

DISPOSICIONS I EXPERIÈNCIES ESCOLARS DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER

VISIONS DES DELS CENTRES DE SECUNDÀRIA

Autors

Miquel Àngel Alegre

Ricard Benito

Sheila González

Àrea d'Educació

Institut de Govern i Polítiques Públiques

Maig 2006

Índex

1. Introducció.....	4
1.1 El què i el perquè de la recerca	4
1.2 Els instituts visitats	8
1.3 Els protagonistes de la recerca i les eines per a escoltar-los	9
1.3.1 Actors i actrius principals: l'alumnat nouvingut	9
1.3.2 Altres veus	16
1.4 L'estructura de l'informe	21
 2. Algunes referències per a l'emmarcament teòric	25
2.1 Els models "majoria-minories"	25
2.2 Estratègies de posicionament cultural.....	30
 3. Experiències inicials	36
3.1 On sóc?	36
3.2 Amb qui puc anar?.....	38
3.2.1 Grups oberts, grups tancats	38
3.2.2 La qüestió lingüística	41
3.2.3 Grups incloents, grups excloents.....	43
3.2.4 Inicis que marquen	47
3.3 Quines classes?	50
3.3.1 Disciplines i indisciplines	50
3.3.2 Més fàcil, més difícil.....	60
3.3.3 Altres veus: les famílies	66
 4. Els valors dels aprenentatges.....	72
4.1 La llengua vehicular	73
4.2 L'aula d'acollida	78
4.2.1 Condició <i>sine qua non</i>	78
4.2.2 Perdent el temps.....	82
4.2.3 ... sobretot d'"acollida"	85
4.3 L'aula ordinària	87
4.3.1 "No entenc res"	88
4.3.2 Espai normalitzador	90

5. El professorat.....	93
5.1 El professorat d'acollida	95
5.2 El professorat "ordinari"	99
5.3 El/la professor/a "ideal"	105
6. Companys.....	113
6.1 Joves nouvinguts/des en les geografies culturals de l'adolescència	114
6.2 Els companys de l'aula d'acollida	121
6.3 Els companys de l'aula ordinària.....	129
6.4 El pati de jocs	136
7. Expectatives de futur.....	145
7.1 Les veus protagonistes	145
7.1.1 Què hi ha després?	146
7.1.2 Batxillerat o cicles?	147
7.1.3 Expectatives de "mínims"	153
7.2 Altres veus: les famílies	154
8. Reflexions pràctiques	160
8.1 El coneixement d'allò que els fa "diferents"	160
8.2 El coneixement de les situacions de partida	164
8.3 Procediments extraordinaris, procediments ordinaris	166
8.4 Les polítiques d'orientació.....	172
8.5 La intervenció en l'àmbit relacional	175
8.6 El contacte amb les famílies	181
8.7 Les polítiques d'accés.....	184
Referències bibliogràfiques.....	190
Annexos: Els sistemes educatius d'origen	193
Annex 1: Els sistemes educatius a l'Europa de l'Est	195
Annex 2: Els sistemes educatius a Amèrica Llatina	207
Annex 3: Els sistemes educatius a Països Àrabs.....	225
Annex 4: Els sistemes educatius a l'Àsia	229

1. Introducció

1.1 El què i el perquè de la recerca

Hem tingut ocasió en un altre lloc de descriure una panoràmica general dels sistemes i polítiques d'acollida desenvolupats als centres catalans de secundària (Alegre, 2005). Analitzàvem allà tot un ventall de concepcions, estratègies i concrecions pràctiques destinades a organitzar l'acollida i l'escolarització de l'alumnat nouvingut d'origen estranger als instituts i escoles de secundària. Plantejàvem aleshores una mirada als tres nivells que, tant segons la majoria de professors i professores entrevistats com segons els procediments analítics a l'ús, defineixen el curs del procés d'acollida d'aquest alumnat: els processos d'acollida inicial, els processos d'escolarització i els processos relacionals.

Pel que fa al primer d'aquests nivells detectàvem com, sobre la base d'algunes problemàtiques d'abast més general –la concentració de l'alumnat estranger en determinats centres, l'administració del període de preinscripció, la gestió de la matrícula viva i el diagnòstic de les situacions de partida dels alumnes nouvinguts–, els sistemes de recepció als centres docents dibuixaven realitats ben diverses: des de la incorporació immediata d'aquest alumnat a l'aula ordinària o a l'aula d'acollida (quan en disposen), fins a la pràctica de sistemes d'acollida inicial seqüencialment concertats. No se'ns escapa que aquesta diversitat l'expliquen factors també diversos: trajectòria i experiència del centre i el seu cos docent en l'atenció a l'alumnat immigrant, volum d'alumnat estranger amb NEE escolaritzat, recursos logístics i humans disponibles, voluntat i iniciativa mostrades en aquest camp...

En el relatiu al segon dels nivells esmentats –els processos “pròpiament” d'escolarització–, múltiples eren també els debats i reptes compartits: el dilema entre estratègies d'atenció educativa normalitzades (tendència a la inclusió d'aquest alumnat en estructures escolars no segregades) vs. focalitzades (tendència a la seva “derivació” cap a dispositius escolars específics); els valors atorgats a l'aprenentatge intensiu de la llengua vehicular; les dificultats per a l'anticipació de polítiques de planificació interna (manca de recursos, imprevisibilitat de la matrícula viva, complicades quadratures horàries...); les actituds i aptituds del professorat “ordinari”; la manca de material didàctic específic adient i els impediments pràctics a l'hora d'elaborar adaptacions curriculars comprensives; etc.

En el mateix moment de realització d'aquella recerca, començava a estendre's (ja oficialment) l'aplicació d'un recurs clau dissenyat per al tractament educatiu de l'especificitat “pròpia” de l'alumnat nouvingut: les *aules d'acollida*. Malgrat ésser

concebudes de bon inici com un mecanisme de caràcter *transitori* (integració en l'aula ordinària), *obert* (assistència a matèries comunes) i *flexible* (pla de treball individualitzat de cada alumne), destinada a l'*aprenentatge intensiu* de la llengua vehicular i de certs coneixements instrumentals bàsics, és clar que la seva posada marxa s'orienta a donar sortida a les necessitats educatives *específiques* de l'alumnat nouvingut.

Però bé en disposessin o bé en fossin mancats, apreciàvem tendències dispars quant al tractament de l'escolarització d'aquest alumnat als diferents centres de secundària; tendències que anaven des de la preeminència d'estratègies de compartimentació i derivació externa ("model TAE") o interna (aula d'acollida model "UAC dels immigrants"¹), fins al desenvolupament de polítiques de centre integrades. En el marc d'aquesta segona tendència, els diferents recursos d'atenció a la diversitat, tant els ordinaris (desdoblements de grups, crèdits de reforç, atencions individualitzades, grups de nivell...) com els més extraordinaris (aules d'acollida) són posats en solfa de manera coordinada i sota els paràmetres d'un projecte comú i compartit pel conjunt de càrrecs i equips docents.

Finalment, en l'apartat relacional, corroboràvem el següent diagnòstic: a excepció d'experiències aïllades, d'iniciatives parcials (en horari lectiu i no lectiu) de certs professionals i de discursos certament benintencionats, no pot dir-se que el tractament de les relacions entre alumnes formi part substantiva de les polítiques d'acollida dels centres. I això malgrat sigui a bastament compartida, tant per professors com per part dels mateixos alumnes, la constatació de les dinàmiques de guettització que duen els estudiants, sobretot en hores d'esbarjo, a formar agrupaments d'amistat i companyia homogenis quant a l'origen. En l'apartat de les relacions entre alumnat nouvingut i professors (i tutors), detectàvem com la figura del tutor d'acollida resolvia en part la manca de referencialitat que fins aleshores predominava entre l'alumnat d'incorporació tardana a l'hora de vehicular el tractament de les seves problemàtiques escolars i personals. Tanmateix advertíem sobre el perill de convertir-se aquesta referencialitat en una dependència no desitjada respecte d'aquesta figura tutorial. Alguns centres abordaven aquest "perill" desenvolupant determinades estratègies tutorials com, per exemple, els sistemes de co-tutoria. Finalment, i novament malgrat l'existència d'iniciatives tant interessants com reeixides de relligament de famílies nouvingudes i vida escolar, el panorama general pel que fa a les relacions entre aquestes famílies i els centres docents marcava aquesta com una assignatura encara pendent.

¹ Expressió extreta de l'entrevista mantinguda amb un professor de secundària en el marc d'una altra recerca empírica (Alegre, 2004).

Sigui com sigui, aquesta era la perspectiva d'anàlisi d'aquella recerca. Una perspectiva que podríem anomenar "institucionalista" o, en termes anglòfils, "managerialista". Una perspectiva que, amb més o menys justícia, amb més o menys detall, amb més o menys exhaustivitat, ha estat protagonista sempre que s'ha tractat de descriure o analitzar el "problema de la integració escolar de l'alumnat estranger". Entenem que va ja essent hora de girar la moneda. I és aquesta consideració la que guia la finalitat i sentit de la recerca que recull aquest informe. Ras i curt: *pretenem aquí captar com tots aquests sistemes, procediments, recursos i dispositius institucionals són viscuts, percebuts, valorats i apropiats per aquells individus i col·lectius que en són receptors*. La nostra no és una "altra" mirada a allò que es fa, sinó una aproximació interpretativa a la manera com allò que es fa és experienciat pels subjectes als quals va destinat. Una aproximació que, alhora, pretén obrir l'objecte d'atenció: no tan sols ens fixarem en les disposicions i dinàmiques d'apropiació d'aquells recursos i dispositius escolars "específicament" adreçats a l'alumnat nouvingut; ens interessarà també comprendre com aquest alumnat interpreta i es posiciona davant del conjunt d'agents, canals i espais d'educació (formal i no formal) que de forma ordinària structuren en el seu interior els centres escolars.

Ens situem (ens intentem situar, si més no) en la perspectiva dels receptors d'aquestes polítiques, no en la dels seus gestors i programadors. Si algun valor afegit té la nostra recerca, aquest rau justament en aquest capgirament de l'òptica. Un capgirament que, bé té sentit començar a insistir-hi, esdevé necessari també quan és en agenda el debat sobre els límits i les virtuts de segons quins sistemes i pràctiques d'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut. No en va, els seus possibles efectes (desitjats o no desitjats) depenen ben directament de com aquests són avaluats i, consegüentment, utilitzats per part d'aquella població que n'és "usuària". Copsar els sentiments, les vivències, els dilemes, les apropiacions, les consideracions, les estratègies que aquesta població experimenta en la seva relació amb tots aquells dispositius i actuacions que sobre ella recauen (de forma exclusiva o no) resulta imprescindible per tal de preveure i avaluar el sentit i mesura dels seus impactes. Des d'aquest punt de vista, contribuir a aportar llum sobre aquesta qüestió hauria de permetre proporcionar eines d'anàlisi i reflexió susceptibles de ser tingudes en compte per a una millor orientació i gestió dels recursos destinats a l'acollida i escolarització de l'alumnat d'origen immigrat. En altres paraules, és objectiu d'aquesta recerca compartir enfocaments i coneixements útils que ajudin en el dia a dia del centres docents (nivell *micro*) i, de retruc, estrènyer la distància que sovint separa la planificació educativa de la realitat (nivell *macro*).

Òbviament, aquesta no és una tasca que poguem realitzar en el buit. Cauria en una reducció a l'absurd tot intent de comprensió de la posició dels receptors d'una política que no tingués en compte els principals trets característics d'aquesta política. En aquest

sentit, volem també anotar que l'exercici que aquí desenvolupem no dona per descomptat (per sabut) el marc caracterològic dels diferents àmbits d'actuació dels quals revisem les principals maneres d'apropiar-se'n des de la recepció. En tot cas no ens hi esplaiarem. O millor dit, ho farem de forma *ad hoc*, això és, detenint-nos-hi en tant que fer-ho permeti facilitar la interpretació dels discursos dels nostres entrevistats. Sigui com sigui, el pla general en què ens anirem movent no és un pla d'especialització. Parlarem de vivències inicials en incorporar-se al centre, de percepcions sobre els valors dels aprenentatges transmesos a les aules, de valoracions sobre els diferents rols del professorat, de les pràctiques i discursos respecte dels companys d'institut, d'expectatives acadèmiques i laborals... tot plegat temes (alguns d'ells “vells” temes) ben coneguts i majoritàriament rellevants a l'hora de tractar d'allò relacionat amb els processos d'escolarització d'infants i joves, independentment del seu origen.

I en aquest punt, un darrer aclariment. Concentrem la nostra atenció en l'etapa de l'ESO. Prioritzem, així, l'atenció a uns moments de l'itinerari escolar allà on els dispositius escolars d'acollida més “se la juguen”; no tan sols davant dels reptes que planteja l'escolarització (i sovint la compensació educativa intensiva) d'aquell alumnat immigrant que s'hi incorpora directament, sense haver cursat la primària al nostre país, sinó també davant la imminència d'un dels principals punts d'inflexió en la trajectòria educativa i social de tot noi o noia: la finalització del període d'escolaritat obligatòria. Som conscients que aquesta focalització en certa mesura deixa fora del nostre radi d'atenció més directa un objecte que reclama cada vegada més la seva presa en consideració. Ens referim als factors que motiven els processos de continuïtat (i discontinuïtat) cap a l'educació postobligatòria. Uns processos que sembla incideixen de forma “específica” quan s'analitzen les opcions preses per part de l'alumnat nouvingut. Ara bé, si bé és cert que no estem en disposició de desenvolupar un exercici interpretatiu basat en relats *a posteriori* (relats que podríem obtenir entrevistant nois i noies nouvinguts que haguessin finalitzat l'ESO²), sí hem pogut recollir el pes de diferents visions establertes *a priori* (preguntant els alumnes estudiants d'ESO a propòsit de les seves expectatives un cop aconseguits els 16 anys i/o acabada l'educació obligatòria).

² Val a dir que en el decurs del treball empíric hem tingut ocasió d'entrevistar-nos amb dos alumnes estudiants de batxillerat: la Roxana (1r de batxillerat) i l'Alfredo (2n de batxillerat) (veure Taula 2).

1.2 Els instituts visitats

Han estat seleccionats sis centres públics de secundària caracteritzats per diferents realitats i trajectòries institucionals, per diferents contextos sociodemogràfics, per diferents composicions de llur alumnat, per diferents trajectòries quant al tracte a la diversitat i per diferents ubicacions en el territori. Amb el benentès que el present projecte de recerca no es planteja sota els paràmetres de cap representativitat estadística, l'objectiu d'aquesta tria ha estat el de permetre un cert joc de *contrastos* entre realitats escolars, el d'abastar el seguiment d'uns criteris de diversitat que permetin derivar la imatge d'un cert *mapa de l'estat de la qüestió*.

En resum, el valor dels resultats del treball de camp no és tant el de la significació estadística, com el de contribuir en la dilucidació interpretativa d'uns determinats processos educatius i valoratius contextualment situats. En altres paraules, aquest exercici de contrastació ens il·lustra nombrosos exemples significatius, ens aporta elements per distingir factors recurrents i motius relatius en les dinàmiques d'apropiació i experiència escolars pròpies de l'alumnat nouvingut.

En tot cas s'ha partit de dues condicions bàsiques per a tria: i) disposar l'institut d'una aula d'acollida; ii) tractar-se de centres amb una proporció d'alumnat d'origen estranger superior a la mitjana corresponent al conjunt de centres catalans de secundària. Certament són criteris amplis, que obren molt marge de selecció. Partint, doncs, d'aquestes guies bàsiques i de la voluntat d'acabar disposant d'un ventall divers d'experiències i situacions, la concreció final de la “mostra” ha estat realitzada gràcies, d'una banda, a l'agenda de contactes dels diferents programes de treball de la Fundació Jaume Bofill, i d'altra banda, al coneixement de diferents centres de secundària i de les seves realitats resultant d'altres experiències de recerca dels mateixos autors d'aquest estudi.

La Taula 1 identifica quins han estat els sis instituts visitats:

Taula 1: IES visitats

Municipis	Centre
Badalona	IES Eugeni d'Ors
Mataró	IES Thos i Codina
Salt	IES Salvador Espriu
Anglès	IES Rafael de Campalans
Lleida	IES Escola del Treball
Torredembarra	IES Ramon de la Torre

1.3 Els protagonistes de la recerca i les eines per a escoltar-los

En un exercici directament basat en les premisses de la recerca qualitativa, cadascun dels IES visitats ens ha situat el camp de joc de les visions i experiències dels qui són els autèntics protagonistes d'aquesta investigació.

1.3.1 Actors i actrius principals: l'alumnat nouvingut

Els 49 alumnes nouvinguts entrevistats, nois i noies estudiants de 1r a 4t d'ESO (amb alguna excepció³) i procedents del Marroc, la Xina, l'Índia, el Pakistan, l'Equador, Colòmbia, Hondures, Veneçuela, Bolívia, Uruguai, Cuba, Brasil, Romania, Moldàvia, Armènia, Rússia i Ucraïna, tots i cadascun d'ells, són els veritables protagonistes del nostre estudi. No podia ser d'una altra forma. Ells i no pas altres (per exemple, els seus companys autòctons) són els principals individus receptors, els “usuaris” directes, de les polítiques d'acollida desenvolupades pels centres escolars. Recordem-ho: un dels objectius d'aquesta recerca és precisament interpretar com aquests alumnes perceben i es relacionen amb aquestes polítiques, aquelles que els defineixen com a *target*, com la seva “població Dorina”. D'ells i elles hem intentat copsar les lògiques d'apropiació i ús tant d'aquestes polítiques “específiques” com dels diferents dispositius i espais educatius que formen part de la “normalitat” ordinària dels centres de secundària.

S'escau justificar breument per què apareixen en l'anàlisi joves d'aquestes nacionalitats i no pas d'altres. Dues han estat les raons principals.

En primer lloc fem explícita la voluntat de focalitzar aquesta recerca en les experiències educatives (i també culturals i relacionals) de joves adolescents procedents de països extracomunitaris la majoria dels quals podríem qualificar com d'“empobrits”. És en aquests casos quan es deixa sentir amb força el debat polític, acadèmic i mediàtic sobre les problemàtiques que planteja la “integració” de la “nova diversitat cultural” que aquests joves *aporten* al sistema educatiu.⁴ S'hi barregen en aquest procés justificacions d'ordre divers: “distàncies culturals i idiomàtiques” (sobretot en el cas dels joves magribins), “dèficits educatius”, “marginació i exclusió social”, “desestructuració familiar”... En la mesura en què és objectiu d'aquest treball analitzar la manera com són

³ *Ídem*

⁴ No cal dir que aquests debats es (re)produeixen sobre el fet de situar-se també la d'aquesta immigració la imatge preferida sempre que es planteja tota discussió sobre els problemes generals derivats de l'arribada de col·lectius extracomunitaris. Tot plegat envoltat de l'alarma social sobre la suposada “invasió d'immigrants” que viu en l'actualitat el país.

viscudes tot un seguit de realitats i realitzacions escolars per part d'un alumnat les situacions educatives (i socials) del qual s'avaluen com a "necessidades" d'un esforç suplementari d'atenció per part de l'administració i els centres docents, pendre en consideració les implicacions d'aquestes "distàncies" pot aportar nombrosos exemples del sentit i els efectes de les estratègies pensades per tal de recórrer-les.

Al mateix temps, i atès que és també objectiu d'aquesta recerca introduir els efectes de l'estructura social sobre la definició de les posicions ocupades en relació a aquests canals, agents i espais educatius (més o menys específics), serà interessant analitzar les possibilitats de posicionament d'una població jove subjecte a una regulació (fruit de la política d'estrangeria existent) amb evidents conseqüències discriminadores i limitadores de la seva sociabilitat.

En segon lloc, que les procedències concretes de la població que ha centrat l'objecte d'aquest estudi hagin estat les que han estat es deu als efectes de la tria de les "unitats d'anàlisi" per a la recerca empírica. Aquestes són, els sis centres de secundària visitats.

Amb cadascun d'aquests alumnes hem mantingut allò que anomenariem una *entrevista en profunditat*. No és necessari esplaiar-se en les virtuts heurístiques de les entrevistes en profunditat com a font de recollida/producció de dades qualitatives. Únicament convindria insistir en com aquestes virtuts s'han ajustat al nostre objectiu de recerca.

En efecte, la realització d'entrevistes semiestructurades, amb guió flexible, ha anat adreçada a l'estudi dels significats de les experiències educatives i personals viscudes pels nostres protagonistes en la seva relació amb els diferents dispositius i entorns educatius articulats a l'interior dels seus instituts. L'objectiu ha estat, doncs, el de recollir els relats a través dels quals els joves adolescents signifiquen, racionalitzen, interpreten, en definitiva, viuen i experimenten la seva escolarització des de la seva entrada a l'institut. El punt de partida és, doncs, la narració dels sentiments i experiències viscuts ja als primers moments d'incorporació al centre. Quan s'ha tractat de joves estrangers arribats als darrers cursos de primària, la narració arrenca abans, i en tot cas tornem a dirigir l'atenció al relat dels moments de pas a la secundària. Efectivament, és mitjançant les tècniques d'entrevistes narratives (justificades entorn un punt de partida no sempre fixe) que poden capturar-se les estructures de sentit i sentiment en base a les quals els joves narradors interpreten i reinterpreten el seu conjunt d'experiències escolars; unes experiències carregades de dilemes, incerteses, i dificultats, però també de motivacions, aspiracions i il·lusions.⁵ Les dades qualitatives

⁵ No parlem aquí d'*entrevistes narratives* en sentit estricte, tal i com quedaria formulat el terme des de l'òptica del "mètode biogràfic interpretatiu" (Bertaux, 1981). Tanmateix, si bé l'organització de les situacions d'entrevista respon, en el marc d'aquesta recerca, a la lògica del diàleg semiestructurat, fem ús

resultants necessàriament es mouen entre el relat de part de les biografies d'aquests joves i els efectes d'*alternació* (Berger i Luckmann, 1966) o reconstrucció significativa d'aquests camins. No descobrim res de nou afirmant que són l'esforç empàtic al temps que el distanciament epistemològic dues de les eines a partir de les quals l'investigador encara la dilucidació d'aquests equilibris. Aquest ha estat el guió seguit:

1. Procés migratori

Quan temps fa que vas arribar al municipi? Vas arribar directament al municipi o vas estar abans a alguna altre ciutat a Espanya o Catalunya?

Vau arribar tota la família junta...?

Quan vas començar l'institut?

2. Arribada al centre

Record-narració del primer dia d'institut (percepcions, sentiments, dificultats...)

Com van anar els primers dies d'institut (classes, professors, companys, pati...)?

Explica'm com era l'escola (i entorn) d'on venies (classes, professors, companys, pati...)?

Era molt diferent l'escola d'allà en comparació amb aquest institut?

Quines coses t'agradaven més d'allà i quines més aquí? (Disciplina, ritmes d'aprenentatge, dificultats, relació amb companys...)

3. Procés d'escolarització

Aula d'acollida...

Des que vas arribar a l'institut, a quines classes has anat? Quins han estat els teus professors?

Quines coses trebal·leu a l'aula d'acollida (o grup de reforç específic)? Són coses difícils?

Quin material feu servir? Què et sembla?

Quina relació tens amb el professor/a (referència tutor)?

Quina relació tens amb els companys (detectar xarxes)?

T'agrada l'aula d'acollida? Perquè?

Grup ordinari...

Quantes hores vas (quines assignatures fas) amb el grup "ordinari"? (Procés des d'arribada)

Quines coses trebal·les al grup ordinari (treball autònom/comú? Són coses difícils)?

Quina relació tens amb el professor/a (referència tutor)?

Com t'agradaria que fossin els teus professors? (noció "professor ideal")

Quina relació tens amb els companys (detectar xarxes)?

T'agrada més l'aula d'acollida o el grup ordinari? Perquè?

4. Temps lliure

Pati...

Que fas a l'hora del pati? (Pràctiques)

Amb qui vas a l'hora del pati? (Xarxes)

Perquè prefereixes anar amb aquests i no amb uns altres? (Geografies)

Oci...

Què fas quan ets fora de l'institut? (Narració d'una tarda entre setmana; narració d'un cap de setmana) (Pràctiques)

Amb qui quedes fora de l'institut? (Xarxes)

d'aquesta fórmula en la mesura en què s'hi recullen també discursos oberts que plasmen la tensió entre la dimensió viscuda ("història de vida") i la dimensió narrada d'una vida ("relat de vida").

Perquè prefereixes anar amb aquests i no amb uns altres? (Geografies)

5. Expectatives

Com et va el curs? Creus que l'aprovaràs? (Procés des d'arribada)

Com t'avaluen? Et sembla bé, just? (Procés des d'arribada)

Què opinen els teus pares del teu rendiment?

Què et diuen els teus pares sobre l'institut, classes, professors...?

Creus que et treuràs l'ESO? (Importància atorgada a escolarització obligatòria)

Creus que amb l'ESO ja et pots guanyar la vida? Necessites més formació?

Llavors que creus que faràs un cop acabis l'ESO? (Referència a models familiars: cas de germans grans; nivells d'instrucció de pares/mares...)

El procediment per a la selecció dels nostres informants ha estat basat en un criteri explícit de diversitat: diversitat quant a l'origen, quant al sexe, quant al moment d'arribada, quant al curs d'incorporació a l'institut, quant al curs en l'actualitat, quant a la trajectòria escolar resseguida, quant al rendiment acadèmic actual i quant al "grau de sociabilitat" de l'alumne. Atenent a aquests criteris hem discutit amb els nostres interlocutors als diferents centres l'especificació final de la mostra. Les entrevistes han estat realitzades en horari lectiu en espais habilitats dins els respectius centres escolars.

La Taula 2 resumeix la distribució final del conjunt d'entrevistes realitzades, per centre i en base a les característiques bàsiques dels diferents alumnes. Cal fer notar que els noms dels entrevistats han estat canviats per tal de garantir l'anonimat de tots els alumnes que han col·laborat en aquesta recerca.

Taula 2: Dades bàsiques dels alumnes entrevistats

IES	Nom	Curs	Procedència	Residència a Catalunya	Assistència a aula d'acollida o TAE
IES A	Mustafa H.	4t ESO	Marroc	3 mesos	AA des de l'arribada
	Imran	2n ESO	Marroc	8 anys	Ed. Primària: reforç ESO: reforç, no hi ha TAE
	Mustafa A.	4t ESO	Marroc	2 anys	Arribada: 2 mesos de reforç 3r i 4t ESO: AA
	Mustafa L.	2n ESO	Marroc	2 anys	1r ESO: AA 8h setmanals 2n ESO: AA 6h setmanals
	Abra	2n d'ESO	Marroc	7 anys	AO
	Caliana	4t d'ESO	Marroc	7 anys	AO
	Biindiya	2n d'ESO	Índia	3 mesos	AA des de l'arribada
IES B	Eduardo	1r ESO	Equador	1 mes i mig	AA des de l'arribada
	Jennifer Fabiola	2n ESO	Colòmbia	2 mesos	AA des de l'arribada
	Luda	4t ESO	Rússia	1 any i 4 mesos	Actualment no AA 3r ESO: AA (7 hores setmanals)
	José Pedro	2n ESO	Equador	5 anys	1r ESO: AA + reforç 2n ESO: AA (3 hores setmanals)
	Adilah	3r ESO	Marroc	1 any i mig	TAE AA + AO
	Safia	3r ESO	Marroc	2 mesos	AA + AO
	Emad	2n ESO	Marroc	1 any i 2 mesos	AA (6 hores setmanals)
	Mahrus	2n ESO	Marroc	3 anys	AA (al principi jornada completa, després 16 hores setmanals)
	Lina	4t ESO	Marroc	1 any i 3 mesos	AA (6 hores setmanals)
	Denisa	2n ESO	Brasil	2 anys	Actualment no AA 1r semestre AA
IES C	Kaniz	2n ESO	Marroc	2 anys i 4 mesos	AA des de l'arribada
	Shamima	3r ESO	Marroc	2 anys i mig	2n ESO: 4 mesos AA, després 4 hores al dia AA i 2 AO 3r ESO: AA
	Dorina	2n ESO	Romania	1 mes	Actualment no AA 3 dies a AA

	Angela	3r ESO	Romania	2 anys i uns mesos	Actualment no AA 2n ESO: AO menys a català que anava a classe de reforç
	Anisa	4t ESO	Marroc	2 anys	Actualment no AA TAE a l'arribar 4t ESO: AA (excepte educació física)
	Gabriel	2n ESO	Veneçuela	4 setmanes	AA + AO
	Sabiha	3r ESO	Marroc	4 anys	TAE a l'arribar
IES D	Mykola	3r ESO	Ucraïna	2 anys	Actualment no AA 2n ESO: TAE matins + AO de tarda 2n ESO: AA els 2 primers mesos + AO
	Jennifer	2n ESO	Colòmbia	1 mes i mig (3 mesos i mig a Madrid)	AA (7 hores setmanals) + AO la resta
	Alfredo	2n Batxillerat	Cuba	4 anys	Actualment no AA 3r ESO: classes de reforç de català durant el mig curs que va estar
	Hurmuz	2n ESO	Marroc	2 anys	Actualment no AA 1r ESO TAE 1r ESO AA
	Faisil	3r ESO	Marroc	2 anys i mig	Actualment no AA 1r ESO TAE 2n ESO AA
	María	1r ESO	Bolívia	2 mesos	AA
	Rodika	1r batxillerat	Romania	1 any i mig	4t ESO: 2 setmanes a l'AA
	Chang	4t ESO	Xina	4 anys i uns mesos	Actualment no AA TAE 2 anys a l'AA
IES E	Hanifa	2n ESO	Marroc	Gairebé 4 anys	Actualment no AA 1r ESO: AA + AO (per música i matemàtiques) 2n ESO: AA 2 mesos inicials
	Federico	4t ESO	Uruguai	2 anys	Actualment no AA 3r ESO: AA el 1r semestre i una mica del 2n
	Isaac	2n ESO	Equador	2 anys i mig	Actualment no AA 1r ESO: AA + AO 2n ESO: AA + AO

	Hamden	4t ESO	Marroc	Gairebé 4 anys	Actualment no AA 1r ESO: TAE 2n ESO TAE 3r ESO AA
	Mustafa M.	4r ESO	Marroc	3 anys	1r ESO AO 2n ESO TAE 3r AA Actualment no AA
	Alberto	3r d'ESO	Equador	2 anys	2n AA Actualment no AA
	Safdar	2n d'ESO	Marroc	1 any i mig	1r ESO: TAE Actualment: AA
	Hinna	3r d'ESO	Marroc	1 any i mig	2n ESO: TAE Actualment: AA
IES F	Bethany	2n ESO	Marroc	Gairebé 2 anys	2n ESO: TAE + AO tardes però sense exàmens 2n ESO: AA (9 hores setmanals) + AO en algunes assignatures
	Juliana	2n ESO	Hondures	1 any	Cap AA
	Madhu	1r ESO	Índia	2 anys (1 a Barcelona)	1r ESO: TAE matins + AO a les tardes però sense exàmens 1r ESO: AA (1 hora diària) + AO
	Diran	3r ESO	Armènia	2 anys	Actualment no AA 2n ESO: TAE matins + AO a les tardes 2n ESO: TAE els 1 primers mesos, després AO temps complert
	Hobo	3r ESO	Xina	2 anys	3r ESO: TAE 3r ESO: AA
	Ameer i Samad	4t ESO	Pakistan	1 any i mig	Actualment no AA 4t ESO: TAE
	Anyà	4t ESO	Moldàvia	Des de principi de curs	4t ESO: 2 trimestres AA
	Jaira	3r ESO	Equador	1 any i mig (+ 1 any i mig a Espanya)	Cap AA

Notes: Aula d'Acollida (AA)
Aula Ordinària (AO)
Taller d'Adaptació Escolar (TAE)

1.3.2 Altres veus

Al marge de les trobades amb diferents alumnes, hem tingut ocasió d'entrevistar-nos amb 15 **famílies**. Certament es tracta aquesta d'una “veu” de gran rellevància i interès a l'hora d'interpretar bona part dels significats dels discursos dels nois i noies entrevistats. Tal i com començarem ja constatant en el capítol d'emmarcament teòric, ha estat a bastament demostrat com les visions i expectatives que mares i pares (de l'origen que sigui) es formulen respecte dels valors de l'escolarització condicionen en bona mesura les actituds de llurs fills i filles respecte d'aquests mateixos valors.

Per norma general es tracta de visions i expectatives construïdes i reconstruïdes fonamentalment en base a com aquestes famílies i llurs fills i filles perceben i experimenten diàriament l'estructura d'oportunitats que els ofereix la societat receptora i, dins aquesta societat, la institució escolar. Succeeix, per exemple, que determinats col·lectius de població estrangera fa temps que han tingut ocasió de percebre i experimentar en pròpia pell, a molts i molt diversos nivells, els efectes de la discriminació ètnica; una discriminació que, entre d'altres coses, reproduceix en les noves generacions visions de quin és el “camp dels possibles laborals” que els espera. Així, és d'esperar que els joves que pateixen aquesta situació desenvolupin unes teories de l'èxit i es formulin unes expectatives educatives (sempre en funció del “valor de canvi” atribuït al pas per les diferents etapes de l'itinerari educatiu) força diferents a les de, per exemple, els joves autòctons de classe mitjana o a les d'aquells altres joves immigrants no situats, ni ells ni llurs famílies, en la categoria de “ciutadans de segona classe”.

Òbviament no es tracta aquest d'un efecte mecànic, i de fet tindrem ocasió de constatar com la pràctica totalitat de les famílies entrevistades, àdhuc aquelles que es troben relegades a les posicions més precàries en l'estructura social i laboral, confien en les possibilitats que obre l'escola a la mobilitat social ascendent de la seva descendència i, consegüentment, de la pròpia família. Dit altrament, es confia en els *valors instrumentals* de l'escolarització (Bernstein, 1977), en les competències bàsiques que proporciona, en els títol que atorga. Que aquestes disposicions promoguin en els seus fills i filles actituds d'*adhesió* o *acomodació* escolar,⁶ o que no ho facin, és qüestió que ens ocuparà posteriorment. Tan sols un avançament: una part significativa dels alumnes entrevistats afirmen experimentar una certa pressió davant l'aposta que els seus pares

⁶ Molt breument, Bernstein entén com a actitud d'*acomodació* l'acceptació de l'educació com a pur mecanisme de mobilitat social, i per actituds d'*adhesió* la identificació, no només amb els valors instrumentals de l'escolarització, sinó també amb els *valors expressius* que traspuen la cultura escolar: responsabilitat, respecte, motivació, perseverança, etc (Bernstein, 1977).

han fet per la seva *formació escolar*. Que aquesta aposta es tradueixi o no en estratègies familiars de seguiment de la situació i tasques escolars del fill, o en un tipus o altre de contacte amb el centre escolars, és també un tema que reservem per a més endavant.

La veu de les famílies ha estat escoltada també per mitjà de la tècnica qualitativa de l'*entrevista semidirigida*. Aquestes entrevistes han anat, doncs, adreçades a copsar les seves visions subjectives, les apreciacions respecte del següent ventall de punts d'interès:

Procés migratori

- Temps d'arribada i itinerari d'instal·lació...
- Arribada amb família o reagrupament...
- Procés d'inserció laboral...

Primers contactes

- Narració/valoració dels primers contactes amb l'institut: matriculació i rebuda, persones de referència, explicacions rebudes (sistema educatiu, funcionament aules d'acollida, reunions amb tutors...)
- Comparació amb escola i entorn escolar al país d'origen.

Seguiment procés escolar dels fills/es

- Coneixement/valoració de l'itinerari d'atenció escolar (aules de reforç, grups ordinaris, materials utilitzats...).
- Relació/valoració professors i tutors del fill. Figures de referència
- Seguiment de l'escolarització del fill/a: assistència a reunions, seguiment del treball a casa, normatives en relació a l'estudi...
- Coneixement/valoració de les pràctiques informals i companyies/amistats a l'institut (moments de pati)

Actituds i expectatives respecte de la institució escolar

- Percepció general d'utilitat escolarització obligatòria (valors instrumentals)
- Percepció específica sobre aprenentatges més importants
- Percepció específica sobre metodologies docents més eficaces
- Percepció específica sobre els sistemes d'avaluació
- Expectatives de permanència i/o continuïtat acadèmica (en cas de millor o pitjor rendiment). Copsar grau d'imposició-negociació respecte de les expectatives del fill/a. Comparar amb cas d'altres germans (d'altres edats i sexe).
- Expectatives d'inserció laboral del fill/a. Copsar grau d'imposició-negociació respecte de les expectatives del fill/a. Comparar amb cas d'altres germans (d'altres edats i sexe).

Oci

- Coneixement/valoració de les pràctiques informals i companyies/amistats en espais d'oci.
- Normatives en relació a l'oci.

...general

- Comparació entre els models d'adolescència/joventut d'aquí i els del país d'origen.
- Comparació entre els models d'adolescència/joventut dels seus fills i els dels pares.

Pel que fa al procediment de selecció de la mostra de famílies a entrevistar, aquest, juntament amb els principis de diversitat també aquí emfasitzats (origen, temps de residència a l'Estat, estructura familiar i tipus de lligam amb el centre), ha hagut de realitzar-se en el marc d'un altre criteri força més pragmàtic: el de la disponibilitat (per raons horàries, per manca de competència en llengües autòctones...) i/o voluntat de la família a ser entrevistada. Sempre que ha estat possible, hem considerat interessant entrevistar les famílies d'alguns dels alumnes entrevistats però, en algunes ocasions, les famílies entrevistades no guarden parentiu amb cap dels alumnes entrevistats. Un cop valorats els criteris i les seves oportunitats de realització conjuntament amb els nostres interlocutors als diferents instituts, des dels mateixos centres se'ns ha facilitat un primer contacte amb les famílies a entrevistar. A la pràctica, les entrevistes han tingut lloc a la pròpia llar domèstica, generalment al vespre i en presència del conjunt dels membres de la família (pare, mare i fills).⁷

La Taula 3 mostra la distribució final de les entrevistes realitzades a famílies, per centre on assisteixen els fills i en base a alguns dels seus trets bàsics.

⁷ Amb l'excepció de l'entrevista mantinguda amb la mare de l'Adiva i la Rihana, realitzada en un centre cívic amb la col·laboració d'una traductora.

Taula 3: Dades bàsiques de les famílies entrevistades

Família	Institut	Procedència	Residència a Catalunya	Membres a l'entrevista
Mustafa A.	IES A	Marroc	Pare: 4 anys i 3 mesos Resta de la família: 2 anys i tres mesos	Pare i alumne
Mustafa L.	IES A	Marroc	Pare: 5 anys Resta de la família: 2 anys	Pare, mare, germans i alumne
Abra i Caliana	IES A	Marroc	Pare: 12 anys Resta de la família: 7 anys	Pare, mare, germans i alumnes
Biindiya	IES A	Índia	Pare: 6 anys i mig Resta de la família: poc menys d'un any	Pares, germà i alumna
Diran	IES F	Armènia	Pares arriben primer. Resta de la família: 2 anys i un mes	Pare, mare, germà, cunyada, nebot i alumne
Juliana	IES F	Hondures	Mare: 5 anys Alumna: 1 any	Mare, alumna i parella de la mare
Adiva i Rihana	IES E	Marroc	Pare: 4 anys Resta de la família: 1 any	Mare, traductora i alumna
Alberto	IES E	Equador	Mare: 5 anys Alumne: 2 anys i 6 mesos	Mare i parella de la mare
Eva i Marina	IES E	Moldàvia	Pare: 5 anys i poc Mare: 4 anys Filles: 1 any i mig	Mare
Sabiha	IES C	Marroc	Pare: 16 anys Resta de la família: 3 anys i 3 mesos	Pare, mare, germà, altres familiars i alumna
Gabriel	IES C	Veneçuela	Mare: 2 anys Germana: 1 any Alumne i oncle: 6 mesos	Mare, oncle, germana, alumne i un amic de l'alumne
Dorina	IES C	Romania	Pare: 3 anys Resta de la família: 5 mesos	Pare i mare
Safia	IES B	Marroc	Pare: 5 anys Resta de la família: 7 mesos	Pare, mare, 2 germanes, 1 germà i alumna
Gisela	IES B	Equador	Mare: 7 anys Alumna: 7 mesos	Mare i alumna
Lina	IES B	Marroc	Pare: 4 anys Resta de la família: 1 any i mig	Pare, germà, germana i alumna

I finalment hem volgut també escoltar “les veus” del **professorat ordinari**. Fonamentalment per dos motius complementaris. En primer lloc, podem entendre que professors i professores d’aula ordinària són també receptors, en el seu cas receptors “indirectes”, de les polítiques d’acollida i escolarització de l’alumnat nouvingut desenvolupades pels centres. En efecte, sense participar en el disseny i programació d’aquestes polítiques sí en perceben, en canvi, els seus efectes: alguns d’aquests alumnes s’incorporen a les seves classes unes hores i no unes altres, en funció d’uns criteris en la definició dels quals no han intervengut; els han d’instruir sovint sense conèixer exactament quin és el seu estat i ritme d’aprenentatge, molt freqüentment a partir de material didàctic adaptat que, en no poques ocasions, aquests alumnes treballen autònomament a l’aula; els han d’avaluar en base a uns barems també adaptats; han de compartir la seva tutorització amb la figura del professor-tutor d’acollida...

Al mateix temps, i aquí rau el motiu principal que ens situa en la conveniència de recollir les seves veus, a nivell general el tipus de planificació de l’acollida i escolarització de l’alumnat nouvingut cada vegada més es planteja a partir de canals i dispositius que, si bé molts d’ells són de caràcter específic, intenten evitar que es reproduïxin compartimentacions i segregacions estables en el tractament de la diversitat “pròpia” d’aquest alumnat. Exemple paradigmàtic d’aquesta tendència és la formulació de les aules d’acollida pròpies del centre com a mecanismes transitoris i oberts, que ja de bon començament persegueixen la incorporació progressiva a les classes normalitzades. És innegable que aquesta tendència, d’una banda positiva en tant que pretén evitar els efectes perversos del sistema segregadors i homogeneïtzadors d’atenció a la diversitat, d’altra banda situen els professors i professores de l’aula ordinària davant d’uns reptes amb els quals difícilment han estat familiaritzats i en relació als quals rarament han estat formats.

En definitiva, ens ha interessat copsar les seves opinions a propòsit de les dificultats i reptes que, tant en un sentit general com en la pràctica quotidiana, planteja la progressiva entrada d’alumnat estranger a les seves aules. Ho hem fet per mitjà de l’organització de *grups de discussió* als diferents instituts visitats, aprofitant, sempre que ha estat possible, espais de trobada ja existents. En efecte, els valors metodològics d’aquesta tècnica de recerca qualitativa –participació interactiva en la definició de problemàtiques, confrontació de punts de vista, emergència de consensos i dissensos...– ens han permès identificar les preocupacions clau més recurrents en els discursos del professorat ordinari. Ha estat possible dur a terme aquests grups de discussió a quatre dels sis instituts visitats (Taula 4), intentant abraçar s següents punts de debat:

Quin perfil d'alumnat estranger teniu a les vostres aules?

Quina és la implicació de l'alumnat estranger en les dinàmiques de treball a l'aula (participen, no participen; grups de treball; treball comú, treball autònom)?

Quines són les principals dificultats de l'alumnat a l'hora d'implicar-se en el treball a l'aula?

Quins factors ajuden a una millor implicació d'aquest alumnat en les dinàmiques de treball a l'aula?

Amb quines dificultats us trobeu vosaltres a l'hora d'implicar-los en les dinàmiques de treball a l'aula?

Quina és la vostra relació quotidiana amb aquest alumnat? Què us funciona millor, què us funciona pitjor?

Quina relació mantenen aquests alumnes amb la resta de companys?

Com es podria treballar la integració relacional d'aquest alumnat a l'aula?

Com valoreu l'acollida i el tipus d'escolarització específica (aula d'acollida, grups de suport...) que reben aquests alumnes al vostre centre?

En cas que poguéssiu disposar de més recursos, quina seria la millor manera d'acollir-los i escolaritzar-los?

Taula 4: Grups de discussió amb professors/es

Centre	Perfil del grup de discussió
IES A	Equip docent 2n d'ESO Equip docent 4t d'ESO
IES C	Equip docent 2n d'ESO
IES D	Comissió d'atenció a la diversitat
IES E	Grup de discussió <i>ad-hoc</i>

1.4 L'estructura de l'informe

Abans d'endinsar-nos en l'anàlisi i interpretació de les veus dels protagonistes d'aquesta recerca, dediquem el capítol 2 a revisar algunes aportacions teòriques, algunes aproximacions empíriques que ens podran fer d'un cert emmarcament conceptual a l'hora de comprendre millor els sentits de les diferents maneres que tenen els joves adolescents –particularment els procedents de la immigració– d'experienciar i apropiarse del *fet escolar*. Més concretament, en aquest apartat farem esment d'aquelles aportacions que, des de perspectives diferents, han focalitzat la seva atenció en l'estudi de les disposicions i visions escolars que els joves desenvolupen pel fet de pertànyer a minories ètniques i/o d'origen immigrant; unes disposicions i visions difícilment

destriables de les experiències més generals fruit dels processos d'incorporació a la societat receptora viscuts per aquests joves i llurs famílies.

El capítol 3 recull, de forma ordenada i interpretativa, els principals resultats extrets de l'anàlisi del treball de camp realitzat. En un primer punt 3, escoltarem els relats dels nostres entrevistats a propòsit de les que han estat (o foren en el seu moment) les seves experiències inicials en incorporar-se, procedents d'altres països (d'altres contextos socials i escolars), al centre en què actualment s'escolaritzen. Ens situarem, doncs, en el marc d'aquests primers moments; un marc en què no són poques les inseguretats, àdhuc les angoixes viscudes; un marc en què l'alumnat nouvingut necessàriament s'enfronta a reptes diversos: en el pla relacional (amb qui anar), en el pla propi de les cultures adolescents (com són els joves, com es comporten a classe i fora d'ella), en el pla més estrictament acadèmic (com són les assignatures, quin és el seu grau de dificultat)... Tots ells reptes que apareixen per contrast entre les realitats presents i les conegudes en origen, tots ells reptes que, d'una manera o altra, van resolent-se amb el pas del temps. Veurem sobretot com aquests processos són viscuts i elaborats per part dels nois i noies nouvinguts amb qui ens hem entrevistat. Però donarem també veu a les seves famílies, a les seves opinions respecte de les proximitats-distàncies que perceben entre els sistemes i dinàmiques escolars "típics" dels seus països d'origen i els propis dels centres on assisteixen els seus fills en l'actualitat. Veurem com aquestes percepcions es construeixen tant per coneixement directe, com sobretot arran dels relats de llurs fills i filles. Val a dir que ens mourem fonamentalment en el terreny de les representacions, de les percepcions. Per tal de ponderar el seu fonament objectiu hem cregut convenient presentar, en l'Annex d'aquest treball, una descripció detallada de les característiques bàsiques dels sistemes educatius dels diferents països d'origen dels nostres entrevistats.

En l'apartat 4 ens centrarem en l'anàlisi dels valors que els diferents col·lectius d'alumnes nouvinguts atorguen als aprenentatges rebuts a l'aula d'acollida i a l'aula ordinària. Tractarem d'interpretar els seus discursos, les seves percepcions sobre la utilitat instrumental de l'un i l'altre espai escolar, sobre els punts forts i punts febles dels continguts que s'hi tracten, de les dinàmiques didàctiques que s'hi desenvolupen. Començarem aleshores a apuntar la transcendència del "clima relacional" a l'hora de donar compte del nivell de significativitat referencial que s'atribueix a l'una i altra aula. Tot plegat ens obligarà a plantejar un primer subapartat adreçat al tractament dels diferents judicis que els nostres entrevistats comparteixen en el relatiu als valors d'ús de la llengua vehicular de l'ensenyament: el català.

El punt 5 aborda les principals formes com els joves adolescents procedents de la immigració avaluen i es relacionen amb els seus professors, tant aquells que tenen (o tingueren) a l'aula d'acollida, com aquells amb qui interaccionen a l'aula ordinària.

Comprovarem llavors la centralitat de dos criteris generals per a l'avaluació: la capacitat comprensiva del professorat en el pla educatiu i la capacitat comprensiva en el pla personal. És a partir del conjunt d'aquestes experiències, de les valoracions que se'n deriven, així com en contrast amb les figures docents "típiques" dels contextos escolars d'origen, que els nostres protagonistes elaboren les seves nocions, els seus retrats ideals d'aquell que consideren un "bon professor".

En el punt 6 ens ocupem de la transcendental qüestió de les relacions d'amistat i companyia que s'articulen en l'àmbit escolar. En efecte, el fet de sentir-se bé o malament a l'escola té sovint més a veure amb els amics que s'hi té que no pas amb d'altres variables. O dit d'una altra manera, el veritable centre d'interès i motivació de l'assistència a l'escola és sovint els grups d'amics i companys. Certament les trajectòries individuals i col·lectives en el sí de les xarxes socials de referència escolar es troben condicionades per les experiències de posicionament relacional inicialment viscudes en entrar a l'institut. La conformació d'unes o altres xarxes de companyia i amistat depenen, en primer lloc, d'allò que anomenarem el "camp dels possibles relacionals". Al mateix temps, però, els processos de formació i transformació de xarxes d'amistat i companyia, així com els processos de significació dels sentits d'aquests agrupaments i d'allò que els diferencia de la resta, són construïts també sobre la base de les representacions culturals que comparteixen els i les adolescents (autòctons i immigrants) a propòsit de les maneres de ser, comportar-se i mostrar-se d'uns i altres; és el que anomenarem "geografies culturals de l'adolescència". Partint d'aquí, analitzarem com aquests processos, aquestes experiències, aquestes percepcions es tradueixen en la manera de situar-se d'aquests nois i noies en les xarxes relacionals que tenen lloc a les respectives aules ordinàries i aules d'acollida, així com també al pati de jocs.

Són diverses les expectatives acadèmiques i laborals amb què els nois i noies entrevistats albiren el seu futur. Segons veurem en el punt 7, aquestes expectatives certament es construeixen molt en relació als valors, sobretot als valors instrumentals, concedits al pas per l'escolarització obligatòria. I a la inversa, és el sentit i grau d'ambició que alberguen aquestes expectatives, aquestes aspiracions, allò que guia els criteris d'avaluació i les percepcions dels valors assignables als aprenentatges i acreditacions que atorga la institució escolar. L'objectiu general d'aquest apartat és, doncs, aproximar-nos a les expectatives acadèmiques i laborals dels nois i noies d'origen immigrant tot posant-les en relació a les formes d'interpretar l'escolarització obligatòria de llurs famílies i a les aspiracions que aquestes dipositen en la trajectòria acadèmica dels seus fills. En primer lloc, ens fixarem en com aquestes expectatives apareixen i són significades en el discurs dels alumnes entrevistats. Posteriorment, en base a les entrevistes realitzades a les famílies, ens ocuparem d'analitzar els valors que aquestes confereixen a l'escolarització dels seus fills i les expectatives que hi projecten.

Finalment, el capítol 8 s'encarrega de repassar aquells punts d'atenció que, revisats des de l'òptica dels nostre entrevistats, situen àmbits de reflexió pràctica susceptibles de ser inclosos en el debat sobre els límits i potencialitats dels dispositius, espais i processos escolars amb què, de forma més o menys específica, es relacionen quotidianament els i les alumnes nouvinguts d'origen estranger. Insistirem, arribat el moment, en el fet que haurà estat l'anàlisi dels seus discursos allò que ens ha marcat els centres d'interès pràctic de què allà ens ocupem, no pas a la inversa. Serà també aquest el moment de recuperar, de forma transversal al llarg de les diferents reflexions proposades, els punts de vista recollits per mitjà dels grups de discussió mantinguts amb professors i professores. No en va, la consideració dels seus posicionaments i opinions no deixa d'aportar un cert marc de realisme a l'hora d'avaluar les dificultats de segons quins processos d'inducció al canvi.

2. Algunes referències per a l'emmarcament teòric

L'àmbit escolar és un territori significatiu en les geografies de l'adolescència: no tant sols hi penetren significacions pròpies d'aquests contextos, sinó que el propi procés d'escolaritzar-se és apropiat pel conjunt de joves en sentits diversos, convertint-se aquestes apropiacions en marcadors simbòlics de les seves geografies generals. Aquest segon element d'atenció és a la base de l'objecte d'estudi que aquí ens ocupa.

Entenem, doncs, que l'àmbit escolar representa un espai d'estudi privilegiat en tant que els joves adolescents se'l fan propi. I això sense perdre de vista allò que hem assenyalat en un altre lloc, que “copsar les lògiques d'apropiació escolar, i fer-ho des d'una perspectiva sociològica, ens obliga a moure'ns en un terreny que tingui en compte tant les posicions socials com les disposicions individuals i col·lectives” (Bonal *et al*, 2003: 11). Com succeeix amb les maneres com els joves adolescents s'apropien dels significats propis de la resta de territoris considerats (oci i família), les geografies d'aquestes *apropriacions escolars* tenen lloc enmig de pressions estructurals diverses: l'estructura social (i els efectes de les desigualtats per raó de classe, gènere, ètnia, edat...), la regulació de la condició juvenil, les normatives pròpiament escolars, l'autoritat docent, etc.

La finalitat d'aquestes pàgines d'emmarcament teòric és el de proposar una revisió d'aquelles aportacions teòriques i estudis empírics que millor puguin servir-nos a l'hora d'interpretar els sentits de les diferents maneres que tenen els joves adolescents –particularment els procedents de la immigració– d'experienciar i apropiar-se del *fet escolar*. Aquest recorregut permetrà, entre d'altres coses, fer palès com aquestes experiències i apropiacions poden ser sovint enteses com a accions i reaccions dels i les joves adolescents enfront dels processaments normatius propis de la institució educativa.

Més específicament, les aportacions seguidament seleccionades paren atenció a aquelles disposicions i visions escolars que els joves desenvolupen pel fet de pertànyer a minories ètniques i/o d'origen immigrat.

2.1 Els models “majoria-minories”

Sobretot a partir de principis dels vuitanta i fonamentalment en el món anglosaxó, han proliferat títols que donen compte de la preocupació per l'estudi de formes de resistència escolar lligades a “subcultures de base ètnica o immigrades” (Gibson, 1988; Mac an Ghaill, 1988; Solomon, 1992; Davies, 1994; Fordham, 1996; Dei *et al*, 1997;

Gilliat, 1997; Zine, 2000). En relació directa al nostre objecte d'estudi, anirem veient com d'una o altra manera és en joc la presumpció tradicional que situa la classe social com a principal catalitzador d'actituds de resistència davant l'autoritat escolar.

Anteriors en el temps, però, convé assenyalar els primers escrits de l'antropòleg nordamericà John Ogbu (1978), on comencen a construir-se instruments conceptuais destinats a donar compte de les situacions socioculturals que caracteritzen algunes de les minories ètniques i immigrades residents als Estats Units, i que condueixen algunes d'elles a posicionar-se en situacions de resistència davant determinades manifestacions de les cultures majoritàries. Per exemple, han estat recurrentment referenciats molts dels conceptes d'un model analític que situa la *història del contacte minoria-majoria* i la situació dels *principis d'estratificació social* com a factors d'explicació de la divisió dels grups minoritzats entre *minories de casta* (o involuntàries) i *minories immigrants* (o voluntàries).

Segons aquesta divisió, *minories de casta* serien aquelles històricament relegades a posicions d'inferioritat sociopolítica i econòmica, arran de mecanismes com l'esclavatge (el cas del col·lectiu afroamericà dels Estats Units), la colonització (la situació de molts hispans) i la conquesta (nadius americans). Segons la línia argumental que segueix el model, és fruit de les característiques d'aquest procés de minorització que els col·lectius que el viuen tendiran, amb més probabilitat que d'altres, a adoptar estratègies de supervivència basades en actituds de *resistència subcultural* enfront els grups i corrents majoritaris.⁸ D'acord amb Ogbu, “un important determinant del rendiment escolar és allò que els estudiants i les seves famílies o comunitat esperen obtenir de la seva escolarització en la vida adulta” (Ogbu, 1978: 54), i succeeix que els uns i les altres no han pogut sino percebre al llarg del temps, i a causa de l'abast de la discriminació ètnica, un futur ocupacional en qualsevol cas precari. Així, és d'esperar que els joves que pateixen aquesta situació desenvolupin unes teories de l'èxit i es formulin unes expectatives (educatives, laborals, familiars...) força diferents a les de, per exemple, els joves blancs de classe mitjana. És aleshores quan s'originen i es reproduïxen el que Ogbu anomena “diferències culturals secundàries” (*secondary cultural differences*).⁹

⁸ Centrant-se en el cas de la minoria afroamericana, Weis argumenta en el mateix sentit: “les seves pràctiques d'oposició han estat elaborades al llarg d'anys d'història, i constitueixen, avui, els elements culturals centrals en la vida de la comunitat negra urbana” (1985: 134).

⁹ Conseqüència dels processos d'estructuració social, aquestes “diferències culturals secundàries” (per exemple, desafiant a les autoritats educatives i al currículum formal) són les que finalment preocupen l'administració escolar, essent generalment vistes com a trets principalment identificatoris de certa adscripció ètnica.

Dins d'aquest plantejament, Signithia Fordham, "deixeble" del mateix Ogbu, constata com molts dels joves afroamericans afectats per aquestes dinàmiques de minorització reaccionen construint sistemes de significació i sentiment d'oposició als hegemònics, procés que l'autora qualifica com "refús absolut de tot allò que pugui associar-se a les normes i valors de la societat majoritària" (1996: 39). D'aquesta manera, també similarment a com succeeix entre els *lads*, es fa evident el pes de la força centrípeta de la cohesió grupal, dels dits *peer groups*.¹⁰ Un exemple: aquells estudiants negres que assoleixen posicions d'èxit i la promoció acadèmiques sovint són estigmatitzats com "uncool", "nerdy" o, més conegudament com d'"*acting white*". Segons sengles estudis de Matute-Bianchi (1986) i Suárez-Orozco (1991), és el mateix estigma que es veuen obligats a suportar els joves estudiants *chicanos* acadèmicament exitosos. Per la seva banda, Bourgois (1991) arriba a conclusions similars pel que fa al cas dels estudiants immigrants d'origen portorriqueny, els quals, percebent l'acció del sistema educatiu com a explotadora i assimilacionista, reaccionen construint opcions identitàries de resistència. Com veurem de seguida, però, el dilema entre la pressió grupal i la promoció socioescolar no es planteja amb la mateixa força en tots els col·lectius minoritaris.

Sí convé insistir en l'abast dels efectes de les relacions discriminatòries passades (esclavitud, colonització, segregació...) i presents (racisme institucionalitzat i en les relacions quotidianes, marginació laboral, residencial i política...) sobre les estructures de sentit i sentiment que encarnen bona part dels joves pertanyents a les anomenades "minories de casta". Com destaquen Mike O'Donnell i Sue Sharpe:

A causa del seu sentit d'injustícia fruit del racisme i la desigualtat, molts nois i noies negres desconfien de l'autoritat i el poder blancs. Atès que les seves situacions tant individuals i com a col·lectiu són encara més precàries que les dels nois blancs de classe obrera, les seves reaccions són encara més extremes. Quan aquests sentiments i reaccions són duts al marc escolar, les actituds antiautoritàries d'aquests joves –en combinació amb el racisme individual o institucional que pugui existir a cada context escolar particular- contribueixen a l'emergència de la contestació i el conflicte (2000: 60).

Ens trobem davant de situacions de resistència i construcció subcultural força properes a les caracteritzen les vides socials dels *lads* de Willis (1988), ara però, essent l'èmfasi en les implicacions pròpies de la discriminació ètnica. En tot cas, convé no oblidar que

¹⁰ Les pràctiques i discursos antiescolars col·lectivament mantinguts pels *Boulevard Brothers* a l'etnografia de Marotto (1977) s'expliquen en la mateixa direcció: "l'escola coarta la llibertat dels estudiants, els masifica, els manté en un estat d'absoluta passivitat, sense cap poder, i premia únicament aquells que pensen en el futur; el grup del carrer proporciona, en canvi, un marc de referència que atorga als Brothers, dins l'àmbit escolar, autonomia d'acció i el plaer immediat del contacte humà significatiu" (Marotto, 1977: 5).

també aquí els esmentats estudis se centren en les vivències dels fills de famílies amb baix capital econòmic i educatiu. Fins a quin punt la creació subcultural dels i les estudiants pertanyents a aquests col·lectius minoritzats és conseqüència de les implicacions de l'estructura de classes socials, bé de l'abast de la segregació ètnica, és una qüestió que convindrà desentrellar contextualment, segons l'etnografia de casos. Molts estudiosos d'aquests efectes introdueixen, però, una cautela a considerar a tall de premissa: a diferència dels pertanyents al grup majoritari, els joves adolescents d'aquestes minories dirigeixen el seu desencant, ressentiment i contestació no tant contra l'intel·lectualisme i l'estil de les classes mitja i alta en genèric, sinó contra determinats símbols associats a la cultura de la majoria històricament opressora.¹¹

Seguint l'esquema d'Ogbu, la majoria de joves pertanyents a les anomenades *minories voluntàries* o immigrants, tot i generalment partir d'unes distàncies objectivament superiors entre llur univers cultural d'origen (estructura social, llengua, quotidianitat, religió...) i les normes, institucions, hàbits i valors majoritàriament compartits a la societat de destí, se situarien en millor disposició i condicions "adaptatives". L'explicació caldria trobar-la en les condicions del mateix projecte migratori, més concretament quan aquest es construeix sobre la base d'accedir als criteris d'oportunitat i promoció socials propis de la societat receptora. En altres paraules, en la mesura que es tracti d'un procés d'immigració *voluntari* (és aquest el tipus d'immigració a què es refereix l'autor), serà més probable disposar-se a assumir allò que pot fer efectius els objectius del mateix desplaçament, inclús fer-ho augmentant el llindar de tolerància enfront l'experiència de rebuig (racisme, xenofòbia, segregació...).

Una altra col·laboradora del mateix Ogbu, Margaret Gibson (1988), complementa tant teòricament com empírica el seu marc d'anàlisi arran de l'estudi d'una comunitat d'immigrants *sikhs* del Punjab residents en una ciutat del nord de Califòrnia.¹² La recerca para especial atenció a la situació socioescolar de les segones generacions d'aquest col·lectiu immigrant. Superant actituds de discriminació racista dels seus companys d'escola, les baixes expectatives educatives mantingudes per professors i

¹¹ Referint-se al cas dels nois afrocaribenys residents en alguns dels barris obrers de Londres, els mateixos O'Donnell i Sharpe amplien aquest argument: "Per a aquest nois, l'objecte d'irritació són els signes i les institucions d'alguna manera relacionades amb la dominació blanca, més que no pas de tipus classista; i allò blanc, com allò negre, és clarament visible. Gairebé qualsevol institució dins la societat 'blanca' pot convertir-se en focus específic del ressentiment, ja que l'experiència del racisme els ha ensenyat que aquest pot ocórrer a qualsevol lloc. Allò a què els nois afrocaribenys resisteixen és, en el fons, és més fàcilment especificable i generalitzable que no pas allò contra el els joves blancs de classe obrera adrecen les seves actituds de resistència. En aquest sentit, la subcultura juvenil afrocaribenyà és més antirracista que no pas anticapitalista" (2000: 74).

¹² La referència bibliogràfica completa és: *Accommodation without Assimilation. Sikhs Immigrants in a California High School* (Ithaca: Cornell University Press, 1988)

professores i els seus dèficits objectius en coneixements instrumentals bàsics (fonamentalment en competències lingüístiques), aquests estudiants excel·leixen acadèmicament en comparació amb la resta d'alumnes immigrants i autòctons. Alguns dels factors explicatius d'aquest efecte serien: la presència d'estratègies familiars d'estímul al treball escolar i extraescolar, gran contacte família-escola, infraestructures d'estudi adequades en l'àmbit domèstic, formació acadèmica superior per bona part de llurs pares i mares... Tot plegat, a l'entorn del desplegament d'unes estratègies de control i replegament en i per part de la comunitat d'origen tendents al foment d'actituds que podríem qualificar com d'ascètiques'.

Els resultats d'aquesta etnografia permeten l'autora aprofundir en la transcendència d'un procés d'incorporació a la societat receptora atribuïble a les anomenades minories voluntàries, un procés que Gibson qualifica com d'"acomodació sense assimilació" (*accomodation without assimilation*), expressió posteriorment afinada sota la fórmula "aculturació additiva" (*additive acculturation*). Ras i curt: es tracta d'aquell procés que permet els joves d'origen immigrant (també llurs famílies) assumir els valors, normes i mecanismes majoritaris d'èxit i promoció socials sense renunciar al manteniment dels valors, normes i pràctiques pròpies de la cultura comunitària d'origen. És més, en molts casos és gràcies al reforç d'aquests trets culturals i d'aquestes xarxes comunitàries com s'assoleixen aquests "factores d'èxit".¹³ Serà l'etnografia de casos específics el que haurà de permetre dilucidar en quin sentit i circumstàncies aquest procés acaba resultant en el desenvolupament per part d'aquests col·lectius d'un "doble codi cultural" (l'un per a l'esfera privada, l'altre per a la pública), o en mixtures dinàmiques de patrons culturals minoritaris-majoritaris.

I això no vol dir que aquests joves i col·lectius immigrants deixin de rebre els efectes discriminatoris de prejudicis i estereotips negatius. En aquest cas se'ls aplica, però, la metàfora de les "minories robot", això és, caracteritzades com de minories obsessivament dedicades al negoci i al treball sempre segons criteris d'eficiència i racionalitat, incapaces de mostrar ni sentiments ni valors d'originalitat en les seves vides quotidianes (Carrasco, 2001). Tant a casa nostra, com en el món anglosaxó, aquesta metàfora acostuma a servir guies interpretatives de la situació escolar dels individus pertanyents a grups immigrants de l'extrem orient (Xina, Japó, Corea, Vietnam...), col·lectius diversos que el mateix prejudici s'encarrega de convertir en homogenis. En especial al Regne Unit, aquesta atribució és particularment compartida

¹³ De manera similar a les troballes de Gibson, Caplan, Choy i Whitmore (1989) conclouen com els estudiants refugiats procedents del sud-est asiàtic (amb l'excepció dels cambodjans i hmongs) excel·leixen acadèmicament malgrat la situació desfavorida dels centres educatius on assisteixen i la manca de formació de llurs pares i mares. Rumbaut i Ima (1988) obtenen resultats equiparables per al cas dels estudiants de secundària d'origen vietnamita.

per al cas dels grups minoritaris d'origen asiàtic, sobretot de les comunitats hindú, musulmana i sikh. Alguns autors recullen aquestes referències atribuint aquests col·lectius qualificatius com el d'"industrialsos" (*enterprisers*) (Pryce, 1986; Mac and Ghail, 1994; Connolly, 1998; O'Donnell i Sharpe, 2000; Gillborn i Mirza, 2000; Frosh, Phoenix i Pattman, 2002; Matthews, 2002).¹⁴

2.2 Estratègies de posicionament cultural

Efectivament, de manera més o menys explícita i directa, el model d'Ogbu ha servit de referent analític a les aportacions i estudis d'una gran diversitat d'autors. És per exemple el cas del desenvolupament de les teoritzacions de l'*assimilació segmentària* proposades, també en el context nordamericà, per autors com Portes, Rumbaut, MacLeod i Zhou. Així, Portes i Zhou (1993) identifiquen tres possibles patrons d'adaptació protagonitzada pels col·lectius d'origen immigrat, així com per la seva descendència:

El primer situa els seus protagonistes en dinàmiques de deculturació i assimilació en relació als paràmetres de la classe mitjana blanca; el segon condueix a l'encapsulament en situacions d'infraclassa i actituds de resistència; el tercer representa la combinació de processos de promoció econòmica amb la deliberada preservació dels valors comunitaris d'origen i d'uns forts llaços de solidaritat (Portes i Zhou, 1993: 82).

Segons Min Zhou (1997), són diversos els factors, individuals i col·lectius, que expliquen que els joves d'origen immigrat derivin en una o altra tendència. A nivell individual, l'autor destaca la transcendència de variables com: l'educació, les aspiracions, el domini de la llengua autòctona, el lloc de naixement, l'edat d'arribada i el temps d'estada a la societat de destí. Factors estructurals determinants serien: l'extracció socioeconòmica, l'estatus racial, el capital social i comunitari, així com el tipus de situació residencial. Tot plegat, són factors que es combinen, bé reforçant-se bé

¹⁴ En relació a aquest punt són especialment suggerents els arguments de Julie Matthews (2002) pel que fa al cas de les noies d'origen sudasiàtic estudiant a les escoles d'Austràlia. L'autora destaca els "efectes perversos" de la teoria culturalista de l'"èxit ètnic" (*ethnic success theory*) aplicada a la interpretació de la promoció acadèmica d'aquestes noies. Breument explicat, aquesta teoria defensa els efectes positius de les homologies existents entre els valors associats a la cultura asiàtica –respecte pels adults, autodisciplina, capacitat per al sacrifici i el treball dur, motivació, elevades aspiracions, correcció en les formes, deferència amb les figures docents, obediència a les normes escolars, etc.– i els valors entronitzats pel sistema educatiu occidental. Partint d'aquest discurs tant culturalista com sexista, les autoritats escolars i docents acaben pressionant per a l'autocompliment de la profecia, provocant la segregació d'aquestes noies de les xarxes social "normalitzades" dins el centre, i reproduint la idea compartida que aquests col·lectius han superat els efectes de la discriminació tant dins l'escola com en el "món exterior".

neutralitzant-se, segons el context i els casos específics d'estudi. Per exemple, Alejandro Portes i Dag MacLeod (1996), després d'estudiar la importància de variables com la classe social, l'adscripció ètnica i el context escolar en relació al progrés acadèmic d'estudiants pertanyents a quatre col·lectius ètnics minoritaris (cubans, vietnamites, haitians i mexicans) a centres escolars de determinats enclaus dels Estats de Florida i Califòrnia, arriben a la conclusió que és bàsicament el *mode d'incorporació* a la societat receptora allò que més significativament dona compte de l'èxit acadèmic d'aquests alumnes. Aquestes modalitats d'incorporació, analitzades sobre el territori, acaben afavorint el progrés educatiu de cubans (conseqüència de factors com: domini de la llengua, situació econòmica privilegiada i arribada a edats primerenques) i vietnamites (sobretot per causa del pes del suport i el control de les pròpies xarxes comunitàries), i provocant situacions de desavantatge en el cas dels estudiants haitians i mexicans (tots dos col·lectius que la legalitat nordamericana ha anat situant al marge de la ciutadania, i tots dos col·lectius amb reduïts nivells de capital educatiu).

Totes aquestes i altres aportacions d'alguna manera estiren el model d'Ogbu, a voltes enriquint-lo a voltes relativitzant-lo. D'una banda, és clar que molts dels joves que es troben en situacions de "minoría de casta" assumeixen, més o menys críticament, criteris de sociabilitat propis de l'*ethos* majoritari, igual com, d'altra banda, molts joves immigrants "voluntaris" adopten actituds de resistència i replegament subcultural.

Un exemple d'aquesta segona tendència ens el proporciona l'estudi etnogràfic que presenta Jasmine Zine en un article titulat *Redefining Resistance: towards an Islamic subculture in school*. Partint de la constatació que "l'èmfasi en la classe social de les teories de la resistència ha estat corregit per estudis que examinen les dinàmiques de les polítiques racials en l'àmbit educatiu així com la naturalesa de la resistència com a fenomen 'racialitzat'" (Zine, 2000: 296), l'autora examina les estratègies de "resistència formalitzada" desplegades pels estudiants musulmans d'alguns centres de secundària de la ciutat de Toronto. Aquestes estratègies cerquen preservar la seva "identitat religiosa" d'unes pràctiques i pedagogies clarament eurocèntriques. Més concretament, Zine analitza la importància d'assolir unes determinades "condicions institucionals" per a la lluita resistent, detenint-se particularment en la descripció de les conquestes concretes degudes a l'acció d'algunes associacions d'estudiants musulmans especialment combatives.

De la primera possibilitat (joves en situacions de minoría de casta que incorporen determinades pràctiques i valors de la cultura majoritària) ens serveix d'exemple el treball de Jay MacLeod *Ain't No Makin It* (1995; primera edició de 1987). S'estudia aquí les experiències i expectatives de dos grups masculins d'estudiants de secundària a la ciutat de Boston: els *Hallways Hangers* i els *Brothers*. El primer, un grup de joves

blancs fortament cohesionat, és caracteritzat de manera molt similar a la descripció dels *lads* (Willis): actituds antiescolars, agressivitat, consum d'alcohol, participació en activitats delictives, discursos racistes i sexistes, trajectòria d'inserció precoç en sectors no qualificats del mercat de treball...; tot plegat davant la no errada percepció que, com a llurs pares i avis, els és de molt difícil accés la porta de la mobilitat i la promoció socials. En canvi, els *Brothers*, grup de joves negres, comparteixen actituds i aspiracions d'èxit totalment oposades (oposades també al que esperarien els models simplistes "majoria-minories"): assumeixen els valors instrumentals i expressius de la institució escolar, s'esforcen per assolir un bon rendiment acadèmic, disposen d'elevades expectatives acadèmiques i laborals, i viuen un lleure "responsable i sense excessos". Segons MacLeod, l'explicació d'aquesta diferència rau en la mateixa força aglutinant del grup d'iguals. El grup dels *Hallways Hangers* el conformen individus densament cohesionats, que no comparteixen ni temps, ni espais, ni experiències més enllà de les fronteres del propi grup. En el cas dels *Brothers* la força i la intensitat de la cohesió es relaxa, permetent així la circulació d'idees individualistes i meritocràtiques. Correlativament, els *brothers* són els germans grans de la família, i interpreten l'existència de canvis socials i polítics que els situen en una posició més favorable per a la mobilitat ascendent que la que se'ls va oferir a llurs pares i mares.

Acabem amb dos exemples més de com la complexitat de les dinàmiques de minorització i dels processos de resistència cultural posen en entredit aquells models "majoria-minories" que treballen amb categories excessivament reduccionistes. Ens situem ara a l'altra banda de l'oceà, referint les aportacions de dos autors britànics, Ken Pryce i Máirtín Mac an Ghaill.

L'obra de Ken Pryce és força il·luminadora en aquest sentit. En concret el seu estudi publicat amb el títol d'*Endless Pressure* (1986; primera edició de 1979), és peça clau per entendre la diversitat de processos d'assentament i sociabilitat dels nois i homes d'origen afrocaribeny al Regne Unit. La seva recerca, basada en anys d'estudi etnogràfic (1969-1974) d'una comunitat jamaicana resident al districte St. Paul de Bristol, ha estat força criticada tant per la seva aproximació en ocasions excessivament culturalista, com per la seva terminologia a voltes manifestament tendenciosa. Tanmateix, la informació que l'autor recull i elabora proveeix d'eines analítiques i elements empírics d'enorme valor a l'hora d'entendre la complexitat de processos que afecten les vides d'aquesta comunitat en un context urbà i en una societat com la britànica. Pryce interpreta l'existència de dos tipus d'orientacions que diferencien les maneres de situar-se i orientar-se els projectes de vida d'aquesta comunitat: l'"orientació normativa" (*law-abiding orientation*) i l'"orientació irreverent" (*expressive-disreputable orientation*). Cadascuna d'aquestes categories presenta diversitat interna, de manera que poden establir-se subdivisions segons els estils de vida

i les actituds polítiques que s'hi associen. Així, l'“orientació normativa” és subdividida per Pryce en quatre grups: els “proletaris respectables” (*the Proletarian respectables*), creients practicants i pacíficament acomodats; els Sants (*the Saints*), pentecostesans i pacíficament acomodats; els “del mig” (*the In-betweeners*), negres, amb consciència col·lectiva i antiassimilacionistes; i els “centristes” (*the Mainliners*), proliberals i conservadors moderats. L'“orientació irreverent” és, per la seva banda, atribuïda a dos grups actitudinals i d'estil: els *Hustlers* (primera generació d'homes resistents a la discriminació blanca, amb actituds hedonistes i en ocasions criminals) i els *Teenyboppers* (segona generació resistent als valors de la societat blanca, amb actituds de consciència política procedents del rastafarianisme i en ocasions delictives).

Deixant de banda l'eurocentrisme que recolza aquesta conceptualització (particularment en el moment en què gairebé lliga rastafarianisme i delinqüència)¹⁵, el treball de Pryce sí permet ampliar el punt de vista, incloent en l'anàlisi de les experiències i perspectives de les minories ètniques i la seva descendència processos ni extremadament resistents, ni exageradament acomodaticis. Veiem, per exemple, com descriu les estratègies identitàries dels anomenats *In-betweeners*:

Els *In-betweeners* comparteixen tots els símbols convencionals de l'èxit social – una llar, una família, una carrera, un bon salari, seguretat i respectabilitat. Però el dilema que ocupa les seves vides, diferenciant-se així dels *Mainliners*, és com compatibilitzar aquests valors de classe mitjana amb el manteniment de l'autenticitat de la “cultura negra”, com promocionar socialment i preservar les arrels... Amb orgull i ambició, els *In-betweeners* refusen la idea que hagin de corrompre la seva identitat per assolir l'èxit en una societat blanca... Els *In-betweeners* resolen així aquest dilema per mitjà de la manipulació ideològica i reflexiva de les seves actituds i perspectives (Pryce, 1979: 241-2).

Algunes de les primeres contribucions del sociòleg Máirtín Mac an Ghaill són, en relació a aquest punt, d'obligada referència. En particular ho és el seu llibre *Young, Gifted and Black* (1988), on presenta la seva experiència de camp a dos instituts de classe obrera situats a l'àrea metropolitana de Londres. Essent un dels seus principals objectius el de desentrellar les lògiques internes i els sistemes de legitimació de les actituds de resistència subcultural mantingudes pels estudiants pertanyents a grups ètnics minoritaris, l'autor acaba categoritzant tres grups conductuals: els *Rasta Heads*, les *Black Sisters* i els *Warriors*. Mentre que els primers representen respostes de resistència col·lectiva i construcció subcultural interpretable des de models tradicionals

¹⁵ En el seu moment, les aportacions de l'autor van ser aprofitades per autors i polítics conservadors com a “prova seriosa” de les patologies i problemes socials que plantejaven els nois negres d'origen afrocaribeny.

“majoria-minories”, les vivències i estratègies escolars dels altres dos grups trenquen amb els pronòstics que farien versions simplifiades d’aquests marcs de referència.

El grup dels *Rasta Heads* adopten una *forma visible de resistència escolar* basada en la importància atorgada a la cohesió del grup d’iguals i als valors comunitaris. Enfront d’una societat britànica que consideren racista, reaccionen manifestant la seva diferència per mitjà del recurs a estils (roba, pentinat, llenguatge, postures, duresa...) i ideologies (rastafarianisme) que retroben l’“autenticitat” dels seus orígens. Interpreten que el preu de la integració és equivalent a “vendre’s a l’enemic”.¹⁶ Concretament desacrediten els valors escolars per etnocènrics i adopten actituds de marcada provocació i indisciplina (arribar tard a les classe, interrompre les explicacions dels professors, no realitzar treball extraescolar ni preparar-se els exàmens, barallar-se amb estudiants blancs per aconseguir asseure’s al final de l’aula, dormir-se a classe...).

Les anomenades *Black Sisters*, són identificades pel desplegament d’estratègies i respostes que Mac an Ghail qualifica com de “resistència dins l’acomodació” (*resistance within accomodation*). El grup és bàsicament format per noies afrocaribenyes capaces de combinar estratègicament l’èxit acadèmic amb actituds de desafecció i desacreditació d’una institució escolar que consideren opera amb principis i pràctiques racistes. Una de les seves màximes l’expressa perfectament la Chhaya, una de les membres d’aquest grup: “actua ‘típic’ i tot va bé, fes el que ells esperen. No mostris el que realment sents i penses” (1988: 15). Rebutjant els valors expressius majoritaris de l’escolarització, reprovant el caràcter etnocèntric del curriculum, criticant la feina de professors i professores, mantenint comportaments gens cooperatius a l’aula, aquestes noies instrumentalitzen el seu èxit escolar en una doble direcció: d’una banda, amb l’objectiu de facilitar futurs processos de mobilitat social, d’altra banda amb la voluntat de trencar estereotips sobre la pretesa manca d’aptitud de la comunitat negra per a l’habilitat intel·lectual.

Per la seva banda, les estratègies d’oposició i resistència protagonitzades pels *Warriors* –grup fonamentalment compost per nois d’origen indi i pakistanès– relativitza la noció de les minories asiàtiques com a grups més susceptibles d’assumir (amb o més o menys “profunditat”) els valors del *mainstream* dominant. Segons interpreta Mac an Ghail, la imatge projectada de grup “dur i temut” per la resta d’estudiants, les actituds de provocació mantingudes en relació a bona part de les normes escolars, la construcció d’unes xarxes monoètniques fortament cohesionades i mantingudes fora del centre educatiu, tot plegat respon a dues circumstàncies. En primer lloc, són disposicions i

¹⁶ Sobre el paper de la ideologia Rastafari i de la música *reggae* com a factors articuladors d’aquesta forma de resistència ens informen a bastament les obres, ja clàssiques, de Hebdige (1976) i Brake (1980).

actituds desenvolupades en resposta col·lectiva a una societat discriminadora i racista (tant en el passat com en el present). En segon lloc, són respostes que precisament cerquen trencar amb l'estereotip de passivitat i fragilitat tradicionalment assignat als col·lectius asiàtics. De fet, Mac an Ghaill conclou que aquests actes de resistència i replegament subcultural, més “antics” en el cas dels joves afrocaribenys, són cada vegada més freqüents també quan s'estudien les vides dels grups juvenils d'origen asiàtic. La diferència és que la presència antiescolar d'aquests darrers continua essent menys visible que la dels primers, i els seus actes d'indisciplina llegits tant per l'oficialitat escolar (en general) com per professors i professores (en particular) en clau de “desviacions individuals”.

En definitiva, són molts els factors i moltes les circumstàncies que expliquen l'abast de les dinàmiques de minorització viscudes per determinats col·lectius, immigrants o no. En el mateix sentit, són múltiples les dinàmiques en joc que condueixen (o no) els i les joves pertanyents a aquests col·lectius a adoptar actituds de resistència cultural, en general, i escolar, en particular. Ens hem anat referint al llarg d'aquestes pàgines a la necessitat de tenir sempre present la complexitat dels creuaments que s'estableixen entre els efectes de la classe social, el gènere i l'ètnia. La manera com es produeixen aquests creuaments i de com aquests siguin incorporats en el context de les topografies culturals i relacionals dels grups juvenils serà el que ens podrà donar pistes sobre les probabilitats que els i les joves adolescents pertanyents a comunitats minoritàries desenvolupin unes o unes altres estratègies identitàries.

L'espai escolar representa un territori privilegiat en la visualització i resolució d'aquestes incorporacions. I val a dir que l'escola no té perquè ser únicament llegida en clau de manifestació normativa i normalitzadora pròpia de la cultura majoritària, davant la qual els i les joves (d'allà on siguin) són obligats a definir-se: adaptar-s'hi més o menys, resistir-hi més o menys. Hem ja defensat que l'escola és, a més, un territori per al desplegament de la sociabilitat adolescent, d'una sociabilitat relativament al marge del que provoquin o deixin de provocar les normatives escolars, una sociabilitat edificada entorn d'uns mapes culturals i relacionals específicament adolescents, una sociabilitat que ‘promou’ la vivència per part dels i les joves d'uns determinats processos i posicionaments identitaris.

3. Experiències inicials

3.1 On sóc?

Al principio estaba un poco desorientado, porque como entré un poco tarde, ya algunos ya se orientaban y conocían a muchos profesores. Yo no, yo cuando llegué no sabía dónde estaban las clases, no sabía... Y eso también me fue un problema de atención, porque yo iba siguiendo a los demás, en la clase no me involucraba porque no conocía a los compañeros, me daba vergüenza, no sabía qué decir. Entonces, el primer mes, me estaba integrando mientras que los demás ya sabían. Porque claro, las primeras clases te enseñan como van las cosas y eso y yo empecé ya en las clases normales. Entonces tardé un mes en integrarme más y empezar a hacer.

Aquestes paraules no les pronuncia cap alumne d'origen estranger. Són extretes de l'entrevista mantinguda amb el Santi, estudiant autòcton de 2n d'ESO, en el marc d'una altra recerca empírica (Alegre, 2004). Concretament ens parlava aquí dels sentiments i experiències de desorientació viscudes els primers moments d'entrar a l'institut a mitjans del curs anterior, quan la resta de nois i noies ja es coneixien entre ells i havien ja tingut temps de fer-se amb les dinàmiques formals i informals pròpies de la vida quotidiana al centre. Confusió, vergonya, aïllament, desorientació, nervis... tot plegat vivències que acompanyen l'entrada de tot nou alumne, vingui d'on vingui.

És clar que per a aquells que arriben de més lluny, les distàncies a salvar s'accentuen. El desconeixement del territori, del funcionament institucional del sistema educatiu, en ocasions de les llengües autòctones, la manca de referents personals de suport... tot plegat col·loca els alumnes nouvinguts d'origen estranger, particularment els alumnes d'incorporació tardana, en una posició de partida no gens fàcil. A les entrevistes realitzades tots ells ens expliquen la manera com van viure aquests primers moments carregats de tota mena d'incerteses, dificultats i estranyaments. Els següents fragments extrets, respectivament, de les entrevistes mantingudes amb la Juliana (alumna procedent d'Hondures, estudiant de 2n d'ESO a l'IES F) i la Hanifa (d'origen marroquí, estudiant de 2n d'ESO a l'IES E) són només una petita mostra de la força d'aquestes vivències.

Me sentía así...no sé...muy rara, porque como era mi primer día...no conocía a nadie. Pero todos muy simpáticos, muy amistosos, los profesores también...muy bien (...) Es que un primer día llegar a un lugar que no conoces a nadie, pues...se siente así uno muy tímido...no conoce a nadie.

Jo el primer dia em vaig perdre aquí...i vaig anar cap a casa meva. Jo no sabia amb qui parlar, no coneixia ningú i no sabia on anar...no he trobat a ningú i vaig anar a casa.

En ocasions, les expectatives que els alumnes nouvinguts construeixen en relació a allò que hauran de trobar-se en el nou institut –expectatives sovint formulades sobre la base d’allò considerat “normal” en un entorn escolar, és a dir, sobre la base de la “normalitat” escolar viscuda en origen– provoca situacions d’estranyament fins i tot abans de l’entrada a l’aula. El Diran (d’origen armeni, estudiant de 3r d’ESO a l’IES F) ens relata una d’aquestes experiències, viscuda dos anys enrera i que, no per curiosa, deixar de ser ben significativa:

[El primer dia] Uf, fue fatal. Vine con un smoking....y todos me miraban así..."¿quien es éste?". Es que en mi cole todos teníamos un traje...un uniforme. Y aquí todos con chándal...y me miraban: "¿quién es éste?". Después el director me ha dicho que no tenía....que tenía que venir con chándal o con pantalón tejano, que aquí no había uniforme.

En ocasions, s’addueixen sentiments d’estranyament viscuts per raó de diferències de caràcter percebudes ja des dels primers dies entre “com són” els nois i noies dels països d’origen i “com són” els nois i noies autòctons. Veiem com s’explica l’Alfredo (procedent de Cuba, incorporat a 3r d’ESO a l’IES D on actualment cursa 2n de batxillerat):

Los primeros días un poco así tímido como todo el mundo cuando llega, bueno que no es lo mismo porque cada gente tiene diferente personalidad (...) Al principio un poco tímido y tal porque en Cuba la gente es más abierta y es mucha la diferencia de personalidad, tanto entre familias como entre amigos también, aunque aquí los amigos son bastante parecidos también a como son en Cuba. Y entonces cuando llegué tardé un poco, pero a final de curso ya me llevaba muy bien con todos.

Quan a més l’arribada i incorporació al nou centre s’ha produït en dates recents, aleshores acostumen a afegir-se sentiments profunds d’enyorança d’allò que s’ha deixat enrera: la família, els amics, els espais coneguts... La Biindiya (alumna de 2n d’ESO a l’IES A, acabada d’arribar procedent de l’Índia) vivia encara amb forta angoixa el record del seu antic entorn escolar, social i familiar. Les següents paraules eren pronunciades amb sentida nostàlgia...

Trobo a faltar molt la meva escola i amics, i cosins que estan amb mi a l’escola. I la meva professora, Molt, molt. Aquí estic trista. I la meva àvia. Jo vull tornar a India i estar com abans, però no puc ara.

Òbviament no és el mateix iniciar l'escolarització a tercer o quart de primària que fer-ho al segon cicle de l'ESO. Ni les dificultats són les mateixes, ni ho és la intensitat amb que són viscudes; tampoc el sentit de les seves implicacions. Ho anirem veient.

3.2 Amb qui puc anar?

Olga: Cadascú té el seu grupet d'amics, i si no tothom, la majoria. és una cosa normal i ho fa tothom, tu tens el teus amics, i pots parlar amb qualsevol altra persona perfectament, i a vegades al pati anem amb altra gent, però no és el mateix, no hi ha tanta confiança. Perquè tothom correspon al seu grup d'amics.

Entrevistador: No has provat d'estar amb un altre grup, ni res?

O: Bueno, els dos o tres primers dies anava amb tothom i em presentaven a tothom. La gent m'havia de conèixer a mi i jo amb ells, però aleshores, com el primer dia ja no vam dinar aquí i al migdia ja me'n vaig anar amb aquelles a fer una volta... Allò ja va ser com clavar una xinxeta al suro. I ja vaig dir que amb aquelles em quedava.

(Olga, noia autòctona, estudiant de 2n d'ESO)

Aquesta citació permet il·lustrar fins a quin punt el conjunt de l'alumnat –tant autòcton com d'origen immigrant– interpreta el funcionament “normal” de les seves vides socials i les de la resta de joves (dins i fora de l'institut) sobre la base dels respectius grups de referència.

En l'apartat anterior hem pogut començar a constatar com, especialment per a l'alumnat nouvingut, l'inici del procés d'aproximació i vinculació relacionals és a la base de bona part dels dilemes que experimenten en incorporar-se al centre. No en va, ben sovint es tracta d'afrontar l'entrada en uns mapes de relacions, en uns tramats de companyia i amistat que han anat cristal·litzant prèviament a l'arribada d'aquests nois i noies. És cert que, en moltes ocasions, inclús els nois i noies d'incorporació tardana ja coneixien alguns dels seus companys d'institut abans d'entrar-hi (veïns de barri, companys d'activitats extraescolars, parents...). Alhora, és clar que aquesta circumstància no resol per ella sola els reptes que els plantegen els seus processos de posicionament relacional més general. Molt sovint aquests coneguts representen nòduls relacionals “poc aprofitables”, ja que poden anar a d'altres classes o cursos. I en qualsevol cas els processos de posicionament relacional es van resolent en funció dels moviments i els significats del conjunt de les xarxes socials en joc.

3.2.1 Grups oberts, grups tancats

Esdevé trascendental, per tant, conèixer l'estat d'*obertura o tancament* d'aquestes xarxes. Entre d'altres coses hi ha en joc les possibilitats (o impossibilitats) de contacte i

relació amb joves diversos, en base a l'estructura pròpia dels agrupaments existents. El treball de camp realitzat ens ha aportat nombroses referències a l'existència de grups més tancats que d'altres (*cliques* més densos que d'altres, més aïllats que d'altres), així com també individus amb criteris de sociabilitat més flexibles que d'altres. És clar que això condiciona els “*campes dels possibles relacionals*”¹⁷ que es presenten davant els nois i noies nouvinguts.

Molt freqüentment els nois i noies d'origen estranger entrevistats fan referència a com aquest factor ha condicionat (i sovint encara condiciona) les seves experiències de posicionament relacional. Les observacions de l'Alberto (alumne equatorià, estudiant de 3r d'ESO a l'IES E) clarifiquen perfectament les implicacions d'aquestes primeres experiències en el camp relacional:

Porque aquí todos tienen su grupo. Y tu llegas y todos tienen su grupo. Unos por acá y otros por allá. Los moros por aquí y los españoles por allá. Los latinos por acá y los otros por allá. Y también los españoles tienen sus grupos distintos. Los más así y los más así. Y claro tu vas al principio con quien te acepta.

En el següent fragment d'entrevista, l'Anyà (alumna de 4t d'ESO procedent de Moldàvia, acabada d'incorporar a l'IES F) fa referència al seu actual posicionament relacional barrejant en la seva explicació motius de base personal (tenir un caràcter tímid) amb l'existència d'uns patrons d'agrupament força consolidats un cop s'incorpora a l'institut:

E: ¿... porque fuera de clase con quién acostumbras a ir?

A: Con una amiga rumana más pequeña que yo, que hace primero de ESO. Ella es un poco inmadura, pero es la única rumana.

E: ¿Y por qué no vas con otra gente de tu edad?

A: Primero no conozco. Y después me cuesta entrar en un grupo. Tengo que conocerlo, tengo que hacerme una idea y primero tengo que hablar, porque si no no sé, se va a reír de mí. En el aula de acogida tengo amigos, pero ellos tienen sus grupos, que son de su país, no puedo ir yo así y ya está. Entonces con mi amiga siempre. Soy un poco tímida.

Per norma general, quan es tracta de justificar el sentit d'aquests mapes, d'aquestes xarxes de relacions que són situats com els camps de joc inicial per a l'alumnat nouvingut, els mateixos protagonistes acostumen a alternar-hi atribucions grupals de tipus més psicològic (personalitats més o menys obertes dels integrants dels diferents grups) i adscripcions culturals juvenils (molt sovint d'ordre estilístic). En referència a la

¹⁷ Faig aquí traducció de l'expressió conceptual bourdieuana “univers dels possibles estilístics” (veure *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988).

primera d'aquestes atribucions veiem, per exemple, com s'expressa el Safdar (noi marroquí, estudiant de 2n d'ESO a l'IES E):

Porque algunos españoles són más simpáticos, más abiertos. Y algunos de Ecuador o Colombia también son más buenos. Entonces hablan contigo y juegan contigo, al fútbol. Y está bien. Pero otros son más que van con ellos solos y no te dicen nada. Pero has de conocer. Al principio es difícil.

Com a referència al funcionament tipificador de la segona d'aquestes atribucions, citem tot seguit els comentaris de la Hinna, noia d'origen marroquí estudiant de 3r d'ESO al mateix institut que el Safdar:

Es que algunos grupos son más... Que hacen cosas malas. Y que van con ropa, así, que a nosotros no nos gusta. Atrevida. Demasiado. Y entonces no son como tu y ya lo ves cuando entras que no son como tu.

Recuperarem i ampliarem aquest argument més endavant, quan parlem del perfil i significats de les xarxes que configuren el conjunt dels mapes relacionals tant en situació d'aula –ordinària i d'acollida– (això serà en els apartats 6.2 i 6.3) com en les estones de pati (punt 6.4). En tot cas sí interessa aquí de fer palès que aquestes percepcions inicials sobre el que hem anomenat “camp dels possibles relacionals” es nodreixen ja des de bon principi d'ingredients que excedeixen la simple visió del “qui va amb qui”. Efectivament, convé insistir en el caràcter experiencial, la naturalesa viscuda i pràctica de les accions i reaccions, de les aspiracions i decepcions, dels tempteigs, dels sentiments que mouen i signifiquen les dinàmiques de posicionament en les geografies de l'escola. També quan parlem de posicionaments en els mapes culturals de les geografies adolescents (Alegre, 2004). Igual com tot adolescent que penetra en un conjunt geogràfic més o menys desconegut visualitza estructures de relacions (els agrupaments, qui va amb qui), al mateix temps percep estructuracions de codis culturals compartits.

Tots dos descobriments esdevenen simultanis en el temps. Es descobreixen persones al temps que ràpidament s'adverteixen estètiques, llenguatges, maneres de comportar-se a classe i al pati, pràctiques més o menys habituals..., en definitiva codis culturals més o menys distants, més o menys personificats. Aquest procés de descobriment és viscut amb especial intensitat per l'alumnat nouvingut incorporat directament a secundària; intensitat també variable segons la distància existent entre els codis adolescents de referència en origen i els presents. El descobriment d'aquests codis és ja un procés experiencial, cognitiu i pràctic al mateix temps; com ho són les posteriors dinàmiques de posicionament cultural.

3.2.2 La qüestió lingüística

Certament hi fa molt la *qüestió idiomàtica*. És evident que les possibilitats de participació en les dinàmiques de comunicació i relació que tenen lloc en l'àmbit escolar depenen del nivell de coneixement de les llengües autòctones. Sobretot les primeres setmanes, els primers mesos, el domini de les llengües autòctones (o d'una d'elles) es converteix en un factor determinant.

És clar, doncs, que els qui pitjor ho tenen són els nois i noies procedents de països de parla no romànica o romànica no espanyola. Els mateixos alumnes són plenament conscients de l'abast "diferencial" d'aquestes distàncies idiomàtiques, unes distàncies que, en tot cas, acaben essent més o menys recuperables en funció –entre d'altres factors– el moment d'arribada de l'alumne i del moment d'inici de l'escolarització. El Chang (estudiant de 4t d'ESO a l'IES D) en parla en els següents termes:

És que hi ha una cosa és que no m'entenc tan bé com altres per aprendre català com altres alumnes més a prop d'aquí Espanya. Som bastant diferents. Bastant dificultats per nosaltres de Xina. Més difícil que altres estranger alumnes d'aquí. (...) Per exemple como Rumania, alumnos de Rumania allí ja parlen allí una mica de castellano i més o menys lo parlen més ràpid que nosaltres. Pero nosaltres no entenem res des del principi. Una mica dificultats. També sóc una mica mayor que de primaria. No arribo de 10 anys. La meva germana petita, arriba a primària, i una mica més petita aprendre més ràpid que jo. Jo estic tres anys per aprendre català o así, però ella un any i ja està.

El treball de camp realitzat ha permès recopilar multiplicitat de referències a la transcendència d'aquesta qüestió. Tot seguit il·lustrem les seves principals línies argumentals a partir de fragments extrets de les entrevistes mantingudes amb la Hanifa (marroquina, alumna de 2n d'ESO a l'IES E), la Lina (marroquina, estudiant de 4t d'ESO a l'IES B) i l'Angela (romanesa, alumnat de 3r d'ESO a l'IES C).

El primer dia que vaig anar al cole jo no parlava amb ningú, m'ha vingut a parlar una i no se que m'ha dit i m'he posat a plorar, perquè jo no sabia que m'estava dient

Hanifa

Primer dia no m'agrada l'institut. Per que no habla català ni castellà. Parlava amb els alumnes àrabs. Les dues primeres setmanes a classe. No parlava amb ningú. Estava sola. (...) Tres setmanes sí m'agradaria l'institut.

Lina

A la hora del patio, pues no sé, muy mal. El primer mes y el segundo digamos que mal, muy mal. Porque yo sabia un poco de castellano...y bueno yo que sé, alguna palabra que ellos me decían y yo le decía otra cosa y yo me equivocaba y ya se reían.

Angela

Lògicament, augmenten en el cas d'aquests alumnes les situacions de necessitat que dibuixen com a sortida relacional més lògica la incorporació en grups de nois i noies del mateix origen, que parlin la mateixa llengua. Tant els joves autòctons com els d'origen marroquí insisteixen en la transcendència de les distàncies lingüístiques en relació als processos inicials de formació de grups homogenis.

El Juanjo, noi autòcton estudiant de 4t d'ESO entrevistat en el marc d'una altra investigació empírica (Alegre, 2004), valorava en aquest sentit les implicacions del desconeixement de la llengua espanyola per part de l'alumnat nouvingut d'origen marroquí: *"(...) es que al principio, es que no se enteran un pijo de español, entonces claro que van a hablar entre ellos, porque si no ¿qué hacen?"*. O en paraules del Miguel (company de classe del Juanjo): *"yo no voy con ellos porque sé que no me van a hablar en castellano, y se meten contigo hablando en marroquí, y claro no te enteras. Se aprovechan, claro"*.

Al mateix temps, però, cal entendre com a revelador el fet que molts dels nois i noies latinoamericans entrevistats situïn el pes de la diferència idiomàtica com a variable explicativa d'aquelles situacions en què, sobretot al començament del procés escolar, es construeixen separacions relacionals entre uns (nois i noies d'origen equatorià) i altres (nois i noies autòctons).

En el cas d'aquells instituts en què l'alumnat autòcton és majoritàriament catalanoparlant, aquestes justificacions tenen força base de realitat. No així en aquells altres entorns escolars en què la majoria dels nois i noies autòctons tenen com a llengua d'ús habitual el castellà. I el cas és que també quan ens trobem en aquest darrer perfil de centre (perfil predominant entre els instituts que han format part de la mostra d'aquest estudi) l'alumnat llatinoamericà recorre reiteradament a la importància de les diferències idiomàtiques. Aleshores s'insisteix en les dificultats comunicatives que implica la parla d'un dialecte de l'espanyol amb diferent vocabulari, sintaxi i accents.

L'Isaac (alumne equatorià estudiant de 2n d'ESO) en un institut situat en un barri de majoria castellanoparlant d'un municipi de l'Àrea Metropolitana de Barcelona, acabava conclouent el següent:

Los primeros días fueron fatales para mí, porque yo no sabía el idioma, no puedes hacer amigos... Pero después surgieron los amigos, fui comprendiendo poco a poco el idioma...y estoy aquí.

La Mirtha, alumna equatoriana estudiant de 2n d'ESO al mateix IES que l'Isaac,¹⁸ aporta en el seu discurs més elements de contrast: “(...) *ahora sí que les entiendo, pero antes no. Decían que ‘si te mola esto’ y un montón de palabras, ‘coño’ y no sé qué. A veces me insultaban y ni siquiera me enteraba. A veces yo les insultaba a ellos y tampoco se enteraban*”.

En altres paraules, la llengua, a més de ser un instrument objectiu de comunicació, esdevé també una *marca simbòlica distintiva*, generadora de judicis i prejudicis legitimadors de distàncies i proximitats.

3.2.3 Grups incloents, grups excloents

És clar que l'experiència de sentir-se o saber-se discriminat orienta la construcció de llaços relacionals, alhora que atura l'establiment de segons quins altres intercanvis. Els camps dels possibles relacionals no tan sols són condicionats pel grau d'obertura o tancament de les xarxes socials, o per l'existència (o percepció) de majors o menors distàncies idiomàtiques entre els diferents col·lectius, sinó també en base a les actituds d'acceptació o rebuig dels seus representants cap a l'alumnat nouvingut. El treball de camp realitzat permet il·lustrar com les trajectòries relacionals dels nois i noies d'origen immigrant, ja des dels seus primers moments, s'expliquen moltes d'elles pels efectes d'aquestes actituds.

És evident que els processos de construcció de distàncies relacionals tenen molt a veure amb les experiències de discriminació viscudes. Interessa en tot cas estar atent a la complexitat de formes i continguts d'aquestes experiències. Bona part dels alumnes nouvinguts entrevistats recorden les dificultats i angoixes d'uns primers dies d'institut marcats per situacions i experiències de rebuig sentides en motiu del seu origen. Els relats d'aquests sentiments permeten dibuixar alguns dels significats i implicacions d'aquestes vivències.

En ocasions es tracta de sentiments i percepcions construïdes entorn de signes poc explícits, més latents que manifestos. Aquest fet, però, no impedeix alguns nois i noies nouvinguts llegir aquests signes en clau d'actes discriminatoris més o menys subtils cap a la seva persona i col·lectiu d'origen. Somriures, mirades de desaprovació, exclusions relacionals en les activitats d'aula i al pati de jocs, comentaris a l'esquena, xiuxiuejos... tot plegat reforça la percepció (sovint ben real) de ser víctima d'actituds de rebuig, d'hostilitats provinents de determinats grups d'alumnes. Així s'hi referien l'Adilah (3r

¹⁸ La Mirtha fou també entrevistada per a l'estudi esmentat anteriorment (Alegre, 2004).

d'ESO, IES B), el Mustafa A. (4t d'ESO, IES A) i el Mustafa M. (4t d'ESO, IES E), tots tres alumnes d'origen marroquí:

No ens parlen, riuen de nosaltres. Perquè ets marroquí i no és el mateix país que ellos. Alguns nois i noies em molesten.

Adilah

Perquè jo no tenia amics...i també com que no sé parlar ni res, costa molt. I també que els nens no et deixen jugar amb ells, si demanes alguna cosa no te la deixen...

Mustafa A.

M: Los primeros días te miran raro. Porque eres inmigrante. Como si fueras un bicho raro. Luego ya no. Pero primero sí. Y no vienen contigo. Sólo cuando el profe dice 'poneros juntos'. Pero si no no vendrían contigo. Te miran y dicen 'con ese moro no me ajunto'.

E: ¿Pero te lo decían a la cara?

E: No. A veces, pero no. Pero se nota. Porque si no vendrían contigo.

Mustafa M.

Aquest tipus d'experiències i situacions caracteritzen les vivències relacionals de bona part dels joves adolescents, nois i noies, d'origen marroquí. Parlarem posteriorment sobre les possibles raons d'aquesta circumstància (apartat 6). El cas, però, és que en gairebé tots els discursos dels joves d'origen llatinoamericà entrevistats apareixen relats d'episodis que expressen aquestes mateixes vivències. L'Eduardo (alumne equatorià, estudiant de 1r d'ESO a l'IES B) resumia amb una frase l'experimentació d'aquestes vivències: "... *se quedan mirando y se burlan de mí*".

Les explicacions de la Jaira (alumna equatoriana, estudiant de 3r d'ESO a l'IES F) permeten introduir a debat el pes d'un factor "afegit" a l'hora d'interpretar el sentit d'aquestes discriminacions: els trets fenotípics.

Al principio de entrar, como que te miran y dicen 'ui, ui, ¿quién es esa?'. (...) También porque soy, así, morenita. O sea que eres como rara y te apartan bastante. No todos, algunos son buenos y te ayudan. Pero algunos parecen más como que no les gustan los inmigrantes.

Ens estem movent en els terrenys de l'experimentació d'actes de *violència simbòlica*, aquella que situa l'alumnat immigrant com a víctima de processos de discriminació per raó de la seva adscripció cultural minoritària o distàncies idiomàtiques. Alhora, però, molts d'aquests alumnes narren experiències que van més enllà del patiment d'aquestes formes més subtils d'exclusió. Insults racistes, agressions físiques o un tracte intimidador... formen part dels records (més o menys llunyans) d'algunes situacions que

han marcat els itineraris relacionals de bona part dels joves adolescents d'origen estranger amb qui he tingut ocasió de conversar.

En el següent fragment d'entrevista, el Mustafa M. (marroquí, 4t d'ESO, IES E) parlava, amb certa resignació, de l'experiència d'haver estat en més d'una ocasió (i ja des de la seva entrada a l'institut) objecte d'expressions racistes pràcticament estandarditzades referides al col·lectiu marroquí:

M: Lo típico de que te llaman 'moro' y eso, o peor. Te insultan 'moro de mierda' y eso. Pero a mi ahora me da igual. Antes no, porque te parece que te pegarían y eso. Pero luego me es igual. Algunos son un poco racistas. Pero tu vas con los tuyos y ya está.

E: ¿... los tuyos...?

M: Marroquíes y españoles buenos.

Però també hem recollit relats d'alumnes llatinoamericans que afirmen haver estat víctimes d'actes violents justificats per motiu de la seva procedència estrangera, sobretot durant les primeres setmanes d'institut. La Juliana (alumna procedent d'Hondures, estudiant de 2n d'ESO a l'IES F) recordava el següent:

J: Con el grupo de chicas [espanyoles] pues muy bien..con ellas. Pero con los niños [espanyols] no, porque...los niños muchos se metían conmigo.... y no sé...yo me sentía mal. Pero, después ya me fui revolucionando... Ya no dejaba que me pegaran.

E: ¿Había niños que te pegaban?

J: Sí, había niños que sí me pegaban...Eran muy malos los niños.

E: ¿Este año todavía van a tu clase estos niños?

J: No, estos niños venían una vez a la semana... y no, ahora no los he vuelto a ver, ya no vienen creo... se han ido del colegio. (...) Se metían con todo el mundo, pero es que yo, cómo acababa de llegar... pues no sabía qué hacer, y mis compañeras pues me ayudaban.

En un sentit similar s'interpreten les paraules del José Pedro (alumne equatorià, estudiant de 2n d'ESO a l'IES B):

Allí [a l'Equador] tenía bastantes amigos, pero aquí cuando yo vine casi no tenía a nadie. Y como yo era de otro país me pegaban. Cuando hice el primer año, y el resto ya no, se cansaron.

Tot plegat és clar que ni tots els joves autòctons discriminen ni tots els joves estrangers (sigui quin sigui el seu origen) són discriminats. En l'explicació més general d'aquests processos entren en joc les característiques pròpies de les coordenades que especifiquen els mapes culturals adolescents de referència així com la interacció d'aquests mapes amb les marcacions relacionals més visibles. És en aquest joc que es (re)produeixen els

prejudicis que defineixen els significats dels actes discriminatoris,¹⁹ els col·lectius víctimes d'aquests actes així com l'establiment de possibles excepcions. En parlarem més endavant.

Sigui com sigui, és també clar que la sortida més plausible en aquells ambients percebuts com a hostils i de tancament reticular és la de cercar el recolzament en aquelles xarxes de suport que resten obertes. Enfront la vivència d'episodis de discriminació més o menys explícita, contrasta la vivència d'experiències d'acceptació i acolliment. Frequentment aquesta doble funció d'acollida i suport l'ofereix, més que cap altre, aquells grups de companys del mateix origen.

Val a dir, no obstant això, que no esdevé necessari percebre's immers en un clima hostil o de tancament relacional per sentir la necessitat de cercar vincles d'amistat i companyia que assegurin una certa sociabilitat reconfortant. Ja hem ja fet referència al fet que la majoria dels joves entrevistats d'origen immigrant recorden uns primers moments d'institut carregats d'incertesa, confusió, desorientació, vergonyes, incomunicació... Tots entenen que, davant la necessitat urgent de trobar sortides i punts de suport per superar aquests sentiments, és ben lògic recórrer (almenys al principi) a la companyia dels grups de nois i noies del seu mateix origen. I ho entenen d'aquesta manera tant els joves adolescents membres d'agrupaments homogenis quant a la procedència, com aquells altres que formen en l'actualitat part de xarxes manifestament heterogènies.

Hem fet també referència a la transcendència del fet idiomàtic a l'hora de comprendre el perquè de la formació inicial d'agrupaments "intraculturals". Però no és únicament la possibilitat de comunicar-se en la llengua pròpia, o fins i tot de compartir un passat o unes històries situades en un mateix origen, allò que explica la direcció d'aquests processos de posicionament relacional. És sobretot important el fet que els nois i noies que ja són aquí han viscut en pròpia pell els mateixos dilemes que en el present afronten els tot just acabats d'arribar. Efectivament, aquesta circumstància explica també en molt bona mesura els significats dels suports relacionals cercats per l'alumnat nouvingut.

Cal deixar clar que el col·lectiu del mateix origen no és l'únic que pot acomplir amb les funcions d'acollida i suport a l'alumnat nouvingut de procedència estrangera. El treball

¹⁹ D'acord amb Troyna i Hatcher (1992, 1993), de la presència d'expressions o pràctiques d'interacció "racistes" no podem derivar automàticament l'existència de creences i actituds racistes. A diferència del "usos freds" d'aquestes expressions —estratègics i d'aplicació controlada—, els "usos calents", no estratègics d'insults racistes acostumen a ubicar-se i a produir-se en situacions de conflicte interpersonal en les quals és fàcil tirar mà d'un determinat repertori de fórmules i expressions popularitzades, alhora que no tenen perquè obstaculitzar l'existència de relacions d'amistat entre els actors implicats en el conflicte (Hatcher i Troyna, 1993:120).

de camp permet documentar casos en què també nois i noies autòctons s'encarreguen de vetllar aquest mateix procés. I aquí convé introduir una constatació també significativa. Molt sovint aquest rol d'acollida i suport és desenvolupat per part d'aquells nois o noies autòctons amb menys capital social, aquells que ocupen posicions més perifèriques en l'estructura de les xarxes socials de referència (Alegre, 2004). El paper desenvolupat per aquests alumnes en ocasions és complementari del jugat pel grup de companys del mateix origen (a l'aula acull el primer, al pati recolzen els segons, per exemple). De vegades el rol de suport d'aquest company o companya autòcton suposa un primer pas en l'itinerari relacional de l'alumne immigrant, bé per després ampliar cercles d'amistat i companyia interculturals, bé per després incorporar-se al grup d'origen.

Sense entrar en les implicacions emocionals i relacionals de l'establiment d'aquests lligams, sí podríem concretar el sentit instrumental d'aquests encontres: tant l'una part (el company autòcton “no central”) com l'altra (l'alumne nouvingut estranger) miren de donar resposta a les seves “necessitats” de posicionament relacional.

I tot plegat fa evident que ni tots els alumnes nouvinguts acaben “guettitzant” els seus cercles d'amistat i companyia, ni tots “són acompanyats” de la mà de certs nois o noies autòctons cap a posicions perifèriques en els mapes relacionals de referència. Existeixen casos que exemplifiquen significatius *moments de ruptura* d'aquests processos. També és cert que, davant d'ambients no favorables, i de xarxes socials autòctones tancades, aquestes ruptures acostumen a ser fruit de l'esforç personal, un esforç en ocasions no exempt de costos i renúncies. Tornarem sobre aquesta qüestió en l'apartat 3.1.4.

3.2.4 Inicis que marquen

Per finalitzar aquest bloc centrat en les experiències inicials de l'alumnat d'origen estranger en l'àmbit relacional, volem destacar, breument, algunes de les “portes” que faciliten la superació de les dificultats inicials, en els àmbits lingüístic i relacional que acabem de repassar. Al mateix temps, volem posar aquí de relleu els límits i “efectes no desitjats” d'alguns d'aquests factors que inicialment són percebuts com a especialment positius en la incorporació de l'alumne al centre.

Amb anterioritat hem fet referència a les múltiples implicacions que tenen les barreres idiomàtiques en el procés d'incorporació de l'alumnat nouvingut, tant en el terreny acadèmic com relacional. L'adquisició de competències lingüístiques, al marge d'afavorir la progressiva incorporació a l'itinerari acadèmic ordinari, és també un factor rellevant a l'hora d'ampliar el camp dels possibles *relacionals* més enllà dels alumnes d'igual origen i/o llengua, especialment en el cas dels nois i noies procedents de països de parla no romànica o romànica no espanyola. La major part d'aquests alumnes valoren positivament el paper de l'aula d'acollida en el procés de superació les barreres

idiomàtiques inicials; la immersió lingüística en la llengua vehicular els permet assolir unes competències lingüístiques mínimes per poder-se comunicar amb l'alumnat autòcton i el professorat.

Ara bé, malgrat que els alumnes nouvinguts adquireixen en primer terme uns coneixements bàsics de català, el seu valor d'ús en el terreny relacional acostuma a ser inferior al del castellà (més endavant ens detindrem a analitzar amb major profunditat els valors d'ús de les llengües autòctones als ulls de l'alumnat d'origen estranger). Així, en no pocs casos, a mesura que l'alumne comença a penetrar en els mapes relacionals i estableix relacions –siguin més significatives o menys– amb alumnes autòctons, les seves competències en llengua castellana acostumen a superar en poc temps les competències en llengua catalana. Vegem-ne dos exemples.

Un mes ya entendía catalán y castellano. Después más mejor que antes. Aprendo antes catalán, pero ahora mejor castellano. No sabe leer el catalán, pero castellano sí. Castellano es más fácil que catalán. Porque catalán “e” se lee “a”. És més difícil.

Hobo (xinès)

Sis mesos a entendre el català, i per parlar. Abans el català que el castellà. Amb amics aquí parlem en castellà (...) Amb companys de Marroc parlem en català, perquè han fet TAE i Aula d'Acollida (...) És més important aprendre castellà. Perquè fora de l'institut tothom parla castellà.

Samad (pakistanès)

Però fins que no s'adquireixen uns coneixements bàsics en una de les llengües autòctones, aquests alumnes tendeixen a agrupar-se amb companys del mateix origen. En un punt anterior (3.2 *Amb qui puc anar?*), destacàvem la significació que adquireixen les distàncies lingüístiques en els processos inicials de formació de grups homogenis pel que fa a la procedència. En aquest sentit, alguns alumnes troben en un company (o més d'un) de l'aula d'acollida, amb qui es comparteix llengua d'origen, un suport fonamental per a superar la incomunicació inicial. Aquest company passa aleshores a convertir-se en el principal punt de suport de l'alumne, esdevé l'interlocutor amb el professorat i la resta de l'alumnat, tradueix les explicacions del professorat a classe, resol els dubtes al voltant del nou context escolar que s'acaba de descobrir, etc. Així, és habitual que aquests vincles inicials establerts a l'aula d'acollida, motivats per la proximitat lingüística, tinguin continuïtat a l'aula ordinària (quan s'hi coincideix) o al pati de jocs.

Com també hem apuntat anteriorment, aquests primers lligams amb companys del mateix origen no sempre estan motivats per les dificultats lingüístiques. Situacions de discriminació o aïllament a l'aula ordinària també impulsen alguns alumnes a recórrer

inicialment a nois i noies amb qui es comparteix procedència. L'Angela (romanesa, 3r d'ESO, IES C) quan va arribar a l'institut tenia algunes nocions de castellà (no el parlava gaire, però l'entenia) perquè durant alguns estius havia vingut a Catalunya a visitar el seu pare. No obstant, explica que en incorporar-se al centre els seus companys de classe se'n reien d'ella quan enraonava i que durant unes setmanes es va sentir fortament aïllada. Posteriorment va fer amistat amb una noia andalusa que va conèixer en el dispositiu específic a què assistia:

A la hora del patio pues... no hablaba con ellos [companys de classe], porque como se reían cuando hablo mal, pues yo ya no hablo con ellos, y me quedaba sola... Pero luego ya hice una amiga que no era de mi clase, era de otra, y ya siempre iba con ella, que ya se fue pero ahora tengo muchos amigos. (...) Había de mi país aquí tres o cuatro, pero eran más grandes que yo, y yo no me iba con ellos...

Davant la situació d'aïllament, la primera reacció és recórrer a alumnes del mateix país o context d'origen. Els alumnes romanesos que hi havia en aquell moment a l'institut eren més grans que ella, i l'alternativa finalment va ser una companya del dispositiu específic, que si bé no era coincident en quant a l'origen, compartia una mateixa situació inicial, uns mateixos dilemes. Aquest suport relacional inicial li va permetre superar les primeres barreres relacionals.

Cal tenir present, però, que aquests primers vincles (independentment de si estan motivats per qüestions lingüístiques o d'altra mena) posicionen l'alumne en un determinat sentit dins els mapes relacionals establerts i, com comentàvem anteriorment, poden "marcar" els seus futurs itineraris relacionals, tot dificultant la seva entrada en xarxes relacionals heterogènies amb presència d'alumnat autòcton. També en el terreny lingüístic poden tenir uns efectes que a llarg termini poden ser percebuts com una dificultat per a l'avenç en l'aprenentatge de les llengües autòctones. La mateixa Angela considera que les seves dificultats per expressar-se correctament en català (durant l'entrevista s'expressa en castellà) i el fet que hagi fet del castellà la seva llengua d'ús habitual són conseqüència, en bona mesura, d'aquest primer vincle establert:

No, bueno, entenderlo si lo entendía [el català] porque prácticamente es muy parecido. Lo entendía, sí, pero luego... hablar... como mi amiga era española yo todo el rato hablando castellano con ella, castellano, castellano... luego bueno el catalán hablar, pues siempre hablaba con los profes y eso, pero no hablaba catalán casi nunca, ni ahora. Sólo hablo castellano, como la primera amiga fue castellano, pues ya... castellano.

Veiem un altre exemple en aquesta direcció. L'Anisa (alumna marroquina, estudiant de 4t d'ESO a l'IES C) en incorporar-se a l'aula ordinària es va sentir força aïllada a causa del desconeixement de les llengües autòctones. A l'aula d'acollida, en canvi, va

coincidir amb un grup de noies marroquines amb qui va establir una relació molt estreta des d'un primer moment. Després de dos anys al centre, a l'aula ordinària continua sense tenir massa relació amb els companys autòctons (hi ha algun noi marroquí, però cap noia marroquina) com a conseqüència de les dificultats lingüístiques que encara "arrossega". Considera que el fet d'haver topar amb aquestes companyes a l'aula d'acollida li va ser de gran ajuda durant els primers moments, però que, en canvi, el fet d'enraonar àrab entre elles tant a l'aula d'acollida com al pati no li ha permès adquirir un cert domini de la llengua:

Per això no vaig aprendre més bé el català, perquè parlen àrab. Millor que no parlin àrab... si parlem català millor. Per això jo no parlo més bé el català (...) Millor obligar a parlar català entre nosaltres [a l'aula d'acollida].

Considera també que aquesta dinàmica relacional, de retruc, no li ha permès establir cap relació significativa amb algun alumne autòcton i que amb un millor domini de les llengües autòctones gaudiria d'una xarxa d'amistats més extensa i heterogènia. En preguntar-li si canviaria alguna cosa de l'institut, respon: *"La llengua. Aquest és el meu problema, la llengua. Si tinc bé el català i el castellà ja estic contenta"*.

Amb aquests dos exemples -independentment que siguin més representatius o menys- hem volgut posar de relleu que els primers vincles relacionals, més enllà de facilitar la superació de determinades dificultats inicials, situen l'alumne en unes xarxes i unes dinàmiques relacionals carregades de sentit, "marcant" en certa mesura les seves vivències posteriors (aprofundirem en aquesta qüestió en l'apartat 6, dedicat a analitzar la relació amb els companys). Ens trobem, doncs, davant d'una etapa inicial (la de la incorporació de l'alumne nouvingut a l'institut) d'especial transcendència, amb múltiples elements en joc, alguns dels quals poden incidir en les posteriors etapes de la trajectòria de l'alumne al centre.

3.3 Quines classes?

3.3.1 Disciplines i indisciplines

Tot noi o noia, sigui quin sigui llur origen, que penetra per primer cop en un determinat ambient escolar és ben probable que se'n dugui força sorpreses. Distribucions i gestió d'espais, reglamentacions horàries, ritmes i nivells d'exigència, continguts i processos d'ensenyament-aprenentatge considerats en el currículum, figures d'autoritat docent, codis més o menys explícits d'interacció entre alumnat i professorat o de relació entre alumnes, discursos i pràctiques quotidianes d'uns i altres... no cal dir que el nivell de sorpresa, àdhuc de desconcert, que l'alumne nouvingut acabi experimentant estarà en

funció de quina sigui la distància (o proximitat) entre les seves expectatives –necessàriament construïdes sobre la base d'allò conegut amb anterioritat, allò viscut com a “normal” fins al moment– i allò que li presenta la nova realitat escolar.

Començarem remarcant que, ben sovint, una primera situació de “sorpresa” i percepció de distàncies acostuma a tenir lloc dins l'aula les primeres setmanes de classe. Ens referim a aquells “xocs”, més o menys intensos, que poden tenir lloc en conèixer i experimentar per primera vegada les dinàmiques disciplinàries (i les indisciplines) que caracteritzen el desenvolupament quotidià de les classes al nou centre d'acollida. Un breu parèntesi teòric.

Efectivament, la institució escolar és, gairebé per definició, un mecanisme de disciplinització. I ho és aquí com ho és a qualsevol lloc del món. Des del punt de vista de l'enfocament genealògic desenvolupat per Michel Foucault, es defineix *disciplina* com la introducció de la funció docilitat-utilitat en les tècniques de control de les operacions del cos, amb el doble objectiu d'augmentar les forces del cos en termes econòmics d'utilitat i al mateix temps reduir-les en termes polítics d'obediència. Així tot ús disciplinari passa per: i) distribuir funcionalment els individus en espais específics i especialitzats segons determinats rangs; ii) capitalitzar l'ús del temps segons seqüències ritmades entre l'individu i les seves accions, tot assegurant que aquestes es converteixin en “sèries” d'activitats comuns dividides per nivells i objectius terminals; iii) aplicar tecnologies microfísiques de control com la vigilància, la sanció normalitzadora i l'examen. Tot plegat difícilment ens permet afirmar que la institució escolar “moderna”, tal i com la coneixem a casa nostra, hagi abandonat les seves finalitats disciplinàries; en tot cas ha anat subutilitzant les tecnologies que les han de fer possible, mirant per cercar fórmules d'interiorització de les regles i normes de civilitat escolar. En aquest sentit subscrivim les paraules de Varela i Álvarez-Uriá quan expliquen:

Un control individualizado de cada alumno, un estudio archivado de su historial familiar y escolar, de sus antecedentes y expectativas, coexiste con la organización planificada del centro, la introducción de nuevas tecnologías, la metamorfosis de la disciplina en reglamentos escritos y una estricta regulación del tiempo. No faltan tampoco elementos tomados de la política de las relaciones humanas tales como las salas de alumnos o el sistema tutorial, mediante el cual se refuerza en tenaza la vieja alianza establecida para el control de las faltas de asistencia, la vigilancia de los pasillos, la vigilancia recíproca entre los profesores, etc. (1991: 268).

Més específicament, els mateixos autors conclouen:

Las ciencias de la educación y las psicológicas parecen haber llegado en la actualidad a establecer una mutua alianza para copar el ámbito educativo. Desde ambas ópticas la cuestión fundamental ya no es ahora medir, pesar, seleccionar y

adaptar el sujeto a tareas específicas, sino considerar la persona como paradigma y la motivación como medio de intergración del alumno al trabajo escolar. Se trataría, pues, de conformar a los sujetos, globalmente considerados, a las exigencias de la institución educativa. Lo más importante parece actualmente motivar al alumno para que trabaje, controlar sus reacciones, manipular sus afectos (1991: 272).

I que tampoc aquest punt de vista ens instal·li en la creença que la institució escolar aconsegueix funcionalment i sense fisures aquests objectius i metodologies disciplinadores. Ben al contrari, la gran majoria dels alumnes són, d'una manera o altra, conscients que s'escolaritzen en un territori carregat de regles i normes més o menys explícites, i llegeixen la seva presència obligatòria a l'escola en termes de les *renúncies* que comporta.

Sigui com sigui, és també inqüestionable que el nivell de subtileza i elaboració de les tècniques disciplinàries escolars és relatiu a les evolucions pròpies dels sistemes polític-educatius i de les teòries pedagògiques esdevingudes a cada país o regió. En les pàgines que segueixen repassem l'abast d'algunes d'aquestes distàncies per al cas de l'alumnat immigrant amb qui ens hem entrevistat. Ho farem centrant la nostra atenció en el que representa un dels principals focus de visualització de les característiques i funcionament dels processos de disciplinització escolar: les relacions entre professorat i alumnat.

Certament bona part dels alumnes nouvinguts viuen amb relativa perplexitat el joc de relacions alumnes-professors que s'estableix a les seves actuals respectives aules. Almenys els primers dies de classe. En comparació amb la seva anterior experiència escolar, el grau de permisivitat acostuma a ser molt més elevat, les actuacions disciplinàries dels seus actuals professors (tant se val si més o menys "arbitràries"²⁰) són molt menys estrictes, i, en general, el comportament quotidià de l'alumnat és força més disruptiu i transgressor. Aquest descobriment marca sovint una línia de distància, d'estranyament inicial respecte del funcionament de la institució educativa, al temps que pot servir com a punt de crítica tant a la tasca docent com a les actituds poc respectuoses d'alguns alumnes amb la institució en general, i amb la figura del professor en particular; una distància inicial, no cal dir-ho, que majoritàriament acaba relativitzant-se amb el pas del temps.

L'experiència d'aquest distanciament òbviament s'expressa en funció de les particularitats pròpies de l'escolarització prèvia de cada alumne. Seguidament en fem un retrat aproximatiu, organitzat per contextos de procedència, i basat en les "constants"

²⁰ Veure apartat 5.3

extretes de les respostes dels alumnes en ser aquests preguntats a propòsit de les distàncies percebudes entre les dinàmiques d'aula "típiques" en origen i les pròpies de la nova realitat escolar. Reiterem l'advertiment que es tracta aquest d'un exercici marcadament aproximatiu. Una valoració més general i exhaustiva demanaria, d'una banda, disposar de coneixement contrastat sobre la diversitat pròpia de les dinàmiques d'aula més habituals en funció de les diferents xarxes escolars a cadascun dels països d'origen; d'altra banda, convindria igualment considerar la diversitat específica dels centres educatius que conformen el sistema educatiu català. Aleshores caldria plantejar la comparació no tan sols en funció de la varietat de situacions escolars en origen sinó també en base a les distàncies a molts nivells existents entre els mateixos centres educatius catalans (centres públics/concertats, laïcs/religiosos, de classe obrera/de classe mitjana, a grans ciutats/a petits municipis, al centre urbà/a la perifèria...).

Simplificant molt, en el cas de l'alumnat d'origen marroquí influeix la diferència entre haver estat escolaritzat en un centre alcorànic (generalment de titularitat estatal) o haver-ho estat en escoles francòfones (generalment de titularitat privada). Si bé és cert que en les escoles religioses acostumen a emprar-se criteris pedagògics i de control molt basats en la disciplinització explícita dels estudiants, els sistemes d'aprenentatge de bona part dels centres privats no religiosos no deixen de disposar unes relacions entre professor i alumne estrictament jeràrquiques i marcadament centrades en el respecte a l'autoritat.

En aquest punt són nombroses les referències de l'alumnat marroquí entrevistat a una de les pràctiques disciplinàries més "típiques" del seu antic professorat: la intimidació i l'agressió física. Copets generalment efectuats amb una vara de fusta sobre les mans, el cap o al cul dels alumnes representen una amenaça constant, un element sempre present de dissuasió del mal comportament o del no acompliment amb la feina exigida. Veiem com ho expliquen els nostres protagonistes. Citem tot seguit els relats de l'Anisa (4t d'ESO, IES C), la Shamima (3r d'ESO, IES C), la Kaniz (2n d'ESO, IES C), el Hamden (4t d'ESO, IES E) i la Hanifa (2n d'ESO, IES E):

Els professors del Marroc eren durs. Aquí només parlen, al Marroc no: *piquen*.

Anisa

Allà al Marroc no expliquen...i *piquen*, si no saps han de *picar*. Fa molt mal, eh.

Shamima

A mi la classe allà era molt difícil, perquè fan coses difícils i si no saps una cosa *piquen*. Si sé una cosa no puc dir-la, perquè penso que si la dic mal *picaran*. (...) Aquí expliquen poc a poc i fan coses fàcils, però al Marroc fan coses difícils i expliquen molt ràpid... i si passa un dia i pregunten i no saps *piquen*.

Kaniz

Allí si no hacías una cosa te pegan..., te meten en las piernas, con un palo..., te quitan las bambas, te ponen encima de la taula y... Pero aquí te enseñan bien. Aquí mejor.

Hamden

Allà pegaven, aquí no. Allà si no estudiaves et pegaven, a les mans amb un pal.

Hanifa

Aquesta tècnica de disciplinització –*picar*– acostuma llavors a ser referida com a element que explica per què la majoria dels alumnes que s'escolaritzen al Marroc es comporten millor a les aules, de manera menys disruptiva i més respectuosa amb el professorat, que no pas la majoria dels nois i noies amb qui es comparteix aula en l'actualitat. Finalment és freqüent interpretar aquesta distància en base a l'existència o no de por a l'amenaça del càstig físic. Les paraules de la Sabiha (3r d'ESO, IES C) i el Mustafa M. (4t d'ESO, IES E) dibuixen de manera ben diàfana les implicacions d'aquestes tècniques:

Allà es comportaven més bé. Perquè tenen por del professor. Aquí no tenen por, i no respecten tant. Bueno alguns sí, però no tant com allà. Perquè allà els hi donaven. (...) Això em va sorprendre aquí i quan veig un alumne que es contesta malament, haurien de respectar més el professor, una perquè és un professor i altra que és més gran que ell. (...) Jo estic callada, per aprendre més i entendre el que diuen, no perquè tingui por. Perquè aquí no hi ha res perquè tinguís por. Tampoc cal tenir por.

Sabiha

Los profesores castigan mucho allí, a los alumnos, si no hacen deberes. En el instituto llaman a tus padres. (...) Los alumnos allí se portan mal. Pero con el profesor allí más respeto, porque sabían que si no respetan les castigan. Aquí al principio no estaba acostumbrado, porque hay algunos aquí que la lían, que les da igual que les castiguen. Yo como tenía miedo al castigo,... Allí te pegan con un tubo de esos gordos,... Aquí no (riu).

Mustafa

Situacions, experiències i percepcions d'aquesta mena han aparegut també explicitades en les entrevistes mantingudes amb la Madhu (*"allí si no fas els deures... et peguen... un pal"*) i la Biindiya (*"els professors més importants, perquè més serios... de vegades peguen una mica. Només una professora que m'ajuda"*), ambdues alumnes procedents de l'Índia, i l'Ameer i el Samad (alumnes provinents de Paquistán). D'acord amb aquests darrers:

E: I els professors són com aquí?

Samad: Els profes a Pakistan, si no fa deures peguen amb un pal. A la mà o al cul. Els alumnes xerren molt, però quan ve professor ningú parla.

Ameer: Ens agrada que parlar, però parlar bé. No així, fer bromes i dir coses males. Que no puc dir (riu).

Ahora, totes aquestes cites permeten comprovar com la percepció i valoració de les dinàmiques disciplinàries dels professors i professores del centre actual s'estableixen fonamentalment en comparació amb les experimentades en les aules d'origen: al capdavant, uns peguen i els altres no. Però seria caure en explicacions reduccionistes interpretar els significats de les distàncies entre les relacions alumnes-autoritats docents "típiques" d'aquí i les "típiques" del Marroc únicament remetent a l'aplicació o no de tècniques disciplinàries de càstig físic. Ras i curt: al Marroc el professorat no és tan sols respectat perquè pugui tenir ben a prop una intimidadora vareta de fusta, ho és també perquè és una persona adulta, dotada d'una autoritat professional públicament valorada, situada en un àmbit institucional on es dóna per descomptat que les relacions pedagògiques són definides jeràrquicament, posicionalment, basades en la distància entre alumnat i professorat, en allò que Bernstein (1977) denominaria pedagogies "centrades en el professor" (*teacher-centered*). És per aquest motiu que pràcticament tots els alumnes marroquins entrevistats se senten sorpresos no tan sols per les indisciplines (més o menys "greus") dels seus actuals companys de classe, sinó també per la proximitat respecte de l'alumnat d'alguns dels seus actuals professors/es. En resum, estranya que aquí "*amb la professora pots parlar amb ella com una amiga*" (Kaniz).

Pel que fa l'escolarització en origen dels nois i noies d'origen llatinoamericà, aquesta presenta força diversitat en funció del país d'origen (més o menys desenvolupat socioeconòmicament), així com novament del perfil i la ubicació del centre (rural/urbà, centre/perifèria, titularitat pública/militar/privada...). Trobem aquí força més varietat quant a l'abast de les distàncies que aquests nois i noies experimenten entorn la manera de funcionar de l'aula en els seus actuals instituts.

Quan aquestes distàncies són viscudes amb força, aleshores el raonament té punts d'encontre amb el dels seus companys marroquins. D'entre l'alumnat llatinoamericà entrevistat, aquest sembla ser sobretot el cas dels alumnes provinents d'Equador, Hondures, Veneçuela i Cuba. En aquests casos, si bé no se'ns parla de l'aplicació de tècniques disciplinàries de càstig físic, sí hi és en tot cas present la constatació que la distància entre el rol del professorat i l'alumnat és significativament superior en els contextos escolars d'origen que no pas en els d'acollida. Professorat més exigent, més estricte, més seriós, menys afable, menys comprensiu...

Les següents citacions relaten els "xocs" experimentats els primers dies en veure com aquestes distàncies es tradueixen en el camp de les *formes* d'interacció alumnes-professor:

Al principio te choca mucho. Porque allí a los profesores los tratas de usted y no les chillas. Aquí es “oye Pepi, que tal”, y gritando, y claro te acabas acostumbrando, pero al principio piensas que es una locura.

Jaira (Ecuador, 3 d'ESO, IES F)

J: Yo el primer día que vine y escuche a todos, yo me quedé... vamos,... me quedé así con la boca abierta, eh. Porque vamos, la diferencia que hay de aquí a allí... no sé..., porque los compañeros que yo tenía allí no eran así. Todas las escuelas..., no sé, porque allí los profesores enseñan a los alumnos a respetar, y no es cómo aquí, que los profesores no dicen nada... no lo sé.

E: ¿Aquí los alumnos no respetan tanto a los profesores?

J: No, porque a veces los alumnos se ponen a decir un montón de cosas detrás de los profesores... o en su propia cara... y allí no, allí no faltan el respeto. Son más educados.

Juliana (Honduras, 2n d'ESO, IES F)

Sobre todo, el primer golpe así que me dio fue el respeto de alumno a profesor. En Cuba el profesor es el profesor y no puedes interrumpirlo ni...bueno aquí me han dicho que antes era medio así. En Cuba ahora es la media de como es ahora y lo que era antes, hay un respeto al profesor pero tampoco sin pasarse tanto como aquí antes, y tampoco tanto como ahora. Yo me acuerdo cuando llegué que en mi clase había dos que eran los típicos chulos que contestaban al profe y todo eso, y yo llego y veo que le dicen todo eso al profe y el profe no hace nada, y yo pues me quedo ahí...de lo que más me impresionó así del principio.

Alfredo (Cuba, 2n batxillerat, IES D)

A l'hora de donar compte del sentit d'aquestes diferències en les “formes” sovint la *presentació estètica* de l'alumnat apareix convertida en allò que podríem denominar un *marcador simbòlic*.²¹ Des d'aquest punt de vista, una de les distàncies inicialment significades rau en el fet de vestir uniforme a l'escola (cas de bona part dels alumnes llatinoamericans entrevistats en les seves respectives escoles en origen) o vestir-se segons els mapes estètics propis de les cultures adolescents. El Gabriel (alumne acabat d'arribar de Veneçuela, estudiant de 2n d'ESO a l'IES C) expressa el funcionament d'aquest “marcador simbòlic” en els següents termes:

Yo iba a una escuela privada. Más pequeña que aquí. Y era siempre uniformado. Como allí no hay clima, ni nada, no tenías que portar chaqueta ni nada. Entonces siempre con uniforme. Y eran muy estrictos con eso, porque si no te suspendían. Aquí no, aquí los chavos van todos como quieren. Por ejemplo así como de *hip-hoperos*. Y eso ya es como que no respetas tanto los estudios. Como que no guardas respeto. Es raro al principio.

²¹ Això és, un signe visible “utilitzat” com a identificador de distàncies i proximitats, en aquest cas, entre col·lectius adolescents.

L'Alberto (equatorià, 3r d'ESO, IES E) sí que cursà la primària a un col·legi militar de Guayaquil. En el seu cas, la presentació estètica que s'hi exigia dista encara més de les formes de vestir "típiques" dels seus actuals companys d'institut.

Era militar mi colegio. Tienes que andar con el pelo corto y si tienes el pelo largo ahí mismo te lo dejan así todo corto. Rapado todo. Tienes que ir bien vestido, con el uniforme bien planchadito, con peinilla, pañuelo, las botas bien limpietas... uf. Pero en el instituto de aquí es todo diferente. Todos van así como yo ahora... es como *skater*, para que me entiendas.

Sigui com sigui, convé deixar clar que la gran majoria d'aquests alumnes acaben *acostumant-se* a les formes predominants de relació amb l'actual professorat. Ho hem vist en els mateixos comentaris de la Jaira o en els de l'Alberto. És més, no és tampoc estrany que alguns d'aquests alumnes, després de l'experimentació d'aquests xocs inicials, acabin fins i tot adoptant les formes de relació "típiques" d'aquells alumnes que en un principi havien considerat més indisciplinats. No deixa de ser simptomàtic que, en la mesura que aquest mateix alumnat inicialment jutjava aquestes conductes com a pròpies d'alumnes "mal educats", ells mateixos acabin reconeixent haver adoptat certs comportaments de "mala educació". Així ho expressava el mateix Alberto:

E: ¿Y en clase los alumnos se portaban mejor que aquí o no?

A: Anda claro. Es que aquí tutean mucho a los profesores. Allá no, teníamos que llamarlos 'profesor tal' y uf... A veces cuando no estaba el profesor hacíamos relajo, pero cuando entraba el profesor, ya. A veces tirábamos papelillos... pero es que aquí es todo muy desordenado, no hacen caso a las profesoras. Son muy... malcriados... bueno yo qué sé.

E: ¿Maleducados quieres decir?

A: Sí, eso, maleducados. Entra una profesora y le gritan y en voz baja le insultan.

E: ¿Y en Ecuador eso no pasaba?

A: No, allí le insultaban a un profesor y te expulsaban del cole. Alzabas la voz y adiós del cole. Al principio lo ves como raro, pero ahora yo también estoy más relajoso. Más maleducado.

Algunes de les observacions efectuades per part de l'alumnat llatinoamericà repassen sensacions inicials en certa mesura pròximes a les experimentades per part de l'alumnat procedent de països de l'antiga Europa de l'est amb qui hem tingut ocasió d'entrevistar-nos. En efecte, també sorprèn a aquests nois i noies el tipus de relació "normal" que s'estableix entre alumnat i professorat als seus respectius nous instituts. En comparació amb les "normalitats" viscudes en els centres escolars d'origen (on el professorat assumeix i se li reconeix un rol de figura d'autoritat distant i estricta), les formes d'interacció a les noves aules emanen una proximitat entre alumnes i professors que

molt fàcilment acaben caient en situacions de manca de respecte dels primers cap als segons. Així ho veuen els nostres protagonistes.

Segons explica el Diran (d'origen armeni, estudiant de 3r d'ESO a l'IES F):

D: Allí si no estudiabas, la profesora te obligaba a estudiar... te obligaba... con fuerza o con... Si tu padre y tu madre no te ayudaban, ellos te ayudaban.

E: ¿Con fuerza? ¿Qué quieres decir?

D: Con fuerza... o sea no te pegaban... decían a tu padre y a tu madre 'no estudia tu hijo' 'tal y cual...', y tu padre te obligaba a estudiar (...) Aquí, por ejemplo, [el professor] dice a un alumno que se calle, que está interrumpiendo su palabra... pero el otro se sigue hablando. Pero por ejemplo en mi país si lo hiciera a un profe un alumno una vez, sólo una vez, le expulsaría durante una semana... porque ahí van apretando. (...) Aquí... no sé... un poco el profesorado hace bromas, se ríe... tenéis amistad entre profesor y alumno. Pero allí no. Sí que hacía bromas, pero no muchas.

Molt en la mateixa línia s'adrecen les paraules de l'Anyà, companya del mateix institut que el Diran, acabada d'incorporar-se a 4t d'ESO procedent de Moldàvia:

Los profesores aquí son muy calmados con los alumnos. No son malos. Pero en mi país no. No hay confianza. Solo una profesora de francés que hablábamos de cosas. Pero mi tutor él nunca ha comunicado con nosotros. Son más exigentes. (...) Allí más disciplina, porque los profesores eran exigentes y les echaban. Pero aquí no, aquí, los alumnos hablan como vulgar con los profesores.

Per la seva banda, la Rodika (noia romanesa, estudiant de 1r de batxillerat a l'IES D) atribueix aquests comportaments indisciplinats a la immaduresa d'uns alumnes (generalment autòctons) encara infantils:²²

Aquí el alumnado es más impertinente con los profesores, son más directos, y son más descarados. Ahí no, porque si haces eso... es que no puedes hacerlo y punto. Porque vas a la dirección y a lo mejor te expulsan. Los alumnos aquí son más infantiles. Tienes 15 años, 16 años antes de hacer el bachillerato y se comportan infantil. Yo lo veo más infantil que yo. Se lo tendrían que tomar más en serio.

Sí cal destacar que, a diferència del cas de l'alumnat llatinoamericà, tots els alumnes entrevistats procedents de països de l'antiga Europa de l'Est, complementen els significats d'aquestes distàncies quant a l'ordre disciplinari establert a les aules, amb referències constants al fet que els ritmes d'aprenentatge i les dificultats de les matèries en les seves antigues escoles eren força superiors als dels seus nous instituts.²³ En aquest sentit, s'estableixen clares homologies entre el nivell de disciplinització dels

²² Ens endinsarem en els significats i en les implicacions d'aquestes atribucions en el punt 3.4.1.

²³ Insistirem en aquesta constatació en el punt 3.1.3.2.

comportaments i el nivell de rigorositat dels ensenyaments escolars. Més encara, és també freqüent que aquests alumnes enyorin una escolarització globalment més estricta: on s'aprén més i de manera més rigorosa, en aules estrictament disciplinades per a fer-ho.

Certs paral·lelismes manté aquest discurs amb el dels dos alumnes xinesos entrevistats. Tant el Chang (4t d'ESO, IES D) com el Hobo (3r d'ESO, IES F) fan referència a les seves experiències en uns contextos escolars d'origen força més rigorosos tant en el relatiu als ritmes d'aprenentatge i, en conseqüència, a l'esforç necessari per tal de seguir-los, com en el terreny de les dinàmiques de control i motivació exercides per part del professorat. Si bé ambdós agraeixen la major proximitat i permissivitat dels seus actuals professors i professores, no per això deixen d'interpretar la necessitat que aquestes actituds docents tinguin un límit més clar que el que ells perceben en l'actualitat. No només perquè és aquesta la manera de garantir un major ordre a l'aula, també perquè el contrast de realitats educatives els du a associar una major rigidesa i distanciament disciplinari amb uns processos d'aprenentatge de major qualitat. Veiem com ho expressen.

Allí los profes más serios que aquí. Per exemple, si no estan fets lo deures, pues manda más deures que los otros per a fer-lo i si no a copiar unas paraules o frases más de cent o cinc-cents veces. Si arribes tard, fora de classe, no deixa entrar. Allí molt dur. (...) Si parlo a classe, te quedas ahí sense pati, o copiar, i parlen amb pares d'alumnos. (...) Aquí profes no són tan serios, pero mayormente són molt amables. A mi m'agraden más o menys igual. M'ajuden molt una mica así.

Chang

A Xina una mica bé. Ja havia acabat institut. Institut més gran que aquí i estudia molt. Cada día tenim dotze hores para estudiar. Como nou classes. Comencem a les dos quarts de set i fins a la nit, nueve y media, dos quarts de deu. El profe tenemos molts deures. I molt dolent, perquè así, picar. Dos o tres pals. Els alumnes com xerren molt, el profe s'enfada molt. Nosaltres no com aquí. Des de petits ja estudiem molt, como matemáticas. No com aquí. (...) A la tarda tenim dos hores para descansar o deures. I a cada classe tenim deu minuts para descansar. (...) El profe aquí, no como el profe de China, no está mal, es simpática.

Hobo

* * *

Hem remarcat sobretot els casos en què el distanciament entre les vivències escolars en origen i al centre d'acollida és experimentat de manera més significativa. Fent servir la conceptualització de Bernstein (1977, 1990), podríem arribar a concloure (si bé de manera molt aproximativa) que bona part de les experiències d'extranyament relatades tradueixen les implicacions d'un trànsit sobtat des d'un model més pròxim a les

denominades pedagogies visibles (escoles en origen) a un model que tracta d'aproximar-se als paràmetres de les pedagogies invisibles (escoles d'acollida);²⁴ d'una escolarització basada en codis educatius de tipus *agregat* (classificació i emmarcació fortes) cap a una altra basada en codis més *integrats* (classificació i emmarcació dèbils); d'unes relacions pedagògiques de ferm tancament disciplinari cap a relacions que flexibilitzen certs usos normatius de control i avaluació; d'unes relacions d'ensenyament-aprenentatge “centrades en el professorat” cap a unes altres justificades des del *paidocentrisme* (entenent l'alumnat en tant que col·lectiu divers necessitat d'un tractament comprensiu i individualitzat) i el constructivisme significatiu i motivacional; des d'uns marc curriculars construïts des de la noció del coneixement com a “estats tancats de sabers” cap a curriculum tendents a la promoció de l'aprenentatge de les “formes de conèixer” i de l'educació en determinats valors, etc.

Siguin aquestes situacions més o menys representatives de les vivències escolars del conjunt d'alumnes nouvinguts d'origen immigrant, la seva atenció és en tot cas necessària. Altrament poden perdre's de vista els significats d'uns estranyaments, d'unes *dissociacions*,²⁵ enormement transcendents en les trajectòries acadèmiques d'aquest alumnat.

En el pla de la percepció i posicionament respecte de les geografies adolescents articulades en l'àmbit escolar, l'abast d'aquestes experiències és igualment transcendental. I ho és en la mesura en què es deixa sentir el pes de certes continuïtats de significat entre conjunts de pràctiques i estils “transgressors”. Tal i com insistirem més endavant, “passar dels professors”, sovint interpretat com a equivalent a “passar de l'escola”, és una actitud que funciona com a marcador simbòlic, sovint concebuda com a homòloga d'altres actituds de contestació a les normativitats adultes, a les obligacions i responsabilitats degudes com a bon fill, bon estudiant o bon jove.

3.3.2 Més fàcil, més difícil

En les entrevistes realitzades, els nois i noies d'origen estranger també han fet referència a les distàncies percebudes en relació al grau de dificultat de les matèries impartides en llurs escoles d'origen i d'acollida. En aquesta direcció es destaquen algunes diferències en els nivells de complexitat dels continguts curriculars, els ritmes d'aprenentatge, els estils didàctics del professorat, els horaris escolars, el volum de treball encomanat...

²⁴ En el cas espanyol i català, l'abast d'aquestes aproximacions és encara ben incerta.

²⁵ Utilitzo novament la conceptualització de Bernstein (1977), qui entén per *dissociació* aquell conjunt de disposicions que situen l'alumne en una posició d'incomprensió (que no de resistència) respecte de les finalitats i exigències de la institució educativa.

elements a partir dels quals s'edifica la percepció d'exigència i dificultat d'una i altra realitat escolar. Tot seguit ens hi aproximem a partir de les principals "constants" extretes del treball empíric dut a terme. Com en l'apartat anterior, organitzem la seva exposició per contextos de procedència.

Els alumnes procedents de països de l'antiga Europa de l'Est situen el nivell dels continguts considerats en el currículum com una de les principals (si no la principal) distàncies respecte l'escola d'origen. Prenent com a indicador principal el grau de dificultat dels continguts de matemàtiques i anglès —no tan sols són aquestes assignatures més fàcilment comparables atès que s'hi pot relativitzar el pes de la llengua vehicular, sinó que a més acostumen a ser les matèries més recurrentment mencionades pels nostres entrevistats a l'hora d'establir l'abast de les distàncies entre els nivells de rigorositat d'uns i altres contextos curriculars—, és generalitzada la percepció que en incorporar-se a la nova realitat escolar s'experimenta un retrocés significatiu. Tots ells consideren que a les seves escoles d'origen les matèries eren més avançades i que al centre d'acollida han repetit temaris ja coneguts, corresponents a cursos ja superats. Les distàncies apuntades acostumen a oscil·lar entre dos i quatre cursos:

Pues el nivel era más alto. Por ejemplo lo que hacemos en mates ya lo había pasado hace tiempo allí, no sé... hace cuatro años. Es que allí por ejemplo ya casi estábamos hablando inglés y aquí solo estábamos estudiando las paraules y todo eso. Es más fácil aquí. Yo allí por ejemplo era casi el peor de Inglés y aquí lo sé todo.

Mykola (ucraïnès, estudiant de 3r d'ESO a l'IES D)

Sí, bastante. Es que, no sé... aquí el nivel es muy bajo... de... bueno de mates, geografía, sociales... Allí hacia las cosas que aquí hacen en primero de bachillerato o en cuarto.

Diran (armeni, estudiant de 3r d'ESO a l'IES F)

Todas las asignaturas. Por ejemplo lo que hago aquí ahora, hacía yo cuatro años antes en mi país. Porque aquí la ESO es muy fácil porque en bachillerato lo aprendes todo. Allí no, allí medio lo aprendes en la general y medio en bachillerato. Aquí hacen todo en bachillerato. Sobre todo inglés y matemáticas. Los profes no saben esto.

Anya (romanesa, estudiant de 4t d'ESO a l'IES F)

El programa és més difícil que aquí. Perquè per exemple en matemàtiques, o en les naturals, jo estudiava això dos anys abans, o un any abans.

Luda (rusa, estudiant de 4t d'ESO a l'IES A)

No, en general no es difícil, porque esta cosa de unas asignaturas, por ejemplo de matemáticas, lo que hacemos ahora yo ya lo hice a los diez años o a los once... En dibuix de crèdit variable es también más fácil, porque en Romania hacemos unas cosas más difíciles, y anglès también...

Dorina (romanesa, estudiant de 2n d'ESO a l'IES C)

Porque en mi país lo que ellos hacen en primero de ESO yo ya lo había hecho en mi país, ya lo había hecho todo. El primer año yo ya sabía todo lo que hacen... Porque yo qué sé, en catorze años en mi país estas en segundo, yo ya lo había hecho eso.

Angela (romanesa, estudiant de 3r d'ESO a l'IES C)

La comparació del grau de dificultat de les matèries es complementa amb referències al nivell d'exigència dels ritmes d'aprenentatge. La major densitat dels programes curriculars d'origen implica, també, un major volum de treball. Apareixen aquí referències al nombre d'hores que els alumnes han de dedicar en horari extraescolar a les feines encomanades pels professors. Les diferències són notables:

D: Aquí no dan muchos deberes, allí sí. Me gustaba eso, me gusta trabajar...

E: ¿Allí te ponían más deberes que aquí?

D: Sí, muchos. El doble.

Diran (armeni, estudiant de 3r d'ESO a l'IES F)

Part d'aquestes diferències s'expliquen per l'aplicació d'una pràctica pedagògica força estesa en aquests contextos escolars: diàriament uns quants alumnes són seleccionats pel professor per recitar la lliçó del dia anterior davant la resta del grup. No cal dir que aquesta pràctica introdueix un nivell d'exigència important en el treball que els alumnes han de realitzar a casa, sobretot tenint en compte que bona part dels alumnes comenten que l'exercici és puntuat i la nota considerada en l'avaluació de l'alumne. Així ho relata l'Angela (romanesa, estudiant de 3r d'ESO a l'IES C):

Es que allí no sé, cada día nos preguntan lo que dijo ayer y nos sacan ahí delante de todo el mundo... De toda la clase salen cuatro y dice “¿has estudiado?” y te pregunta “di la lección de ayer” y toda... vamos todo todo y los que no lo sabían pues le ponían un cuatro, una mala nota, que yo no la saqué nunca pero bueno, y ponía un cuatro, y no le importaba que no podías haber estudiado...

El volum de feina encomanat als alumnes acostuma a ser un dels exemples més utilitzats per a contrastar el grau de dificultat de les assignatures dels respectius països d'origen amb les assignatures del nou institut:

Las asignaturas más fáciles que en mi país. En mi país tienes que memorar mucho y tienes que escribir todo lo que dice el profesor, y habla rápido. Y entonces para el próximo día tienes que saber todo. Y no te puedes presentar sin... Aquí es mucho más fácil.

Anya (estudiant de 4t d'ESO a l'IES F)

Un bon nombre d'alumnes d'origen llatinoamericà també perceben que el grau de dificultat de les assignatures és superior en les seves escoles d'origen. Val a dir, però, que les diferències no són comparables a les expressades pels nois i noies procedents de països de l'antiga Europa de l'est, atès que s'acostumen a quantificar en uns quants mesos o unes quantes setmanes. És freqüent que la percepció que en el context d'origen es va un pas per endavant en algunes matèries sigui motivada pel fet d'haver repetit aquí alguns dels darrers continguts treballats allà:

E: ¿Era muy diferente la escuela de Colombia al instituto?

J: Sí porque es que en Colombia es un poco difícil el estudio y aquí comparado con Colombia me parece fácil. Íbamos más avanzados, porque en matemáticas allá me han enseñado cosas que cuando llegué aquí apenas estábamos tomando, y las cosas de aquí hacía mucho tiempo que las habíamos tomado allí.

E: ¿Cuánto tiempo?

J: Por ahí un mes o algo así.

E: ¿Y a parte de las matemáticas en qué otras materias estabais más avanzados en Colombia?

J: Sí. En ciencias naturales. Es que había unas cosas de unas rocas que hacia por ahí dos semanas que ya las habíamos tomado allí.

Jaira (colombiana, estudiant de 2n d'ESO a l'IES D)

Les diferències expressades acostumen a ser d'aquesta índole. Així doncs, cal ser curosos i relativitzar-ne el seu valor objectiu (veure *Annex*). No obstant, independentment de la fonamentació objectiva d'aquestes diferències, pensem que és important posar de relleu que alguns alumnes d'origen llatinoamericà consideren més avançades les seves escoles d'origen en algunes matèries, i que són minoria aquells que les consideren menys avançades. Insistim, però, en el caràcter estrictament aproximatiu de l'exercici que estem realitzant en aquest apartat.

En el cas dels alumnes procedents de països de l'Europa de l'est les percepcions expressades són força homogènies. Aquí, en canvi, es formulen opinions bastant variades. Aquesta major diversitat respon, en bona mesura, a les diferències existents entre els diferents sistemes educatius de l'Amèrica llatina (veure *Annex 2*). És habitual que els alumnes percebin que a llurs escoles d'origen algunes assignatures eren més avançades que a l'institut i en d'altres més endarrerides –també apareixen assignatures que no s'han treballat mai-. En les següents cites en veiem alguns exemples:

Yo allí...no sé como le dirán aquí pero yo en Honduras estaba en sexto, y cuando vine aquí todo lo que estaban enseñando aquí yo lo había visto allí. Porque allí en Honduras en junio no salen de clase, salimos en octubre me parece o en noviembre. Acabé el curso, no tuve vacaciones y vine aquí en enero, entonces todo lo que había visto yo allí en Honduras lo vine a ver aquí otra vez (...) Ya lo había hecho. Allí yo no había visto ni física y química ni tecnología, pero lo demás si que ya lo había visto. En las mates lo mismo, en castellano también, todos igual, lo mismo. Bueno dibujo no porque el año pasado no tuve dibujo, pero en casi todas las materias lo mismo.

Juliana (hondurenya, estudiant de 2n d'ESO a l'IES F)

Lo que están enseñando en matemáticas acá, yo ya lo sé. Castellano también...En tecnología si no entiendo nada. Teóricamente tecnología es tecnología para el ordenador...pero acá no entiendo. Nos ponen cosas de agricultura y todo eso.

Jennifer Fabiola (colombiana, estudiant de 2n d'ESO a l'IES B)

En matemáticas yo creo que el nivel era un poco más adelantado. En el tiempo que aprendí catalán todo eso que estaban dando ya lo había dado en Cuba. Física y Química aquí se empieza en cuarto y en Cuba se empieza desde segundo de la ESO, o sea que ya la tenía avanzada ya cuando llegué a cuarto, el principio por lo menos ya lo había dado. No el Inglés. En Cuba el Inglés aunque parezca que está así muy cerca de Estados Unidos, pues no. Muy mal, muy mal. (...) La enseñanza allá es más difícil, pero más para el final aquí viene a ser más difícil, o sea cuando eres más joven la enseñanza es más difícil que la de aquí, cuando eres más mayor es más difícil aquí.

Alfredo (cubà, estudiant de 2n de batxillerat a l'IES D)

A diferència dels alumnes de l'antiga Europa de l'est, els nois i noies d'origen llatinoamericà, en termes generals, no assenyalen diferències significatives pel que fa al nivell d'exigència dels ritmes d'aprenentatge. No tenen la impressió que aquests hagin variat en excés. On sí es perceben diferències importants és en els horaris escolars. Els alumnes acostumen a destacar el pas d'uns horaris menys "rigorosos" a uns més "exigents" com una de les principals dificultats a l'hora d'adaptar-se a la nova realitat escolar (als seus països d'origen la jornada escolar habitualment es concentra en horari matinal) (veure *Annex*). El fet d'haver d'assistir a classe també a la tarda acostuma a ser viscut com un esforç addicional i una renúncia a temps de lleure. Així, en referir-se a la nova jornada escolar són freqüents els sentiments de peresa.

En el cas dels nois i noies d'origen marroquí, en general es consideren més avançades les matèries dels centres d'acollida. A diferència dels casos anteriors, en les entrevistes no s'ha fet referència a la repetició de continguts ja apresos en el país d'origen, ans el contrari, és habitual que els alumnes subratllin els dèficits instructius amb què arriben i les dificultats per a seguir les assignatures:

Yo creo que este año repetiré porque no estoy sacando buenas notas. No es que no quiera, es que no puedo. Mates, experimentales, inglés... no puedo. Porque en Marruecos el nivel de esto era más bajo y tengo que empezar de cero casi.

Mustafa M. (estudiant de 4t d'ESO a l'IES E)

L'abast d'aquestes diferències de nivell és molt divers. Alguns alumnes perceben que les distàncies entre l'escola del Marroc i la d'aquí són mínimes, d'altres evidencien importants dèficits formatius quan arriben. La Caliana (estudiant de 4t d'ESO a l'IES A), per exemple, no havia anat mai a escola:

C: Nosaltres no vivíem a Nador, dins, sinó a un poble a fora. I no anàvem al cole perquè no hi havien autobusos i era molt lluny, casi quatre hores de caminar.

E: I quan vas arribar aquí vas conèixer per primer cop com era una escola i les coses que es feien i tota això. Devia ser difícil, no?

C: Sí.

E: Per què?

C: Perquè quan comences el cole des del principi saps fer anar una mica com es fan els números i escriure el teu nom i així. Però quan vam arribar nosaltres vam començar de zero. Vam haver d'aprendre a escriure i fer tot.

Desconeixem quin és el volum d'alumnes que arriben en aquesta situació personal. De ben segur es tracta d'un cas residual, però dona mostra de l'extrem a què poden arribar aquest dèficits i, sobretot, exemplifica l'ampli ventall de situacions de partida existents. Insistim, però, que aquesta no és la situació més freqüent entre els nois i noies d'origen marroquí que hem entrevistat.

Sovint, en referir-se al nivell de dificultat de llurs centres d'origen, també fan referència a les pràctiques pedagògiques del professorat. S'assenyalen aquí *maneres de fer* que dificulten l'aprenentatge dels continguts considerats en els programes curriculars, tals com estils didàctics poc entenedors o actituds poc atentes a les evolucions de l'alumnat. La Shamima (3r d'ESO, IES C) comenta, amb to irònic, que a les hores de classe els professors del Marroc “*ens donen deures i van a dormir*”. La Kaniz (2n d'ESO, IES C) s'expressa en la mateixa direcció:

K: Allà ve la professora, posa exercicis a la pissarra i va darrera de tot i va menjant (...) Quan comences el primer curs tu no saps res, i et feien multiplicació i ell anava a seure allà i ja està. I... “tu, fes-lo”, i no t'explica res.

E: I aquí?

I: No, no, aquí sí. Si no saps t'ensenyen com es fa.

En contrast, es manifesta que als centres d'acollida la transmissió de continguts és més reeixida i es gaudeix d'un major acompanyament del professorat en el procés

d'aprenentatge i assoliment dels objectius didàctics corresponents. Així, malgrat que les matèries es considerin més avançades, els processos d'ensenyament-aprenentatge són valorats com a més "fàcils".

3.3.3 Altres veus: les famílies

L'opinió de les famílies sobre l'escolarització de llur fills s'expressa en la major part dels casos en base a la comparació entre els sistemes educatius dels països d'origen i la impressió que han adquirit del funcionament de l'educació a Catalunya. Aquesta impressió és principalment producte de la reproducció de les vivències dels seus fills, concentrada en les temàtiques de major interès o més visibles per als pares: el nivell d'estudis i les relacions que s'estableixen entre el professorat i l'alumne. Un tercer tema central és la relació entre famílies i escola, aquest ja no basat en les opinions dels fills sinó en la pròpia experiència.

Per a aquest apartat és útil, com ja hem fet amb les impressions dels alumnes, presentar les visions de les famílies respecte el sistema educatiu català en funció del seu origen geogràfic. Tornem a advertir que es tracta d'una aproximació i que no pretenem establir línies de causalitat però pensem que és útil partir d'una certa classificació, ja que, com hem dit unes línies abans, les opinions expressades per les famílies entrevistades parteixen majoritàriament de l'explicitació de les distàncies respecte els sistemes educatius en origen.

Comencem pel nivell d'estudis. Aquest és un tema remarcant de forma especial per les famílies procedents de països de l'antiga Europa de l'Est. El salt existent entre els ritmes d'aprenentatges propis dels sistemes educatius en origen i els establerts a Catalunya esdevé una de les principals preocupacions també per a les famílies provinents d'aquests contextos geogràfics. La mare de la Marina i l'Eva (d'origen moldau) ho expressa així:

En nuestro país [el sistema educativo] es un poco más adelantado, Aquí es un poco más fácil. Por ejemplo, lo que estudiaba ella el año pasado, ella ya lo había hecho en nuestro país.

Aquestes distàncies manifestades per aquestes famílies en referència al nivell acadèmic no són vistes com a quelcom reduït sinó que en alguns casos suposa una diferència de diversos anys d'estudi. El germà gran del Diran (noi armeni estudiant de 3r d'ESO a l'IES F) afirma:

Aquí me parece bajo el nivel de la escuela (...) Por ejemplo, en matemáticas lo que allí hacen a los 11 años, aquí a los 14.

La preocupació d'aquests pares, acostumats a lògiques educatives molt competitives, com podem veure en la descripció dels sistemes educatius (veure *Annex 1*), es tradueix en un sentiment d'angoixa patent en algunes de les afirmacions, com les dels pares de la Dorina (noia romanesa, estudiant de 2n d'ESO a l'IES C)

(...) hace cosas que hacía hace 2 años en mi país (...) Si ahora voy a mi país con Dorina, ella está atrasada, ya no puede volver (...) Como la clase está abajo, cada mes ella abajo (...) yo quiero cambiarla de escuela.

Un element clau per a entendre la percepció dels pares de l'Europa de l'Est respecte el que per a ells és un baix nivell educatiu és la poca feina escolar que els seus fills han de fer a casa. Els sistemes de l'antiga URSS impliquen, encara avui en dia, un alt grau de dedicació a l'ensenyament, que s'estén més enllà de l'horari lectiu, obligant els alumnes a destinar un temps considerable a la realització dels deures. El funcionament del sistema educatiu català, on els deures no suposen un volum important de feina, és interpretat per les famílies com una manca d'exigència. Els pares de la Dorina ho sintetitzen:

En Rumania tienen que estudiar en casa 3 o 4 horas, aquí nada, media hora, nomás (...) Su madre le dice “estudia, estudia” y ella dice “soy la primera, qué más quieres?” y yo le digo “pues más, quiero más”.

Les famílies llatinoamericanes fan referències també a les distàncies entre els sistemes educatius dels seus països d'origen i el català però en aquests casos prima la idea que el sistema educatiu d'acollida implica un major nivell d'aprenentatge. La mare de la Juliana (alumna hondurenysa, estudiant de 2n d'ESO a l'IES F) i la del Gabriel (alumne veneçolà, estudiant de 2n d'ESO a l'IES C) coincideixen:

Hay muchas diferencias (...) Aquí es más difícil. Allá me imagino que enseñan lo básico.

Mare de la Juliana

Aquí dan las cosas más avanzadas y los acostumbran a que se independicen más, no tienen que estar con la mamá y el papá, allá está más protegidos, aquí son más abiertos, eso me gusta (...) Aquí las instalaciones y el material son mucho mejores.

Mare del Gabriel

De fet, aquesta última cita resumeix dos elements centrals per a entendre l'origen d'aquesta percepció: un nivell d'estudis més avançat i unes millors infraestructures escolars.

Ara bé, les distàncies observades pels pares entre l'educació catalana i la llatinoamericana no implica salts tant importants com els que les famílies de l'Europa de l'est perceben. Fins i tot, en determinats casos, aquest avantatge del sistema català respecte el del país d'origen és inexistent en distingir entre l'escolaritat pública i privada a l'Amèrica Llatina. Així ho expressa la mare de la Gisela (família equatoriana):

En un colegio militar (...) van también adelantadillos (...) Es que no estamos hablando de escuelas como aquí, son mucho más inferiores, en el sentido de que hay más alumnos, menos recursos... no es lo mismo, aquí un colegio del estado es muy parecido a los colegios particulares de allá.

Poques són les referències al nivell d'estudi que els pares marroquins realitzen a les entrevistes. Aquestes famílies coincideixen en considerar que l'escola catalana és de més nivell que la marroquina però aquesta percepció no es basa estrictament en els ritmes d'aprenentatge sinó més aviat en hàbits organitzatius. Pels pares que han viscut el sistema educatiu marroquí, l'atenció i cura dispensada als nens a les escoles catalanes és el factor més important per tal de considerar-les bones escoles, sense entrar en detall en els continguts curriculars impartits. Així ho veuen, per exemple, els pares del Mustafa L. (estudiant marroquí de 2n d'ESO a l'IES A) i de la Lina (noia marroquina alumna de 4t d'ESO a l'IES B):

El colegio es muy diferente aquí. Aquí mejor que allá. Para estudiar. Allá no cuidan niños ni nada, aquí están bien, allá no.

Pare del Mustafa L.

Aquí mejor. Aquí gente trabaja bien (...) allí profesor no trabaja, gente de mucho dinero sí, pagar cada mes, gente pobre no (...) pagar cada mes y niños bien, si no, no.

Pare de la Lina

De nou, i tal com passava amb el cas de l'Amèrica Llatina, les famílies deixen entreveure les grans disparitats existents entre la xarxa pública i la xarxa privada d'escolarització als seus països. Així, les diferències expressades es refereixen principalment a la xarxa pública marroquina, sense poder entrar a comparar les distàncies respecte l'escola privada.

Les opinions de les famílies sobre el sistema educatiu d'acollida van més enllà del nivell d'estudis. La comparació de l'escola catalana respecte el context d'origen versa sobre una segona qüestió: la relació alumnat-professorat. En aquest punt no ens estendrem gaire ja que les lògiques són molt coincidents amb les expressades pels alumnes, principalment perquè les percepcions dels pares sobre les dinàmiques dins de l'aula estan fonamentades en la informació proporcionada pel propi fill.

L'opinió de totes les famílies entrevistades se centra en la diferència d'actitud del professorat respecte l'alumne, en el sentit de considerar que les relacions a Catalunya són molt més properes, sense les barreres o jerarquies que s'estableixen -encara que per diferents motius i de diferent forma- als països d'origen. El respecte al professorat, o millor dit, la falta de respecte cap a aquest és una impressió generalitzada entre els pares dels alumnes immigrants. La cunyada del Diran (noi armeni estudiant de 3r d'ESO a l'IES F) i la mare de la Gisela (família equatoriana) parlen així en una mateixa direcció:

Aquí la profesora y los alumnos son como amigos pero en mi país hay más respeto (...) En Armenia siempre hay respeto con mayores.

Cunyada del Diran

Allá son más rígidos. (...) Allá les tienen más respeto...

Mare de la Gisela

Les relacions entre les famílies i l'escola són objecte de nombroses referències a les entrevistes realitzades. Tal i com hem vist en els dos temes que acabem de tractar, la descripció de les relacions famílies-professors es fa en base a comparacions constants respecte les dinàmiques que s'establien amb les escoles d'origen.

Simplificant, podem afirmar que les relacions família-escola tant a l'Amèrica Llatina com a l'Europa de l'Est són molt més intenses que les que s'estableixen a Catalunya. A tots dos contextos geogràfics les reunions de pares són freqüents, sovint una reunió al mes, i a més a més, el diàleg individual del professor amb cada família és constant. Els pares emfasitzen la importància del seguiment continu que poden realitzar a través de les informacions que els hi arriben de l'escola. Alguns exemples:

En Armenia, reuniones de todos los padres hay una cada mes. La profesora explica todo sobre los niños (...) Si ha hecho una cosa mal, llaman a los padres"

Germà del Diran (Armènia)

El profesor en Rumanía es muy duro y se interesa más con padre y familia. Si hijo no estudiar, teléfono y padre y madre hablar con profesor (...) Aquí una reunión al año, nosotros una al mes, o dos o tres meses.

Pare de la Dorina (Romania)

En Ecuador se hacen reuniones cada mes o cada dos meses, las notas no se las dan a los niños (...) es un poco más rígido.

Mare de la Gisela (Equador)

Allá [las relaciones profesores-padres] son más próximas, y en cuanto a los profesores con el alumno son también más cercanas, están más pendientes de ti, están constantemente en charlas con los padres.

Mare del Gabriel (Veneçuela)

Com a conseqüència, la primera sensació dels pares en escolaritzar els seus fills és de certa desatenció cap a les famílies, de llunyania de l'escola respecte els pares. La mare de la Marina i l'Estela (família moldava) i la mare de la Gisela (família equatoriana) ho expliquen així:

En nuestro país si algo pasa, el tutor viene rápido a casa y te dice por qué ha faltado, por qué no hace caso... y aquí no. Yo me esperaba que me llamaran para explicarme las cosas y poder poner todo en su sitio pero no...

Mare de la Marina i l'Estela

Tuvimos una reunión con opiniones de todas (...) y de ahí no he vuelto a ir más. Le dije a la tutora si alguna cosa pasa no dude en llamarme pero no me ha llegado ninguna queja.

Mare de la Gisela

Però malgrat aquesta primera impressió, totes les famílies coincideixen en assenyalar que, un cop coneixen el funcionament del sistema educatiu, el problema no és de desatenció sinó de falta d'iniciativa per part de l'escola. És a dir, les famílies llatinoamericanes i les de l'Europa de l'Est consideren que, tot i que la comunicació es produeix sempre per iniciativa de les famílies, un cop que aquesta s'estableix, la resposta per part del centre educatiu és sempre bona. El pare del Diran (Armènia) i la mare de la Juliana (Hondures) expliquen així les seves experiències:

Aquí no llaman, yo voy (...) Es costumbre allí, el padre pasa por la escuela (...) ¿Aquí hacen reuniones de todos los padres juntos? No nos han dicho nunca. Si hay cualquier cosa con Diran, puede pasar el padre pero reuniones no ha habido.

Pare del Diran

Las reuniones a las que he ido muy bien. Para estar pendiente de ella, soy yo la que llamo. Me gustaría que fuese la escuela quien tomase la iniciativa para que esté uno más pendientes de sus hijos.

Mare de la Juliana

Un nou element a destacar, és l'associació que estableixen aquests pares entre la poca relació família-escola i la despreocupació de les famílies autòctones respecte l'educació dels seus fills. És a dir, consideren que si les escoles no estableixen més lligams amb les famílies és perquè les famílies catalanes no hi estan interessades. Les mares de la Juliana (Hondures) i de la Dorina (Romania) ho expressen clarament:

Allá es muy común que la madre esté más encima del hijo en los estudios, aquí es muy poco, eh? A mí ya me han dicho los profesores que no hay muchos casos así

de los padres que vayan a preguntar por los alumnos (...) Venimos de un país con otras costumbres (...) Yo como madre, me gustaría que hubiera más citas con los profesores...

Mare de la Juliana

Aquí familia no se interesa por hijo, nosotros sí.

Mare de la Dorina

Aquest ens sembla un punt important a destacar ja que sovint certes afirmacions i representacions d'ordre "públic" van justament en sentit contrari. És habitual que dels discursos sobre la immigració a les aules emergeixi una imatge de les famílies immigrades com a desinteressades respecte l'evolució dels seus fills i poc sensibles a la participació en l'escola. Tornarem sobre aquesta qüestió en l'apartat 7.2.

Com a contrast a les opinions de les famílies de l'Europa de l'Est i de l'Amèrica Llatina, hem de tenir present la percepció dels pares marroquins. Al Marroc el contacte entre les famílies i l'escola és pràcticament nul, motiu pel qual els pares no estan acostumats a visitar l'escola ni a participar en les activitats organitzades al centre educatiu. Al Marroc, com aquí, són els pares els que demanen, quan ho consideren necessari, entrevistar-se amb el professorat. Partint d'aquesta experiència prèvia, el sistema de relacions establert als instituts catalans no els hi sembla distant i, en alguns casos, el consideren fins i tot molt positiu. Així ens ho feia saber la traductora que ens va ajudar en l'entrevista amb la mare de l'Adiva i la Rihana (Marroc):

Diu que molt bé perquè al Marroc no la trucaven per informar-li de com van els seus fills, ni si falten, ni si van malament, a no ser que sigui molt greu. [Al marroc] no s'interessen en informar els pares però aquí sí que la truquen bastant, li demanen de fer entrevistes, d'assistir a les reunions d'aula, fins i tot d'AMPA i demanen la seva participació i molt bé.

Reprenem el tema que hem esmentat breument amb anterioritat: la participació dels pares a l'escola. Segurament els motius de la manca de participació dels pares immigrants a les dinàmiques escolars no són molt diferents dels que argumenten les famílies autòctones, encara que alguns es manifesten amb una força especial a causa de les peculiars situacions en què viuen les famílies immigrades. Una de les principals explicacions és la manca de temps:

Cada año me llaman. Si tengo tiempo voy, pero si estoy trabajando no tengo tiempo para ir (...) A las reuniones de padres no voy, si estás trabajando no puedes ir, quieres descansar.

Pare del Mustafa L. (Marroc)

Sí, hacen reuniones de padres pero no puedo por razones de horario.

Mare de l'Alberto (Equador)

Si tuviera tiempo, iría a preguntar más pero trabajo, estudio... y no me da tiempo. Pero ya encontraré tiempo.

Mare de la Marina i l'Estela (Moldàvia)

Un día cada mes, voy a ver a la directora, qué pasa, si bien o no bien (...). No trabajar si llueve, ese día a la directora.

Pare de la Lina (Marroc)

El segon impediment per a la major relació entre famílies immigrades i professorat és la llengua, és a dir, el desconeixement d'aquesta per part dels pares. En el cas dels llatinoamericans aquesta trava és més important pel que fa a les reunions conjuntes de pares –on es parla en català– però no en les reunions personals –on el professor pot fer servir el castellà–, motiu pel qual es prefereix parlar directament amb el tutor en comptes d'assistir a les reunions de pares. El mateix els hi succeeix als pares que ja tenen certs coneixements del castellà però encara no parlen el català:

Fui a una reunión pero hablé con la profesora porque no entiendo el catalán.

Mare del Gabriel (Veneçuela)

No entiendo catalán, mejor hablo con profesor. (...) No me llaman, yo fui sola para preguntar (...) hablar con tutora.

Mare de la Dorina (Romania)

Per a aquelles famílies afectades per dificultats lingüístiques tant en castellà com en català, aquestes esdevenen en molts casos el motiu de la total comunicació amb l'escola:

En Marruecos la mujer va a preguntar. No hay reuniones ni nada. Aquí sí que hay (...) pero nunca llamar (...) pero yo no entiendo mucho.

Pare de la Safia (Marroc)

Sí que han convocat el meu pare a reunions però ell no ha anat mai perquè li feia vergonya, a més a més no entén el català i no sempre hi ha un traductor.

Sabiha (Marroc)

4. Els valors dels aprenentatges

Una vegada assenyalades les dificultats, incerteses i estranyaments amb què s'enfronten els alumnes immigrants en incorporar-se als centres de secundària, entrem ara a analitzar

els valors i sentits que aquests assignen als diferents aprenentatges que són posats en joc en la seva escolarització. El valor instrumental que els nois i noies d'origen estranger confereixen a aquests aprenentatges està en la base de la construcció de significat dels diferents espais i dispositius pedagògics –tant específics com ordinaris-. Factors com les distàncies idiomàtiques de partida, les distàncies acadèmiques en relació al context escolar d'origen, el valor d'ús de les llengües autòctones, el temps d'escolarització en el centre d'acollida o les expectatives acadèmiques configuren unes determinades percepcions d'utilitat instructiva d'aquests espais que, al seu temps, generen formes diverses d'interpretar-los.

Aquestes diferents maneres d'entendre els espais comporten un seguit d'actituds i disposicions en l'alumnat d'origen estranger que tenen com a resultat uns *estils presencials* determinats, unes formes determinades de fer-se present als diferents espais. Al llarg d'aquest capítol mirarem d'analitzar els diferents elements que estructuren les formes d'interpretar i de viure tant el pas per l'aula d'acollida com la presència a l'aula ordinària, parant especial atenció als valors concedits als aprenentatges que els hi són propis. També es farà alguna referència a qüestions d'ordre expressiu i relacional (hi aprofundirem en capítols posteriors), però l'eix central del capítol seran els valors d'ordre instrumental que els alumnes immigrants confereixen a aquest dos espais. Abans d'endinsar-nos-hi, però, ens detindrem uns instants a analitzar un dels factors centrals per a la seva comprensió: el valor d'ús de la llengua vehicular entre l'alumnat immigrant.

4.1 La llengua vehicular

En l'espai escolar la major part de nois i noies entrevistats associen l'ús del català a l'activitat acadèmica. El seu aprenentatge és percebut com una condició *sine qua non* per a poder progressar satisfactòriament en el terreny acadèmic i arribar a completar l'escolarització obligatòria. El seguiment de les classes, l'ús dels materials didàctics, la relació amb bona part del professorat –tant ordinari com de l'aula d'acollida- passen pel coneixement de la llengua vehicular. En canvi, a l'hora de relacionar-se amb l'alumnat del centre, el català passa a tenir un valor inferior. Per a l'alumnat immigrant les llengües d'origen i el castellà tenen un major valor d'ús, sobretot el castellà, que, de forma majoritària, s'identifica com a prominent en el terreny de la sociabilitat escolar.

D'acord amb la identificació dels sis instituts visitats (veure Taula 1), en cinc d'ells la població escolar està composta majoritàriament per alumnat autòcton castellanoparlant i alumnat d'origen estranger. En aquests contextos el castellà és la llengua que permet eixamplar, de forma significativa, el camp dels possibles relacionals més enllà dels nois

i noies d'igual procedència, mentre que el català no pot acomplir aquesta funció per la seva condició de llengua d'ús minoritari –en algunes ocasions identificada amb grups marginals o perifèrics-.

Les paraules de l'Alfredo (cubà, estudiant de 2n de batxillerat a l'IES D) i el Mykola (ucraïnès, estudiant de 3r d'ESO a l'IES D) il·lustren l'ús preponderant del castellà entre els alumnes de l'institut:

A mí me hablan en castellano, no sé porque, por qué también todos los profes decían: "a él le hablan en catalán, le hablan en catalán" pero al final todo el mundo te viene a hablar en castellano. Menos éstos que son de pueblo que les cuesta mucho hablar en castellano y hablan catalán todo el tiempo.

Alfredo

Antes el català... pero no sé, ahora prefiero castellano, como todos hablan en castellano...

Mykola

Les següents citacions de la Rodika (noia romanesa, estudiant de 1r de batxillerat a l'IES D) i el Mustafa M. (marroquí, estudiant de 4t d'ESO a l'IES E) posen de manifest el desigual valor d'ús de les llengües autòctones en el terreny de la sociabilitat - favorable al castellà-, motiu pel qual posen en qüestió la preeminència de l'aprenentatge del català en els dispositius específics per a l'alumnat nouvingut. Més concretament, d'acord amb aquests alumnes, l'aprenentatge del castellà hauria de tenir més presència a l'aula d'acollida:

No conocía a nadie. Pero entendía catalán y hablaba castellano. Pero el catalán no hablaba mucho porque con que no se habla mucho en los institutos. Los alumnos entre ellos hablan en castellano, pues... En catalán pues a lo mejor en la hora de catalán, o cuando es necesario. Por ejemplo si se hace el treball de recerca pues tendré que hablar en catalán. Pero es que la mayoría de los profes hablan en castellano y los alumnos, entonces... ¿pa qué se aprende esto? No sé.

Rodika

A mí me parece mal. Si uno viene nuevo tiene que aprender las dos cosas, no sólo una, catalán, catalán, catalán... También de castellano igual, para aprender los dos idiomas. Yo ahora hablo mejor el castellano, porque lo hablo con todo el mundo. El año pasado hablaba mejor catalán, porque hacía más clases de catalán y no conocía muchos españoles.

Mustafa

La identificació generalitzada del català amb els afers acadèmics i del castellà amb els processos relacionals és una factor clau per entendre el valor instrumental atorgat a l'aula d'acollida atès que, com veurem en el següent punt (4.2 *L'aula d'acollida*), els alumnes nouvinguts la perceben principalment com un espai d'aprenentatge intensiu del català –malgrat també s'hi imparteixen altres matèries. Simplificant, podem avançar que els nois i noies que més valor concedeixen a l'escolarització obligatòria tendiran a considerar més útil l'aprenentatge del català i, per tant, l'assistència a l'aula d'acollida, mentre que aquells que projecten menys expectatives en l'escolarització obligatòria tendiran a percebre'l com un espai menys profitós. Aprofundirem en aquesta qüestió en el punt esmentat.

Fora de l'espai escolar el valor d'ús del català es devalua notablement. En la major part de centres visitats els nois i noies d'origen estranger acostumen a percebre el castellà com la llengua d'ús comú entre la població autòctona (recordem que els centres estudiats majoritàriament es troben ubicats en contextos urbans castellanoparlants). Així ho manifesten l'Anya (moldava, estudiant de 4t d'ESO a l'IES F) i el Safdar (noi marroquí, estudiant de 2n d'ESO a l'IES E):

En la calle escucho más el castellano. El catalán aunque es fácil no me gusta el catalán, porque hay palabras con acentos y no sé cómo se pronuncian, pero en la calle escucho mucho el castellano. En mi familia yo intento ayudar a mi madre porque ella no sabe. Primero en castellano pero también en catalán. Y también con mis hermanos pequeños.

Anya

Aquí en general se habla más castellano. Niños y a veces profesores. Y en la calle más castellano.

Safdar

Tret d'alguna excepció, el català no acostuma a ser present en els àmbits de relació quotidians dels nois i noies d'origen estranger. Les pràctiques de lleure acostumen a ser compartides amb nois i noies del mateix context d'origen –companys de l'institut, veïns, fills d'amics dels pares... - o amb nois i noies autòctons companys d'institut –que, com acabem de veure, acostumen a ser castellanoparlants-, i llurs famílies acostumen a compartir temps d'oci amb altres famílies o familiars procedents dels respectius països d'origen. Per tant, la presència del català en les seves xarxes de relació és pràcticament nul·la. Però si mirem més enllà del teixit social més proper, la presència del català no és gaire superior. De fet, el català és considerat un idioma d'ús pràcticament residual fora de l'espai escolar, circumscrit a determinats col·lectius minoritaris i institucions públiques. Posem-ne alguns exemples.

En el treball de camp realitzat molt sovint s'identifica l'ús del català amb persones d'edat avançada. Així es recull en les següents cites extretes de les entrevistes amb el Mykola (ucraïnès, estudiant de 3r d'ESO a l'IES D) i la Rodika (noia romanesa, estudiant de 1r de batxillerat a l'IES D):

Porque hay abuelitas que pasan y preguntan algo en català...o alguien más ahí.

Mykola

En la calle depende de la gente. Porque la gente más mayor, pues habla en catalán. Es lo que yo he visto. Y los adolescentes pues la mayoría hablan en castellano.

Rodika

Sovint també s'associa l'ús del català a grups minoritaris amb un arrelament especial a la llengua i la cultura del país. L'Isaac (equatorià, estudiant de 2n d'ESO a l'IES E) parla dels "llufitos" o "catalufos":

E: Consideres important aprendre català?

I: Sí. Yo pienso que es importante para aquí, en el instituto. Pero fuera, en la calle, no creo que sirva, allí todo el mundo habla castellano...y si no te encuentras algún "llufito" que hable catalán....

E: Algun què?

I: Un "llufito", un "catalufo"; como les dicen aquí a los que hablan catalán.

E: És a dir, que el català et serveix per a l'institut, per seguir les classes, però fora d'aquí...

I: Sí, porque en la calle cada persona que ves; castellano, castellano.

E: No et trobes amb ningú que parli català?

I: Sí, encuentras así... personas, ya te digo, que son catalanas catalanas... pero eso es muy raro. Es muy raro que encuentres así personas que hablen catalán catalán...muy raro. El resto hablan todos castellano.

Contrastant-ho amb el valor d'ús del català, la Rodika (noia romanesa, estudiant de 1r de batxillerat a l'IES D) feia referència al "valor simbòlic" de la llengua per a aquells que "se senten catalans": *"¿Para qué sirve? Pues ya, porque quieren la independencia y eso, y tener su lengua. No sé, os gusta vuestra lengua y punto"*.

En ocasions també s'identifica la llengua a determinades institucions i serveis públics. Vegem-ne un exemple extret de l'entrevista mantinguda amb la Hinna (marroquina, alumna de 3r d'ESO a l'IES E):

Més castellà. Per exemple, el meu tio va al metge, i el meu tio no sap parlar en català, en castellà sí. I va anar al metge i li diu parlar en castellà, i el metge no, parlar en català. I el meu tio “jo no saber català”, i el metge parlar en català, si no... A mi no em pot passar això perquè parlo català. Però a mi m'agradaria parlar més en castellà.

Alguns nois i noies també relacionen l'ús de la llengua catalana amb algunes activitats reglades que realitzen en el seu temps de lleure. És el cas d'aquells alumnes que assisteixen a activitats de reforç escolar en centres cívics o biblioteques. Ara bé, malgrat aquestes activitats es realitzen en el temps de lleure i fora del marc escolar, són identificades amb l'àmbit acadèmic. Es tracta d'activitats instructives que reforcen i complementen els aprenentatges propis de la institució escolar. Per tant, no obstant ésser activitats emmarcades fora de l'espai pròpiament escolar, reforcen el binomi *català-àmbit acadèmic*.

Una darrera identificació del català fora del context escolar està relacionada amb l'àmbit laboral. Alguns alumnes interpreten el coneixement de la llengua com un valor afegit en el mercat laboral, que pot facilitar-ne la inserció o ser d'ajuda a l'hora d'aspirar a posicions laborals de major estatus. Novament es (re)produeix la connexió entre l'ús del català i l'àmbit acadèmic atesa la continuïtat existent entre la trajectòria escolar i la laboral, per una banda, i la identificació de l'escola amb l'aprenentatge de la llengua per l'altra. Veiem com l'Anisa (alumna marroquina, estudiant de 4t d'ESO a l'IES C), l'Alfredo (cubà, estudiant de 2n de batxillerat a l'IES D) i l'Anyà (moldava, estudiant de 4t d'ESO a l'IES F) confereixen valor al coneixement de la llengua en l'àmbit laboral:

Per treballar en un treball bo, si tens el català més bé treball bé.

Anisa

Yo creo que sí, porque es lo de aquí... y en la escuela, en el trabajo... luego si tienes un trabajo...

Alfredo

E: ¿Consideras que el catalán es tan importante como el castellano?

A: Sí, porque sí, me han explicado los profesores, que si no sabes catalán y castellano después no puedes conseguir un trabajo.

Anyà

Resumint, els nois i noies d'origen estranger estableixen una vinculació clara –i força compartida– entre els usos lingüístics de les llengües autòctones i els diferents espais i actors que configuren el seu “món”: mentre el català s'associa principalment a la institució escolar, el castellà la llengua de l'alumnat i del “carrer”. El català és percebut com un idioma que permet promocionar acadèmicament i laboral, però que té poc valor en el terreny de la sociabilitat amb la població autòctona –tant a dins com fora de l'espai escolar–. Com veurem tot seguit, aquest és un factor que cal tenir molt present a l'hora d'interpretar els diferents sentits i significats que els alumnes assignen a l'aula d'acollida.

4.2 L'aula d'acollida

El valor instrumental que els alumnes assignen a l'aula d'acollida, o a altres dispositius específics, està directament relacionat amb un dels seus objectius centrals: l'aprenentatge intensiu de la llengua vehicular. Com hem vist en el punt 3.1.2.2. *La qüestió lingüística*, la desconexió del català és una de les principals dificultats amb què s'enfronta el conjunt de l'alumnat immigrant que s'incorpora tardanament al sistema educatiu català. Així, el seu aprenentatge és una de les primeres demandes que els nois i noies d'origen estranger projecten vers el seu nou context escolar. Siguin majors o menors les distàncies idiomàtiques de partida, sigui major o menor el seu valor d'ús, la necessitat de comprendre el català és compartida per tots ells i, en la major part dels casos, expressada com una necessitat prioritària.

Malgrat no ésser aquest el seu únic propòsit, l'aula d'acollida esdevé, als ulls de l'alumnat nouvingut, l'espai on satisfer aquesta primera necessitat instructiva. S'estableixi així una associació clara entre l'aula d'acollida i l'adquisició de competències lingüístiques bàsiques. Atenent a aquesta primera imatge, l'aprenentatge del català esdevé el paràmetre central de valoració de la utilitat instructiva de l'aula d'acollida, quedant en segon terme altres coneixements instrumentals bàsics que en ella es poden adquirir. En les següents pàgines analitzem les diferents formes d'entendre i de fer-se present a l'aula d'acollida.

4.2.1 Condició *sine qua non*

És compartida per alguns nois i noies d'origen estranger la imatge de l'aula d'acollida com a espai de transició indispensable per a una plena integració acadèmica. Aquests alumnes interpreten el seu pas per l'aula d'acollida com una condició necessària per a una escolarització exitosa, atès que es tracta de l'espai d'aprenentatge de la llengua

vehicular del sistema educatiu. L'especificitat del dispositiu (on tan sols hi assisteixen alumnes immigrants) no és viscuda en aquest cas com un element traumàtic, sinó més aviat com un fet consubstancial als seus dèficits lingüístics i una fase necessària per a una incorporació amb garanties als espais d'escolarització ordinaris. A l'aula d'acollida se li assigna, doncs, una utilitat instructiva rellevant pel benefici que proporciona a l'alumne en el terreny pròpiament instrumental (independentment de si també n'aporta en el terreny expressiu), amb la vista fixada en l'itinerari normalitzat. A l'aula d'acollida s'hi està de pas, la fita és la incorporació normalitzada a l'aula ordinària. L'aula d'acollida és el mitjà per assolir-la.

En ser viscuda com una condició necessària, l'aula d'acollida es converteix, temporalment, en l'espai d'aprenentatge prioritari. El seu valor instructiu és molt superior al de l'aula ordinària: la manca de competències lingüístiques dificulta el seguiment de les classes ordinàries, on s'acostuma a tenir la sensació d'estar-hi perdent el temps. En canvi, a l'aula d'acollida es té la impressió d'avançar ràpidament en el coneixement de la llengua, i per tant, s'està disposat a renunciar totalment o parcial –de forma temporal– a les àrees d'escolarització normalitzades per centrar-se en l'aprenentatge de la llengua. Així ho expressa en Chang (xinès, estudiant de 4t d'ESO a l'IES D):

Si tu entens pots aconseguir lo del llibre i la classe normal, i si tens dificultats preguntes, i una mica bé. Si no em sembla que millor estar a l'aula d'acollida totes les hores, per aprendre més català a entendre i llegir, que estar a l'hora normal amb el diccionari. Jo crec millor tot el dia a classe d'acollida. Perquè si tu entens la classe normal bé, pues sí, vale, si no entens pues millor aula d'acollida totes les hores.

Generalment, els alumnes disposats a fer aquestes renúncies, a situar en segon terme l'itinerari ordinari de forma provisional, presenten unes distàncies idiomàtiques significatives: provenen de països de parla no romànica o romànica no espanyola. Tenen la necessitat imperativa d'aprendre l'idioma i prioritzen els coneixements de l'aula d'acollida per sobre dels de l'aula ordinària, essent percebuts com a més rellevants i prioritaris, fins al punt d'acceptar un cert retrocés en els continguts curriculars i els estils didàctics propis del seu curs. L'important és aprendre la llengua. Així ho expressa en Diran (armeni, estudiant de 3r d'ESO a l'IES F):

Estuvimos aprendiendo las letras, hacíamos dibujos y la profe nos explicaba éste dibujo es una silla, por ejemplo, es una mesa...en catalán. Nos explicaba todo casi, si no

entendíamos le preguntábamos y nos decía... Con unos dibujos, por ejemplo era un dibujo de uva...ella nos enseñaba...y teníamos que escribir su nombre. (...) A mi me era igual, me faltaba aprender el idioma....y ya está, si así era el modo de aprenderlo...

Les didàctiques, els materials i els continguts propis de l'aula d'acollida acostumen a ser considerats fàcils i infantils. No obstant, s'assumeixen com a imprescindibles. Per poder assistir en condicions òptimes als espais normalitzats, cal renunciar-hi temporalment. El valor instructiu de l'aula d'acollida compensa aquestes renúncies, perquè els seus aprenentatges, malgrat puguin traduir-se en materials i didàctiques enteses com a “infantils”, són necessaris i indispensables per a l'alumne, sobretot aquells que estan relacionats amb l'adquisició de competències lingüístiques. Els continguts referents a altres matèries són menys valorats; l'espai natural per al seu aprenentatge, amb el nivell corresponent, és l'aula ordinària. A l'aula d'acollida s'hi assisteix per a aprendre català.

Els alumnes que interpreten l'aula d'acollida en aquests termes acostumen a valorar significativament l'escolarització obligatòria: bé perquè tenen expectatives de realitzar estudis post-obligatoris, bé perquè consideren que la seva superació és una moneda de canvi que els pot proporcionar una incorporació a l'àmbit laboral més satisfactòria. En definitiva són alumnes que dipositen algun tipus d'expectativa en la seva escolarització i tenen per objectiu incorporar-se el més aviat possible a l'itinerari ordinari. Trobem aquí actituds d'*adhesió* i *acomodació*.

Aquesta “apropiació instrumental” de l'aula d'acollida implica una forma de viure el pas per l'acollida i una manera d'estar-s'hi determinades. L'alumne té una actitud activa. Vol aprendre la llengua el més aviat possible. Les expectatives que diposita en l'aula d'acollida són molt definides i, alhora, “exigents”: s'espera que proporcioni uns coneixements molt concrets (competències lingüístiques bàsiques), però, a més, s'espera que el ritme d'aprenentatge sigui fluït. A l'aula d'acollida s'hi vol ser el temps just i necessari, es vol transitar cap a l'itinerari ordinari amb la major rapidesa possible. Així ho expressa la Dorina (romanesa, estudiant de 2n d'ESO a l'IES C), que tot i conferir un gran valor instructiu a l'aula d'acollida, desitjaria que el ritme d'aprenentatge fos superior:

Ella cree que yo no entiendo, pero yo entiendo bien, y ella me explica, me explica... y estamos en el mismo trabajo una semana.

En aquestes entrevistes, els elements més destacats pels alumnes són aquells de caràcter instrumental. Les relacions i vincles que s'estableixen amb els companys i el

professorat, malgrat ser-hi també presents, acostumen a tenir un paper secundari. Això està molt relacionat amb el fet que la presència a l'aula d'acollida es percep com a provisional, de curta durada. Principalment es fa referència a qüestions referents a les didàctiques, als ritmes d'aprenentatge, als diferents continguts que s'hi treballen... Els lligams establerts amb l'alumnat i el professorat resten en segon terme. Aquests elements han estat destacats per alguns alumnes per a qui aquests lligams han estat especialment rellevants (sobretot en els primers instants a l'institut), però finalment el que acaba adquirint més valor del seu pas per l'aula d'acollida són les qüestions d'ordre instrumental.

Tant és així que alguns alumnes que han viscut experiències personals amb els companys o els professors poc satisfactòries, valoren positivament l'aula d'acollida pel seu valor instrumental. És el cas, per exemple, de la Luda (Rússia, 4t d'ESO, IES B):

E: T'agradava anar a l'aula d'acollida?

L: Sí. Perquè és més fàcil aprendre l'idioma. Perquè primers dies a classe no sabes...És més fàcil.

Allargar cita per explicar que havia tingut una mala experiència

Però la percepció de l'aula d'acollida descrita fins ara, òbviament, té data de caducitat. Com hem anat insistint, els nois i noies d'origen estranger que atorguen un alt valor instructiu a l'aula d'acollida tenen per objectiu transitar amb celeritat cap a l'aula ordinària. La percepció d'utilitat instructiva de l'aula d'acollida no és, doncs, constant. Ans el contrari, a mesura que s'adquireixen competències lingüístiques la percepció d'utilitat instructiva decreix de forma progressiva. Paral·lelament, la percepció d'utilitat instructiva de l'aula ordinària creix a mesura que s'avança en l'aprenentatge de la llengua.

Així, quan el ritme amb què es produeix la transició de l'aula d'acollida cap a l'aula d'ordinària –és a dir, el ritme amb què es va reduint la presència de l'alumne a l'aula d'acollida– es correspon amb el ritme amb què l'aula d'acollida va perdent utilitat instructiva als ulls de l'alumne, la seva imatge sobre aquest dispositiu no s'altera substancialment. En canvi, quan la presència a l'aula d'acollida no es va reduint al ritme desitjat o esperat per l'alumne, el seu significat canvia. Com veurem a continuació, quan es produeix aquest desajust en la transició, és habitual que aquests alumnes passin a percebre l'aula d'acollida com un espai de pèrdua de temps, d'avorriments o, fins i tot, obstaculitzador del progrés acadèmic.

4.2.2 Perdent el temps...

En l'instant en què l'alumne immigrant que percebia l'aula d'acollida com un espai transitori d'alt valor instructiu considera que ja ha adquirit les competències lingüístiques suficients per a integrar-se plenament a l'itinerari acadèmic normalitzat, el sentit de l'assistència a l'aula d'acollida varia considerablement. Aquest passa a ser considerat un espai de baixa utilitat instructiva, on l'alumne té la sensació d'estar-hi perdent el temps (recordem que el seu objectiu era transitar amb la major rapidesa possible cap a l'aula ordinària).

Els aprenentatges que es requerien ja han estat adquirits (si més no, aquesta n'és la percepció), i l'aula d'acollida es converteix en un espai avorrit, on els materials, els continguts i els estils didàctics s'interpreten com a molt fàcils i infantils. Certament, com hem vist anteriorment, aquesta valoració de les dinàmiques d'aula com a quelcom "pueril" ja era present des d'un primer moment. Però mentre abans eren interpretades com a quelcom intrínsec a les primeres passes de l'aprenentatge d'una nova llengua, ara ja no hi ha necessitat d'acceptar-les. Així s'expressaven el Diran (armeni, estudiant de 3r d'ESO a l'IES F) i el Mykola (ucraïnès, estudiant de 3r d'ESO a l'IES D), alumnes que amb anterioritat valoraven positivament l'aula d'acollida i acceptaven –això si, amb una certa resignació- les seves dinàmiques i continguts, ara, quan ja han adquirit un cert domini de la llengua, n'emfatitzen el seu caràcter infantívol:

Es que...me ponía por ejemplo tres por dos...

Diran

Ah, pues fáciles...allí poner, no sé...ponían dibujos allí y poner que eso es manzana o... bueno, que era fácil (...) l'aula de acollida esa.

Mykola

El grau de coneixement de l'idioma assolit facilita l'accés als aprenentatges propis de l'aula ordinària i, per tant, ja no compensa renunciar als coneixements que s'adquireixen a l'aula ordinària -de fet, ja no s'hi està disposat a renunciar-. Els aprenentatges de l'aula d'acollida han passat de ser preeminents per al progrés acadèmic de l'alumne a ser prescindibles i de poc valor. Ara la percepció d'utilitat instructiva es concentra en l'aula ordinària, com ho expressa el mateix Mykola:

No sé, por las materias también que....es más divertido que estar ahí y poner manzanas...

Arribat aquest punt l'alumne té la sensació que la seva presència a l'aula d'acollida s'allarga en excés i queda pràcticament buida de sentit. Quan aquesta situació es perllonga, apareixen sentiments d'una certa fatiga vers les dinàmiques d'aula i en

aquells casos en què l'estada a l'aula d'acollida ha estat més llarga s'acostuma a fer referència a la repetició de continguts ja apresos amb anterioritat o de materials didàctics ja emprats. Són aleshores reiteradament esmentades les distàncies de nivell que els separen amb alguns companys d'aula: mentre ells ja tenen un cert domini de la llengua, altres alumnes que s'han incorporat amb posterioritat encara s'hi estan familiaritzant. El fet de compartir espai amb alumnes amb menys competències lingüístiques és viscut amb una certa incomoditat: l'aula d'acollida és pròpia d'alumnes amb uns dèficits instructius que ells ja han superat i si segueixen aquí s'estancaran.

Però aquesta percepció de l'aula d'acollida com una pèrdua de temps no és present tan sols en les situacions en què es produeix una certa disfunció en el ritme de la transició cap a l'aula ordinària. Alguns alumnes perceben l'aula d'acollida com un dispositiu amb baixa utilitat instructiva pràcticament des de l'inici. Els aprenentatges que els hi ofereix no són considerats indispensables per a la seva incorporació a l'aula ordinària, on s'ofereixen els aprenentatges propis de l'alumnat de la seva edat. No s'està disposat, doncs, a renunciar-hi per assistir a un espai on es té la sensació de perdre el temps. Una pèrdua de temps originada per l'escàs valor dels aprenentatges posats en joc a l'aula d'acollida, però també –i sobretot- perquè les hores en què s'assisteix a l'aula d'acollida es deixa d'assistir a l'espai que realment té valor instructiu: l'aula ordinària. Així es desprèn de les paraules de la Denisa (brasileira, estudiant de 2n d'ESO a l'IES B):

El primer trimestre fui a l'aula d'acollida, y ya han visto que no necesitaba ir, y ya me cambiaron. Lo veía como una tontería. Es como si estuvieras en P5. Haces cosas que, no sé... Era demasiado fácil para mí el aula de acollida, yo lo pasaba muy mal en el aula d'acollida. No me gustaba nada (...) Lo que me enseñaban ya lo sabía, y yo pasaba de todo. Hacía los deberes y ya está, yo qué sé. Yo le decía a la profe, que estoy perdiendo el tiempo, y ya me decían el siguiente trimestre te cambias. Estaba perdiendo horas de sociales y naturales, por ejemplo, para hacer cosas que yo ya sabía. Incluso las cosas de catalán era una tontería.

Denisa

Els alumnes que interpreten d'aquesta forma la seva presència a l'aula d'acollida acostumen a provenir de països lingüísticament més propers (països de parla romànica o de parla castellana). Entre els nois i noies d'origen llatinoamericà aquesta és una percepció bastant generalitzada. El Gabriel (alumne veneçolà, 2n d'ESO, IES C) i la Jaira (alumna equatoriana, 3r d'ESO, IES F) l'expressen de la següent manera:

Después ese día me hicieron una prueba, de matemáticas y lenguas. Y me pasaron a una clase d'acollida. Allí nos hizo presentarnos. Por cierto no me gusta. Siento que aprendo cosas que no me interesan. En esa clase yo me aburro. Cada vez que me toca esa clase, pienso me voy a sentar allá. Pero no hago nada. Pegao allá con mi música, mi *dj*.

Gabriel

Yo pedí ayuda al principio por el català. Para que no lo evaluaran porque claro, yo no lo había hecho nunca. Pero tampoco al aula de acollida, porque los que van allí lo necesitan más. Yo más o menos lo entendía. Entonces en català me daban unos cuadernillos, a mí y a otra chica, para trabajar a parte. Y el año pasado no me pusieron nota. Ahora ya lo hago normal, pero todavía me cuesta. Ahora hago un crédito variable de refuerzo de catalán. Prefiero así, porque en el aula de acollida iría muy lenta y así no pierdo el tiempo. Ni tampoco pierdo clases y todo eso.

Jaira

En algun cas l'assistència a l'aula d'acollida arriba a ser considerada un entrebanc per avançar en l'itinerari acadèmic ordinari. En el següent fragment d'entrevista l'Isaac (equatorià, estudiant de 2n d'ESO a l'IES E) comenta que la seva estada a l'aula d'acollida li ha dificultat el pas al tercer curs d'ESO:

E: ¿Te gusta el aula d'acollida?

I: Sí, pero... pero mi padre... porque mi padre pensaba que me había quedado el curso por la aula de acollida y yo pienso también que no me ayudaba mucho en eso, la aula de acollida... Yo ya estuviera en tercero, no sé por qué repetí... Deberían comprenderme que para mí fue difícil el idioma, pero no entiendo otras cosas que... hay personas que han estado, han llegado hace poco y las ponen directamente en tercero. En el caso de una compañera ecuatoriana... decían porque ella tenía mas edad, porque... no sé, no sé.

E: Piensas que la aula d'acollida no te ha ayudado mucho...

I: No. No. En el idioma sí, pero para pasar de curso no. Para aprender el catalán, en eso sí que me ha ayudado en todo, perfecto, pero para pasar de curso no, que va.

Dèiem amb anterioritat que els nois i noies d'origen estranger que tenen la sensació de perdre el temps a l'aula d'acollida perquè ja han assolit els coneixements lingüístics que hi cercaven acostumen a ser alumnes que tenen algun tipus d'expectatives dipositades en l'escolarització obligatòria. Aquests alumnes consideren l'aprenentatge del català un element necessari per tal d'assolir-les. En canvi, alguns dels alumnes que en aquest punt ens ocupen no perceben el català com un aprenentatge indispensable ni prioritari. Per aquesta raó, l'aula d'acollida, malgrat pugui facilitar el coneixement de la llengua, no té valor instructiu. Com acabem de veure, l'Isaac considera que l'aula d'acollida li ha permès avançar en l'aprenentatge de la llengua vehicular però que li ha dificultat la superació del curs acadèmic. En el cas de la Jaira es valora positivament algun reforç de català (no tan intensiu com l'aula d'acollida), però bàsicament per a aconseguir aprovar

l'assignatura de català. El Gabriel té la sensació que a l'aula d'acollida hi aprèn “*cosas que no me interesan*”.

En les cites presentades s'hi reflecteixen unes formes d'“estar” a l'aula d'acollida diferents a les del punt anterior (4.2.1 Condició *sine qua non*). En general aquests alumnes acostumen a tenir una actitud poc activa a l'aula d'acollida: “...yo pasaba de todo. Hacía los deberes y ya está, yo qué sé...”, “...no hago nada. Pegao allá con mi música, mi dj.”, ... En alguns casos aquesta actitud és motivada exclusivament per la manca d'utilitat atribuïda als aprenentatges lingüístics, en d'altres s'hi afegeixen actituds de *dissociació* o *resistència*. El que és comú entre tots aquests alumnes és el baix valor instrumental assignat a l'aula d'acollida i la vivència de la seva presència com una obligació. Es desitja ser a l'aula ordinària a temps complert: els que tenen majors expectatives acadèmiques, perquè és l'espai amb valor acadèmic real, i els que confereixen menys valor a l'escolarització obligatòria, per deixar d'assistir a un dispositiu específic per a alumnat d'origen estranger. Com veurem amb posterioritat, en tots dos casos l'aula ordinària representa un espai de normalització.

4.2.3 ... sobretot d'“acollida”

Les diferents formes d'interpretar i viure el pas per l'aula d'acollida fins aquí presentades s'edifiquen en base al valor instrumental que els alumnes adjudiquen a aquest dispositiu pedagògic. Aquest ha estat el paràmetre valoratiu més present en les entrevistes. Però no ha estat l'únic. Alguns alumnes entrevistats han fonamentat la seva valoració de l'aula d'acollida a partir de diferents factors de caire “ambiental”, com ara: la relació amb els companys, l'atenció rebuda per part del professorat, els materials didàctics...

Aquests nois i noies, quan s'han endinsat a valorar la seva presència a l'aula d'acollida, no han fet esment de la utilitat instructiva del dispositiu —o bé l'han situada en segon pla—, sinó que han fet referència a unes dinàmiques d'aula que configuren un espai més (o menys) plaent que l'aula ordinària (amb excepció d'alguns cas, s'ha valorat més positivament l'estada a l'aula d'acollida que no pas a l'aula ordinària). Però l'aula d'acollida no és valorada pels coneixements o aprenentatges que s'hi poden adquirir, sinó per les condicions ambientals que en ella s'hi generen, com una relació més estreta amb els companys, una major atenció del professorat, uns materials didàctics més divertits... Ras i curt: per a aquests alumnes la significació de l'aula d'acollida no rau tant en allò que s'aprèn com en el “clima” que s'hi genera. Això no treu que no es puguin valorar també els aprenentatges que s'hi adquireixen, però no se'ls hi atorga la mateixa rellevància.

Un dels factors més destacats en les entrevistes amb aquests alumnes és la xarxa d'amistats establerta a l'aula d'acollida. Habitualment són nois i noies amb dificultats per establir relacions significatives amb els companys de l'aula ordinària, on se senten aïllats. Ja sigui per l'absència d'alumnes del mateix origen, pel desconeixement de les llengües autòctones o com a conseqüència d'un caràcter introvertit, a l'aula ordinària la sociabilitat amb els companys és mínima i s'ocupen situacions molt perifèriques en el mapa relacional del grup. En aquests casos, l'aula d'acollida acostuma a suplir aquests dèficits relacionals. La Jennifer (colombiana, 2n d'ESO, IES B) i la Safia (marroquina, 3r d'ESO, IES B) ens expliquen perquè prefereixen assistir a l'aula d'acollida:

L'aula d'acollida...Porque tengo más confianza con los alumnos del aula d'acollida que con los de segundo. En el segundo me voy con la chica española, pero en el descanso me voy con la colombiana y en l'acollida sí, con algunos...con la colombiana, y los de Rumania...porque es que ellos saben un poco de castellano y yo los entiendo.

Jessica

L'aula d'acollida. Perquè és més fàcil. A l'aula d'acollida tots amics, tots marroquins. I també altres no marroquins (...) Classe ordinària aquí i Marroc, Marroc. Aula d'acollida i Marroc, igual [riu]. Yo quiero más horas d'aula d'acollida. Aula ordinària no tinc amics. Perquè no sé xerrar. Yo quiero hablar, però... Abans quatre marroquines a classe, però dues ja no vindran mai més. No sé per què.

Safia

En alguns casos, l'aïllament a l'aula ordinària pot ser viscut per l'alumne com una "amença". No s'expressen aquí tan sols dificultats per establir amistats, sinó que es descriu una situació en la qual s'és víctima d'actituds amenaçadores o d'escarniment. Aleshores l'aula d'acollida és percebuda com una mena d'"espai refugi" que permet defugir aquest clima d'hostilitat. En d'altres, malgrat no existir dificultats significatives per relacionar-se amb els companys de l'aula ordinària es prefereix assistir a l'aula d'acollida per la coincidència amb amistats d'altres grups o cursos, sovint pertanyents al grup d'iguals amb els quals es comparteix el pati de jocs. En Mustafa L. (marroquí, 2n d'ESO, IES A) prefereix assistir a l'aula d'acollida per aquest motiu:

Perquè hi ha uns marroquins que són els meus amics, que van a tercer i a quart.

No aprofundirem ara en aspectes relatius als processos de posicionament relacional a l'aula d'acollida i a l'aula ordinària, atès que dedicarem un capítol a la seva anàlisi (6. *Companys*). El que ens interessa remarcar en aquest punt és la significació que alguns alumnes atorguen a les xarxes relacionals a l'hora de valorar els espais d'aprenentatge, situant-se aquesta per damunt dels elements d'ordre instrumental.

En les entrevistes amb aquests alumnes, al marge de les relacions amb els companys d'aula també s'ha fet referència a la relació establerta amb el professorat de l'aula d'acollida i als materials i didàctiques emprats. Alguns nois i noies han destacat el nivell de proximitat i confiança que s'estableix dins l'aula d'acollida entre alumne i professor, d'altres l'atenció personalitzada que el professor pot dedicar a l'alumne. En relació als materials i les didàctiques, s'ha fet esment d'alguns elements que configuren un context ensenyament-aprenentatge més divertit i menys feixuc que el de l'aula ordinària: realització d'exercicis amb l'ordinador, sortides fora del centre, llibres de text més divertits, estils didàctics més entenedors, etc. Aquí el fet que determinats materials i didàctiques de l'aula d'acollida puguin correspondre a nivell més baix al corresponent al seu curs no és viscut com un problema.

Sovint, els alumnes que valoren positivament la seva presència a l'aula d'acollida en base a aquest tipus de qüestions són alumnes que s'han incorporat recentment a l'institut i troben en l'aula d'acollida una certa "protecció" davant la situació de desorientació que viuen. L'aula d'acollida contribueix a alleujar i neutralitzar alguns dels estranyaments i incerteses inicials. Però cal destacar que la valoració basada en aquests paràmetres no és exclusiva d'alumnes acabats d'incorporar-se atès que també ha estat manifestada per alumnes amb un període d'estada a l'institut prou significatiu. En aquest cas es tracta d'alumnes provinents de països de parla no castellana, amb poques expectatives acadèmiques, que se senten més còmodes a l'aula d'acollida perquè no hi detecten tants factors de "tensió" com a l'aula d'ordinària. El valor instructiu de l'aula ordinària no és vist amb excessiva rellevància i prefereixen assistir a l'aula d'acollida, on se senten més a gust.

El sentit que aquests alumnes confereixen a la seva presència a l'aula d'acollida és molt diferent al que hem vist en els dos punts anteriors. A diferència de la primera situació (*Condició sine qua non*), l'estada a l'aula d'acollida no és pretén transitòria: l'alumne s'hi sent còmode i no vol deixar de ser-hi. Encara que també es vulgui estar present a l'aula ordinària no es vol deixar d'assistir a l'aula d'acollida, no es té cap mena de pressa per transitar cap a l'itinerari normalitzat. A diferència de la segona situació (*Perdent el temps...*), l'alumne no viu l'estada a l'aula d'acollida com una obligació (ell s'hi vol estar) ni posa de manifest que tingui la sensació d'estar-hi perdent el temps.

4.3 L'aula ordinària

En base a les percepcions i apropiacions de l'aula d'acollida acabades d'exposar, passem ara a analitzar la manera com viuen els alumnes la seva presència a l'aula

ordinària. Com veurem, la forma com els alumnes interpreten el sentit de la seva presència en l'itinerari ordinari depèn, novament, de variables com les distàncies idiomàtiques de partida, el temps d'escolarització en el centre d'acollida, les expectatives acadèmiques i laborals... Però si per a comprendre les interpretacions que els alumnes fan de l'aula d'acollida és especialment rellevant tenir present el valor d'ús de la llengua vehicular, a l'hora d'analitzar els sentits de l'aula ordinària els valors atorgats a l'escolarització obligatòria són centrals. No obstant, les percepcions de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària, com ja hem anat veient, estan estretament vinculades. Així, unes determinades formes d'interpretar la presència a l'itinerari específic estan estretament relacionades amb unes determinades formes de viure i fer-se present a l'aula ordinària, i viceversa. En les següents pàgines mirarem d'anar traçant aquestes línies de continuïtat entre els diferents *estils presencials* de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària.

4.3.1 “No entenc res”

Durant els primers mesos, els nois i noies procedents de països de parla no romànica o romànica no espanyola acostumen a viure la seva presència a l'aula ordinària amb un gran desconcert, entre altres motius perquè el desconeixement de les llengües autòctones dificulta extraordinàriament l'adquisició dels aprenentatges que són posats en joc. En conseqüència, la percepció d'utilitat instructiva és baixa. I no només per les dificultats per a seguir el ritme d'aprenentatge, també perquè l'alumne percep que la primera necessitat instructiva és l'aprenentatge de la llengua vehicular i l'aula ordinària no és l'espai idoni per satisfer-la amb rapidesa.

Com hem vist anteriorment, aquells alumnes provinents de països de parla no castellana que atorguen un valor significatiu al seu pas per l'escolarització obligatòria, identifiquen l'aula d'acollida com el dispositiu pedagògic que els ha de facilitar els coneixements lingüístics per tal de poder-se incorporar a l'aula ordinària amb certes garanties. Així doncs, l'aula d'acollida és la via per poder superar el més aviat possible les dificultats d'aprenentatge experimentades a l'aula ordinària. Els continguts i aprenentatges propis de l'aula ordinària són considerats d'alt valor instructiu, però ara com ara no són assequibles. El Madhu (procedent de l'Índia, estudiant de 1r d'ESO a l'IES F) el curs passat (primer curs a l'institut) assitia al TAE pel matí i l'aula ordinària per la tarda:

Per la tarda no entenc res...i nosaltres no tenim notes. Los papeles difícil, y cuando escribe la pizarra i “copieu”...No entenc res.

S'assisteix a l'aula ordinària amb la sensació d'aprendre-hi ben poca cosa, tant si l'alumne realitza les activitats pròpies del grup-classe com si treballa de forma autònoma. És habitual que en algunes assignatures aquests alumnes treballin dossiers o

fotocòpies —facilitats pels professors de l'aula d'acollida o de l'assignatura corresponent— mentre la resta del grup segueix les lliçons del professor. En general, els alumnes acostumen a manifestar que els professors els ajuden sempre que ho requereixen, però que no s'atreveixen a cridar la seva atenció pel poc domini que tenen de les llengües autòctones. El Safdar (noi marroquí, estudiant de 2n d'ESO a l'IES E) i el Mustafa M. (marroquí, estudiant de 4t d'ESO a l'IES E) treballaven de forma autònoma a l'aula ordinària:

Per la tarda era muy difícil, perquè jo acabo d'arribar. Jo feia feina del TAE i algo que el professor em deia. Jo treballo sol. Jo no pregunto nada. Perquè no.

Safdar

En el grupo normal trabajaba solo, cosas del TAE. Y si a veces no entendía me daban ellos dosieres pero de nivel más bajo. Primero me preguntaban algo para hacer, si tengo pues hago y que si no entiendo algo, que se lo pregunte. Yo iba haciendo y a veces se lo pregunto. Muchos me ayudaban pero algunos no. Me daba mucha vergüenza, porque no sabía hablar. (...) En clase pregunto muy poco porque me da vergüenza. Me levanto a la mesa del profesor, pero no levanto la mano. Me da vergüenza.

Mustafa M.

Tant si es treballa autònomament com integrada, és generalitzada la percepció que l'alumne s'ha d'enfrontar a les dificultats tot sol. La inseguretat que genera el desconeixement de les llengües autòctones dificulta la interacció tant amb l'alumnat com amb el professorat dins l'horari de classe. Així, malgrat els professors s'ofereixin a ser interromputs en qualsevol instant, als alumnes se'ls fa una muntanya haver d'interrompre la classe quan tenen dubtes. Aquests s'acostumen a resoldre en finalitzar la classe. Així ho fa en Chang (alumne xinès, 4t d'ESO, IES D):

A la classe per preguntar una mica vergonya. Perquè no parles una mica bé, la oración perquè canvies paraules i lo del professor o los alumnos m'han d'entendre, pues dic que a vegades no aixeca la mà. Però si no després de la classe lo preguntaré al professor o la profesora de la classe que toca.

La utilitat instructiva de l'aula ordinària es considera baixa quan s'assisteix a classe com un alumne qualsevol, però també quan es treballa autònomament. Aquests nois i noies a

l'aula d'acollida gaudeixen d'un suport i uns recursos didàctics per a l'aprenentatge de la llengua que troben a faltar a l'aula ordinària. Les hores a l'aula d'acollida els resulten molt més profitoses perquè resoldran amb major rapidesa els seus dèficits lingüístics. Es valora el fet que els continguts i els materials siguin orientats a l'aprenentatge de la llengua vehicular, però sobretot es valora l'atenció personalitzada que poden rebre per part del professor.

A més, a l'aula d'acollida comparteixen espai amb alumnes que tenen unes necessitats instructives similars a les seves. A l'aula ordinària no. El desconeixement de la llengua els situa en una posició d'”inferioritat” respecte a la resta d'alumnes que pot arribar a ser viscuda amb una certa incomoditat. L'Angela (romanesa, 3r d'ESO, IES C), una vegada superades les barreres idiomàtiques inicials prefereix les classes “ordinàries”, però durant els primers mesos s'estimava més assistir a un dispositiu de reforç per a alumnes nouvinguts, pel seu valor instructiu però també pel següent motiu:

Porque yo que sé, todos eran iguales. No era uno más superior que otro...todos éramos prácticamente iguales. Y lo hacíamos igual todo. Pero en la otra clase pues los otros se creían más listos; "ah, ésta no sabe nada" o yo que sé... esto no me gustaba. Pero en la de catalán sí.

No obstant això, a mesura que es va progressant en l'aprenentatge de l'idioma, tant les distàncies amb els companys com les dificultats per seguir les lliçons dels professors van minvant i l'aula ordinària adquireix cada vegada un major valor instructiu. Quan l'alumne ja ha adquirit uns coneixements lingüístics bàsics que considera suficients, tot el valor instructiu és conferit a l'aula ordinària, moment en què l'alumne desitja deixar d'assistir a l'aula d'acollida i ”normalitzar” la seva situació.

4.3.2 Espai normalitzador

Quan parlàvem dels nois i noies que perceben l'aula d'acollida com una transició necessària, dèiem que es produeix un punt d'inflexió en què l'aula d'acollida deixa de tenir valor instructiu i l'alumne se sent preparat per a integrar-se plenament a l'itinerari ordinari. És el moment en què s'han adquirit les competències lingüístiques considerades necessàries per poder accedir als aprenentatges de l'aula ordinària. És a partir d'aquest moment que l'aula ordinària comença a ser percebuda com un espai amb alt valor instructiu per a l'alumne i normalitzador de la seva situació. L'aula d'acollida és ara vista com un espai infantil i avorrit sense cap utilitat instrumental. Ja no s'està disposat a renunciar a l'aula ordinària, on s'hi vol estar de totes totes. A més, aquesta renúncia, amb uns coneixements lingüístics bàsics ja adquirits, situa l'alumne en una posició desavantajosa respecte els seus companys de classe.

El Mykola (ucraïnès, estudiant de 3r d'ESO a l'IES D) va assistir un curs sencer al TAE, que valora molt positivament perquè li va permetre aprendre català. El següent curs, ell considerava que ja havia adquirit els coneixements lingüístics necessaris per deixar d'assistir a qualsevol dispositiu específic. Tant és així, que en iniciar el segon curs, quan a ell i a un company també ucraïnès els van indicar que havien d'assistir a l'aula d'acollida, van mirar de resistir-s'hi. Així ho narrava durant l'entrevista:

M: Al segundo año, primero estuvimos en clase normal, con naturales y... después nos han dicho que tenemos que ir a la aula de acogida esa. Pero cuando nos han dicho, no sé, una semana o dos no íbamos por ahí, estábamos en la clase. Pero después nos han dicho que tenemos que venir obligatoriamente.

E: Por que no queríais ir a la aula d'acollida?

I: No sé, porque estábamos bien así en clase. Porque después hemos hecho los exámenes finales, de recuperación, y no lo sabíamos porque no estábamos antes. No lo hemos hecho en clase esto.

No volen retornar a un dispositiu específic perquè consideren que ja estan en condicions de normalitzar la seva situació i el fet d'assistir a l'aula d'acollida, al marge del poc valor instructiu que ara li confereixen, els situa en una posició de desavantatge. Consideren que ja no requereixen una atenció especial i que es troben en condicions per seguir les classes amb normalitat, com qualsevol altre alumne. L'assistència a l'aula d'acollida els perjudica perquè perden part del temari, amb les conseqüències negatives que això té a l'hora d'examinar-se.

Si amb anterioritat vivien la seva presència a l'aula d'acollida com una oportunitat per aprendre la llengua vehicular, ara la viuen amb una certa incomoditat per la seva manca de valor instructiu, però també pel perfil del seu alumnat. Se saben amb majors competències lingüístiques que els altres alumnes que assisteixen a l'aula d'acollida i perceben que les necessitats d'uns i altres no són equiparables. Ells han superat els dèficits lingüístics inicials i ja no requereixen atenció específica. En Diran (armeni, estudiant de 3r d'ESO a l'IES F), que anteriorment valorava positivament la seva presència al TAE, ens explica per què ara prefereix assistir a l'aula ordinària:

No sé, porque los deberes son un poco más difíciles...y porque se puede hablar perfectamente castellano. Cuando en el TAE yo hablaba castellano había gente que no entendía bien...En el TAE si no entendía castellano hablaba catalán [amb algun company], si no entendía catalán le decía "vale, no importa".

Per als nois i noies amb elevades expectatives acadèmiques provinents de països de parla no romànica o romànica no espanyola, l'aula ordinària, que inicialment tenia poc

valor instructiu –aquest es concentrava a l’aula d’acollida–, ha passat ara a ser l’espai on s’adquireixen els aprenentatges realment rellevants. Veiem l’exemple d’en Madhu (procedent de l’Índia, estudiant de 1r d’ESO a l’IES F), que anteriorment preferia assistir al TAE, però ara, amb un cert domini de la llengua, considera més instructiva l’assistència a l’aula d’ordinària:

Classe normal. Hi ha estudis, i fas assignatures, i fas les notes...i aprens més.

Però aquests no són els únics alumnes que interpreten l’aula ordinària com un espai de normalització. Amb anterioritat hem vist com els nois i noies que s’incorporen a l’institut amb menors distàncies idiomàtiques –principalment els procedents de països llatinoamericans– acostumen a atorgar menys valor al seu pas per l’aula d’acollida o directament s’estimen més no anar-hi. Amb l’excepció d’aquells casos en què es produeixen situacions d’aïllament, des d’un inici perceben l’aula ordinària com el seu espai “natural”. L’aula d’acollida s’interpreta com un espai destinat a alumnes que desconeixen les llengües autòctones i que requereixen uns aprenentatges addicionals i específics, un grup en el que ells no s’inclouen. Alguns alumnes amb majors expectatives acadèmiques consideren convenientes algunes hores d’aula d’acollida durant els primers temps, o algunes classes de reforç lingüístic, però en termes generals l’assistència a l’aula d’acollida és viscuda amb força incomoditat: els situa al mateix nivell que altres alumnes que ells veuen amb molts més dèficits i necessitats.

L’assignació de treball autònom en hores de classe tampoc és rebuda amb massa simpatia per aquests nois i noies. Abans veiem com els alumnes que presenten importants dèficits lingüístics no li concedeixen excessiu valor instructiu. En el cas dels alumnes que ens ocupen en aquest punt, el treball autònom és vist com un factor de diferenciació negativa que posa de manifest uns dèficits i unes distàncies acadèmiques respecte als companys de classe que sovint no són percebudes com a tals, i si són assumides, no es desitja que siguin evidenciades de forma sistemàtica. En alguns casos fins i tot s’entén com un element discriminatori. Així ho expressa l’Alfredo (cubà, estudiant de 2n de batxillerat a l’IES D):

En todas las asignaturas menos catalán todo igual. El primer año en catalán no sé por qué hacían todos clase y la profesora...Era una profesora que yo realmente, para mí... a mí no me cae bien, no es la misma que me hacía... [assistia a una classe de reforç de català amb altres alumnes nouvinguts] esta sí que....Pero ésa como si me marginara, estaba toda la clase delante haciendo clase y me tenía a mí haciendo fotocopias todo el tiempo ahí en lo último de la clase, atrás, así al lado de la puerta, donde está la basura... ahí atrás me la pasé todo el tiempo haciendo fotocopias y al rato venía ella cuando tenía un tiempo libre mientras explicaba a los alumnos, ponía “A, molt bé”, de lo que tenía

hecho (...) Yo estaba ahí trabajando y por ejemplo un momento mandaba un ejercicio a los demás pues se pasaba caminando por la clase, pasaba por el lado mío y me decía “a ver lo que tienes hecho”, lo corregía y tal...

En un sentit similar s'expressa la Caliana (marroquina, 4t d'ESO, IES A):

C: El de mates com jo faig coses del dossier diferents no em va aprovar.

E: Com us posen les notes? us donen un informe igual que a la resta?

C: Sí. Ens posen una nota final de l'examen i contenen els deures. Per això no em va aprovar. Jo em vaig esforçar i vaig treballar i no...

E: Però tu estaves fent un dossier adaptat, vas fer el mateix examen que els altres?

C: No, vaig fer un dossier diferent.

E: I no vas aprovar? La nota de les assignatures que no feu amb el grup gran qui la posa? Per exemple la de castellà.

C: La profe de castellà.

E: Us fa un examen adaptat.

C: No.

E: No us fa examen. Llavors com posa la nota, què fa servir?

C: Mira si m'he esforçat i això. No sé, em sembla que ho parlen amb el profe de suport. Em sembla que sí.

En resum, l'assistència a l'aula d'acollida és percebuda com un factor de normalització tant per aquells alumnes procedents de països de parla no castellana que després d'una estada a l'aula d'acollida han adquirit unes competències lingüístiques bàsiques, com pels nois i noies procedents de països llatinoamericans. Independentment de les expectatives acadèmiques que es dipositin en l'escolarització obligatòria, tots ells veuen en l'assistència a l'aula ordinària un factor de normalització de la seva situació acadèmica.

5. El professorat

En el marc escolar no solament s'avaluen els mèrits individuals dels estudiants (coneixements, actituds i hàbits), sinó que es procura imprimir unes certes disposicions als alumnes, en forma de normes, motivacions i expectatives. Aquests elements són els

que defineixen la *cultura escolar*, la qual es fa visible als ulls dels estudiants (i també de llurs famílies) predominantment a través de la figura dels professors i professores. No ens esplaiarem en les dificultats que suposa per als professors l'exigida harmonització dels principis d'igualtat i universalitat amb el tracte de la diversitat, tot plegat en el marc d'un paradigma pedagògic tendent a ponderar les bondats de l'aprenentatge significatiu i l'aproximació comprensiva a les situacions i coneixements de què són portadors els seus alumnes, uns alumnes que, més que objectes passius d'aprenentatge, passen llavors a situar-se com a subjectes actius en les relacions constructives d'ensenyament-aprenentatge. Dit de passada, podríem aquí fer esment d'aquelles dificultats que planteja al professorat certes "exigències" de comprensió i aproximació a allò que podríem denominar la *idiosincràsia cultural* de l'adolescència: representa que un "bon professor" ha de saber "connectar" amb el seu alumnat. I aquí es deixen entreveure alguns efectes de la penetració de les cultures juvenils en l'esfera de la cultura escolar. Aquest procés accentua progressivament la transcendència de nous criteris per jutjar la tasca docent, alhora que reorienta els que fins ara n'eren tradicionals. S'espera del cos docent que es faci respectar, respectant alhora les lògiques, interessos i racionalitats pròpies del món adolescent, i que no tracti, en va, d'imposar valors i *moralines* de caràcter "adultocèntric". Professors i professores sovint es veuen, aleshores, obligats a adoptar estratègies d'"adaptació",²⁶ i àdhuc de "supervivència"²⁷ tant per a fer efectiva la gestió de l'aula com per a implicar els seus alumnes en el procés d'instrucció. Altrament, es perd l'autoritat significativa i els alumnes "es rallen", és a dir, es cansen, bloquegen i fins i tot s'enfronten als professors.

Sigui com sigui, en aquest moment ens interessa situar les principals formes com els joves adolescents procedents de la immigració avaluen i es relacionen amb els seus professors, tant aquells que tenen (o tingueren) a l'aula d'acollida, com aquells amb qui interaccionen a l'aula ordinària. Fet això, acabarem derivant aquelles nocions que, generalment per contrast, serveixen a aquests nois i noies per a construir el retrat ideal d'aquell que considerarien un "bon professor".

²⁶ Concepte proposat per Andrew Pollard a l'article "A Model of Classroom Coping Strategies" (*British Journal of Sociology of Education*, 3(1): 19-37, 1984), on parla de les "estratègies d'adaptació" (*coping strategies*) del professorat davant els problemes cada vegada més importants d'actitud a l'aula. El professor ha d'adaptar la seva manera de fer per a aconseguir mantenir el respecte i la disciplina dels alumnes.

²⁷ D'acord amb Peter Woods (1977), d'"estratègies de supervivència" hi ha de molts tipus, per bé que dues d'elles esdevenen particularment ressenyables: la negociació i la fraternització. En tots dos casos es posa l'èmfasi en diverses fórmules per establir complicitats amb les cultures juvenils com l'entreteniment, l'humor, el flirteig, l'ús de noves tecnologies, etc. ("Teaching for survival" a Woods, P. i Hammersley, M. *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*. Nova York: St. Martin's Press, 1977)

5.1 El professorat d'acollida

Si ho haguéssim de formular a mode de titular periodístic diríem que per norma general els professors i professores d'acollida aproven amb bona nota l'avaluació que els realitzen els seus alumnes. Òbviament aquesta és una síntesi clarament reduccionista, una simplificació que no permet afinar el fet que ni tots els alumnes que passen (o han passat) per una aula d'acollida (o ho han fet per un TAE) valoren les tasques docents i de tutorització d'aquest professorat amb la mateixa marca final, ni tots ells parteixen d'uns mateixos criteris definitoris d'allò que és rellevant avaluar. Al mateix temps és evident que difícilment por parlar-se de l'existència d'un cos de tutors/es d'acollida uniforme, homogeni quant a perfils docents i quant a estils i pràctiques pedagògiques. Tanmateix, no deixa de ser cert que la gran majoria de l'alumnat amb qui hem tingut ocasió de parlar, amb relativa independència del seu origen, dificultats d'aprenentatge o dels valors més generals atribuïts a l'aula d'acollida com a dispositiu educatiu, acostumen a rendir bons informes del seu professorat.

De l'anàlisi del conjunt de les entrevistes realitzades, podem extreure la conclusió que aquests “bons informes” es deuen sobretot a la consideració d'una virtut que nombroses referències situen com a específicament característica de les *maneres de fer* del professorat-tutor d'acollida: la seva *capacitat de comprensió*. Arriscant un pas més cap a un intent de categorització analítica, diríem que els efectes d'aquesta capacitat es deixen generalment sentir a un doble nivell: comprensió en el pla educatiu i comprensió en el pla personal. Anem per parts.

En primer lloc, val a dir que a diferència del retrat general que els alumnes nouvinguts dibuixen dels seus professors i professores de l'aula ordinària, la figura “típica” dels professors-tutors d'acollida remet a unes persones que s'ocupen i es preocupen d'assegurar que el seu alumnat segueix el ritme dels ensenyaments transmesos, persones que adapten les seves explicacions i tècniques didàctiques a les dificultats de partida dels seus estudiants.²⁸

Les paraules de la Lina (marroquina, alumnat de 4t d'ESO de l'IES B) representen clarament el que podem concloure és el sentir general de l'alumnat nouvingut:

M'agrada molt aula d'acollida. Porque a l'aula d'acollida entenc. Les profes de l'aula d'acollida explicarà a poc a poc. A classe no, ràpid. M'agrada tot [aula d'acollida]. És més fàcil. I t'expliquen de veritat. Profes bones.

²⁸ En aquest punt, els arguments adreçats a la figura del professorat d'acollida, són també utilitzats per aquells alumnes d'origen immigrat que han passat per un TAE per referir-se als professors i professores d'aquest recurs.

Les següents citacions són extretes de les entrevistes mantingudes amb la Biindiya (procedent de l'Índia, estudiant de 2n d'ESO a l'IES A) i la Hinna (marroquina, alumna de 3r d'ESO a l'IES E), respectivament. En ambdós casos s'insisteix en l'agraïment a la manera d'explicar de les seves respectives tutores d'acollida:

A l'aula d'acollida molt bé. Perquè professores expliquen molt bé. Jo entenc tot. I si no entenc, una altra vegada expliquen. I no s'enfaden. Expliquen i expliquen i tu entens bé.

Biindiya

M'agrada la professora d'acollida, que explica les coses i et vindrà a preguntar quines coses entens i quines coses no entens. És bona. Hi ha molts alumnes que li agrada. Però totes m'agraden (riu). M'agrada que m'ajuden. Altres no ajuden.

Hinna

En perfecta sintonia amb el contingut dels comentaris d'aquestes alumnes, el Mustafa M. (marroquí, estudiant de 4t d'ESO a l'IES E) acabava sentenciant: *“en el aula de acollida se interesan más, porque les interesa que aprendas”*.

Com és perfectament lògic, és sobretot aquell alumnat nouvingut amb més dificultats per a l'aprenentatge del català (en primer lloc alumnat de llengües maternes no romàniques, en segon lloc alumnat de llengües romàniques no espanyola) aquell qui amb major freqüència i intensitat mostra la seva gratitud als efectes d'aquesta capacitat “típicament” atribuïda al professorat d'acollida. Es valora així el fet de sentir-se atesos, compresos en les seves dificultats i necessitats específiques, situats al centre del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Això no obstant no treu que també la majoria dels alumnes llatinoamericans o aquells altres que progressen a un ritme significativament superior al de la mitjana (cas dels estudiants procedents de països de l'antiga Europa de l'Est) jutgin positivament aquestes mateixes maneres de fer del professorat d'acollida, bé perquè els han permès a ells mateixos una primera immersió lingüística i uns primers aprenentatges bàsics reeixits, bé perquè consideren que és l'única manera possible d'encaminar el procés d'escolarització d'aquells qui més ho necessiten.

La Rodika (noia romanesa, estudiant de 1r de batxillerat a l'IES D) es referia al primer d'aquests motius d'agraïment:

Ahora no me hace falta, pero al principio estoy aquí gracias a ella [tutora d'acollida]. Pude aprender rápido porque explica muy bien y fácil. Para los extranjeros va muy bien así.

Recordem ara el cas del Gabriel. Tal i com esmentàvem en el punt 3.2.2., aquest alumne veneçolà, estudiant de 2n d'ESO i amb tan sols un mes d'antiguitat a l'institut, es mostrava en frontal desacord amb la seva obligació d'assistir a l'aula d'acollida en hores en què el seu grup ordinari tenen classe de català. Segons ell, “*no siento que avance tanto ahí. Y me aburro*”. Doncs bé, això no implica que deixi de valorar com són de necessaris l'estil i pràctiques didàctiques pròpies de la tasca del professorat d'acollida; sobretot necessaris per a aquells alumnes que presenten més dificultats que ell en l'aprenentatge del català:

Pero yo entiendo que para los chavos es lo mejor. Porque allí pueden aprender. Por ejemplo los de Marruecos o los chinos. Si no se perderían. Y para mí también al principio. Pero ahora ya no. Yo ya me aburro.

En segon lloc, dèiem, l'alumnat nouvingut acostuma a realitzar una avaluació positiva del seu professorat d'acollida també en base a la seva capacitat comprensiva en el pla personal. Proximitat, afectuositat, actitud de suport emocional, preocupació per les situacions i problemes individuals dels alumnes... tot plegat conforma un cistell que fan de la figura retratada d'aquests professors-tutors un punt de recolzament fonamental en el mateix procés d'acollida inicial (entesa no només en el pla instructiu) de l'alumnat nouvingut.²⁹ Novament aquí es tornen a fer evidents certes diferències de discurs segons es trobi caracteritzat el punt de partida de cada alumne o col·lectiu d'alumnes. De nou es mostren especialment agraïts aquells nois i noies que, per motius diversos, experimenten amb major desconcert, angoixa i inseguretat l'arribada al nou context escolar. Alumnes sense cap competència en les llengües autòctones, però també alumnes tímids amb poc capital relacional, alumnes que provenen de realitats educatives força distants a les nostres, alumnes poc madurs, poc autònoms, alumnes particularment enyorats dels seus entorns socials i familiars d'origen... tots ells és evident que viuen el recolzament personal (a més d'educatiu), les tasques de tutorització i l'acompanyament del professorat d'acollida com un vincle de referencialitat fonamental, una referencialitat que sovint s'estén més enllà de l'estricta període d'acollida inicial.

Veiem, per exemple, com ho expressa la Lina (marroquina, 4t d'ESO, IES B):

Els professors m'agraden perquè ajuden, i són bones. De l'aula d'acollida. Ajuden per tot, a dins de la classe i fora també. (...) Si tinc algun problema parlo amb l'A. [nom de la tutora d'acollida], amb el tutor no perquè s'enfada.

²⁹ També en aquest cas, bona part dels alumnes immigrants que han assistit en el passat a un TAE (particularment quan aquest recurs es trobava situat en el seu propi centre de referència) utilitzaven arguments similars per referir-se al rol acomplert per part dels seus professors/es.

Com hem dit abans, la Biindiya, una noia estudiant de 2n d'ESO procedent de l'Índia acabada d'arribar a l'institut en el moment de realitzar l'entrevista, mostrava una profunda enyorança respecte dels amics, familiars i espais deixats enrera. També en aquest camp trobava recolzament per part de la seva tutora d'acollida:

B: També quan estic trista. Ploro molt. Parlo amb la S. [nom de la tutora d'acollida] i m'ajuda perquè estic molt trista.

E: I parles també amb altres professors?

B: No.

E: Per què?

B: Perquè ella és bona.

Per la seva banda, l'Abra i la Caliana (germanes d'origen marroquí, estudiants de 2n i 4t d'ESO, respectivament, a l'IES A) es refereixen en el seu fragment d'entrevista a les funcions d'orientació acadèmica que fan també recaure en la figura de la tutora d'acollida, qui se situa alhora pròxima per parlar d'aquestes qüestions:

E: Ah, i teniu un tutor?

C: Sí.

E: Però que no és el del grup de suport.

C: No, és el de tota la classe.

E: I si teniu algun dubte per exemple del que vols fer l'any que ve i això. Quan necessites una informació sobre algo o els teus pares et pregunten alguna cosa, què és primer anar al teu profe de l'aula de suport [acollida] o al tutor?

C: No, jo primer li dic al del grup de suport.

E: Però representa que el tutor és el profe que està més a prop dels alumnes i que hi parla més, hi representa que té més confiança i més informació per donar i rebre. En el vostre cas preferiríeu tenir de tutor al mestre de l'Aula de suport?

C: Jo sí.

I tal i com succeïa en parlar de les capacitats generalment atribuïdes al professorat-tutor d'acollida en el pla educatiu, a l'hora de situar les seves virtuts també en el terreny de l'acompanyament personal apareixen referències de contrast respecte de la figura del professors (tutors o no) de l'aula ordinària. Un balanç global dels discursos dels alumnes nouvinguts amb majors dificultats d'integració escolar permet derivar la següent constatació: al professorat d'acollida se li reconeix un rol de molta més proximitat, més empatia i més disposició a ajudar en totes aquelles problemàtiques o dilemes personals que es visquin dins l'entorn escolar. I convindria retenir en aquest punt una observació que anticipàvem més amunt: aquest rol, en definitiva, de major referencialitat sovint roman inalterat un cop se suposa que l'alumne hauria d'haver

començat a abandonar l'aula d'acollida com a focus central del seu procés d'escolarització. Àdhuc quan l'alumne ha deixat pràcticament d'assistir a l'aula d'acollida, no és estrany que en determinades situacions aquest continuï cercant el consell, el suport, l'ajut del que havia estat el seu tutor de referència, el corresponent tutor d'acollida. Tant en el pla personal...

Yo prefiero hablar con la M. [nom de la tutora d'acollida] porque me entiende mejor. Si tengo algún problema... que no quiero hacer una cosa... o no sé qué hacer... prefiero la M.

Safdar (Marroc, 2n d'ESO, IES E)

... com també en aquest cas, en el pla educatiu:

És que m'explica millor [l'antiga professora de l'aula d'acollida]. Si no entenc naturals, millor també. I matemàtiques. Només tecnologia al profe de tecnologia... però tampoc molt.

Hinna (Marroc, 3r d'ESO, IES E)

Val a dir que el pes d'aquesta referencialitat no tan sols és atribuïble a les capacitats, habilitats o funcions específiques del professorat-tutor d'acollida. És clar que el propi context de l'aula d'acollida (amb una ràtio d'alumnes per aula sensiblement inferior a la de les aules ordinàries, amb material didàctic adaptat, amb recursos informàtics dins la classe...), així com el fet que es tracti aquesta de la figura docent amb qui primer i inicialment durant més hores contacta aquest alumnat nouvingut, tot plegat fa que sigui lògic l'establiment d'aquests vincles de suport i referencialitat. Efectivament, el fet de perdurar en el temps la centralitat d'aquesta referencialitat pot finalment derivar en situacions de dependència respecte de la persona del tutor d'acollida, situacions que alhora obstaculitzen les dinàmiques de normalització dels itineraris de posicionament escolar de l'alumnat immigrant.

5.2 El professorat “ordinari”

A diferència del balanç general del conjunt de valoracions referents al professorat-tutor d'acollida, les percepcions i opinions dels nostres entrevistats relatives a la figura del professorat “ordinari” són força més heterogènies. Seguidament ens hi referim mantenint l'esquema d'aproximació al material empíric fet servir amb anterioritat.

Pel que fa a la variable que recollíem sota el concepte de “capacitat comprensiva en el pla educatiu”, les valoracions són aquí, més que en el cas anterior (valoració del professorat d'acollida), sensiblement dependents dels valors generals que els alumnes atribueixen a cadascun dels pols del binomi aula d'acollida – aula ordinària. Més

encara, podríem concloure que les experiències, sentiments i relacions que els alumnes nouvinguts desenvolupen respecte del seu professorat ordinari reforcen alhora el sentit dels valors que s'atribueixen tant a l'aula ordinària com, per contrast, a l'aula d'acollida. Aquest efecte recíproc sobretot es deixa notar en el cas d'aquell alumnat nouvingut que per multiplicitat de motius es troba situat en posicionament escolar *més vulnerable*.

Situats en el terreny de les relacions ensenyament-aprenentatge “típiques” de l'aula ordinària, els relats d'una part ben significativa de l'alumnat nouvingut entrevistat fan recurrent referència al fet de viure en un cert *desamparament educatiu* les hores passades a la classe ordinària. Aquest és sobretot aquell alumnat amb mancances significatives quant al domini de les llengües autòctones o que parteix d'un nivell d'escolarització previ força deficitari; un alumnat que, davant d'aquesta situació, reforça la seva percepció negativa quant al valor instructiu de l'aula ordinària (a la vegada que incrementa la visió que és a l'aula d'acollida on realment aprèn i progressa).³⁰

La gran majoria d'aquests alumnes dedica part o la totalitat del temps que passen a l'aula ordinària a la realització de *treball autònom*. Aquest tant pot ser basat en la resolució dels exercicis que plantegen els seus llibres de text de referència (de les col·leccions “*Vincles*”,³¹ “*Nexes*”,³² “*Nivell llindar*”,³³ o el llibre “*Hola!*”,³⁴ per exemple) com en el treball d'aquell altre material didàctic adaptat que pugui haver estat confeccionat per part del professorat de diversitat o d'acollida.³⁵ Part d'aquests materials acostumen a ser autocorrectius.

Sigui com sigui, des d'un punt de vista teòric, aquest procediment de treball sembla positiu en la mesura que permet l'alumne de l'aula d'acollida –fonamentalment aquell amb menys coneixement de les llengües autòctones– no perdre el temps a la classe ordinària i, en canvi, avançar en aquells aprenentatges que sí són al seu abast en un context educatiu “normalitzat”, entre companys del seu grup de tutoria i amb l'ajut del

³⁰ Veure apartat 3.2.2..

³¹ Els materials Vincles, confeccionats pel SEDEC i editats pel Departament d'Educació són a lliure disposició al web: <http://www.xtec.es/sedec/vincles/vincles.htm>. El material interactiu de què s'acompanyen es troba a <http://www.edu365.com/eso/muds/catala/vincles/index.htm>

³² López, M.D.; Sala, J.; Bassolí, P. (2002): *Català inicial per a estrangers*. NEXE (vol. I, II i III). Barcelona, Casals.

³³ Badia, D. (1997): *Nivell llindar* (vol. I, II i III). Vic: l'Àlber.

³⁴ Boixaderas, R.; Majó, M.; Roquer, J. (1999): *Hola!* Vic: Eumo (Guia didàctica de 2001).

³⁵ Podríem recordar aquí l'entrevista mantinguda amb la professora d'un TAE en el marc d'una altra recerca (Alegre, 2005). Referint-se a les característiques pròpies d'aquests materials didàctics adaptats (bàsicament dossiers), ironitzava “aquests alumnes veuen l'escola en *blanc i negre*”. Es referia al fet que la pràctica totalitat dels materials específics que treballen són compilacions de fotocòpies procedents de fonts i llibres diverses.

professorat ordinari. Idealment, correspon a aquest darrer valorar l'interès d'implicar l'alumne en la dinàmica de la classe o bé fer-lo treballar autònomament.

A la pràctica, tanmateix, part dels comentaris d'aquests alumnes parlen d'una realitat sovint poc coincident amb la lògica d'aquests objectius (*veure punt 4.3*). Citem, per exemple, un fragment de l'entrevista mantinguda amb en Chang (estudiant xinès de 4t d'ESO a l'IES D):

E: I a la classe normal què fas?

C: A la classe normal una mica faig el meu treball de l'aula d'acollida. Faig textos i exercicis amb el diccionari.

E: Ho fas tu sol?

C: Jo sol, amb el diccionari faig treball... així... tranquil, per acabar llibre de l'aula d'acollida. Però de vegades pregunto al professor quan no entenc alguna cosa. També per veure si faig bé.

E: Preguntes tu o et pregunta el professor?

C: Pregunto jo. Aixeco i si no entenc pregunto, de vegades, una mica así.

Les paraules de la Hinna (noia marroquina, estudiant de 3r d'ESO a l'IES E) exposen una situació força similar a la relatada pel Chang. En el seu cas, la seva timidesa l'impedeix fins i tot d'adreçar-se al professorat de l'aula ordinària per tal de resoldre les dificultats que pugui representar-li la realització del seu treball autònom:

A la classe normal faig exercicis del llibre *Llindar*. Casi he acabat el llibre (...) No pregunto perquè... no sé... és feina de l'aula d'acollida i llavors els profes no saben. M'espero a l'aula d'acollida per preguntar.

Un tercer testimoni abunda en aquest mateix argument. Es tracta de l'Anya (moldava, alumna de 4t d'ESO a l'IES F). En el següent fragment d'entrevista recorda allò que li digueren els seus professors els primers dies d'anar incorporant-se a les classes ordinàries:

Me decían que si tenía trabajo que hacer. Del aula de acogida. Yo les decía que sí. Y me decían que empezara y que si tenía algún problema, de alguna cosa que no entendía... 'levanta la mano y yo vengo para explicarte'.

D'acord amb l'expressat per aquests tres alumnes, podríem concloure que ben sovint és el mateix alumne qui es veu emmanat a prendre la iniciativa per tal d'incorporar-se amb un mínim de normalitat a les relacions instructives alumnat-professorat en el context de classe ordinària; un alumnat que, ho esmentàvem amb anterioritat, freqüentment veu limitades les seves possibilitats de participació a classe no tan sols als seus dèficits lingüístics sinó també al pes dels sentiments de timidesa o vergonya que aquests

mateixos dèficits reforcen. Ben il·lustratives d'aquesta qüestió són les observacions de la Lina (d'origen marroquí, estudiant de 4t d'ESO a l'IES B):

Molts [professors de les classes ordinàries] no ajuden. Perquè a la classe normal jo no entenc. És molt ràpid. I jo faig altre coses [dossier de l'aula d'acollida] (...) Nooo! No pregunto. Mai. Perquè tinc vergonya. Perquè no entendran. Tinc vergonya... si s'enfaden...

Desconeixem fins a quin punt tots aquests relats són representatius de les situacions que a les aules ordinàries catalanes viuen el conjunt d'alumnes nouvinguts acadèmicament situats en els processos inicials de l'acollida escolar. De tota manera, la seva recurrència en el decurs del conjunt de les entrevistes mantingudes fa pensar que ben probablement es tracti d'unes situacions minoritàries.

De ben segur aquestes situacions poden trobar en part explicació en la transcendència de les transformacions dels contextos de diversitat que cada vegada més caracteritzen les aules ordinàries. No és tan sols una qüestió d'actituds o predisposicions del professorat ordinari respecte del tracte a la diversitat que "aporten" a les seves classes l'alumnat nouvingut d'origen immigrat. Estaríem aquí d'acord en què és aquest un punt que ha estat tan debatut com probablement mancat de respostes de solucions òptimes. Més concretament, ningú no dubta que també el professorat ordinari ha de ser sensible i mostrar-se integrador davant de la diferència cultural, així com davant del conjunt de situacions de vulnerabilitat en el pla educatiu de l'alumnat estranger.

Però la solució al desamparament educatiu en què viuen alumnes com els aquí citats va més enllà del foment de la formació docent en el camp de les actituds. Com hem defensat en un altre lloc fent referència a l'organització de les estratègies educatives adreçades a la compensació lingüística (Alegre, 2005), cal aquí tenir present que el procés actual d'ensenyament-aprenentatge que caracteritza l'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana es realitza cada vegada més en contextos de la *submersió lingüística*.³⁶ Com remarcarem en el punt 8.3, aquest fet obliga a repensar el sentit, les implicacions i la complexitat de les tasques docents desenvolupades a l'aula ordinària.

Aquest alumnat que en hores de classe ordinària arriba a sentir un cert "desamparament educatiu" freqüentment passa a trobar-se en una situació de vulnerabilitat també en el terreny personal. Citàvem abans alguns dels possibles factors conduents a aquests posicionaments: manca de competències en les llengües autòctones, posició perifèrica en les xarxes socials dins l'aula ordinària, timidesa, situacions d'estranyament respecte

³⁶ Aquella que es realitza en marcs en què s'aprèn la llengua vehicular essent aquesta la llengua materna per a part dels alumnes i la segona o tercera llengua per a la resta de companys d'aula.

de les dinàmiques quotidianes pròpies de l'aula (en el terreny de les relacions alumnes-professors, alumnes-alumnes...), manca d'autonomia, sentiments d'enyorança respecte dels entorns socials i familiars d'origen... Sobretot aquells alumnes que viuen amb més intensitat aquestes experiències o situacions, que si més no durant el procés d'acollida inicial experimenten un major desconcert, angoixa i inseguretat... molt sovint poden sentir un cert *desamparament personal* en contextos d'aula ordinària, lluny del clima acollidor i de proximitat que brinda l'aula d'acollida i, sobretot, el seu professorat-tutor.

Efectivament, convé remarcar el fet que sobretot en relació a aquesta qüestió els relats d'aquest alumnat relatius a la figura del seu professorat o tutors ordinaris prenen com a referència constant el retrat dibuixat sobre les virtuts generalment atribuïdes al professorat d'acollida. Dèiem abans: proximitat, empatia, afectuositat, actitud de suport emocional, preocupació per les situacions i problemes individuals dels alumnes... totes elles són atribucions que rep el professorat-tutor d'acollida amb molta més freqüència que no pas els seus col·legues de l'aula ordinària, àdhuc es tracti de la figura del tutor ordinari de referència.

Citàvem aleshores (*apartat 5.1*) les paraules de la Lina, la Biindiya, l'Abra i la Caliana. En tots quatre casos es remarcava com, per comparació al tipus de vincle establert amb el professorat d'acollida, les relacions mantingudes amb els professors de l'aula ordinària són menys freqüents i, quan hi són, es basen més en raons de caire instrumental. Aquest alumnat valora la figura del seu professorat ordinari, també dels seus respectius tutors de grup, com una autoritat docent més distant, menys accessible. Quan es tracta d'encarar certs dilemes personals, certs dubtes o inseguretats més enllà de l'estrictament instructiu, quan es busca el consell, l'acompanyament, el suport afectiu... abans es recorre al tutor d'acollida que no pas al tutor ordinari. I vèiem abans com no és estrany que aquest rol de major referencialitat en el terreny de la tutorització personal continuï essent atribuït al tutor d'acollida fins i tot un cop s'ha abandonat l'aula d'acollida com a recurs central d'escolarització.

Voldríem insistir en el fet que, en casos com els citats, aquesta percepció general de major distància no tan sols es comparteix respecte de professors i professores de l'aula ordinària, també es manté quan es fa esment de la figura del tutor/a del corresponent grup ordinari de referència. I val a dir que amb certa freqüència aquesta percepció arrela en el mateix desconeixement del marc formal de divisió i atribució de funcions propi de l'organització tutorial del centre. En altres paraules, no sempre es té clar que és el tutor del grup ordinari l'encarregat de vetllar per l'acompanyament educatiu, personal (també familiar) dels alumnes que tutoritza. Encara més, sovint acostuma a concebre's que les funcions del tutor "sobrepassen" les d'un professor ordinari únicament per quant té assignades certes tasques organitzatives específiques (informació d'actes o

esdeveniments extraordinaris, crida a les reunions familiars, recollida d'autoritzacions per a les sortides, repartiment d'informes d'avaluació...) i/o de seguiment de determinades incidències del seu alumnat de referència ("partes" de mal comportament, baixades de rendiment...). En relació a aquest extrem, podríem recordar algunes de les conclusions d'una altra recerca empírica (Alegre i Herrera, 2000), un dels apartats de la qual recollia l'anàlisi de les respostes d'alumnes (autòctons i magribins) de 4t d'ESO estudiants al conjunt d'instituts d'una ciutat de l'Àrea Metropolitana de Barcelona a una enquesta sobre pràctiques i percepcions en relació al món escolar i al món del lleure. Extrèiem d'aquella anàlisi dos resultats clarament coincidents amb l'argument que estem desgranant: 1) Mentre que una majoria relativa de l'alumnat autòcton (el 37,65%) considerava el seu tutor o tutora com "un professor una mica més proper als alumnes", la majoria dels i les alumnes d'origen magribí opinava que simplement "és com un professor més"; 2) Mentre que una clara majoria d'alumnes autòctons/es declaren tenir una bona relació amb més del 75% del professorat ordinari, en el cas de l'alumnat magribí les respostes majoritàries es dividien a parts iguals entre aquesta opció i l'oposada (portar-se bé amb menys del 25% dels seus professors i professores).

Dèiem també pàgines amunt que quan es tracta d'entendre i de jutjar la manera com el conjunt de l'alumnat nouvingut valora la capacitat comprensiva del professorat en el pla més estrictament educatiu, es fan evidents els efectes de quins són els valors generals que els alumnes atribueixen a cadascun dels pols del binomi aula d'acollida – aula ordinària. Això és també evident quan parlem d'aquelles valoracions referides a la capacitat comprensiva del professorat i els tutors ordinaris en el pla personal.

Des d'aquest punt de vista, i centrant-nos novament en la figura del tutor de grup, la majoria d'aquells alumnes nouvinguts que no experimenten situacions de vulnerabilitat (educatives o personals) que afavoreixin vivències diverses de desamparament a la classe ordinària acostumen a mantenir respecte dels seus respectius tutors ordinaris relacions força similars a la dels seus companys autòctons. Dit d'una altra manera, igual com aquells alumnes que no han assistit mai a cap recurs d'escolarització específic (en el nostre cas, TAEs o aules d'acollida) conceben que és al tutor ordinari a qui pertoca acomplir les funcions derivades de la seva tutorització i tutela (a nivell escolar i personal).

Així ho corroborava, per exemple, el Gabriel (d'origen veneçolà, estudiant de 2n d'ESO a l'IES C). En el següent fragment d'entrevista, aquest alumne, que, recordem-ho, s'avorria a l'aula d'acollida i entenia que allà on veritablement aprofitava el temps era a l'aula ordinària, esboça la divisió de funcions "típica" per al conjunt d'aquells alumnes per als quals l'aula d'acollida no és més que un ajut puntual d'ordre fonamentalment instructiu:

E: Y por ejemplo si tienes algún problema tuyo, personal, que no te encuentras bien, o que estás triste, o necesitas que un profesor te dé consejo... ¿Quién crees que debería ayudarte?

G: El P. [nom del tutor de grup]. Porque él es mi tutor de la clase normal. Pero no sé, que todavía no me he encontrado así. Que no me ha hecho falta. Entonces... pero supongo que como él es mi tutor...

E: ¿Y la tutora del aula de acollida?

G: Pues para las faenas de catalán. Porque yo el catalán lo hago en el aula de acollida. Pero, bueno, que si es un problema personal, pues supongo que buscarás a un profesor que tengas confianza de veras. Sea cuál sea.

Els arguments de la Denisa (brasileira, estudiant de 2n d'ESO a l'IES B) posen sobre la taula consideracions molt similars a les del Gabriel. Es coneix a la perfecció quin és el marc de les responsabilitats tutorials pròpies del funcionament “normal” del procés escolar, alhora que es remarca el fet que l'establiment de lligams personals amb determinats professors depèn d'unes apreciacions d'afinitat que sovint trenquen la divisió funcional d'aquest marc:

Es que... bueno... yo sé que tengo mi tutor en la clase, y eso. Y que si pasa algo, pues él te tiene que ayudar, y eso. Pero es que mi tutor a mí no me gusta, sinceramente. Y no sólo a mí, eh... Entonces no le voy a explicar... pues si tengo un mal día, o que me ayude en algo, y todo eso. A mí me gustaba mi tutora del año pasado. Entonces si tengo algún problema, pues le busco a ella. (...) Porque con ella tengo confianza.

Comentaris com els del Gabriel i la Denisa posen efectivament de manifest que quan els alumnes immigrants no parteixen de situacions personals i educatives que el puguin fer vulnerable al desamparament en les seves estades a l'aula ordinària o bé –afegiríem– han aconseguit trencar i superar aquestes situacions així com les posicions de dependència respecte de l'aula i el tutor d'acollida, aleshores les seves relacions amb les estructures escolars “normalitzades” (aules, professors i tutors ordinaris) passen a establir-se en termes molt similars a com s'estableixen en el cas de l'alumnat autòcton. Igual com aquest, també aleshores es poden emergir significativament preferències i afinitats concretes cap a la persona de certs professors o professores, siguin o no els seus propis tutors de grup.

5.3 El/la professor/a “ideal”

Més enllà de la referència concreta a les figures dels respectius professors-tutors d'acollida i professors-tutors ordinaris, part de les entrevistes mantingudes amb l'alumnat protagonista d'aquest estudi anava orientada a extreure'n valoracions generals a propòsit d'aquell conjunt de característiques que caldria esperar d'un professor

“ideal”. Els alumnes són aquí qüestionats sobre com hauria de ser, com hauria de treballar, com s’hauria d’adreçar als alumnes un professor per tal que aquest pogués ser considerat un “bon professor”; o, en exercici invers, com són, com treballen, com s’adrecen als alumnes aquells professors i professores que a la pràctica són jutjats amb bons ulls per part d’aquest alumnat.

L’anàlisi de les entrevistes realitzades indica l’existència de multiplicitat de barems a partir dels quals els joves estudiants valoren la figura del professorat: competència/incompetència, *enrotllats* / no *enrotllats*, accessibilitat/hermetisme, arbitrarietat / no arbitrarietat, *plastes* / no *plastes*, pacients / no pacients, justos/injustos, joves/vells, etc. Molts d’aquests criteris són vells companys de viatge d’aquells professors i professores més o menys sensibles a les crítiques a la seva tasca formulades per part dels estudiants.

Ara bé, en coherència amb les interpretacions desenvolupades anteriorment, en el cas de l’alumnat d’origen immigrat dos conjunts d’atribucions apareixen recurrentment referides com a valors o trets característiques definitoris d’aquells docents considerats “bon professors”: d’una banda, la seva capacitat comprensiva (en el pla educatiu i en el pla personal); d’altra banda, la seva capacitat de gestió de l’ordre a classe.

Convé insistir en el fet que la construcció i ponderació de cadascun d’aquests valors no es construeix *a priori*, en el buit, sinó que pren com a elements de contrast les experiències reals i valoracions pràctiques en un o altre sentit fruit dels contactes i relacions mantingudes amb professors-tutors d’acollida i professors-tutors ordinaris. En altres paraules, és en funció d’allò que agrada i no agrada dels professors coneguts que els i les alumnes deriven el balanç d’idealitat del que hauria de ser un “bon docent”.

És clar que tots els i les alumnes (sigui quin sigui el seu origen) edifiquen els seus criteris i definicions en base a les experiències viscudes amb uns o altres professors. En canvi, quan ens centrem en el sentit de les respostes que ens aporten els alumnes nous, acostuma a aparèixer un factor de referència sense la consideració del qual difícilment afinaríem a interpretar el veritable significat dels seus posicionaments respecte d’aquest extrem: ens referim a la força de la comparació amb la figura del professorat “típica” dels seus contextos escolars d’origen. Ens hem referit al pes d’aquest factor en el punt 3.3.1. En les pàgines que segueixen recuperarem alguns dels arguments que aleshores apuntàvem.

Ha quedat, doncs, prou palès la mesura i el sentit en què els nostre entrevistats valoren ben positivament aquell professorat que es mostra comprensiu amb les seves dificultats d’aprenentatge (fonamentalment motivades per manca de competència lingüística en les llengües autòctones) i actua en conseqüència. És, per tant, recurrent la utilització

d'aquell criteri que jutja la “bondat” del docent en base a la seva voluntat i aptitud com a agent d'instrucció i de transmissió de coneixements en contextos de diversitat.

Hem citat en el seu moment els comentaris ben eloqüents d'alguns dels alumnes entrevistats: “... *porque a l'aula d'acollida entenc. Les profes de l'aula d'acollida explicará a poc a poc*” (Lina); “... *jo entenc tot. I si no entenc, una altra vegada expliquen. I no s'enfaden. Expliquen i expliquen i tu entens bé*” (Biindiya); “... *que explica les coses i et vindrà a preguntar quines coses entens i quines coses no entens*” (Hinna). Aquests arguments eren aleshores fets servir per tal de referir-se a les virtuts generalment atribuïdes al professorat-tutor d'acollida. I ja aleshores esmentàvem que aquesta valoració sovint era edificada per contrast a la manca de capacitat comprensiva (en el pla educatiu) mostrada per part del professorat ordinari.

Però estirant aquest mateix fil, el conjunt de l'alumnat nouvingut (es trobi o no en allò que hem vingut denominant una “situació de vulnerabilitat” educativa i/o personal) majoritàriament amplia l'abast d'aquest barem d'avaluació arribant a contemplar el nivell d'esforç sincer que el professorat esmerça per tal d'acomplir amb la seva tasca instructiva de manera eficaç i atenent a les necessitats de la totalitat del seu alumnat. En resum, des d'aquest criteri un “bon professor” és aquell que s'esforça per impartir unes classes entenedores al temps que es preocupa pel grau en què els seus alumnes (tots i cadascun d'ells) aprenen allò que se'ls explica. Veiem com en parlen alguns dels nostres entrevistats.

Les paraules del Mustafa M. (marroquí, estudiant de 4t d'ESO a l'IES E) il·lustren amb claredat el sentit general d'aquesta atribució.

Me gusta un profesor amable, que no pase de ti, que si preguntas cosas, con ganas de explicarte, no que pase de ti. Que te comprenda, que si no puedes hacer una cosa de un nivel alto que no te obligue a hacerla. Que hay profesores que obligan.

En aquesta mateixa tesitura es mouen les paraules de la Hanifa (d'origen marroquí, estudiant de 2n d'ESO a l'IES E) i el Mustafa H.(marroquí, alumne de 4t d'ESO a l'IES A), respectivament:

Que t'expliqui bé les coses, que no cridi...i que no posi molts exàmens (Hanifa).

Simpàtic, que no renyi...que faci feina fàcil (Mustafa H.).

Per la seva banda, l'Alberto (equatorià, estudiant de 3r d'ESO a l'IES E) exemplifica la importància atribuïda a l'esforç mostrat en la tasca docent fent referència a la forma de procedir d'aquell a qui considera el millor dels professors que té en l'actualitat, un

professor que s'esmerça a fer veure els alumnes que són perfectament capaços d'entendre allò que s'està explicant.

El de experimentales porque explica bien las cosas. Cuando tu dices que “no sé” pero en realidad sí sabemos, porque el M. [nom del professor], ay! ya le he dicho el nombre, bueno que el profesor te hace una pregunta y tu le dices “no lo sé” y él empieza “sí lo sabes” y entonces le contesto y me hace más preguntas hasta que me doy cuenta que sí que lo sé. Me saca la respuesta de la cabeza y sin que él diga nada. Ese es el que más da las clases bien.

Les següents citacions són extretes de les entrevistes mantingudes amb la Rodika (romanesa, estudiant de 1r de batxillerat a l'IES D) i l'Anyà (moldava, alumna de 4t d'ESO a l'IES F). Totes dues insisteixen en el fet que tot professor que es preciï, que es vulgui fer respectar i alhora exigir un bon ritme de treball i esforç als seus alumnes ha de predicar amb l'exemple. Segons aquestes noies, ser un “bon professor” passa en primer lloc per “treballar-se bé les classes”.

... que sepa mantener el orden en clase y que explique bien lo que hace. Nosotros tenemos que hacer los deberes pero ellos tienen que hacer sus deberes. Para explicarlo bien. Que si no para qué mandan algo si no lo explican. Y lo se quejan de los alumnos y ellos no hacen nada. (...) Son una minoría. Los alumnos somos siempre de criticar al profesor, pero es que a veces es verdad.

Rodika

Un buen profesor tiene que explicar bien, y comunicar con los alumnos. Y ayudar cuando tú no entiendes o otra cosa un ejercicio. Lo que tiene que hacer. Y tiene que ser trabajador, tiene que darnos feina en la clase para trabajar. Un poco exigente.

Anyà

Especificàvem més amunt que, d'acord amb la majoria de l'alumnat nouvingut, una bona tasca docent és aquella que, en definitiva, es desenvolupa de manera no discriminatòria, adreçant-se al conjunt de l'alumnat, essent sensible a la seva diversitat i situacions específiques d'aprenentatge. La Jaira (noia equatoriana, estudiant de 3r d'ESO a l'IES F), tot insistint en la conveniència que el professorat s'esforci a fer les classes entenedores (cosa que, segons ella, no s'aconsegueix abusant de la utilització dels llibres de text, tal i com fan alguns dels seus professors), fa explícita la perversitat de segons quines dinàmiques docents típicament discriminatòries:

No me gustan nada los profesores que llegan y se ponen a leer el libro. Prefiero que lo expliquen con sus palabras. Lo entiendo mucho más así. Y que se comuniquen con todos, no sólo con uno o dos. Con los que siempre están preguntando. Y que se acerque a los alumnos, pero a todos.

Al capdavant, un “bon professor”, una “bona professora”, no tan sols s’esforça per fer-se entendre pel conjunt del seu alumnat; el fet que finalment ho aconsegueixi esdevé en una gran majoria de casos la raó principal que motiva l’adhesió dels alumnes envers l’assignatura que imparteix, àdhuc el fet que aquella matèria acabi situada entre les preferides de l’alumnat. Segons ho explica el Chang (alumne xinès, estudiant de 4t d’ESO a l’IES D): “... si a tu t’agrada estudi, assignatura de mates o llengües a vegades depén una mica de la professora que coneixes o parles. Si t’agrada estudies i examen passes bé. I sorti así”. O d’acord amb les explicacions de la Sabiha (d’origen marroquí, estudiant de 3r d’ESO a l’IES C):

Totes les assignatures m’agraden. Depèn dels cursos. Depèn també dels professors. Si expliquen bé, si et cuiden. Perquè si el professor no es preocupa ho tindràs molt malament. No preguntes i et costarà. Si van molt ràpid i no pots escriure...

Analitzàvem amb anterioritat en quins sentits i en quines condicions l’alumnat nouvingut remarca com a tret definitori d’aquell professorat millor valorat la seva capacitat d’aproximar-se i comprendre els seus alumnes també en el pla personal. Vèiem llavors com en al cas d’aquell alumnat situat en posicions de major vulnerabilitat escolar i personal aquesta atribució, de fet, acostuma a encapçalar de forma destacada la llista de característiques assignables a la figura del professor o professora “ideal”. Més encara, vèiem també aleshores com era fonamentalment el professorat-tutor d’acollida aquell qui més habitualment era referit com a “portador” d’aquesta característica. Recordant com s’hi referien alguns dels nostre entrevistats: “Els professors m’agraden perquè ajuden, i són bones. De l’aula d’acollida. Ajuden per tot, a dins de la classe i fora també” (Lina); “... també quan estic trista. Ploro molt. Parlo amb la S. [nom de la tutora d’acollida] i m’ajuda perquè estic molt trista. (...) Perquè ella és bona” (Biindiya); “Yo prefiero hablar con la M. [nom de la tutora d’acollida] porque me entiende mejor. Si tengo algún problema..., que no quiero hacer una cosa..., o no sé qué hacer..., prefiero la M.” (Safdar).

Però més enllà d’aquesta especificació convindria concloure que, amb major o menor mesura, el conjunt de l’alumnat nouvingut amb qui ens hem entrevistat, amb independència de les seves situacions de vulnerabilitat, valora com a tret positiu el fet que professors i professores es mostrin propers, accessibles, afables, amables, fins i tot afectuosos i amicals. I és en relació a aquest punt que voldríem deternir-nos en la introducció dels valors i significats d’aquell criteri que en certa forma actúa com a contrapès d’aquests trets: ens referim a la capacitat de professors i professores de gestionar eficaçment l’ordre a classe. En efecte és aquí on sovint es deixen sentir novament els efectes de la comparació amb les formes i continguts de les pràctiques docents “típiques” dels contextos escolars d’origen.

Hem vist en l'apartat 3.3.1 com la pràctica totalitat dels alumnes nouvinguts entrevistats han estat familiaritzats en els països d'origen amb unes pràctiques docents afins al marc de les anomenades “pedagogies visibles”. En contrast amb la seva anterior experiència escolar, el grau de permisivitat en les aules dels seus actuals instituts acostuma a ser molt més elevat, les actuacions disciplinàries dels seus actuals professors molt menys estrictes, i, en general, el comportament quotidià de l'alumnat força més disruptiu i transgressor. Constatàvem també llavors que aquestes “dissonàncies”, aquests “xocs cognitius”, almenys inicialment, provoquen que bona part d'aquest alumnat –sobretot aquell acostumat a unes pràctiques docents més basades en l'autoritat inqüestionada del professor i en la intimidació física– visquin amb certa perplexitat el joc de relacions alumnes-professors que s'estableix a les seves actuals respectives aules.

Doncs bé, situats en la tesitura d'haver de respondre a la qüestió relativa als trets definitoris propis d'un “bon professor”, esdevé força freqüent establir equilibris valoratius entre allò que agrada/desagrada del professorat d'aquí i allò que agradava/desagradava del professorat d'allà. Simplificant molt: un professor “ideal” és aquell que capaç de ser comprensiu i pròxim als alumnes (a les seves situacions particulars a nivell educatiu i personal) al temps que no per això deixa de ser prou autoritari com per controlar l'ordre disciplinari a l'aula. En altre paraules: ni tan autoritari com el d'allà ni tan tolerant com el d'aquí; ni tan distant com el d'allà ni tant poc jeràrquic com el d'aquí.³⁷

La Jaira (equatoriana, estudiant de 3r d'ESO a l'IES F) estableix aquest punt d'equilibri valorant els efectes d'unes i altres dinàmiques docents sobre el respecte dispensat a la figura del professor:

Allí cuando entra el profesor se levantan los alumnos y “buenos días” o “buenas tardes”, pero aquí nada. (...) En lo del respeto me gustaría más como allí, porque el profesor es una persona que te está enseñando algo, no? Pero que tampoco, sin pasarse, que les tengas miedo o algo.

³⁷ En el transcurs d'una altra recerca empírica vam tenir ocasió de constatar que, de fet, la gran majoria dels alumnes (independentment del seu origen) entenia que una de les característiques majoritàriament atribuïda als “bons” professors i professores –és més, als qui són els seus professors “preferits”– és la de ser suficientment autoritari com per no deixar que determinats alumnes es “passin de la ratlla”. La majoria dels joves entrevistats aleshores criticaven aquells professors que no sabien mantenir l'ordre a l'aula. Curiosament, aquest discurs era també mantingut per part d'aquells joves qui més s'encarreguen d'entorpir-lo. La diferència bàsica és que en el cas de l'alumnat nouvingut aquest discurs és carregat de referències constants a experiències contrastants viscudes amb total “normalitat” en un passat no molt llunyà, cosa que afavoreix posicionaments més realistes al temps que més crítics respecte dels efectes de segons quines dinàmiques que denoten una certa pèrdua de l'autoritat docent.

Arriscaríem a afirmar que les paraules de la Lina (d'origen marroquí, estudiant de 4t d'ESO a l'IES B) representen el tipus de discurs mantingut per la majoria d'alumnat marroquí entrevistat. Es fa en aquest cas més evident la distància entre les relacions alumnes-professors actualment viscudes a l'aula (ordinària i d'acollida) i les dinàmiques pròpies d'un contextos escolars on aquestes relacions són “gestionades” per part d'un professorat distant i autoritari que imposa l'ordre valent-se, entre d'altres coses, de l'amenaça del càstig físic.

E: Però t'agradaria que els professors peguessin aquí?

L: Sí, perquè aquí quan entra aula d'acollida parlen molt (riu). I a la classe normal. Al Marroc, no, quan entra a classe, callats.

E: Que peguessin aquí amb un pal de fusta...?

L: Nooo! No tant... Però sí que..., no pegar, no. Però sí que alumnes tenen més por.

En clara sintonia amb els comentaris de la Lina, el Chang (xinès, 4t d'ESO, IES D) torna a fer menció a la idealitat d'aquell punt òptim en què professors i professores aconsegueixen guanyar-se el respecte sense per això deixar de ser “amables”:

Una mica serio quan es fan les coses que s'han de fer. Si jo no estudi pues millor una mica serio millor. Una mica amable per alumno també està bé. Però una mica serio, i fa por una mica así, també està bé, per alumnes per a què no gritin.

Això sí, si abundem en els judicis sobre el sentit de l'*autoritarisme* en la tasca docent, comprovem que bona part dels joves entrevistats que critiquen aquesta actitud ho fan en la mesura en què s'interpreta com a “àrbitraria”. Dit altrament, no es critica que el professor o professora se sàpiga imposar, sinó que ho faci quan no cal (sense “motius realistes”³⁸) i de manera desproporcionada. L'exemple que ens proporciona la Denisa (brasileira, estudiant de 2n d'ESO a l'IES B) identifica de manera diàfana l'argument que justifica aquesta crítica:

Y luego que depende del humor que tengan ese día. El otro día una profesora que me tiene un poco de manía, me dijo que callara o me ponía un parte. Y yo casi no había hablado. Luego le pedí la goma a una compañera y “fuera de clase”. Y era el día que menos había hablado. Otro día, dije “a ver qué hace”, y me pasé toda la clase hablando y no me dijo nada de nada.

Igualment il·lustratiu és el retrat crític que, entre la ironia i el cinisme, dibuixa l'Imran (d'origen marroquí, alumne de 2n d'ESO a l'IES A) del seu professor de matemàtiques:

³⁸ Cal recordar que l'òptica aquí adoptada és la dels estudiants adolescents. Òbviament que els motius que susciten la intervenció autoritària dels docents siguin més o menys “realistes” és una qüestió relativa, en què generalment no acostumen a coincidir professors i alumnes.

És molt enrollat, ell. Li ve per minuts eh això. Depèn del dia. S'enrolla ràpidament i s'emprenya ràpidament, saps? És divertit. Li ve per minuts, hores... I també el que m'agrada molt és que se'n va molt de classe. Sempre que sona el mòbil, se'n va i ens estem cinc o sis minuts sense feina.

I tot plegat no vol dir que, efectivament, a la pràctica tots aquests alumnes es comportin a les aules de manera sempre disciplinada, que la seva conducta sigui del tot irreprotxable, d'acatament absolut de les normes d'ordre que pugui fer valer el seu professorat. Ens hem estat bàsicament movent en el terreny dels discursos d'idealitat referits a la figura del “bon professor”. Òbviament discurs i pràctica no sempre es corresponen sense fisures. En l'apartat següent, per exemple, tindrem ocasió de referir el cas d'alguns alumnes nouvinguts que mantenen dins l'aula actituds disruptives i de desafiament. Insistirem també aleshores que aquests comportaments són més interpretables des de la lògica de la *provocació* que no pas des de la de la *resistència*. En qualsevol cas, sí és cert que els paràmetres de discurs en relació a la necessitat que els docents facin respectar la seva autoritat, la seva jerarquia, dibuixen el sentit d'aquelles situacions d'aula en què un més còmode pot sentir-se, més que no pas unes directrius incontrovertibles per a l'acció.

En definitiva, és clar que els nostres protagonistes agraeixen i valoren de forma clarament positiva el fet que professors i professores es mostrin propers i comprensius respecte de les seves pròpies situacions escolars i personals. Al mateix temps, els seus discursos associen a l'excés i generalització al conjunt de l'alumnat d'aquesta pràctica pedagògica el perill d'acabar incorrent en la pèrdua del control disciplinari de l'aula. En aquest sentit, no es menysté el manteniment d'actituds docents més autoritàries, més jeràrquiques susceptibles de permetre el professorat guanyar-se per aquesta via el respecte dels seus alumnes; sense arribar a l'extrem del perfil d'algunes de les pràctiques docents pròpies d'alguns dels contextos escolars dels països d'origen dels nostres entrevistats. En resum, un “bon professor” ha de saber combinar totes dues estratègies: proximitat i distància, comprensivitat i rigidesa, igualtat i jerarquia.

Voldríem cloure aquest apartat amb una citació extreta de nou de l'entrevista mantinguda amb la Denisa. A l'hora de dotar de significat aquest punt òptim de combinacions, aquesta alumna introdueix un matis que obre una línia d'atenció que ens servirà per a situar algunes de les reflexions desenvolupades en l'apartat següent. Segons ella, són els professors més joves aquells qui es troben en millors condicions per tal d'acomplir amb èxit les exigències de comprensió i capacitat de gestió de l'ordre a l'aula. Això és així, perquè les seves estratègies pedagògiques saben orientar-se millor cap a la connexió significativa amb allò que abans hem denominat la “idiosincràsia cultural” de l'adolescència. D'aquesta manera, i segons la Denisa, estan en disposició de controlar amb major eficàcia els significats i els límits dels jocs d'aproximació-

distanciament, igualtat-autoritat als quals hem anat fent referència. Veiem com ho explica:

D: Un buen professor tiene que,... Como la que he tenido antes. Que dejen hablar pero sin pasarse. Hay profesores que abres la boca y ya te expulsan, o cosas así. Un poco de todo. Los profes más jóvenes son mejor, son más abiertos.

E: ¿Pero mejor porque te dejan portarte peor?

D: No es eso. Porque los mayores, como llevan mucho tiempo se han acostumbrado a los de antes, que se portaban mejor. Porque cada generación es peor. Y los jóvenes en cambio parecen más cerca del niño, porque los viejos parece que en su vida han sido niños. Hay muchos profes que parece que nunca han tenido nuestra edad, que nunca han hecho lo que hacemos. Los jóvenes no, saben controlarte más. Aprendes, pero te lo pasas mejor. Yo que sé. Los mayores gritan demasiado y no saben perdonar, no tienen paciencia.

6. Companys

Hem ja defensat la tesi que també a l'escola s'articulen elements de la cultura juvenil, que també a l'escola ens trobem amb les relacions, interaccions, amistats, enemistats, aproximacions, distanciaments, sentiments, emocions, racionalitats, lluites i solidaritats d'uns individus que formen i reformen, en el decurs d'aquestes experiències, els seus posicionaments tant escolars com en el context general de les geografies adolescents. També hem remarcat que l'escola és segurament l'espai o escenari en el qual passen més temps els joves durant la seva adolescència, i que el fet de sentir-se bé o malament a l'escola té sovint més a veure amb els amics que s'hi té que no pas amb d'altres variables. El veritable centre d'interès i motivació de l'assistència a l'escola és sovint els grups d'amics i companys. Tant és així que en no poques ocasions els joves adolescents interpreten certs alts i baixos en els resultats acadèmics en funció de l'estat de les seves relacions amb els amics i amigues de l'institut. Quan allò que motiva l'"estar a gust" al centre falla, aleshores el malestar arriba a afectar el nivell d'adhesió escolar.

Hem il·lustrat en l'apartat 3.2 com les trajectòries individuals i col·lectives en el sí de les xarxes socials de referència escolar es troben condicionades per les experiències de posicionament relacional inicialment viscudes en entrar a l'institut. Hem vist com la conformació d'unes o altres xarxes de companyia i amistat, depenen en primer lloc del que hem anomenat "*camp dels possibles relacionals*". Certament, els efectes d'aquest camp sobretot es deixen sentir bé davant l'anàlisi de casos d'alumnes nouvinguts, bé quan es demana a nois i noies estrangers no nouvinguts que recordin els seus primers dies d'estada a l'institut. Els límits d'aquest camp queden prefigurats en base al grau d'obertura o tancament de l'estructura de les xarxes consolidades, així com en relació al

nivell d'hostilitat viscut en les relacions amb l'alumnat autòcton. Finalment és clar que es tracta d'uns límits més o menys subvertibles també en funció de quines siguin les estratègies individuals i col·lectives de l'alumnat d'origen immigrant.

En tot cas, hem deixat apuntat com la sortida més plausible en ambients percebuts com a hostils i de tancament reticular és la de cercar el recolzament en aquelles xarxes de suport que resten obertes. Freqüentment aquesta doble funció d'acollida i suport l'ofereixen aquells grups de companys del mateix origen, o aquells nois o noies autòctons amb posicions més perifèriques en l'estructura de les xarxes socials de referència. Citàvem en el seu moment nombrosos exemples del funcionament d'aquestes dinàmiques. En definitiva interessa destacar que, si no es treballa l'obertura dels grups consolidats, és “normal” que la incorporació relacional de l'alumnat nouvingut d'origen estranger es realitzi per aquestes vies. Sovint és aquest el seu *camp dels possibles relacionals*.

Ara bé, tot plegat, els processos de formació i transformació de xarxes d'amistat i companyia, així com els processos de significació dels sentits d'aquests agrupaments i d'allò que els diferencia de la resta, són construïts també sobre la base de les representacions culturals que comparteixen els i les adolescents (autòctons i immigrants) a propòsit de les maneres de ser, comportar-se i mostrar-se d'uns i altres. Aquest conjunt de representacions culturals –la definició de les quals és sempre dinàmica i relativa– és el que anomenem *geografies culturals de l'adolescència* (Alegre, 2004).

6.1 Joves nouvinguts/des en les geografies culturals de l'adolescència

Tots els i les joves adolescents dibuixen els seus camins per les geografies juvenils en base al desenvolupament de determinats sentiments de distància i proximitat amb els significats culturals d'aquestes geografies. Al capdavant no és tan sols una qüestió de quins cercles relacionals resten oberts, de quins grups discriminen menys o de quines xarxes exerceixen funcions d'acollida i suport: és clar que el “camp dels possibles relacionals” va obrint-se o tancant-se també en funció de com s'estableixin les distàncies i proximitats simbòliques entre uns i altres grups o individus adolescents. Dit d'una altra manera, tot adolescent que penetra en un conjunt geogràfic més o menys desconegut visualitza estructures de relacions (els agrupaments, qui va amb qui), al mateix temps que percep estructuracions de codis culturals compartits (codis estètics, codis conductuals més o menys distants, més o menys personificats). Insistíem anteriorment en el fet que tots dos descobriments esdevenen simultanis en el temps.

Pel que fa al segon procés de descobriment (el de les topografies culturals), val a dir que aquest és particularment manifest quan es passa de l'escola primària al centre de secundària, i és encara viscut amb més intensitat per l'alumnat nouvingut incorporat directament a secundària; intensitat també variable segons la distància existent entre els codis juvenils de referència en origen i els presents. Seguidament ens detenim en alguns dels sentits d'aquest descobriment, sentits que recolzen experiències marcadores dels camins dels joves d'origen immigrant a través de les geografies adolescents de referència. Ens centrarem en l'abast i transcendència d'una d'aquestes marques simbòliques: els signes de la *transgressió*. Veurem, doncs, com els joves nouvinguts (i afegiríem, no tan sols els nouvinguts) experimenten els seus posicionaments individuals i col·lectius entorn de les tensions que aquests signes dibuixen. Altrament dit, aquells actes, aquells discursos, aquells estils... que són considerats transgressors "marquen" uns determinats extrems d'atenció al voltant dels quals uns i altres adolescents s'identifiquen ells mateixos (bé apropiant-se'n, bé distanciant-se'n) i es diferencien de la resta.

Cal matisar que tot allò que pugui dir-se a l'entorn d'aquesta qüestió no hauria de fer-nos perdre de vista la relativitat del considerat "normal" o "transgressor". En la mesura en què es fa referència a l'exploració d'uns límits normatius més o menys contestables, tot plegat acabarà depenent d'allà on cada individu i cada grup fixi aquests límits i, quan sigui el cas, de les estratègies seguides per tal de transgredir-los. En altres paraules, aquelles activitats que per a uns joves poden ser considerades "transgressores" o "extremades", per als joves que les practiquen poden ser interpretades com a perfectament "normals" (això és, dins els seus criteris de "normalitat"). Mirarem d'anar destriant les implicacions d'aquesta relativitat, posant l'accent en els significats més a bastament compartits d'aquests termes i contrastant en tot cas els punts de vista des que s'elaboren.

En el punt 3.3.1 hem tingut oportunitat d'avançar la transcendència d'un d'aquests signes: en efecte, "passar de l'escola" (actitud que s'associa a aquells alumnes més indisciplinats a l'aula) acostuma a representar un clar identificador que funciona com a marcador simbòlic, sovint concebut com a afí a d'altres actituds de contestació a les normativitats adultes, a les obligacions i responsabilitats degudes com a bon fill, bon estudiant o bon jove.

Quan els significats d'aquestes afinitats són a bastament compartits, aleshores tot signe, tot comportament que pugui ser interpretat com a transgressor, serà incorporat dins el mateix sac: des de comportar-se malament a classe i passar d'estudiar, fins a consumir drogues, passant per sortir de marxa nocturna, per mantenir comportaments violents o per tenir relacions sexuals. Tot plegat pot perfectament conformar un tot homològic als

ulls d'aquells joves adolescents que més clarament associen “transgressió” amb “perillositat”.

Els resultats del treball de camp realitzat tendeixen a ressaltar que aquest criteri identificador és conegut i compartit per la majoria d'alumnes nouvinguts. Òbviament de manera no exclusiva (altres estudis permeten afirmar que molts nois i noies autòctons s'hi posicionen idènticament), i amb matisos.

En alguns casos, aquesta identificació homològica i el rebuig de pràctiques considerades transgressores és causa de determinats sentits de maduresa (situació més pròpia de les noies): els o les qui les mantenen són considerats “immadurs”. D'acord amb les observacions del Gabriel (veneçolà, estudiant de 2n d'ESO a l'IES C)

Es otra mentalidad distinta la de aquí y la de allá. Aquí piensan distinto. Ellos piensan unas cosas que no van conmigo, que no pegan. Allí en Venezuela, a mi edad, estamos pensando en cosas como más..., no tanto hacer juegos, cosas más serias. En cambio aquí yo veo que los chavos piensan puro en juegos, en estar haciendo cachondeo...

Val a dir que d'acord amb les paraules del Gabriel, així com dels comentaris d'altres alumnes entrevistats, s'extreu la conclusió que aquests nois i noies adolescents construeixen uns significats d'allò que vol dir ser “madur” (i a la inversa, ser “inmadur”) molt pròxims als que comparteixen els adults. Genèricament, són madurs aquells qui pensen i actuen racionalment, aquells qui tenen el “cap clar”, aquells qui, facin el que facin, no es deixen endur per les temptacions d'uns estils de vida hedonistes que els puguin distreure de l'acompliment d'unes responsabilitats i obligacions que marcaran els seus camins per la joventut i, posteriorment, com a persones adultes. Força recurrent és, per exemple, afirmar que són madurs aquells qui no es preocupen de “tonteries”, aquells qui no fan el “tonto”. I certament “fer el tonto” pot voler dir moltes coses: des d'interessar-se per “foteses”, per temes vanals, intrascendents, a fer “bretolades”.

Recordem aquí les paraules de la Rodika (romanesa, estudiant de 1r de batxillerat a l'IES D) criticant el “caràcter infantil” dels nois i noies autòctons que es comporten a classe de forma indisciplinada:

Los alumnos aquí son más infantiles. Tienes 15 años, 16 años antes de hacer el bachillerato y se comportan infantil. Yo lo veo más infantil que yo. Se lo tendrían que tomar más en serio.

En referència a aquest punt convé fer notar que en la contraposició entre aquells posicionaments considerats “madurs” i aquells altres que són caracteritzats (generalment de forma pejorativa) com a “immadurs” entra clarament en joc la variable

gènere. No obstant el valor de casos com els del Gabriel, per regla general, les noies són vistes com a més madures, tant des del seu propi punt de vista com des del de la majoria de nois. Deixant de banda possibles explicacions fisiològiques, és compartit que els nois maduren més tard i que això sovint els col·loca més propers a posicions bé de més infantilisme (sobretot quan es parla dels adolescents més joves), bé de menys control en les pràctiques considerades transgressores (sobretot en el cas d'aquells nois joves que “van de grans”, amb la voluntat de desmarcar-se dels més infantils). En canvi, les noies s'autoatribueixen (i se'ls atribueix) més capacitat per responsabilitzar-se d'allò que fan o deixen de fer, essent el seu principal camp de transgressió més el de l'experimentació estètica que no pas el de pràctiques extremades o de risc.

I dins el col·lectiu femení, les noies immigrades amb qui hem conversat, amb independència de quin sigui llur origen, semblen autoposicionar-se com a més madures que les seves companyes autòctones. Simplificant, semblaria constatar-se un major grau de maduresa adquirida per part del conjunt de noies d'origen immigrant, en comparació amb els nois (autòctons i immigrants) i amb les noies autòctones de la mateixa edat. L'anàlisi de les entrevistes ha permès desentrallar el pes d'alguns dels factors més significatius d'aquest procés d'assumpció “precoç” de valors d'adultesa: el fet trencador de la immigració, les apostes de pares i mares, la situació econòmica i residencial, les responsabilitats domèstiques, visions sobre el propi futur familiar...

Òbviament estem parlant de representacions compartides, d'imatges i etiquetes que marquen simbòlicament les geografies adolescents. A la pràctica vèiem com apareixen en algunes entrevistes referències a casos de noies que “desfasen”, noies que “la lien”. Fins i tot noies d'origen estranger. La Denisa (d'origen brasiler, estudiant de 2n d'ESO a l'IES B), per exemple, explicava com el curs passat va estar a punt de “perdre el control”, de “passar-se de la ratlla” en el seu mal comportament a classe. Tal i com acostuma a succeir en aquests casos, aquesta alumna trobava la causa de la seva “irresponsabilitat” en les males influències exercides per part d'uns companys de classe:

Yo no conocía a nadie al principio, conocía a una de Roda, pero que no iba a mi clase. Pero el primer día ya hice muchos amigos. Yo soy muy abierta, no soy tímida para nada. Yo creía que primero iba a ser muy difícil, pero no. Me tocó al lado de dos gamberros que habían repetido y que tenían siempre parte y todo ese rollo. Pero bueno, me lo pasé muy bien. Aunque me pasé un poco de la raya. Lo reconozco. Mi padre me amenazó que me metería en un internado en Tarragona. La clase del año pasado la liábamos todos. Han hecho de todo, hasta tirar un petardo en clase. Muchos han repetido, otros estan en la UAC. Yo no, yo estoy en segundo normal. Nos han separado a todos. Y ahora están más callados.

En altres ocasions, l'oposició a les marques de transgressió és sostinguda des del rebuig a uns hàbits o unes pràctiques el manteniment de les quals és considerat com a propi de noies “més grans”. Aquestes acostumen a ser pràctiques jutjades com a més extremes:

comportaments violents a classe o a l'institut, sortir fins tard a la nit, consumir alcohol, practicar el sexe... Aquells que s'hi aboquen a les edats dels nostres entrevistats passen sovint a ser vistos com aquells que volen semblar més grans, que van de grans, que, en definitiva, cremen etapes abans d'hora. Òbviament, el sentit d'aquest rebuig no és exclusiu dels nois i noies d'origen immigrat. Ni en aquest cas es fan tan evidents implicacions atribuïbles a raons de gènere. De fet, podríem recollir aquí una cita ben exemplificadora del seu significat extreta de l'entrevista mantinguda amb la Núria (noia autòctona estudiant de 2n d'ESO) en el marc d'una altra recerca empírica:

Són immadurs de pensament. Sembla que nosaltres fóssim més madurs, però madurs no perquè siguem menys infantils, sinó que ell vol fer les coses que no el pertocuen per la seva edat. O sigui, de més gran.

En altres casos es racionalitza la seva oposició en base a creences religioses. Més enllà d'apelacions d'ordre estrictament moral o ètic, es remet aquí al valor de certes normes sancionades per alguna religió. Alguns dels nois i noies de religió islàmica amb els quals hem conversat valoren, per exemple, la importància de respectar el professorat atenent a directrius extretes de l'Islam. Així s'expressen el Samad (d'origen paquistanès, estudiant de 4t d'ESO a l'IES F) i la Hinna (d'origen marroquí, alumna de 3r d'ESO a l'IES E), respectivament.

Perquè no pots insultar professor. Perquè està mal. És una persona gran, com el teu pare, i llavors l'Islam diu que has de respectar les persones grans.

Samad

A mi no m'agrada. Perquè la nostra religió diu que respectaràs els teus pares. I el professor és com el teu pare. No igual... però també és una persona més gran que tu.

Hinna (Marroc)

En la definició dels posicionaments “transgressors” s'hi filtren alhora *motius estètics*. Igual com en l'aspecte conductual, els jocs de “provocacions”, de “visualitzacions”, de transgressions estètiques generen també marques simbòliques, oposades a posicionaments estètics menys atrevits, menys cridaners, més invisibles. Es fa aleshores recurrent associar formes de vestir a posicionaments d'estil i comportamentals més generals, sobretot a mesura que s'extremen (això és, surten de la “normalitat”) els signes de representació estètics. En aquest punt convé parlar d'un cas molt concret.

Podríem interpretar que queden al marge d'aquests jocs d'experimentació estètica les noies marroquines que duen el mocador i vesteixen amb discreció de formes i colors. Es tracta aquest d'un punt delicat, carregat de controvèrsies, en què es barregen diferents associacions i homologies (qüestions religioses, de gènere, de control...). En tot cas, i

d'acord amb els arguments exposats, el que sí sembla poc qüestionable és que el fet de dur aquesta indumentària col·loca aquestes noies en unes coordenades força específiques dels mapes culturals estètics. S'allunyen d'aquelles marques estètiques considerades més “provocatives”, més “transgressores” sense per això compartir els codis d'indiferenciació de l'estètica “normaleta”. Dit planerament, vesteixen “extremades” (en el sentit que presenten signes estètics fora de la “normalitat”, “visibles” en el context dels mapes culturals adolescents), al temps que “discretes” (en tant que rebutgen les formes d'ostentació i provocació estètica). En aquesta ambivalència hi són col·locades tant per la majoria de nois i noies autòctons com pels seus companys i companyes d'origen marroquí. Sense pretendre-ho es converteixen així en marcadors simbòlics.

Interessa aquí concloure que totes les noies marroquines amb qui hem tingut ocasió d'enraonar afirmen sentir-se lluny d'aquells posicionaments estètics intencionadament “provocatiu”, representats tots ells per nois i sobretot noies autòctones; uns posicionaments estètics que acostumen a considerar homòlegs d'altres posicionaments conductuals també “transgressors”. Per exemple, la Caliana, noia marroquina que mai ha vestit amb mocador, remarcava: *“A nosaltres no ens agrada vestir així... ensenyant... com molt apretat, que es marca tot”*.

En qualsevol cas, no convindria passar per alt que també dins el col·lectiu de noies marroquines existeixen diferències internes quant a la resolució d'aquests posicionaments. Si bé totes elles (duguin o no mocador) es distancien dels estils i les modes més extremes, no totes són indiferents als jocs de la representació estètica. Aquells jocs que queden entre dos límits: el de dur mocador, d'una banda, i el de la sensualitat explícita de formes, de l'altra. De fet la majoria de noies marroquines entrevistades juguen aquest joc. I ho fan de manera molt similar a com ho fa el conjunt de noies autòctones que es mouen en posicionaments estètics igualment “normalets”.

Per últim voldríem puntualitzar que tant l'anàlisi de les entrevistes realitzades com l'observació de camp sí sembla apuntar l'existència d'una certa divergència entre el posicionament estètic general de la majoria de noies immigrades d'origen marroquí i el de les noies immigrades procedents de països llatinoamericans. En el cas d'aquestes darreres, acostuma a dibuixar-se un “camp de possibilitats estilístiques”, un marge per a l'experimentació estètica més obert.

Sigui com sigui, arribant a fer-ne un balanç general –ben probablement excessivament simplificador–, les implicacions d'aquests posicionaments acaben essent molt similars: el distanciament de les pràctiques “marcades” com a més transgressores i l'allunyament respecte d'aquells individus i grups que les mantenen; un distanciament en què, si més no en uns primers moments, és reforçat per les vergonyes, timideses i inseguretats d'un

alumnat nouvingut que comença a “socialitzar-se” en uns codis culturals –els de l’adolescència autòctona amb qui entra en contacte– força desconeguts.

No vol dir que tots els nois i noies nouvinguts defugin sempre i arreu tota conducta o pràctica que pugui arribar a ser llegida com a transgressora. Acabem de referir-nos al cas de la Denisa, una noia brasilera que el curs anterior s’havia ajuntat amb alguns alumnes repetidors i s’havia “passat de la ratlla” (en paraules seves) mantenint conductes disruptives a classe. Sense moure’ns del terreny escolar, veurem més tard com a dos dels instituts visitats, és conegut el cas d’uns grupets nois marroquins que mantenen actituds de provocació i desafiament a l’aula ordinària. O en el terreny estètic, no són pocs els alumnes que ens parlen de l’estètica provocadora (i provocativa) que caracteritza la forma de vestir d’algunes noies llatinoamericanes.

Però allò que interessa retenir és que en cap cas ens hem trobat amb dinàmiques evidents d’allò que alguns autors interpreten com a *subcultures ètniques de resistència escolar*. Repassàvem en el marc teòric d’aquest treball (*capítol 2*) com, en sintonia amb model analític d’Ogbu –més concretament fent referència a les implicacions de trobar-se els nois i noies en una situació de ‘minoría de casta’ (1978)– i sobre la base de l’aproximació interpretativa de Willis –més específicament de la seva anàlisi del sentit resistent de la subcultura juvenil dels *lads* (1977)–, diferents etnografies han estudiat els discursos i pràctiques de resistència escolar mantinguts per joves “relligats” per motiu de la seva pertanyença a un determinada minoria ètnica. En aquests casos, l’oposició i la desacreditació dels valors instrumentals i expressius amb què es presenta la institució escolar s’estableixen no tant des d’un determinat posicionament de classe social, sinó des de la consideració del paper que l’escola aconsegueix com a mecanisme al servei de la reproducció de la posició dominant de la cultura i els grups hegemònics. És el fet de compartir aquest sentiment, aquesta certesa de saber-se minoritzat (també) en l’àmbit escolar per raó de la seva pertanyença ètnica i/o procedència allò que cohesiona aquests col·lectius de joves, allò que els fa oposar-se i resistir-se als intents assimiladors (en parlàvem abans com a “violència simbòlica”) de la institució escolar.

Doncs bé, a jutjar pels resultats del treball de camp realitzat, la realitat dels nostres centres de secundària sembla encara lluny de veure’s sensiblement afectada pel pes d’aquestes dinàmiques. Almenys encara. De moment, és clar que es produeixen tendències cap a la segregació dels mapes relacionals en base a criteris d’homogeneïtat quant a la procedència. Ara mateix, però, aquestes segregacions tenen molt més a veure amb la força de certs processos “reactius” d’urgència (cerca de vincles en allò que hem anat denominant “camp dels possibles relacionals”), que no pas amb la força centrípeta d’uns agrupaments conformats sobre la base d’un ideari i unes pràctiques de resistència activa contra l’*ethos* de la cultura i la societat majoritària i de les seves institucions,

entre elles l'escolar. Tal i com anàvem veient, ara mateix fins i tot sembla més freqüent que aquests replegaments relacionals es produeixin com a reacció de distanciament respecte d'uns paràmetres de transgressió sovint associats al posicionament de certs col·lectius d'alumnat autòcton.

De tota manera, convindrà insistir més endavant en l'advertència que el replegament relacional, quan aquest és principalment viscut com a forma de "supervivència" davant d'un clima relacional que es presenta com a discriminatori al temps que com a "institucionalment tolerat", no deixa de ser condició necessària (si bé no suficient) per al desenvolupament d'estratègies col·lectives més obertament resistents.

* * *

Tot aquesta digressió hauria de servir-nos algunes pistes de context per a interpretar millor les disposicions i posicionaments dels nostres entrevistats davant les xarxes socials establertes tant en l'aula d'acollida com en l'ordinària, així com en els espais i moments d'esbarjo (pati de jocs). En definitiva, i recuperant tot l'exposat en aquest apartat, conclouríem que la majoria dels alumnes d'origen estranger entrevistats ocupen posicionaments de "normalitat" en les topografies culturals adolescents de referència. Els sentits d'aquesta normalitat són viscuts diferentment en funció del gènere, la procedència concreta i el temps d'estada al centre d'aquests alumnes. En termes generals, però, l'experiència d'aquests posicionaments allunya aquests joves adolescents d'aquells qui representen rols conductuals i estètics de transgressió més extremada. O dit a la inversa, els fa sentir pròxims a aquells altres companys posicionats en l'òrbita més "normaleta". Sovint això contribueix a explicar l'estructuració de les seves xarxes de relació als diferents espais que conformen l'institut.

6.2 Els companys de l'aula d'acollida

Per a la gran majoria de l'alumnat nouvingut, l'aula d'acollida representa o ha representat la principal porta d'entrada al procés d'escolarització. És a l'aula d'acollida on s'inicien els aprenentatges d'una –i en una– llengua desconeguda, on es comencen a adquirir aquells coneixements i competències bàsiques necessàries per anar-se inserint de forma progressiva en els itineraris i dispositius escolars "normalitzats". Hem assenyalat anteriorment com l'aula d'acollida és percebuda per part d'una majoria significativa d'aquest alumnat com aquell context d'ensenyament on millor s'aprofita el temps, on les dinàmiques instructives i didàctiques millor s'adeqüen a les seves necessitats inicials d'aprenentatge. Hem també remarcat com bona part de l'alumnat nouvingut avalua positivament l'estil docent d'uns professors-tutors d'acollida que es

mostren comprensius amb les seves dificultats educatives així com amb els seus dilemes personals i s'esforcen per actuar en conseqüència. En definitiva, per a un sector diríem que majoritari d'aquest alumnat, l'aula d'acollida es correspon amb allò que oficialment és reconegut com un dels seus principals objectius: representar un espai de referència significativa.

Ara bé, el fet que aquest diagnòstic sigui més o menys compartit, o, millor dit, que ho sigui en major o menor mesura, depèn també d'un factor sovint tingut poc en compte: la relació amb els companys d'aula. Ho anunciàvem pàgines enrera, sentir-se bé o malament a l'institut té sovint més a veure amb els amics i companys que s'hi tenen que no pas amb d'altres variables. No estar sotmès a dinàmiques de marginació per part de la resta d'alumnes, trobar recolzament, empatia, confiança, complicitat, connivència en les relacions amb els companys d'institut és, en efecte, condició necessària del fet de trobar-s'hi a gust; fins i tot un valor propiciatori de dinàmiques d'adhesió escolar.

Molts dels nostres entrevistats això ho troben a l'aula d'acollida. És en aquesta aula on s'estableixen els primers vincles d'amistat i/o companyia, on es coneixen altres alumnes amb situacions i dificultats (tant d'ordre educatiu com personal) similars (o relativament similars), on existeix la possibilitat real de comunicar-s'hi sense obstacles lingüístics.

Aquest darrer argument, la transcendència del factor idiomàtic, ens servia en apartats anteriors per posar de relleu que les possibilitats de participació en les dinàmiques de comunicació i relació que tenen lloc en l'àmbit escolar depenen del nivell de coneixement de les llengües autòctones. Sobretot per al cas dels alumnes nouvinguts de parla no romànica, més quan aquests troben al centre companys del mateix origen lingüístic, és clar que augmenten les probabilitats de trobar com a sortida relacional més plausible la incorporació en grups de nois i noies de la mateixa procedència, que parlin la mateixa llengua. El fet que l'aula d'acollida posi en contacte i relació directes aquests mateixos alumnes permet, doncs, justificar la seva incidència en processos inicials de formació de grups homogenis quant a l'origen; grups que en la majoria dels casos es mantenen com a xarxes significatives de relació més enllà de l'aula d'acollida.

Malgrat els efectes no desitjats que aquesta situació pugui provocar per a les dinàmiques d'aprenentatge i immersió lingüística, és clar que aquests alumnes agraïen poder disposar d'un espai on poder esplaïar sense problemes o esforços excessius les seves necessitats comunicatives. Les paraules del Mustafa A. (noi marroquí, estudiant de 4t d'ESO a l'IES A) il·lustren el sentit i la importància d'aquest factor. En el seu cas, la contraposició respecte de les "possibilitats de sociabilitat" que permet l'aula d'acollida ve representada pel marc d'una aula ordinària on aquestes possibilitats són inexistents, tant per la persistència de distàncies lingüístiques entre ell i els seus companys

autòctons, com per (en l'exemple específic que ens relata: la classe de ciències socials) efecte de l'estil disciplinari d'alguns dels seus professors ordinaris.

A classe de reforç som quatre. Bueno, relació... tots som marroquins... jo parlo amb ells. Saps què vull dir? Si jo no ho entenc, ells poden explicar-ho a mi què vol dir (...) Bueno, allà quan estem nosaltres quatre i ja està podem parlar junts, saps? Podem parlar amb els amics... ara, quan fem socials no pots parlar amb ningú, quan estem a la classe no pots parlar amb ningú. Quan fem reforç, bueno, parlem... No com a socials. A socials quan entres a la classe no pots parlar.

Remetent a aquest mateix argument, la Safia (marroquina, alumna de 3r d'ESO a l'IES B) dóna compte de per què voldria passar més hores a l'aula d'acollida: a diferència de l'aula ordinària (on només té una companya marroquina), a la classe d'acollida té més amics amb qui poder parlar, amb qui poder-se entendre:

A l'aula d'acollida tots amics, tots marroquins. I també altres no marroquins. Yo quiero más horas d'aula d'acollida. Aula ordinària no tinc amics. Perquè no sé xerrar. Yo quiero hablar, però,... Abans quatre marroquines a classe normal, però dues ja no vindran mai més. No sé per què.

Però no tot ho explica el factor lingüístic. Tal i com anunciàvem, l'aula d'acollida representa per a una majoria significativa de l'alumnat nouvingut l'espai on s'estableixen els primers llaços d'amistat i companyia, sovint entre alumnes d'origens lingüístics diversos. En uns moments inicials on molt sovint els alumnes acabats d'arribar es troben en una situació de vulnerabilitat també en el pla relacional (veure apartat 3.2), l'aula d'acollida fa que aquests alumnes comparteixin uns objectius immediats d'aprenentatge, un temps significatiu de la jornada escolar i un espai "acollidor" on un professorat-tutor pròxim i comprensiu treballa amb una ràtio d'alumnes sensiblement inferior a la del professorat ordinari.

En les citacions que segueixen, l'Alberto (equatorià, estudiant de 3r d'ESO a l'IES E) i l'Anyà (moldava, estudiant de 4t d'ESO a l'IES F), respectivament, expliquen, com més enllà del pes del factor idiomàtic, a l'aula d'acollida és on es realitzen les primeres coneixences. Per a tots dos, el pas cap a l'aula ordinària planteja aleshores les dificultats derivades d'haver de conèixer nous companys.

Prefería quedarme en el *aula de acogida* porque se está bien ahí. Se ríe la gente, hacemos bromas. Y haces amigos en el *aula de acogida*... pero de todos los países, de China también... y cuando vas al otro grupo tienes que volver a hacer amigos, como a los otros ya no los ves, pues eso.

Alberto

En el aula de acogida yo pienso que mejor. En la clase no conozco casi a los alumnos. Pero en el aula de acogida como estoy más tiempo, me gusta más. Con todos muy bien, de Pakistán, de Marruecos, de China, de Bangladesh, de India...

Anyà

Al mateix temps, alguns dels alumnes entrevistats afirmen trobar a l'aula d'acollida un ambient relacional d'acolliment lluny del clima d'hostilitat i discriminació (més o menys explícita) que en ocasions poden experimentar en altres espais i moments (al pati, als passadissos, a l'aula ordinària...). Ho veïem amb anterioritat (*apartat 2.2.3*), els “campes dels possibles relacionals” no tan sols depenen del grau d'obertura o tancament de les xarxes socials, o de l'existència de majors o menors distàncies idiomàtiques entre els diferents col·lectius. Ja des de les primeres passes a l'institut, el dilema que planteja l'interrogant “amb qui puc anar?” es resol en gran mesura en base a les actituds d'acceptació o rebuig dels diferents grups i individus cap a l'alumnat nouvingut.

Comprovàvem aleshores com bona part dels alumnes nouvinguts entrevistats recorden uns primers dies d'institut marcats per situacions i experiències de rebuig sentides en motiu del seu origen. Recordem com en ocasions es tractava de sentiments i percepcions construïdes entorn de signes poc explícits, més latents que manifestos: “*No ens parlen, riuen de nosaltres. Perquè ets marroquí, i no és el mateix país que ellos. Alguns nois i noies em molesten*” (Adilah); “*(...) perquè jo no tenia amics... i també com que no sé parlar ni res, costa molt. I també que els nens no et deixen jugar amb ells, si demanes alguna cosa no te la deixen...*” (Mustafa A.); “*Los primeros días te miran raro. Porque eres inmigrante. Como si fueras un bicho raro*” (Mustafa); “*(...) o sea que eres como rara y te apartan bastante*” (Jaira). En altres casos, l'experiència de sentir-se discriminat arrelava en la vivència d'episodis de rebuig força més explícits: “*Te insultan ‘moro de mierda’ y eso. Pero a mi ahora me da igual. Antes no, porque te parece que te pegarían y eso*” (Mustafa); “*... sí, había niños [espanyols] que sí me pegaban... eran muy malos los niños*” (Juliana); “*Como yo era de otro país me pegaban*” (José Pedro).

Enfront d'aquestes situacions de rebuig més o menys manifest, més o menys latent, contrasta la vivència d'experiències d'acceptació i acolliment. I és aquí on alguns dels nostres entrevistats fan recaure les “funcions” dels seus companys d'aula d'acollida; uns companys que són percebuts com subjectes sotmesos a unes mateixes problemàtiques d'encaix relacional. Per a aquests alumnes l'aula d'acollida es presenta com una mena d’“espai refugi” també en el pla relacional.

Segons l'Adilah (noia marroquina estudiant de 3r d'ESO a l'IES B): “*A l'aula d'acollida no molesten, perquè més amics. Tots iguals*”. I d'acord amb l'Ameer (d'origen paquistanès, alumne de 4t d'ESO a l'IES F):

A l'aula d'acollida tinc més amics. Són més bons. No fan coses males... no et molesten perquè ets immigrant. A mi no m'importa alguns si molesten... però millor amb companys d'aula d'acollida.

Un altre factor a tenir present era també presentat en el punt 3.3.1. Ens referim a les implicacions del fet que molts dels nostres entrevistats visquin amb sorpresa i perplexitat el tipus de relacions que s'estableixen entre alumnes i professors fonamentalment a les classes ordinàries. Sobretot aquell alumnat procedent de contextos escolars i familiaritzat amb dinàmiques disciplinàries força més estrictes que les dels seus actuals instituts pot fàcilment experimentar estranyaments i distàncies significatives respecte del comportament força més disruptiu i transgressor tipificat com a “propi” de l'alumnat autòcton. “(...) *quan veig un alumne que es contesta malament, haurien de respectar més el professor, una perquè és un professor i altra que és més gran que ell*”; “(...) *porque a veces los alumnos se ponen a decir un montón de cosas detrás de los profesores... o en su propia cara... y allí no, allí no faltan el respeto. Son más educados*”; “*Aquí el alumnado es más impertinente con los profesores, son más directos, y son más descarados*”, ens deien la Sabiha (marroquina, 3r d'ESO, IES C), la Juliana (hondurenya, 2n d'ESO, IES F) i la Rodika (romanesa, 1r de batxillerat, IES F), respectivament.

Almenys en una etapa inicial, es deixa sentir en aquests casos el pes d'una frontera que és percebuda des del rebuig a signes clarament associats a posicionaments adolescents de “transgressió” general. Ens hi hem referit en el punt 6.1.

En efecte, el fet de mantenir actituds disruptives a l'aula, de desafiament i provocació al professorat, de trencar els ritmes del procés instructiu, de no acomplir amb les tasques escolars encomanades... apareixen com un seguit d'actituds molt llunyanes de les “normalitats escolars” pròpies dels contextos educatius d'origen, aleshores no és estrany que acabin essent interpretades com un conjunt actitudinal, com una marca identificadora d'altres actituds de contestació a les normativitats adultes, a les obligacions i responsabilitats degudes com a bon fill, bon estudiant o bon jove.

En contrast amb aquests signes de transgressió, sovint a l'aula d'acollida, el comportament dels seus alumnes és interpretat en clau d'una major “correcció” o “normalitat”. En tot cas, acostuma a estar-se d'acord que no s'hi arriba als extrems d'algunes classes ordinàries. Les paraules del Samad (paquistanès, estudiant de 4t d'ESO a l'IES F) sintetitzen en una frase el sentit d'aquesta representació:

Agrada més aula d'acollida que classe normal, perquè alumnes són més educats

Remarcàvem també llavors que aquest distanciament de les pràctiques “marcades” com a excessivament transgressores i, en conseqüència, l'aproximació immediata cap a

aquells individus i grups que també les defugen –distanciament i aproximació també motivats per la presència de certes vergonyes, timideses i inseguretats– són processos que en major o menor mesura van relativitzant-se amb el pas del temps. Entre d’altres factors, aquests processos expliquen perquè algunes aules d’acollida surten d’aquest retrat general d’espais no disruptius, de bon clima relacional, d’acceptació i comunió d’interessos. De fet, en dos dels instituts visitats, bona part dels alumnes nouvinguts que assistien a l’aula d’acollida del centre relataven la presència d’un petit grup (en aquest cas de nois marroquins) especialment indisciplinat i transgressor, el qual aconseguia contrariar i corrompre les dinàmiques relacionals i didàctiques de la classe.

L’Anisa (4t d’ESO) i la Kaniz (2n d’ESO), ambdues alumnes marroquines del mateix institut, criticaven una de les pràctiques típiques dels nois d’aquest grup: insultar els professors de l’aula d’acollida en àrab per tal que aquests no els comprenguessin. En paraules de la Kaniz: *“Diuen paraules lletges en àrab perquè no entenen les professores...”*.

Alumna del segon d’aquests instituts, la Denisa (alumna brasilenya estudiant de 2n d’ESO) explicava el cas de l’aula d’acollida a la qual havia assistit el primer trimestre del curs anterior. Novament, un reduït grupet de nois marroquins acostumaven a “liar-la” a classe, i a provocar i intimidar la resta d’alumnes. Amb prudència per tal de no caure en comentaris “eticistes”, així ho referia:

Yo no puedo decir nada porque no sé como son los de Marruecos, no sé lo que hacen, ni qué educación tienen, pero que vienen aquí y algunos vienen al cole simplemente para liarla, o para meterse con la gente. Y el año pasado se metían siempre conmigo.

En aquestes circumstàncies no és difícil que arribin a capgirar-se les representacions sobre els valors d’adhesió a l’aula d’acollida. En aquests casos, l’aula d’acollida deixa de representar un “espai refugi” en l’àmbit relacional i a convertir-se en un “espai amenaça”, si més no en un context on un ha deixat de “sentir-se a gust”. En el següent fragment de l’entrevista mantinguda amb l’Emad i el Mahrus (alumnes marroquins estudiants de 2n d’ESO), tots dos companys d’institut de la Denisa, es refereixen als comportaments transgressors d’aquest mateix grupet de nois marroquins. Aquest fet provoca que un d’ells, el Mahrus, hagués passat a sentir-se més “a gust” en el clima relacional de l’aula ordinària. A banda d’aquesta constatació, convindria fer notar com tots dos alumnes es refereixen als membres d’aquest grup amb el terme “*moros*”. Aquesta referència és certament reveladora de les connotacions estandaritzades que el conjunt d’alumnes comparteixen respecte dels significats de l’ús d’aquesta expressió. En el cas de l’Emad i el Mahrus aquest tracte despectiu és especificat i recontextualitzat

per tal de rebutjar –i al mateix temps distingir-se de– la forma de ser “típica” dels seus companys berbers.

E: On esteu més a gust, a l’aula d’acollida o a l’aula ordinària?

Emad: Les dos igual.

M: El aula normal, porque aquí hay mucha gente que molesta y hace ruido. No paran. Hay unos “moros” que molestan [riu].

Emad: Sí unos “moros” [riu].

M: Ya los conocen todos. A l’aula ordinària més tranquil·la. Esto el otro año, que hay gente más grande. Siempre les ponen un “parte”. Son malos. No te dejan estudiar. Son berbers.

Emad: Los berbers son malos.

E: Y en la clase normal no hay berbers?

Emad: Unos pocos.

M: Algunos, pero como no están todos juntos, pues se callan más. No se atreven tanto. Pero cuando estan juntos molestan y son como... como “chulos”. ¿Me entiendes?

Ahora, aquesta citació ens permet avançar un argument que reprendrem en el punt següent. Allò que permet disposar de la confiança i la seguretat necessàries a l’hora de fer-se un lloc al mapa relacional general, també quan aquest lloc pren forma en termes de posicionament de transgressió, vé en bona mesura donat per allò que podríem denominar la força de la *cohesió grupal*.

Repasàvem en l’apartat teòric (*capítol 2*) diverses etnografies centrades en l’anàlisi de manifestacions actitudinals d’indisciplina i contestació normativa, sovint lligades a expressions prototípiques de certes formes culturals juvenils. Caldria també aquí recordar que, certament, la contestació a les normes i les actituds d’indisciplina que se’n deriven responen a perfils i a raons diferents. No totes signifiquen el mateix ni tenen la mateixa força i intensitat. Casos com els dels *Hustlers* i els *Teenyboppers* de Ken Pryce (1979), els *Boulevard Brothers* de Marotto (1977) o els dels Rasta Heads, els Warriors o les Black Sisters de Máirtín Mac an Ghaill (1988) remetent bàsicament al manteniment d’aquelles actituds que designàvem com de *resistència escolar*, actituds que acostumen a associar-se a un conjunt de disposicions que inclouen tant la desacreditació del valors instrumentals i expressius de la institució escolar, com, consegüentment, el fet de sentir l’escolarització obligatòria com un procés innecessari i fraudulent. Tot plegat justifica el distanciament amb l’escola, l’estranyament i oposició a les seves pràctiques quotidianes (hàbits d’estudi, socialització, motivació per l’aprenentatge, etc.), i a les seves promeses (expectatives d’estudis postobligatoris, expectatives d’inserció laboral, mobilitat social ascendent, etc.). Al mateix temps els joves que s’hi aboquen generalment disposen d’espais de fugida plens de sentit i articulats a partir de valors i normes diferents als de

la institució escolar. Les estructures de sentit i les formes culturals que es despleguen en aquests “espais de fugida”,³⁹ principalment escenaris d’oci, però també en l’àmbit de les primeres experiències laborals, xoquen quan entren en contacte amb un espai escolar profundament desprestigiats.

En canvi, d’acord amb el relat complet dels companys d’aula d’aquest grupet de nois marroquins als quals estem referint-nos, i d’acord també amb les converses mantingudes amb les seves professores d’acollida, apostariem més aviat al fet que les seves actituds d’indisciplina s’entenen millor des de la lògica de la *provocació*, del “gamberrisme”.

En efecte, els actes de provocació que protagonitzen aquests i tants altres alumnes no són pas nous en les vides de les escoles. Davant l’avorriment, el cansament i la desídia que sovint provoca el desenvolupament rutinari de les classes, els alumnes cerquen formes d’*entreteniment* per mitjà, justament, del trencament momentani dels ritmes escolars (no només dins de l’aula). Xerrar a classe, llençar objectes, burxar els professors i els companys, causar petites destrosses en el mobiliari, etc., són totes elles formes que s’interpreten en aquest sentit, sense que hagin d’anar necessàriament vinculades a actituds anti-escola o de resistència. Alhora, no tan sols tracten de procurar certs moments de diversió, sinó que també s’expliquen en funció de la cerca de distinció en el grup a través de la capacitat d’atreviment.⁴⁰

Això sí, afavoreixin o no l’entreteniment del conjunt del grup classe, tant el “gamberrisme” com el manteniment d’actituds resistents serveixen com a marcadors de fronteres, entre aquells joves que la “lien” i els joves que es prenen les classes més seriosament, entre aquells que “passen” i aquells que “no passen”. I vèiem també més amunt com no és tampoc estrany que el conjunt d’aquestes actituds de provocació sigui sovint interpretat en clau d’immaduresa o infantilisme. Així ho explicaven sobretot les noies que veuen que molts dels nois que mantenen aquestes conductes de fet no fan altra cosa que “el tonto”.

³⁹ El concepte és deutor del de “cultures fugitives” que utilitza Henry Giroux a *Fugitive Cultures: Race, Violence & Youth*, Londres: Routledge (1996).

⁴⁰ D’aquí que una de les normes clau dels professors sigui, quan un alumne se’ls enfronta, agafar i parlar-li a part, sense la presència dels seus companys, davant dels quals és precisament quan se sent emmanat a “créixer-se” i a “fer-se notar”.

6.3 Els companys de l'aula ordinària

Acabem de veure en el punt anterior com molts dels nostres entrevistats troben en l'aula d'acollida uns primers vincles d'amistat i companyia, la possibilitat de comunicar-se en la mateixa llengua d'origen, el recolzament i l'acceptació d'uns companys d'aula que viuen unes circumstàncies educatives i sovint també personals força properes. No és estrany, doncs, que l'aula d'acollida acabi representant per a ells un espai d'aprenentatge on, a més, se senten a gust. En aquests casos, aquesta experiència positiva és contraposada a la imatge d'una aula ordinària on aquests joves se senten més desamparats, tant a nivell educatiu com relacional: és on sovint més clarament es visualitzen els mals comportaments, els actes de major transgressió, fins i tot allò on alguns d'aquests alumnes experimenten en primera persona actituds amb components xenòfobs de rebuig més o menys manifest per part de certs sectors de l'alumnat autòcton.

És quan concorren totes aquestes circumstàncies, o una part significativa d'elles, que lògicament cal esperar que l'alumnat que les viu es predisposi –si més no inicialment– cap a l'aula ordinària, cap al seu medi relacional, en tant que “espai amenaçador”. Hem recollit més amunt força testimonis que apunten en aquesta direcció. Entre d'altres, els del Mustafa A., la Safia, l'Alberto, l'Anyà, l'Adilah, el Mustafa M. , la Jaira, la Juliana, el José Pedro, l'Ameer, la Sabiha, la Roxama i el Samad. Citant ara les paraules les paraules del Mustafa L.(alumne marroquí de 2n d'ESO a l'IES A):

[A l'aula ordinària] Hi ha uns que no són els meus amics, i hi ha que són els meus amics. Hi ha que diuen coses malament i així, i altres no... Alguns es barallen, ens barallem, a vegades diuen coses malament... (...) A vegades som amics tots, a vegades no. Quan es barallen algú, diuen coses... no puc dir-ho. Coses de fora, que passen fora i a l'institut (...). Diuen “moro”... moltes coses.

Per la seva banda l'Anisa (alumna marroquina, estudiant de 4t d'ESO a l'IES C) explicava com el curs anterior, quan es va incorporar a l'aula ordinària, no hi tenia amics i se sentia força aïllada:

Difícil, només vaig uns dies... no sé els companys, em sento sola... Si algú preguntava jo no parlo. (...) Tinc vergonya de parlar. Si parlo una cosa malament i riuen...

En aquests casos és també d'esperar que l'alumnat agraeixi poder tenir a l'aula ordinària companys del mateix origen, amb qui poder comunicar-se sense problemes i en qui poder recolzar-se. Ben sovint aquests companys de classe ho són també de l'aula d'acollida. Tot plegat afavoreix que dins les aules ordinàries tendeixin a formar-se petits grupets, de vegades parelles homogènies quant a l'origen. En certa mesura aquests

vincles representen reductes fàcils de sociabilitat per a aquest alumnat. Aquest és sobretot, i per raons òbvies de les quals ens hem ja ocupat, el cas de l'alumnat de parla no romànica o romànica no espanyola. Però no exclusivament. També l'alumnat llatinoamericà pot recolzar-se en l'establiment de vincles amb companys d'aula ordinària del mateix origen. Veiem com ho justificava l'Isaac (equatorià, estudiant de 2n d'ESO a l'IES E):

[Al grup-classe ordinari] Tengo un amigo que es de Venezuela, y estoy más con él porque es de Sudamérica. Me llevo más con él, porque... no sé, me une algo que... no sé, que me mantiene ahí, porque los compañeros que tengo aquí que son españoles no me llaman la atención mucho. Son compañeros, pero no tanto....Uno de Sudamérica conoce tus costumbres... todo eso. (...) No es lo mismo que compañeros de Sudamérica.

Insistent en aquest mateix argument, l'Alberto (equatorià, 3r d'ESO), company del mateix institut que l'Isaac, interpretava per què en hores de classe ordinària es relaciona amb dos companys equatorians com ell, els quals va conèixer el curs passat a l'aula d'acollida:

Porque la gente de aquí no nos entiende. Nosotros los entendemos y bastante gente nos cae bien y caemos bien, pero nosotros queremos estar así. Por estar más a gusto, para sentirnos mejor. ¿Entiendes? Nos sentimos mejor y así hablamos de noticias del Ecuador.

En definitiva, les distàncies idiomàtiques, però també en el camp de les geographies de la transgressió i la maduresa (*veure punt 6.1*), àdhuc en el terreny dels prejudicis “interètnics” mútuament compartits, alimenten tendències ja a l'aïllament de l'alumnat nouvingut en les xarxes socials del grup-classe ordinari, ja la cerca i formació de subgrups homogenis quant a l'origen lingüístic o la procedència.

Això no obstant, el panorama relacional no és pas tan simple. D'una banda, indicàvem a les acaballes del punt anterior que en dos dels instituts visitats, molts dels alumnes nouvinguts viuen les hores d'assistència a l'aula d'acollida en una situació de manifesta incomoditat. En aquests casos, és l'aula d'acollida l'espai percebut com a amenaçador, sobretot a causa de la presència d'un grupet de nois marroquins considerat “conflictiu” pel conjunt dels seus companys d'aula. D'altra banda –i és en això que ens volem detenir el que queda d'aquest apartat–, molts nois i noies d'origen immigrat “superen” o fins i tot “eviten” la vivència de situacions de desamparament relacional o tendents cap a la formació de grups homogenis en el marc del grup-classe ordinari.

Efectivament, són força els alumnes d'origen estranger que formen part de grups “interculturals” a l'aula ordinària, heterogenis pel que fa a la procedència, grups amb presència significativa d'alumnes autòctons. Alguns d'ells pràcticament des de l'inici

del seu procés d'escolarització, altres després d'haver passat per posicionaments relacionals “intra-culturals” o d'un major aïllament social. Sigui quin sigui el cas, són múltiples els possibles factors inductors d'aquesta obertura relacional, moltes i ben diverses les condicions (en cap cas suficients, cal advertir) que la faciliten.

Òbviament, el conjunt de testimonis recollits al llarg de capítols anteriors no fan sinó parlar-nos de la transcendència de quina sigui la situació personal i educativa de partida: la llengua materna, l'edat d'incorporació al centre, el nivell d'escolarització previ, la familiaritat amb els codis pedagògics i disciplinaris dels respectius actuals instituts, així com amb els codis culturals de les geografies adolescents de referència... És evident que si l'alumne nouvingut parla alguna de les llengües autòctones, si es va incorporar a l'itinerari escolar a la primària, si procedeix d'un context i uns codis educatius no excessivament distants als nostres, si ha tingut temps de comprendre els significats dels jocs de posicionament cultural “típics” de l'adolescència (o n'havia viscut de similars en origen)... més facilitats tindrà per a obrir-se a la relació amb companys d'origens diversos.

Influeix també en aquest procés, ho hem apuntat en l'apartat 3.2, com es trobi estructurat el “camp dels possibles relacionals” (parlem ara en el context de l'aula ordinària) a l'abast del noi o noia nouvingut en el moment de la seva arribada. En termes generals, és d'esperar que com menys tancats es trobin els grups d'iguals, com menys forta i menys intensament viscuda sigui la seva cohesió grupal i com menys es filtri en l'establiment i afiançament de les fronteres intergrupals motius i prejudicis de tipus “ètnic”,⁴¹ més portes quedaran obertes a l'alumnat nouvingut per entrar a formar part de grups internament diversos.

A la pràctica, no és estrany constatar que molts dels nois i noies d'origen estranger que actualment disposen d'una xarxa d'amistats i companyies més heterogènia a l'aula ordinària o bé no tenen companys de classe del mateix origen (o en tenen ben pocs) o bé van incorporar-se al centre en un moment en què no n'hi havien. Tal és, entre d'altres, el cas del Diran (3r d'ESO, IES F), noi armeni que a classe sobretot s'ajunta amb dos companys d'origen marroquí nascuts a l'Estat i un català, però que manté una bona

⁴¹ Com hem afirmat en un altre lloc (Alegre, 2006):

Quan en un camp de joc adolescent (posem per cas, un determinat centre escolar) la variable ètnica (o la variable immigració) s'ha convertit en un eix de marcació de fronteres entre grups juvenils, molt probablement seran els individus que menys intensament viuen la seva participació en el “seu” grup d'iguals i que, previsiblement, més reflexivament diluciden aquesta participació, els qui menys problemes tindran a l'hora de promoure dinàmiques d'aproximació intercultural. Inversament, els joves que radicalitzen acríticament la seva pertinença a un grup o estil determinat tractaran de defugir el contacte, i, en cas que aquest es produeixi, menys disposats estaran a posar en quarentena els seus prejudicis interètnics o relacionats amb les minories immigrades.

relació amb la resta de companys del seu grup; a la seva classe no hi ha cap alumne procedent de l'antiga Europa de l'Est. O el de la Juliana (2n d'ESO, IES F), qui es relaciona bàsicament amb les sis noies autòctones que va conèixer en arribar d'Hondures, quan a classe era l'única noia estrangera; actualment s'han incorporat a la seva aula ordinària alumnes (nois i noies) procedents d'Equador i Bolívia, amb els quals manté un bon tracte, si bé de forma més perifèrica. És també el cas de l'Alfredo (2n de batxillerat, IES D), noi d'origen cubà, els millors amics del qual són nois autòctons de la seva classe; quan va entrar a l'institut ara fa quatre anys no hi havia cap alumne llatinoamericà inscrit en el seu grup de tutoria. O el de la Hanifa (2n d'ESO, IES E), d'origen marroquí, les millors amigues de la qual són dues noies autòctones companyes de classe; al seu grup hi ha una noia marroquina inscrita per bé que molt absentista.

Ara bé, caldria insistir que en el pla ideal, no tot és (o no tot hauria de ser) una qüestió de disposar o no d'alumnes del mateix origen inscrits al mateix grup-classe. Allò que defineix la mesura i el sentit de la visibilitat dels diferents agrupaments en el context de les geografies adolescents no és tant una qüestió numèrica, com una factor relacionat amb la mateixa estructura (més o menys densa, més o menys tancada, més o menys homogènia) de les xarxes relacionals en joc. En altres paraules, allò que recolza la reproducció de marcacions simbòliques d'arrel "ètnica" és bàsicament la presència de *cliques* (grups internament molt cohesionats) visibles tallats per aquest mateix patró, més que no pas el percentatge d'alumnes d'origen immigrant que s'escolaritzen al centre o que assisteixin a l'aula ordinària. Per entendre'ns, pot tenir més efectes segregadors la presència de quatre nois o noies immigrants que van sempre junts (a classe, al pati...), que deu nois o noies nouvinguts "distribuïts" en xarxes socials heterogènies quant a l'origen als diferents espais de l'institut. A partir d'aquí, és evident que l'augment del volum dels *cliques* accentua els efectes de la seva visibilitat i, per tant, les condicions que afavoreixen la reproducció d'aquestes fronteres relacionals.

Vist globalment, i resumint línies argumentals anteriors, és en aquelles situacions en què la confrontació de posicionaments culturals (oposicions entre determinats gustos o pràctiques; conflicte amb certs posicionaments minoritaris "extremats") es veu recolzada per la consolidació de la segregació de xarxes (a l'aula, al pati, en espais d'oci), quan molt probablement acabin construint-se unes distàncies geogràfiques tals que dificultin la producció de *contactes interculturals* exitosos.⁴² És llavors quan

⁴² La hipòtesi del contacte intercultural sosté que són les fronteres (físiques i socials) existents entre les vides quotidianes de grups "ètnicament diferenciats" allò que en promou la ignorància mútua. Aquesta ignorància alimenta creences errònies, reduccionistes i negatives de base irracional i engendra sentiments d'hostilitat entre els grups en qüestió, al temps que promou pràctiques i discursos de discriminació social i política dels col·lectius minoritzats. Aquestes imatges estereotipades, origen del racisme i la xenofòbia,

l'experiència del contacte, per sostinguda, personal, cooperativa i legitimada que sigui, difícilment trencarà per ella sola les divisions d'uns mapes adolescents que van força més enllà de l'estereotipació estrictament "ètnica"; en el millor dels casos, servirà d'excepcionalitat que "surten" d'unes categories no posades en qüestió.

En aquelles altres circumstàncies geogràfiques caracteritzades per segregacions relacionals parcials (al pati, però no a l'aula; en espais d'oci, però no al pati...), acompanyades de tensions culturals no generalitzades, aleshores és quan poden entrar en joc els efectes positius del contacte intercultural. Primerament perquè augmenta la probabilitat que aquest, efectivament, tingui lloc; en segon lloc perquè, en cas d'ocórrer en condicions, les distàncies geogràfiques a recórrer se signifiquen en un mateix mapa de codis i significats mútuament compartit.

Un altre factor a tenir present a l'hora de valorar les possibilitats de formació de grups heterogenis en el mateix marc de l'aula ordinària caldria situar-los en les mateixes pràctiques de gestió de l'aula, en particular, i en les polítiques d'organització del tractament a la diversitat desenvolupades pel propi centre, en general. La manera de distribuir l'espai dins l'aula (qui s'asseu amb qui), de gestionar les dinàmiques didàctiques (sessions majoritàriament magistrals o sessions que incorporen dinàmiques de treball cooperatiu en grups que, al seu temps, poden ser més o menys homogenis), les estratègies de foment de la participació a l'aula (des de les maneres d'incentivar la resolució de problemes per part de l'alumnat, a les maneres de motivar de forma comprensiva la participació de l'alumnat nouvingut, estigui o no realitzant "treball autònom"), els sistemes de transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària (més o menys coordinats, més o menys destinats a donar eines d'atenció educativa específica al professorat ordinari), els criteris més generals de tractament de la diversitat (línies dividides segregades en base a rendiment; existència o no de grups de reforç, d'aules amb currículum adaptat; consideració dels motius que justifiquen tractaments escolars específics: habilitats, comportament, motivació...), activitats organitzades en hores d'esbarjo (activitats esportives, de biblioteca...), etc. A tall d'exemple, citem les explicacions del Mustafa M. (noi marroquí, estudiant de 4t d'ESO a l'IES E). En elles es refereix al pes d'una de les pràctiques a què acabem de referir-nos, l'organització de l'espai i el treball en grups dins l'aula:

Al principio me caía mal [el seu tutor del grup-classe]. Porque no nos dejaba sentar con quien querías. Yo no podía sentar junto con el S. o el M. [companyes marroquines de l'aula d'acollida]. Para que no hablamos en árabe y eso. (...) Y para

conocer más gente, también. Pero luego es mejor, porque conoces gente. Y aprendes más el català... bueno más castellano. (...) Ahora cae mejor [el seu tutor del grup-classe].

Tot plegat és clar que estableix unes determinades condicions susceptibles de regular, en un sentit o en un altre, els moments, els espais i els objectius que emmarquen les relacions entre alumnes “diversos”. Tornarem sobre aquesta qüestió en el darrer capítol.

Hem deixat per al final la consideració d'un darrer factor amb també clares repercussions sobre els processos de construcció de xarxes heterogènies a la classe ordinària: l'esforç i la voluntat personal. Certament es tracta aquesta d'una variable difícilment mesurable, gairebé impossible d'objectivar. Tanmateix, no són pocs els alumnes entrevistats que ens relaten com han anat podent superar les seves inseguretats, temors i situacions d'aïllament gràcies, entre d'altres coses, al seu propi esforç individual. És important, doncs, la manera com individualment s'afronti aquesta “*lluita per la sociabilitat*”, una lluita que sovint demana insistència, extraversió i valentia per no deixar-se trepitjar, per *ser reconegut*, si més no. Recordem, per exemple, les paraules de la Juliana quan ens deia: “... *con los niños no, porque... los niños muchos se metían conmigo... y no sé..., yo me sentía mal. Pero, después ya me fui revolucionando... ya no dejaba que me pegaran...*”.

Però tal vegada l'exemple més paradigmàtic d'aquest procés d'obertura relacional deguda a la pròpia voluntat de superació personal ens el proporcionï la Sabiha. Aquest noia marroquina (procedent de Nador), estudiant de 3r d'ESO i incorporada a l'institut des de 1r, ens narra el sentit de la seva ferma voluntat d'aprendre el català com a fórmula d'integració en dinàmiques relacionals no guettitzades.

Parlo igual de bé el català i el castellà. Les dues coses, però la llengua que més m'agrada parlar és el català. Perquè el vaig aprendre des del primer dia. I m'agrada més. Jo parlo més en català. (...) Jo m'he esforçat molt per aprendre català, per poder parlar amb tothom. Perquè si no només pots parlar amb els marroquins i jo, no. I ningú et vindrà a parlar. Jo m'he esforçat molt per parlar amb tots els alumnes.

Segons continua dient, havent tingut ocasió de valorar els seus efectes positius, la Sabiha juntament amb altres amigues marroquines intenten aplicar aquesta estratègia com a mecanisme d'ajut a la integració i obertura relacional de la resta d'alumnes nous procedents del Marroc.

Amb amics que parlen espanyol, de vegades en castellà, però també en català. I amb amics que parlen l'àrab, també parlo en català, o en castellà. Perquè ara no pots parlar només en àrab. A vegades diem paraules en àrab, però més en català. (...) Ho fem també amb les que acaben d'arribar, perquè elles també aprenguin més ràpid. I algun profe ve i es cola i ens diu, “parleu en català?”, “amb qui

parleu?”, “és estrany, no?”... És normal perquè tots els àrabs parlen en àrab entre ells.

Per bé que ens situa davant d'un tema complex i delicat en què no podem detenir-nos en el marc d'aquest treball, la Sabiha ha arribat a incloure dins aquesta seva lluita per una sociabilitat no guettitzada la justificació del fet d'haver deixat de dur mocador a l'institut. Segons ella, es tracta d'una opció d'“indiferenciació” que la situa en una posició de “normalitat” davant del tracte amb professors i altres companys autòctons. Així s'hi refereix:

Jo tinc una amiga que porta mocador i si li diuen que el tregui no se'l treu. Jo no ho faig, perquè si sóc musulmana és del cor, no?. És una cosa religiosa, però si el portem aquí no podem seguir la vida, no? Ara no estem al nostre país, estem en un altre, no? I si et diuen que l'haig de portar i no sé què, jo no el porto, però això depèn de cada persona. Jo el portava a primer tot l'any. Però al final vaig treure perquè ni els amics, ni els alumnes ni els professors,...no sé, els professors una mica, però els alumnes no et respectaven de res. Que si portes mocador, et molestaven, no sé. Sempre et separen, sempre estan ells allà i tu, com un fantasma, i per això vaig decidir treure. Fins que em casi i ja està [riu]. Però abans no el portaré. Jo vull estudiar i si no trec, no ho podré fer normal. Els meus pares també diuen que tregui. Si no treus sempre et miren i et diuen alguna cosa.

En tot cas, sí voldríem finalitzar destacant la que seria una percepció a bastament generalitzada entre l'alumnat nouvingut, una percepció que certament parteix d'una base de realitat en bona mesura fonamentada, una percepció que es comparteix amb independència de l'aposta personal per l'obertura relacional que s'hagi pogut fer: finalment correspon a l'alumnat nouvingut realitzar el sobreesforç corresponent per tal de vèncer les barreres poc visibles que el separa de les relacions amb l'alumnat autòcton. Òbviament això no vol dir ni que tots els joves autòctons mantinguin actituds de discriminació (més o menys explícites) ni que tots els joves estrangers (sigui quin sigui el seu origen) siguin discriminats. Ho hem advertit en el punt 3.2.3. No obstant, no deixa de ser cert que acostuma a deixar-se en mans del nouvingut l'esforç “adaptatiu” a l'hora de fer-se un lloc en les xarxes relacionals que s'estableixen a l'aula ordinària.

Val a dir que aquesta no és una circumstància específica del procés de posicionament relacionals dels nois i noies d'origen immigrant. En termes generals, tot individu que s'incorpora de bell nou en un entorn social desconegut es troba davant d'allò que podríem designar com a “territoris objectivats de sociabilitat” (Alegre, 2004). El que aleshores és rellevant és fixar-se en aquells moments en què els joves viuen la seva aproximació a un món prèviament construït, cristal·litzat d'antuvi. Entenem així que, per profunds que siguin els trasbalsos emocionals i culturals del(s) grup(s) majoritari(s) davant l'evidència d'una determinada alteritat, els qui bàsicament i d'entrada es veuen cridats a aprendre i recontextualitzar els significats del seu *habitus* són aquells qui són

definitos com a *nouvinguts a l'espai*. Segons com siguin viscudes aquestes readaptacions les possibilitats de posicionament relacional seran unes o unes altres.

El problema afegit en el cas dels joves nouvinguts procedents de la immigració vé donat per les possibles distàncies entre allò conegut i allò a què s'enfronta en el present. No insistirem més en aquest punt. Ara bé, en aquests casos cal també afegir la constatació que el fet de ser nouvingut es tracta d'una condició no estrictament cronològica, sinó constantment subjecte als efectes d'unes determinades adscripcions –i/o discriminacions– establertes per motius “culturals”. En segons quins contextos, en segons quines aules, per molts anys que s'hi hagi fet present un jove d'origen immigrant, si hi predominen criteris de demarcació relacional arrelats en raons ètniques (o de procedència geogràfica), se'l continuarà considerant nouvingut, se'l continuarà tractant com un foraster.⁴³

6.4 El pati de jocs

Ens referim ara a les característiques i significacions de les dinàmiques relacionals que els joves adolescents d'origen immigrant desenvolupen en moments d'esbarjo, al pati de jocs del seu centre educatiu. Es tracta aquest d'un punt d'atenció transcendental en la mesura que permet representar l'escenari privilegiat en què els i les alumnes despleguen més lliurement (almenys en aparença) les estratègies d'identificació i diferenciació. I en canvi, poques vegades les dinàmiques culturals i relacionals que en ell s'escenifiquen han estat tingudes en compte, ni des del punt de vista de l'obtenció de coneixement ni des del disseny d'estratègies d'intervenció. Què hi fan els joves, amb qui ho fan, en quina mesura i sentit s'entaulen relacions de caràcter intercultural, quins alumnes controlen l'apropiació dels espais del pati millor valorats, quins queden relegats a la perifèria, quins creuen d'un espai a un altre, amb quin objectiu, etc. són indicadors a tenir en compte per tal d'arribar a conèixer les potencialitats “integradores” dels territoris escolars.

Lògicament les pautes que guien tant l'ocupació i distribució de l'espai del pati com el moviment dels i les alumnes dins els seus límits són relatives al context (físic i social)

⁴³ Salvant les distàncies amb l'estudi del cas ideal que es planteja Alfred Schütz en un dels seus escrits, les seves paraules il·luminen el que mirem de justificar. Inicialment...

... el conocimiento elaborado sobre el nuevo grupo, subsistente en el grupo de origen del forastero, resulta inadecuado para éste por la simple razón de que no ha sido elaborado con el fin de provocar una respuesta o una reacción de los integrantes del nuevo grupo. El conocimiento que ofrece sirve solamente como un cómodo esquema para interpretar al grupo extraño, y no como guía para la interacción entre los dos grupos (1974: 167).

particular de cada centre. Ara bé, si atenem a la representació de les dinàmiques d'agrupament i a les pràctiques que serveixen per generar sentiments de distància o proximitat entre els interessos i els valors dels joves adolescents també dins l'àmbit escolar, aleshores apareixen algunes referències de caràcter més general.

En bona part dels instituts estudiats, els alumnes descriuen el mapa relacional del pati de jocs en base a paràmetres d'ordenació "ètnics", tot identificant alguns grups homogenis formats per alumnes del mateix origen. S'assenyalen aleshores diferents *cliques* que es fan molt visibles en els espais d'esbarjo bé pel seu nivell de cohesió interna (i la manca de relació amb nois i noies d'altres procedències o autòctons), bé per la seva identificació amb algun espai concret del pati (algun racó, algun banc, la pista esportiva, el gimnàs, etc) o amb alguna de les pràctiques que en ell s'hi desenvolupen (principalment alguna pràctica esportiva). Així, alguns alumnes acostumen a destacar la rellevància de l'origen de l'alumnat en la configuració dels agrupaments que s'articulen en els moments d'esbarjo, relacionant alhora aquesta variable amb determinades ocupacions dels espais del pati. L'Isaac (equatorià, estudiant de 2n d'ESO a l'IES E) descriu així les geografies relacionals del pati de jocs del seu institut:

Tu vas por el patio y ves gente de Sudamérica, de Marruecos, españoles... aquí cada uno tiene su grupo y...

Els posicionaments relacionals als espais d'esbarjo estan estretament relacionats amb aquells que s'articulen a les aules. Les experiències que els alumnes nouvinguts tenen amb els seus companys d'aula -tant a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària- condueixen cap a una determinada posició en l'entramat relacional que cristal·litza en el pati de jocs. Així, els contactes inicials, els primers vincles, situen l'alumne en posicions més centrals o perifèriques en la xarxa, en grups més oberts o més tancats, en grups més interculturals o menys... en definitiva, el situen en el mapa relacional, tot transferint-li un seguit de distàncies i proximitats respecte la resta de l'alumnat.

Com hem anat veient al llarg dels dos punts anteriors, davant les dificultats inicials amb què es troben els nois i noies d'origen estranger en incorporar-se al centre d'acollida, sovint aquests primers vincles s'estableixen amb alumnes del mateix origen (ja sigui per proximitat lingüística, per la situació de vulnerabilitat relacional inicial, per experiències de rebuig per part de l'alumnat autòcton, etc). Aquests llaços inicials establerts a l'aula d'acollida i/o a l'aula ordinària acostumen a tenir una certa continuïtat als espais d'esbarjo.

Mis amigas son del aula de acogida. Los conozco porque ya el primer día nos presentamos todos. Y en el patio hablamos, caminamos. Somos cuatro chicas, de mi edad. Son de Colombia.

María (boliviana, estudiant de 1r d'ESO a l'IES D)

Quan aquests primers lligams condueixen a la incorporació a grups homogenis ja establerts, l'alumne queda situat en una posició inicial que pot dificultar determinades opcions de desplaçament dins la xarxa de relacions, com ara l'establiment de relacions més heterogènies. La major part dels alumnes entrevistats que formen part de grups homogenis quant a l'origen expressen les dificultats amb què es troben per s'eixamplar el "camp dels possibles relacionals" cap a xarxes d'amistat més heterogènies, amb presència d'alumnes autòctons. Sobretot en aquells mapes relacionals menys permeables, amb presència de grups homogenis fortament cohesionats, el fet de pertànyer a un d'aquests grups s'apunta com una dificultat per a l'establiment de relacions més heterogènies, com a conseqüència de la manca de contacte existent entre el grup d'iguals i l'alumnat autòcton fruit de fronteres intergrupals motivades per prejudicis "interètnics".

Los de aquí van todos a su bola, con sus amigos, puesto que si yo voy ahí, me pongo ahí, dirán "¿éste que hace aquí? Si no sabe nada de lo que hablamos"... Es como si viniera un español al grupo y no sepa de lo que estuviéramos hablando... o se enteraría de ná No sabría nuestras costumbres, ni nuestra cultura, ni nuestra forma de comunicarnos, ni nada de eso.

Isaac (equatorià, estudiant de 2n d'ESO a l'IES E)

En aquests mapes relacionals més tancats (amb grups d'iguals més cohesionats i amb majors distàncies geogràfiques entre ells) és habitual que els nois i noies d'origen estranger que formen part de grups homogenis percebin el pati de jocs com un espai que ofereix escasses oportunitats per al contacte intercultural. Com veurem més endavant, aquells nois i noies que disposen d'una xarxa d'amistats i companyies més diversa al pati de jocs, majoritàriament han establert prèviament relacions significatives amb alumnes autòctons a l'aula ordinària. Per contra, quan l'alumne nouvingut es replega (no sempre de manera volguda) amb alumnes del mateix origen i no estableix lligams interculturals a l'aula ordinària, efectivament pot acabar eixamplant el seu camp de relacions al pati de jocs amb altres alumnes del mateix origen, però difícilment amb alumnes autòctons (lògicament, però, en aquells instituts amb menor nivell de segregació relacional les oportunitats de contacte intercultural al pati seran superiors).

Lluny de negar les potencialitats que el pati pot tenir per a l'establiment de relacions interculturals, el que pretenem remarcar és que, d'acord amb el treball empíric realitzat, l'aula ordinària esdevé un espai més transcendent en la formació de xarxes heterogènies i que, alhora, aquestes xarxes ofereixen oportunitats d'obertura relacional per als alumnes nouvinguts cap a entramats relacionals amb presència d'alumnat autòcton fora

de l'aula. Els itineraris relacionals d'aquells alumnes d'origen estranger que formen part de grups d'iguals interculturals així ho indiquen: tots ells han establert els primers lligams amb alumnes autòctons a l'aula ordinària.

Ara bé, ni tots els contactes interculturals que tenen lloc a l'aula ordinària transcendeixen posteriorment al mapa relacional del pati de jocs ni tots els alumnes tenen les mateixes oportunitats d'establir-hi relacions heterogènies. Com hem comentat a bastament en el punt anterior són diversos els factors que poden dificultar unes dinàmiques relacionals més "obertes" a l'aula ordinària i afavorir situacions de replegament relacional amb l'alumnat del mateix origen. Un dels més rellevants és la *qüestió lingüística*, especialment en els primers instants de l'alumne a l'institut (com hem pogut veure en el punt 3.2.2) Així, mentre els alumnes que s'incorporen a les aules coneixent una de les llengües autòctones (castellà) tindran, en principi, unes majors oportunitats per establir relació amb l'alumnat autòcton des d'un bon inici, aquells que provenen de països de parla no romànica o romànica no espanyola difícilment s'hi podran relacionar fins que no adquireixin unes competències lingüístiques bàsiques.

El Mustafà H (estudiant marroquí de 4t d'ESO a l'IES A) fa tres mesos que s'ha incorporat a l'institut. Els amics amb qui comparteix els moments d'esbarjo són tots marroquins:

Perquè en classe [a l'aula ordinària] no parla... i marroquins parlar, jugar. Perquè marroquins parlar, jugar, córrer... en classe sentat, mirar pissara.

Malgrat les dificultats d'expressió d'aquest alumne, les seves paraules són ben explícites, amb els companys de l'aula ordinària de moment no s'hi pot relacionar per manca de competències lingüístiques. En un context escolar com el del Mustafà H (estudiant marroquí de 4t d'ESO a l'IES A), amb una presència significativa d'alumnes del seu país d'origen, és habitual que un alumne amb importants distàncies idiomàtiques opti inicialment per relacionar-se amb nois i noies del mateix origen. Si el mapa de relacions presenta una estructura densa, amb fronteres entre grups homogenis força consolidades, aleshores l'alumne s'endinsarà en un itinerari relacional de dinàmica "intracultural", difícil d'alterar amb posterioritat.

Els nois i noies que formen part de grups d'iguals homogenis quant a l'origen acostumen a destacar les dificultats amb què es troben per establir contacte amb l'alumnat autòcton en el pati de jocs. Malgrat que aquestes dificultats varien en funció del context escolar i de la situació personal de l'alumne, és compartida la percepció que són ells, els alumnes nouvinguts, i no els alumnes autòctons, els que es veuen obligats a fer un esforç personal per tal que es produeixi el contacte intercultural. No s'acostumen a destacar actituds d'obertura relacional de l'alumnat autòcton, ans al contrari

s'emfatitza el caràcter tancat del seu entramat relacional. Recordem les paraules de l'Ismael en aquest sentit: "*los de aquí van todos a su bola, con sus amigos...*". Però al marge d'explicitar la seva manca d'iniciativa per promoure dinàmiques d'aproximació intercultural, en alguns casos també s'assenyalen actituds i comportaments per part d'aquests alumnes que van en direcció contrària, que tenen per objectiu mantenir les fronteres relacionals i les distàncies existents. Per exemple, l'Anisa (marroquina, estudiant de 4t d'ESO a l'IES C) comenta que les seves dificultats idiomàtiques poden ser objecte de mofa si s'adreça a una noia autòctona.

E: Per què prefereixes anar amb les noies marroquines?

A: Perquè em sento bé. Parla lliurement i ja està.

E: Tens alguna amiga que no sigui marroquina?

A: No.

E: T'agradaria?

A: Si no riu de mi...

E: Però abans deies que no s'han rigut mai...

A: Sí però... si parlo bé puc tenir una amiga catalana. Si no, no.

Malgrat no haver viscut mai aquesta experiència en primera persona, l'Anisa (marroquina, estudiant de 4t d'ESO a l'IES C) posa de manifest unes actituds, unes disposicions, que constreixen el seu apropament a l'alumnat autòcton. Però no tots els alumnes que formen part de grups d'iguals homogenis fan referència a aquestes disposicions a l'hora d'analitzar la seva manca de relació amb nois i noies autòctons. En alguns casos (força minoritaris) s'assenyalen alguns *trets diferencials* que uneixen els membres del grup i que justifiquen la constitució d'un agrupament homogeni. En aquestes ocasions, en certa mesura, la manca de relacions interculturals és donada per descomptat per les distàncies existents, sense entrar a analitzar els comportaments i les actituds de l'alumnat autòcton.

K: A l'hora del pati només parlem amb marroquins, tots són marroquins.

E: I per què no aneu amb nois o noies catalans?

K: Perquè al nostre grup totes portem mocador, menys alguna⁴⁴. Nosaltres parlem coses de religió, de festes, tot això.

Kaniz (marroquina, 2n ESO a l'IES C)

Al mateix temps, no podem oblidar que els processos de formació i transformació de les estructures relacionals en què participen els joves adolescents (autòctons i nouvinguts) s'impregnen d'allò que més amunt (apartat 3.4) hem denominat les seves “coordenades culturals de referència”. Vèiem aleshores com determinats comportaments, pràctiques, discursos i estils es converteixen en signes que “marquen” uns determinats punts de rellevància al voltant dels quals uns i altres adolescents s'identifiquen ells mateixos (bé apropiant-se'n, bé distanciant-se'n) i es diferencien de la resta. La dinàmica d'aquests efectes és particularment visible al pati de jocs.

Una possible manera d'aproximar-s'hi ens la proveeix l'anàlisi del significat de les *pràctiques* o *interessos focals* que despleguen uns i altres grups en aquests moments d'esbarjo. D'entrada convé destacar que l'ús del pati acostuma a veure's tallat segons patrons de gènere i edat. D'acord amb l'extret dels relats dels nostres entrevistats, podríem aventurar la següent simplificació: En el cas dels nois i noies de menys edat, mentre que els uns juguen (generalment a bàsquet o futbol), les altres queden per xerrar de les seves coses (la majoria) o aprofiten per anar a la biblioteca (unes poques). En canvi, en el cas d'aquell alumnat de més edat, nois i noies acostumen a ajuntar-se per passar l'estona parlant de temes diversos, una estona que aquells grupets més “transgressors” aprofiten per fer una cigarreta en espais no massa visibles. En efecte, aquestes pràctiques assenyalen els posicionaments d'uns i altres entorn de dos eixos clau definits amb anterioritat: l'eix madur-immadur i l'eix transgressor-no transgressor. A partir d'aquests, ocupar el temps d'esbarjo amb unes o altres pràctiques passa a esdevenir un argument per justificar el perquè de segons quines fronteres relacionals.

Per exemple, no és estrany que aquelles noies marroquines de diferents cursos i grups-classe que s'ajunten en hores de pati per “xerrar de les seves coses”, a més del pes explicatiu dels motius esmentats fins ara, justifiquin la seva separació respecte d'altres nois o noies de la seva atenció al manteniment d'actituds madures –més madures, sobretot, que les dels nois marroquins que “*siempre juegan al futbol*” (Hinna, marroquina de 3r d'ESO a l'IES E)– i no transgressores –menys transgressores que les d'alguns nois i noies espanyols que “*se meten con la gente y fuman*” (*ídem*). Es tracta aquest d'un patró de distanciament relativament similar al del mantingut per la Biindiya

⁴⁴ En l'apartat 3.4 hem parat atenció a les implicacions que pot suposar el fet de dur mocador en el pla de les significacions i relacions pròpies de les geografies adolescents de referència escolar.

(estudiant hindú de 2n d'ESO a l'IES A), l'Abra i la Caliana (marroquines, estudiants de 2n i 4t d'ESO a l'IES A), les quals en companyia d'altres noies de l'aula d'acollida acostumen en hores de pati a anar a la biblioteca, bé per treballar, bé per connectar-se a internet, “*perquè així fas coses, i estàs tranquil·la*”, ens deia la Biindiya.

Per la seva banda, el Safdar (estudiant marroquí, 2n ESO, IES E), qui amb altres nois marroquins passa les estones d'esbarjo jugant a futbol, explicava la manca de relació d'aquest grup amb altres alumnes autòctons insistent en el seu rebuig a una de les pràctiques majoritàriament significada com a transgressora, una pràctica que en el marc del camp geogràfic específic del seu institut era atribuïda a un determinat grup ben visible i internament ben cohesionat de nois i noies autòctons:

Nosotros jugamos al futbol, y ya está. No fumamos ni nada de eso. (...) Por eso jugamos juntos.

Ara bé, no són pocs els nois i noies entrevistats que disposen d'una xarxa d'amistats heterogènia. En alguns casos els vincles amb alumnes autòctons s'han establert pràcticament des de la seva incorporació a l'institut, habitualment en contextos d'aula ordinària amb poca (o cap) presència d'alumnes del mateix origen (*veure exemples en el punt 6.3*). En altres casos, l'establiment d'amistats heterogènies s'ha produït amb posterioritat a l'arribada al centre, després d'haver “superat” situacions d'aïllament relacional. És el cas, per exemple, de l'Alberto (estudiant equatorià, 3r d'ESO, IES E):

A: Uy ahora ya no, Ahora ya estoy mucho más liberado. Ya voy por ahí, molestando a la gente, bueno no molestando a la gente, jugando a básquet, corriendo y de todo. Con los amigos.

E: ¿De la clase?

A: Bueno de las clases de ahí unos cuantos. Los que están en esa clase pasan por aquí pero yo paso por ahí y voy con unos del C. Del 2º C.

E: ¿Son ecuatorianos como tú o no?

A: No, españoles.

Aquells alumnes entrevistats que disposen d'una xarxa d'amistats i companyies heterogènia consolidada i que ocupen posicions dins el mapa relacional tendents a la centralitat, majoritàriament porten un període de temps significatiu escolaritzats a Catalunya (en alguns casos des de primària). Òbviament, en consonància amb els arguments que hem anat exposant fins ara, el fet de dur més temps a l'institut no garanteix una posició més “oberta” en el mapa relacional. Però en el cas dels alumnes

que s'han incorporat a grups heterogenis, s'observa que de forma progressiva han anat consolidant i ampliant la seva xarxa d'amistats i companyies en aquesta mateixa direcció.

De l'anàlisi del treball de camp realitzat sembla derivar-se una constatació clau: les xarxes relacionals de caràcter intercultural majoritàriament s'originen a l'aula ordinària, cristal·litzant posteriorment al pati de jocs. Simplificant, podríem dir que quan un alumne d'origen estranger estableix un lligam significatiu amb algun alumne autòcton a l'aula ordinària, eixampla el camp de possibles relacionals interculturals no només a l'aula sinó també al pati de jocs, on podrà ampliar la seva xarxa d'amistats amb altres alumnes autòctons.

Fins i tot, alguns d'aquests alumnes amb el temps arriben a adoptar una visió de l'*alteritat* pròpia de l'alumnat nouvingut, situant els alumnes del mateix origen com els "altres". La Hanifa (estudiant marroquina, 2n ESO, IES E) fa gairebé quatre anys que va arribar a Catalunya, l'Imran (marroquí, estudiant de 2n d'ESO a l'IES A) en fa vuit:

És que les marroquines no parlen español i jo àrab... no parlo àrab, parlo amasir. I entenc però no parlo bé l'àrab.

Hanifa

Depén del dia. Jo parlo amb tothom. Amb ells no hi vaig gaire, amb els marroquins. Estic normalment amb el que consideraria espanyols o catalans, hi ha algun que li agrada més que li digui espanyol, un altre català... el típic catalanista i el típic espanyolista.

Imran

És habitual que aquells nois i noies d'origen estranger que formen part de xarxes relacionals heterogènies facin referència al caràcter tancat de determinats grups o col·lectius homogenis en quant a l'origen. Subratllen la seva indisposició a l'establiment de relacions amb la resta de l'alumnat, així com algunes actituds poc cooperatives per tal que es produeixi un contacte intercultural. En definitiva, aquests alumnes d'origen immigrant incorporats a grups heterogenis fan referència a la manca de voluntat i d'esforç personal d'altres alumnes immigrants per a incorporar-se a entramats relacionals més oberts, considerant que es tracta d'un esforç que ells sí han fet. S'observa, doncs, el canvi de perspectiva entre els alumnes que formen part de xarxes heterogènies i els que no. Si recentment esmentàvem que els nois i noies immigrants que formen part de grups homogenis destacaven la manca de disposició per part de l'alumnat autòcton a obrir les seves xarxes, aquells alumnes immigrants que s'hi han incorporat detecten aquesta manca de disposició en l'alumnat que forma part de grups homogenis fortament cohesionats.

Los que han venido nuevos... los nuevos no se mezclan, siempre están con los marroquíes, y los que están ya hace siete años o ocho años, o más... ellos no tienen problemas de idioma y hablan con los españoles, con los ecuatorianos...

Diran (Armènia, 3r ESO, IES F)

Mitjançant el relat d'algunes experiències viscudes quan han mirat d'aproximar-se a aquests alumnes, fan referència a unes actituds i uns comportaments que associen al replegament voluntari i a l'autoexclusió dins l'entramat relacional. Per exemple, el Diran (Armènia, 3r ESO, IES F) i la Juliana (estudiant hondurenya, 2n d'ESO a l'IES F) ens parlen de les reaccions que tenen els alumnes marroquins del seu institut pertanyents a grups homogenis (en el primer cas nois, en el segon noies) quan s'hi adrecen:

Porque yo por ejemplo hablo con él en castellano y él habla... no me hace caso, cuando hay otro marroquí no me hace caso... siempre habla con él...

Diran

Estábamos en educación física, tenía su carpeta ahí... yo me he parao y le he dao... y le he dicho que me disculpe, que no la había visto... y se ha puesto a decir un montón de cosas. Yo no he entendido nada. Se ha puesto ahí con la cara ... ya sabes, no? Se ha enfadado, creo... pero yo no he hecho nada... yo le he dicho que me disculpara, pero bueno... no ha valido de nada.

Juliana

Però al marge d'aquesta percepció sobre l'alumnat immigrat pertanyent a grups d'iguals homogenis, de les entrevistes realitzades amb els alumnes que s'han endinsat en xarxes de caràcter heterogeni sembla derivar-se una constatació clau: les xarxes relacionals de caràcter intercultural s'originen majoritàriament a l'aula ordinària, cristal·litzant posteriorment al pati de jocs. Simplificant, podríem dir que quan un alumne d'origen estranger estableix un lligam significatiu amb algun alumne autòcton a l'aula ordinària, eixampla el camp de possibles relacionals interculturals no només a l'aula sinó també al pati de jocs, on disposarà d'oportunitats per ampliar la seva xarxa d'amistats amb altres alumnes autòctons.

7. Expectatives de futur

Hem volgut reservar per a aquest moment el tractament de les expectatives acadèmiques i laborals amb que els nois i noies entrevistats albiren el seu futur. Segons veurem, aquestes expectatives certament es construeixen molt en relació als valors, sobretot als valors instrumentals, concedits al pas per l'escolarització obligatòria (*veure apartat 4*). I a la inversa, és el sentit i grau d'ambició que alberguen aquestes expectatives, aquestes aspiracions, allò que guia els criteris d'avaluació i les percepció dels valors assignables als aprenentatges i acreditacions que atorga la institució escolar. Tanmateix hem cregut convenient parlar-ne un cop repassada la diversitat d'àmbits i espais que conformen, en el present, el conjunt d'experiències vitals dels alumnes nouvinguts dins el camp escolar. No en va, tota projecció (en un sentit més o menys ideal, en una direcció més o menys realista) cap al futur, tot exercici de translació en el temps que puguin efectuar els nostres protagonistes (i també llurs famílies) se sustenta en els efectes de la complexitat de situacions que defineixen la seva posició (acadèmiques i no acadèmiques) i perspectives presents.

L'objectiu general d'aquest apartat és, doncs, aproximar-nos a les expectatives acadèmiques i laborals dels nois i noies d'origen immigrat tot posant-les en relació a les formes d'interpretar l'escolarització obligatòria de llurs famílies i a les aspiracions que aquestes dipositen en la trajectòria acadèmica dels seus fills. En primer lloc, ens fixarem en com aquestes expectatives apareixen i són significades en el discurs dels alumnes entrevistats. Posteriorment, en base a les entrevistes realitzades a les famílies, ens ocuparem d'analitzar els valors que aquestes confereixen a l'escolarització dels seus fills i les expectatives que hi projecten.

7.1 Les veus protagonistes

A la pràctica, les maneres com els joves (estrangers i autòctons) perceben la utilitat instructiva del pas per l'escolarització, això és, entre d'altres coses, les seves diverses estimacions del “valor de canvi” (al *valor instrumental*, en termes de Basil Bernstein) atribuïble a les credencials educatives (des de l'ESO fins a l'ensenyament superior), tot plegat són factors que es troben condicionats per –i alhora condicionen– les *expectatives acadèmiques i laborals* amb què uns i altres es representen el futur. I en tot cas, no ens cansarem d'insistir en el fet que els possibles posicionaments respecte dels valors de l'educació formal van lligats més o menys directament a variables més estructurals com la classe social o el capital cultural i educatiu de la família. Entren així en joc no tan sols les afinitats (o distàncies) existents entre l'estil socialitzador de les famílies (condicionat per la posició ocupada en l'estructura de classes) i els codis

educatius de la institució escolar; també el pes dels discursos i les apostes familiars relatives a la possible utilitat de la promoció escolar dels fills com a mecanisme de mobilitat social ascendent. Com veurem més endavant, en el cas de bona part de les famílies d'origen immigrat conflueixen dos factors, l'equilibri entre els quals condicionarà, entre d'altres coses, que llurs fills i filles es representin els valors de l'escolarització obligatòria i postobligatòria en un sentit o en un altre: les distàncies i proximitats entre l'estil socialitzador familiar i els codis educatius hegemònics (bé per motius d'origen de classe, bé per raons religioses, bé per la barreja de totes dues circumstàncies), i el pes de l'aposta per l'èxit de l'escolarització de fills i filles com a part del propi projecte social familiar.

7.1.1 Què hi ha després?

Ha estat una constant al llarg del treball de camp realitzat constatar el desconeixement que una bona part dels nostres entrevistats, força dels quals es troben en l'actualitat cursant el segon cicle de l'ESO, tenen sobre l'oferta d'estudis postobligatoris. I és de sentit comú que difícilment es poden construir expectatives mínimament realistes i contrastades sense disposar d'una certa informació (ni que sigui rebuda per canals informals) sobre les diverses opcions disponibles i les seves característiques. I advertim que no s'ajustaria a la realitat l'intent d'explicar aquesta situació a partir de l'argument invers: que és més aviat la manca d'expectatives acadèmiques allò que justifica no preocupar-se de disposar d'informació relativa a les opcions d'escolarització postobligatòria. Excepte en el cas de dos dels alumnes entrevistats (*veure punt 7.1.3*), els alumnes que es troben en aquesta situació confirmen la seva voluntat de no abandonar els estudis un cop finalitzada l'ESO. Això no vol dir que aquests alumnes no hagin sentit mai a parlar del “batxillerat” (gairebé sempre) o dels “cicles formatius” (en menys casos). Fins i tot pot ben ser que s'estigui en disposició d'algunes nocions a propòsit del nivell de dificultat d'un o altre itinerari, o del fet que un serveixi per continuar estudiant “encara més” i l'altre per preparar-se per al mercat laboral.⁴⁵ Ara bé, no es coneixen les seves característiques i objectius generals, els seus perfils instructius, les seves diversificacions internes (en modalitats o en famílies professionals), les portes que obren...

Un exemple ben paradigmàtic: en el decurs de moltes de les entrevistes realitzades, els mateixos alumnes han sol·licitat als propis recercadors informació i consell sobre “què hi ha després de l'ESO” i sobre “què és millor estudiar”. És més, en la gran majoria

⁴⁵ També com a exemple paradigmàtic podríem apuntar el fet que alguns d'aquests alumnes no hagin sentit mai a parlar d'això que se'n diu “universitat”.

d'aquests casos no es té tampoc criteri relatiu als canals a partir dels quals els hauria d'arribar, per activa o per passiva, aquesta informació. Es recorre, aleshores, a suposicions basades bé en la referencialitat respecte de determinades figures docents (molt sovint el mateix professorat-tutor d'acollida), bé en l'atribució de funcions generals d'autoritat (molt sovint el director o directora del centre).

Arriscaríem a dir que aquests casos més extrems de desconeixement sobre el que hi ha després de l'escolarització obligatòria arriben a representar vora el 10% del conjunt de l'alumnat que en el moment de ser entrevistat cursava 3r o 4t d'ESO. Més enllà d'aquesta constatació, sense cap valor de significació estadística atès l'enfocament d'aquest estudi, sí interessa apuntar-ne la següent caracterització: generalment ens trobem aquí amb alumnes que afegeixen aquest desconeixement a una posició general de vulnerabilitat tant en el pla educatiu com escolar. La manca de competències en les llengües autòctones, les seves dificultats d'aprenentatge, però també la seva posició perifèrica en les xarxes socials i de comunicació més centrals, la seva manca d'autonomia, les seves timideses, inseguretats... tot plegat situa aquest alumnat en una situació de desemparament que dificulta l'entrada en aquell procés comunicatiu en què s'intercanvia aquesta informació; encara més, pot molt ben ser que en aquestes circumstàncies la cerca d'informació sobre les opcions d'estudis futurs no ocupi un lloc prioritari entre les preocupacions i dilemes presents d'aquests alumnes.

Si bé aquesta situació més extrema quant al desconeixement de les opcions d'estudi postobligatori no és majoritària entre el col·lectiu d'alumnat nouvingut, sí detecta, en canvi, un punt fosc en el sí de les polítiques d'acollida, acompanyament i tutorització d'aquest alumnat. Continuarem parlant-ne, aleshores de forma més propositiva, en el capítol 4.

7.1.2 Batxillerat o cicles?

En el decurs del treball de camp, hem tingut ocasió d'aproximar-nos als discursos de joves estudiants d'origen estranger sobre els sentits de prosseguir l'escolarització més enllà de les etapes obligatòries estudiant batxillerat o bé matriculant-se en algun cicle formatiu de grau mitjà.⁴⁶ És clar que aquests sentits, aquestes visions compartides “marquen” la idoneïtat d'un o altre itinerari. En aquest punt les opcions són diverses i, molt majoritàriament, basades en determinades imatges sobre la mena de formació oferida tant als cicles formatius com als cursos de batxillerat. La contraposició

⁴⁶ Aquest exercici ha pres com a referència els procediments analítics i empírics d'altres recerques en què han participat els autors del present treball. Veure Bonal *et al.* (2003), Alegre (2004) i Martínez i Alegre (2002).

d'imatges acostuma a ser: “cicles formatius = orientació pràctica, continguts fàcils” vs. “batxillerat = orientació teòrica, continguts difícils”. Segons el jove aposti per un o altre itinerari desvalorarà els trets compartits sobre la formació no escollida. Llavors la formació professional passarà a ser vista com a poc seriosa i incompleta, o en cas contrari, el batxillerat com a massa abstracte i complicat de seguir.

I tot plegat barrejat amb consideracions i càlculs diversos sobre el valor de canvi de l'un i l'altre procés formatiu. Aquí es comparteixen estimacions sobre quines portes obre i quines tanca tant el batxillerat com la formació ocupacional. Majoritàriament l'oposició s'estableix en els següents termes: “cicles formatius = mercat laboral” vs. “batxillerat = mercat laboral o possibilitat de carrera universitària”. Aquells qui opten per la via dels cicles formatius ho fan valorant-ne la seva utilitat a l'hora d'inserir-se laboralment i desmereixent el poc valor del batxillerat en aquesta transició; aquells qui prefereixen estudiar els cursos de batxillerat critiquen les destinacions laborals poc qualificades a què orienten els cicles, i en canvi avaluen positivament les opcions de continuïtat formativa o d'entrades més dignes en el mercat de treball que suposadament facilita l'acreditat el batxillerat.

Alguns nois i noies d'origen estranger, per exemple, interpreten el seu pas per l'institut com la primera fase d'una trajectòria acadèmica que es desitja culminar a la universitat. D'entre els nostres entrevistats, aquells que semblen tenir-ho més clar són l'Anya (moldava), la Rodika, l'Angela i la Dorina (romaneses), la Luda (russa), el Diran (armeni), l'Alfredo (cubà), la Denisa (brasileira), la Jaira, l'Isaac i el José Pedro (equatorians), la Jennifer i la Jennifer Fabiola (colombianes), la Juliana (hondurenya), el Madhu i la Biindiya (Índia), l'Ameer (paquistanès) i la Sabiha (marroquina).

L'escolarització obligatòria és viscuda per aquests alumnes com un requisit indispensable però no suficient per a una incorporació satisfactòria al mercat laboral: són credencials més elevades les que obren les portes a posicions sociolaborals d'“estatus”. No n'hi ha prou amb completar l'ESO, cal continuar estudiant per gaudir d'un “futur millor”. I aquest s'assoleix accedint a la universitat.

Las carreras que yo me quiero sacar como arquitectura, o derecho o periodismo (es que me pasan muchas cosas por la cabeza), tienes que estudiar mucho. Y unos horarios... Pero es lo que yo quiero hacer. Yo quiero lo máximo. Mejor que la vida de mi madre. Quiero que mis hijos vivan mejor que yo, aunque a mi no me falta nada. Porque yo siempre quiero más.

Denisa (brasileira, 2n d'ESO, IES B)

S'identifica clarament l'educació reglada -i en concret la universitària- com el mecanisme de mobilitat social que els pot situar en una posició socioeconòmica més favorable que la dels seus pares. Aleshores el camí a seguir és molt clar: els alumnes

tenen decidit que en finalitzar l'ESO optaran per matricular-se a batxillerat. La formació professional és percebuda com un itinerari amb menor valor instrumental, on la formació és menys "exigent" i s'obté una menor projecció sociolaboral.

Yo prefiero el bachillerato que los ciclos, porque me gusta estudiar. Lo otro creo que no te prepara suficiente. Si quieres hacer una carrera, ir a la universidad... También los puedes hacer con los ciclos, pero no es tan fácil. Mi objetivo es la universidad. Arquitectura, o enfermería o informática.

Rodika (romanesa, 1r de batxillerat, IES D)

Malgrat el desig de cursar batxillerat i posteriorment una titulació universitària, alguns alumnes destaquen la dificultat d'aquest itinerari i subratllen els esforços que hauran d'esmerçar per assolir-lo amb èxit. Apareixen també dubtes sobre les possibilitats reals d'acomplir aquesta voluntat ateses les dificultats a què han de fer front com a conseqüència de la seva incorporació tardana al sistema educatiu català. Així s'expressen la Sabiha (marroquina, estudiant de 3r d'ESO a l'IES C) i l'Anyà (moldava, estudiant de 4t d'ESO a l'IES F):

Jo sé que vull fer batxillerat. Abans de quart ho has de decidir, però encara no sé. El meu germà m'ha dit que el tecnològic ho farà bé, però ho haig de pensar més. Cicles no, jo faré batxillerat normal i després faré universitat. Abans deia que volia ser educadora social, però ara ja he canviat d'idea. Volia fer el científic o el tecnològic, per tenir més coneixements, ja veuré. Jo per això estic aquí, per això m'estic matant per arribar a la universitat. El meu germà m'anima molt, diu que ho puc fer, que haig d'aprendre molt.

Sabiha

Me gustaría empezar bachillerato y si puedo universidad. Pero si puedo porque mi primo ha empezado ahora el bachillerato y dice que es difícil y ha empezado ahora a trabajar. Si no puedo voy a hacer un curso de secretaria. Pero si puedo hacer el bachillerato voy a hacer contabilidad. (...) Es que no sé mucho lo que hay. Porque no quiero trabajar, no sé como camarera. Quiero hacer algo.

Anyà

En el procés d'edificació d'aquestes expectatives acadèmiques elevades hi intervenen una multiplicitat de factors que s'escapen a les possibilitats del treball de camp realitzat. No obstant, en base a les argumentacions expressades pels alumnes, podem apuntar algunes de les pulsions que hi ha al darrera. Òbviament, la família és la més destacada. Alguns dels alumnes amb aspiracions a accedir a la universitat justifiquen aquesta decisió en base a la voluntat de seguir l'exemple dels seus pares (pare i/o mare titulats universitaris). En Madhu (procedent de l'Índia, estudiant de 1r d'ESO a l'IES F) en parlar del seu desig d'arribar a la universitat subratlla la formació universitària dels seus

pares i relata el valor instrumental que ells li concedeixen a l'hora d'obtenir una bona posició sociolaboral:

Els meus pares diuen “estudia”, perquè ells treballen en un restaurant i sempre hi ha foc, i hi ha moltes calors.. i diuen que “fas algunes actividades que senten en oficina (...) Diuen que estudis més... anar a secundària i després universitat, i en universitat fas algun curs de conductor d'avions, o alguna cosa. (...) Jo també vaig a la Universitat. El meu pare i la meva mare sí que van anar a la universitat a la Índia. Però a la Índia no hi ha diners com aquí...

En el cas d'alguns alumnes procedents d'entorns familiars amb baix capital cultural, la voluntat d'accedir a la universitat sembla vincular-se als anhels de mobilitat social ascendent dels seus pares. Veurem posteriorment com algunes famílies immigrades manifesten el desig d'oferir a llurs fills les oportunitats de promoció acadèmica que ells no van poder gaudir en els respectius països d'origen, fent referència al desig que els seus fills puguin accedir a la universitat, un nivell acadèmic que associen a l'“èxit social”. Alguns alumnes esmenten aquest desig familiar com un dels principals motius que els impulsa a fixar-se els estudis universitaris com la fita acadèmica a assolir. Apareixen aquí referències a la manera com els pares miren de transmetre'ls la rellevància d'una formació acadèmica perllongada per assolir un futur més segur.

Els meus pares no han estudiat, la mare no ha estudiat i el pare no tant. I diuen que tu tens que estudiar molt, perquè nosaltres no hem estudiat, i si tu no estudies els teus fills no hi haurà ningú perquè els ajudi.

Sabiha

Algun alumne també ha fet referència a la incidència del professorat i/o al perfil de l'alumnat del seu grup-classe en la definició de les seves expectatives. És el cas de la Jaira (d'origen equatorià, alumna de 3r d'ESO a l'IES F), que estudia en el grup més avançat del seu curs, on la majoria d'alumnes accediran a batxillerat.

Tengo que ver qué bachillerato cojo. Y llegar a la universidad. Es que no sé. Pero algo de sociales, supongo. Lo tengo que acabar de decidir en cuarto. (...) En mi clase es que como somos los más avanzados de tercero, pues los profesores dicen que todos tenemos que ir al bachillerato. Pero a lo mejor no es así, a lo mejor hay algunos que prefieren un ciclo formativo, o algunos que no querrán seguir estudiando, pero la mayoría creo que sí irá a bachillerato.

Habitualment les expectatives acadèmiques elevades van acompanyades de posicionaments d'*acomodació* i *adhesió*, i són manifestades per alumnat immigrat amb un perfil de rendiment alt. Però no sempre és així. En alguns casos s'evidencien certes distàncies entre les expectatives acadèmiques expressades i el rendiment escolar de l'alumne. És a dir, no haurien de menystenir-se en cap cas les distàncies existents entre

la formulació discursiva d'unes determinades expecatives de futur, i aquella realitat escolar present que pot a la pràctica condicionar-ne clarament el seu compliment. Ras i curt: alguns dels alumnes entrevistats (i aquesta no és una circumstància exclusiva de l'alumnat nouvingut) pateixen d'allò que podríem anomenar una certa "miopia optimista" (Martínez, 1998), construint-se expectatives inversemblants, més basades en allò que els agradaria ser que no pas en l'aplicació d'un "principi de realitat" (en termes freudians) a les seves possibilitats de continuïtat acadèmica. Un exemple:

Es mi reto. Porque quiero ser más que mi primo que es lo mismo que yo quiero ser [arquitecto], que ya lo es... pero que quiero que sepa que yo también puedo hacerlo, y no sólo él.

Aquestes són paraules de l'Isaac. Aquest alumne equatorià es troba en l'actualitat repetint 2n d'ESO a l'IES F i, d'acord amb el que ell mateix explica, el darrer trimestre només va aprovar dues assignatures.

Altres nois i noies d'origen estranger (la major part dels alumnes entrevistats) aspiren a cursar estudis de formació professional una vegada finalitzada l'etapa obligatòria. Com en el cas d'aquells que opten pel batxillerat, desitgen perllongar els seus estudis més enllà de l'escolarització obligatòria perquè consideren que aquesta no garanteix una incorporació al mercat de treball prou satisfactòria. Aprovar l'ESO és indispensable, però no és suficient. A diferència d'aquests, però, opten per la formació professional: consideren que els pot dotar d'uns coneixements especialitzats que els faciliti l'accés a una posició relativament "còmode" en l'àmbit laboral.

L'opció de l'itinerari batxillerat-universitat és descartat principalment per tres motius. En primer lloc, per la seva llarga durada; es desitja una incorporació més immediata al mercat laboral. En segon lloc, pel seu grau de dificultat; bona part dels alumnes incorporats tardanament a l'institut el consideren inassequible. Veiem alguns fragments d'entrevista:

Batxillerat, no, no, no. Hi han anat molts immigrants i no se n'han sortit bé... Anar-hi, per què? Sí vull ser cuiner...

Ilhas (marroquí, 2n d'ESO, IES A)

E: Que t'agradaria fer quan acabis l'ESO?

A: Dependenta o no sé...

E: Però t'agradaria seguir estudiant?

A: Sí.

E: Batxillerat?

A: No. Batxillerat no. Un cicle.

E: Per què?

A: Perquè aquest any estic al grup C i ...no fàcil no, és el meu nivell... i el batxillerat crec que és difícil.

Anisa (marroquina, 4t d'ESO, IES C)

Perquè jo crec que segur que no aprovaré el batxillerat, això és difícil. El meu pare diu "si saps que aprovaràs el batxillerat pots continuar, però si no saps no pots continuar".

Kaniz (marroquina, 2n d'ESO, IES C)

Aquesta darrera cita enllaça amb el tercer motiu que volem destacar: les reticències per part d'algunes famílies a que els seus fills estudiïn batxillerat. En alguns casos aquestes reticències responen a la voluntat que l'alumne comenci a contribuir a l'economia familiar a no molt tardar. Aleshores, els estudis de formació professional són contemplats com una opció formativa que pot proporcionar una bona inserció laboral en un període de temps inferior. A en Chang (alumne xinès, estudiant de 4t d'ESO a l'IES D) li agradaria cursar batxillerat, però té seriosos dubtes de que el seu pare hi doni el vist-i-plau:

Si els meus pares que em deixen estudis, pues jo crec que faig el batxillerat. Si no em deixa, pues tinc que treballar. Si no vaig a aprendre un curs d'un ofici. Depèn del meu pare. Però jo de moment m'agrada estudis. Millor que treball, suposo sí [riu]. Si no estudi batxillerat i treballar una mica. Com que hi ha una botiga d'aquí, pues ajudar botiga de meu pare. Crec que no em deixarà estudiar, però de momento jo intento que parlar amb ells. Estic pensant com lo he de fer.

Val a dir que en alguns casos són els mateixos alumnes els qui valoren aquest "excessiu" allargament d'un temps prioritàriament destinat a formar-se com un factor d'insolidaritat respecte de les obligacions familiars, com un període massa llarg vivint "a costa" dels pares, sense aportar res a canvi. Així ens en parlaven la Hinna (d'origen marroquí, alumna de 3r d'ESO a l'IES E) i l'Alberto, alumne equatorià company de classe de la Hinna:

M'agradaria estudiar molt, però no sé... No tota la vida, perquè haig d'ajudar a casa. Si vull treballar... doncs perquè els meus pares necessiten també diners. I jo vull ajudar. (...) Ells sempre paguen estudis... i llibre... Jo també haig de pagar algo.

Hinna

(...) Porque mi mamá siempre me ha pagado todo. Los estudios y la ropa... Yo quiero estudiar más para trabajar bien. Pero no hasta los veinte años sin trabajar. Porque entonces no ganas dinero para ayudar en la casa.

Alberto

7.1.3 Expectatives de “mínims”

Com en les categories anteriors, quan parlem d'expectatives de “mínims” tornem a classificar una manera de valorar fonamentalment el caràcter instrumental de l'escola. I com succeïa també aleshores s'hi agrupen formes d'estar a l'escola força diverses. En aquest cas, però, interessa destacar la importància de la consideració del pas per l'ESO i de l'obtenció del títol corresponent en tant que necessitats mínimes. No es pensa en termes d'inici d'una trajectòria acadèmica d'elevades expectatives, ans en l'adquisició d'una credencial jutjada *condició necessària i suficient* per tal d'abastar les aspiracions laborals que es consideren plausibles. D'acord amb els resultats d'una altra investigació empírica (Alegre, 2004), en termes generals, que aquest mínim sigui considerat suficient pot explicar-se per diferents motius, els quals són, al seu torn, els que donarien compte de la diversitat d'actituds mantingudes respecte dels valors instrumentals atribuïts a l'escolarització obligatòria: creença en el procés de devaluació dels títols acadèmics o al fenomen de la sobrequalificació (discurs que prioritza el pes d'altres factors a l'hora de trobar feina: contactes, sort, habilitats personals...); disposicions de resistència escolar; visió d'un futur laboral objectivament tancat i/o orientat per raó de la pròpia “ascendència familiar” (existència de negocis familiars, pràctiques de discriminació pròpies del mercat laboral...), etc. Altres estudis semblen constatar que en el cas d'alguns col·lectius d'alumnat immigrat, particularment el d'origen magribí, algunes noies abandonen els estudis en finalitzar-ne l'etapa d'escolaritat obligatòria (i en alguns casos abans, un cop acompanyats els 16 anys) per passar a ser principalment ocupades en l'àmbit del treball domèstic o de la reproducció.

Entre els nostres protagonistes, són només dos els alumnes entrevistats que manifesten obertament que la finalització de l'escolarització obligatòria és suficient per accedir al mercat laboral. Si bé, i per raons copsades al llarg del treball de camp i recollides més amunt (*apartats 4.2, 4.3. i 6.1*) sembla clar que en cap cas es deixen sentir els efectes de posicionaments escolars de resistència, es fa difícil interpretar factors recurrents que expliquin aquestes manifestacions. Sí sembla, però, que en tots dos casos la renúncia a continuar cursant estudis post-obligatoris es veu afectada pel pes de la imposició familiar. Així és com ho expressen, resignadament, la Shamima (noia marroquina, estudiant de 3r d'ESO a l'IES C) i el Hobo (estudiant xinès, alumne de 3r d'ESO a l'IES F):

E: Has pensat que t'agradaria fer quan acabis l'ESO?

S: Sí. Treballar.

E: No t'agradaria seguir estudiant?

S: No.

E: Per què?

S: Els meus pares...

E: Però a tu t'agradaria estudiar?

S: Sí.

E: I creus que et deixaran seguir estudiant?

No.

Shamima

Medio año y cuarto. Seguir estudiando hasta cuarto. Después trabajar. No estudiar más porque no me gusta. Trabajar en restaurante. Mi padre si tengo 18 años sí que no quería, trabajar con ellos o me busco trabajo. No estudiar más. (...) A mi me gustaría seguir estudiando un poquito. Si voy a trabajar si puedo también estudiar. Dos cosas.

Hobo

7.2 Altres veus: les famílies

A l'hora d'analitzar les expectatives acadèmiques i laborals de qualsevol alumne, el seu origen social és central. Així, la posició de classe i el capital cultural de la família són factors explicatius de primer ordre dels processos de construcció de sentit i significat del pas per l'escola. D'acord amb el repàs efectuat en l'apartat teòric d'aquest treball, són diversos els autors que apliquen aquest argument a l'explicació de les trajectòries –més o menys reeixides, més o menys dilatades– de promoció acadèmica dels fills i filles de famílies d'origen immigrat o pertanyents a minories ètniques (Ogbu, 1978; Weis, 1985; Gibson, 1988; O'Donnell i Sharpe, 2000). Amb el benentès que la posició social que les famílies immigrades ocupen en l'estructura social depèn de com s'articuli el seu *mode d'incorporació* a la societat receptora així com dels processos de minorització soferts (Portes i MacLeod, 1996).

Les expectatives que les famílies mantenen respecte dels seus fills estan fortament condicionades pel valor que s'atorga a l'educació i pel camp de possibilitats que es concep com a real i factible. Aquest camp de possibilitats, alhora, es fonamenta en les condicions observades per les famílies com a facilitadores o dificultadores dels camins a seguir pels seus fills. Bàsicament, les condicions esmentades per les famílies entrevistades són de caire econòmic. És a dir, malgrat que els límits objectius existents són de diverses condicions (coneixement de la llengua, edat a l'arribada, formació prèvia en origen...) les famílies centren el seu qüestionament sobre el futur de llurs fills en qüestions econòmiques.

Per contra, és constant la falta de referències a les característiques de l'estructura del sistema educatiu o a la situació que hi ocupa l'alumne com a determinant del seu futur. Aquest punt el considerem de gran importància perquè en la majoria dels casos explicita el desconeixement per part dels pares del sistema educatiu i les seves lògiques de funcionament. Aquesta desinformació afecta a diferents vessants de l'educació: les dinàmiques escolars, l'oferta d'itineraris acadèmics, les conseqüències d'optar per un itinerari o un altre, les línies de continuïtat determinades per aquests, els requisits per a continuar estudiant, etc.

Él [l'alumne] ya sabe [de l'aula d'acollida] pero no nos lo explica a nosotros.

Pare del Mustafa L.(Marroc).

En India no hay problema (...) toda cosa sabes cómo va, pero aquí tú no sabes cómo va...

Pare de la Biindiya (Índia)

Ella no entén què és l'aula d'acollida però sap que les seves filles estan bé, que aprenen poc a poc. Ella sabia que al principi feien moltes hores d'idioma amb alumnes estrangers i que això les ajudava amb els seus estudis.

Traductora de la mare de l'Adiva i la Rihana (Marroc)

En primer lloc, aquest desconeixement dels sistema educatiu pot explicar-se en base a la distància entre el funcionament del sistema educatiu d'origen i el d'acollida (*veure annexos*). Però, a més, ben sovint les relacions família-escola als països d'origen s'estableixen des de lògica de la delegació normativa de la primera envers la segona. No vol dir que es mantinguin actituds de despreocupació o negligència respecte dels processos escolars dels seus fills i filles. Frequentment és més aviat el contrari: es delega i autoritza a la institució escolar per a l'acompliment d'un àmbit de funcions i responsabilitats educatives en el qual no es considera oportú interferir. Podríem afirmar, doncs, que la no intervenció dels pares en l'educació acadèmica de llurs fills o el seu desconeixement sobre el funcionament de l'escola és conseqüència, sovint, de la confiança i delegació d'aquestes famílies cap a les institucions educatives.

Juntament amb això, no podem descuidar que el pes de les dificultats lingüístiques, que apuntàvem com a causants d'un major distanciament dels pares respecte l'escola, tornen a ser aquí la clau explicativa de la desinformació sobre les trajectòries i possibilitats educatives dels seus fills. Aquest desconeixement és més patent i explícit –encara que no exclusiu- en els casos de les famílies de llengües no romàniques (el Marroc i la Índia), on les limitacions lingüístiques provoquen sovint la pràctica total incomunicació entre escola i família.

Centrem-nos en les expectatives de les famílies. L'objectiu últim és comú a tots els pares i mares immigrants: s'espera que els fills superin la seva situació socioeconòmica. Aquesta idea es repeteix a les diferents entrevistes i arriba a ser un tema tan important que en alguns casos es presenta com el motiu principal d'haver emigrat:

Si han vingut aquí no és pels pares sinó pels fills, per millorar el seu futur. I si hi ha una cosa que el pugui millorar és l'educació. Per això és molt important que segueixin estudiant, pel coneixement de l'idioma, pel coneixement en general i per tenir un futur millor que el que poden tenir al Marroc.

Mare de l'Adiva i la Rihana (Marroc)

A la gente como yo, que trabajo aquí de limpieza (...), nos gustaría que nuestros hijos no fueran a una casa a limpiar (...) y yo se lo digo a ella, a mí me gustaría que fuera a la universidad aunque llegue a los 30 y tenga que seguir trabajando para mantenerla.

Mare de la Juliana (Hondures)

El meu pare sempre es posa de mal exemple. Diu que si no estudiem ens quedarem com ell, quan tinguem fills no sabrem què fan, no sabrem parlar...

Sabiha (Marroc)

(...) en el colegio mejor, no igual que padre que no habla ni nada.

Pare de la Lina (Marroc)

Aquesta millora de la situació socioeconòmica va íntimament lligada a l'obtenció d'una bona feina i la formació és vista com el principal mecanisme per aconseguir-la. En general, encara que ara ens aturarem a observar què s'entén per una bona feina, l'educació és valorada principalment per la seva funció instrumental, més que no pas expressiva. Així com a l'educació obligatòria se li atorga el valor de l'aprenentatge de la llengua i d'integració a la societat d'acollida, l'educació postobligatòria és vista com un pont al món laboral:

Yo quiero que ella estudie, no la pongo a trabajar, quiero que estudie (...) que tenga una posición más alta, un trabajo más bueno

Mare de la Marina i l'Estela (Moldàvia)

Si vuelve a Venezuela habiéndose graduado en España tiene mejor futuro

Mare del Gabriel (Veneçuela)

Intentant aprofundir una mica més en quin tipus de formació o de feina és la que els pares desitgen per als seus fills, podem distingir bàsicament dues línies. En primer lloc, trobem les famílies que consideren que els seus fills han d'estudiar quelcom pràctic per tal de posar-se a treballar el més aviat possible. La lògica és que l'alumne rebi certa preparació professional però sense perllongar en excés els anys de formació:

(...) estudiar luz, mecánica, lampista... cosas prácticas.

Pare del Mustafa A.(Marroc)

[la voluntat que els fills arribin a la universitat] No es troba molt entre els pares immigrants perquè encara que vulguin que els seus fills estudiïn, prioritzen sempre la feina (...) que estudiïn una mica i prou (...) A tots els pares els hi agradaria que els seus fills estudiessin, no per conèixer coses sinó per treballar

Traductora de la mare de l'Adiva i la Rihana (Marroc)

Que estudiïn una feina o algo així

Pare de l'Asha i la Fatija (Marroc)

La preferència per la formació professional és majoritària entre les famílies de perfil socioeconòmic més baix però coincidint alhora amb aquelles que provenen de països on la universitat és una opció poc factible. Tot i així, es fa difícil establir que els pares que opten per la formació professional no desitgin que els seus fills cursin estudis universitaris. Sovint són les condicions de necessitat en què viuen el que marca aquesta decisió. Així ho afirma el pare del Mustafa L.(Marroc):

Que estudie lo que le guste a él (...) [a la universidad] nosotros no podemos, yo trabajando solo, con toda la familia, que estudie algo para trabajar

La universitat és vista com una opció d'alt nivell, de prestigi. A més, s'associa l'obtenció d'un títol universitari amb la possibilitat de trobar una feina millor i donar l'oportunitat als fills d'anar-hi és viscut com una forma d'assegurar-los un futur millor. La mare de la Gisela (Equador) ho explica així:

Me gustaría una carrera, es mi niña (...), los puedo dejar encaminados y ya después el futuro que se lo labren ellos mismos (...) yo estoy contigo hasta que pueda (...) A mí no me importa el esfuerzo que yo hago siempre y cuando vea lo que estoy sembrando (...) Y que pregunte y se informe porque después estudiar y luego no tener trabajo...

Una constant en les afirmacions de les famílies immigrades que declaren voler que els seus fills accedeixin a la universitat és la percepció que els estudis universitaris impliquen fer un gran esforç. Si els fills opten per cursar una carrera, trigaran més temps

en incorporar-se al mercat laboral i, per tant, la seva aportació econòmica a la família s'endarrerirà. Les següents afirmacions mostren la voluntat de molts pares de fer aquest sacrifici:

El pare sempre els anima a estudiar i li agradaria que continuessin els estudis, i els hi diu que està disposat a pagar i treballar per a elles a condició que estudiïn

Mare de l'Adiva i la Rihana (Marroc)

Yo quería que hiciera bachillerato. Tenemos amigos rusos y de Moldavia que han venido, han estudiado y están en la universidad (...) Yo no quiero que trabaje y que traiga dinero a casa, yo quiero trabajar yo para ella.

Mare de la Marina i l'Estela (Moldàvia)

Nosotros trabajamos para ellos (...) es igual si tiene 18 años, es mi niño y yo trabajo para él.

Pare de la Dorina (Romania)

Yo si tengo que hacer 2 horas más, 3 horas más, o lo que fuera a mí no me importa (...) pero le digo aprovéchalo, en la vida hay oportunidades pero hay que saberlas aprovechar.

Mare de la Gisela (Equador)

Volem cloure aquest punt retornant a la tesi que empara aquest apartat. Les expectatives que les famílies es formulen en relació al futur acadèmic i/o laboral dels seus fills i filles i, de retruc, les aspiracions generals relacionades amb el propi projecte familiar depenen de com es vagi resolent el seu procés d'incorporació en allò que en diem la "societat d'acollida". Per tant, en l'argument que darrere la manera com els joves d'origen immigrant i les seves famílies construeixen les seves visions sobre el sentit de l'escolarització obligatòria i de les opcions de continuïtat postobligatòria hi ha molt més que particularismes culturals. Replicant també en aquest punt la insistència en el valor explicatiu de la "diferència cultural" es corre el risc de caure en els vicis del multiculturalisme més ingenu; aquell que recupera les categories etnicistes de l'anomenat *fonamentalisme cultural*, aquell que acaba confonent estratègies de supervivència amb hàbits culturals, desigualtats socials amb diferències identitàries. Allò que és més aviat efecte dels processos de minorització i desigualtat social que, quotidianament, experimenten bona part dels col·lectius d'origen immigrant acaba essent atribuït a les raons d'unes diferències culturals originàries heretades de generació en generació.

Per aquest mateix camí acaben perdent-se les visions de l'heterogeneïtat de situacions que caracteritza allò que anomenem "cultures d'origen"; per entendre'ns, és tan impropï parlar de la "cultura de l'Estat espanyol" com un tot únic i indiferenciat com fer el mateix referint-se a la "cultura del Marroc" o a la "cultura centreamericana", o a la "cultura dels antics països de l'Est". No diem que darrera d'aquestes visions sobre l'escolarització no es trobin justificacions d'ordre cultural (àdhuc religiós, en alguns casos), justificacions que transmet la socialització familiar. Però convindria començar entenent que per norma general es tracta de justificacions construïdes i reconstruïdes fonamentalment en base a com aquestes famílies i llurs fills i filles perceben i experimenten diàriament l'estructura d'oportunitats que els ofereix la societat receptora i, dins aquesta societat, la institució escolar.

8. Reflexions pràctiques

Recuperem allò que avançàvem en encetar aquest treball. La perspectiva d'aquesta recerca no ha estat centrada en l'anàlisi de les característiques dels diferents dispositius, espais i processos escolars amb què diàriament es relacionen els joves nouvinguts d'origen estranger. Allò que hem pretès copsar al llarg de totes aquestes pàgines són les maneres com aquests joves perceben aquests dispositius, espais i processos, els experiencien i se n'apropien.

Dèiem també en la introducció d'aquest informe que si algun valor afegit aportava aquest capgirament de l'òptica, aquest era la possibilitat de comptar amb els punts de vista d'aquella població escolar que se situa més directament com a receptora d'aquelles polítiques a través de les quals els centres organitzen els seus equilibris entre les opcions d'atenció educativa més específiques i aquelles de caràcter ordinari. Igual com succeeix quan són a debat els possibles efectes de qualsevol intervenció política, també els possibles impactes d'aquests equilibris depenen de com els recursos que se'n deriven són avaluats i, consegüentment, utilitzats per part d'aquella població que n'és "usuària". L'anàlisi d'aquests punts de vista, doncs, hauria de permetre proporcionar eines d'anàlisi i reflexió susceptibles de ser tingudes en compte per a una millor orientació i gestió dels recursos destinats a l'acollida i escolarització de l'alumnat d'origen immigrat, eines susceptibles de contribuir a recórrer la distància sovint existent entre la realitat i els paràmetres de la planificació educativa.

És des d'aquest recordatori que convé llegir els apartats que segueixen. Els punts d'atenció que d'ara en endavant es prenen en consideració, ho són en tant que permeten ser valorats des del material empíric recollit, això és, des de les veus dels nostres protagonistes (alumnes nouvinguts, però també les seves famílies i el seu professorat). En altres paraules, és l'anàlisi dels seus discursos allò que ens ha marcat els centres d'interès pràctic de què tot seguit ens ocupem, no pas a la inversa. Això vol dir que les set reflexions pràctiques aquí contemplades en absolut esgoten la diversitat d'àmbits d'intervenció que podrien considerar-se des d'una òptica més estrictament "institucionalista". Repetim, no ha estat el nostre objectiu que així fos.

8.1 El coneixement d'allò que els fa "diferents"

Remetem aquí a les implicacions del debat general entorn als punts forts i punts febles de les opcions d'intervenció que obren tant les denominades estratègies de focalització (especificitat) com les estratègies de normalització (universalitat). També en termes generals recordem que el disseny i implementació d'una o altra estratègia, o de polítiques combinatòries en un o altre sentit no pot menys que partir de la resposta

donada al següent interrogant: *quines són les necessitats i les problemàtiques a què es pretén fer front?* O formulat en altres paraules: *què justifica que calgui dispensar al col·lectiu d'alumnat nouvingut unes atencions o unes altres?*

Apareix aleshores l'imperatiu de conèixer i definir allò que fa "diferents" aquests alumnes de la resta de l'alumnat que s'escolaritza al mateix centre. D'acord amb els arguments repassats en pàgines anteriors, és evident que el "grau d'especificitat" (respecte del conjunt de l'alumnat del centre) de les necessitats educatives de l'alumnat nouvingut d'origen estranger té a veure amb múltiples variables. Tres d'elles semblen evidents: 1) l'edat d'arribada i d'inici de l'escolarització, 2) la trajectòria educativa i nivell d'aprenentatge previ, i, 3) el coneixement o no d'alguna de les llengües autòctones.

Ara bé, d'acord amb el discurs majoritàriament compartit pel professorat participant en els grups de discussió realitzats als diferents centres visitats, sembla a bastament estesa la percepció que, en aquest dibuix de situacions d'especificitat, cal comptar amb un quart factor: la *qüestió cultural*.⁴⁷ No és estrany en aquestes circumstàncies que emergeixi amb força el pes de determinades generalitzacions vàries d'adscripció (quasi)ètnica.

Amb els llatinoamericans ens trobem que la facilitat que tindrien d'assimilació de la llengua, la tenen en dificultats educatives i familiars, i ens trobem també amb un handicap per a nosaltres, que som una societat més evolucionada o més pacífica, almenys a mi el que m'està sorprenent en els últims anys i m'esgarrijo és la violència de comportament verbal i físic que acostumen a portar aquests col·lectius en el tracte en si mateixos (...). Els nens que venen marroquins, tenen encara una estructura familiar diguem-ne en certa manera rígida, però també integren dintre dels seus comportaments la violència, i quan encaixen amb els llatinoamericans, o alguns països llatinoamericans, realment hi ha un enfrontament amb el mateix tipus de llenguatge violent físic o verbal...

(Citació extreta del grup de discussió realitzat a l'IES D)

[En referència als alumnes magrebins] Per exemple, jo dono música i els hi sona a "xino". I moltes vegades tenen problemes perquè.... no volen fer el mètode que jo segueixo perquè uns diuen que la religió no els hi permet, uns altres diuen que és tan difícil que no ho podran aconseguir mai, i els altres diuen que allò els hi ve tot de nou perquè no ho coneixen absolutament perquè és una cultura que ells no hi volen entrar, que aquelles cançons a ells no els hi van (...) El que hem aconseguit des de música és que a classe aconsegueixin participar la majoria, però a casa ho tenen absolutament prohibit... si han de preparar alguna cosa a casa ho tenen absolutament prohibit, cantar o tocar un instrument no és permès. És una barrera, una barrera que no sé com la superarem, però la barrera hi és.

⁴⁷ La significativa presència d'aquest discurs entre bona part del professorat de secundària ha estat també corroborada en un altre estudi empíric (Alegre, 2005).

(Citació extreta del grup de discussió realitzat a l'IES C)

Avançàvem en el punt 7.2 una certa rèplica a la insistència en el valor explicatiu de la “diferència cultural”. Ho fèiem llavors per referir-nos al sentit i característiques de les expectatives que les famílies nouvingudes es formulen respecte de l'escolarització de llurs fills i filles. Però també quan es tracta d'interpretar els perfils de les actituds de l'alumnat nouvingut front els valors instrumentals i expressius de la institució escolar, o les seves pròpies expectatives acadèmiques més enllà de l'edat d'escolarització obligatòria, o, en general, el rerefons del conjunt de situacions viscudes per part d'aquest alumnat dins l'àmbit escolar, aquelles explicacions que es deturen en els suposats efectes de determinats “particularismes culturals” se'ns queden curtes. Si més no, quan s'entenen nocions com “diferències” o “identitats culturals” tal i com s'acostumen a entendre. S'escau aquí recuperar dues reflexions, la presa en consideració de les quals reverteix en evidents implicacions pràctiques.

En primer lloc, abundant en aquesta línia explicativa, correm el risc de caure en els vicis etnicistes del “fonamentalisme cultural” –aquell discurs que acaba confonent els efectes dels processos de minorització i desigualtat social que quotidianament experimenten bona part dels col·lectius d'origen immigrat amb atribucions a les implicacions d'unes diferències culturals i identitàries originàries, àdhuc religioses, heretades de generació en generació. Segons argumentàvem més amunt, les vivències i apropiacions escolars d'aquests alumnes van formulant-se i reformulant-se en base a com ells mateixos i les seves famílies perceben i experimenten diàriament l'estructura d'oportunitats que els ofereix la societat receptora i, dins d'aquesta societat, la institució escolar. Si bé és cert que en sentit genèric aquest procés de translació discursiva (percepció d'oportunitats reals → visions sobre els valors de l'escolarització) no és exclusiu dels marcs de significació dels alumnes nouvinguts, sí ha estat ja fa temps demostrat que la societat receptora relega aquests col·lectius⁴⁸ -a través de diferents dinàmiques de discriminació (laboral, jurídica, política...- a posicions específicament vulnerables dins l'estructura social.

En segon lloc, i ens situem ara davant d'unes realitats i d'uns processos que sí són totalment específics dels diferents col·lectius d'alumnes nouvinguts d'origen estranger, el discurs etnicista pot acabar obviant la consideració dels efectes de les experiències escolars que aquests alumnes viuen fruit de procedir d'uns altres contextos escolars, d'unes altres realitats lingüístiques, d'unes altres coordenades tipificadoras de les geografies de l'adolescència. Al llarg dels diferents capítols d'aquest treball hem tingut

⁴⁸ Recordem que ens hem estat referint al llarg d'aquest estudi a col·lectius de persones immigrades procedents de països extracomunitaris més empobrits que el nostre.

ocasió de ponderar el pes relatiu d'aquests efectes a l'hora d'interpretar les diferents maneres com l'alumnat nouvingut percep i es relaciona amb els diferents espais, dispositius i agents educatius que formen part del camp escolar. Darrere de segons quines actituds o disposicions de dissociació, fins i tot de retraïment davant les dinàmiques escolars que operen dins l'aula, sovint no hi ha més que els efectes de la vivència d'un salt significatiu entre les pedagogies amb què aquests alumnes han estat familiaritzats en origen (majoritàriament caracteritzables, en major o menor mesura, com a "pedagogies visibles") i les que es desenvolupen en les seves actuals classes (tendents a la pèrdua de la jerarquia docent i del control disciplinari). Darrera del seu replegament relacional (formació de grups homogenis quant a l'origen), sovint ens trobem amb solucions d'"urgència" davant la necessitat de trobar punts de recolzament, algú amb qui compartir sociabilitat sense obstacles lingüístics, en uns moments inicials carregats d'incerteses, inseguretats, timideses i, en alguns casos, percepcions d'hostilitat cap a l'alumnat immigrat. O en el relatiu al debat sobre les famílies, darrera el dèficit de participació en la vida dels centres dels pares i mares immigrants, sovint no hi ha més que el manteniment d'unes actituds ("normals" en els contextos escolars d'origen) de delegació normativa i autorització a la institució escolar per a l'acompliment d'unes funcions i responsabilitats que se suposa li són pròpies i davant les quals no es considera pertinent interferir (al marge, és clar, d'altres factors més objectius com ho són, en molts casos, les distàncies idiomàtiques).

En resum, tot exercici que passi per tractar de valorar què és allò que col·loca aquests alumnes en una posició de "diferència" demana de la presa en consideració d'uns factors que van força més enllà d'allò que acostuma a significar-se amb l'expressió d'"identitat cultural". Efectivament, com més coneixement disposi el centre i els seus docents de la manera com "es comporten" aquestes variables en el seu camp de joc, més afuada podrà ser la interpretació d'aquelles problemàtiques que *específicament* planteja aquest alumnat al centre i, en conseqüència, més eficaç podran ser el disseny i implementació d'estratègies educatives destinades a l'abordatge d'aquests reptes. El punt següent insisteix en la necessitat de dotar-se de mecanismes que permetin disposar d'aquest coneixement. Però més enllà d'això, no se'ns escapa que ens situem aquí davant d'una qüestió que reclama d'una determinada tasca de sensibilització del conjunt del cos docent. Més enllà del coneixement concret sobre aquests aspectes que puguin arribar a acumular les persones més directament responsables de l'acollida inicial d'aquest alumnat (un coneixement que, òbviament, més incident serà com més compartit sigui), ens situem davant d'uns reptes de comprensió i aproximació significativa, empàtica, que idealment haurien d'arribar a formar part de les normalitats compreses dins la funció docent.

8.2 El coneixement de les situacions de partida

Ens apropem ara davant a un dels ingredients bàsics que formen part dels reptes que es planteja l'acollida inicial de l'alumnat nouvingut als centres docents. Poder diagnosticar acuradament el nivell d'escolarització i aprenentatges previ, així com la situació personal, familiar i social dels alumnes que s'incorporen tardanament al nostre sistema educatiu esdevé una peça essencial i amb clares repercussions sobre la trajectòria escolar d'aquest alumnat. No en va, és en joc l'adequació de l'atenció educativa, més o menys específica i sempre en funció dels recursos disponibles, a les necessitats existents. Són diversos els protocols així com els professionals que intervenen en el disseny i aplicació dels diversos dispositius de detecció i avaluació d'aquestes necessitats: des dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) o els assessors LIC (Llengua i Cohesió Social) fins als responsables de l'acollida al centre docent (coordinadors LIC, tutors d'acollida, coordinadors pedagògics...) o els propis departaments d'orientació i atenció a la diversitat (psicopedagogs, mestres de pedagogia terapèutica...) dels diferents centres escolars.

D'acord amb els factors de diversitat abans esmentats, segurament l'avaluació més "urgent" hagi de recaure, com acostuma a succeir a la pràctica, en la detecció del nivell d'aprenentatges amb què l'alumne inicia la seva escolarització al sistema educatiu català. Ara bé, i també d'acord amb el recordat en el punt anterior, seria igualment pertinent disposar d'informació a propòsit de tota una altra constel·lació de variables que, no per més subjectives, tenen menys incidència a l'hora de condicionar la mena de situacions i processos escolars que s'obren a aquests alumnes: expectatives acadèmiques, actituds davant de la institució escolar, disposicions davant del professorat, davant d'alumnes d'altres orígens ètnics, davant la institució familiar, davant la cultura de consum, davant les relacions entre gèneres, davant la inserció precoç al mercat de treball, davant la pràctica religiosa... I fóra enormement oportú poder arribar a contrastar les visions d'aquests alumnes amb els posicionaments dels seus pares i mares respecte d'aquestes mateixes coordenades.

A la pràctica, tanmateix, tot un seguit de circumstàncies acostumen a concórrer de tal manera que acaba dificultant-se la possibilitat d'assegurar les condicions necessàries per a l'establiment (i aprofitament) d'uns espais i uns canals diagnòstics òptims: manca d'expedients acadèmics que identifiquin la trajectòria escolar prèvia de l'alumne (o, quan aquests es presenten, manca de criteris oficials de convalidació dels aprenentatges i les matèries cursades); models o fitxes de nivell que no resulten adients; absència d'assessorament tècnic extern; manca de temps per part de l'equip d'atenció a la diversitat; imprevisibilitat en l'arribada de l'alumnat; multiplicitat en els perfils de les seves situacions de partida; disfuncions de tipus organitzatiu derivades de la manca de

coordinació entre els diferents agents implicats (interns i externs al centre), o de la definició poc clara de les àrees de responsabilitat atribuïbles a cadascun d'ells; dificultats de comunicació amb les famílies, etc.

En conseqüència, no és estrany que l'alumnat nouvingut, sobretot l'arribat fora de termini o incorporat per “matrícula viva”, sigui adscrit a un grup classe de referència i introduït a l'aula d'acollida (sempre que els centres en disposen) sense anar més enllà de l'ús del criteri de l'edat, la llengua materna i, en ocasions, el nivell de curs assolit en origen. En efecte, a jutjar pels relats dels nostres entrevistats, són pocs els alumnes immigrants que recorden haver passat per un procés de proves de nivell i entrevistes inicials amb la presència de la família abans d'iniciar el seu itinerari escolar. I aquells que ho recorden dibuixen un procediment d'avaluació que no va més enllà de la resposta a unes poques preguntes (dins l'àmbit de la lectoescriptura i el càlcul, generalment).

Un dels ingredients bàsics que ha de formar part de les informacions a recollir sobre l'alumnat nouvingut durant els primers moments del període de l'acollida inicial és el funcionament dels sistemes educatius d'origen. També en un pla ideal, aquest coneixement hauria de superar la disposició de dades referents a les etapes i edats d'escolarització obligatòria, o als diferents itineraris acadèmics que conformen l'oferta escolar postobligatòria dels diferents països d'on procedeixen els alumnes immigrants que s'escolaritzen als centres catalans. Tenir nocions sobre la manera com s'estructura la xarxa escolar d'aquests països (centres públics, concertats, religiosos, militars; formació professional...), els seus currículums i nivells d'exigència, els seus horaris, els hàbits disciplinaris dins els centres (començant per les valoracions generals sobre l'autoritat docent), el tipus de relació habitual entre família i escola... tot plegat no tan sols pot ajudar a afinar certes correspondències de nivells i possibles convalidacions. Més enllà d'això, aquestes dades permeten aproximar-se a les dinàmiques escolars viscudes en origen, situant així les “normalitats” escolars a partir de les quals l'alumnat nouvingut inicia el seu viatge escolar a les aules catalanes. És més, esdevé aleshores possible interpretar els significats de determinats estranyaments, distanciaments o retraïments inicialment viscuts per aquests alumnes.

El treball de camp realitzat ha fet evident com, per exemple, a molts dels nois i noies nouvinguts els sorprèn el tipus de relació “típica” que s'estableix entre alumnat i professorat als seus respectius nous instituts. En contrast amb les “normalitats” viscudes en els centres escolars d'origen (on el professorat assumeix i se li reconeix un rol de figura d'autoritat distant i estricte), el grau de permissivitat dels seus actuals professors acostuma a ser molt més elevat, les seves actuacions disciplinàries (tant se val si més o menys “arbitràries”) molt menys estrictes i, en general, el comportament quotidià de

l'alumnat força més disruptiu i transgressor. Més encara, en aquells casos en què l'alumnat nouvingut afegeix a aquesta distància la percepció d'un menor grau d'exigència i dificultat en els programes curriculars dels centres en què actualment s'escolaritzen, no és infreqüent que arribin a establir-se clares homologies entre el nivell de disciplinització dels comportaments i el nivell de qualitat dels ensenyaments escolars. Com esmentàvem en l'apartat 3.3.1 d'aquest treball, és aleshores freqüent que aquests alumnes enyorin una escolarització globalment més estricta: on s'aprèn més i de manera més rigorosa, és en aules estrictament disciplinades per a fer-ho.

Hem sobretot documentat els casos en què aquest distanciament és experimentat de manera més significativa. Siguin aquestes situacions més o menys representatives de les vivències escolars del conjunt d'alumnes nouvinguts d'origen immigrat, la seva atenció des de la institució educativa esdevé en tot cas necessària. Altrament poden perdre's de vista els sentits d'uns estranyaments, d'unes *dissociacions* –fent servir la terminologia de Bernstein, ens referíem amb aquesta expressió a aquell conjunt de disposicions que situen l'alumne en una posició d'incomprensió (que no de resistència) respecte de les finalitats i exigències de la institució educativa–, que si bé acostumen a anar relativitzant-se amb el pas del temps, poden arribar a marcar significativament les trajectòries acadèmiques d'aquest alumnat.

En síntesi, i d'acord amb el conclòs en un altre lloc: “És clar que l'experiència d'aquest distanciament s'expressa en funció de les particularitats pròpies de l'escolarització prèvia de cada alumne. Avançar, doncs, en el coneixement pràctic d'aquestes particularitats pot també contribuir a entendre i gestionar adequadament aquests possibles “desencaixos” (Alegre, 2005: 133).

Partint d'aquesta proposició, en l'Annex d'aquest treball aportem una descripció de les característiques bàsiques dels sistemes educatius dels diferents països d'origen dels nostres entrevistats; una descripció que si bé no esgota les necessitats de coneixement a les quals ens anàvem referint (les quals reclamen també de l'anàlisi dels propis relats i visions subjectives d'aquests alumnes), sí permet dibuixar un retrat sintètic d'aquelles realitats dels sistemes educatius d'origen que són analitzables de manera més objectiva.

8.3 Procediments extraordinaris, procediments ordinaris

En diferents capítols al llarg d'aquest estudi hem tingut ocasió de referir-nos a l'abast i implicacions d'aquelles situacions de vulnerabilitat que, per motius ben diversos, caracteritzen el posicionament escolar de bona part de l'alumnat nouvingut: vulnerabilitat, manca de competències en les llengües autòctones, nivell d'escolarització previ força deficitari, però també, inseguretats en el pla personal (timidesa, retraïment,

manca d'autonomia...) i relacional (manca de vincles, sobretot amb alumnes autòctons). Aquest conjunt de circumstàncies fàcilment poden revertir en situacions d'un cert desamparament (educatiu i personal) en aquelles hores en què aquest alumnat és incorporat a l'aula ordinària. Front una aula d'acollida representada com a “espai-refugi”, on un es relaciona amb companys del mateix origen –o si més no, amb companys amb els quals comparteix tot un seguit de dilemes i realitats de partida–, on els ritmes i continguts dels aprenentatges són adaptats a les seves necessitats específiques, on el professorat es mostra proper, afectuós, comprensiu i ben disposat a treballar sobre aquestes necessitats... front aquest espai es prefigura la representació de l'aula ordinària gairebé com un “espai-amença”. No tan sols s'hi perden els vincles d'amistat o companyia més significatius, els vincles de recolzament amb el tutor d'acollida, sinó que ben sovint es reforça una percepció negativa del valor instructiu de l'aula ordinària.

Certament, aquests casos contrasten amb els d'aquells altres alumnes immigrants que, marcant-se com a fita la incorporació plena i tan ràpida com sigui possible als itineraris escolars “normalitzats”, fonamentalment operen una “apropiació instrumental” del seu pas per l'aula d'acollida. Aquesta és percebuda com un temps necessari, mitjà per a l'adquisició d'aquelles competències (prioritàriament en el terreny lingüístic) que han de permetre un accés reeixit a l'aula ordinària. Es renuncia temporalment a inserir-se en la trajectòria escolar “normalitzada” en la mesura que els aprenentatges adquirits a l'aula d'acollida, els seus ritmes i continguts, responen a les seves exigències i expectatives. Dins el marc de la mostra d'alumnes que suposa el conjunt dels nostres entrevistats, els nois i noies disposats a fer aquestes renúncies, a situar en segon terme l'itinerari ordinari de forma provisional, acostumen a provenir de països de parla no romànica o romànica no espanyola. Ara bé, més enllà d'aquesta espera necessària, bé quan es perllonga més del considerat oportú, bé quan no s'hi progressa d'acord amb l'exigit, l'aula d'acollida representa una pèrdua de temps.

I encara més contrastant amb el primer dels casos esmentats és el d'aquells altres alumnes que, ja d'entrada, avaluen com a no indispensables, àdhuc com a innecessaris, el tipus d'aprenentatges que es treballen a l'aula d'acollida; una valoració que en la majoria dels casos es recolza en la desacreditació del valor d'ús del català, tant a nivell social com fins i tot acadèmic. Ja des de bon inici, aquests alumnes –bona part dels quals provenen de països lingüísticament propers al nostre (països de parla romànica o de parla castellana) – senten perdre-hi el temps en un context d'aprenentatge sovint percebut com a “infantilitzat”, un context que priva injustificadament de la participació en aquells itineraris que realment compten com a mecanismes d'“autèntica” escolarització.

A hores d'ara, és per tothom compartit (docents, alumnes, “experts”...) que el pas de l'aula d'acollida (entesa com a recurs “extraordinari”) a l'aula ordinària representa un dels principals camps d'actuació en què es juga el futur acadèmic (i també relacional, emocional, i més enllà de l'escola, també laboral) dels i les alumnes procedents de la immigració. Podem aquí recollir, d'acord amb l'elaborat en un altre lloc (Alegre, 2005), alguns dels reptes que, a nivell procedimental, aquesta consideració implica per als centres educatius: disposar de proves extraordinàries d'avaluació continuada i terminal adequades als diferents nivells, acordar amb els diferents departaments didàctics el contingut dels aprenentatges mínims requerits per a l'assistència a les respectives sessions ordinàries, establir a l'aula d'acollida una organització curricular i horària que contemplés diferents etapes en el procés d'acceleració dels aprenentatges (per exemple: nivell d'iniciació, nivell de consolidació i nivell de seguiment), quadrar els horaris d'assistència d'aquest alumnat a l'aula ordinària amb l'horari de permanència a l'aula d'acollida segons criteris pedagògics i de socialització,⁴⁹ etc.

Però a més d'aquests procediments, no pot obviar-se la incidència dels modes com els diferents col·lectius d'alumnat nouvingut experimenten i s'apropien dels valors intrumentals i expressius d'uns i altres espais d'aprenentatge. Prendre en consideració el sentit d'aquestes experiències i apropiacions pot contribuir a interpretar les possibilitats d'èxit (i de fracàs) d'aquells criteris que implementi el centre a l'hora de planificar els processos de trànsit entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària. Ser sensibles als significats d'aquests “estils presencials” en uns i altres contextos pedagògics no tan sols permet interpretar (fins i tot preveure) determinats patrons conductuals: més o menys inhibició (o participació) en les dinàmiques d'aula, més o menys aïllament (o inclusió) en les mecàniques de treball en grup, més o menys acatament (o provocació) de les normes de classe, més o menys distanciament (o proximitat) en la relació amb el professorat, etc. Aquest exercici de sensibilitat permet també anticipar l'eficàcia de determinades fórmules i plantejaments didàctics dissenyats per tal de conduir la progressiva incorporació de l'alumnat nouvingut als canals escolars ordinaris.

Un exemple paradigmàtic d'això darrer el representa el valor i el sentit atorgat al treball autònom a la classe ordinària. Molts són els alumnes que dediquen part o la totalitat del temps d'assistència a l'aula ordinària a la realització d'exercicis que formen part del material de treball propi de l'aula d'acollida. Idealment, esmentàvem més amunt, aquest procediment de treball hauria de permetre l'alumne avançar en aquells aprenentatges

⁴⁹ Val a recordar que, davant de situacions de manca de recursos, a la pràctica no són pocs els centres que es veuen obligats a augmentar les hores d'assistència a l'aula ordinària d'alguns alumnes adscrits a l'aula d'acollida (sovint alumnes llatinoamericans) davant la impossibilitat de fer front a la pressió generada per l'arribada constant de nous alumnes amb majors necessitats educatives.

que són al seu abast en un context educatiu “normalitzat”, entre companys del seu grup de tutoria i amb l’ajut del professorat ordinari. A la pràctica, no obstant, són pocs els alumnes que assignen a aquesta fórmula d’aprenentatge un valor de primer ordre. Aquells que consideren estar perdent el temps a l’aula d’acollida (i, per tant, treballant els materials que s’hi utilitzen), bé sigui perquè han desacreditat de bon començament els aprenentatges que s’hi imparteixen, bé perquè assegurin haver-los ja adquirit, preferien integrar-se plenament en les dinàmiques “normalitzades” de l’aula ordinària, en comptes de passar l’estona resolent uns exercicis que es miren amb total desinterès. Aquells que consideren que és a l’aula d’acollida allà on més i millor estarien aprofitant el temps (alguns dels quals, a més, s’hi relacionen com a “espai-refugi”), rarament entenen el valor afegit de treballar els seus materials en un altre context. Per treballar materials de l’aula d’acollida, millor estarien a l’aula d’acollida.

I a tot això, tenint present una constatació en absolut menyspreable: segons una bona part dels nostres entrevistats, entre les opcions de què disposa el professorat ordinari, ja d’implicar l’alumne en la dinàmica de la classe, ja de fer-lo treballar autònomament, aquesta darrera acostuma a ser la més escollida. Tractant-se tant de donar legitimitat a la necessitat de compensar en la seva “justa mesura” determinades competències instrumentals, com d’aprofitar el “valor afegit” de treballar materials de l’aula d’acollida a l’aula ordinària, és evident que caldria evitar encomanar “per defecte” la dedicació d’aquest alumnat al treball autònom. A les aules ordinàries, fóra convenient tendir cap a la primera de les opcions esmentades: coneixent el nivell d’aprenentatges i el progrés acadèmic de cadascun d’aquests alumnes, fer-lo progressivament partícip de les dinàmiques i ritmes d’aprenentatges ordinaris al seu abast.

Essent de vital importància la paulatina incorporació de l’alumnat nouvingut a l’aula ordinària, tot plegat posaria de relleu la necessitat de complementar les tasques de treball autònom amb processos d’aprenentatge basats en la utilització d’adaptacions del material ordinari propi dels diferents departament didàctics, programat i seqüenciat segons nivells de suficiència mínims per unitat didàctica, competències bàsiques terminals, etc.

D’acord amb el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social correspon a la figura del tutor d’acollida col·laborar en l’elaboració de les corresponents adaptacions curriculars. Alhora és clar que la confecció d’aquests materials i adaptacions demana, a més de temps, de la col·laboració del conjunt dels departaments didàctics del centre, la qual cosa requereix alhora, de l’existència de sistemes eficaços de coordinació i traspàs constant d’informació.

Molt en relació a aquesta qüestió, i tal i com esmentàvem pàgines enrere, convé entendre que el procés actual d’ensenyament-aprenentatge que caracteritza

l'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana es realitza cada vegada més en contextos de *submersió lingüística*, això és, marcs en què s'aprèn la llengua vehicular essent aquesta la primera llengua (llengua materna) per a part dels alumnes i la segona o tercera llengua per a la resta de companys d'aula. En canvi, les fórmules d'organització i coordinació de recursos i funcions, de divisió de responsabilitats, especialitzacions i atribucions docents i tutorials majoritàries als centres de secundària continuen tenint com a marc de referència el joc *normalització-especificitat* propi dels contextos d'ensenyament-aprenentatge basats en contextos d'*immersió lingüística*.⁵⁰ I cal advertir que, atesos els valors i criteris que fonamenten les aules d'acollida de centre –un recurs obert i flexible–, és clar que és cridat a incrementar-se el pes de la submersió com a mecanisme d'aprenentatge del català (i sovint també del castellà) com a segona (o tercera) llengua.

Convé ser conscients d'això i actuar en conseqüència. Insistim: l'alumnat nouvingut es juga les seves competències lingüístiques –i no tan sols lingüístiques, també en altres àmbits de competències instrumentals i socials– en hores d'assistència a l'aula ordinària. Convé, per tant, tenir present que l'actual obertura del model educatiu compensatori planteja la necessitat d'anar acompanyada d'un canvi profund en els criteris de gestió pedagògica propis de les estructures escolars “normalitzades” (aules ordinàries). Finalment, encarar el procés de “normalització escolar” de l'alumnat nouvingut (sigui quin sigui el seu grau de “vulnerabilitat” en el pla educatiu i personal) va més enllà del foment de la formació docent en el camp de les actituds.

Oficialment, és tasca del tutor d'acollida treballar “*les pautes per al professorat de les diferents àrees que permetin reforçar el procés d'enriquiment lingüístic i cultural: estructures lingüístiques, vocabulari bàsic, competència comunicativa, coneixement de l'entorn...*”, diu el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Sigui aquesta tasca més o menys fàcil de dur a la pràctica, en centres concrets, amb realitats i estructures de funcionament també concretes, amb poblacions escolars diverses... el cas és que aquestes són indicacions que no resolen la necessitat d'acompanyar les més “tradicionals” pedagogies d'immersió del desenvolupament rigorós de pedagogies de submersió lingüística adequables a cada entorn educatiu.

Finalment, voldríem recuperar una de les reflexions anunciades en l'apartat 5. Aquell alumnat nouvingut que al llarg d'aquest estudi hem anat identificant com a situat en posicions escolars d'una major vulnerabilitat, atribueix al seu professorat d'acollida un

⁵⁰ O millor dit, d'“immersió lingüística *estructurada*”, aquella que es practica en marcs escolars (aules) en què el conjunt de l'alumnat parteix del mateix nivell d'aprenentatges de la segona llengua sobre i en què s'instrueix.

rol de clara referencialitat en el conjunt de processos que comprèn l'acció tutorial. És més, sovint aquesta atribució (i el sentit dels vincles que comporta) és mantinguda un cop representa que l'alumne hauria d'haver començat a abandonar l'aula d'acollida com a focus central del seu procés d'escolarització. Tant en el pla personal com a nivell personal, no és estrany que passat aquest moment, l'alumne continui cercant el consell, el suport, l'ajut del que fins aleshores havia estat el seu tutor de referència.

Com remarcàvem més amunt, la importància d'aquesta referencialitat no és tan sols atribuïble a les capacitats o habilitats específicament identificades en la figura del tutor d'acollida (major proximitat, major empatia, major disposició a ajudar en totes aquelles problemàtiques o dilemes personals que es visquin dins l'entorn escolar). S'explica també atenent a les característiques pròpies de l'aula d'acollida (entre d'altres, la reduïda ràtio alumnes-professor) així com al fet que es tracti aquesta de la figura docent amb qui primer i inicialment durant més hores contacta aquest alumnat nouvingut.

En conseqüència, no és estrany advertir que a mida que s'allargui en el temps la centralitat d'aquesta referencialitat acabin generant-se situacions de dependència respecte de la persona del tutor d'acollida, situacions que alhora obstaculitzen les dinàmiques de normalització dels itineraris de posicionament escolar de l'alumnat immigrant.

Molts centres educatius han optat en els darrers temps per l'establiment de sistemes de cotutorització per al conjunt de l'alumnat del centre. Quan és aquest el cas, aleshores és freqüent atorgar al professorat-tutor d'acollida funcions de tutorització grupal de l'alumnat acabat d'arribar (i que més hores passa a la seva aula) i responsabilitats de tutorització individual d'aquells alumnes d'origen immigrant que ja han passat aquesta etapa d'acollida inicial i que, per tant, passen a disposar del mateix tutor de grup que la resta de companys de la classe ordinària.

Sistemes d'acció tutorial d'aquestes característiques certament poden ajudar a orientar el trànsit progressiu de l'alumnat nouvingut de les estructures d'atenció educativa específiques cap a les estructures d'atenció normalitzades. Tanmateix, els testimonis d'aquests alumnes aquí recollits ens informen que aquest procés depèn de factors subjectius que demanen de ser analitzats i tractats integradament. Dos d'ells hi són especialment incidents i han estat detallats al llarg dels diferents capítols d'aquest treball: d'una banda, els valors assignats als mateixos dispositius escolars (això és, als aprenentatges que es transmeten en l'aula d'acollida i a l'aula ordinària); d'altra banda, les situacions de més o menys "vulnerabilitat" en el camp lingüístic i personal d'aquests alumnes.

8.4 Les polítiques d'orientació

Dos dels centres de secundària que han estat visitats per a la realització d'aquest estudi permeten situar exemples paradigmàtics, en clau positiva, d'un primer àmbit d'atenció en què ens volem fixar en aquest punt. La gran majoria dels seus alumnes nous (si més no, d'aquell alumnat que n'hem entrevistat, amb independència del seu moment d'arribada, del curs en què es troben i de la seva procedència) coneixen amb exactitud el nombre d'hores setmanals que assisteixen a l'aula d'acollida, quins crèdits comuns es perden i quins comparteixen amb el grup ordinari; han ben estat informats dels objectius pedagògics que persegueix l'aula d'acollida i del propòsit que cerca la seva incorporació progressiva a l'aula d'acollida; entenen el perquè del seu pla de treball individual i de la seva distribució horària –alguns, fins i tot, han tingut ocasió de discutir-la amb els seus tutors d'acollida–; saben de què depèn que vagi transformant-se aquesta distribució (i a quins ritmes) i són conscients de les passes que els queden per endavant en el camí cap a la plena integració a l'aula ordinària; coneixen els criteris que el centre aplica per a la seva avaluació acadèmica; destrien sense problemes allò que poden esperar de les funcions del seu tutor d'acollida i del paper del seu tutor ordinari; molt sovint identifiquen altres figures o càrrecs al centre que directament s'ocupen del disseny de les estratègies d'acollida, com per exemple el del coordinador/a pedagògic/a, etc. En resum, són alumnes que es troben ben orientats respecte de la posició que ocupen en el sí del tramit i dispositius acadèmics i respecte de la situació que, d'acord amb aquesta posició i pregressos, els pot deparar el seu futur més immediat.

Ara bé, arriscaríem a dir que aquest retrat no és del tot representatiu de la realitat que caracteritza els centres catalans de secundària en aquest terreny. A jutjar per la totalitat d'entrevistes realitzades, en conjunt és més habitual trobar-se amb alumnes que han de recórrer a la seva agenda per comptabilitzar el nombre d'hores que passen a l'aula d'acollida, o que difícilment es troben en disposició de justificar per què assisteixen a l'aula ordinària en unes hores i per a unes matèries i no unes altres, o que desconeixen quan i sota quines condicions poden anar ampliant la seva presència al grup ordinari, o que no acaben d'identificar el marc formal de divisió i atribució de funcions propi de l'organització tutorial del centre.

Val a dir que aquesta darrera constatació podria clarament trobar-se darrere de l'explicació a moltes de les altres situacions de “disfuncionalitat” detectades. En efecte, d'acord amb l'observat en l'apartat 5.1 d'aquest treball, no sempre es té clar que, conjuntament amb les atribucions del tutor d'acollida mentre l'alumne assisteix a la seva aula, és responsabilitat del tutor del grup ordinari vetllar per l'acompanyament educatiu i personal (també familiar) dels alumnes que tutoritza. Encara més, sovint acostuma a concebre's que les funcions d'aquest tutor “sobrepassen” les d'un professor

ordinari únicament per quant té assignades certes tasques organitzatives específiques i/o de seguiment de determinades incidències del seu alumnat de referència. Tal i com acabàvem d'argumentar en el punt anterior (sobretot fent referència al cas d'aquell alumnat situat en posicions de major vulnerabilitat), sovint acaba essent el tutor o tutora d'acollida la persona sobre la qual recauen les principals tasques de tutorització i orientació de l'alumnat nouvingut, sovint més enllà d'allò que els pertocaria d'acord amb els plans d'acció tutorial i altres organigrames funcionals de què puguin haver-se dotat els centres.

Recordem aquí allò que hem tingut ocasió de constatar en un altre lloc (Alegre, 2005): amb relativa freqüència aquesta situació acaba generant en el professorat-tutor d'acollida la percepció d'estar assumint funcions que, de funcionar de forma eficaç i coherent el conjunt de processos d'acollida escolar, haurien de formar part de l'àmbit d'intervenció dels corresponents tutors dels grups-classe de referència.⁵¹ Aquesta percepció no arrela únicament en un sentiment crític respecte la sobrecàrrega de responsabilitats que acaba caient en les seves mans, o respecte la tendència a delegar-les-hi per part dels tutors dels grups ordinaris, sinó que té molt a veure també amb la detecció de l'efecte negatiu que aquesta circumstància pot acabar representant per al tractament integral de les tasques d'orientació de l'alumnat nouvingut.

I és clar que les polítiques d'orientació de l'alumnat (de l'origen que sigui) no s'esgoten en l'acció tutorial. Molts són els centres de secundària que disposen dels seus propis departaments d'orientació,⁵² o ben sovint les pròpies comissions d'atenció a la diversitat acaben esdevenint peces clau en el disseny dels processos d'orientació i acompanyament escolar de l'alumnat nouvingut. És, per exemple, força simptomàtic que a la pràctica siguin principalment els centres que han aconseguit alliberar d'hores docents al seu professorat de diversitat, aquells que millor se'n surten en aquest terreny (cas dels dos instituts als quals ens hem referit en iniciar aquest punt). Sigui com sigui, es torna a fer evident la necessitat d'unes polítiques generals de centre internament coherents i coordinades i dotades dels recursos suficients per tal de desenvolupar-les amb eficàcia.

També a la pràctica, i novament sobre la base dels resultats del treball de camp d'aquesta recerca, apareix un àmbit d'actuació directament vinculat a les tasques

⁵¹ Reconeixent aquest fet, el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social estableix el següent: *“El tutor d'acollida ha de ser per a l'alumne/a el referent més clar. Així no obstant no hem d'oblidar que és tot el centre el responsable del tipus de resposta educativa que s'ofereix a l'alumnat i que la seva incorporació al centre no és únicament una “responsabilitat” del tutor d'acollida, sinó de tota la comunitat educativa”*.

⁵² Àrea departamental a hores d'ara encara no reconeguda de forma oficial per part del Departament d'Educació.

d'orientació escolar de l'alumnat que sí sembla trobar-se en un estat d'estesa desatenció. Ens referim a l'acompanyament dels i les alumnes des dels primers moments en què aquests han de començar a formular-se unes expectatives informades respecte del seu futur més enllà de l'ESO.

N'hem parlat en l'apartat 7.1.1. Constatàvem aleshores el desconeixement que una part significativa dels nostres entrevistats, força dels quals es troben en l'actualitat cursant el segon cicle de l'ESO, tenen sobre l'oferta d'estudis postobligatoris.⁵³ És evident que difícilment els alumnes poden formular-se unes expectatives de futur amb un mínim de solidesa sense disposar d'una informació mínimament fidedigne sobre la diversitat d'opcions disponibles i les seves característiques. I aquesta situació és especialment greu si recordem com la gran majoria dels nostres entrevistats confirmen la seva voluntat de no abandonar els estudis un cop acabada l'ESO. Comprovàvem també més amunt que, efectivament, aquests alumnes han sentit a parlar de l'existència del batxillerat (gairebé en tots els casos) i dels cicles formatius (en menys casos). Tanmateix, rarament es coneixen les seves característiques i objectius generals, els seus perfils instructius, les seves diversificacions internes (en modalitats o en famílies professionals), les portes acadèmiques i laborals que obren... Encara més, gran part d'aquests alumnes no saben quins són els canals oficials a partir dels quals els ha d'arribar aquesta informació.

De nou, aquest desconeixement afecta de forma més extrema aquell alumnat nouvingut que, ja en la seva actual posició escolar, es troba en situació de vulnerabilitat. Recordem-ho: la manca de competències en les llengües autòctones, les seves dificultats d'aprenentatge, la seva posició perifèrica en les xarxes socials i de comunicació més centrals, la seva manca d'autonomia, les seves timideses... la concurrència de totes aquestes circumstàncies dibuixa per a aquest alumnat (i també per als seus "orientadors") un ordre de prioritats que fa dirigir els esforços i atencions més cap a les urgències del present –distribucions horàries, encomana de material, seguiment del progrés acadèmic, reassignacions de matèries comunes...– que cap al futur.

Per bé aquesta situació més extrema quant al desconeixement de les opcions d'estudi postobligatori no sigui majoritària entre el col·lectiu d'alumnat nouvingut, sí que identifica un punt fosc en el sí de les polítiques d'orientació d'aquest alumnat, sobre el qual convindria abocar els esforços coordinats dels diferents agents implicats en el disseny i implementació d'aquestes polítiques, tot aprofitant els diferents canals

⁵³ Poc sembla haver quedat d'aquella informació que alguns d'aquests alumnes recorden (vagament) haver rebut a propòsit del funcionament del sistema educatiu català en ser inicialment acollits per part dels responsables de la rebuda al centre.

disponibles: sessions a l'aula d'acollida centrades en l'explicació del sistema educatiu català i les oportunitats que ofereix en relació al mercat de treball, hores de tutoria amb el grup ordinari on es comparteixi el debat sobre el grau de realisme de segons quines aspiracions acadèmiques, crèdits variables d'anàlisi de l'evolució del mercat laboral, crèdits de síntesi on es promogui el coneixement de l'oferta acadèmica i la realitat empresarial de l'entorn, sessions de reforç individual o en grups reduïts amb el professorat de diversitat on es treballi sobre les actituds i expectatives acadèmiques i laborals dels i les alumnes, trobades amb les famílies per tal d'orientar-les sobre les característiques de l'oferta d'estudis postobligatoris i per tal de conèixer els seus posicionaments respecte del futur que es plantegen per als seus fills i filles... Més quan ha estat posat en evidència el fet que de la formulació d'unes o altres expectatives (acadèmiques o laborals) depèn el sentit en què els alumnes (no tan sols els d'origen estranger) es disposen i s'apropien dels valors dels aprenentatges i dispositius escolars amb què es relacionen en el present.

8.5 La intervenció en l'àmbit relacional

Ha quedat prou demostrat en diferents capítols d'aquest treball que la institució escolar és molt més que un espai d'intercanvi pedagògic, és també un context estructurador de relacions humanes. Anant més enllà, podríem arribar a concloure que al final i a la base del conjunt d'intervencions possibles en l'àmbit més estrictament didàctic o curricular, ens trobem amb relacions, interaccions, amistats, enemistats, aproximacions, distanciaments d'uns nois i noies que, fruit d'aquestes experiències, s'apropien en un o un altre sentit dels diferents valors assignables al seu pas per l'escola. En altres paraules, en molt bona mesura el fet de sentir-se a gust a l'institut àdhuc de mantenir-hi actituds d'adhesió, o al contrari, percebre'l com un espai no acollidor i com un temps sense més valor que el purament instructiu (en el millor dels casos), depèn de com l'alumne, sigui quin sigui llur origen, hi visqui les seves relacions amb uns i altres companys. En afrontar la interpretació de les actituds i disposicions de l'alumnat front els diferents espais i dispositius escolars que transiten dins els seus instituts, esdevé bàsic i imprescindible recuperar l'ordre de les relacions interpersonals, els *factors calents* de la interacció entre joves adolescents.

Pàgines enrere ens hem detingut a analitzar els efectes d'allò que hem denominat el "camp dels possibles relacionals" sobre els posicionaments dels nois i noies d'origen immigrant en les xarxes d'amistat i companyia articulades en l'àmbit escolar. Vèiem llavors com, des del punt de vista de l'alumnat nouvingut, els límits d'aquest camp són definits en base al grau d'obertura o tancament de l'estructura de les xarxes

consolidades, així com en relació al nivell d'hostilitat percebut en les relacions amb l'alumnat autòcton.

Si bé és cert que els límits d'aquest camp i l'experimentació del seu abast són realitats que poden anar transformant-se segons com es vagin desenvolupant les estratègies individuals i col·lectives de sociabilitat de l'alumnat d'origen immigrant, és també inqüestionable que la manera com siguin viscudes aquestes experiències relacionals ja des dels primers dies d'estada al centre escolar, marquen significativament els posteriors itineraris de l'alumnat immigrant a través de les xarxes socials cristal·litzades en els diferents espais (formals i informals) propis de l'institut.

Al mateix temps, no podem oblidar que els processos de formació i transformació de xarxes d'amistat i companyia, així com els processos de significació dels sentits d'aquests agrupaments, són definits també sobre la base de les representacions culturals que comparteixen els i les adolescents (autòctons i immigrants) a propòsit de les maneres de ser, comportar-se i mostrar-se d'uns i altres. En l'apartat 6.1 d'aquest treball hem conceptualitzat aquestes representacions culturals entorn del creuament entre dos eixos de marcació simbòlica "típics" del que hem denominat les "geografies culturals de l'adolescència": l'eix transgressors – no transgressors, i l'eix madurs – immadurs.

A partir d'aquí hem donat compte de la importància d'una realitat que en l'actualitat representa un dels principals motius de preocupació entre el professorat: la tendència a formar-se grups d'alumnes homogenis quant a l'origen en els diferents moments informals (sobretot al pati, però també a les aules) que tenen lloc a l'institut. Algunes de les dinàmiques col·lectives, algunes de les percepcions compartides recollides en aquest estudi permeten entendre el perquè d'aquesta tendència. A un costat: el pes simbòlic i vivencial de determinades experiències de discriminació, la llunyania respecte de certes pràctiques transgressores, la manca d'actituds obertes i d'acollida per part de la majoria de l'alumnat "normalet" (no transgressor), etc. A l'altra banda, l'experiència de sentir-se acceptat sense ésser qüestionat, d'evitar sentir-se "diferent", l'establiment de fidelitats i solidaritats internes tant a dins com fora del centre, la possibilitat de parlar en la pròpia llengua... Tot plegat acostuma a conduir cap a la consolidació de grups relacionals "homogenis", uns agrupaments que, si més no d'entrada, resolen part de les inseguretats que genera la incorporació en un context desconegut sovint generador de molt diverses situacions inicials d'estranyament.

En definitiva, si no es treballa l'obertura dels grups consolidats, és "esperable" que la incorporació relacional de l'alumnat nouvingut d'origen estranger es realitzi per aquestes vies. I en aquest punt, les eines disponibles per a la intervenció s'han mostrat poc eficaces. Efectivament,

A excepció d'experiències aïllades, d'iniciatives parcials (en l'àmbit lectiu i no lectiu) de certs professionals i de discursos certament benintencionats, no pot dir-se que la *qüestió relacional* formi part substantiva de les diferents polítiques d'acollida dels centres (Alegre, 2005).

I és aquí on tota intervenció pràctica pensable hauria de comptar amb la transcendència d'un fet en absolut aliè al sentit comú. Com succeeix en el conjunt de les relacions humanes, els contactes entre joves es carreguen d'afectes i fidelitats, de sentiments de compromís i reciprocitat. Succeeix tant en les relacions diàdiques més compactes (parelles d'amics/gues), com en el sí d'aquelles agrupacions més extenses; i succeeix sigui quina sigui la morfologia interna de la xarxa (sigui quina sigui, per tant, la seva composició per raó de gènere, classe social, ètnia, edat...). De fet, és en aquest sentit que podem entendre per què l'establiment d'uns o altres vincles d'amistat en iniciar-se el procés escolar pot "marcar" significativament els futurs itineraris relacionals d'aquests integrants. Més quan part dels seus protagonistes deuen la superació de sentides angoixes i desconcerts a l'establiment d'aquests vincles, cas de bona part de l'alumnat nouvingut. Dit d'una altra manera, un cop establert l'agrupament, les possibilitats d'obrir-lo a altres lligams relacionals depenen, entre d'altres coses, de quines siguin les estructures de fidelitat existent entre els seus membres. Quan, arribat el cas, algú es planteja canviar de cercles de companyia o amistat, aleshores es deixen sentir les implicacions d'aquestes estructures, més particularment l'angoixa a sentir-se traïdor (i ser titllat com a tal) als actuals amics i amigues, uns amics/gues als quals es deu molt més que el temps passat en comú.

Podem aquí recordar un exemple extret d'una altra recerca empírica (Alegre, 2004). En un dels instituts aleshores visitats havíem parlat amb alguns professors i professores amoïnats per la persistència en hores de pati d'un agrupament relacional únicament format per nois marroquins i d'un altre exclusivament compost per noies marroquines. Amb la més bona de les intencions, alguns d'aquests professors han insistit als nois i noies marroquins sobre la necessitat que s'"integrin" i s'ajuntin amb grups heterogenis. Així és com reaccionava la Saïda (alumna marroquina estudiant de 4rt d'ESO en l'institut en qüestió) davant les observacions que en aquest sentit els han formulat professors i professores a ella i a les seves amigues:

Sí, siempre estamos una banda de marroquíes aquí solas, y la banda de españoles aquí sola. Y siempre están igual, los profesores. Siempre nos dicen que nos juntemos, pero nosotros no vamos a tirarnos encima a decirles que vamos con ellos sin que ellos nos digan que nosotros vayamos con ellos. Ellos cuentan historias que no sabemos, porque normalmente no nos juntamos con ellos. En cambio, como yo y ella, y otra amiga que tengo, que son mis mejores amigas, y también otras marroquinas siempre estamos juntas, ya sabemos de qué estamos hablando. Somos un grupo de amigas, no sé si me entendés. Digamos que si vas a estar con ellos, ni siquiera vamos a saber de qué están hablando. Anoche estaban en la discoteca y

ellos discutiendo de eso y eso, y vos cómo lo vas a saber si no has estado con ellas. Para qué quedarte y estar escuchando una historia de la que no te estás enterando de nada, para eso estar con éstas es mejor. Yo pienso, los profesores tienen amigos, ¿por qué no se cambian ellos de amigos... ¿ah?

En efecte, qualsevol iniciativa presa amb la intenció d'afavorir la "barreja" de xarxes ha de comptar amb la intensitat de les reciprocitats afectives, les estructures de fidelitat, els sentiments de pertanyença, en definitiva amb els significats de l'amistat que cohesionen aquestes xarxes.

És per això que qualsevol intent d'intercedir en favor de l'obertura o heterogeneïtzació de les xarxes socials articulades en l'àmbit escolar sobretot hauria de focalitzar esforços en el treball entorn dels moments inicials en què comencen a definir-se els posicionaments inicials de l'alumnat nouvingut. Altrament dit, el camp d'actuació d'aquests intents el trobem en la lluita contra aquells factors que en els diferents centres es troben induint el desenvolupament d'estratègies de replegament relacional. La lluita és contra la presència d'aquells "camps dels possibles relacionals" que fan que aquest replegament es converteixi en l'única sortida veritablement eficaç per tal de resoldre les necessitats de sociabilitat de l'alumnat nouvingut.

A l'estil d'experiències que han estat conegudes amb la fórmula d'"alumnes-guia", "alumnes-tutors" o "alumnes-referents", els diferents centres que formen part de la mostra d'aquesta recerca han dissenyat mecanismes d'acollida basats en l'assignació a alumnes autòctons de determinades funcions de tutorització i d'acompanyament inicial dels alumnes nouvinguts acabats d'ingressar al centre. Altres instituts han aconseguit organitzar, en horari extraescolar i en un clima allunyat de la formalització instructiva, activitats de contacte i intercanvi entre alumnes autòctons i alumnes nouvinguts. No són pocs els centres que fan participar alumnes autòctons en determinades dinàmiques d'aprenentatge realitzades dins l'aula d'acollida. Cal destacar també les iniciatives d'aquells professors i professores de l'aula ordinària que tracten d'implicar els alumnes procedents de l'aula d'acollida en les dinàmiques participatives que promouen en les seves classes (discussions col·lectives, treballs en grup...) o les d'aquells tutors que distribueixen l'ocupació de l'aula per manera de propiciar la proximitat i la interacció entre uns i altres alumnes, o les d'aquells docents que bé en el marc d'algun crèdit variable o de síntesi, bé en hores de crèdits comuns, treballen l'àmbit dels valors de la convivència i la superació de prejudicis interètnics. Alguns instituts dinamitzen en hores de pati activitats esportives, lúdiques o de biblioteca en les quals s'intenta implicar alumnes d'orígens diversos. Tot plegat és clar que pot contribuir a relativitzar certes visions sobre l'abast dels límits d'aquests camps relacionals.

No obstant això, també cal tenir present que aquestes iniciatives no resten exemptes de dificultats, ni sempre acaben assolint els resultats esperats (o desitjats). En el decurs dels grups de discussió realitzats, part del professorat d'aula ordinària ha fet referència a les dificultats amb què es troba a l'hora d'incorporar els alumnes d'aula d'acollida a les dinàmiques de classe col·lectives o als grups de treball heterogenis, com a conseqüència de les diferències existents entre la seva situació acadèmica i/o lingüística i la de la resta del grup (distàncies idiomàtiques, diversitat de nivells, ritmes d'aprenentatge diferents...). Però al marge d'aquestes dificultats d'ordre més instrumental, els professors i professores d'un institut (IES A) amb un mapa relacional fortament segregat també han manifestat topar amb disposicions i actituds de rebuig per part de l'alumnat autòcton que dificulten extraordinàriament el contacte intercultural a l'aula. En aquest context, en algunes ocasions els intents per conformar grups de treball heterogenis, o de distribuir l'alumnat d'origen estranger a l'aula de forma dispersa, poden arribar a generar conflicte entre l'alumnat autòcton i l'immigrat. Així s'expressaven alguns dels professors d'aquest institut:

Professor 1: La pregunta seria; "i per què tu no els separen [els alumnes d'origen estranger] dins de l'aula?". És que... posaràs en conflicte. Quan tu els separen i intentes integrar-los ells se senten desprotegits...

P2: El problema no és separar-los, el problema és ajuntar-los amb altres...

P3: Jo els tinc separats... estan separats entre ells i de la resta.... estan al mig dels altres, però estan ells sols...

P4: Jo l'altre dia vaig tenir problemes quan els canviava de lloc i els posava de dos en dos i ningú es volia posar al costat d'en K. [noi marroquí], ni de la H. [noia marroquina]... llavors em vaig haver d'enfadar, eh... i al final l'última vegada ja ho he canviat... els he posat sols... perquè ja no volia tenir més conflictes... tenia conflictes reals amb el J. [noi autòcton]...

P2: És molt complicat, eh... et trobes amb això... que [els alumnes autòctons] no es volen asseure al seu costat [alumnes d'origen estranger], eh...

Aquestes dificultats, doncs, no només fan referència a la incorporació de l'alumnat d'aula d'acollida a les dinàmiques d'aula ordinària, sinó al conjunt d'alumnes d'origen estranger pertanyents a xarxes relacionals homogènies, assisteixin o no a l'aula d'acollida. És a dir, les dificultats no es produeixen tan sols amb aquells alumnes que distribueixen el seu horari lectiu entre l'aula ordinària i la d'acollida, sinó també amb aquells que ja realitzen la seva jornada escolar exclusivament a l'aula ordinària. Independentment del nivell de representativitat (o d'excepcionalitat) d'aquesta situació, el que volem destacar en aquest punt és com les dificultats per incorporar l'alumnat nouvingut a l'aula ordinària en alguns casos (sobretot en aquelles realitats escolars amb

xarxes relacionals més segmentades quant a l'origen) van més enllà d'unes determinades especificitats acadèmiques i/o lingüístiques transitòries.

En aquesta mateixa direcció, en més d'un grup de discussió, els professors i professores d'aula ordinària han fet referència a les limitacions del treball en l'àmbit relacional pel fet de tractar-se aquesta d'una qüestió que transcendeix l'àmbit escolar. Especialment en aquells municipis o entorns urbans més guetitzats, es destaca la necessitat que el treball que es realitza a l'institut en aquest aspecte tingui continuïtat fora de l'espai escolar, atès que bona part dels prejudicis interètnics i de les lògiques relacionals que hi cristal·litzen responen a les dinàmiques i processos propis de l'entorn escolar.

P5: Són prejudicis... jo crec que ja neixen amb prejudicis aquests nens... ho viuen a casa...

P6: "venen aquests a treure'ns la feina"... és clar, el nano que escolta això del pare o la mare... què passa? Ve aquí i... descarrega tota la seva energia... i el que passa.... sents els comentaris "aquests venen aquí a treure'ns...."....

P2:i "reben totes les ajudes i després a nosaltres no ens ajuda ningú per a res"...

P6: ..."tenen els llibres de franc, aquests"... "i després van en Mercedes"... "el seu pare té un Mercedes i li paguen tot a l'escola... els llibres...". És clar, això fa que els nanos aquests... "perquè ells tenen els llibres de franc i jo no?"... i a sobre els pares... més llenya al foc... És clar, això no és un problema només d'aquí... (...) és que si a casa [de les famílies autòctones] li expliquen la història aquesta [respecte a la població estrangera].... el nano que farà? Quan vingui aquí veurà aquest nano magrebí.... eh... "tu aquí i jo allà"... i és molt complicat això... és que la societat mateixa ens dóna això... i això, qui és que ho fa canviar en aquest sentit? La qüestió acadèmica... mira, pots arreglar-ho d'una manera o altra, però la qüestió social... és molt fort això... i a més a més és un poble petit... que suposo que estan localitzats els nanos i les famílies magrebines en un lloc... En fi, és una cosa... això és una qüestió política... és qüestió de l'Ajuntament... i aquí nosaltres fem el que podem, intentem que s'integrin... però és clar, no podem fer més del que hem de fer... perquè ja seríem *supermans*...

Bona part de les iniciatives impulsades des dels centres que esmentàvem amb anterioritat se sostenen, de forma més o menys intencionada, en la que es coneix com la *hipòtesi de contacte intercultural*. Segons aquesta hipòtesi, del contacte i la relació entre individus de diferents grups "culturals" en resulta una reducció dels prejudicis mútuament compartits afavorint la creació d'actituds positives i tolerants respecte de l'alteritat. La superació d'aquestes imatges estereotipades, origen del racisme i la xenofòbia, afavoreix el posterior afiançament de relacions i agrupaments "ètnicament diversos". I d'acord amb els seguidors d'aquesta teoria, són cinc les condicions bàsiques que han d'assegurar-se per tal que del contacte intercultural es derivin les conseqüències

positives esperades.⁵⁴ 1) s'ha de tractar d'un contacte basat en una activitat cooperativa i amb objectius comuns, essent absents qualsevol mena d'estímul de competitivitat; 2) el contacte ha de ser sostingut per comptes d'episòdic; 3) el contacte ha de ser "significatiu", personal i cara a cara; 4) s'ha de produir en el sí d'una institució que el legítimi; 5) ha d'existir igualtat d'estatus entre els individus o grups que contacten. Tot i les possibles crítiques formulables a segons quines bases de recolzament d'aquesta hipòtesi,⁵⁵ sí sembla aportar pistes per a l'aprofitament de les realitats multiculturals que aglutinen en un mateix espai institucional els centres escolars (certament alguns més que d'altres), en aquest cas, amb l'objectiu de lluitar contra aquelles fronteres que condueixen al replegament relacional. Si més no, aquest és el "camp dels possibles" que s'obre a la institució escolar.

8.6 El contacte amb les famílies

Tant en l'apartat teòric com al llarg dels diferents capítols en què hem anat exposant els resultats del treball de camp realitzat ens hem referit a un motiu de reflexió fonamental: les expectatives i, en conseqüència, les actituds que els nois i noies desenvolupen respecte dels valors atribuïbles al seu pas per l'escolarització obligatòria inevitablement es troben afectades per les expectatives i actituds que en aquest mateix terreny mantenen els seus pares i mares. I ha estat a bastament demostrat en altres estudis que aquestes apreciacions familiars es veuen condicionades, al seu torn, per la posició que les famílies ocupen (o són "obligades" a ocupar) en l'estructura d'aquella formació social a què s'incorporen. Com dèiem més amunt, si bé es tracta aquest d'un efecte condicionant incident a l'hora d'explicar els discursos sobre l'escolarització desenvolupats pel comú de pares i mares (independentment del seu origen), no deixa de ser cert que el perfil de les famílies immigrades que ha centrat l'objecte d'aquesta recerca es troba caracteritzat per fenòmens específics de discriminació social (en el pla

⁵⁴ Algunes de les aportacions més recents en aquesta línia s'han mogut en el terreny dels efectes del contacte interètnic ocorregut en l'àmbit educatiu (Schofield, 1995; Wood i Sontleitner, 1996; Schneider, Fonzi, Tani i Tomada, 1997; Smith i Schneider, 2000; Nesdale i Todd, 2000).

⁵⁵ A banda de certes crítiques adreçables als plantejaments analítics i metodològics de bona part dels estudis que s'ha sustentat en aquesta hipòtesi, tal vegada la seva limitació més evident tingui a veure amb l'oblit d'una dimensió de primer ordre en l'abordatge de qualsevol component de les relacions anomenades interculturals: les estructures socials, polítiques i institucionals en què aquestes tenen lloc. En síntesi, que les implicacions del contacte interètnic resultin més o menys profundes i duradores, que depenguin més o menys del grau d'intimitat de la relació establerta, o del nivell de cooperació del projecte que la motiví, que siguin causa o efecte de determinades predisposicions actitudinals, etc., tot plegat romandrà sempre en funció de l'estructuració social, política i institucional en què aquest contacte tingui lloc. En darrera instància, són aquestes estructures les que determinen com de lluny es troben les posicions socials dels grups que contacten i, per tant, com de llarg és el camí cap a la possibilitat d'establir-hi relacions autènticament igualitàries (Alegre, 2004).

laboral, jurídic, polític...) que les aboquen a posicions especialment vulnerables dins l'estructura social.

Per tot plegat és digne de menció el fet que la pràctica totalitat de les famílies entrevistades apostin per la continuïtat acadèmica dels seus fills i filles més enllà de l'ESO. Recordem quin era el posicionament constant en relació aquest punt: totes elles esperen que llur descendència superi la seva situació socioeconòmica, una superació definible en termes d'obtenció d'una bona feina, amb millors ingressos i més qualificada que no pas aquella (o aquelles) que en l'actualitat permeten mantenir la família. I és respecte a aquest objectiu que la formació, particularment la formació postobligatòria, és percebuda com a condició necessària.

Tanmateix recollíem també com a constant l'abast de la manca d'informació en mans de les famílies immigrades a propòsit de les característiques de l'estructura del sistema educatiu, de l'oferta d'itineraris postobligatoris, de les conseqüències d'optar per un itinerari o un altre, de les línies de continuïtat determinades per aquests, dels requisits per continuar estudiant... així com de la posició ocupada pels seus fills en els diferents tramats, dispositius i itineraris acadèmics estructurats al centre. Arribats a aquest punt, el mateix que afirmàvem en referència al desconeixement de les opcions postobligatòries d'una part significativa de l'alumnat nouvingut entrevistat val ara en relació als seus pares i mares. Dificilment aquestes famílies poden dibuixar per als seus fills unes expectatives de futur mínimament contrastades sense disposar del coneixement necessari sobre la diversitat d'opcions possibles i les seves característiques. I lligant l'una cosa amb l'altra: difícilment poden formular-se unes expectatives mínimament "realistes" sense tampoc tenir informació vàlida sobre la situació acadèmica dels fills i oportunitats immediates que aquesta delimita. I com succeïa també en el cas d'aquell alumnat nouvingut en una posició escolar més vulnerable, pocs són els pares i mares que saben a quins canals oficials haurien de recórrer per a disposar d'aquesta informació.

Hem indicat amb anterioritat que no seria just acusar aquestes famílies de "negligents" o d'incomplir les seves responsabilitats educatives despreocupant-se del procés d'escolarització del seus fills i filles. Entre molts altres motius, no és infreqüent que el seu distanciament respecte de la vida del centre escolar pugui explicar-se atenent al pes de certes actituds de delegació normativa: es delega i atorga a la institució escolar l'autoritat de fer-se càrrec d'unes determinades funcions i responsabilitats educatives en les quals no es considera oportú interferir. Però tampoc seria just emparar-se en aquesta interpretació per tal de relativitzar la necessitat de realitzar esforços conduents a neutralitzar les distàncies entre aquestes famílies i l'escola. Com tampoc no ho seria escudar-se en el fet que la manca de participació familiar en la vida del centre sigui un

fenomen ben estès a tota la secundària, independentment de quina sigui la procedència o l'origen de les famílies. Com insistirem tot seguit, unes i altres famílies no es juguen el mateix. Altra cosa són els obstacles objectius que en força ocasions es fan presents quan des del centre es realitzen intents de recórrer aquesta distància: distàncies idiomàtiques, horaris laborals dels pares, dificultats d'establir-hi contacte (números de telèfon que canvien, que són erronis, que pertanyen a un altre familiar, que no són operatius, que tenen les trucades restringides...).

La gran majoria de centres escolars, entre ells els sis instituts visitats, contempen en els seus protocols d'acollida inicial moments de trobada entre els familiars de l'alumne i els responsables de l'acollida. Idealment, es persegueix d'aquesta manera l'establiment d'un primer contacte significatiu entre la família i el centre, un contacte que afavoreixi l'intercanvi d'informació fiable i útil per a l'inici del procés d'escolarització i integració socioeducativa de l'alumnat nouvingut, i que al mateix temps representi un primer pas en la construcció d'un vincle afectuós i de confiança entre família i escola. Al marge de si aquests primers encontres responen a la pràctica a les situacions esperades (determinades circumstàncies fan que ben sovint no sigui pas així: manca de temps, imprevisibilitat de l'arribada, absència de pare i/o mare, dificultats comunicatives...), es fa evident que no n'hi ha prou.

Conscients d'aquest fet, diversos centres de secundària han promociat iniciatives encarades a potenciar i tractar de donar continuïtat a les seves relacions amb les famílies nouvingudes. Generalment a instàncies de l'AMPA, han estat organitzades al centre activitats de ben diversa índole, programades amb el propòsit de connectar amb possibles necessitats o centres d'interès dels pares i mares nouvinguts: tallers de conversa i alfabetització, tallers d'informàtica, tallers d'habilitats socials, de coneixement de l'entorn, de cuina, de confecció, activitats de suport jurídic, tertúlies, preparació d'actes festius... algunes d'elles dinamitzades per membres de la pròpia AMPA, altres per voluntaris externs, altres amb l'ajut d'estudiants d'algun cicle formatiu del mateix centre (per exemple, alumnes del CF d'Integració Social). Des del curs 2005-2006 algunes d'aquestes activitats són susceptibles de rebre finançament a través del subprograma *Tallers de Cohesió Social* contemplat dins els denominats Plans Educatius d'Entorn, iniciativa encetada per la Subdirecció de Llengua i Cohesió Social des del curs 2004-2005.

En definitiva, convé insistir en la necessitat d'ampliar la capacitat dels centres –en el nostre cas, dels centres de secundària– per tal d'abundar en aquesta línia de treball. No en va, no és tan sols la promoció d'actituds i disposicions d'adhesió escolar per part dels alumnes allò que, per via indirecta, és en joc. Els centres educatius representen una oportunitat d'integració social també per a les famílies nouvingudes que hi porten llurs

fills i filles. Afegiríem, una oportunitat “singular” en tant que en no poques ocasions la institució escolar es converteix en la primera instància de caràcter oficial amb qui entren en contacte els pares i, sobretot, les mares nouvingudes. Sigui o no aquest el cas, és inqüestionable l’efecte multiplicador que la relació amb els centres (quan es tracta d’una relació que depassa el contacte esporàdic) pot suposar per al procés d’integració en l’entorn de les famílies nouvingudes. En efecte, el lligam amb el centre –amb la seva administració, el seu equip directiu, els responsables de l’acollida, el cos docent, els membres de l’AMPA...– obre portes a la possibilitat d’ampliar l’espectre de relacions i coneixences de les famílies: no tan sols permet l’establiment de vincles amb altres famílies autòctones i/o immigrades, sinó que al mateix temps (i gràcies també a aquests vincles) pot vehicular l’accés a d’altres serveis, recursos o programes externs (serveis socials, escoles d’adults, equipaments culturals, casals del barri, associacions de veïns, entitats d’atenció social, diferents programes de lluita contra l’exclusió social...).

8.7 Les polítiques d’accés

Ens situem en aquest punt front d’un àmbit d’intervenció que queda fora del radi d’acció directa de les polítiques dels centres escolars. És cert que els seus equips directius són representats en els òrgans municipals encarregats de la planificació de certs criteris de gestió de la matrícula (matrícula ordinària i matrícula “viva”), assignació de centre (comissions o oficines d’escolarització, taules de planificació, consells escolars...), tancament-obertura de línies, etc. Tanmateix és també evident que no depén directament dels centres l’elecció o selecció del seu alumnat –per bé que determinades pràctiques informals, certament qüestionables, poden arribar a incidir sobre aquesta qüestió– i, encara menys, la possibilitat de modificar segons els convingui els paràmetres de les polítiques de baremació. No obstant això, l’anàlisi del material qualitatiu recollit al llarg del treball de camp realitzat per a aquest estudi permet derivar algunes reflexions pràctiques relacionades amb la significació dels efectes de les polítiques d’accés escolar.

Hem comprovat, per exemple, com una part significativa d’aquells alumnes immigrants que en l’actualitat disposen d’una xarxa d’amistats i companyies més heterogènia (quant a l’origen) a l’aula ordinària o bé no tenen companys de classe del mateix origen (o en tenen ben pocs) o bé van incorporar-se al centre en un moment en què no n’hi havien. I observàvem, al seu torn, com bona part de les dinàmiques de relació intercultural que s’articulen en els temps i moments d’esbarjo (fonamentalment al pati de jocs) han estat iniciades en el context de l’aula ordinària. Per contra, no hem deixat d’insistir en com és de comprensible que l’alumnat acabat d’arribar, davant les inseguretats i incerteses que planteja (a nivell relacional i també acadèmic) l’entrada en un context en bona mesura

desconegut, més encara quan no es comparteix cap de les llengües autòctones o quan es percep ser objecte de determinades actituds de rebuig, cerqui ràpidament el suport d'aquells altres alumnes del mateix origen. Òbviament això és possible en la mesura en què aquests vincles es trobin a l'abast. I clarament, com més visible sigui l'existència d'aquests agrupaments tallats per patrons "ètnics" més diàfan serà el camí per acabar formant-ne part. En conseqüència, és d'esperar que aquells mapes relacionals caracteritzats per la presència de guettos (sigui quina sigui la seva importància numèrica) tendeixin a autoreproduir-se.

Fent ús d'aquest argument, són cada vegada més les veus que assenyalen els efectes perversos de la concentració escolar de l'alumnat immigrant (sobrententent-se, d'aquell alumnat procedent de països empobrits) en determinats centres educatius. És freqüent recórrer, aleshores, a raonaments tant de base instrumental –aquells que remeten a les dificultats per aconseguir amb els objectius curriculars quan a les aules es concentren alumnes amb coneixements instrumentals bàsics molt limitats– com de tipus expressiu –aquells que destaquen les dificultats d'afavorir, quan es produeix aquesta concentració d'alumnes, unes dinàmiques relacionals que permetin el contacte i la barreja intercultural, cosa que facilitaria la superació dels prejudicis i les actituds racistes, resultant-ne afavorida la convivència, així com l'acceleració de certs processos d'aprenentatge informal en el cas dels alumnes dels grups minoritaris.

Són diverses les polítiques de planificació educativa que impacten sobre la composició social dels centres escolars, tenint entre d'altres efectes el d'afavorir o dificultar determinades dinàmiques de concentració escolar de l'alumnat nouvingut; afectant, doncs, a les possibilitats d'acabar compartint aules amb uns o altres alumnes. En aquest terreny són d'especial rellevància aquelles polítiques que s'adrecen al tractament de l'*accés escolar*: sistemes de preinscripció i assignació de centre, reserva de places d'alumnat amb necessitats educatives específiques (NEE), criteris d'ubicació de la "matrícula viva", establiment d'àrees d'influència escolar, reducció provisional de ràtios durant el període de preinscripció... Aquests òrgans polítics i de gestió com ho són les Oficines Municipals d'Escolarització o les Taules de Planificació Educativa, que representen alhora una oportunitat d'avançar cap a la reclamada coresponsabilització entre l'administració educativa i els poders locals, tenen aquí un dels seus principals camps d'actuació.

En efecte, un dels objectius principals d'aquestes polítiques rau a evitar els perills per a l'equitat escolar que representen aquells sistemes d'accés escolar dominats per la lògica del "quasi mercat". Ras i curt: aquells sistemes en què les famílies competeixen entre elles per matricular els seus fills i filles dins un ventall obert de centres educatius, els quals, al seu temps, competeixen entre ells per assolir els millors estàndards

d'excel·lència acadèmica i per incorporar aquell perfil d'alumnat que més els ho faciliti. L'única restricció a l'elecció de centre per part de les famílies el representa el límit de places escolars disponibles a cadascun d'ells. Dit planerament, oferta i demanda es regulen per les lleis del mercat. En aquest marc, augmenten les probabilitats d'esdevenir-se allò que s'ha vingut a denominar “processos de *guetització*” dels centres escolars. Això és, els centres més demandats esgoten ràpidament la seva disponibilitat de places, mentre que aquells altres situats en les posicions més baixes del rànquing públic de l'excel·lència mantenen una àmplia cartera de places vacants que van essent ocupades per aquells alumnes que no han aconseguit satisfer els criteris dels primers (matrícula ordinària) o que han arribat fora de termini (matrícula “viva”).⁵⁶

No obstant això, convindria en aquest punt introduir un matís important. Entenem que les diverses mesures d'intervenció destinades a incidir en els processos d'elecció de centre amb la finalitat d'afavorir l'equitat escolar no haurien de focalitzar-se únicament en l'objectiu de generalitzar (o dispersar) i distribuir equilibradament entre els diferents centres aquella “diversitat” que aporten els alumnes nouvinguts. Tant perillós per a l'equitat educativa pot ser que el 50% de l'alumnat d'uns determinats centres sigui d'origen estranger, com que el 80% dels alumnes d'unes altres escoles siguin estudiants autòctons de classe mitjana o mitjana-alta. Totes dues “concentracions” són, en termes d'equitat global assignable al sistema educatiu, “perilloses”. Des d'aquest punt de vista, el marc d'intervenció sobre l'accés escolar, més que no pas limitar la capacitat d'elecció de centre a les famílies immigrades en pos de la lluita contra la concentració dels seus fills i filles en uns determinats centres, hauria d'igualar les condicions (i, per tant, també les restriccions) de totes les famílies a l'hora d'accedir a les diverses opcions que ofereixen els mapes escolars de les ciutats.

Molt lligat amb això, hem defensat en un altre lloc que el repte plantejat passa per aprofundir en el (re)disseny de polítiques que a nivell local promoguin l'heterogeneïtzació social interna dels centres educatius sostinguts amb fons públics, al temps que equilibrin els perfils socials dels diferents centres que componen la xarxa escolar dels municipis (González, Benito i Alegre, 2005). Afavorir l'equitat educativa demana tendir cap a l'*heterogeneïtat intraescolar*, alhora que cap a la *homogeneïtat interescolar*. I destacàvem aquí que tant l'un com l'altre concepte es refereixen a perfils

⁵⁶ Val a dir que una mirada a l'evolució i estat de certes dades estadístiques referents a l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger indica que la xarxa educativa catalana es troba clarament afectada per aquests perills. En termes generals, es constaten dues realitats generals poc qüestionables. En primer lloc, i malgrat la xarxa escolar concertada hagi anat incrementant els darrers anys les seves proporcions d'alumnat estranger, continua existint una gran disparitat quant al grau en què sector públic i sector privat concertat s'ocupen de l'escolarització d'aquella població immigrada la concentració escolar de la qual és considerada “problemàtica”.

socioculturals no únicament definits pel fet de ser o no originari d'un altre país. És en aquest sentit que convindria incloure el debat sobre el repartiment de l'alumnat amb NEE procedent de la immigració, en el marc de la discussió sobre el grau de diversitat sociocultural (per raons econòmiques, segons el nivell d'instrucció de pares i mares...) que "suporten" els diferents centres educatius.⁵⁷

Sigui com sigui, els resultats de l'anàlisi del treball de camp realitzat ens permeten afegir a aquest debat dos elements de reflexió final.

En primer lloc, detectàvem en el seu moment com allò que defineix la mesura i el sentit de la visibilitat dels diferents agrupaments en el context de les geografies adolescents no és tant una qüestió numèrica, com un factor relacionat amb la mateixa estructura (més o menys densa, més o menys tancada, més o menys homogènia) de les xarxes relacionals en joc. Les marcacions simbòliques d'arrel "ètnica" es recolzen fonamentalment en la presència de grups internament molt cohesionats i ben visibles (a les aules, al pati de jocs...) al temps que homogenis quant a l'origen o procedència dels seus membres, més que no pas el percentatge d'alumnes d'origen immigrant que s'escolaritzin al centre o que assisteixin a l'aula ordinària. Tal i com afirmàvem en interpretar l'ocurrència d'aquest fenomen, criden més a debat (amb els consegüents efectes segregatius d'aquest fet) quatre nois o noies immigrants que van sempre junts (a classe, al pati...), que deu nois o noies nouvinguts "distribuïts" en xarxes socials heterogènies quant a l'origen als diferents espais de l'institut. A partir d'aquí, és també inqüestionable (ho anotàvem en les primeres línies d'aquest apartat) que l'augment del volum d'aquests agrupaments accentua els efectes de la seva visibilitat i, per tant, les condicions que afavoreixen la reproducció d'aquestes fronteres relacionals.

En segon lloc, una aproximació qualitativa a les realitats *micro* dels diferents centres docents, una aproximació com la que hem proposat en aquest estudi, permet afinar en quin sentit i mesura pot validar-se la següent asseveració: que el "nivell" i el "tipus" de diversitat que *aporta* l'alumnat nouvingut en un determinat context escolar es troba definit a la pràctica en funció de la mateixa estructura i composició del conjunt de l'alumnat del centre en què s'escolaritza. Aquest fet no tan sols condiciona els equilibris entre "recursos o dispositius específics" i "recursos o dispositius normalitzats" que el

⁵⁷ Diverses hipòtesis sostenien aquest objectiu: i) Es contribueix així a incrementar els referents d'"excel·lència educativa" per als alumnes amb menor nivell d'adhesió escolar, afavorint alhora l'increment de les seves expectatives de trajectòria acadèmica; ii) s'evita l'estigmatització de determinades escoles, com a conseqüència del perfil d'alumnat que en elles es concentra; iii) s'afavoreix un major equilibri de la demanda de places entre els diferents centres, i en conseqüència de les vacants que poden ser ocupades per alumnat procedent de la matrícula viva; iv) l'heterogeneïtat social a les aules contribueix a equiparar les condicions en què han de treballar els equips docents dels diferents centres (González, Benito i Alegre, 2005).

centre es plantegi dissenyar per atendre l'especificitat d'aquella diversitat “pròpia” de l'alumnat nouvingut d'origen estranger (una especificitat necessàriament mesurable en funció de la seva llunyania o proximitat respecte d'aquelles “altres diversitats” que conviuen al centre).⁵⁸ Afecta també a les percepcions de “semblança” i “diferència” que desenvolupen uns alumnes respecte dels altres.

Des d'un punt de vista teòric, ha estat a bastament recolzada la tesi segons la qual augmenta la probabilitat de construir cercles d'amistat i companyonia quan els actors es perceben mútuament com “semblants” en determinats aspectes. Aquest plantejament sustenta, per exemple, les teoritzacions sociopsicològiques sobre el concepte de “dissonància cognitiva” (Festinger, 1957). En aquest cas l'assumpció és la següent: els actors, més o menys conscientment, tendeixen a establir llaços de proximitat amb aquelles persones de qui menys diferents se senten, tractant, així, d'evitar “incòmodes” distàncies cognitives entre ells.

Ara bé, les distàncies i les proximitats, les semblances i diferències són sempre relatives, i val a dir que no només degudes a l'estructuració de segons quines desigualtats objectives. Els criteris que defineixen tant les diferències com les afinitats entre individus i col·lectius són significats i resignificats, negociats i renegociats constantment segons els espais i els moments. Pels motius que siguin, dos centres escolars amb una mateixa composició dels seus alumnats quant a procedència geogràfica poden viure de manera molt diversa la relació amb la qüestió ètnica o la immigració. Mentre que en un d'ells pot fer-se flagrant un principi articulador d'aliances i antagonismes basats en divisions recolzades en atribucions “ètniques”, l'altre pot ser que organitzi les seves relacions humanes entre el seu alumnat a l'entorn d'altres criteris diferenciadors, com per exemple serien les demarcacions per raons d'extracció econòmica, de gènere, de llengua (català-castellà), de trajectòria acadèmica o d'estètiques.

Entendre el veritable significat dels processos de formació i consolidació d'unes o altres estructures de relació demana ser sensible als efectes d'aquests jocs de coordenades; coordenades que ens parlen dels processos i experiències de posicionament acadèmic i relacional de l'alumnat, dels sentits marcadors de les diferents maneres de presentar-se, comportar-se i mostrar-se d'uns i altres joves; coordenades que, alhora, filtren les maneres de traduir-se en el camp de joc adolescent allò que hem anomenat les ideologies temàtiques sobre la immigració; coordenades que especifiquen majories i

⁵⁸ Per exemple, l'arribada d'un alumne llatinoamericà al primer cicle de la secundària pot no justificar el disseny d'una atenció específica quan s'incorpora en un institut caracteritzable com de classe obrera castellanoparlant.

minorities; coordenades que identifiquen, doncs, les possibilitats de veure's transformades en un o altre sentit aquestes mateixes estructures relacionals. En definitiva, unes coordenades que interaccionen de forma no sempre previsible amb els nombres absoluts que mostren la importància estadística d'uns o altres col·lectius en uns o altres contextos escolars.

Referències bibliogràfiques

- Alegre, M.A. (2005): *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona, Mediterrània, Col. Polítiques 44.
- Alegre, M.A. (2004): *Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrat en els mapes relacionals i culturals articulats en l'àmbit escolar*. Treball de tesi doctoral, Departament de Sociologia, UAB.
- Alegre, M.A. i Herrera, D. (2000): *Escola, oci i joves d'origen magribí*. Barcelona, Diputació de Barcelona, Col. Materials de Joventut 14.
- Allport, G.W. (1954): *The Nature of Prejudice*, Cambridge, MA, Addison-Wesley.
- Bernstein, B. (1977): *Class, Codes and Control. Volume III: Towards a Theory of Educational Transmissions*. 2nd edn. London, Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990): *The Structuring of Pedagogic Discourse: Volume IV, Class, Codes and Control*. London, Routledge.
- Bertaux, D. (1981) *Biography and Society: The Life History Approach in Social Sciences*, London: Sage.
- Bonal et al. (2003): *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria des dels adolescents*, Barcelona, Octaedro.
- Bourgois, P. (1991): "In Search of Respect: The New Service Economic and the Crack Alternative in Spanish Harlem", Paper presented at the Conferences on Poverty Immigration, and Urban Marginality in Advanced Societies, Maison Suger, Paris (Maig 10-11).
- Cardús, S.; Martínez, R. i Alegre, M.A. (2002): *Geografies i experiències juvenils a Sant Cugat del Vallès. Recerca sobre pràctiques, identitats i transicions a la vida adulta dels i les joves de Sant Cugat del Vallès*, Ajuntament de Sant Cugat del Vallès, Estudi inèdit.
- Carrasco, S. et al. (2001): "Educación, aculturación y género" en *Nómadas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 14, pp. 50-66.
- Davies, S. (1994): "In search of resistance and rebellion among highschool dropouts", a *Canadian Journal of Sociology*, n. 19, pp. 331-350.
- Dei, G.J.S. et al. (1997): *Reconstructing 'Dropout': a critical ethnography of the dynamics of black students' disengagement from school*, Toronto, University of Toronto Press.
- Festinger, L. (1957): *A Theory of Cognitive Balance*, Evanston, Row, Peterson & Co.
- Fordham, S. (1996): *Blacked Out. Dilemmas of Race, Identity, and Success at Capital High*, Chicago, University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1998): *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI.
- Frosh, S.; Phoenix, A. i Pattman, R. (2002): *Young Masculinities*, Londres, Palgrave.
- Gibson, M (1988) : *Accommodation without Assimilation. Punjabi Sikhs in an American High School*, Cornell University Press.
- Gibson, M. i Ogbu, J. (eds.)(1991): *Minority Status and Schooling*, Nova York, Grand Publishing.
- Gillborn, D. i H.S. Mirza (2000): *Educational Inequality. Mapping Race, Class and Gender*, Londres, OFSTED.

- Gilliat, S. (1997): "Muslim youth organisations in Britain: a descriptive analysis", *American Journal of Islamic Social Sciences*, n. 14, pp. 99-111.
- Giroux, H.A. (1996): *Fugitive cultures. Race, Violence and Youth*, Londres, Routledge.
- González, I.; Benito, R.; Alegre, M.A. (2005): "Zonificación escolar y equidad en el acceso a la educación universal", Document de treball, Àrea d'Educació de l'IGOP (UAB).
- Hatcher, R. i Troyna, B. (1993): "Racialization and Children" a McCarthy, C. i Crichlow, W. (eds.), *Race, Identity and Representation in Education*, Nova York, Routledge, pp. 109-125.
- Mac an Ghaill, M. (1988): *Young, Gifted and Black: Student-teacher Relations in the Schooling of Black Youth*, Buckingham, Open University Press.
- MacLeod, J. (1995): *Ain't No Making It. Aspirations and Attainment in a Low Income Neighborhood*, San Francisco, Westview Press.
- MacLeod, J. (1995): *Ain't No Making It. Aspirations and Attainment in a Low Income Neighborhood*, San Francisco, Westview Press.
- Martínez, R. (1998): "Formes de vida i cultura juvenil, avui. L'espai juvenil com a renovació social" [ponència presentada al congrés *La nova condició juvenil i les polítiques de joventut. Balanç, realitats i noves perspectives*, Barcelona, novembre de 1998, Diputació de Barcelona i Ajuntament de Barcelona].
- Matthews, J. (2002): "Racialised schooling, 'Ethnic Success' and Asian-Australian students", a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23 (2), pp. 193-207.
- Matute-Bianchi, M.E. (1986): "Ethnic identities and patterns of school success and failure among Mexican-descent and Japanese-American students in a California High School. An ethnographic analysis", a *American Journal of Sociology*, 95, pp. 233-255.
- O'Donnell, M. i Sharpe, S. (2000): *Uncertain Masculinities: Youth, Ethnicity and Class in Contemporary Britain*, Londres, Routledge.
- Ogbu, J. (1978): *Minority Education and Caste*, Nova York, Academic Press.
- Ogbu, J.U. i Matute-Bianchi, M.E. (1986): "Understanding sociocultural factors: knowledge, identity and school adjustment", a California State Department of Education, *Sociocultural Factors and Minority Student Achievement*, Sacramento, California State University.
- Pollard, A. (1982): "A Model of classroom coping strategies" a *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 3, n. 1, pp. 19-37.
- Portes, A. (1997): "Immigration theory for a New Century: Some problems and opportunities", a *International Migration Review*, 31 (4), pp. 799-825.
- Portes, A. i MacLeod, D. (1996): "Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context", a *Sociology of Education*, 69 (4), pp. 255-275.
- Portes, A. i Zhou, M. (1993): "The New Second Generation: Segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth", a *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, pp. 75-98.
- Pryce, K. (1979): *Endless Pressure: A Study of West Indian Lifestyles in Bristol*, Harmonds: Penguin.
- Rumbaut, R.G. i Ima, K. (1988): *The Adaptation of Southeast Asian Refugee Youth: A Comparative Study*, Washington D.C., U.S. Office of Refugee Resettlement.
- Schütz, A. (1974): "El forastero. Ensayo de psicología social", a *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Editorial Amorrortu.

- Solomon, R. P. (1992): *Black Resistance in High School. Forging a Separatist Culture*, Albany, State University of New York Press.
- Suárez-Orozco, M. (ed.) (1991): "Immigrant adaptation to schooling: A Hispanic case", a M. Gibson i J. Ogbu (eds.) *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, Nova York, Garland Publishing Inc.
- Troyna, B. i Hatcher, R. (1992): *Racism in Children's Lives*, Londres, Routledge.
- Varela, J. i Álvarez-Uriá, F. (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- Weis, L. (1985): *Between Two Worlds. Black Students in an Urban Community College*, Boston, Routledge and Kegan Paul.
- Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.
- Woods, P. (1977): "Teaching for survival" a Woods, P. i Hammersley, M. (eds.), *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*, New York, St. Martin's Press.
- Zhou, M. (1997): "Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the New Second Generation", a *International Migration Review*, 31 (4), pp. 975-1008.
- Zine, J. (2000): "Redefining resistance: towards an Islamic subcultures in school" a *Race, Ethnicity and Education*. Vol. 3, n. 3, pp. 293-316.

Annexos: Els sistemes educatius d'origen

Parlar de la immigració com un fenomen global i homogeni és sempre una tasca difícil, quan no sense sentit, ja que els motius per a emigrar, les condicions socioeconòmiques d'origen, les condicions a l'arribada, les expectatives, etc. donen lloc a un gran nombre d'actituds i actuacions diferenciades dins del grup caracteritzat com a "immigrants".

En el camp que ens ocupa, l'educació, hi ha factors que ens poden ajudar a entendre precisament aquestes actituds i actuacions davant el procés educatiu a Catalunya. Molts d'aquests factors deriven directament de l'experiència escolar al país d'origen. L'escola sembla per a l'estudiant i la seva família quelcom universal, que no pot variar en funció del país en què ens trobem. Però en ser escolaritzat l'alumne, des del primer dia de classe o fins i tot abans, a partir dels primers contactes de les famílies amb l'administració educativa, les diferències comencen a fer-se poc a poc visibles.

Aquestes distàncies entre els sistemes educatius en origen i el sistema educatiu d'acollida es troben a la base de les dificultats de l'alumne per a adaptar-se a un nou món escolar però també són causants d'alguns malentesos entre població immigrada (alumnes i famílies) i població autòctona (professorat, companys, famílies autòctones...).

És per aquest motiu que després d'havernos endinsat en les percepcions que els alumnes entrevistats expressen sobre el funcionament del sistema educatiu català, creiem convenient fer una mirada –encara que sintètica- a quines són les realitats de partida d'aquest nou alumnat.

Amb aquest objectiu hem intentat desglossar els diferents sistemes educatius (18 en total) per presentar-los en base a aquells elements que considerem que ens poden ajudar a entendre més clarament les distàncies respecte el sistema català.

El primer punt a conèixer és l'estructura general, la qual queda exemplificada en unes taules resum, que permeten comparar ràpidament els diferents sistemes. L'explicació més en profunditat se subdivideix en tres etapes: etapa preescolar, etapa obligatòria i etapa post-obligatòria. Totes tres són comentades per a entendre la seva durada, la seva organització, l'existència d'itineraris, etc. Ens aturem a l'etapa obligatòria per tal de conèixer el seu funcionament, així com l'extensió real del sistema i els mecanismes d'avaluació i promoció establerts. Per últim, dues qüestions organitzatives. En primer lloc l'estructura de la xarxa escolar al país (la presència de l'escolarització privada o altres tipus d'institucions educatives...). I, en segon terme, els horaris que regeixen les dinàmiques educatives.

Hem optat per presentar les fitxes per ordre geogràfic. La justificació és senzilla, els sistemes educatius més propers tenen unes dinàmiques organitzatives molts semblants. Cal dir, però, que no es tracta d'una classificació determinant ni fixa, és producte de l'observació i pretén ser un mecanisme facilitador de l'enteniment de línies generals, no pas el resultat final d'una anàlisi profunda. Els contextos geogràfics són: Europa de l'Est, Amèrica Llatina, Països Àrabs i Altres.

Annex 1: Els sistemes educatius a l'Europa de l'Est

Armènia	Moldàvia
Romania	Rússia
Ucraïna	

ARMÈNIA			
Estructura General			
El sistema educatiu de la República d'Armènia inclou els següents nivells educatius:			
▪ Educació Pre-escolar ▪ Secundària General: inclou primària i secundària bàsica ▪ Educació Secundària superior ▪ Educació professional ▪ Educació Superior			
Dibuix			
Edat	Curs	Tipus d'estudis	
+18		Educació Universitària	Educació Professional Superior
18			Educació Professional Nivell Mitjà
17			
16	10è	Educació Bàsica Superior	
15	9è		
14	8è	Educació Bàsica	
13	7è		
12	6è		
11	5è		
10	4t		
9	3r	Educació Primària	
8	2n		
7	1r		
6		Educació pre-escolar	
5			
4			
3			
2			
Etapas d'educació pre-obligatòria			
L'educació pre-escolar dona cobertura dels 2 als 6 anys. Actualment un 35% dels infants entre aquestes edats reben l'educació pre-obligatòria. L'Estat estableix dos tipus de centres educatius, per una banda els centres d'atenció (per a nens de 2 a 3 anys) i, per l'altra, els jardins d'infància (per a nens de 3 a 6 anys). També existeixen institucions que			

combinen ambdues etapes.
Etapas educació obligatòria
Educació Primària
El nivell primari consta de 3 graus (del 1r al 3r), de forma que els alumnes estan a l'escola primària dels 7 als 9 anys.
Educació Bàsica
L'educació secundària bàsica suposa la segona part de l'educació obligatòria. Aquesta etapa consta de 5 cursos (del 4t grau al 8è), és a dir, dels 9 als 14 anys. A la fi d'aquests cursos, l'estudiant obté el Títol de l'Educació Bàsica i pot continuar els seus estudis bé als instituts o a les secundàries especialitzades.
Avaluació de l'educació obligatòria
Dades d'escolarització
El 97% de la població armènia cursa l'educació obligatòria.
Etapas educació no obligatòria
Educació Secundària Superior
L'educació Secundària Superior té una durada de dos cursos acadèmics (grau 9è i 10è), és a dir, dels 14 als 16 anys. Per accedir-hi a aquests estudis és necessari haver obtingut el Certificat d'Educació Bàsica. Al final de l'Educació Secundària Superior l'alumne obté el Certificat de maduresa que li permet accedir a les institucions d'educació superior.
Educació professional nivell mitjà
L'educació professional de nivell mitjà pot ser considerada l'equivalent a l'educació Secundària Superior però de caràcter professional. Aquest tipus d'ensenyament és cursat en els <i>colleges</i> i a les escoles professionals. La durada dels estudis està en funció dels estudis previs de l'alumne, així com de l'especialització escollida. D'aquesta forma, l'educació professional de nivell mitjà s'allarga de l'any i 10 mesos als 4 anys i 10 mesos. Els graduats obtenen el Diploma d'Educació professional de nivell mitjà i esdevenen <i>especialistes junior</i> . Per a aquests estudis existeix tant una oferta pública com una privada.
Educació professional Superior
Fins l'any 1991 l'educació professional de grau superior havia estat gratuïta però des d'aleshores les institucions que imparteixen aquests estudis poden decidir quin tipus de taxes fixen. L'admissió a les institucions d'educació professional superior es realitza a través d'un examen competitiu entre els aspirants.
Educació Superior Universitària
Les institucions que ofereixen l'educació superior són les universitats i els instituts, tant públics com privats. El procés d'entrada a l'educació superior es realitza a través dels exàmens d'ingrés i després d'haver cursat els 10 anys previs d'Educació Secundària. Les carreres de llicenciatura tenen una durada de 4 anys i un any més és necessari per assolir el grau d'especialista. Els màsters tenen una llargada de 2 anys i pels doctorats un mínim de 3 anys són necessaris.
Xarxa escolar: pública/privada/altres
L'escola pública ha estat tradicionalment la més estesa a Armènia però la reducció dels recursos i les inversions públiques en la darrera dècada ha obert l'espai a una creixent oferta d'escoles privades. Els jardins d'infància han estat la primera peça en ser privatitzada. Les difícils circumstàncies que travessa l'escola pública comporta no només l'obertura d'escoles privades sinó que sovint els pares han de sufragar els sous dels mestres de les escoles públiques, ja que l'Estat no els hi paga.
Horaris
Les classes a Armènia abracen entre 4 i 6 hores diàries, però cal dir que l'horari lectiu està complementat per una intensa càrrega de deures a fer a casa.
Font
http://www.euroeducation.net/prof/armenco.htm http://www.bibl.u-szeged.hu/oseas/armedu.html http://www.tacentral.com/education.asp

<http://www.armeniaemb.org/DiscoverArmenia/armedu.htm>

MOLDÀVIA

Estructura General

El sistema educatiu moldau s'estructura de la forma següent:

- Educació preescolar
- Educació primària
- Educació secundària: educació secundària general i educació secundària professional
- Educació superior
- Educació post-universitària

Dibuix

Edat	Curs	Tipus d'estudis		
+18		Educació Universitària	Escola Secundària Professional	
18				
17	12è	Liceu		
16	11è			
15	10è			Escola d'oficis
14	9è	Gymnasium		
13	8è			
12	7è			
11	6è			
10	5è	Educació Primària		
9	4t			
8	3r			
7	2n			
6	1r	Educació Preescolar		
5				
4				
3				
2				

Etapes d'educació pre-obligatòria

L'educació preescolar és el primer nivell del sistema educatiu. L'educació dels infants menors de 3 anys es realitza normalment a la família, sovint amb el suport de l'Estat. L'educació preescolar és aquella que engloba l'educació de l'infant dels 3 als 6 anys.

A Moldàvia existeixen diferents tipus d'institucions preescolars –públiques i privades– que funcionen amb diferents programes educatius.

Etapes educació obligatòria

Educació preescolar

L'últim curs de l'educació pre-escolar, al qual ingressen els infants de 5 anys, forma part de l'educació obligatòria moldava.

Educació primària

L'educació primària engloba des del 1r al 4t curs i pot ser impartida a les escoles d'educació primària o bé en el marc de les escoles de secundària.

Encara que l'edat fixada per llei com a obligatòria són els 7 anys, si els pares així ho volen, els nens de 6 anys poden ser escolaritzats. En principi l'estudiant finalitza aquesta etapa als 10 anys.

Gymnasium

L'educació al *Gymnasium*, comença al nivell 5è (10 anys) i finalitza al 9è (14 anys). Tots els nens que aproven l'educació primària són automàticament matriculats al *Gymnasium* sense necessitat de fer unes proves d'entrada.

Avaluació de l'educació obligatòria

A cada nivell, és necessari realitzar uns exàmens finals per tal de passar al nivell següent. Aquesta és la regla que aplica en general però no a l'educació pre-escolar ni al 1r nivell.

El *Gymnasium* finalitza amb un examen de graduació, compost per diverses proves que cal superar per obtenir el certificat corresponent.

Dades d'escolarització

L'educació primària és cursada pel 98% dels alumnes en aquestes edats.

Etapas educació no obligatòria

Liceu

L'educació al Liceu s'inicia al 10è curs (15 anys) i té una durada de tres anys, fins el curs 12è.

L'educació al Liceu és l'equivalent a l'educació secundària superior, on s'imparteixen coneixements fonamentalment teòrics amb l'objectiu de preparar l'alumne pel seu accés a l'educació superior o a institucions de formació secundària professional.

L'entrada als liceus no és oberta a tothom sinó que és producte d'un procés competitiu. Els alumnes que provenen del *Gymnasium* o d'altres escoles professionals del mateix nivell poden realitzar les proves d'accés, els resultats de les quals determinarà qui són els alumnes seleccionats.

Els Liceus funcionen a temps complert i la fi d'aquests estudis impliquen l'obtenció del títol de batxiller, que dona dret a l'ingrés a l'educació superior. Si l'alumne suspèn l'examen final de batxillerat, només el podrà repetir en dues ocasions durant els següents 3 anys.

Educació secundària professional

L'educació secundària professional està destinada a la preparació per al món laboral, així com també és l'educació ofertada per a la perfecció d'habilitats laborals, la formació d'aturats o la reconversió de treballadors.

L'Estat garanteix la formació professional pels graduats al *Gymnasium* que no tenen encara els 16 anys i no volen continuar la seva formació als Liceus.

La llista d'ocupacions en què s'organitza la formació professional és aprovada pel Govern, d'acord als suggeriments del Ministre d'economia, del Ministre de treball, protecció social i família i el Ministre d'Educació.

L'educació secundària professional té una durada de fins a 5 anys per aquells alumnes que provenen del *Gymnasium* o de la secundària incompleta, i de 3 anys pels estudiants graduats al liceu o a altres escoles de secundària. Un cop finalitzat aquest període, l'alumne pot continuar en una segona fase de l'educació professional o bé ingressar al nivell 11è del Liceu.

Escola d'oficis

Les escoles d'oficis imparteixen formació professional en determinades àrees. Els estudiants que provenen del *Gymnasium*, del Liceu o de les escoles de cultura general poden ingressar a les escoles d'oficis. Com a excepció, aquells alumnes que no tenen la formació escolar prèvia requerida però són majors de 16 anys també poden ingressar a l'escola d'oficis, prèvia aprovació del Ministeri d'Educació i Ciència.

Els cursos d'aquestes escoles duren entre mig any i un any i mig i finalitzen amb un examen, l'aprovació del qual suposa l'obtenció d'un certificat.

Educació superior

L'educació superior moldava és implementada a través dels <i>colleges</i>, les universitats, les acadèmies i els instituts. L'ingrés a l'educació superior es basa en un procés competitiu entre batxillers o graduats equivalents d'educació secundària. La durada d'aquesta etapa és variable. La formació als <i>colleges</i> és de 2 o 3 anys i a les universitats entre 4 i 6. La formació post-universitària és possible a través de doctorats, post-doctorats, residències, cursos d'especialització, etc.
Xarxa escolar: pública/privada/altres
A Moldàvia, els sistema educatiu és bàsicament públic. Les escoles privades (tant de primària, com <i>Gymnasium</i>, Liceus o Escoles de Secundària General) només escolaritzen el 0'4% de la població escolar. El procés de privatització afecta especialment als nivells d'educació superior, que actualment escolaritzen el 17% dels estudiants i es troba en expansió.
Horaris
Les escoles de primària i els <i>Gymnasium</i>, que són els centres que imparteixen l'educació obligatòria, imparteixen classes a jornada completa.
Font
http://www.edu.md/?lng=ro&MenuItem=3 National Report 1990-2000. República de Moldàvia. Ministeri d'Educació i Ciència.

ROMANIA**Estructura General**

El sistema romanès s'estructura en les següents etapes:

- Educació preescolar
- Educació primària
- Educació Secundària Inferior
- Educació Secundària Superior
- Educació Superior

Dibuix

Edat	Curs	Tipus d'estudis	
+18		Educació Superior	
18		Liceu o Batxillerat	Institut Tecnològic
17			
16			
15			
14	8è	Escola Professional	
13	7è	Gimnziu o Educació Secundària Bàsica	
12	6è		
11	5è		
10	4t		
9	3r	Educació Primària	
8	2n		
7	1r		
6		Educació preescolar o	
5			
4			
3			
2			

Etapes d'educació pre-obligatòria

L'educació preescolar abraça els infants entre 3 i 7 anys, distribuïts en el nivell baix, nivell superior, nivell superior i classe de preparació. Aquesta educació s'imparteix als jardins d'infància. L'any 2000, un 65% dels infants entre 3 i 6 anys atendien els jardins d'infància i la xifra augmentava fins el 89% en el cas dels alumnes de 6 anys.

Etapes educació obligatòria**Educació Primària**

L'educació primària impartida a l'Escola de Primària s'inicia als 7 anys i té una durada de 4 anys.

Educació Secundària Bàsica

L'educació Secundària Bàsica és impartida al *Gimnaziu* i els alumnes la cursen durant 4 anys. L'entrada es produeix als 11 anys i s'allarga fins els 15. La nova reforma afegeix un nou curs, de forma que l'examen de capacitació es realitza als 16. La superació d'aquest examen suposa l'obtenció del Certificat de Capacitació, amb el qual s'accedeix a l'educació secundària superior.

Avaluació de l'educació obligatòria
El sistema educatiu romanès és extremadament competitiu. Al final de cada etapa educativa, però també en alguns nivells intermedis, els alumnes han de realitzar uns exàmens de capacitació, basats principalment en les matemàtiques i la gramàtica. Al final de l'educació obligatòria els alumnes que han superat amb èxit l'últim curs són declarats alumnes graduats de l'educació secundària bàsica i tenen el dret a realitzar l'examen de capacitació, que permet el pas a l'educació secundària post-obligatòria. En el cas que l'alumne no superi aquest examen, pot tornar-lo a realitzar en posteriors ocasions.
Dades d'escolarització
L'any 1999-2000, el 98.9% dels estudiants de 7 a 11 anys havien estat matriculats a l'educació primària, i el 92'4% dels estudiants dels 11 als 15 anys, a l'educació secundària bàsica.
Etapec educació no obligatòria
Educació Secundària Superior
L'educació secundària post-obligatòria està estructurada en diferents itineraris i la duració de cada itinerari és variable. L'entrada a l'educació post-obligatòria depèn de la superació de l'examen de capacitació però també de la superació d'exàmens propis de cada institució. ▪ Liceu o Institut Teòric: imparteix una formació de 4 anys i la seva superació suposa l'obtenció del Diploma de Batxillerat, que dona accés a l'educació superior. ▪ Institut tecnològic: té una durada de 4 anys. La superació de l'Institut Tècnic o l'Escola Complementària atorga el Títol de Batxillerat i el títol de formació específica. ▪ Escola professional: té una durada de dos anys i els graduats de l'Escola professional obtenen el <i>Certificat de Absolvire</i>, el qual no dona accés a l'educació superior.
Educació Post-secundària
La formació especialitzada tecnològica o professional és impartida a les escoles post-liceu. Tenen una durada de tres anys i suposen l'obtenció del <i>Diploma de Absolvire a școlii Post-Liceale de Specialitate</i>.
Educació Superior
L'educació superior romanesa és ofertada per una xarxa pública i una altra privada d'institucions: universitats, acadèmies, politècnics, instituts i <i>colleges</i>. És possible realitzar estudis universitaris de curta durada (3 anys) o de llarga durada (de 4 a 6 anys). Els estudis de post-graduat inclouen màsters, doctorats i cursos d'especialització.
Xarxa escolar: pública/privada/altres
El sistema nacional d'educació contempla una xarxa pública i una altra privada d'institucions, tot establint el caràcter obert de totes dues xarxes i la possibilitat de passar d'una a una altra.
Horaris
L'educació obligatòria és impartida a temps complet, cinc dies a la setmana (de dilluns a divendres).
Font
http://countrystudies.us/romania/47.htm http://www.photius.com/countries/romania/society/romania_society_education_and_legiti~1204.html http://www.euroeducation.net/prof/romco.htm http://www.edu.ro http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Romania.pdf

RÚSSIA**Estructura General**

El sistema educatiu rus es compon de les següents peces:

- Pre-escolar
- Educació Primària
- Educació General Secundària: bàsica i completa
- Educació Professional
- Educació Superior: universitària i no universitària

Dibuix

Edat	Curs	Tipus d'estudis		
+18		Educació Superior Universitària	Educació Superior no Universitària	
18		Educació Secundària Completa	Liceus professionals	
17				
16				PTU
15				
14	8è	Educació Secundària Bàsica		
13	7è			
12	6è			
11	5è			
10	4t			
9	3r	Educació Primària		
8	2n			
7	1r			
6		Guarderies		
5				
4				
3		Escoles Bressol		
2				

Etapas d'educació pre-obligatòria

Els pares russos tenen l'opció d'escolaritzar els seus fills a les escoles de pre-escolar fins l'edat dels 7 anys, quan comença l'educació obligatòria. Dels 18 mesos als 3 anys aquesta escolarització es realitza a les escoles bressol, mentre que dels 3 als 7 anys els nens van a la guarderia, on a partir dels 5 anys realitzen els cursos de preparació per a l'escola.

La major part de les mares tenen feines a temps complet, de forma que molts dels recursos de preescolar són ubicats a les pròpies empreses. Cal dir que a partir de 1991 amb les reformes econòmiques, els recursos adreçats als pares treballadors han sofert una reducció contínua principalment per la falta d'aportacions econòmiques de l'Estat.

Etapas educació obligatòria**Educació Primària**

Una primera etapa d'educació primària, que s'inicia a l'edat dels 7 anys i finalitza als 10, és a dir, del nivell 1 al nivell 3.
Educació Secundària Bàsica
Una segona etapa (educació secundària bàsica) que abraça dels 10 als 15 anys. Cal dir que amb anterioritat a l'any 1992 l'educació obligatòria s'allargava fins els 17 anys, motiu pel qual més del 60% dels alumnes continuen encara realitzant l'escolarització de 11 cursos, en compte de la de 8 que és l'actual obligatòria.
Avaluació de l'educació obligatòria
El sistema educatiu rus contempla la possibilitat d'expulsar del sistema educatiu aquells alumnes de 14 anys (encara a l'educació obligatòria) que suspenen els seus cursos.
Dades d'escolarització
El 90% de la població en edat escolar obligatòria està matriculada a Rússia.
Etaques educació no obligatòria
Educació Secundària Completa
L'Educació Secundària Completa implica tres anys més d'estudi (dels 15 als 18) i l'obtenció del Certificat de l'Educació General Secundària Completa, que permet l'accés a l'educació superior. A Rússia existeixen cinc tipus d'escoles d'educació secundària: ▪ Escoles regulars impartint un currículum global ▪ Escoles impartint assignatures optatives ▪ Escoles impartint ensenyament intensiu en assignatures optatives ▪ Escoles dissenyades per a preparar els estudiants per als exàmens d'entrada a les institucions d'educació superior ▪ Escoles alternatives amb programes experimentals
Educació professional
La formació professional russa ha tingut tradicionalment una imatge negativa i només des dels anys 90 s'ha institucionalitzat. La formació professional inicial té una durada aproximada de entre 2 i 4 anys. Aquesta formació s'estructura en diferents itineraris. Per una banda, els PTU ofereix una preparació bàsicament professionalista o tècnica d'un any i mig o dos anys de durada. Per l'altra, els Liceus professionals combinen l'educació general secundària completa amb una preparació professional, en uns estudis de 3 o 4 anys de durada.
Educació Superior no Universitària
L'educació superior no universitària ofereix també una formació professional. Per a aquells estudiants que estan en possessió del Certificat de l'Educació General Secundària Completa, aquesta formació té una durada de dos anys i per a aquells que només tenen el certificat de l'educació bàsica, la formació s'allargarà fins els 4 o 4 anys i mig.
Educació Superior Universitària
A Rússia existeixen entorn 500 institucions que imparteixen estudis superiors, de les quals 42 són universitats. Els altres dos tipus d'institucions predominants són els Instituts i els Instituts politècnics. Els Instituts són els més nombrosos i preparen els estudiants en un camp determinat com el dret, l'economia, la medicina... Els Instituts Politècnics imparteixen les mateixes assignatures però sense que hi hagi especialització en una àrea molt concreta. Les universitats ofereixen les carreres d'arts i ciències pures. El funcionament d'aquests tres tipus d'institucions educatives és el mateix. L'estudiant pot cursar només els 2 primers anys de la carrera i obtenir el Títol d'Estudis Superiors Incomplets o bé cursar els 4 anys, el que implica l'obtenció del títol de llicenciat. L'estudiant ha de cursar dos anys més, si vol obtenir l'especialització. Més endavant és possible la realització dels màsters i els doctorats. Aquestes institucions poden ser públiques o privades, però cal dir que les públiques no són 100% gratuïtes.
Xarxa escolar: pública/privada/altres
El sistema de finançament rus va fer que les institucions educatives fossin totalment dependents dels recursos estatals i que fora de l'esfera pública no es creessin institucions privades d'educació. Això començà a canviar a partir de la reforma de 1992, moment en què comença a obrir-se un nou mercat a l'educació. Multitud d'institucions privades apareixen. Aquestes ràpidament esdevenen centres d'innovació pedagògica, allunyant-se del rígid mètode soviètic. Dins del sistema públic d'escoles, el 75% són escoles rurals.

El sistema educatiu és gratuït, encara que des de l'any 1992 l'educació superior comença a cobrar certes taxes. Cal dir que l'accés al sistema educatiu superior està clarament relacionat amb l'origen socioeconòmic de l'estudiant i no només pels contactes que la família pugui tenir sinó perquè la diferència de la qualitat entre els diferents centres educatius està en continu creixement.

Horaris

Font

<http://countrystudies.us/russia/52.htm>

<http://www.euroeducation.net/prof/russco.htm>

<http://studyrussian.com/MGU/russian-education-system.html>

<http://www.rusiamia.com/educacion.html>

<http://www.vsu.ru/english/academics/rusedu/index.htm>

UCRAÏNA**Estructura General**

L'educació a Ucraïna té una estructura complexa i s'organitza de la següent manera:

- Educació preescolar
- Educació secundària comprensiva: elemental, bàsica i completa
- Educació extraescolar
- Educació professional tècnica
- Educació superior

Dibuïx

Edat	Curs	Tipus d'estudis		
+20		Educació Superior Universitària		Educació Superior No Universitària
20				
19				
18				
17		Educació Secundària Superior (Liceu)		Formació Professional
16			Ed. Secundària Superior (Starsha Sereдня Shkola)	
15				
14	9è	Educació Secundària Inferior		
13	8è			
12	7è			
11	6è			
10	5è			
9	4t	Educació Elemental		
8	3r			
7	2n			
6	1r			
5		Educació preescolar		
4				
3				
2				

Etapas d'educació pre-obligatòria

El 49% dels nens en edat d'atendre l'educació pre-escolar (menys de 7 anys) estan escolaritzats en institucions preescolars. L'educació preescolar ha esdevingut cada cop més popular, ja que es planteja com una etapa de preparació per a l'educació obligatòria.

Etapas educació obligatòria**Educació Elemental**

L'escola elemental a Ucraïna estableix com edat d'entrada els 7 anys però si els pares hi estan d'acord, l'alumne pot ingressar als 6. Aquesta és l'opció majoritària, de forma que els alumnes ingressen al primer nivell de l'educació obligatòria als 6 anys i completen els 4 cursos als 10.

Educació Secundària Inferior

L'educació secundària inferior té una durada de 5 anys i respon al model d'una escola comprensiva, sense itineraris. Els alumnes assoleixen, com a norma general, el Certificat de la Secundària Inferior a l'edat dels 15 anys, acabant així l'educació obligatòria. Un cop finalitza l'educació obligatòria, l'estudiant pot optar per l'educació secundària superior o per l'educació professional.
Avaluació de l'educació obligatòria
Els alumnes d'Ucraïna abans d'entrar a l'educació elemental han de realitzar un examen de lectura. Aquest test determina el grau de desenvolupament de l'alumne i l'apropiat curs al qual ha d'ingressar. Si l'alumne obté el nivell necessari, entrarà a l'educació elemental. Si no és així, es recomanarà que l'alumne ingressi en una escola elemental on aquesta etapa s'imparteixi en 4 anys i no en 3.
Dades d'escolarització
El 84% de la població ucraïnesa en edat escolar està matriculada.
Etaques educació no obligatòria
Educació Secundària Superior
L'educació Secundària Superior pot ser impartida en dos tipus de centres: els Liceus, on la formació té una durada de tres anys escolars (dels 15 als 18 anys) i, per l'altra, a les <i>Starsha Serednia Shkola</i>, on la formació és de 2 anys. Tots dos itineraris desemboquen en l'examen de matriculació. L'aprovació d'aquest examen li permet a l'alumne ingressar a la universitat o a altres escoles d'educació superior.
Educació Professional
L'educació professional contempla itineraris diferents per aquells alumnes que provenen de la secundària inferior i aquells que han aprovat la secundària superior. L'educació professional s'allarga uns 5 anys, així que generalment els alumnes entren als 15 anys i finalitzen la seva formació als 20.
Educació Superior Universitària
L'educació superior inclou escoles de diferents nivells: Nivell 1: escoles de formació professional i altres institucions de nivell corresponent Nivell 2: colleges o altres institucions de nivell corresponent que imparteixen cursos d'especialització junior i llicenciatures. Nivell 3: instituts, conservatoris, acadèmies i universitats que imparteixen llicenciatura i especialització. Nivell 4: instituts, conservatoris, acadèmies i universitats que imparteixen llicenciatura, màster i especialització. El diploma equivalent a la llicenciatura és el <i>Bakalavr</i> i s'obté després d'haver cursat 4 anys de carrera (6 per medicina). El <i>Bakalavr</i> inclou un programa d'educació superior bàsica combinat amb la pràctica professional en l'àmbit corresponent. El grau d'especialista s'assoleix després de 5 o 6 anys d'estudi (1 o 2 anys després del <i>Bakalavr</i>), en funció del tipus d'institució. Posteriorment és possible cursar els estudis de màster o de doctorat.
Educació Superior no Universitària
Des de l'any 1992 l'educació post-secundària és considerada educació superior. Aquesta categoria engloba 3 nivells: Nivell 1: escoles de formació professional i tècnica Nivell 2: <i>colleges</i> i escoles tècniques Nivell 3: Institucions de nivell universitari Els graduats de les escoles de post-secundària han de superar un examen final i defensar la seva tesi o treball final. El diploma permet l'accés a altres estudis superiors.
Xarxa escolar: pública/privada/altres
A Ucraïna existeix una xarxa pública d'escoles i una altra privada. Avui en dia, les escoles privades suposen el 0'6% del total d'escoles existents. Cal dir que, encara que la xifra és reduïda, es troba en constant creixement des de començament dels anys 90.
Horaris
La legislació d'Ucraïna en matèria educativa preveu el funcionament de l'educació en diferents formes: classes diürnes, classes de tarda i classes a distància.
Font
http://www.euroeducation.net/prof/ukrco.htm http://education.gov.ua http://www.ednu.kiev.ua/edu_se_prim.htm

Annex 2: Els sistemes educatius a Amèrica Llatina

Bolívia	Brasil
Colòmbia	Cuba
Equador	Hondures
Uruguai	Veneçuela

BOLÍVIA		
Estructura General		
El sistema bolivià s'organitza en quatre nivells:		
Educació preescolar Educació primària Educació Secundària Educació Superior		
Dibuix		
Edat	Curs	Tipus d'estudis
+18		Educació Superior
18		
17		
16		Educació Secundària per itineraris
15		Educació Secundària General
14		
13	8è	
12	7è	Educació Primària
11	6è	
10	5è	
9	4t	
8	3r	
7	2n	
6	1r	
5		
4		
3		Educació pre-escolar no escolaritzada
2		
Etales d'educació pre-obligatòria		

L'educació pre-obligatòria és l'educació preescolar i abraça alumnes entre 0 i 6 anys. Aquesta educació s'estructura en dos cicles. Un primer cicle (de 0 a 4 anys) de caràcter no escolar i no escolaritzat. I un segon cicle, aquest sí escolaritzat, per a nens de 4 a 6 anys amb l'objectiu de preparar el terreny per l'aprenentatge del Nivell Primari. Aquest segon cicle consta de dues seccions, una primera per a nens de 4 a 5 anys i una de 5 a 6 anys.
Etapas educació obligatòria
Educació Primària
L'educació primària és l'única de caràcter obligatori i té una durada de 8 anys. Els alumnes entren a l'edat de 6 anys al sistema educatiu i hi romanen fins els 14 anys. Des de la Reforma Educativa de 1994, l'educació primària està integrada per tres cicles: ▪ Un primer cicle de tres anys: orientat a l'aprenentatge d'habilitats bàsiques com la lectura comprensiva i reflexiva, l'expressió verbal i escrita i el raonament matemàtic elemental. ▪ Un segon cicle de tres anys: basat en aprenentatges essencials i adreçat principalment a les ciències naturals, ciències socials, desenvolupament del llenguatge, matemàtiques i arts plàstiques, musicals i escèniques. ▪ Un tercer cicle de dos anys: destinat a l'adquisició de coneixements científics, tecnològics i altres tècniques elementals per a les necessitats bàsiques de la vida. A tots tres cicles, s'intenten incorporar codis simbòlics propis de la cultura originària dels alumnes. A més de les habilitats manuals, l'educació física i els esports.
Avaluació a l'educació obligatòria
En el cas que l'alumne obtingui menys de 36 punts en tres o menys àrees de coneixement, haurà d'assistir a un curs de reforç en finalitzar l'any escolar. Si la mitjana de l'àrea és de 36, encara que hi hagi alguna assignatura suspesa, no caldrà assistir al curs de reforç però el professor ha de fer algunes recomanacions a l'alumne. Si són més de tres les àrees suspeses, és obligatòria la repetició del curs, sense dret als cursos de reforç.
Dades d'escolarització
Les dades oficials mostren que un 95% de la població entre 8 i 14 anys, està escolaritzada.
Etapas educació no obligatòria
Educació Secundària
L'educació secundària s'imparteix en quatre graus agrupats en dos cicles de dos anys de durada cadascú. L'objectiu és la incorporació d'alumnes preparats al món laboral o la formació per al seu ingrés als estudis superiors. Durant els dos primers anys els aprenentatges són tecnològics i comuns a tots els estudiants. Al segon cicle els aprenentatges són diferenciats i existeixen els següents itineraris: humanístic, Industrial, Técnico-vocacional, Comercial, Artístic i Agropecuari. Aquests itineraris són equivalents i ofereixen les mateixes possibilitats d'accés a l'educació superior. Al marge de l'educació secundària escolaritzada, existeix una opció minoritària, l'educació a distància, però aquesta està reservada pels majors de 15 anys que demanin l'Educació Juvenil Alternativa. Aquests estudiants podran realitzar els exàmens pel títol de suficiència i en tot cas els seus estudis seran homologats als regulars i els hi permetran continuar els estudis en el nivell corresponent dels sistema regular. Cal dir que del total d'alumnes que finalitzen la primària, menys del 60% s'inscriuen a l'educació secundària.
Educació Superior
L'educació Superior s'imparteix a les escoles i institucions d'estudis superiors no universitaris, centres de postgrau i universitats. Les carreres tenen una durada promig de cinc anys. En algunes carreres, un cop superat el tercer any, s'obté el Certificat Tècnic Superior. La universitat pot atorgar diplomes acadèmics i títols d'abast nacional.
Xarxa escolar: pública/privada/altres
La xarxa escolar boliviana s'estructura en escoles fiscals i rurals, que depenen de l'Estat, i escoles privades. L'any 2002 existien 14827 escoles públiques i 847 privades.
Horaris
Pre-escolar: tenen un horari de 4 classes de 35 minuts pels matins (9 a 12) o per la tarda (14:30 a 17:30), de dilluns a divendres.
Font
http://www2.unesco.org/wef/countryreports/bolivia/rapport_1.html http://www.minedu.gov.bo/estads/edubol/bolind_doc.pdf

BRASIL**Estructura General**

Després de les reformes educatives dels anys 70 i 90, el sistema educatiu brasiler queda estructurat de la següent forma:

- Atenció de dia
- Preescolar
- Educació primària obligatòria
- Educació Secundària
- Educació Superior

Dibuix

Edat	Curs	Tipus d'estudis
+18		Educació Superior
18		
17	11è	Educació Secundària
16	10è	
15	9è	
14	8è	
13	7è	Educació Primària Obligatòria
12	6è	
11	5è	
10	4t	
9	3r	
8	2n	
7	1r	
6		Educació Preescolar
5		
4		
3		Atenció de dia
2		

Etapas d'educació pre-obligatòria

Des de l'any 1988 s'inclou dins del sistema educatiu la xarxa de centres d'atenció de dia, que atenen als infants entre els 0 i els 3 anys. Dels 2 als 3 anys els nens poden atendre els jardins d'infància i dels 4 als 6 són escolaritzats a l'etapa preescolar.

Etapas educació obligatòria**Educació primària**

L'educació obligatòria brasilera abraça únicament l'educació primària, la qual atén els alumnes dels 7 als 14 anys (del 1r al 8è nivell). L'entrada es produeix als 7 anys, encara que és permesa l'entrada als 6, en funció de l'Estat.

Avaluació de l'educació obligatòria

La promoció de nivell implica la superació d'uns exàmens anuals. L'avaluació al Brasil contempla la repetició de cada curs en el cas que l'alumne no hagi assolit els coneixements considerats necessaris per a cada nivell. De fet, la repetició és tan elevada que més del 70% dels alumnes entre 15 i 17 anys que haurien d'haver passat a la secundària, encara cursen estudis de primària.
Dades d'escolarització
La matriculació dels nens entre els 7 i els 14 anys és d'un 96%.
Etales educació no obligatòria
Educació Secundària
L'educació secundària engloba tres cursos (del 9è a l'11è), amb la possibilitat d'ampliar un any més. L'entrada a l'educació secundària és possible a través d'un examen d'entrada. Aquesta educació pot tenir dos itineraris: ▪ Una formació general ▪ Una formació Tècnica en diversos camps que desemboca en l'obtenció del Certificat d'Auxiliar Tècnic o el Diploma de Tècnic de Nivell mitjà. La superació d'aquesta etapa dona accés a l'educació superior.
Educació Superior
L'educació superior està integrada per Universitats i <i>colleges</i>, als quals s'hi accedeix a través d'un examen d'entrada específic per a cada carrera. La durada de l'educació superior al Brasil varia en funció de la carrera escollida.
Xarxa escolar: pública/privada/altres
El sistema educatiu brasiler, a excepció de l'educació superior, és predominantment públic. En els darrers anys l'educació pública ha sofert un increment considerable, mentre que el sector privat ha anat reduint la seva presència. Cal dir que és possible que aquest increment de l'educació pública es degui a la recent incorporació dels sectors més pobres al sistema educatiu obligatori. Històricament l'escola pública ha estat en desavantatge davant el sector privat educatiu brasiler. L'educació pública ofereix una càrrega lectiva menor, l'absència del professorat a causa de les nombroses vagues és freqüent, una planificació menys eficient, instal·lacions en pitjors condicions...
Horaris
Font
http://www2.unesco.org/wef/countryreports/brazil/rapport_1.html http://www.un.int/brazil/brasil/brazil-education.htm http://www.brazilbrasil.com/schools.html http://www.hospitalityguild.com/Education/School_Systems/brazil.htm

COLOMBIA**Estructura General**

L'educació formal colombiana està organitzada en els següents nivells:

- Educació preescolar
- Educació Bàsica (primària i secundària)
- Educació Media
- Educació Superior

Dibuix

Edat	Curs	Tipus d'estudis
+18		Educació Superior
18		
17		
16	11è	Educació Mitja Vocacional o Batxillerat
15	10è	
14	9è	Educació bàsica secundària
13	8è	
12	7è	
11	6è	
10	5è	Educació Primària
9	4t	
8	3r	
7	2n	
6	1r	Educació Preescolar obligatòria
5		
4		Educació Preescolar
3		
2		

Etapas d'educació pre-obligatòria

L'educació preescolar no és obligatòria fins l'edat dels cinc anys. A l'actualitat aquesta educació només abraça a un 7% de la població entre 1 i 3 anys i per institucions de caràcter privat. Està en vies de preparació un projecte per fer extensiva aquesta educació a les escoles oficials.

Etapas educació obligatòria**Educació Preescolar**

La Constitució Colombiana estableix que l'educació preescolar serà obligatòria com a mínim en un any lectiu (els 5 anys).

Educació Bàsica

L'educació bàsica s'estructura en dos cicles. Un primer cicle d'educació bàsica primària que abraça del grau 1 al 5 (entre els 6 i els 10 anys) i un cicle d'educació bàsica secundària, del grau 6 al 9 (entre els 11 i els 14 anys). Aquestes edats són aproximades, l'educació bàsica secundària pot ser finalitzada als 13, 14 o 15 anys.

Avaluació a l'educació obligatòria

A l'educació bàsica primària la promoció és automàtica, és a dir, no es pot repetir curs. En canvi, a l'educació bàsica secundària és necessari superar les proves d'avaluació. La qualificació mínima per aprovar un àrea de formació pròpia o comú és de 6 punts (sobre 10). Un alumne passa de curs quan ha aprovat totes les àrees. És possible la promoció, malgrat haver suspès un àrea de formació, quan la mitjana de totes les àrees de formació comunes és superior a 7. Si un alumne suspèn dues àrees, té dret a intentar recuperar-les i si aprova totes dues, promou. Si suspèn una, ha de repetir curs.
Dades d'escolarització
Les dades d'escolarització a l'educació bàsica són d'un 93%. Cal dir, que encara que la constitució estableix l'obligatorietat de l'educació, a la pràctica és la voluntat dels pares el que determina que un nen sigui escolaritzat o no.
Etapas educació no obligatòria
Educació Mitja Vocacional
L'educació mitja vocacional abraça els graus 10è i 11è pels alumnes entre 15 i 16 anys. Es concep com la continuació de l'Educació Bàsica, però diversificada en diverses modalitats de batxillerat que culminen l'obtenció del títol de "Batxiller", on s'especifica la modalitat i especialitat. Els tipus de batxillerat són tres: Tecnologia, Ciències i Arts.
Educació Superior
Poden accedir a l'Educació Superior aquelles persones que acreditin estar en possessió del títol de Batxiller i permet l'obtenció de títols o l'acumulació de drets acadèmics a les modalitats educatives de Formació Intermitja Professional, Formació Tecnològica, Formació Universitària i Formació de Post-grau. La distinció entre branques és la següent: ▪ Formació Intermitja Professional: educació bàsicament pràctica que desemboca en l'obtenció del Títol Tècnic Intermig Professional. ▪ Formació Tecnològica: títols de tecnòleg en la branca corresponent. ▪ Formació Universitària: títol de llicenciat. ▪ Programes de formació avançada o post-grau: màxim nivell educatiu. Els programes de formació avançada poden ser d'índole acadèmica (títols de màster o doctor) o d'especialització (títol d'especialista).
Xarxa escolar: pública/privada/altres
L'educació bàsica, primària i secundària, s'ofereix indistintament a centres oficials i centres privats.
Horaris
S'estableixen diferents torns: ▪ De matí: de 7:00 a 12:15 ▪ De tarda: de 12:30 a 17:45 ▪ De nit: de 18:00 a 22:00
Font
http://www.campus-oei.org/quipu/colombia/col08.pdf

CUBA**Estructura General**

El sistema Nacional d'Educació Cubà està concebut com un conjunt de subsistemes orgànicament articulats, aquests són:

- Educació Preescolar
- Educació General Politècnica i Laboral
- Educació Especial
- Educació Tècnica y Professional
- Educació Superior

Dibuix

Edat	Curs	Tipus d'estudis	
+18		Educació Universitària	
18			
17	12è	Educació Post-obligatòria Pre-universitària	Educació Post-obligatòria Tècnico-Professional
16	11è		
15	10è		
14	9è	Educació Secundària Bàsica	
13	8è		
12	7è		
11	6è	Educació Primària	
10	5è		
9	4t		
8	3r		
7	2n		
6	1r		
5		Cicle Preescolar	
4		Cicle Infantil	
3			
2			

Etapas d'educació pre-obligatòria

L'etapa no obligatòria és l'educació preescolar que atén a infants des dels 6 mesos fins als cinc anys. S'estructura en tres cicles: Cicle Infantil (per a infants entre 6 mesos i 5 anys d'edat), Grau preescolar o grau preparatori per a l'escola (atén a nens de 5 anys i pot estar ubicat bé al Cicle Infantil, bé a l'escola primària).

Existeixen també vies no formals d'educació preescolar per a nens que no assisteixen a les institucions i es basen en educació a la pròpia llar (fins els 2 anys d'edat) i en grups no formals a parcs, locals, etc, dels 2 als 4 anys.

Etapas educació obligatòria**Educació primària**

Els nens entre els 6 i els 12 anys atenen l'educació primària que s'organitza en 6 graus agrupats en dos cicles: Un primer cicle (de 1r a 4t grau) que té caràcter preparatori i un segon cicle (de 5è a 6è grau).

Educació Secundària Bàsica

Es tracta d'un cicle de 3 anys, que l'alumne realitza entre els 12 i els 15 anys (de 7è a 9è grau).
Avaluació a l'educació obligatòria
L'alumne aprova cada assignatura en obtenir un mínim de 60 punts (sobre 100). La promoció és possible només si l'alumne ha superat totes les assignatures. Cal dir que del grau preescolar al primer grau, del primer grau al segon i del tercer al quart, promouen automàticament tots els alumnes. Ara bé, en acabar el segon i el quart grau, han de superar un examen comprovatori, el resultat del qual determina la promoció a 3r i 5è grau. Els alumnes de 5è i 9è grau tenen dret a realitzar una prova de revàlida en aquelles assignatures en què van obtenir menys de 60 punts o per tal de pujar la seva mitjana. Els que suspenen aquest examen tenen dret a un examen extraordinari. Cal dir que el sistema preveu que el professorat pugui pujar la nota fins a 5 punts, en funció de la seva valoració de l'alumne.
Dades d'escolarització
Un 93% de la població entre els 6 i 15 anys estan escolaritzats.
Etales educació no obligatòria
Educació post-obligatòria pre-universitària
L'accés a l'educació pre-universitària es produeix entre els 15 i els 16 anys i té una durada de dos anys (10è, 11è i 12è). És necessari que l'alumne hagi acabat la secundària bàsica, amb una nota mínima de 88 punts (sobre 100), haver aprovat les proves d'ingrés de matemàtica i espanyol, a més de complir altres requisits. Els estudis pre-universitaris es realitzen als Instituts Pre-universitaris Urbans (IPU) i als Instituts Pre-universitaris en el Camp (IPUEC), en el mateix règim i característica de les escoles secundàries bàsiques al camp. A més a més, existeixen els Centres Pre-universitaris Militars, de característiques especials. En aquestes institucions es reforcen els coneixements de les ciències bàsiques i la tècnica, la formació vocacional i l'orientació professional amb aquests perfils i el treball per a la resolució de problemes concrets, alhora que es prepara els estudiants per a continuar els estudis superiors en centres universitaris o politècnics.
Educació post-obligatòria d'ordenació de branca tècnico-vocacional
L'educació de caràcter professional s'estructura en dos nivells de formació: obrers qualificats i tècnics de grau mitjà. Els plans d'estudi per a tècnics mitjos que entren des del 9è grau tenen una durada de 3,5 o 4 anys i per aquells que provenen de l'educació pre-universitària és de 2,5 o 3 anys, en funció de les característiques de l'especialitat. Els plans pels Obrers qualificats, que provenen del 9è grau, és de dos anys.
Educació Universitària
L'ingrés a la universitat es realitza a través d'un procés de selecció que inclou el promig obtingut per l'estudiant a l'educació pre-universitària (50% del valor d'accés) i el promig dels exàmens d'ingrés a la universitat. Les assignatures a avaluar estan en funció de la carrera sol·licitada. Tots els estudiants que finalitzen els estudis pre-universitaris tenen dret a optar a una carrera universitària però si no hi ha places suficients, se'ls hi dona la possibilitat de cursar els estudis en un centre politècnic per a formar-se com a professional de nivell mig per dos anys.
Xarxa escolar: pública/privada/altres
Tant a les ciutats com al camp funcionen les escoles graduades, amb un mestre per a cada grau. Al sector rural, a més, existeixen l'escola semigraduada (de 1r a 4t grau), l'escola concentrada (de 5è i 6è grau) i l'escola multigradu amb un nombre reduït d'alumnes de diferents graus. Els estudis de secundària bàsica es realitzen en dos tipus de centres: Escola Secundària Bàsica (ESBU) i Escola Secundària Bàsica en el Camp (ESBEC), aquesta darrera és un internat on es combinen els estudis amb la feina. Existeixen altres escoles de característiques especials com són les Escoles d'Iniciació Esportiva Escolar (EIDE) i les Escoles Vocacionals d'Art (EVA).
Horaris
Escoles primàries d'una sessió de classes: de 7:55 a 12:30 o de 12:55 a 16:30. Escoles primàries de doble sessió (classes i altres activitats): de 7:55 a 4:20, amb 2 hores per esmorzar, de dilluns a divendres. Totes dues són de dilluns a divendres. Secundàries Bàsiques en el Camp (centre intern): de 6:00 a 22:00. Aquesta jornada inclou classes de 45 minuts (i algunes de 90) i també temps per a l'estudi, el lleure, l'alimentació... Secundària Bàsica urbana (centre extern): de 7:30 a 12:00 i de 12:30 o 13:00 a 17:30 a 18:00, de dilluns a dissabte.
Font
http://www.campus-oei.org/quipu/cuba/cub09.pdf

EQUADOR**Estructura General**

L'educació Regular s'organitza en 4 nivells consecutius:

- Nivell pre-primari
- Nivell primari
- Nivell mig: cicle bàsic, cicle diversificat i cicle d'especialització
- Nivell superior

Dibuix

Edat	Curs	Tipus d'estudis		
+18		Educació Superior		
18				
17				
16		Educació Mitja Col·legis	Educació Mitja Instituts Tècnics	
15				
14	9è	Nivell Mig bàsic		
13	8è			
12	7è			
11	6è	Nivell primari		
10	5è			
9	4t			
8	3r			
7	2n			
6	1r			
5		Educació Pre-escolar		
4				
3				
2				

Etapas d'educació pre-obligatòria

L'educació pre-escolar està adreçada a infants de cinc a sis anys i té una durada d'un any. En aquells centres que disposin dels recursos necessaris, es permet organitzar un període anterior per a nens de quatre a cinc anys.

Aquesta educació s'imparteix en els Jardins d'Infància. Es pot afirmar que el 50% de la població equatoriana de cinc anys està escolaritzada en aquest nivell.

Etapas educació obligatòria**Nivell primari**

L'educació al nivell primari abraça 6 graus, d'un any lectiu cadascú i organitzats en tres cicles bianuals. Aquesta educació s'imparteix a les escoles primàries. Els alumnes entren a l'edat dels 6 anys i acaben als 12.

Nivell Mig Bàsic

El Nivell Mig Bàsic conforma un cicle de tres cursos, d'un any acadèmic cadascú. L'alumne cursa aquests nivells dels 12 als 15. Té com a objectiu promoure una cultura general bàsica i desenvolupar activitats que permetin l'orientació de l'estudiant cap a l'especialitat en el cicle diversificat i l'habilitin per al treball. Aquest nivell s'imparteix als Col·legis de cicle bàsic o al cicle bàsic dels col·legis de batxillerat.
Avaluació de l'educació obligatòria La promoció dins de cada cicle és automàtica i és en el pas d'un cicle a un altre quan s'observa l'aprofitament de l'alumne en base a una escala de qualificacions d'1 a 20, essent menys de 10 l'insuficient. Promouen d'un cicle a un altre, aquells alumnes que obtenen almenys una mitjana de 15 en cada àrea o assignatura. En cas que això no passi, hauran de fer un examen addicional. L'aprovació del nivell primari és requisit per a l'ingrés al nivell mig bàsic. En acabar el cicle bàsic, l'alumne obté un diploma on s'indica l'activitat pràctica aprovada.
Dades d'escolarització Les dades d'escolarització a la primària són d'un 99% per a la primària, reduint-se a un 50% a la mitja.
Etales educació no obligatòria
Educació mitja El nivell mitjà abraça tres cicles. El primer, Nivell mig Bàsic, que forma part de l'educació obligatòria com hem vist al punt anterior, i un tercer cicle, que podem incloure dins de l'educació superior. Així, el nivell mitjà és el que s'anomena Cicle Diversificat. Aquest cicle diversificat abraça tres anys d'estudi i comprèn carreres curtes (d'un a dos anys d'estudi que estan encaminades a la formació ocupacional pràctica) i Batxillerat (tres anys d'estudi que preparen l'estudiant per a continuar en estudis superiors). Aquest cicle comprèn un grup d'assignatures comuns per a tots els batxillerats i unes d'especialització específiques per a cadascun d'ells. L'educació post-obligatòria de nivell mitjà s'imparteix en: Col·legis: destinats a la formació de batxillers en especialitzacions de ciències, especialitzacions tècniques o en especialitzacions de comerç i administració. Aquests col·legis estan integrats per un cicle bàsic de tres anys, un cicle diversificat de tres anys i, en alguns casos, pel cicle d'especialització de post-batxillerat de dos o tres anys. Instituts Tècnics Superiors: són establiments destinats a la formació de professionals tècnics de nivell intermig (cicle d'especialització) en les branques de la producció de béns i serveis. Aquests establiments poden tenir un cicle bàsic de tres anys, el cicle diversificat de tres anys i el cicle d'especialitzacions de post-batxillerat de dos anys.
Educació Superior L'educació superior equatoriana es divideix entre un sistema universitari, integrat per universitats i escoles politècniques i un sistema no universitari, conformada pel post-batxillerat i els Instituts Tècnics Superiors. Per cursar estudis universitaris cal estar en possessió del títol de batxiller, a més de superar els procediments que cada centre universitari contempli. Els estudis no universitaris són bàsicament el cicle d'especialització, o de post-batxillerat, que consta de dos anys d'estudi i està adreçat a la capacitació de professionals de nivell intermig. Aquesta educació no universitària també requereix el títol de batxiller i s'oferta als centres de post-batxillerat i als instituts tècnics superiors.
Xarxa escolar: pública/privada/altres La xarxa escolar equatoriana distingeix entre centres oficials (siguin municipals o d'altres institucions públiques), centres particulars (que poden ser laics o confessionals) i altres centres que compten amb el finançament parcial d'entitats públiques i d'associacions de pares de família i es regeixen per convenis especials. Existeixen centres només masculins, altres només femenins i uns altres mixtos. Segons la ubicació geogràfica, existeix una xarxa urbana i una altra rural.
Horaris Els centres escolars que imparteixen l'educació obligatòria poden ser classificats segons l'horari que apliquen: ▪ Centres matutins ▪ Centres de tarda ▪ Centres nocturns ▪ Centres de doble jornada
Font http://www.campus-oei.org/quipu/ecuador/ecu08.pdf

HONDURES**Estructura General**

El sistema educatiu hondureny s'estructura en quatre nivells:

- Educació preescolar
- Educació primària
- Educació mitjana
- Educació Superior

Dibuix

Edat	Curs	Tipus d'estudis			
+18		Educació Superior			
18		Cicle diversificat Batxillerat	Cicle diversificat Vocacional	Cicle diversificat Artístic	Cicle diversificat Normal
17					
16					
15					
14		Educació Mitjana Bàsica			
13		Educació Primària			
12	6è				
11	5è				
10	4t				
9	3r				
8	2n	Educació Preescolar			
7	1r				
6					
5					
4					
3					
2					

Etapas d'educació pre-obligatòria

L'educació pre-escolar és el primer nivell educatiu per a nens entre 3'5 i 6'5 anys. Els nens són agrupats, d'acord a la seva etapa de desenvolupament, en tres cicles: *prekinder*, *kinder* i preparatòria, amb una durada aproximada de 10 mesos per cicle. Cal dir que a nivell públic només és possible cursar el cicle preparatori, mentre que el *prekinder* i el *kinder* són ofertats per institucions privades.

L'educació formal s'imparteix en els establiments de les Secretaries d'Educació Pública, Treball i Previsió Social, en la Junta Nacional de Benestar social i a institucions del sector privat.

És important remarcar l'existència de l'Educació no formal, la qual és exclusivament pública. S'imparteix als Centres d'Educació Preescolar No Formal (CEPENF) a l'àrea urbana marginal per un període de 10 mesos. A l'àrea rural, els Centres Comunitaris d'Iniciació Escolar (CCIES) atenen durant dos mesos a nens de 6 anys d'edat que no han tingut accés a la modalitat formal, preparant-los així per a la seva incorporació al primer grau de l'educació primària.

Etapas educació obligatòria

En principi l'edat d'escolarització obligatòria és dels 6'5 anys fins els 15 anys. Malgrat això, a la pràctica, l'únic nivell d'educació obligatòria és l'educació primària, de forma que als 13 anys els alumnes no tenen l'obligació de seguir els seus estudis. Això està canviant amb la instauració del model d'educació bàsica, que pretén abraçar l'educació dels

infants des dels 6'5 fins els 15 anys.
Educació Primària
L'educació primària és l'única etapa d'educació obligatòria al sistema hondureny, de forma que l'aprovació del 6è grau (13 anys) de primària suposa el compliment de l'obligatorietat escolar. Actualment l'entrada a l'educació primària es realitza als 6'5 anys i s'allarga durant 6 anys, fins els 13 anys. Si un alumne fa els seus 13 anys durant l'escolarització primària, pot continuar els seus estudis fins a finalitzar-los. Cal dir que malgrat que 6'5 és l'edat oficial d'entrada, només un 30-35% dels alumnes entren en edat oficial a l'escola primària, essent la norma que l'ingrés es produeixi en edats més avançades. L'educació primària s'estructura en dos cicles de tres cursos cadascú: un primer cicle (1r, 2n i 3r grau) i segon cicle (4t, 5è i 6è grau).
Avaluació de l'educació obligatòria
A l'educació primària, la promoció d'un curs a un altre es fa en base a les notes mitjanes obtingudes pels alumnes bimestralment a cada matèria. Si l'alumne obté una nota mínima de 3 ("bueno") a totes les assignatures, la promoció està assegurada. Si l'alumne no obté l'aprobat al període ordinari, té dret a una prova de recuperació d'aquelles assignatures suspeses en el període d'organització del següent any escolar. Si l'alumne no aprobat totes les assignatures en aquest examen, haurà de tornar a repetir el curs.
Dades d'escolarització
Les dades d'escolarització a l'educació primària és d'un 87%.
Etapes educació no obligatòria
Educació Mitjana Bàsica o Secundària Inferior
L'educació mitjana s'estructura en dos cicles. Un primer cicle comú de cultura general amb una durada de tres anys, destinat a l'exploració i orientació vocacional; i un segon cicle diversificat per a continuar l'orientació, intensificar els seus estudis i facilitar formació professional en diferents camps de treball. L'educació mitjana bàsica abraça dels 13 als 15 anys i pot ser cursada en tres modalitats diferents: ▪ Cultura general: també anomenat cicle bàsic, atén la formació acadèmica. Aquest cicle va respondre inicialment al propòsit de proporcionar de forma obligatòria una base comú homogènia a les diferents modalitats del cicle diversificat. ▪ Cicle pre-vocacional: Té un doble propòsit, per una banda, proporcionar a l'estudiant continguts bàsics del cicle comú de cultura general i bases d'educació tecnològica per a continuar estudis del cicle diversificat en qualsevol de les carreres de l'educació tècnica i, per l'altra, qualificar l'estudiant per a una diversitat d'activitats productives. Aquest cicle té les següents modalitats: prevocacional, vocacional, comú industrial, bàsic tècnic i comú polivalent. ▪ Cicle bàsic a distància: per a cursar-la cal ser major de 15 anys, haver aprovat el sisè grau del nivell primari, no estar matriculat a cap altra institució i estar incapacitat per a assistir al sistema educatiu presencial. L'educació mitjana Bàsica permet o bé la incorporació al món laboral o la continuació en l'educació secundària superior.
Educació Secundària Superior o Cicle diversificat
El segon cicle o cicle diversificat té per a objectiu preparar l'alumne per a entrar al món laboral o per a continuar estudis en l'educació superior. L'estudiant necessita haver aprovat els cursos de l'educació Mitjana Bàsica. El cicle diversificat comprèn les següents branques i la seva durada és de 2 o 3 anys en funció de l'itinerari cursat: ▪ Educació secundària: formació de batxillers en ciències i lletres ▪ Educació vocacional: formació de tècnics en educació agropecuària, educació artesanal i industrial, educació comercial, educació assistencial i de servei social, educació per als serveis administratius, educació per a la llar i altres professions considerades necessàries per al desenvolupament del país. ▪ Educació artística: tenen la finalitat de formar professionals de les diferents vessants de les belles arts. ▪ Educació normal: té per objectiu la formació inicial de mestres d'educació primària.
Educació Superior
L'educació superior és competència de la Universitat Nacional Autònoma d'Hondures. Funcionen al país dues universitats estatals i diverses de caràcter privat. S'ofereixen carreres que van des de 3 anys a les escoles d'agricultura, agropecuària i forestal fins a 8 anys a les carreres de medicina, arquitectura, enginyeria civil o teologia.
Xarxa escolar: pública/privada/altres

Els centres educatius de l'educació primària (que és l'obligatòria) es classifiquen en públics o privats, segons la seva font de finançament. Cal dir que existeix també la diferència entre centres urbans i centres rurals.

Horaris

A l'educació primària, fins ara l'única obligatòria, l'horari escolar estableix un mínim de 5 hores diàries al dia de dilluns a divendres, i mitja jornada els dissabtes.

Font

http://www.minedu.gov.bo/estads/edubol/bolind_doc.pdf

<http://www.campus-oei.org/quipu/honduras>

<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Honduras.pdf>

URUGUAI**Estructura General**

El sistema educatiu formal s'organitza en quatre nivells:

- Educació pre-escolar o inicial
- Educació primària
- Educació mitja: cicle bàsic i segon cicle
- Educació superior

Dibuix

Edat	Curs	Tipus d'estudis	
+18		Educació Universitària	Educació tècnico-professional
18			
17		Batxillerat diversificat	
16			
15			
14		Educació Mitjana cicle bàsic (educació secundària)	Educació Mitjana cicle bàsic (educació tècnico-professional)
13			
12			
11	6è	Educació Primària	
10	5è		
9	4t		
8	3r		
7	2n		
6	1r		
5		Educació Preescolar	
4			
3			
2		Educació preescolar (només oferta privada)	

Etapas d'educació pre-obligatòria

L'educació pre-escolar atén infants entre els 3 i 5 anys, de forma no obligatòria. A nivell privat, existeixen centres que cobreixen l'atenció dels 0 als 5 anys. Dins de l'oferta pública existeixen diferents tipus de Jardins d'Infància:

Etapas educació obligatòria**Educació primària**

L'educació primària implica l'entrada al sistema educatiu obligatori dels infants de 6 anys o que els fan abans del 10 de maig d'aquell any. Aquesta fase ocupa 6 cursos escolars, de forma que l'infant supera l'educació primària a l'edat dels 12 anys.

L'educació primària s'organitza en 3 nivells, de dos graus cadascú.

Un cop superat aquest cicle, l'estudiant obté el "Certificat de Suficiència escolar per a continuar estudis", pel qual s'accedeix al nivell mig.

Educació mitjana cicle bàsic

L'educació mitjana s'inicia amb un primer cicle de 3 anys de durada (dels 12 als 15 anys). Aquest cicle bàsic és comú a tots els estudiants però existeixen dues modalitats: l'Educació Secundària i l'Educació Tècnico-Professional. L'educació Secundària es cursa als liceus i instituts d'ensenyament secundari i la tècnico-professional a les escoles tècniques d'ensenyament tècnico-professional. En alguns sectors de l'àrea rural es realitza el Cicle Bàsic Rural, dissenyat d'acord a les necessitats del medi on es troben els infants.
Avaluació
A l'educació primària uruguiana és possible la repetició de curs. El requisit per tal d'aprovar cada grau, i passar així al següent, és obtenir una nota mitjana de "bueno" i haver assistit al 80% de les classes. Els alumnes de l'últim curs de la primària (6è grau) que obtenen una nota mitjana de "bueno" i han assistit a més del 80% de les classes, accedeixen automàticament a l'educació mitjana bàsica. Els que no, han de realitzar una prova d'accés, establerta i controlada per una comissió especial. A l'educació mitjana bàsica l'estudiant promociona havent obtingut la suficiència (més d'un 6 sobre 13) a totes les assignatures. Si les assignatures suspeses són més de la meitat la repetició de curs és obligatòria. En la resta de casos, es deriva l'estudiant cap a cursos de recuperació (atenció setmanal de dues hores per àrea) i un cop acabats aquests cursos, promocionen aquells alumnes que tenen com a màxim 3 assignatures suspeses. Els alumnes que en primer i segon de l'educació mitjana bàsica passen de curs amb alguna assignatura pendent, realitzen el curs superior en qualitat d'observats, i aquesta observació acaba si l'alumne obté una mitjana superior a la suficiència en aquest nou curs. En alguns casos, és necessari la realització d'un examen.
Dades d'escolarització
El 90% de la població en edat escolar obligatòria està escolaritzat a l'Uruguai.
Etales educació no obligatòria
Educació mitjana
Després de l'Educació Mitjana Bàsica, hi ha un segon cicle de tres anys (Batxillerat Diversificat d'Ensenyament Secundari) o Educació Tècnico-Professional (cursos que es poden estendre d'1 a 7 anys) El Batxillerat Diversificat comprèn tres anys i ofereix tres itineraris bàsics: biològic, humanístic i Científic, encaminant així l'alumne cap als estudis universitaris. L'educació tècnico-professional té diferents modalitats que s'estenen d'1 a 7 anys. La seva oferta educativa se centra en 4 grans sectors: agrari, industrial, artístic-artesanal i serveis. Es caracteritza per incloure una assignatura-taller, fonamental per a l'aprovació del curs. Aquesta educació, a través d'uns cursos més avançats i, a vegades, a través de mòduls o exàmens, habiliten per a l'accés als estudis universitaris.
Educació Superior Universitària
L'educació Superior abraça tots els estudis que es poden desenvolupar a la universitat, sigui aquesta pública o privada (la Universitat Catòlica del Uruguay Dámaso Alonso Larrañaga és la única universitat privada reconeguda). Existeixen dues vies d'ingrés a la Universitat: a través del Batxillerat Diversificat de Secundària i a través dels Cursos Tècnics, amb una orientació corresponent a la carrera sol·licitada.
Xarxa escolar: pública/privada/altres
Horaris
Gairebé totes les escoles públiques d'educació primària funcionen en dos torns: de 8 a 12 o de 13 a 17 hores. La càrrega lectiva a l'educació primària és de 20 hores setmanals de dilluns a divendres. Cal dir, però, que alguns centres privats desenvolupen la seva tasca a temps complet, doblant així l'horari, pel matí es treballa el currículum ordinari i, per la tarda, es realitzen activitats addicionals. A l'educació secundària, els centres educatius funcionen en tres torns (de matí, intermig i de vespre), en alguns també existeix l'horari nocturn. Les classes tenen lloc de dilluns a dissabte i de dilluns a divendres en aquells centre on només hi ha dos torns i, per tant, és possible augmentar la càrrega horària diària. Cada alumne realitza entre 32 i 36 hores setmanals, en funció del grau.
Font
http://www.campus-oei.org/quipu/uruguay

VENEÇUELA**Estructura General**

El sistema educatiu veneçolà s'estructura en diferents nivells:

- Educació Preescolar
- Educació Bàsica
- Educació Mitjana Diversificada i professional
- Educació Superior

Dibuix

Edat	Curs	Tipus d'estudis	
+18		Educació Universitària	Educació Professional Superior
18			
17			
16		Educació Mitjana Diversificada (Batxiller)	Educació Mitjana Professional
15			
14	9è	Educació Bàsica	
13	8è		
12	7è		
11	6è		
10	5è		
9	4t		
8	3r		
7	2n		
6	1r		
5		Educació preescolar obligatòria	
4		Educació Preescolar	
3			
2			

Etapas d'educació pre-obligatòria

L'educació preescolar veneçolana abraça un primer curs no obligatori (3-4 anys) i un segon curs obligatori (5-6 anys). Està en marxa l'extensió de l'educació pública per al període 0-3.

Etapas educació obligatòria**Pre-escolar (5 anys)**

L'educació pre-escolar és la fase prèvia al Nivell d'Educació Bàsica i és el primer nivell obligatori del sistema educatiu. Concretament és obligatòria l'escolarització dels infants de 5 anys.

Existeixen dos tipus bàsics d'educació preescolar: la formal i la no formal. L'educació pre-escolar formal es desenvolupa en locals escolars (anomenats preescolars), d'acord a un contingut programàtic establert pel Ministeri d'Educació. L'educació no formal té com a objectiu atendre la població infantil per la via no escolar i als seus entorns familiars, a través del treball conjunt de sector públic i privat, emfasitzant l'atenció als sectors amb menys recursos econòmics.

Al marge d'aquesta classificació, existeixen diversos programes d'atenció als infants com són el programa família (per a la formació dels pares de nens en edats pre-escolars), centres del nen i la família (cogestionat amb la

comunitat i les famílies i adreçat als nens dels sectors més desfavorits), model d'atenció al nen pre-escolar del sector rural i els centres comunitaris d'aprenentatge (CECODAP, de caràcter privat però amb aportació docent pública).
Educació Bàsica
L'educació bàsica és el segon nivell obligatori del sistema educatiu veneçolà i s'imparteix a les escoles bàsiques. Aquest nivell engloba tres etapes de tres anys de durada cadascuna. Els alumnes entren als 6 anys i finalitzen aquests 9 cursos als 14 anys. Dins de la piràmide educacional, l'educació bàsica és la més nombrosa. Un cop l'alumne finalitza l'educació bàsica (9è grau), obté el certificat d'aprovació de 9è grau i se li presenten dues opcions: incorporar-se al mercat laboral o continuar estudis en el nivell post-obligatori d'educació mitjana.
Avaluació de l'educació obligatòria
L'avaluació a l'educació bàsica basa la promoció de l'alumne al curs immediatament posterior en base a l'aprovació del grau (notes superiors a 10, en una escala del 0 al 20). Per a la primera i segona etapa (6-8 anys i 9-11 anys), es realitza una avaluació global, és a dir, s'obté una qualificació única després de fer un promig dels resultats obtinguts per als alumnes en cada assignatura. A la tercera etapa (11-14 anys), l'avaluació de l'estudiant es realitza per assignatura. Si l'alumne obté una puntuació inferior a 10 (sobre 20) en dues o més assignatures haurà de repetir el curs. Malgrat això, existeix la possibilitat de recuperar l'assignatura amb un examen al setembre, abans de l'inici del nou curs. Si aprova aquest examen de totes les assignatures, podrà passar al nou curs. Si suspèn només una assignatura també podrà passar de nivell però haurà de presentar-se a l'examen corresponent durant l'any escolar. Si tornés a suspendre l'examen, quedarà privat de ser avaluat de les assignatures del curs que està cursant i haurà de presentar-se al setembre de l'assignatura pendent i només si l'aprova podrà examinar-se de totes les assignatures del curs actual.
Dades d'escolarització
El 94% de la població entre els 6 i els 14 anys estan escolaritzats.
Etales educació no obligatòria
Educació mitjana
L'educació mitjana veneçolana s'estructura en dos itineraris: Educació Mitjana Diversificada i Educació Mitjana Professional. Aquesta educació és gratuïta a les institucions oficials i els beneficiaris de les mateixes tenen l'obligació de retribuir serveis a les comunitats que les envolten. Tots dos itineraris són equivalents pel que fa a la continuïtat d'estudis en el nivell superior d'educació. L'Educació Mitjana Diversificada està adreçada a la formació de batxillers en Humanitats, Ciències i Art. La formació té una durada de 2 anys d'estudi i l'alumne obté el títol de batxiller en l'especialitat cursada. L'Educació Mitjana Professional forma tècnics mitjos a les branques d'Industrial, Agropecuària, Comerç i serveis administratius, Promoció social i serveis per a la salut. Aquestes branques engloben 26 mencions. Cadascuna de les branques té una durada de 3 anys i els alumnes que les superen poden prosseguir els seus estudis per tal d'obtenir el títol de tècnic superior. Existeixen 3 centres d'educació post-obligatòria: liceu (només especialitats científico-humanístiques), Escola Tècnica (Educació Técnico-professional) i Unitat Educativa (quan s'atén més d'un nivell)
Educació Superior
El sector universitari està integrat per universitats nacionals autònomes, experimentals i privades. La major part dels programes d'estudi tenen una durada entre cinc i sis anys i condueixen a l'obtenció del títol de llicenciat. A més, les universitats ofereixen programes de postgrau, màsters o doctorats, així com programes d'extensió de l'educació contínua.
Xarxa escolar: pública/privada/altres
En funció del seu finançament podem distingir entre: - Centres sostinguts pel Ministeri d'Educació, les Entitats Federals, els municipis, els Instituts Autònoms i les empreses de l'Estat - Centres particulars, que són també supervisats pel Ministeri. Cal dir que l'Estat contribueix al sosteniment dels centres privats si l'educació que imparteixen és gratuïta o d'un cost tan baix que impedeixi cobrir les despeses normals necessàries per al seu funcionament. Al curs escolar 1993-1994, dels 4.217.283 alumnes matriculats, un 83% estaven matriculats a centres oficials i un 17% a particulars. El Ministeri d'Educació atorga als centres privats i institucions socials, científiques i estructurals que col·laboren amb

l'Estat en el desenvolupament de l'educació una aportació econòmica, a través de programes de subvencions.

Segons la seva ubicació geogràfica, els centres es classifiquen en:

- Centres en sectors urbans
- Centres en sectors rurals
- Centres en sectors fronterers
- Centres en sectors indígenes

Distingim els següents tipus d'escola bàsica:

- Unitat Educativa: són aquells centres escolars on s'atenen diversos nivells
- Escola bàsica graduada: atenen la primera i segona etapa (de 1r a 6è grau, dels 6 als 11 anys)
- Escola bàsica de tercera etapa: atén del 7è al 9è grau
- Escola bàsica de primera, segona i tercera etapa: atén els 9 graus de l'educació bàsica.
- Escola Unitària: són unitats operatives ateses per un únic docent, que treballa simultàniament amb diversos graus.
- Escola concentrada: són unitats operatives amb dos o més docents en una sola estructura física i que poden treballar amb un o més graus simultàniament.
- Escola granja: ubicades en sectors rurals, emfasitzen les tasques agropecuàries i el cooperativisme escolar.

Horaris

A l'educació preescolar formal existeixen dos torns horaris: de 7 a 12h i de 13 a 18h. A les escoles de tipus més assistencials, l'horari s'amplia i les jornades són de 6 o de 8 hores per a un mateix grup d'infants.

A l'educació no formal els horaris són més flexibles en funció de les necessitats i recursos de les famílies, encara que la càrrega lectiva pels docents és la mateixa, 5 hores.

A l'educació bàsica els horaris i les càrregues lectives varien en funció de l'etapa. Així, a la primera etapa s'estableixen 25 hores setmanals de 60 minuts, en torns de matí o tarda o, a vegades, en torns seguits en funció del medi geogràfic i climàtic on es trobi el centre escolar. A les escoles urbanes, la norma és que l'horari de matí sigui de 7 a 12h i el de tarda de 13 a 18h.

A la tercera etapa el pla d'estudis contempla 45 hores pel 7è grau (12 anys), 49 hores pel 8è grau (13 anys) i 57 hores pel 9è grau (14 anys). Aquestes hores són de 45 minuts.

Font

<http://www.me.gov.ve>

<http://www.campus-oei.org/quipu/venezue>

Annex 3: Els sistemes educatius a Països Àrabs

Marroc

Pakistan

MARROC

Estructura General

El sistema educatiu marroquí és bilingüe (àrab i francès) i s'estructura de la següent forma:

- Educació preescolar
- Educació primària
- Educació col·legial
- Educació secundària
- Educació superior

Al marge d'aquesta estructura existeix un tipus d'ensenyament, que es realitza íntegrament en àrab. Segons aquest model paral·lel, l'etapa primària s'organitza en dos cicles de 4 i 3 anys de durada i una etapa de secundària de 3 anys de durada.

Dibuix

Edat	Curs	Tipus d'estudis	
+18		Educació Superior	
18			
17		Batxillerat	
16			
15		Educació secundària general	Formació professional curta
14	9è	Educació col·legial	
13	8è		
12	7è		
11	6è		
10	5è	Educació Primària	
9	4t		
8	3r		
7	2n		
6	1r		
5		Educació Preescolar (només privada)	
4			
3			
2			

Etapas d'educació pre-obligatòria

L'educació preescolar s'imparteix a les *maternelle* per a nens de 2 a 6 anys. Aquesta és una etapa ofertada exclusivament per institucions privades.

Etapas educació obligatòria

Educació primària
L'educació primària té una durada de 6 cursos acadèmics (del nivell 1r al 6è). L'edat d'entrada és els 6 anys i, consegüentment, l'alumne finalitza aquesta primera etapa als 12 anys.
Educació Col·legial
L'escola col·legial té una durada de tres anys (nivells 7è, 8è i 9è), és a dir, dels 12 als 15 anys. Aquesta etapa té per objectiu l'especialització en una professió al final del cicle. L'escola col·legial combina un sistema d'aprenentatge general amb pràctiques laborals. Un cop els alumnes finalitzen l'educació col·legial obtenen el Diploma d'Ensenyament Col·legial. Si s'aprova el cicle, el Diploma indica la superació dels estudis, si no, només el tipus d'aprenentatge i d'especialització cursat.
Avaluació de l'educació obligatòria
A l'educació primària i a la col·legial la promoció de curs és automàtica però al grau 6è per a la primària i al 9è a la col·legial, per tal de continuar els estudis, els alumnes han de superar uns exàmens que realitzen per igual tots els alumnes de la ciutat. La majoria d'alumnes superen aquests exàmens però si un alumne no ho aconsegueix, pot tornar-lo a repetir durant 3 anys consecutius. Si finalment no aprovés l'examen, l'estudiant, en funció de la seva edat, pot ser encaminat cap a la Formació Professional. Els alumnes majors de 18 anys no poden continuar cursant l'educació col·legial.
Dades d'escolarització
Les dades mostren un impressionant increment de la taxa d'escolarització a l'educació primària, que va passar d'un 52% en l'any 1990-1991 a un 92% l'any 2003-2004.
Etales educació no obligatòria
Educació Secundària
L'educació secundària té una durada de 3 anys, dels 15 als 18 anys normalment, i la seva finalització suposa l'obtenció del títol de Batxillerat o del títol de Batxillerat Tècnic. L'educació secundària té diverses formes: ▪ La formació professional curta està organitzada en un únic cicle de qualificació professional. ▪ L'educació general, tècnic i professional s'organitza en dos cicles, un primer comú d'un any i un cicle de batxillerat de dos anys que pot orientar-se a la formació general o a l'opció tecnològica i professional. Aquesta etapa pretén per una banda consolidar els continguts de l'escola col·legial i, per l'altra, diversificar-los per tal d'oferir noves vies laborals o l'ingrés a la universitat.
Educació Superior
L'educació superior és impartida a les universitats, a les <i>Grandes Ecoles</i> , als Instituts, les escoles de formació del professorat i altres centres sota la supervisió del Ministeri d'Educació Superior. En total existeixen al Marroc 27 institucions d'educació superior, 13 de les quals són universitats. Una característica del sistema d'educació superior marroquí és l'existència d'institucions d'educació superior que estan adreçades a la formació de personal d'alt nivell en ciència i tecnologia, lleis, economia o ciències socials. Aquestes institucions estan sota el control directe dels ministeris corresponents. A més, hi ha 8 <i>Grandes Ecoles</i> d'Enginyeria. Les universitats són públiques i amb autonomia financera.
Educació Superior tècnica
L'educació superior tècnica implica dos anys d'estudis, dels 18 als 20 i l'obtenció del Diploma de Tècnic Superior.
Xarxa escolar: pública/privada/altres
Al Marroc existeix una xarxa d'escoles privades i una d'escoles públiques. Aquesta última implica la gratuïtat del sistema educatiu des de la primària a la universitat però les diferències entre aquestes dues xarxes són importants.
Horaris
L'escola al Marroc té una càrrega lectiva de 30 hores a la setmana a l'educació primària, i entre 30 i 34 a la secundària. Els horaris són de dilluns a dissabte.
Font
http://www.cadizayto.es/interreg/marruecos/educacionma.htm http://www.csi-csif.es/ense/Article481.html http://www.africa.upenn.edu/Country_Specific/Morco_review.html http://www.mincom.gov.ma/english/generalities/educatio/educatio.html

PAKISTAN**Estructura General**

L'educació s'organitza en 6 nivells:

- Educació pre-escolar
- Educació primària
- Educació Mitjana
- Educació Elevada
- Educació Secundària
- Educació Superior

Dibuix

Edat	Curs	Tipus d'estudis
+18		Educació Superior
18		
17		
16	12è	Educació Secundària Superior o Nivell Intermig
15	11è	
14	10è	Educació Elevada o Secundària
13	9è	
12	8è	Educació Mitjana
11	7è	
10	6è	
9	5è	Educació primària
8	4t	
7	3r	
6	2n	
5	1r	
4		Educació Pre-escolar o Kachi
3		
2		

Etapes d'educació pre-obligatòria

Les classes de preescolar o preparatòries (Kachi) van ser incorporades al sistema educatiu l'any 1988 i està previst que passi a formar part de l'educació primària formal abans del 2010. L'edat dels infants escolaritzats en aquesta etapa és dels 3 als 5 anys.

Etapes educació obligatòria**Educació Primària**

L'educació primària és l'etapa compresa entre el grau 1 i el grau 5, el que equival a la població escolar entre els 5 i els 9 anys.

Educació Mitjana

L'educació mitjana té una durada de tres anys, del grau 6 al grau 8 (dels 10 als 12 anys).

Cal dir que des de fa alguns anys l'educació primària i mitjana han estat integrades en l'educació elemental que abraça del grau 1 al grau 8.

Educació Elevada o Secundària
L'educació elevada engloba els cursos 9 i 10. La finalització d'aquests cursos comporta l'obtenció del títol de secundària. L'Educació Secundària pot ser d'itinerari acadèmic o d'itinerari de formació professional. La varietat de branques ofertades és àmplia: fusteria, mecànica, electricitat...
Avaluació de l'educació obligatòria
Els alumnes pakistanesos han de superar unes proves anuals, que són el principal criteri per a promoure l'alumne al curs següent. Recentment, s'ha creat un sistema de promoció automàtic dels graus 1 al 3 en algunes escoles. A l'educació primària, aquests exàmens anuals tenen lloc a la mateixa escola i només al grau 5 cal que l'alumne realitzi una prova oficial que determinarà el pas a l'educació mitjana. Els exàmens del nivell mitjà també són realitzats a cada centre educatiu però al final de l'etapa, al grau 8, es realitza de nou un examen oficial.
Dades d'escolarització
L'educació primària és cursada pel 56% de la població entre els 5 i els 9 anys. Aquestes dades es redueixen si avancem d'etapes, només un 34% de la població entre els 10 i els 12 anys cursava l'educació mitjana i el 22% dels joves entre els 13 i els 14 anys l'educació secundària o elevada.
Etapes educació no obligatòria
Educació Secundària Superior
L'educació Secundària Superior és també anomenada "nivell intermig". Aquesta etapa educativa engloba els graus 11 i 12 (15 i 16 anys). Al final d'aquesta etapa l'alumne ha de fer l'examen per a l'obtenció del Certificat d'Educació Secundària Superior. La taxa d'escolarització en Educació Secundària Superior és molt baixa, arribant a l'1,5% en el cas de les noies.
Educació Superior
L'estudiant de 16 anys pot optar per una educació general, educació professional o educació tècnica. A la universitat, a l'edat dels 19 anys, els alumnes superen el primer grau i obtenen el grau de "Llicenciat". Un any més és necessari per tal de completar el curs d'honor del grau de Llicenciatura. Els màsters impliquen de dos anys més d'estudi després d'haver obtingut el grau de Llicenciat. El títol de doctorat són normalment tres anys d'estudi després de l'obtenció del títol de màster.
Xarxa escolar: pública/privada/altres
Una de les característiques del sistema educatiu pakistanès és que està format per diversitat de subsistemes educatius, sorgits en molts casos de les divisions i conflictes socials existents al país. Així, existeixen per exemple un sistema d'escoles angleses, un altre d'escoles Urdu i un altre de madrasses religioses. El sistema d'escoles angleses suposa el principal component de l'educació privada al Pakistan, una educació en constant creixement. L'any 2000, aquestes suposaven el 18% de les matrícules a l'educació primària, el 16% del nivell mitjà i el 14% de la secundària. Aquestes escoles elaboren el seu propi currículum, sense seguir el de les escoles públiques. La major part d'aquestes escoles estan superpoblades i no disposen dels recursos adequats però malgrat això imposen unes taxes econòmiques molt elevades. Algunes escoles no estan oficialment enregistrades, de forma que els seus títols no són oficialment reconeguts. Malgrat aquesta situació, són escoles amb molta atracció pels pares, que consideren que l'educació privada és superior a la pública. Per la seva banda, les madrasses creen un submón propi, allunyat de les disciplines modernes on la religió és el pilar fonamental. Són escoles religioses on s'ensenya l'Islam. Dins del sistema educatiu islàmic no pot haver influència per part dels governs, encara que aquestes escoles reben subvencions per part de l'administració. Al marge de l'educació formal, cal remarcar la importància de l'educació no formal en un país on són tan elevades les xifres de persones que no són escolaritzades. Les escoles d'educació no formal són obertes en aquelles zones on no hi ha escoles formals. En les escoles no formals, l'edifici o espai és proporcionat per la comunitat, mentre que el govern cobreix els sous dels salaris i el material escolar.
Horaris
Font
http://www.moe.gov.pk/ http://countrystudies.us/pakistan/42.htm http://www.untref.edu.ar/Pakist%E1n%20-%20Decentraliztion%20Policies-UNESCO.doc

Annex 4: Els sistemes educatius a l'Àsia

Índia

Xina

XINA

Estructura General

Els sistema educatiu xinès s'estructura en:

- Educació preescolar
- Educació primària: classes de pre-primària i primària
- Educació secundària: cicle inferior i cicle superior
- Educació superior

Dibuix

Edat	Curs	Tipus d'estudis	
+18	14è	Educació Superior universitària i no universitària	
18	13è	Educació Secundària Superior	Educació Professional Secundària Superior
17	12è		
16	11è		
15	10è	Educació Secundària Inferior (Primer cicle)	Educació Secundària Professional (Primer cicle)
14	9è		
13	8è		
12	7è		
11	6è	Educació Primària	
10	5è		
9	4t		
8	3r		
7	2n	Educació preescolar	
6	1r		
5			
4			
3			
2			

Etales d'educació pre-obligatòria

L'educació preescolar a les zones urbanes es basa principalment en jardins d'infància de tres anys de durada. A les àrees rurals, l'educació preescolar s'oferta a través dels serveis de guarderia i algunes estades en jardins d'infància.

A les zones més desafavorides, a més de l'educació preescolar existeix l'educació no formal que s'organitza en centres d'activitats, grups de jocs i un servei mòbil anomenat "caravana".

L'educació preescolar ha estat pràcticament universalitzada a les ciutats grans i mitjanes. A més a més, s'ha estès ràpidament en els darrers anys a les zones rurals.

Etapas educació obligatòria
Cal dir que l'educació obligatòria està acompanyada per l'educació extraescolar, de gran importància a la Xina. Una gran varietat d'activitats extra-curriculars són organitzades al voltant de l'escola.
Educació primària
L'educació primària té una durada de 5 o 6 anys. El 35% dels alumnes només cursen els 5 anys i un 65% realitzen els 6 cursos de primària. Com a norma general, l'educació obligatòria comença als 6 anys i s'acaba als 11 o 12 anys.
Educació Secundària Inferior (primer cicle)
L'educació secundària inferior o de primer cicle té una durada de tres anys (dels 12 als 15 anys). Aquest ensenyament és encara global i comú i un 98% dels estudiants en edat escolar entre els 12 i 15 anys realitzen aquesta etapa escolar.
Educació Secundària Professional (primer cicle)
És el primer nivell de l'educació secundària professional i s'imparteix a les escoles professionals, normalment ubicades a àrees rurals. El seu objectiu és la preparació de treballadors amb uns coneixements bàsics i determinades habilitats professionals. L'entrada a l'educació secundària professional de primer cicle es realitza després de l'educació primària (havent superat exitosament aquesta etapa). La durada d'aquest primer cicle de formació professional és de 3 o 4 anys (dels 12 als 15 o 16 anys).
Avaluació de l'educació obligatòria
A les àrees on el primer cicle de l'educació secundària inferior ha estat universalitzat, tots els graduats a l'educació primària entren a la secundària sense haver de passar cap tipus de prova. El pas de la secundària inferior a la superior (no obligatòria) sí que es realitza a través d'un examen d'ingrés. A llarg de l'educació obligatòria, els estudiants han de realitzar exàmens de final de curs i proves al llarg del semestre. A les escoles d'educació primària, la llengua xinesa i les matemàtiques són les assignatures que determinen la graduació de l'alumne, mentre que la resta d'assignatures són només de control. A les escoles secundàries les assignatures d'avaluació són escollides per l'Estat entre el conjunt d'assignatures impartides, i la resta són de control.
Dades d'escolarització
A finals del 2002, l'educació obligatòria de 9 anys escolars havia estat universalitzada, amb més d'un 90% d'infants en edat escolar escolaritzats.
Etapas educació no obligatòria
Educació Secundària Superior (segon cicle)
L'ingrés a l'educació secundària superior requereix l'aprovació d'un examen d'entrada. Aquest segon cicle de l'educació secundària té una durada de 3 anys i implica l'obtenció del títol de batxillerat.
Educació Professional (secundària superior)
L'educació professional abraça a la xina diferents nivells. Actualment existeixen més de 17.000 centres d'educació professional. La formació professional, a més de la bàsica, s'organitza en un cicle de secundària superior i un cicle superior. El nivell de secundària superior és impartit a escoles de secundària especialitzada, escoles d'habilitats laborals i Instituts de formació professional. Les escoles de secundària especialitzada matriculen els estudiants que han cursat prèviament el primer cicle de la secundària (general o professional). Aquest segon cicle té una durada de 3 o 4 anys. Algunes especialitats són ofertades amb una durada de 2 anys per a alumnes que provenen de l'educació secundària superior. A les escoles d'habilitats laborals, tenen accés als estudis de 3 anys aquells estudiants que provenen de la d'educació secundària inferior (general o professional). Els instituts de formació professional matriculen els alumnes graduats a la secundària bàsica i la durada dels seus estudis és també de 3 anys. Aquests instituts estan molt relacionats amb determinades branques del sector terciari.
Educació Professional (superior)
L'educació professional superior té una durada de dos o tres anys. Tenen accés al nivell superior de l'educació professional els graduats de l'educació secundària general o professional. Actualment, les institucions encarregades de l'oferta de l'educació professional superior pertanyen a 4 categories: ▪ Institucions de tecnologia professional superior

▪ Classes de 5 anys impartides a les escoles superiors especialitzades ▪ Institucions d'educació superior i Institucions d'educació superior d'Adults ▪ Institucions regulars reformades que ofereixen 2 o 3 anys d'educació superior de talent professional tècnic superior.
Educació superior
L'educació superior xinesa s'imparteix a universitats i instituts. Els títols bàsics que es poden obtenir és el de llicenciat i, més endavant, el de màster o doctor.
Xarxa escolar: pública/privada/altres
Actualment l'educació bàsica és subministrada completament per l'administració pública, sigui pel Govern Xinès o altres nivells administratius com el local.
Horaris
L'escolarització obligatòria a la Xina es fonamenta en una setmana escolar de dilluns a divendres, encara que és possible fer servir el cap de setmana per a recuperar determinades classes. Els horaris poden variar però normalment l'escola primària comença a les 7:30 i acaba entorn les 15:00. A la secundària, l'horari s'allarga fins a les 17:00 or 18:00.
Font
http://internacional.universia.net/asia-pacifico/china/sistema-educativo/estructura/index.htm http://www.moe.edu.cn/english/basic_b.htm http://www.chinahotschools.com/StudyInChina/The_scholarship_system.asp

ÍNDIA**Estructura General**

L'Índia és un país d'estructura federal on les competències educatives recauen en els estats, de forma que existeixen diferències remarcables en funció de l'estat. Intentarem aquí mostrar una imatge global del sistema hindú. Al final hi ha una taula resum on es mostren les diferències entre estats.

Les etapes que configuren el sistema educatiu hindú són:

- Educació pre-primària
- Educació primària: bàsica i superior
- Educació secundària
- Educació superior

Dibuix

Edat	Curs	Tipus d'estudis	
+18		Educació Superior Universitària	Educació Tècnica
18			
17	12è	Educació Secundària General	Educació Secundària Professional
16	11è		
15	10è	Educació Secundària	
14	9è		
13	8è	Educació Mitjana	
12	7è		
11	6è		
10	5è		
9	4t	Educació Primària	
8	3r		
7	2n		
6	1r		
5		Educació Pre-primària	
4			
3			
2			

Etapas d'educació pre-obligatòria

L'educació preescolar continua essent a l'Índia un privilegi. Només un 29% dels nens de menys de 6 anys són escolaritzats i pràcticament tots ho estan en escoles privades.

Etapas educació obligatòria

L'educació primària i l'educació mitjana o primària superior són les dues etapes obligatòries. La diferència entre Estats implica que a 4 estats només l'etapa primària sigui obligatòria, a 8 és l'educació primària i l'educació mitjana i a més de 20 no s'han introduït encara normes sobre l'obligatorietat.

La major part dels Estats i dels Territoris de la Unió han establert educació gratuïta dels nivells 1r al 11è. Als Estats o Territoris de la Unió on les classes a partir del nivell 9è no són gratuïtes, el preu de les taxes varien de forma espectacular.

Etapas primària

A 20 estats o Territoris de la Unió (veure taula al final del document) l'etapa d'educació primària engloba les classes des del nivell 1r al 5è, amb una duració d'any per nivell, el que implica que els alumnes aproximadament acaben aquesta primera etapa a l'edat dels 11 anys. A la resta, aquesta primera etapa consisteix en els nivells 1r, 2n, 3r i 4t i, per tant, els alumnes surten als 10 anys.
Etapa mitjana o primària superior
L'etapa d'educació mitjana o també anomenada primària superior abraça des del 6è nivell fins el 8è (dels 11 als 14 anys) a 18 Estats o Territoris de la Unió (veure taula al final del document). A altres 12 Estats o Territoris de la Unió l'etapa mitjana està integrada per les classes des de 5è a 7è (dels 10 als 13 anys). A tres Estats o Territoris de la Unió més, la primària superior inclou del 6è al 7è nivell (dels 11 als 13 anys) i a Nagalàndia del 5è nivell al 8è (dels 10 als 14).
Avaluació de l'educació obligatòria
A tots els estats, els exàmens públics es realitzen al final del nivell 10è i 12è. L'edat mínima per a realitzar l'examen de Secundària (nivell 10è) varia entre els 13 i els 16 en funció de l'estat. El mateix succeeix amb les edats mínimes requerides per realitzar l'examen de la Secundària Superior (nivell 11è) que varien entre els 16 i els 18.
Dades d'escolarització
L'educació primària i mitjana hindú atén a gairebé 150 milions de nens dels 6 als 14 anys, el que suposa un 82% dels nens d'aquestes edats. Malgrat això, poc més del 50% dels nens entre els 6 i els 14 anys van a l'escola.
Etales educació no obligatòria
Etapa Secundària
A 19 Estats o Territoris de la Unió (veure taula al final del document), l'educació secundària inclou els nivells 9è i 10è (dels 14 als 16 anys). L'educació secundària engloba del nivell 8è al 10è (dels 14 als 16 anys) a 13 Estats o Territoris de la Unió (veure taula al final del document). Del 1r nivell al 10è nivell, l'educació és comú a tots els alumnes. És als següents dos nivells (11è i 12è) on es produeix la diversificació cap a un itinerari més professional o un altre més acadèmic. Aquests dos últims nivells de l'educació escolar s'inclouen en alguns estats a les escoles de secundària i a altres a les pròpies universitats o <i>Colleges</i> .
Educació Superior
A l'Índia existeixen entorn 227 universitats i més de 11.000 <i>colleges</i> i institucions d'educació superior. Hi ha tres tipus de <i>colleges</i> : a) <i>colleges</i> del govern, fundats en aquells estats on el sector empresarial és dèbil; b) <i>colleges</i> dirigits per entitats religioses i/o privades i c) <i>colleges</i> professionals, especialitzats en medicina, dret, agricultura... Cal dir que encara existeixen criteris de casta o origen social per a l'admissió a la major part dels <i>colleges</i> , el que es tradueix en clares desigualtats en l'accés. Els cursos de llicenciatura tenen una durada d'uns tres anys per a la major part de les llicenciatures, encara que existeixen carreres com les enginyeries o la medicina que s'allarguen a 4 o 5 anys.
Educació Tècnica
El sistema educatiu tècnic de l'Índia té per objectiu la formació de mà d'obra preparada d'acord a les necessitats econòmiques del país. Aquesta formació es cursa en institucions específiques d'educació tècnica com l'Escola Hindú de Ciències, l'Escola Hindú de Minería, l'Escola de Planificació i Arquitectura... existeixen unes 200 institucions d'educació tècnica de primer nivell i uns 500 politècnics que oferten estudis de diplomatures tècniques.
Xarxa escolar: pública/privada/altres
Els sistema educatiu hindú combina diverses formes d'escolarització: pública i privada. La rígida estructura i jerarquia social que caracteritza l'Índia són a la base del sistema educatiu primari. Als anys 90 es va estendre un sistema dual, en el qual les famílies de classe mitja enviaven els seus fills a les escoles privades, mentre que els nens de famílies de classe baixa eren escolaritzats en centres municipals poc equipats. Les escoles privades són de diversos tipus: escoles estrictament privades, escoles privades que reben subvencions del govern, escoles religioses...
Horaris
Font
http://www.education.nic.in/htmlweb/natpol.htm#3 http://www.indiaeducation.info http://lcweb2.loc.gov/cgi-bin/query/r?frd/cstdy:@field(DOCID+in0045) http://www.un.org.in/JANSHALA/jan1999/compedu.htm

