits ni les característiques personals i socials. El mateix es podria dir d'algunes adaptacions curriculars, que es centren bàsicament en la llengua, que certament cal que dominin quan abans, però que poden resultar parcials, i, en la mesura que ignorin les necessitats personals, ser poc efectius en relació al

que hauria de ser l'objectiu principal, l'adaptació. el bagatge cultural que els nens porten de casa.

- **Tenir cura del clima escolar.** Les situacions de conflicte crònic i la inhibició poden generar processos institucionals generadors de malestar i violència que donin lloc a la "ghetització" dels centres o a la formació de grups més o menys marginats, que acabin desenvolupant estratègies de supervivència basades en la violència, en les amenaces sobre els companys o en el boicot a les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Per evitar-ho cal atendre les necessitats dels individus, garantir el sentit de pertinença al grup de tots els alumnes, i facilitar mitjançant recursos pedagògics adequats, experiències d'èxit a tots els alumnes. Pel que fa als aspectes disciplinaris, es tracta de no sobreprotegir ningú i de fer complir els drets i deures d'uns i altres.
- **Cercar la coherència entre el discurs pedagògic i la pràctica quotidiana.** La tasca primària de l'escola es la d'ensenyar i assolir uns objectius pedagògics determinats. Si no vol veure denigrada aquesta funció, cal, com s'ha dit, que vetlli per garantir el sentit de la pertinença al centre, però també que sigui molt conscient de les possibilitats dels alumnes i de la coherència i viabilitat dels seus objectius. No es tracta de rebaixar objectius i renunciar a l'assoliment de nivells d'entrada, sinó de garantir el màxim desenvolupament intel·lectual i personal dels alumnes. Això pot implicar concentrar esforços i prioritzar uns ensenyaments sobre d'altres en funció de les característiques dels alumnes.
- **Donar eines i formació en els centres als professors.** Per garantir la integració dels alumnes immigrants i la qualitat dels processos pedagògics cal la implicació del conjunt del professorat i l'acord en la presa de decisions i en el desenvolupament dels projectes. Semblen imprescindibles espais de reflexió, de discussió i de formació que parteixen de les necessitats i reptes dels propis centres i que permetin el seguiment i l'avaluació de les diferents actuacions i la planificació de propostes i iniciatives.
- **Cercar la implicació dels pares dels nens immigrants a l'escola.** Se sap que aquesta és la variable més important per a l'èxit dels programes d'educació compensatòria (Olmsted, 1991).
- Un cop instal·lats, l'escola pot ser un centre en el que les famílies, especialment les dones, si no tenen altres espais de socialització, puguin establir un vincle amb el lloc de recepció, i un espai de vida i d'intercanvi, en el que entrin en contacte amb l'educació formal que reben els seus fills.

Sabem i hem pogut comprovar que aquesta implicació pot resultar difícil d'assolir i que ser "bons pares" en relació a l'escola pot suposar coses diferents per persones amb diferents experiències i cultures. Per afavorir la integració i salvar la discontinuïtat excessiva entre la vida familiar dels nens immigrants i l'escola caldrà revisar estratègies i assajar noves fórmules:

Un dels recursos que s'empren sovint són les escoles de pares i mares. De vegades però s'hi tendeix a l'alliçonament, i s'hi pretén aconseguir que n'aprenuin, que canviïn, sense deixar espai per escoltar des de la ignorància (Carbonell, 1997), per entendre els diferents punts de vista i per a la negociació. Probablement seria interessant assajar fórmules adreçades a combatre les dificultats de comunicació vinculades a la manca de comprensió lingüística entre la família i l'escola, que cerquessin la comunicació tant formal com informal, continuada amb la família.

- **Afavorir la producció conjunta de sentit.** Si es parteix del supòsit de que al marge de les cultures, les persones disposen de capacitats simbòliques, de necessitats i de desigs comuns, la proposta per part de l'escola d'activitats compartides i lliures de producció de sentit, com pugui ser l'elaboració de narracions, el teatre o qualsevol altra via d'expressió artística, pot afavorir l'intercanvi simbòlic i l'educació intercultural.
- **Garantir la qualitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge.** Els alumnes que inicien l'escolaritat, que s'han incorporat recentment al sistema escolar o que tenen dificultats de comprensió lingüística poden, fàcilment, tenir dificultats, de caire permanent o temporal i més o menys sever, per seguir el ritme de la classe. Garantir l'adaptació i assegurar l'aprenentatge d'aquests nens i nenes demana un esforç i l'adopció d'estratègies per part dels professors.
- **Adequar materials.** La integració de l'alumnat immigrant i de les seves famílies requereix canvis i un esforç d'adequació per part de l'escola, tant en el que fa referència a materials curriculars com a les vies habituals de comunicació família-escola: reunions, informes, notificacions etc..
- **Flexibilitat.** Les famílies immigrants i els seus membres poden tenir interessos i projectes en relació a l'estada al país que no encaixen amb un enfocament rígid i homogeneïtzador, que podria portar, per exemple a que un noi d'incorporació tardana i sense cap dificultat d'aprenentatge, fracassi sistemàticament en llengua. En determinats casos sembla convenient disposar de la possibilitat d'adoptar solucions flexibles que permetin prendre decisions, introduir variacions en els itineraris formatius etcètera....

Cadascun dels aspectes esmentats podria donar lloc a discussions i a iniciatives que de ben segur comportarien canvis a l'escola. En el cas de l'escola la Monjoia hi ha ja camí fet i la disponibilitat i l'experiència dels seus professionals ofereixen un àmbit de treball que permet avançar sobretot tenint en compte que la pròpia ha fet la proposta d'educació integral per San Bartomeu esmentada al començament i inclosa en annex.

2. Les propostes de continuïtat:

Per tal de continuar la tasca iniciada i amb els mateixos objectius d'afavorir el diàleg entre escola i família i entre comunitats, així com la integració dels nens i nenes a l'escola, es proposa el desenvolupament d'un seguit de tasques i d'actuacions.

1. En relació al diàleg família-escola:

- crear un grup de mares per parlar d'elles, de nens i de l'escola que permeti aprofundir les idees expressades per les mares i promoure l'intercanvi i la discussió entre les mares magrebines i les autòctones. En algunes de les trobades es podria convidar a persones d'origen magrebí o autòctones amb experiència de projectes i iniciatives que poguessin informar i intercanviar informació amb les mares del poble.
- facilitar la comunicació família-escola oferint la possibilitat de que quinzenalment, hi hagi una traductora a disposició de les famílies i dels per tal de que la família estigui informada dels progressos o dificultats dels seus fills.
- revisar els sistemes habituals de comunicació família-escola per tal de garantir que les famílies comprenen els missatges de l'escola i estan assabentades del que fan els seus fills a l'escola.
- implicar els pares en determinats aprenentatges, per exemple nocions aritmètiques o l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura
- proposar des de l'escola activitats en les que pugui participar els pares que resultin significatives des del punt de vista intercultural, i alhora assegurin que les famílies es sentin disteses i còmodes (per exemple organització conjunta d'actes, sortides etcètera, projecció de pel·lícules...)

- implicar persones d'origen magrebí, que tinguin capacitat per col·laborar i puguin donar suport en algunes activitats de l'escola.
- fer de l'escola el nucli dinamitzador i emprenedor d'iniciatives vinculades al projecte d'educació integral (vegeu annex)

2. En relació a l'anàlisi de la interacció a l'aula:

- continuar l'anàlisi dels protocols de les 30 hores de gravació a l'aula per tal d'establir els patrons d'interacció més interessants des del punt de vista de la qualitat de les interaccions educatives, i de caracteritzar tant el procés d'integració dels infants al parvulari com les "bones pràctiques" de la mestra que puguin donar lloc a posteriors desenvolupaments i generalitzacions.

Les condicions de risc de San Bartomeu, el treball fet i la implicació i la voluntat de les persones que hi treballen i aposten pel futur semblen oferir moltes oportunitats per avançar no tan sols des de la teoria, sinó també des de la pràctica.

Bibliografia

Bibliografia

- Abreu, G ; Bishop, A ; Pompeu, G. (1991). What children and teachers count as mathematics. In Nunes, T ; Bryant. **Learning and teaching mathematics : an international perspective**. Hove. Psychology Press.
- Abreu, G. (1995) *Understanding how children experience the relationship between home and school mathematics*. Mind, Culture and Activity, 2 (2), 119-142).
- Abreu, G. (1998) Reflecting on mathematics in and out of school from a cultural psychology perspective. In A. Oliver and K. Newstead, **The international grup for the Psychology of Mathematics Education** pp 115-130). Vol 11. Faculty of Education, Syellenbosh, South Africa.
- Atxotegui, J. (1994) *Psychopatological Problems in Immigrants Families*,
- Atxotegui, J. (1997) *Los niños ante las vivencias de la migración*, INFORMACIÓ. Associació Catalana per la Infància maltractada, hivern 1997, num.17
- AWR-Bulletin vol 32.(41),num. 4/1994
- Bates, E.; Bayles,K. (1984) *Objective and subjective components in mothers' perception of their children from age 6 months to 3 years*. Merrill-palmer Quarterly, 30, 111-130
- Bishop, A 1988. *Aspectos sociales y culturales de la educación matemática*. Enseñanza de las ciencias 6, (2) 121-125. 1988.
- Boulahebel, Y. (1993) De la familia normativa a la familia contractual. A: Tapinos, G.P (Ed.) **Inmigración e integración en Europa**. Barcelona. Fundación Paulino Torras
- Bowlby, J. (1988) **Secure base**, London: Routledge & Kegan Paul
- Bronfenbrenner, U. (1974) **The ecology of human development**. Cambridge, Harvard University Press.
- Brossa M.; Molina,L. () *Infants d'origen àrab a l'aula*. Perspectiva Escolar.
- Candela, T. 1991. *Argumentación y conocimiento científico escolar*. Infancia y Aprendizaje, 55, 13-28.
- Carbonell, F. (1997) **Immigrants estrangers a l'escola**. Barcelona. Fundació Serveis de Cultura Popular. Editorial Alta Fulla
- Carbonell, F. (Ed.) (2000) **Educació i immigració: els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social**. Barcelona Fundació Bofill. Editorial Mediterrània

- Carraher, T ; Carraher, D ; Schliemann, A. (1988/1991). **En la vida diez, en la escuela cero**. Mexico. Siglo XXI Editores.
- Carrasco, S. (1997) *Usos y abusos del concepto de cultura*. Cuadernos de Pedagogía, 264, 14-18
- Cazden, C. (1986/1990). El discurso del aula. En C. Wittrock Ed. **La investigación de la enseñanza, III**. Barcelona. Paidós.
- Charaudeau, P. (1990) *L'interculturel, mythe et réalité*. LFDLM Hachette, 230, 48-53
- Dahlberg, G, Moss, P, Pence, A. (1999). **Més enllà de la qualitat**. Barelona. Rosa Sensat.
- Dauber; Epstein, (1993) Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Obstacles and openings. A: N.F. Chavkin (Ed.), **Families and Schools in a pluralistic society**. Albany. NY:SUNNY Press
- Dowling, E; Osborne, E. (1985) **The family and the school. A Joint Systems Approach to Problems with Children**. London. Routledge
- Edwards, D; Mercer, N. (1987/1994). **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula**. Barcelona. Paidós.
- Equip "Diversitat i escola" ICE de la Universitat de Girona (1997) *La incorporació de l'alumnat estranger a l'escola*, Papers 53, pàg. 149-158
- Farrés J. (1998) Els amazighs: Els més petits entre els més petits. A: **Comunicacions del Segon Simposi sobre Llengua, Educació i Immigració**. Universitat de Girona
- Fonagy; Target; Steel M.; Steel H. () The Development of Violence and Crime as It relates to Security of Attachment A: Osofsky, J.D. **Children in a Violent Society**. London. Guilford
- Forgas (Ed.) **Social Cognition. Perspectives on everyday understanding**. New York. Academic Press.
- Formariz, A. (2000) *L'educació de les persones adultes i els immigrants extracomunitaris*. A Carbonell, F. **Educació i immigració: els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social**. Barcelona. Fundació Bofill. Editorial Mediterrània
- García Martínez, A. () *Posibilidades y dificultades del interculturalismo*.
- García Martínez, A.; Sáez Carreras, J.(1998) **Del racismo a la Interculturalidad**. Madrid. Narcea
- González, M.M.; Moreno, M.C. (1987) *Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: informe preliminar*. Infancia y Aprendizaje, 39-40, 159-169

- Goodnow, J.J. (1981) Everyday ideas about cognitive development. A: J.P.
- Harkness, S. Super,(Eds.) (1996) **Parents Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions, and Consequences**. The Guilford Press. London
- Hess, R.D. i altres (1980) *Maternal expectations for early mastery of developmental tasks and cognitive and social competence of preschool children in Japan and the United States*. International Journal of Psychology, 20, 1004-1016.
- Hicks, D. (1996). **Discourse, learning, and schooling**. Cambridge University Press.
- Hicks, G (1996) Contextual inquiries: a discourse-oriented study of classroom learning. In D. Hicks. **De Discourse, learning and schooling**. Cambridge University Press.
- Hidalgo, M.V.; Oliva, A. (1995) *Cultura familiar y cultura escolar*. Cuadernos de Pedagogia, 239, 10-12
- Hoffmann M.L. (1970) *Conscience, personality and socialization techniques*. Human Development, 13, 90-126
- Huss-Keeler, R. (1997) *Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and literacy learning: a case study*. Teacher and Teacher Education, vol13, Nº2, pp171-182
- Lahire B. (1995) **Tableaux de familles**. Paris, Gallimard
- Mc Gillicuddy-de Lisi, A.V. (1982) *Parental beliefs about developmental processes*. Human Development, 25, 192-200
- Meltzer, D.; Harris, M. (1989) **El paper educatiu de la família**. Barcelona. Espax
- Mercer, N. (1995/97). **La construcción guiada del conocimiento**. Barcelona, Paidós.
- Mernissí, F. (1994) Les dones al Magreb: Interlocutores inde fugibles de l'equilibri mediterrani. A: Roqué, M^a A. : **Les cultures del Magreb**. Barcelona. Enciclopèdia Catalana
- Moles, O, (1993) Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. A: N.F. Chavkin (Ed.), **Families and Schools in a pluralistic society**. Albany. NY: SUNNY Press
- Moreno (1991) **Las ideas evolutivo-educativas. Un estudio longitudinal y transgeneracional**. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.
- Ogbu, J.U. (1981) *School Ethnography: A Multilevel Approach*. A: Anthropology and Education Quarterly.

- Oliva, A.; Palacios, J. (1997) *Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles*. Infancia y Aprendizaje, 77, 61-76
- Olmsted, J. (1991) *Parent involvement in Elementary Education: Findings and Suggestions from the Follow Through Program*. The Elementary School Journal, 91 (3), 221-231.
- Palacios J.; Moreno, M.C. (1994) Contexto familiar y desarrollo social. En M^a J. Rodrigo (Ed.) **Contexto y desarrollo social**. Madrid: Síntesis
- Palacios, J. (1987a) *Contenidos, estructuras y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica*. Infancia y aprendizaje, 39-40, 113-136
- Palacios, J. (1987b) *Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva*. Infancia y Aprendizaje, 39-40, 97-111
- Palacios, J.; Moreno, M.C. () Parents' and adolescents' Ideas on Children. En: Harkness, S.
- Paradise, R. (1994). "The Autonomous Behavior of Indigenous Students in Classroom Activities". In P. del Rio; A. Alvarez & J.V. Wertsch, eds. **Explorations in Socio-Cultural Studies**. Vol 4, pp89-95.
- Parekh, B.; Bhabha, H. (1989).
- Pérez Testor, C. (1995) "Família i comunitat". A: **Nous models de família en l'entorn urbà**. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.
- Ramírez Salguero, M^a Inmaculada () *Problemas del multiculturalismo en la escuela*. Revista de Antropología Aplicada
- Rivière, A (1987). **El sujeto de la psicología cognitiva**. Madrid. Alianza.
- Rivière, A. (1984). *La psicología de Vigotski: sobre la larga proyección de una corta biografía*. Infancia y Aprendizaje. 27/28, 7-86.
- Rivière, A. (1992). Lenguaje y símbolos: la dimensión funcional. En M. Belinchón; A. Rivière; Igoa, J. M. Editores. **Psicología del lenguaje. Investigación y teoría**. Valladolid. Trotta.
- Rodrigo, M.J (1994) Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En: M.J. Rodrigo (Ed.), **Contexto y desarrollo social**. Madrid: Síntesis
- Rodrigo, M.J.; Palacios, J. (1998) **Familia y desarrollo humano**, Madrid, Alianza
- Rogoff, B. (1990). **Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context**. New York. Oxford University Press.

- Rogoff, B. (1993) **Aprendices del pensamiento**. Barcelona. Paidós
- Saxe G.B (1991). **Culture and cognitive development : Studies in mathematical understanding**. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates
- Schwandt, T (1996). *Farewell to criteriology*. Qualitative Inquiry, 2 (1), p 58-72.
- Scott P. (1998). *Teacher Talk and Meaning Making in Science Classrooms: a Vigotskian Analysis and Review*. Studies in Science Education, 32, 45-80
- Sigel, I.E (1986) Reflections on the belief-behaviour connection: lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies. A: R.D. Ashmore; M.D. Brodzinsky (Eds). **Thinking about the family: Views of parents and children**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Sigel, I.E. (Eds.) (1985) **Parental belief Systems: The psychological consequences for children**. Hillsdale, NJ.: Erlbaum
- Sigel, I.E.; Mc Gillicuddy-de Lisi, A.V.; Johnson, J.E. (1980) **Parental distancing, beliefs, and children's representational competence within the family context**. Princeton: N.J.: Educational Testing Service.
- Siguan, M. (1998) **La escuela y los inmigrantes**, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Solé, I. (1996) *Las relaciones entre familia y escuela*. Cultura y Educación, 4, 11-17
- Surgam. Revista de orientación psicopedagògica.
- Valsiner, J. (Ed.) (1998) **Child development wiyhin culturally structured environments**. Norwood, N.J. :Ablex
- Valsiner, J.; Litvinovic, G. (1996) Processes of Generalization in parental Reasoning. A: Harkness, S. Super,(Eds.) (1996) **Parents Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions, and Consequences**. The Guilford Press. London
- Vigotsky, L. (1934/1985). **Pensamiento y Lenguaje**. Buenos Aires. La Pleyade.
- Vila, I. (1987). **Vigotski: La mediació semiòtica de la ment**. Vic. Eumo.
- Wood, D.J; Bruner, J.S; Ross, G. (1976). "The Role of Tutoring in Problem Solving". Journal of Child Psychology and Psychiatry 17, pp89-100.

Annex 1

Projecte Comenius en el que ha participat l'escola La Monjoia

L'EXPERIÈNCIA REALITZADA A L'ESTAT ESPANYOL

A Catalunya, han participat en el projecte el servei de "Educació Compensatòria", que ha actuat de coordinador, l'escola "Guillem de Montrodon-Sant Miquel" de Vic i l'escola "La Monjoia" de Sant Bartomeu del Grau tots ells de la comarca d'Osona. Osona és una comarca de la Catalunya central que dista 60 km de Barcelona. Actualment és la comarca de Catalunya que té el percentatge més elevat d'alumnat procedent de l'estranger.

Formació de mestres

Les dues escoles que han participat en el projecte, com apuntàvem abans, tenen un elevat percentatge d'alumnes immigrants i per aquest motiu els mestres ja havien iniciat la seva formació, sobre educació intercultural, a títol personal. Per tant, la part de formació concreta del projecte Dies havia d'aconseguir, sobretot, crear una cultura de grup, és a dir, una cultura d'escola que permetés atendre la diversitat, partint del fet incontrovertible que tot discurs sobre qüestions humanes duu connotacions morals i, en aquest sentit, l'escola ha de fer explícits els seus valors, prendre determinades opcions i descartar-ne d'altres.

Objectius

Aquesta formació, doncs, pretenia:

- Verbalitzar, compartir i relativitzar angoixes i recels del grup.
- Compartir conceptes relatius a l'educació intercultural; requisit indispensable per a poder intercanviar idees i per a fer comprensibles les discussions i el treball de grup.
- Conscienciar els docents de la necessitat que l'educació intercultural abracci tots els àmbits de l'escola i arribi a ultrapassar-la.

Desenvolupament

Per tal d'apropar-se a aquests objectius es va utilitzar, a una i altra escola, un el qüestionari "Q-Sort"¹ i els "incidents crítics" (activitats proposades en el Projecte). Aquest qüestionari s'ha utilitzat dues vegades: el curs 1997-98, quan es va iniciar aquesta formació i el present curs 2000-01.

El curs 1997-98, el treball a partir del qüestionari "Q-Sort" es va fer de la següent manera: en primer lloc, els mestres de les dues escoles el van respondre individualment i després de tabular els resultats, es van fer sessions de discussió, amb el claustre de cada escola, sobre les afirmacions que havien obtingut respostes més divergents.

¹ El Q-Sort és un qüestionari que proposa un seguit de definicions sobre l'educació intercultural. Els participants en la formació han d'expressar el seu grau d'acord o desacord amb cadascuna de les afirmacions.

El debat sorgit a l'entorn dels "incidents crítics" es va fer d'una manera més informal ja que no es va centrar en el que proposava el Projecte sinó que cada escola va plantejar qüestions o problemàtiques viscudes pels mestres en la pròpia realitat quotidiana.

El present curs (2000-01) s'ha tornat a passar el "Q-Sort" per tal de comprovar si hi hagut canvis en els resultats obtinguts la primera vegada.

Valoració

Les primeres sessions de treball fetes amb l'ajuda del "Q-Sort" i dels "incidents crítics", van resultar enriquidores perquè van permetre extreure idees, compartir i aclarir conceptes i verbalitzar inquietuds i angoixes dels docents. Tots aquests eren aspectes subjacents que dificultaven el treball pedagògic i que a causa de la inèrcia i la premura de la tasca diària no s'havien pogut manifestar i per tant no podien ésser abordats ni reconduïts.

La utilització del "Q-Sort" com a eina d'avaluació, el present curs, ha permès constatar canvis, en la manera de pensar dels mestres, que confirmen l'eficàcia de la formació. L'exemple més significatiu seria que mentre que fa tres cursos, majoritàriament, es considerava possible que l'educació intercultural fos *"Comparar les cultures entre elles quan el programa ho permetés i sense forçar-lo"*, en l'actualitat, malgrat que alguns docents pensen, encara, que és una afirmació vàlida, només un d'ells ho ha considerat com una idea molt propera al que hauria de ser l'educació intercultural.

Som conscients que, aquests canvis, no són deguts, únicament, a la formació generada pel projecte. La tasca diària en unes escoles pluriculturals ens ha fet adonar que l'educació en la diversitat no defuig el conflicte que creen les diferències, sinó que l'aprofita i fa de la seva resolució un procés educatiu, on tothom, des de la pròpia identitat, aporta la seva visió amb la finalitat comuna de trobar una solució compartida i enriquidora.

La valoració final dels implicats en la formació ha estat molt positiva ja que, entre altres coses, han manifestat que aquest tipus de formació, d'una banda, els ha ajudat a reflexionar sobre una realitat molt present en la societat i en l'escola actual i, de l'altra, els ha fet més conscients de la necessitat de revisar i reajustar contínuament la pràctica quotidiana.

Conclusions

És fent una síntesi de les idees compartides pels dos grups que ens atrevim a citar les afirmacions següents:

- 1) L'educació intercultural s'ha de fonamentar en dos principis bàsics:
 - a) Reconèixer el dret i la dignitat de cada persona i el dret que se'n deriva de desenvolupar, al màxim, les seves potencialitats.
 - b) Construir una acció educativa que permeti als alumnes formar-se i desenvolupar-se en la diversitat.
- 2) Per afavorir el desenvolupament equilibrat dels alumnes és necessari formar identitats flexibles caracteritzades per l'empatia.

3) És necessari afavorir el respecte a totes les cultures i construir projectes d'interacció, cosa que comporta:

- a) Acceptar que les persones tenen valors diferents d'aquells que dominen en la pròpia cultura.
- b) Afavorir les relacions que ajuden a desxifrar el coneixement, les maneres de pensar i les maneres de viure de "l'altre" i reconèixer que totes les religions tenen la mateixa dignitat

Cal incidir una vegada més en la importància que aquestes conclusions siguin aportacions de tots els mestres ja que això suposa que, malgrat els diferents nivells de formació i les diverses sensibilitats, es pot dibuixar, a cada escola, una línia d'educació intercultural que impregni tota l'acció educativa.

Treball amb els alumnes

La família, el viatge i el menjar han estat els temes a l'entorn dels quals s'ha organitzat el treball dels alumnes al llarg dels cursos 1997-98, 1998-99 i 1999-00 respectivament.

Cada un dels nuclis temàtics van ser treballats, simultàniament, amb tots els alumnes a les dues escoles.

Desenvolupament del procés

Per a dur a terme aquest treball va ser necessari fer, com a pas previ, una recerca d'informació i un intercanvi d'opinions entre els mestres. Aquest intercanvi ens va portar a adonar-nos que, en cada nucli temàtic, hi estaven implicades totes les àrees del currículum i que calia evitar caure en limitacions culturals i tòpics habituals.

També ens va fer adonar del fet que definir els valors que calia tenir presents a l'hora d'interactuar amb els alumnes era molt important. És per això que els objectius relatius a actituds, valors i normes van ser els que varen marcar la pauta en la concreció dels objectius generals a assolir en cada nucli temàtic.

El pas següent va ser seleccionar els continguts i les pràctiques educatives adequades per assolir aquests objectius.

Fins aquest moment teníem un esbós del treball a fer, mancava, però, traçar els diversos itineraris que ens podien apropar a les fites proposades. Calia tenir present qualsevol itinerari pot ser vàlid si hi ha uns indicadors clars i, en aquest cas, els continguts eren aquests indicadors. És per aquest motiu que es van esmerçar molts esforços a fer una distribució adequada de continguts per a cada cicle (Educació Infantil, Cicle Inicial, Cicle Mitjà i Cicle Superior).

A continuació calia fer la programació d'activitats tenint en compte que eren temes dels quals tots els alumnes en tenien coneixements previs; adquirits a través de les seves vivències i, també, que era imprescindible incloure estratègies de treball cooperatiu, com és ara la negociació, la interacció entre alumnes, el treball en equip, etc., ja que, en aquest moment, els mestres tenien clar que totes aquestes estratègies eren imprescindibles per aconseguir les finalitats que es perseguïen.

El fet de treballar cada un dels nuclis temàtics, simultàniament, amb tots els infants de l'escola va permetre proposar activitats que facilitessin la interacció entre alumnes d'edats diferents, cosa que va possibilitar compartir coneixements i intercanviar informacions. Aquesta interacció queda palesa en activitats, com per exemple, l'exposició dels treballs realitzats. Activitats d'aquest tipus, en les que ells són els protagonistes ja que mostren i expliquen als seus companys i als adults l'itinerari que han fet, permeten aquesta interacció perquè fan que els alumnes recordin els continguts apresos, en facin una síntesi i adequin la utilització del llenguatge al nivell dels receptors.

Això no només va ser possible entre alumnes i adults d'una mateixa escola, sinó que el fet que l'Ajuntament de Vic oferís un espai de la ciutat (Casa Masferrer) perquè en fessin una exposició conjunta les dues escoles, va permetre intercanviar experiències entre elles i, alhora, mostrar al públic, en general, el treball realitzat.

Volem constatar la importància d'aquest fet ja que l'educació no és pas, únicament, tasca de l'escola sinó que la societat, més o menys explícitament, va formant opinions generadores d'actituds a favor o en contra de les diferències. Per tant, la mostra de nostre treball, era un granet de sorra en la direcció d'ajudar a formar opinions a favor de la diferència que consideri el fet intercultural com un enriquiment mutu.

Valoració

El treball a l'entorn dels nuclis temàtics ha estat positiu. Valorem que, com hem dit anteriorment, tots ells afavoreixen la interacció entre alumnes de diverses edats i cultures, permeten l'aportació d'experiències i vivències de manera que es converteixen en protagonistes del propi aprenentatge i faciliten el treball interdisciplinari i/o globalitzat.

Cal comentar, però que, si bé tots els nuclis resulten motivadors i interessants, es fa necessària una bona planificació per tal que es promogui el treball de valors i actituds que afavoreixin l'educació intercultural, sinó es així es corre el risc de fer un treball centrat, únicament, en l'àrea de coneixement del medi social i, aquest, no és pas l'objectiu que es persegueix.

Presentació de l'experiència a Educació Infantil (escola maternal)

L'experiència que presentem és una mostra del treball realitzat, sobre el nucli temàtic de la família, amb els alumnes més petits de l'escola.

Els motius pels quals hem seleccionat aquest treball són diversos:

- a) Ha estat un dels nuclis en els quals mestres i alumnes s'han sentit més còmodes i han participat amb més entusiasme.
- b) És un tema que, com els altres proposats en el projecte, afavoreix la implicació de tots els infants ja que tots en tenen vivències personals (tots tenen una família, sigui com sigui).
- c) És un exemple de treball a l'etapa d'Educació Infantil i habitualment no es dóna, als més petits, l'oportunitat de participar en treballs d'aquestes característiques.
- d) La situació familiar dels alumnes d'aquests centres és tan variada que el fet de partir de cada individualitat dóna ja un ventall de possibilitats d'educació per a la diversitat molt ampli.
- e) És un tema que afavoreix la implicació emocional ja que, en aquestes edats, la relació afectiva amb la família és molt important.

Presentem, doncs, la programació que es va dur a terme amb els alumnes de 3, 4 i 5 anys i una mostra dels seus treballs.

Maria Cobos i Jiménez
M. Teresa Feu i Vidal

Annex 2

Educació integral a Sant Bartomeu del Grau

El poble de Sant Bartomeu del Grau, és un poble de 1200 habitants, situat a 12 Km de Vic i a 900 metres d'alcària. La ubicació d'una fàbrica tèxtil els anys 70 ha fet que la població s'hagi anat configurant d'una manera especial ja que en una dècada es va duplicar la població.

La fàbrica Tèxtil Puigneró que començà a funcionar a la segona meitat dels anys seixanta, actualment és la principal font de riquesa, per no dir l'única, de la població. En depèn un 99% de la població de manera que gairebé totes les famílies obtenen la totalitat dels ingressos a través de la fàbrica. Les baixes retribucions del tèxtil fa que la població que arriba, siguin famílies amb problemes econòmics i desestructurades (donant-se, per exemple, casos de pares de família alcohòlics, ex-presidiaris i drogaddictes).

Els horaris de treball dels pares són molt amplis i complexos això fa que, sovint, els infants hagin d'assumir responsabilitats a la llar i en vers els seus germans i siguin poc atesos pel seus progenitors.

El poble, doncs, s'ha de veure des de dos punts de mira: l'un permet veure un grup de famílies que tenen una certa cultura, posició social i una escala de valors que els permeten fer una actuació coherent i, per tant, adreçar als seus fills cap a un camí amb sortida; l'altre permet observar un gran grup de persones amb un sofriment continuat, amb històries de supervivència miraculosa que, moltes vegades, és desconeguda pels habitants que viuen segons la primera perspectiva comentada.

No obstant els exclosos de la primera realitat viuen molt a prop, al nostre costat. Són persones d'una dignitat igual que les altres en tots els aspectes. L'exclusió social es produeix per factors diversos: un entorn familiar i social empobrit; dificultats de salut que impedeixen una relació positiva en l'entorn familiar i social; mancances en la formació que dificulten la comprensió de l'entorn i per tant la participació en la formació pròpia i la dels fills.

Un poble amb aquesta configuració demana una solidaritat molt més gran que permeti pal·liar les injustícies socials que s'hi estan generant. El respecte cap a l'altre no té sentit com a abstracció. S'ha de desenvolupar en la quotidianitat, en el frec a frec amb l'altre que té cara, passat, cultura, idioma, fe i costums. Són persones que poden tenir aspectes diversos: home o dona, infant o adult, ric o pobre, intel·lectual o analfabet. Són persones que comparteixen amb nosaltres totes les semblances i que tenen algunes diferències.

En qualsevol projecte de convivència i encara més en una realitat com la nostra el prejudici és el pitjor dels impediments per establir una comunicació que elimini els obstacles de relació.

Paulo Freire, apostava per l'educació a partir del conflicte. El seu mètode es basa en dinàmiques de negociació. La confrontació entre persones diferents com a catalitzador de violència, conté el potencial més gran de canvi positiu en les actituds.

Apostar per un futur diferent significa pensar en un nou contracte social : crear capital social, construir cohesió, realitzar comunitat, tornar a aprendre a viure, promoure el voluntariat, etc. La convivència és una font d'aprenentatge permanent. Un poble educatiu, ha de tenir com a premissa la formació d'esperit de comunitat. Cal tenir en compte que, en el món actual (excessivament global i anònim) són els serveis de proximitat els que poden establir unes relacions de qualitat personal que són imprescindibles per a una bona convivència.

El motor d'aquesta formació de futur és l'educació: infants i adults que aprenen, organitzacions públiques que aprenen, estaments que aprenen, són les bases que permetran fonamentar les actuacions d'un poble educatiu que parteix de les estructures del present per modelar una idea de futur. Cal aconseguir fer realitat l'educació integral com a un dret i l'aprenentatge com un deure cívic.

L'escola

La població escolar és mixta, està formada per 145 alumnes dels quals un 43% són alumnes magribins i un 47% d'alumnes són fills d'immigrants de la resta de l'Estat espanyol i només un 10% són alumnes de procedència autòctona (actualment, l'aula de 2n d'Educació Infantil està formada en la totalitat per alumnes magribins)

L'Escola en un període de 15 anys, ha sofert uns canvis importants que han estat fruit del treball conjunt entre pares i mestres. Hem passat d'ésser una escola graduada, amb greus deficiències en l'espai físic i de funcionament pedagògic a ésser un escola d'una sola línia. El treball dut a terme ha possibilitat, també, que la majoria d'infants del poble deixin de desplaçar-se a Vic a la recerca d'una escola de qualitat.

L'ingrés de nous alumnes no sempre es fa a l'inici de curs sinó que hi ha noves matrícules i baixes d'alumnes a diversos moments al llarg de l'any, en funció de l'oferta de treball.

Aquesta diversitat d'alumnat ha fet que, l'escola, s'hagi plantejat diverses estratègies d'atenció a la diversitat que s'estan aplicant des de fa 9 cursos. Aquestes estratègies conserven l'esperit inicial malgrat hagin anat variant i modificant-se a partir dels resultats obtinguts (agrupaments flexibles, tallers, racons, assemblees d'alumnes) i en funció de la realitat canviant (Programa de salut, ampliació dels agrupaments a Educació Infantil, Projecte Orator, etc.).

L'evolució experimentada al centre ha permès que, com s'apuntava anteriorment, el 95% de la població en edat escolar romanguí al poble.

Malgrat l'esforç, però, estem constant que molts alumnes no assolixen les competències necessàries per esdevenir ciutadans lliures i responsables, cosa que ens fa adonar que l'educació integral és una responsabilitat social que va més enllà del temps escolar. En aquest sentit cal esmentar el projecte "Telecentre", que s'ha endegat aquest curs i que consisteix a oferir l'aula d'informàtica, diàriament de 5 a 8 a totes les persones del poble. El resultat és altament satisfactori, tant a nivell de participació com a nivell de funcionament.

La problemàtica que es presenta a la nostra escola, doncs, és la de potenciar, al màxim l'educació integral de tots els alumnes, pal·liant les deficiències i possibilitant la igualtat d'oportunitats. Cal recordar el que s'ha dit en el primer apartat: que en un entorn poc afavoridor es fa molt difícil d'aconseguir una evolució positiva i satisfactòria tant a nivell d'actituds, que cal que es fonamentin en valors viscuts dia a dia, com a nivell de competències bàsiques.

El nostre projecte:

Les motivacions que ens han portat a endegar el present projecte han estat, sobretot, la constatació, l'anàlisi i posterior reflexió sobre els següents fets:

- a) El fet que les actuacions i estratègies desplegades fins el moment present, no han estat suficients.
- b) Les dificultats dels alumnes (en un elevat percentatge) per assolir un nivell adequat en les competències bàsiques.
- c) El fracàs acadèmic d'un grup d'alumnes i el fracàs d'integració social d'un altre grup força elevat en arribar a l'ESO i en la seva posterior integració al món laboral.

La recerca bibliogràfica i la consulta als experts ens ha premès fer les següents afirmacions:

- Els nens i les nenes, els nois i les noies, no aprenen únicament a les institucions educatives, l'entorn té un paper fonamental en la consolidació, funcionalitat i enriquiment dels aprenentatges. És necessari, doncs, disposar d'un entorn més normalitzat i més educatiu. Cal millorar i crear recursos que ajudin a l'educació "formal" i que permetin a, totes les persones del poble, una participació activa.
- En un poble amb la configuració abans descrita es produeix molta exclusió social, exclusió de la qual és molt difícil de sortir-se'n sense ajuda i que necessita a més a més d'una acció preventiva perquè no es perpetui en les properes generacions.

L'educació, és l'única via de sortida d'aquesta situació, per tant, el nostre projecte proposa incloure tot el poble, sense deixar de banda cap tipologia de persones ni cap estament. Pensem que cal partir de la realitat per a evolucionar:

- S'ha de passar d'un model determinat per la preocupació d'ensenyar (Què ensenyar? Com ensenyar?) a un orientat per l'aprenentatge (On es pot aprendre? Quan es pot aprendre?).

- S'ha d'arribar a una concepció radicalment diferent a la de l'educació inicial suficient per a tota la vida, que cal substituir per un aprenentatge continuat i flexible al llarg de tota la vida.
- S'ha d'eradicar la idea d'un sol estament que dona educació, per la de poble que contribueixi en l'educació.
- S'ha d'aconseguir la coordinació de tots els estaments que intervien en l'àmbit educatiu per treballar amb uns objectius comuns.
- S'ha de treballar per la integració de tots els habitants, de manera que es garanteixi el respecte a la diversitat i la igualtat d'oportunitats.

Objectius

1. Endegar un projecte d'educació integral que afecti i impliqui a tot el municipi.
2. Implicar i coordinar tots els estaments i institucions que fan alguna intervenció, en el poble, en l'àmbit educatiu.
3. Potenciar, al màxim, l'educació integral durant l'horari escolar.
4. Potenciar el fet educatiu més enllà de l'horari escolar.
5. Potenciar el fet educatiu més enllà de l'edat escolar.

Pla d'actuació

1. FORMACIÓ/SENSIBILITZACIÓ

Caldrien unes sessions de formació per als professionals implicats en les que se'ls sensibilitzi sobre les característiques de la societat que els envolta i les exigències que la societat actual demana. Es tracta de conèixer quines són els hàbitats, coneixements i estratègies que necessiten actualment els infants per superar les situacions de desigualtat i desenvolupar-se amb èxit social.

2. ACORDS I PRESA DE DECISIONS

Els agents i estaments implicats han d'arribar a uns acords i prendre uns compromisos que permetin iniciar el projecte, en principi caldria:

- L'aprovació del claustre i de l'Equip Directiu (s'ha aprovat en claustre).
- L'aprovació del Consell Escolar.
- L'aprovació de l'AMPA.
- L'aprovació de l'ajuntament de Sant Bartomeu del Grau (Regidories d'ensenyament, joventut i benestar social).
- L'aprovació i la implicació del Departament d'Ensenyament.

3. ACTUACIONS

1. Per tal d'implantar i coordinar tots els estaments i institucions que fan alguna intervenció en el poble en l'àmbit educatiu, és necessari:

CAEP "LA MONJOIA"

SANT BARTOMEU DEL GRAU

- 1.1. El compromís i la col·laboració de tots els estaments implicats.
- 1.2. La creació d'una comissió que gestioni els recursos i coordini les actuacions a fer.
- 1.3. La intervenció d'un coordinador que actui com a cap visible, com a dinamitzador i que faci un seguiment del compliment dels compromisos presos per cadascuna de les entitats implicades.
2. Per tal de potenciar, al màxim, l'educació integral durant l'horari escolar, calen actuacions com les següents:
 - 2.1. Assegurar la formació i la sensibilització de l'equip de professors.
 - 2.2. Cercar les metodologies més integradores i motivadores.
 - 2.3. Millorar les estratègies d'atenció a la diversitat que el centre està utilitzant.
 - 2.4. Fer un seguiment rigorós de l'evolució de cada grup (grup classe, agrupaments, tallers, racons, etc.) i de cada alumne individualment.
 - 2.5. Estrènyer els lligams de col·laboració escola-família a partir de l'establiment de contractes educatius.
 - 2.6. Continuar el treball de la comissió interdisciplinària que està funcionant des de fa dos cursos.
 - 2.7. Garantir el funcionament de la biblioteca (la biblioteca del centre està oberta de 12 a 1, subvencionada per l'AMPA, i s'està convertint en un espai de guarderia, el qual permet, als pares, de tenir als seus fills vigilats fins que ells surten de la fàbrica i, a més a més, alguns dels alumnes més grans resten a la biblioteca per omplir l'estona del migdia, com a alternativa per no córrer pel carrer. Cal recuperar la biblioteca com a espai de lectura i de treball. Per això es necessita que només hi vagin els alumnes que tenen aquesta intenció i que, per tant, el seu comportament s'adeqüi a les normes de la biblioteca).
 - 2.8. Organitzar activitats alternatives en l'horari que la biblioteca està oberta (veure l'apartat 3, punt 3.2.3).
3. Per tal de potenciar el fet educatiu més enllà de l'horari escolar, caldria dur a terme les accions següents:
 - 3.1. Aprofitament del menjador escolar com a espai educatiu (els infants resten tres hores a l'escola i fan una activitat, com és la de menjar, que pot ser molt social, poden, per tant, aprofitar aquest temps i aquestes activitats per fer un bon aprenentatge en un ambient totalment natural).
 - 3.2. Foment d'activitats extraescolars per alumnes d'ambdós sexes, de totes les cultures i de totes les edats :
 - 3.2.1. Recuperació de l'esplai (adreçat a tots els infants del poble en edats compreses entre 8 i 14 anys)
 - 3.2.2. Organització d'una ludoteca (adreçada als infants més petits que no poden assistir a l'esplai).
 - 3.2.3. Organització i seguiment d'altres activitats en horari extraescolar (tant per part de tarda com al migdia).
 - 3.2.4. Organització d'una escola d'estiu lúdico-educativa per a tots els infants.

- Oferir activitats extraescolars motivadores en horari de migdia (de 12 a 1) per garantir l'atenció, tant dels alumnes més petits que queden al centre perquè l'horari de treball dels pares no permet recollir-los, com d'aquells més grans que per desestructuració familiar resten al carrer sense saber què fer. També, han de permetre la participació d'altres alumnes que podrien gaudir d'aquestes activitats a la vegada que farien de models i d'interlocutors vàlids dels seus companys .

També aquelles activitats que ja funcionen però que cal millorar o que encara no funcionen però que ja estan mínimament dissenyades per al curs vinent:

- Millorar la intervenció social de cara als infants marginats o amb risc de marginació.
- Sensibilitzar les famílies dels alumnes amb més nec.
- Iniciar l'espai de pares adreçat a pares i mares d'infants de les primeres edats (0-3), en col·laboració amb l'ajuntament i la Llar d'infants municipal i amb l'assessorament de la Diputació de Barcelona.
- Iniciar un espai formatiu per a grups de pares d'alumnes concrets en col·laboració amb els SS municipals i l'assistent social de l'EAP.
- Coordinar el servei de reforç extraescolar que ofereix Càrites per aquells alumnes que no tenen possibilitats econòmiques.
- Dissenyar i organitzar activitats de cara a l'escola d'estiu, juntament amb l'AMPA i amb els encarregats de dur-la a terme.

Iniciar i establir les bases per a les activitats a dur a terme al llarg del curs 2001-2002:

- Establir sessions de coordinació periòdiques amb l'IES "Jaume Callís" de Vic, de cara a l'organització de la tutorització extraescolars dels alumnes d'ESO.
- Cercar els voluntaris necessaris per a l'esplai , iniciar contactes amb la Federació catalana d'esplais i cercar la manera de donar formació i motivació a aquest voluntariat.
- Establir pactes amb els SS per tal d'estudiar la manera de possibilitar l'assistència a l'escola d'estiu d'alumnes de famílies desestructurades.
- Establir contactes periòdics amb l'AMPA per tal d'estudiar i dissenyar activitats extraescolars , en horari de tarda, de cara als alumnes d'edats i cultures diverses.
- Cercar un interlocutor vàlid de la comunitat magribina i establir els primers contactes periòdics.

b) Segona fase:

Aquesta segona fase es duria a terme al llarg del curs 2001-2002, i les actuacions a fer són les següents:

- Avaluació, seguiment i regulació de les actuacions dutes a terme el curs anterior.
- Organització de la tutorització extraescolars dels alumnes d'ESO.

4. Per a potenciar el fet educatiu més enllà de l'edat escolar, s'hauria de fer les següents actuacions:
 - 4.1. Organització i coordinació d'actuacions de cara a la prevenció educativa per a infants amb risc de marginació social.
 - 4.2. Creació de l'espai de pares: adreçat a pares i mares d'infants de les primeres edats (0-3), amb possibilitats d'allargar l'espai formatiu encara que els infants iniciïn l'escolarització (espai educatiu per a pares de nens d'aquestes edats, de manera que els infants que no assisteixen a la Llar poguessin conèixer l'espai i compartir algunes activitats amb els infants de la Llar).
 - 4.3. Tutorització extraescolar als nois i noies que cursen ESO.
 - 4.4. Formació d'adults.
 - 4.5. Creació de canals de comunicació i diàleg amb la comunitat magribina.

MITJANS I RECURSOS

- A. Recursos materials: cal un finançament del projecte que s'hauria d'aconseguir a través de les entitats implicades.
- B. Formació: cal un assessorament continuat al centre sobre estratègies d'integració d'alumnes amb nee (entenenent per nee, totes aquelles necessitats, siguin del tipus que siguin, que tenen els alumnes al llarg de la seva escolarització), i estratègies, opcions metodològiques i organitzatives que afavoreixen l'adquisició de competències socials i competències bàsiques d'aprenentatge.
- C. Recursos humans: cal un coordinador amb un perfil adequat (educador, dinamitzador i amb domini de les habilitats comunicatives), que treballi en el projecte amb sistematització; caldria un assistent social disposat a implicar-s'hi i, també, un dinamitzador cultural que estigués disposat a oferir i organitzar les activitats extraescolars.

TEMPORITZACIÓ

- a) Primera fase:

Pensem que el projecte ha de començar a caminar sobre una base que pugui garantir el màxim d'èxits, cosa que exigeix disposar d'un coordinador competent i que es podria dur a terme a través d'una llicència d'estudis retribuïda.

La primera actuació és la d'obtenir el compromís de tots els estaments implicats: establir la comissió de coordinació i el calendari de reunions d'aquesta comissió.

Pel que fa a les altres actuacions, la primera fase que s'hauria de dur a terme al llarg del curs 2000-2001 i afectaria, bàsicament a totes aquelles activitats que afecten als professionals del centre i a les hores que l'escola és oberta:

- Formació dels professors i recerca d'estratègies metodològiques i organitzatives.
- Millora del funcionament del menjador escolar (tant en el moment de menjar, com en la seva qualitat; tant en les activitats a fer abans de menjar, com durant o després de menjar).
- Garantir el funcionament de la biblioteca.

- Organització i seguiment de l'esplai per a alumnes de 8 a 14 anys.
- Organització d'un sistema que possibiliti l'assistència a l'escola d'estiu d'alumnes de famílies desestructurades (tant a nivell econòmic com a nivell de sensibilització familiar).
- Organització de les activitats de l'escola d'estiu de manera que sigui realment lúdic-educativa.
- Organització d'activitats extraescolars, en horari de tarda, de cara als alumnes d'edats i cultures diverses.
- Organització i sistematització dels canals de comunicació amb la comunitat magribina.

Iniciar i establir les bases per a les activitats a dur a terme al llarg del curs 2002-2003

- Establir els contactes necessaris amb l'ACULL i els SS per tal d'ampliar i consolidar la formació d'adults iniciada el primer curs amb petits grups de pares del centre.
- Cercar el finançament, els espais i els recursos humans necessaris de cara a organitzar una ludoteca per als alumnes més petits.

c) Tercera fase:

La tercera fase es duria a terme al llarg del curs 2002-2003, i les actuacions a fer són les següents:

- Avaluació, seguiment i regulació de les actuacions dutes a terme els cursos anteriors.
- Iniciar la formació d'adults adreçada a tots els adults del poble.
- Iniciar el funcionament de la ludoteca.

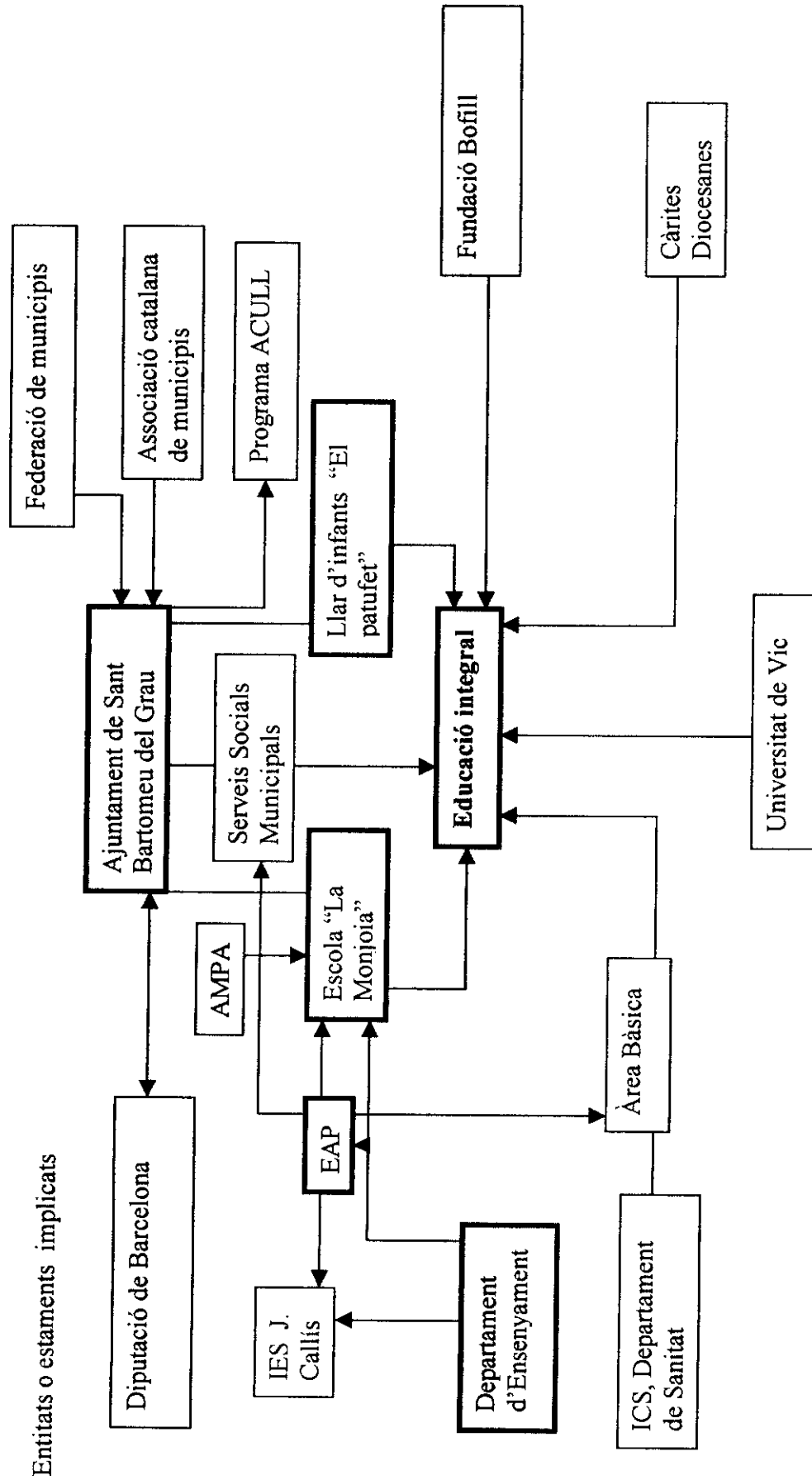
d) Quarta fase:

La quarta fase, que es duria a terme el curs 2003-2004, és sobretot, de revisió i consolidació de les actuacions endegades al llarg del projecte.

AVALUACIÓ

L'avaluació del projecte s'aniria fent, sistemàticament, a l'inici de cada curs, avaluant les activitats dutes a terme els cursos anteriors i ajustant les actuacions fetes a partir dels resultats d'aquesta avaluació i ha de ser la garantia que s'estan fent les actuacions adequades a les finalitats que es persegueixen.

També hauria de deixar una porta oberta a d'altres propostes que el mateix projecte pugui anar generant.



DATA: 07-10-98

NENS QUE HAN PARTICIPAT A LA SESSIÓ: Manel, Gerard, Víctor, Eric, Nerea, Dani, Jeni.
NENS D'INTEGRACIÓ QUE HAN PARTICIPAT EN LA SESSIÓ: Miluda, Hassana, Ilias, Melanie, Karim, Fatima.
PROFESSORS QUE HAN INTERVINGUT: Ma. Teresa i JosepMa.

ACTIVITATS REALITZADES:

- Fan un tren petitó (1-2)
 - **DISPOSICIÓ (c5):** Tots els nens col·locats en fila india amb el següent ordre: Miluda, Ilias, Fatima, Melanie, Nerea, Víctor, Jeni, Gerard, Manel, Dani, Eric, Hassana i karim; van donant voltes per la classe alhora que canten la cançó del Tren Petitó (1-2).
- La Teresa va traient caixes de diferents mides de dins una bossa, i els nens han d'anar dient si les caixes són grosses, mitjanes o petites. Després cadascun escull una caixa, demanant-la segons la mida que aquesta té (3-146).
 - **DIPOSICIÓ (c2):** Un cop paren de cantar la cançó del tren petitó, la Teresa fa seure els nens a les taules, totes elles col·locades formant una taula gran on hi caben tots. La taula gran queda organitzada per parelles, i de la següent manera: Eric-Melanie (a3/b5), Nerea-Gerard (a5/b6), Miluda-Dani (a6/b5), Manel (c1), Víctor-Fatima (a6/b4), Hassana-Jeni (a6/b3), Karim-Ilias (a2/b5) (3-76).

Eric	Melanie	Nerea	Gerard	Miluda
Dani				
			Manel	

- Un cop tots els nens ja estan asseguts, la Teresa comença a moure una bossa gran plena d'objectes i va demanant als nens que pot haver-hi a dintre (77-87).
- La Teresa comença a treure diferents caixes mentre va preguntant al gran grup com és cada una de les caixes que treu de la bossa. Fa referència explícita dels següents alumnes segons aquest ordre: Fatima, Hassana, Manel, Nerea (88-134).
- La filmació es talla, i quan es torna a iniciar, la Teresa ja ha tret totes les caixes de dins la bossa, i va demanant als diferents nens quina caixa volen. Ho fa seguint el següent ordre: Eric, Melanie, Fatima (135-146)

NOMS	NACIONALITAT			SEXE		EDAT		
	CATALÀ	CASTELLÀ	BEREBER	FEMENI	MASCULI	3 anys	4 anys	5 anys
Miluda			3	1		1		
Karim			3		2			3
Ilias			3		2	1		
Fatima			3	1		1		
Melanie		2		1		1		
Nerea		2		1				3
Dani		2			2			3
Manel		2			2		2	
Óscar		2			2		2	
Gerard	1				2		2	
Eric		2			2			3
Victor		2			2	1		
Cassandra	1			1			2	
Samir			3		2	1		
Jeni		2		1				3
Hassana			3	1				3