

zona amb majoria de població immigrada (procedent d'altres pobles de la província i d'altres regions espanyoles) i que el 60% de l'alumnat tenia per llengua materna el castellà. En d'altres paraules, això vol dir també que l'escola està dins d'un barri eminentment obrer i que els habitatges hi són moderadament assequibles: aquestes condicions el fan propici a acollir les noves migracions.

El PEC del CEIP-2 data de 1995 i la mateixa direcció comenta que ha quedat desfasat i caldrà reelaborar-lo: de fet la Memòria anual del curs 1999-2000 així ho manifesta, fent referència explícita al tractament de la diversitat. En realitat ja s'han començat a modificar alguns apartats, per exemple el relatiu al context sociocultural de les famílies que porten els seus fills al centre: es parla d'alumnes "de concepcions culturals i religioses diferents a la majoria", que obliguen l'escola "a anar introduint una visió intercultural en la formació que l'escola està impartint".

En el CEIP-3 el PEC vigent data de 1986 i ja s'estan fent treballs per tal d'actualitzar-lo, ja que des d'aquella data hi ha hagut canvis significatius tant en el sistema educatiu com en el context social on se situa el centre. Els anys 80 la majoria de l'alumnat era de famílies castellanoparlants, però, des de mitjan dels anys 90 es produeix un increment significatiu de l'alumnat fill de famílies immigrades.

El PEC vigent del CEIP-4 va ser elaborat el curs 1997-98 i revisat el desembre de 2000 per introduir-hi elements relatius a la diversitat cultural i a l'educació intercultural. Desconeixem la data d'elaboració del PEC del CEIP-5, però sabem positivament que s'està en procés de revisió.

En els trets d'identitat del CEIP-1 s'hi esmenten tres elements que fan referència a la diversitat en general i a la diversitat cultural en particular: el primer afirma que l'escola és integradora i que vol anar construint un context escolar capaç d'acollir tots els nens i nenes; el segon explica com entenen l'educació intercultural: fer efectiu el dret a la diferència i afavorir les relacions entre les diferents cultures; i el tercer declara l'aconfessionalitat de l'escola i la voluntat d'educar per a la democràcia i la solidaritat.

El CEIP-2, dins del que seria la línia metodològica del centre, fa una referència explícita a l'alumnat d'IT, fet que demostra la importància que, des de fa temps, s'atorga a aquest fenomen: "els alumnes de nou ingrés acabats d'arribar d'altres comunitats culturals rebran tractament d'ajut i suport per a la seva integració i en cap cas se'ls podrà avaluar inicialment sota criteris de domini del català".

Entre els trets d'identitat del CEIP-5 hi ha la consideració del català com a llengua vehicular de l'aprenentatge, però s'hi afegeix que "això implica elaborar un pla de treball adequat a les necessitats de l'alumnat d'IT".

Pel que fa als objectius generals del CEIP-1, la revisió ha incidit de manera clara en la qüestió de la diversitat cultural. Es parla de sensibilitzar la comunitat educativa sobre la realitat multicultural i la necessitat d'educar per a conviure amb d'altres formes de vida i en els valors de la solidaritat i la cooperació. Es parla també de propiciar l'interès, el respecte i la tolerància pel que és diferent i d'incorporar al currículum altres realitats socials i culturals. A través de les entrevistes a membres del claustre de l'escola es palpa la voluntat del professorat de mentalitzar-se davant de la nova realitat que obre l'escolarització d'alumnes procedents de famílies immigrades i d'adaptar els continguts i les maneres de treballar del centre a aquests nous requeriments.

Entre els objectius del CEIP-4, el cinquè fa referència expressa a les cultures: "l'escola ensenya a respectar i valorar la cultura catalana com a cultura pròpia del país, però ho fa vetllant també pel respecte i pel coneixement de les altres cultures del món, sobretot aquelles que, en el nostre entorn social, es troben en contacte". El sisè parla de les llengües parlades per l'alumnat com a font d'enriquiment personal i col·lectiu; el novè fa una aposta per valors com la solidaritat, la tolerància i la convivència pacífica i democràtica i considera que "el menjador, el pati i les sortides són espais educatius importants per fomentar la convivència". I el desè fa referència explícita a la diversitat: "entenem que la diversitat a les aules és un reflex de la societat (...) el nostre centre aposta per la integració d'alumnes amb NEE sempre que aquesta integració es pugui atendre en les condicions exigibles de qualitat".

Més endavant es fa una referència encara més directa a la diversitat cultural. Es diu que un dels objectius de l'escola és el d'educar en la interculturalitat, entesa com el foment del "coneixement, l'acceptació i el respecte de les diferents cultures que conviuen a l'escola"; i s'aposta per constituir grups-classe heterogenis "per fomentar l'acceptació de les diferències i fer treball cooperatiu" i grups homogenis "per treballar aspectes concrets de l'aprenentatge".

Entre els objectius del CEIP-5 no hi ha cap referència explícita a l'atenció a la diversitat, a l'educació intercultural, ni als alumnes d'IT, però sí que es parla de la construcció de la identitat, de l'equilibri emocional... i d'accions orientades a assolir la comprensió, el respecte i la tolerància; a fomentar les relacions personals sense condicionaments per raons de sexe, econòmiques, físiques, religioses, etc.

La primera referència al bloc d'estructura organitzativa del centre la trobem en el PEC del CEIP-4 en què es torna a fer referència a l'organització de grups-classe heterogenis amb desdoblaments en grups homogenis per a l'aprenentatge de matèries instrumentals i es diu també que el suport es farà habitualment dins de l'aula ordinària. Una altra dada d'interès és la que parla de les relacions exteriors, on es diu que "es potenciaren les relacions amb el GRAMC, i Càritas-Immigració, entre altres entitats del poble".

El CEIP-5 té un RRI aprovat el curs 1999-2000. S'hi parla del funcionament del professorat especialista i dels serveis itinerants així com dels treballadors socials i dels educadors socials dependents de l'ajuntament del poble. Es diu, per exemple, que "l'educador de carrer porta molta informació sobre els nens amb dificultats econòmiques i, sobretot, els nens d'incorporació tardana. Es reunirà periòdicament amb la directora per coordinar la resolució de problemes".

Pel que fa al Projecte lingüístic (PL), inclòs dins del PEC, el CEIP-1 el va elaborar l'any 1994 i encara no s'ha revisat. Insisteix en l'ús del català com a llengua vehicular de l'activitat escolar, tal i com prescriu la legislació catalana. De tota manera l'èmfasi ve donat, suposem, per les característiques sociolingüístiques majoritàries del seu alumnat. En canvi no s'hi planteja cap estratègia específica per a l'aprenentatge del català per part dels alumnes que desconeixen les dues llengües oficials del país. Suposem que això és degut a l'any que es va elaborar el Projecte lingüístic, quan la presència d'alumnat estranger era encara molt petita. Ara, és interessant constatar que entre els objectius del PL hi ha el de "potenciar actituds de tolerància envers la diversitat lingüística i desenvolupar l'ús d'un llenguatge no racista i no sexista".

El PL del CEIP-3 tot i que data de 1994 es basa en un estudi sociolingüístic fet a finals dels anys 80. Els canvis produïts des de llavors, amb una especial incidència en l'àmbit lingüístic han propiciat que des del curs 1997-98 s'hagi iniciat la reelaboració d'un nou PL, amb una especial atenció a les estratègies necessàries per donar resposta als alumnes que s'incorporen tardanament a l'escola catalana i en desconeixen les seves llengües d'ús.

El CEIP-4 disposa d'un PL que la direcció considera desfasat perquè no s'ajusta a la realitat actual del centre, però dins dels objectius generals n'hi ha alguns que hi fan referència: procurar una atenció especial als alumnes d'IT a fi i efecte d'aconseguir la seva prompta integració; o bé, adaptar-se a la realitat lingüística per fer possible la comunicació en els casos de famílies acabades d'arribar.

El PL del CEIP-5 especifica les hores dedicades a l'aprenentatge de la llengua catalana, castellana, anglesa i francesa i remet al Pla d'acollida pel que fa a l'aprenentatge del català per part dels alumnes d'IT.

Projecte curricular (PCC)

El PCC té com a components: la contextualització dels objectius i continguts i la distribució per cicles; la selecció de metodologies; la concreció dels criteris i formes d'avaluació; la concreció de les formes organitzatives; la distribució dels recursos, l'organització i el seguiment de l'acció tutorial; els criteris i procediments per a l'atenció de la diversitat; els criteris d'avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge; els criteris i procediments per a l'atenció lingüística específica dels alumnes que s'incorporen tardanament al sistema educatiu; la incorporació dels continguts transversals; i els criteris i pautes d'orientació educativa. És, doncs, el document que dóna coherència, continuïtat i sentit a l'acció educativa dels centres educatius. En molts casos, però, s'ha limitat al primer dels components: la concreció dels objectius i continguts de l'etapa i la seva distribució per cicles. Alguns components del PCC apareixen en d'altres apartats d'aquest informe.

El CEIP-1 està en procés d'elaboració del PCC. No hem pogut consultar el PCC del CEIP-2 perquè la direcció ens ha dit que no el tenien prou estructurat i que ara estaven en un procés d'avaluació interna. El PCC del CEIP-3 formula els objectius i continguts de manera prou general i oberta com per possibilitar sense massa problemes l'adaptació a la situació multicultural de l'alumnat actual, tot i que no hi ha cap referència específica a la diversitat cultural.

Pel que fa al Pla d'Acció Tutorial (PAT), que podríem considerar que forma part del PCC, el CEIP-1 tampoc no té cap document específic, però hi trobem una referència dins de la Memòria Anual, quan es diu que les sessions de tutoria seran setmanals i que a cada sessió es treballarà un tema. Entre els temes que s'esmenten hi ha els següents: "El pati: parlar de la relació d'acollida als nous alumnes, no deixar sol a cap nen. El respecte: comentar com relacionar-se amb els companys".

El CEIP-2 no disposa tampoc d'un PAT específic, però s'hi fa referència en la Memòria Anual. S'explica que la tutoria col·lectiva es fa a través de l'assemblea de classe, on es treballen també les competències socials, però que cal treballar molt més la tutoria individual. Del CEIP-3 no tenim cap notícia relativa al PAT.

El CEIP-4 té un PAT des del curs 1997-98 on es parla d'afavorir l'atenció a la diversitat d'alumnat del centre i es crea una comissió específica d'acció tutorial. Es diferencia entre l'acció tutorial en grup, que consisteix en activitats de dinàmica de grups i assemblees de classe, i l'acció tutorial individualitzada, que consisteix a fer entrevistes amb els alumnes i amb els seus pares o tutors, com a mínim dues vegades l'any. No tenim notícies sobre el PAT del CEIP-5.

Pla d'Acollida

Des de fa un parell de cursos, el Departament d'Ensenyament recomana que els centres que escolaritzin alumnes d'altres països amb desconeixement de les dues llengües oficials elaborin un Pla d'acollida que prevegi com es farà l'aprenentatge del català i la seva integració escolar.

De Pla d'acollida no n'hem trobat ni en el CEIP-1, ni en el CEIP-2. El CEIP-3 té un Pla d'Atenció a l'alumnat amb NEE, que inclou l'alumnat d'incorporació tardana, i que concreta quin ha de ser el procediment a seguir per determinar el tipus d'intervenció que caldrà realitzar en cada cas. En la pràctica funciona com un vertader Pla d'acollida.

El Pla d'acollida del CEIP-4 fou elaborat el curs 1998-99 i revisat el 2000 on es preveuen les estratègies per atendre adequadament l'alumnat d'IT, però s'hi diu que caldrà revisar-lo de nou "per poder donar resposta a la realitat del centre, caracteritzada pels canvis constants" i que per poder fer amb garanties aquesta acollida seran necessaris més recursos humans i materials. En concret, pel que fa a l'ingrés d'alumnes d'IT es preveuen les passes següents: entrevista amb els pares; l'alumne és acompanyat a l'aula, el primer dia, per la directora. I si l'alumne no havia estat mai escolaritzat, es preveu durant un temps i d'acord amb els seus pares, que assisteixi menys hores a l'escola.

El CEIP-5 té un Pla de treball que és un vertader Pla d'acollida, on consta l'organització del suport que es donarà als alumnes d'IT i als que tenen NEE i dels recursos personals i materials disponibles, tant dins de l'aula ordinària com en l'aula de suport. S'elabora cada curs.

La Programació General del centre (PGC) i la Memòria anual (MA)

La Programació General concreta horaris, activitats escolars, extraescolars i complementàries del centre, calendari de reunions, etc. I la Memòria anual ha d'avaluar l'assoliment dels objectius previstos en la Programació General i els resultats obtinguts en l'activitat docent.

La PGC del CEIP-1 inclou la celebració de diverses diades: de la pau, dels Drets Humans, de cooperació i solidaritat. L'escola pertany a la xarxa d'escoles associades a la UNESCO i en la MA es destaca "el fenomen de la immigració com un dels grans canvis que ha sofert el centre". Durant el curs 1999-2000 s'han programat i realitzat diverses activitats relacionades amb la descoberta i el coneixement d'altres cultures i amb l'educació intercultural. D'aquests temes se n'ocupa una comissió en la que hi participen també

persones de l'AMPA. Val la pena destacar-ne algunes: el Projecte "Apropar cultures i contrastar" (dues xerrades al Centre cívic del barri sobre integració dels immigrants); trobades de famílies immigrades amb membres de la comissió UNESCO i amb mediadors culturals; participació de les mares en la festa de final de curs amb menjars típics dels respectius països d'origen.

Resumint, doncs, diríem que les escoles de primària atorguen un pes relatiu als documents institucionals. Tots els centres tenen PEC, però en tots ells està en procés de revisió, degut sobretot als canvis contextuals experimentals en els barris o pobles de referència, però també als canvis soferts pel sistema educatiu català aquests darrers quinze anys.

Dels cinc centres estudiats, només dos fan un èmfasi especial en la diversitat cultural i en l'educació intercultural. Un d'ells és una escola associada a la UNESCO i és probable que la participació en aquesta xarxa estimula la reflexió i els plantejaments en aquesta direcció. L'altre és un centre amb un nombre molt elevat d'alumnes d'origen africà.

Els Projectes Lingüístics, també en general, no es corresponen amb la realitat actual i la majoria dels centres declaren que estan desfasats. En alguns casos remetent al Pla d'Acollida on es concreten alguns aspectes relatius a l'aprenentatge del català.

El PCC és un document prou ampli i ambiciós com perquè n'hàgim de parlar en diversos apartats d'aquest informe. De tota manera molt sovint és un document elaborat massa ràpidament i amb un fort contingut burocràtic, poc relacionat amb la vida dels centres. En el cas de primària l'èmfasi s'ha posat, en general, en la concreció i distribució per cicles dels objectius i continguts d'etapa i alguns dels altres components han quedat molt en segon terme. A més, en molts casos, els directors ens han dit que el PCC està en procés de revisió.

L'acció tutorial a primària forma part indistriable de la feina quotidiana dels mestres i impregna tota la seva acció docent. Potser per això s'ha donat poca importància a l'elaboració de PAT específics. En la major part dels casos, els centres tenen establerta una estona setmanal per fer assemblea de classe. Un dels centres especifica alguns dels temes a tractar en aquestes sessions i d'altres centres afirmen que hi fan activitats de dinàmica de grups o treball sobre habilitats socials.

El Pla d'acollida és un document recent, ja que fins fa poc no era requerit per l'administració educativa. Això pot explicar que només dos centres el tinguin. Un d'ells és el CEIP-4, que no solament l'ha elaborat, sinó que l'ha revisat i l'hi atorga una funció

rellevant. En un altre centre és un Pla de treball molt adaptat a les necessitats concretes de cada curs escolar.

Les PGC i les MA sovint són documents burocràtics, requerits per l'administració on consten moltes concrecions de la vida dels centres. Només en el cas de l'escola associada a la UNESCO hi ha una relació d'activitats complementàries i exteriors al centre que surten del que és habitual i que tenen molt en compte la diversitat cultural.

A partir d'aquí tractarem dels plantejaments institucionals dels tres instituts de secundària.

Projecte educatiu de centre

El PEC de l'IES-1 porta data de 1998. En l'anàlisi del context es fa una referència explícita a que el centre està "ubicat en una zona desfavorida de la població" i que està rebent els darrers anys "alumnes d'IT, fills de famílies immigrants que vénen a viure al barri on ens trobem".

L'IES-2 no compta en aquests moments ni de PEC, ni de PL. Aquest fet podria ser un símptoma d'una certa deixadesa institucional en el passat, que el nou equip directiu que governa el centre es proposa corregir d'immediat. Ara, pel que fa al context, sí que la direcció proporciona algunes dades: "és un centre ubicat en una zona relativament conflictiva de la ciutat per les migracions dels anys 60 i 70, amb gent que, evidentment, no es van integrar, com correspon a tot el que és massificació, i les noves migracions, que es posen al costat, fins i tot potser enfrontades a les anteriors (...). L'institut es troba amb aquest xoc d'immigrants i elements que no estan ben integrats, els fills dels immigrants anteriors (...). Aquesta varietat fa que sigui molt complex i que hàgim donat prioritat a pacificar l'agressivitat que molts d'aquests alumnes porten com a conseqüència de la tipologia de famílies i del seu ambient social". Queda clar, doncs, que el centre es troba en una barri de condicions socials, econòmiques i culturals desfavorides.

El PEC de l'IES-3 porta data de 1996 i n'existeix una versió actualitzada de 2000. En l'anàlisi del context ja queda clar que per la llengua d'ús habitual, pel lloc d'origen, pel perfil laboral, econòmic i cultural de les famílies, etc. és un centre conscient de la diversitat d'alumnat que ha d'atendre.

En la part dels trets d'identitat, l'IES-1 fa diverses referències explícites a la diversitat: "entenem la diversitat com la natural diferència entre les persones (...) i assumim, com a centre, la diversitat d'alumnes com una responsabilitat de tothom, sense exclusions ni exclusivitats". Es remarca també la importància del "treball de seguiment i

acompanyament personal al llarg de la trajectòria de cada alumne”. Val la pena dir que l’assumpció de la diversitat com una responsabilitat de tots els elements personals i col·lectius del centre és una qüestió nuclear en la vida d’aquest centre.

El plantejament institucional sobre l’educació intercultural es fa en el Projecte d’atenció educativa dels alumnes d’IT: “la barreja de cultures és un factor d’enriquiment”. Sobre els processos d’integració social es deixa clar que és un treball a dues bandes, els immigrants i els autòctons.

En els trets d’identitat de l’IES-3 s’especifica que l’institut “vol ser ideològicament pluralista. Això significa respecte envers totes les ideologies i creences i intentar que l’alumne es formi els seus propis criteris i pugui prendre decisions responsables”. També es diu que l’institut busca la “integració social mitjançant la formació en el respecte, els drets i les llibertats fonamentals i l’exercici de la solidaritat, la tolerància, la llibertat i el diàleg”.

Entre els objectius generals de l’IES-1 n’hi ha uns quants que ens interessin. El cinquè, per exemple, tracta de com entenen la diversitat: confeccionar els grups d’alumnes de forma heterogènia /perquè són els que millor garanteixen una atenció educativa no discriminatòria); buscar estratègies per treballar els temes d’actituds; emprar metodologies diverses i actives a les aules; etc. I l’onzè, per esmentar-ne un altre parla de l’estil de gestió: practicar la cultura del diàleg, vetllar per la qualitat de les relacions humanes, fomentar el treball en equip, crear espais informals de relació...

L’IES-3 defineix en el PEC quins són els alumnes que considera d’IT: aquells que acaben d’arribar a Catalunya i s’incorporen a l’institut, sigui el mes que sigui, i els que fa només dos cursos que han arribat.

Quant a l’estructura organitzativa, l’IES-1 compta amb una Comissió pedagògica, que vetlla per l’activitat innovadora del centre, i una Comissió d’atenció a la diversitat que s’encarrega de: “aprovar les mesures d’atenció a la diversitat; estudiar les problemàtiques individuals i discutir les propostes d’intervenció; i vehicular la derivació de casos”. Però potser l’estructura bàsica del centre són els Equips docents, que s’ocupen de “programar, gestionar i avaluar de forma conjunta l’acció docent en un mateix nivell”.

El Projecte lingüístic de l’IES-1 parteix de la consideració de que “conèixer i saber utilitzar els diferents llenguatges i dominar al màxim la llengua escrita” són destreses bàsiques necessàries per a la vida personal i professional, que cal assolir i treballar des de totes les àrees. Afirmar també que la llengua no ha de ser mai un motiu de confrontació i que cal respectar-les totes. I diu encara que cal “dissenyar i aplicar el tractament pedagògic

d'aprenentatge de la llengua catalana que sigui més convenient per a alumnes d'IT que provinquin d'altres dominis lingüístics”.

Projecte curricular de centre

L'elaboració del PCC dels centres de secundària té algunes variacions respecte del de primària i és el paper que hi tenen els departaments en la concreció i distribució dels objectius i continguts de les diverses àrees, que, semblantment al que hem vist a les escoles, és el tema central dels PCC.

L'IES-1 està elaborant el PCC a través dels diversos departaments, que ja porten un temps treballant en l'àrea que els correspon i ja compten amb molta feina feta. A més, encara que ho hem llegit en el PEC, hi ha algunes estratègies concretes per atendre la diversitat que formen part clarament del PCC: l'organització d'un crèdit variable (CV) de reforç instrumental a cada curs; l'organització d'un CV d'iniciació al català a cada cicle; l'organització al primer cicle d'un CV de reforç de l'expressió escrita; una oferta trimestral de CV de reforç i ampliació de les àrees instrumentals; etc.

L'IES-2 tampoc compta amb un PCC formalitzat i, semblantment al que dèiem per al PEC, és un tema que es vol abordar d'immediat. De tota manera sabem que cada trimestre i per a cada curs ofereixen com a mínim un CV d'iniciació i un de reforç. En el cas de l'IES-3 s'han recollit algunes dades del seu PCC en d'altres apartats d'aquest informe.

En canvi, a diferència del que passava a les escoles de primària, en els instituts adquireix una rellevància especial el Pla d'acció tutorial (PAT). El de l'IES-1, per exemple, estableix que “l'acció orientadora és cosa de tot el professorat, és una tasca d'equip i ha de tenir un plantejament interdisciplinari (...) i ha d'afectar la globalitat de l'acció educativa que fem sobre els alumnes”. Es plantegen quatre grans objectius: formar l'alumne com a persona; a ajudar-lo a aprendre a prendre decisions; ajudar-lo a aprendre; seguir i acompanyar els alumnes implicant-hi el professorat i la família.

Els continguts del PAT s'estructuren en tres àrees: orientació personal (relacions interpersonals, habilitats comunicatives, relacions socials, ...); orientació escolar i acadèmica (actituds d'estudi i treball personal, habilitats i estratègies d'aprenentatge, lectura, ...); i orientació vocacional i professional (hàbits de treball, coneixement de l'entorn laboral, el lleure...). Quan a les maneres de dur a la pràctica el PAT es presenten molt obertes i variades: no són només les hores de tutoria, també ho són les sortides, les activitats de centre, la incorporació de determinats continguts a les matèries, etc.

A l'IES-2 tampoc hi ha un PAT escrit, tot i que s'ha començat ja a elaborar, però el que és clar és que, en la pràctica, es fa acció tutorial. Es fan reunions col·lectives amb els pares dels alumnes i entrevistes individuals. S'estan plantejant també la possibilitat de fer tutories compartides. I, en concret, amb els alumnes, a les hores de tutoria, s'han desenvolupat activitats de caire informatiu i d'orientació acadèmica; s'han practicat dinàmiques de grup; i s'han fet diverses xerrades sobre temes d'interès per als adolescents.

L'IES-3, en fer els plantejaments generals, parla d'un doble sentit de l'acció tutorial: “un d'ampli, que implica tot el professorat, i un de més concret que correspon al tutor”. Es desplega en tres grans àrees d'orientació: la personal, l'escolar i la professional. I es proposa tres grans eixos transversals de treball: la convivència, el respecte i la solidaritat. Entre els objectius de l'acció tutorial s'esmenta “la inserció de l'alumne a l'entorn social i les relacions personals positives en el grup i la millora de la convivència i de la dinàmica del grup-classe”. Sabem també que cada curs programen una sortida de dos dies com a activitat de tutoria.

Pla d'acollida

El Pla d'acollida de l'IES-1 el trobem dins del Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'IT i contempla els objectius següents: fer una recepció correcta (acollida, determinació dels nivells de competència, coneixement de l'alumne...); assignar l'alumne a un grup heterogeni segons l'edat; assegurar la incorporació progressiva de l'alumne immigrant al seu grup classe; donar-li eines i destreses bàsiques extralingüístiques; assegurar que l'alumne adquireixi en un any independència instrumental amb la llengua catalana; ajudar-lo a comprendre la realitat de Catalunya; i afavorir el desenvolupament de conductes tolerants, comprensives i solidàries en l'alumnat i en tota la comunitat educativa.

L'IES-2 sí que compta amb una proposta escrita de Pla d'acollida, que porta data de gener de 2001. Es divideix en dues parts. Una fa referència al “primer moment” i l'altra a “la incorporació definitiva al centre”.

En el primer cas es diu que l'alumne s'incorporarà al TAE de la zona, en principi per a tot el curs escolar, de manera que només participarà de la vida ordinària del centre tres tardes, incorporant-se al grup-classe que els correspongui. En el segon cas, els alumnes s'incorporaran al grup-classe heterogeni que els correspongui i a les àrees instrumentals assistiran als grups reduïts de suport; en les altres matèries participaran plenament del seu grup. En la tria dels CV es tindran en compte les seves aptituds i el seu nivell d'adaptació. Per a tots ells es considerarà que són alumnes amb ACI.

L'IES-3 compta amb un document dedicat específicament a l'alumnat d'IT i que serveix de Pla d'acollida. En un primer moment interessa conèixer el nivell competencial de l'alumne (l'avaluació inicial) i s'exigeix una primera trobada entre la direcció de l'escola i els pares de l'alumne per tal de donar-los la benvinguda i informar-los del funcionament general del centre. Com ens expliquen els membres de l'equip directiu, "ens hem posat fermes, aquí no es matricula cap noi o noia si abans no hem parlat amb els pares. Hi ha un parell de coses que les deixem ben clares: una és que, si es tracta d'una nena, volem que acabi els estudis; i segon, que volem que facin totes les activitats i que si hi ha problemes econòmics, ja ens en fariem càrrec".

Se l'adscriu al grup d'alumnes que els correspongui, seguint els criteris d'edat i heterogeneïtat i, a més del tutor general, tindran un segon tutor que els farà un seguiment individualitzat. Abans d'incorporar-se al seu grup se'l prepararà personalment i es prepararà també el grup de recepció i es proposa que hi hagi alguns alumnes que l'acompanyin els primers dies. Es valora que l'alumne participi de la vida del grup i, doncs, es proposa de fer el mínim d'atencions individualitzades fora del grup. Les adaptacions curriculars es plantegen trimestralment.

En el moment de fer la recerca no hi havia TAE a la població, però a partir del curs 2000-01 sí que hi és.

La Programació general del centre i la Memòria anual

Algunes de les dades que hem llegit en aquests documents s'expliquen en d'altres apartat d'aquest informe. L'IES-2, per exemple, té la PGC dins d'una carpeta, on s'inclouen tots aquells documents que, al començament de curs, els demana el Departament d'Ensenyament. Semblantment passa amb la Memòria anual. Sí que hi hem trobat la relació de sortides fetes durant el curs: n'hi ha de culturals i d'esportives. A l'IES-3 expliquen que han celebrat el Dia de la no-violència i de la pau.

Resumint el que hem pogut llegir en els documents institucionals dels centres de secundària, direm que n'hi ha dos que han donat una gran importància a l'elaboració i actualització dels plantejaments institucionals, mentre que l'IES-2 té un dèficit important en aquest camp. Potser, en els centres de secundària, per la complexitat organitzativa i també pel nombre de professorat en que compta es fa més necessari que a primària haver consensuat alguns aspectes essencials i comuns de la seva tasca docent.

Pel que fa al PEC, els dos instituts que el tenen fan una bona anàlisi del context i tots coincideixen a fer esment de les dificultats que suposa haver de front a una població socialment i culturalment poc afavorida. Fan esment també de l'arribada d'alumnat d'origen estranger. En els trets d'identitat, l'IES-1 fa una aposta molt decidida per convertir la diversitat en un eix fonamental de l'organització i el treball educatiu del centre com un tot; l'IES-3 fa més èmfasi en el pluralisme i fa una relació de trets identitaris més institucional. Quant a les qüestions estructurals, tots els centres donen molta importància als Equips docents (que, en principi no fou una estructura prioritzada per l'administració educativa), per la Comissió pedagògica i la Comissió d'atenció a la diversitat.

El PL, en canvi, sol tenir un nivell d'elaboració mínim i remet, en molts casos, als Plans d'acollida.

El PCC en tots tres casos està en procés d'elaboració, sobretot en la part que correspon als diversos departaments del centre. Ara, de fet, hi ha moltes decisions preses, que trobarem en d'altres apartats de l'informe: per exemple, les relatives als CV que s'ofereixen, o les decisions relatives a l'avaluació dels alumnes.

Els PAT tenen un paper rellevant en els plantejaments institucionals dels centres de secundària. Tots ells fan referència als tres tipus d'orientació: la personal, l'escolar i la professional. I hi ha una tendència a implicar tot el professorat en l'acció tutorial: aquest fet el considerem del màxim interès, ja que la tradició a secundària focalitzava molt l'orientació en la tria dels CV i en el futur dels estudiants (laboral o acadèmic). Es dona també molta importància al treball per afavorir la convivència i unes relacions socials adequades.

Tots tres centres compten amb una Pla d'acollida, més que res perquè ha esdevingut una necessitat. L'existència o no dels TAE en la zona fa que els plantejaments puguin ser substancialment diferents. Potser val la pena remarcar el grau de concreció i d'interès que té el de l'IES-3.

En canvi la PGC i la MA tornen a aparèixer com a documents essencialment burocràtics i d'interès organitzatiu i per a l'administració educativa.

3.2.2. Experiència del centre en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i d'incorporació tardana

El CEIP-1 només fa cinc anys que atén alumnat d'origen africà i, fins ara, han estat pocs els alumnes que hi han anat arribant cada curs. L'arribada d'aquest alumnat no ha

modificat l'organització ordinària del centre. Els alumnes d'IT han rebut un suport de tipus lingüístic, que normalment han fet els mateixos mestres tutors, quan el grup-classe és atès per un mestre especialista. Com explica la mestra d'EE: "Com que sempre han sigut incorporacions d'un o dos nens com a màxim per aula, i, a més a més, tots els casos s'han incorporat des de parvulari... no s'han hagut de plantejar situacions especials". Aquest centre acull, segons el seu professorat, molts alumnes amb NEE i això els obliga a fer petits grups i a atendre'ls fora de l'aula ordinària.

El CEIP-2 comença a rebre alumnes d'origen sudamericà l'any 1988; els primers fills d'immigrants africans van arribar a la dècada dels 90 i, a partir de 1997 l'augment ha estat molt considerable, de manera que és l'escola que n'acull més de tota la ciutat. Des de 1998 funciona un Pla que procura que tots els centres de la ciutat s'impliquin en l'escolarització de l'alumnat d'origen africà.

El centre tampoc va fer canvis en la seva organització habitual, en tractar-se, en un primer moment, de pocs alumnes, "era com si et vingués un nano d'EE", diu un membre de l'equip directiu. Els alumnes d'IT eren atesos pel mestre d'EE, que els feia cada dia una estona de suport lingüístic. Tampoc es van veure necessaris canvis en el currículum que havien de cursar aquests alumnes, tot i que els mestres els preparaven fitxes especials i més endavant es van preparar dossiers específics, quan les dificultats lingüístiques eren prou importants.

De fet, el CEIP-2, ja abans de l'arribada d'alumnat d'origen africà, funcionava amb agrupaments flexibles en les matèries instrumentals (català i matemàtiques), sobretot en el cicle superior: els dos grups-classe d'un mateix nivell es transformaven en tres grups, segons la seva capacitat i rendiment, "per tal de donar facilitat perquè sinó el nano quedava molt despenjat", explica la secretària del centre.

El curs 1993-94, el CEIP-3 només tenia un alumne d'IT, però a partir del curs 1996-97 l'augment ha estat progressiu. El centre, arran d'aquest fet, ha generat canvis organitzatius, que explicarem en un altre apartat i ha iniciat el que anomenen "Projectes interdisciplinars de 3 a 12 anys", que tenen per objectiu "donar resposta a la diversitat social i cultural dels nens i nenes, potenciar la participació de tots els agents implicats a l'escola i donar una visió global de les activitats proposades", i que s'explicaran més endavant.

El CEIP-4 escolaritza alumnat d'origen africà des del curs 1991-92, però a partir del curs 1996-97, arran del reagrupament familiar, es produeix una arribada massiva d'aquest alumnat al centre. Des del primer moment aquest ha estat un tema que ha marcat la vida del centre pel fet que la majoria dels nens i nenes de famílies africanes de la ciutat es

matriculen en aquest centre. A aquest fet cal afegir-hi que aquesta escola acull també alumnat autòcton amb NEE derivades de condicions socials i econòmiques desfavorables.

Tot plegat explica que el centre tingui la consideració de CAEP (que ha comportat poder comptar amb més recursos i amb un programa de formació específic) i que hagi viscut un procés, fins ara imparabile, de guetització. La directora atribueix aquest procés a quatre variables: el desconeixement, per part de les famílies immigrades, de la possibilitat de matricular-se en d'altres escoles de la ciutat; el fet de comptar amb dues línies, de manera que sempre quedaven vacants; els mecanismes subtils que han utilitzat la resta d'escoles per evitar la matriculació d'alumnat d'IT; i la manca de previsió de l'administració educativa, que, quan se n'ha adonat, "el mal ja estava fet", diu la directora, en el sentit de la dificultat de modificar ara les dinàmiques generades: "nosaltres ja ho vèiem venir i demanàvem a les comissions de matriculació que es tingués en compte". Des de l'escola s'ha lluitat perquè hi hagi un repartiment de l'alumnat d'origen africà en les diferents escoles de la ciutat, però segons la directora, "les escoles privades concertades se les componen per tal de no rebre alumnat d'IT".

La cap d'estudis del CEIP-5 considera que des de fa cinc anys estan rebent "una allau d'alumnat estranger", que genera problemes greus si arriben a partir de tercer curs per les dificultats que genera el desconeixement del català, tot i que els primers va arribar ja fa deu anys.

El CEIP-1 en rebre alumnat d'origen africà va demanar ajut al programa de Compensatòria del Departament d'Ensenyament, que els ha ofert material, i al SEDEC, que els ha ofert formació. I per pròpia iniciativa han iniciat un programa d'accions per treballar el tema de la immigració extracomunitària amb el professorat i amb les famílies, "un treball de mentalització".

El CEIP-3, arran de l'arribada d'alumnat d'origen africà han endegat alguns projectes d'innovació per atendre la diversitat cultural i fomentar valors i actituds positives de convivència. Un d'ells és un treball de dinàmica de grups conduït inicialment (curs 1999-2000) per una mestra del programa de Compensatòria, però que el curs 2000-01 han assumit plenament les mestres tutores. L'altre consisteix en unes trobades mensuals entre pares i mares d'alumnes de parvulari i cicle inicial (immigrants i autòctons) per tal de crear un espai de relació on compartir experiències, dubtes, opinions sobre l'educació dels fills, afavorir les relacions i la comunicació. Aquestes trobades es feien un dia a la tarda, entre 3 i 5, dins del recinte escolar i amb la participació d'algun mestre del centre.

Totes les escoles estudiades tenen una experiència de treball amb alumnat d'origen africà que va dels 4 als 10 anys. En alguns casos, l'escolarització d'aquest alumnat no ha

comportat canvis organitzatius, sinó que s'ha utilitzat l'estructura preexistent: suport per part dels mestres tutors, atenció individualitzada o en petit grup per part dels mestres d'EE, o bé grups flexibles per a les matèries instrumentals.

En el cas de les dues escoles amb percentatges més elevats d'alumnat d'origen africà, aquest fet sí que ha generat canvis organitzatius significatius i projectes de formació i d'innovació específics i, d'alguna manera, podríem afirmar que ha marcat la vida d'aquests centres aquests darrers anys.

Val la pena remarcar que, en dos casos, s'han endegat projectes de formació amb les famílies; que els programes especialitzats del Departament d'Ensenyament han tingut presència en els centres; i que en la major part dels casos, els claustres propugnen que siguin totes les escoles del municipi les que assumeixin l'escolarització d'aquest alumnat.

Quant als centres de secundària, l'IES-1 va escolaritzar els primers adolescents marroquins el curs 1996-97 i, des del primer moment, es va considerar que aquesta era una nova forma de diversitat que calia atendre dins de la línia pedagògica del centre, profundament integradora.

Les accions que es van emprendre foren: l'assignació de l'alumne d'IT al grup-classe que li corresponia per edat; l'assistència a un crèdit d'Iniciació a la llengua catalana, de 6 hores setmanals; l'assignació d'un tutor individual específic, a part del tutor del grup; i la confecció d'un Dossier d'autoaprenentatge per poder fer un treball autònom quan l'activitat que desenvolupava el seu grup-classe no li era assumible. Posteriorment s'han endegat altres iniciatives i, des del primer moment, s'ha comptat amb la col·laboració del programa de Compensatòria.

L'IES-2 fa només 3 ó 4 anys que escolaritza alumnat d'origen africà, però el seu nombre ha anat augmentant progressivament. Fins als canvis que s'han produït aquest darrer curs, l'atenció a la diversitat es feia d'una manera clarament segregadora, a través de tres tipus de recursos: la UAC, que atenia alumnes amb problemes conductuals; els grups d'alumnes d'IT, que atenia l'alumnat d'origen africà; i els grups de suport, que atenia els alumnes amb dificultats d'aprenentatge. Segons explica l'actual director, aquest muntatge, tot i comportar moltes hores i recursos, no garantia una atenció adequada d'aquests alumnes, a part de comportar greus problemes organitzatius. En paraules de la psicopedagoga del centre: "acabes trencant totes les franges horàries. Des del punt de vista dels horaris és una animalada i també trenca l'avaluació. Aquells nanos o bé els atenes de tot, a temps complet, i aleshores feies un altre TAE, un gueto UAC i un gueto suport, o bé ho trenques tot".

És interessant el comentari que ens fa la psicopedagoga a propòsit de les orientacions oficials per atendre la diversitat en els instituts: “Tot el funcionament de l’Administració porta a atendre la diversitat per grups homogenis. És una mica paradoxal: es pretén donar recursos per integrar i el que es fa és acabar atenent la diversitat de forma segregada... en realitat queda la diversitat atesa per paquets homogenis”.

L’IES-3 fa aproximadament deu anys que atén alumnat d’origen marroquí. Aquells anys eren molt pocs, però des de fa cinc anys l’augment ha estat considerable. La principal dificultat ha estat sempre la comunicació inicial. Dos elements que han fet canviar per bé la situació, han estat l’existència d’un mediador cultural i la col·laboració del programa de Compensatòria en l’elaboració i adaptació de material educatiu.

Durant aquests darrers anys han posat en marxa dos projectes específics. En un cas era una proposta de treball de l’EAP de la zona: es tractava de formar un petit grup d’alumnes marroquins, que ja portessin temps aquí, per tal d’analitzar la problemàtica dels seus companys acabats d’arribar i col·laborar en la seva integració, però no va reïxir. L’altre projecte va consistir en aplegar exalumnes marroquins de l’institut o alumnes més grans, que estaven cursant cicles formatius de grau superior i se’n sortien, o que havien trobat feines mínimament qualificades. Vam organitzar una trobada amb els alumnes més joves i els van explicar el que havien fet per arribar on estaven, la importància dels estudis, etc. Com explica la cap d’estudis del centre: “Allò va estar bé, va ser positiu, d’alguna manera aquells grans eren un exemple per als altres”.

Els centres de secundària, en general, tenen una experiència més recent d’escolarització d’alumnat d’origen africà. Els instituts compten amb recursos institucionals per atendre la diversitat (UAC, UEC, etc.) que es poden utilitzar de maneres molt diferents. En un dels instituts hem vist com se n’ha fet un ús segregador i que la reflexió col·lectiva dels seus professionals sobre l’eficàcia d’aquest funcionament ha provocat un canvi organitzatiu important. En un altre cas, l’IES-1, en què l’atenció amb qualitat de la diversitat és un dels eixos vertebradors del PE del centre, l’atenció d’aquest alumnat no ha fet més que reforçar la línia pedagògica iniciada amb anterioritat.

En resum, es pot dir, que l’atenció d’alumnat d’origen africà genera processos de formació i d’innovació en els instituts, que es veuen obligats a revisar els seus plantejaments organitzatius i curriculars. Com a elements a destacar citaríem: la bona acollida que ha tingut la tasca del mediador cultural a l’IES-2; el paper dinamitzador que ha jugat el programa de Compensatòria; i algunes iniciatives que surten de l’institut, com la de generar expectatives positives entre l’alumnat d’origen africà a través de companys seus que han tingut èxit en la seva vida escolar o professional.

3.2.3. Continguts de les programacions per àrees que s'han introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant

Aquest és un tema de mal esbrinar, en la mesura que entre el que hi ha escrit en els documents institucionals i el que es fa realment a les aules hi sol haver sempre un salt important. A més, aquí caldria tenir en compte els llibres de text utilitzats i els materials curriculars que s'han fet servir. Nosaltres ens valdrem de la informació extreta dels documents oficials i de les explicacions donades pels equips directius i el professorat.

En general, en les escoles de primària són pocs els canvis produïts en els continguts de les àrees curriculars. Així, de la informació extreta del CEIP-1, hem de concloure que no s'ha produït cap mena de modificació. Semblantment ocorre en el CEIP-2, tot i que en aquest cas hi hem d'afegir que s'han elaborat materials específics per als alumnes d'IT (fitxes i dossiers) i que s'han provat estratègies metodològiques per atendre'ls adequadament.

En canvi, en el CEIP-3 hi ha hagut més modificacions. Una d'elles va lligada als Projectes interdisciplinars, als quals hem fet referència anteriorment, que han suposat canvis tant metodològics com de contingut. Aquests projectes neixen al voltant de la celebració d'una festa (de final de curs, per exemple), d'un centre d'interès o d'un eix transversal (la Setmana de la pau i la no violència, la Setmana cultural...). Una comissió de professors s'encarrega d'elaborar el Projecte, que ha d'implicar tota l'escola des de parvulari al cicle superior. Durant tres o quatre dies o durant tota la setmana, els alumnes treballen entorn del tema planificat o del centre d'interès escollit, prescindint dels llibres de text i de l'activitat ordinària del curs. El Projecte acaba sempre amb una activitat lúdico-festiva oberta a la participació de tota la comunitat educativa.

Una altra modificació és la que es dona en l'àrea d'Educació visual i plàstica, que afecta tant els objectius com els continguts i la metodologia. L'objectiu general és l'educació de la sensibilitat dels alumnes i les activitats creatives es preparen pensant en tot l'alumnat del centre. Una de les idees subjacents és, com explica la cap d'estudis, "evitar que els nens autòctons tinguin avantatge enfront dels fills d'immigrants".

De tota manera, una mestra del cicle superior del CEIP-3 manifesta un cert malestar pels canvis d'òptica amb què cal plantejar-se el treball amb les tradicions culturals catalanes en la mesura en que sovint s'associen a la religió catòlica. Diu que han d'anar molt en compte: "Els treballs manuals, coses relacionades amb el Nadal, que estan relacionades amb l'element cristià, ja no pots fer-ho, has de fer una cosa molt light... ja no fas com abans que feies un pessebre i els tres reis. Has de fer coses que no et fiquis amb la religió (...) De seguida es pensen que els vols inculcar la teva cultura. Ara n'hi ha molts a l'escola i s'envalentonen".

En el CEIP-4 se celebren totes les festes i tradicions catalanes, però desconeixem com s' enfoquen, ni com hi encaixa la diversitat cultural de l' alumnat. Sabem també que celebren una Setmana cultural, però tampoc tenim informació suficient per valorar-la.

A partir dels documents analitzats, creiem que no hi ha hagut modificacions significatives en els continguts de cap de les àrees. A la de Música, per exemple, totes les cançons que es treballen són cançons populars catalanes. Un dels canvis que han experimentat obeeix més a les condicions econòmiques de l' alumnat que a la voluntat del propi centre: han hagut de deixar de fer les colònies de tres dies que feien amb els alumnes de sisè curs perquè resultaven massa cares per a la majoria dels alumnes i ho van substituir amb una excursió d' un sol dia, finançada amb els diners obtinguts de la panera de Nadal.

De tota manera, en la programació d' educació infantil hi hem trobat un contingut conceptual sobre la "Reflexió sobre l' existència i convivència de diferents llengües". I també ens han explicat que als alumnes d' IT se' ls fan adaptacions curriculars, tot i que no es formalitzen per escrit. Són adaptacions temporals, que poden afectar diverses àrees.

El CEIP-5 manifesta explícitament que el fet d' escolaritzar alumnat d' origen africà no ha suposat cap canvi en els continguts de les matèries o de les activitats docents. En tot cas, durant les classes i en funció del tema tractat, es fan incisos relatius a la cultura o als costums dels alumnes d' origen estranger. La Cap d' estudis ho explica així: "Quan tractes algun tema, si pots fer algun petit incís en la cultura d' ells... Vull dir fer una petita pinzellada d' on vénen i tot això, però explicat a la resta de la classe...". Les celebracions programades en la PGC han estat: la Castanyada, el Nadal, Dijous gras i Carnaval, la Festa del patró del poble i la Festa de final de curs. A part, durant l' any dos mil s' ha celebrat el 80è aniversari de l' escola, amb activitats programades per a tot l' any, amb l' objectiu de "treballar i difondre les tradicions catalanes", tot i que durant la setmana dedicada a la música, s' ha previst un dia per a les músiques d' arreu del món.

En el PCC per a l' àrea de Coneixement del medi social i cultural hem vist que es treballa Catalunya, Espanya i la Unió Europea. Hi figura també el contingut conceptual sobre "La immigració: antecedents, situació actual i perspectives"; i un altre sobre "Catalunya com a territori amb gran tradició de variabilitat humana". Alguns continguts actitudinals també tenen relació amb l' educació intercultural: "Construcció de la identitat personal", "Ser solidari amb els drets i deures dels altres"; "Rebutjar tota mena d' intolerància i discriminació per raons d' opinió, sexe, nacionalitat, ètnia"; o bé "Mantenir una actitud de respecte davant la bandera, himne i els símbols de la nació catalana, de l' Estat i dels altres pobles i nacions".

Potser on hem trobat més continguts respectuosos amb la diversitat cultural és en l'apartat de l'àrea de Coneixement del medi social i cultural que cursen els alumnes que no han fet l'opció d'estudiar una religió concreta, tot i que aquesta programació és preexistent a la presència d'alumnat d'origen africà. Al cycle mitjà hi trobem els continguts següents: "Relacionar diferents tipus d'edificis tradicionals o històrics i diferents festes tradicionals amb la religió a què pertanyen"; "Relacionar diferents personatges amb la religió"; "Saber quines religions hi ha presents a Catalunya"; "Conèixer els trets principals de les religions monoteistes"; etc. I al cycle superior: "Fenòmens religiosos que han influït o s'han desenvolupat a Catalunya al llarg de la història"; "Respecte cap a les diferents posicions individuals religioses o agnòstiques de les persones". Amb els alumnes d'IT, els canvis de continguts han afectat gairebé exclusivament al treball de llengua oral, fet dins del Pla d'acollida que el centre programa cada curs.

El criteri general de les escoles de primària és el de no modificar els projectes curriculars i les programacions dels diferents cursos pel fet d'escolaritzar alumnat d'origen africà. El més corrent són els canvis puntuals o incidentals que es donen a les classes en funció dels temes tractats o de les activitats desenvolupades.

De tota manera, l'arribada d'alumnes d'IT ha obligat a fer adaptacions curriculars, tot i que sovint no es formalitzen, sinó que es fan aplicant el sentit comú i atenent els coneixements previs i les capacitats dels alumnes concrets. També són corrents els materials específics i adaptats, quan el domini lingüístic no és encara normalitzat. També és normal prioritzar el treball de llengua oral amb l'alumnat acabat d'arribar al nostre país.

L'àrea que més es presta a introduir variacions en els continguts és la de Coneixement del medi social i cultural, en la mesura que societat i cultura en són els nuclis bàsics. Amb tot, els canvis semblen ser més incidentals que substantius. Un centre ha modificat la programació de l'àrea d'educació visual i plàstica, però en canvi s'observen pocs canvis en l'àrea de música, on semblaria relativament fàcil d'introduir elements de diversificació.

Una de les experiències més reixides és la dels Projectes interdisciplinars, en la mesura que representen una iniciativa innovadora tant a les àrees com als temps i materials habituals. És interessant també el fet de que es contempli en tots els casos la participació de la comunitat educativa, en general, i que afectin tot l'alumnat de tots els cycles.

En les escoles de primària i des dels inicis de la democràcia hi ha arrelat fortament les celebracions tradicionals catalanes, la majoria de les quals tenen una forta impregnació religiosa catòlica. La presència d'alumnat provinent d'altres àmbits culturals i religiosos fa que alguns claustres s'interroguin sobre la conveniència de seguir fent aquestes celebracions i sobre les formes concretes de celebrar-les. Gairebé en tots els casos han

optat per mantenir-les, però és fàcil detectar-hi una certa insatisfacció i a vegades un cert malestar perquè evidencien algunes contradiccions a vegades no plantejades i a vegades mal resoltes en els plantejaments institucionals.

Un altre element que sovint s'ha de modificar és la qüestió de les estades de colònies o les excursions, però en general és més degut a motius econòmics, que no pas a problemes d'índole cultural.

Finalment, l'espai que sembla tenir un plantejament intercultural des de l'arrel és l'espai alternatiu a l'àrea de religió, que cursen els alumnes que no fan aquesta opció. Des de la base es pretén, ja des del currículum oficial, donar una visió global de les cultures religioses, però el problema és que aquesta matèria es fa de manera segregada, mentre els altres alumnes segueixen currículums dissenyats per cada religió particular.

Pel que fa als centres de secundària, l'IES-1 ha introduït diverses modificacions curriculars a través del seu Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'IT. Així ha programat un crèdit d'Iniciació a la llengua catalana, en què es potencia molt el treball de llengua oral. S'ha programat també un crèdit de Ciències socials, on s'intenta connectar les realitats d'història, de geografia i d'identitat de Catalunya amb les dels respectius països d'origen dels alumnes. Ja de sempre comptaven amb un crèdit de suport a l'estudi i al treball personal, adreçat als alumnes amb problemes per organitzar el seu treball d'estudi, però que també s'ha vist d'utilitat per recolzar els alumnes d'IT. Ja hem dit anteriorment que s'ha previst una tutoria i seguiment específics, que normalment assumeix el professor del crèdit d'iniciació a la llengua catalana.

En la programació anual dels crèdits variables n'hem trobat uns quants que encaixen perfectament amb el que seria un tractament intercultural: Aprendre a mirar; Espais, cultura i migracions; La volta al món en 35 dies; Drets humans i ciutadania; Religions del món; Nord-Sud, per entendre el món; Nosaltres i els altres; etc.

En la programació dels crèdits de reforç creiem que també s'ha tingut en compte la presència d'alumnes d'IT (Reforç instrumental de llengua i matemàtiques; Suport a l'estudi de les llengües; etc.). Val la pena esmentar també el crèdit de síntesi de quart d'ESO sobre Cooperació Nord-Sud, i les sortides de tutoria, de dos o tres dies, que es fan cada any a començament de curs i que tenen un fort component de treball de les relacions i la coneixença personal.

En tot cas, i en sintonia amb la línia pedagògica ja explicada d'aquest centre, s'intenta d'atendre la diversitat cultural des de l'oferta curricular ordinària: "El que és molt

important és puntualitzar que es procura sempre de treballar amb els mateixos continguts, però amb diferents objectius”, explica un membre de l’equip directiu.

L’IES-2 ha tingut també en compte la diversitat cultural present en el seu centre en fer l’oferta de crèdits variables: Cultures del món; Geografia dels conflictes; La volta al món en 35 hores; etc. La voluntat del centre és, en tot cas, la de no fer una oferta diferent en funció de la presència d’alumnes d’origen africà. Ho justifica el director: “ S’ha fet una oferta pensant en la tipologia d’alumne mitjà. Aquest ha estat el nostre criteri, perquè nosaltres no volíem començar a marcar, a reduir l’oferta, per especialitzar-nos en un determinat tipus d’alumne”.

De tota manera hi ha algunes iniciatives i canvis que val la pena esmentar. D’una banda, als alumnes que vénen del TAE se’ls recomana de fer CV de tipus manipulatiu (Educació física i Tecnologia). I a quart d’ESO s’ha diversificat el currículum en la mesura que hi ha un grup d’alumnes, majoritàriament d’origen africà, que treballen les matemàtiques a través d’un Taller de jocs de taula. I un altre grup fa el projecte Cotagé, en què l’activitat d’ensenyament-aprenentatge pivota entorn del conreu d’un petit hortet, que permet treballar totes les àrees.

L’IES-3 també compta en la seva programació de crèdits variables amb una oferta que té en compte la diversitat cultural: Danses popular d’arreu; Cultures del món d’ahir i d’avui; De conviure també se n’aprèn; Europa avui; etc. El coordinador pedagògic justifica així la necessitat de programar crèdits variables relatius a la convivència: “Aquí al poble s’ha disparat una miqueta últimament nanos amb aquesta mentalitat de caps rapats. N’hi ha bastants aquí al municipi (...) Hi ha moments que tens la sensació que això pot explotar perquè hi ha un caldillo latent que...”. Aquest mateix directiu destaca l’organització de campionats de futbol i de bàsquet a l’hora del pati, per evitar l’ús segregat del temps lliure, que s’ha detectat que es dona si no hi ha una intervenció dels educadors.

A part d’aquesta oferta, segons el coordinador pedagògic l’atenció a la diversitat cultural es vehicula a través del Pla d’acció tutorial i de l’elaboració de material adaptat (carpetes i dossiers), amb la voluntat de treballar amb un currículum realment comú per a tots els alumnes que cursen l’ESO. De material adaptat n’hi ha per a les àrees de Ciències socials, de Català, de Castellà, d’Anglès i de Matemàtiques. Aquests materials han estat elaborats pels professors de l’àrea amb l’ajut del mestre de Compensatòria. Igualment hi ha la celebració per part de tot l’institut del Dia de la no violència i de la pau i la tradició de la sortida de dos dies per a cada curs acadèmic com a activitat de tutoria amb un fort component afectiu i relacional.

Aquest centre ha decidit també treballar de manera sistemàtica i planificada la qüestió dels hàbits de convivència, que volen que impregnin tots els moments formatius de l'institut. Aquest projecte comporta un treball a dos nivells: el professorat, perquè es vol que aquesta sigui una tasca permanent i no només del professor tutor; i l'alumnat, tant dins de les aules, com als passadissos o al pati. Ho explica la Cap d'estudis: "No només ha de treballar el professor tutor, sinó que ho ha de treballar cada professor. Ho recordem sempre, cada trimestre, i en les reunions d'equips docents (...) El saber estar a classe és el primer. No podem estar menjant a classe, hem de tenir una actitud correcta amb el professorat, la manera de parlar, com demanar la paraula, no cridat al mig de l'aula...".

En principi fa la impressió que els instituts tenen un marge més gran d'autonomia curricular per poder fer una oferta més variada i atenta a la composició de l'alumnat del seu centre. Si més no, el fet de comptar amb una franja, més o més gran, per programar crèdits variables obre una porta relativament fàcil per introduir elements significatius d'educació intercultural. El cert és que tots tres centres estudiats l'han aprofitada per incidir-hi.

També és important de remarcar que els centres que tenen una línia pedagògica forta, discutida i consensuada pel claustre de professors, encaixen amb més normalitat i seguretat la presència d'alumnes d'IT i defensen de manera clara línies integradores.

Entre els elements que podem destacar hi ha els següents. Primer, ja ho hem dit, l'oferta de crèdits variables, tant si són de reforç, com si són d'ampliació o d'iniciació. També hem vist que els crèdits de síntesi donen una bona ocasió de fer una oferta atractiva i potent.

Dos dels instituts ens remarquen que el Pla d'acció tutorial és un element imprescindible per treballar la interculturalitat. Tant l'assignació d'un tutor individual als alumnes d'IT, que els fa un seguiment i una orientació permanents i vetlla per ells davant de la resta de professorat, com l'organització d'una sortida a començament de curs per afavorir el coneixement, el diàleg i la convivència entre l'alumnat ens semblen dues estratègies extraordinàriament vàlides.

També hem comprovat que els instituts han fet un esforç per produir material adaptat des del propi centre, gairebé sempre amb l'ajut del programa d'Educació Compensatòria. Els centres que van començar fa dos o tres anys a fer-ho compten ja amb un capital important. Igualment ens sembla també digne de ressenyar la iniciativa d'un institut d'intervenir en les estones d'esbarjo dels alumnes per tal d'afavorir la convivència i evitar la segregació de fet.

Finalment voldríem remarcar l'interès del treball d'hàbits que ha endegat un dels instituts per l'esforç col·lectiu que suposa i per la incidència que pot tenir en la vida quotidiana dels alumnes, a part que és una iniciativa atenta a l'augment de les actituds racistes i xenòfobes que es donen a la població. Aquest és un dels aspectes que apareixen menys explícitament en les iniciatives dels centres de secundària i valdria la pena de pensar-hi, perquè tots els indicadors conflueixen a detectar un fort component racista entre els adolescents i joves que estudien als instituts.

3.2.4. L'avaluació de l'alumnat

En el CEIP-1, als alumnes d'IT se'ls avalua en funció de l'adaptació curricular que se'ls hagi fet; als altres alumnes d'origen africà se'ls avalua igual que a qualsevol altre alumne. Semblantment es fa en el CEIP-2 on es diu que l'avaluació s'anirà normalitzant en funció dels progressos dels alumnes d'IT, sobretot quant al domini lingüístic del català.

En el CEIP-3 el criteri general de l'escola és el d'avaluar el progrés de l'alumne en funció dels seus coneixements de partida i no en funció dels objectius de cicle establerts: "no podem posar a un nano que no arriba *Necessita millorar o No passa* ; si el nano progressa ho has e posar. Potser no arriba en un any o en dos i potser n'hi ha que no arriben mai, però sempre es dirà si millora o si està estancat", diu una mestra. Aquest criteri és molt present a l'hora d'avaluar els alumnes d'IT i, de fet, en els informes trimestrals que es fan així es fa saber als pares: "Si a la classe no arribava al nivell, posaves que anava progressant i millorant. Però que no estava al nivell desitjat: progressa adequadament dintre del que ell va fent, però no arriba al nivell de la classe", diu la mateixa mestra.

En les reunions d'avaluació hi sol participar un membre de l'EAP de la zona i allí es valora el funcionament del grup-classe, de cada alumne i el nivell d'aprenentatges: "Es parla de tots els nens de la classe, dels problemes que hi ha, de què cal fer...", diu la mestra entrevistada.

En el CEIP-4 l'avaluació també es fa atenent la trajectòria particular de cada alumne, és dir, valorant el seu punt de partida i els progressos que han anat fent al llarg de l'etapa.

En relació a l'avaluació inicial dels alumnes d'IT, la directora parla de les dificultats que tenen, degut sobretot a dificultats de comunicació: "Un nen d'aquí tens tota una sèrie d'instrument per avaluar-lo, però un nen que t'arriba i que la llengua de comunicació et falla, llavors, com l'avalues? Has de deixar passar un temps, però mentrestant...".

També comenta que els alumnes marroquins obtenen força bons resultats en l'àrea de matemàtiques i que actualment es troben amb un problema nou en relació a la llengua vehicular de l'escola catalana, doncs a l'haver de treballar amb grups amb percentatges molts grans d'alumnat d'origen estranger, els alumnes que s'incorporen tardanament a P-4 o P-5 l'únic model de llengua en català que troben és el de la mestra: "Quan ja n'hi ha tants, necessiten una atenció individual, perquè a l'aula no tenen un model lingüístic clar. L'únic model que tenen és la mestra. No són d'incorporació tardana segons el Departament, però sí que necessiten una atenció individual en quant a l'aprenentatge de la llengua", diu la directora.

Del CEIP-5 n'hem obtingut poca informació. Sabem que l'avaluació dels alumnes d'IT és també adaptada, que es valora el temps que fa que han arribat al nostre país i que es valoren els seus progressos.

Tenim la intuïció de que en aquests moments hi ha un cert desconcert quant a l'avaluació dels alumnes de primària. D'una banda, en no ser una etapa final de l'ensenyament obligatori i al no haver de donar cap tipus de certificació sembla que han tret valor i rigor a la funció avaluadora. De l'altra, l'eliminació de les qualificacions numèriques o qualitatives per informes més personals i afinats a vegades a tendit a burocratitzar encara més aquesta avaluació. Potser la indicació d'unes competències bàsiques a assolir i fins i tot l'avaluació externa que s'ha generalitzat a partir d'aquest curs poden contribuir a centrar la qüestió. Al costat d'aquest fet, s'ha de dir també, que molts centres de primària han assumit la funció avaluadora com el que és, un seguiment individualitzat de cada alumne i un repte per al professorat per tal d'oferir les estratègies més adequades per ajudar els alumnes a progressar com a persones i com a estudiants. Creiem que aquesta ambivalència és present en els documents i respostes dels mestres a propòsit de l'avaluació.

En general, les escoles tendeixen a utilitzar els mateixos criteris generals per avaluar tots els alumnes, també els d'IT. Es tendeix a valorar més el progrés de l'alumne que l'assoliment d'uns determinats objectius; és té més en compte el que s'ha après en un determinat període de temps que el que s'ha deixat d'aprendre. En aquest sentit, pren molt valor l'avaluació inicial que es fa dels alumnes. Quant a aquesta avaluació inicial, quan els alumnes són qualificats oficialment d'incorporació tardana, solen accedir a l'escola amb un informe solvent de l'EAP, però quan s'escolaritzen abans dels 8 anys, no sempre es compleix aquest requisit.

Val a dir també que, en general, les sessions d'avaluació trimestrals sovint es converteixen en actes plens de sentit pedagògic, en la mesura en què no només es valoren els rendiments

dels alumnes individualment, sinó que se'n fa una valoració més integral i s'analitza també l'evolució del grup i la feina feta durant el trimestre.

A secundària algunes de les coses que hem comentat per a primària no serveixen. Primerament perquè la normativa oficial d'avaluació dels alumnes és diferent, però també perquè al final de l'ESO hi ha un títol, el graduat en educació secundària, o una certificació dels estudis realitzats, i perquè la tradició avaluadora dels instituts és també diferent.

L'IES-1 té un plantejament institucional molt clar en relació a l'avaluació dels alumnes. De fet, s'hi refereix ja en el PEC: "Entenem l'avaluació com alguna cosa més que una qualificació. Al costat d'una nota, avaluar ha de voler dir: valorar el progrés personal d'un alumne i valorar el grau de consecució d'uns objectius generals d'etapa (...) L'avaluació ha de tenir en compte el progrés i les circumstàncies de cada alumne, ha de ser justa i global (...) Els professors de l'equip han de fer que el lliurament de les notes vagi acompanyat d'una reflexió amb els alumnes...".

En relació a la promoció dels alumnes de primer cicle d'ESO, hi ha el criteri de que fins a tres àrees suspeses puguin passar al segon cicle, però si en suspenen més es proposa la repetició de curs, amb tot de mesures de suport a fi de que representi un benefici per a l'alumne.

A final d'etapa són molt rigorosos en l'atorgament del Graduat. Per exemple, consideren que els alumnes que tenen una ACI no el poden obtenir, ja que de no fer-ho així els estarien estafant. Diu un membre de l'equip directiu: "A un nano de quart d'ESO si tu li dones el graduat amb ACI... ho trobo una estafa! Tu li estàs donant un títol que és vàlid per anar a fer uns estudis per als que no està preparat. Això és enganyar el personal. Hi ha temes que els tenim molt clars!".

Pel que fa als alumnes d'IT, es dóna molta importància a l'avaluació inicial, que es fa des de l'EAP. Durant el primer any d'escolarització no el qualifiquen, perquè consideren que l'objectiu essencial és l'adquisició de competència lingüística i la integració escolar. Per això no l'avaluen segons la normativa oficial, però li fan un seguiment mensual. Diu un membre de l'equip directiu: "Hi ha el pacte de no avaluar formalment, posant notes, fins que es consideri que el nano pugui aproximar-se als objectius generals de l'etapa. Mentrestant es fan informes qualitius, però tampoc n'estem contents d'això, perquè pensem que queda molt diluït i ni ells mateixos són conscients del que se'ls està exigint".

A l'IES-2 hi ha diversos sistemes d'avaluació. Els alumnes del TAE treballen fonamentalment les àrees de llengua catalana i matemàtiques. Les professores del TAE omplen uns Fulls de seguiment trimestrals on s'expliquen els progressos acadèmics i

d'adaptació dels alumnes i, a final de curs, es fa un informe qualitatiu d'avaluació. Per la seva banda, el professorat ordinari del centre, que atén aquests alumnes durant tres tardes, el que mesuren és el seu grau d'integració social i les actituds i hàbits personals.

Els alumnes plenament integrats a l'institut (recordem que els alumnes d'IT el primer any el solen passar en el TAE) són avaluats de manera ordinària, igual que els altres alumnes. De tota manera, segons que explica la psicopedagoga del centre, la cultura tradicional de l'avaluació als instituts ha generat dins del claustre una discussió important, de cara a fer un plantejament institucional i comú per a tot el centre. Sembla ser que un dels arguments contra una avaluació més comprensiva i global era el del *greuge comparatiu*. "Jo suspenc nens del grup B perquè no saben fer equacions de segon grau: com pot ser que aquest que no sap fer trencats aprovi? Això és un greuge comparatiu!". La manera de sortir del pas va ser elaborar un document sobre avaluació que recollís la normativa i les orientacions del Departament d'Ensenyament sobre l'avaluació dels alumnes i després demanar a cada departament del centre que fes una relació dels continguts que considerés bàsics de cada àrea, destacant-ne en negreta els considerats prioritaris (cal recordar que el centre no té el PCC elaborat). Aquests continguts subratllats s'han considerat els mínims a assolir per a tots els alumnes.

L'IES-3 també ha arribat a un criteri comú sobre l'avaluació dels alumnes, que parteix de la idea de que el que cal avaluar és la realització del treball que s'ha proposat a cada alumne, tant si és adaptat com si no ho és, això sí, fent-ho constar en l'informe d'avaluació. Aquest plantejament val per a tot l'alumnat, per tant també per als d'IT. Com que aquest criteri ha generat una certa controvèrsia tant entre el professorat com entre alguns alumnes, fa poc temps s'ha pres un acord complementari: que els alumnes que segueixen un programa adaptat solament poden ésser qualificats amb un suficient, un bé o un insuficient, però mai amb un notable o amb un excel·lent.

Quant a l'avaluació de final de cicle, se segueix la normativa oficial, de manera que es fa una valoració global de l'alumne, tenint en compte el seu grau de maduresa i el grau d'assoliment dels objectius generals del cicle.

Una qüestió interessant en relació a l'avaluació dels alumnes és la del lliurament dels butlletins. Els del primer i tercer trimestre del curs no es donen als alumnes, sinó que es donen als pares que reben una citació per anar-los a recollir un dia i hora determinats. Això permet comentar durant un temps breu, aproximadament un quart d'hora, el procés d'aprenentatge que ha seguit l'alumne, estimula la comunicació entre la família i el centre i fomenta la implicació de la família en l'educació del seu fill, alhora que possibilita estratègies comunes d'intervenció de cares a la millora de l'aprenentatge de l'alumnat. Valoren molt positivament aquesta pràctica i pensen anar-hi insistint. Comenta la Cap

d'estudis del centre: "No donem el butlletí a no ser que sigui justificat, que et truqui el pare i et digui que li és impossible de venir... Amb l'alumnat magribí si no ens en sortim llavors el mediador cultural fa la seva feina i ens els convoca aquí. Creiem que és molt positiu. És important que els pares es presentin i es pugui parlar una mica..."

Com ja s'ha dit, en els instituts hi conviuen diverses cultures i tradicions avaluadores. Aquest fet ha tingut la conseqüència positiva que ha obligat als claudres a plantejar-se seriosament aquesta qüestió i a arribar a acords i pactes per donar coherència i sentit a l'acció educativa. En aquest cas es posa en evidència la necessitat de comptar amb PCC ben elaborats i consensuats, tant pel que fa als objectius i continguts referencials de cada cicle com pel que fa als instruments i criteris d'avaluació.

Tots els instituts s'han plantejat a qui es pot donar el graduat i a qui no. Hi ha matisos en cadascun d'ells, però en general s'actua amb una visió global de l'alumne, valorant el grau d'assoliment dels objectius generals de l'etapa més que no pas el rendiment específic de cadascuna de les àrees, i la seva maduresa personal i social. Això no implica renunciar al rigor, ni desvaloritzar el títol, sinó fer-ne un ús més educatiu i menys selectiu.

Un altre element que es considera de gran importància, sobretot en el cas dels alumnes d'IT és l'avaluació inicial que fan els EAP. En general, el primer any d'escolarització d'aquest alumnat es considera que és un any d'adaptació. Alguns centres renuncien a avaluar-lo segons els paràmetres oficials. En d'altres casos, això ja queda clar des del moment que els escolaritzen en un TAE, que és precisament això, un Taller d'adaptació escolar.

Finalment remarcar l'originalitat i l'interès que té la forma de lliurar les notes i d'informar les famílies els progressos i mancances dels seus fills que es fa a l'IES-3. Aquesta fórmula que a primària no és nova, sí que ens ho sembla a secundària i ens sembla un element d'una gran potencialitat educativa.

3.2.5. Formació inicial i permanent del professorat sobre temes relacionats amb l'atenció a la diversitat

Tots els mestres entrevistats de les escoles de primària són diplomats en diverses especialitats de magisteri; algun d'ells ha cursat també una llicenciatura, però en la seva formació inicial, en general, la diversitat cultural i l'educació intercultural han estat temes que no s'han treballat.

En el CEIP-1 algunes mestres han participat en un curs promogut pel SEDEC sobre l'ensenyament del català a alumnes que desconeixen les llengües oficials de Catalunya i moltes d'elles han participat en les sessions d'informació i formació que s'han organitzat des de l'AMPA del centre.

En el CEIP-3 ens comenten que força d'elles han fet algun tipus de formació permanent relacionada amb l'atenció a la diversitat. El programa d'Educació Compensatòria, per exemple, ha dut a terme un treball de formació i assessorament sobre dinàmica de grups i una mestra ha participat també en un curs promogut per Compensatòria sobre "la integració de la cultura àrab". Des del SEDEC s'ha fet un seminari dirigit a les mestres de parvulari i cicle inicial per treballar una línia metodològica sobre l'expressió oral en català.

Una mestra afirma que ha participat en un curs sobre "relacions interculturals" i una altra que ha assistit a diverses xerrades sobre el tema en el Centre cívic del barri.

En el CEIP-4, en ser un CAEP, segons la directora, els ha beneficiat perquè sempre se'ls ha tingut una atenció especial en temes de formació. Així han comptat amb diversos assessoraments externs per elaborar els diversos documents institucionals del centre, han presentat diversos projectes de formació a través del Pla de zona i sempre els hi ha aprovat. Aquest curs duen a terme un curs sobre "resolució de conflictes", a proposta del claustre.

A nivell individual, diverses mestres exposen que han assistit a xerrades i fóruns sobre l'atenció a la diversitat cultural i una d'elles diu que ha fet un curs sobre "relacions interculturals".

La majoria dels mestres del CEIP-5 diuen que han assistit a diverses activitats de formació permanent relacionades amb la diversitat cultural i amb la cultura àrab. La majoria de professorat del centre ha participat en un seminari promogut pel SEDEC per a elaborar material per als alumnes d'IT. De tota manera, assenyalen que el seminari els va decebre una mica i consideren que van perdre una mica el temps.

Els professors dels instituts majoritàriament són llicenciats amb una formació psicopedagògica molt breu i amb una formació específica inicial sobre diversitat cultural pràcticament inexistent.

L'IES-1 dóna una gran importància a la formació permanent i estableix en el seu PEC, que la consideren un "deure del professorat". Per això el centre s'obliga a promoure la millora, la investigació i la innovació docent. Entre les iniciatives en què han participat esmenten un curs de llengua catalana per a alumnes que desconeixen el català, que es fa fer a Barcelona. Diuen que "va estar molt bé".

A nivell de comarca han promogut un curs per “avaluar materials de llengua i de Ciències socials” per treballar amb alumnat d’IT, que els va servir, entre altres coses, per elaborar material adaptat que, en part, és el que estan fent servir en aquests moments.

Més relacionat amb la innovació s’han plantejat de treballar n nou mètode d’aprenentatge del català per a alumnes d’origen africà. En paraules d’un membre de l’equip directiu: “Estem elaborant un sistema que lliga el mètode fonètic amb el global. Hem demanat alumnes de batxillerat voluntaris perquè ens fessin suport en la gravació de les fitxes. Els nostres alumnes d’IT s’enduen cadascun a casa seva una cinta de caset per estudiar. La gràcia és que aquesta cinta ha estat elaborada per companys més grans (...) Et trobes que molt de material que hi ha és infantil...”.

A l’IES-2 hi ha una vertadera febre per remuntar el temps perdut i, segons el director, “s’ha iniciat una fase de sensibilització del professorat” amb la idea de canviar els mètodes clàssics per utilitzar-ne d’altres de més adients a la nova realitat de l’ensenyament obligatori i del nou alumnat que han d’atendre. En aquesta línia han demanat, dins del Pla de formació de zona, un formador per al centre i han demanat també ajut a la UdG per endegar algun projecte. Explica el director: “Estem engegant moltíssims projectes, perquè pensem que hem de compensar algunes deficiències que tenim. Projectes que van des de dinamitzar el temps de lleure, perquè els alumnes s’integrin quan juguen, i d’altres...”.

Ja aquest mateix curs alguns professors estan experimentant tècniques d’habilitats socials dins e l’aula, amb la intenció de difondre-les posteriorment entre tot el professorat del centre.

Les dues professores del TAE han assistir pel seu compte a diverses jornades, simposis, cursos i seminaris. Però participen també de la formació interna que els ofereix el SEDEC, de qui depenen els diversos TAE.

A l’IES-3 alguns professors ens diuen que s’han anat formant pel seu compte en relació a la diversitat cultural, a través de diversos cursos i seminaris, alguns organitzats pel Programa de Compensatòria. També han assistit a jornades i conferències.

La majoria del professorat creu que l’educació intercultural és una necessitat, perquè la societat ja és multicultural en aquests moments i cal desenvolupar en els alumnes un punt de vista crític entorn de les pròpies concepcions culturals. La presència d’alumnat d’origen africà es considera un vertader repte professional, que exigeix canvis didàctics i metodològics.

Hi ha una coincidència molt generalitzada a considerar que la diferència lingüística comporta dificultats importants en el procés educatiu dels alumnes d’origen africà, però no

són els únics: també es parla de problemes relacionals i higiènic-sanitaris. Alguns professors diuen també que la presència d'alumnes estrangers fa aflorar molts estereotips i prejudicis, actituds i comportaments racistes, i que cal abordar des del vessant educatiu aquesta qüestió.

Quant a l'èxit escolar dels alumnes d'origen africà, creuen que l'element més determinant és la capacitat i esforç personal del propi alumne i de la seva voluntat d'integració, encara que també hi ajuden els condicionaments socials externs. En cap cas es considera prioritària la influència del centre educatiu o del professorat.

El primer que queda clar és que la major part del professorat en actiu no ha pogut treballar, en la seva formació inicial, qüestions relacionades amb la diversitat cultural i la interculturalitat. Probablement perquè les universitats fa poc temps que han anat incorporant en els seus plans d'estudi aquests temes, que, de tota manera, encara en aquests moments no hi tenen una presència suficient. L'assumpte s'agreuja en el cas del professorat de secundària, doncs la major part d'ells no ha rebut tampoc una formació mínimament suficient per treballar amb alumnes diversos dins de l'ensenyament obligatori, donada l'estructura de formació inicial d'aquests professionals.

La formació permanent que han anat rebent els mestres i professors prové majoritàriament del SEDEC, en la mesura que s'ocupa de l'ensenyament i aprenentatge del català per a no catalanoparlants, té una xarxa de formadors i d'ell depenen els TAE. La fórmula habitual de treball és en forma de seminaris que es desenvolupen dins dels mateixos centres. Ja hem vist que la qüestió lingüística és percebuda com una qüestió fonamental per part dels educadors.

Prové també del Programa de Compensatòria en la mesura que és el més sensible a la diversitat cultural, que compta amb mestres a totes les comarques, que col·laboren des de dins dels centres en l'elaboració de materials adaptats i en l'orientació organitzativa i metodològica. Des d'aquest programa s'han promogut cursos i seminaris sobre cultura àrab, sobre relacions interculturals, sobre dinàmica de grups, sobre habilitats socials, etc.

Els Plans de zona són una bona estructura que afavoreix les demandes específiques de cada centre. Alguns hi participen assíduament i la formació es concreta en cursos o en assessoraments externs, que tenen l'avantatge que han estat sol·licitats des del propi centre.

Un bloc important de la formació permanent és la que els mestres i professors obtenen participant en l'oferta no formal, a través de xerrades, conferències, jornades que organitzen associacions i sindicats, o cursos i simpòsiums organitzats des de la UdG.

Aquests darrers temps també des de l'ICE de la UdG s'està promovent l'ajut i l'assessorament en programes d'innovació a iniciativa dels propis centres.

A tall de resum podem dir que la formació permanent rebuda sol atendre més a problemàtiques urgents i específiques (elaboració de material, ensenyament de la llengua) que a qüestions de més abast, relacionades amb els canvis socials i culturals que comporta la diversitat cultural. Sol ser una formació de curta durada.

En relació a l'educació intercultural, els professionals la perceben en un doble vessant. La que fa referència a l'alumnat d'origen estranger i, en aquest cas, els temes estrella són les dificultats comunicatives i l'aprenentatge del català; i la que es refereix a tot l'alumnat en general i a la promoció d'actituds de convivència i d'un coneixement més multilateral i al combat actiu contra el racisme i la xenofòbia. De moment, la major part dels esforços s'aboquen a la primera dimensió, però pensem que ja és hora d'abordar amb rigor, vistos els indicadors que ens arriben, la segona.

3.3. Els aspectes organitzatius en relació a l'atenció a la diversitat i l'alumnat d'origen africà

3.3.1. Estratègies metodològiques que s'utilitzen per atendre l'alumnat d'origen immigrant

Ens referim en primer lloc als centres de secundària i, per tant, ens centrem en el plantejament metodològic per atendre l'alumnat immigrant dels 3 Instituts d'Educació Secundària estudiats (Fàtima-IES 1; Musa-IES 2, Malika i Hassan-IES 3),.

En general, és evident que les necessitats educatives de l'alumnat que han anat apareixent arran de la implantació de l'ESO i de la diversitat cultural cada vegada més present en aquests IES, han provocat que aquests centres busquessin a través del desenvolupament de diferents estratègies organitzatives i metodològiques una millor atenció a l'alumnat.

Pel que fa a l'IES 1, cal dir que, en coherència amb la línia pedagògica dels seus plantejaments institucionals, l'orientació de les estratègies organitzatives i metodològiques desenvolupades és clarament inclusora, en la mesura que les fórmules adaptades s'inscriuen globalment en el si de grups heterogenis i que les estratègies segregades són sempre parcials, intenses i per un període curt de temps. Així doncs, en primer lloc cal constatar que per a l'alumnat d'incorporació tardana (la Fàtima ho és¹) al municipi no existeix un TAE (Taller d'Adaptació Escolar i d'Aprenentatges Instrumentals) i la voluntat explícita del centre és que no hi sigui. L'objectiu en relació a aquest alumnat (tal com queda reflectit en el Projecte per a l'atenció educativa de l'alumnat d'Incorporació Tardana) és el d'anar-lo incorporant als crèdits comuns i variables amb els altres companys de grup tan aviat com sigui possible mitjançant un procés d'adaptació curricular individualitzat basat en *el mètode multinivell* que ja utilitzen en la majoria d'assignatures (tot l'alumnat treballa sobre els mateixos continguts però amb objectius de vegades diferents).

Amb tot, *en un primer moment*, és a dir quan l'alumne s'acaba d'incorporar al centre, aproximadament en un 50% de l'horari escolar aquest/a rep *atenció específica en grups reduïts* i poc professorat on aprèn fonamentalment llengua, matemàtiques i ciències socials; la resta de l'horari escolar s'incorpora al grup-classe que se li ha assignat, tot i que es produeixen alguns problemes organitzatius de resolució complexa que actualment el centre tendeix a resoldre establint una franja horària per als crèdits comuns i una altra per als variables. Un cop dins de l'aula, sobretot pel que fa a les matèries instrumentals (crèdits

¹ Recordem que la Fàtima és una noia marroquina d'incorporació tardana que no supera amb èxit el segon cicle d'ESO.

comuns), el que es fa es *adaptar la programació* d'aquestes assignatures mitjançant dossiers específics amb activitats i exercicis adequats a les seves possibilitats i procurant treballar al màxim amb els continguts de la resta del grup-classe. En els crèdits variables, aquest alumnat d'incorporació tardana en segueix d'específics per a ells on se'ls prepara i explica bona part dels continguts treballats als crèdits comuns, també s'inscriu a crèdits que els agradin i que no els suposin un esforç complementari.

Al centre, a més a més, en un nombre important d'assignatures (crèdits comuns, variables i de síntesi), es treballa molt en base als *principis de l'aprenentatge cooperatiu*, més concretament en base al que anomenen equips d'ajuda: grups de composició heterogènia (4-5 alumnes) que s'asseuen junts i que en determinats moments treballen plegats per la realització de tasques que han de portar a la consecució d'objectius de grup. Es procura que en cada grup no hi hagi més d'un alumne d'incorporació tardana.

La creació i adaptació de materials, que es fa en pràcticament totes les matèries però d'una manera singularment important en les àrees de llengua catalana i castellana, és una altra de les estratègies metodològiques a les que el centre hi dedica un esforç considerable. Es tracta de material adaptat que ha de possibilitar que l'alumnat el treballi amb el seu grup de referència a mesura que s'hi va incorporant. La seva elaboració és una feina d'equip: professorat de l'àrea i del departament de psicologia i pedagogia i el professional del Programa d'Educació Compensatòria.

En aquest IES 1 es plantegen igualment d'altres estratègies metodològiques per afavorir un adequat procés adaptació (educativa i social) de l'alumnat d'incorporació tardana:

La tutoria compartida entre el tutor de grup i el tutor individual de l'alumne (cada professor de l'equip docent és tutor de 10 alumnes).

Immediatament en el moment d'incorporar-se al centre, integració de l'alumnat al seu grup-classe en els crèdits d'Educació Física i en els d'Educació Visual i Plàstica. Un segon pas, en aquest sentit, seria aquesta integració en matèries com la Tecnologia i les Ciències Experimentals, donat el seu caràcter eminentment pràctic.

Pel que fa a l'IES 2, en relació a la resposta a l'alumnat d'origen immigrant cal distingir dues grans estratègies: el TAE de la zona, que és una estratègia general per atendre l'alumnat immigrant acabat d'arribar al nostre país i l'orientació metodològica del centre per a donar resposta a aquest alumnat d'origen immigrant quan ja es troba incorporat plenament a la dinàmica de l'IES. Recordem que l'alumne d'aquest Institut, en Musa, és un noi d'origen gambià, d'incorporació tardana i que no supera amb èxit el segon cicle d'ESO.

Quant al TAE dir que es tracta d'un recurs general del sistema educatiu de Catalunya que escolaritza alumnat de tots els quatre cursos d'ESO que acaba d'arribar al nostre país, en aquest cas uns 18 alumnes dels quatre centres de secundària del municipi on es troba l'IES. L'espai dedicat al TAE és, durant el curs 1999-2000, una aula d'aquest mateix Institut. L'organització del treball, responsabilitat de dues professores del SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català)², s'estructura en el desdoblament en dos grups d'alumnes per al treball de llengua catalana (12 hores setmanals), matemàtiques (6 hores setmanals) i del treball en gran grup per als continguts de ciències naturals (3 hores setmanals), ciències socials (3 hores setmanals) i informàtica (2 hores setmanals). El material curricular emprat és d'elaboració pròpia (professores) i també procedent del Programa de Compensatòria. Els continguts venen establerts pel SEDEC i aproximadament es corresponen a un nivell de cicle mitjà de primària. Al TAE el seguiment tutorial de cada alumne és una tasca inherent al dia a dia; la relació amb la família es procura que existeixi en moments clau (inici i final de curs, en acabar el primer trimestre, en situacions concretes que ho requereixin, etc.); no obstant, les dificultats per mantenir contacte són sovint massa freqüents. La valoració del TAE per part d'una de les professores responsables és notablement crítica per diversos motius; la raó fonamental té a veure amb la composició del grup, excessivament homogeni quant a la llengua parlada per l'alumnat (berber o àrab), fet que repercuteix negativament en un aprenentatge funcional i d'ús de la llengua catalana; una possibilitat per a millorar aquesta problemàtica podria ser, segons aquesta professora, seria que l'alumnat no s'estigués tota la jornada escolar al TAE sinó que compartís TAE amb el grup-classe que li correspon a l'IES (mitja jornada a cada lloc, per exemple). Existeix també una altra situació mal resolta en opinió d'aquesta professora: la coordinació poc satisfactòria entre el professorat del TAE i el professorat de l'IES³.

D'altra banda, la proposta organitzativa del centre per atendre la diversitat en general, i l'alumnat d'origen immigrant en particular, ha canviat substancialment el curs 2000-2001 lligat al canvi de direcció. Així doncs, actualment una de les estratègies metodològiques claus són els anomenats *grups de diversitat (o grups reduïts de suport)*. És a dir, a cada grup d'ESO hi ha els dos o tres grups-classe de referència, que són heterogenis i que s'organitzen procurant evitar la concentració d'alumnat d'un mateix origen cultural en un mateix grup; després per a les matèries instrumentals (llengües catalana i castellana i matemàtiques) es fan tres subgrups per cada grup-classe d'ESO: un és per a l'alumnat que segueix la programació habitual, i dos grups reduïts de suport (de 5 a 8 alumnes) que

² Aquest servei depèn del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

³ Veurem com en l'IES 3 aquesta coordinació és una de les funcions del professional que assumeix les funcions de segon tutor per a l'alumnat d'incorporació tardana.

segueixen un currículum adaptat. La selecció de l'alumnat que forma part d'aquests grups reduïts de suport (aproximadament un 50% dels quals són d'origen immigrant) es fa en el Departament de Psicopedagogia a proposta dels equips docents, bàsicament es pretén que en formi part l'alumnat amb problemes d'aprenentatge i no aquell que presenta dificultats de comportament (per alguns d'aquests alumnes, aquells que presenten trastorns greus de conducta, es preveu la UEE. Unitat d'Escolarització Externa). El professorat responsable d'aquests grups reduïts de diversitat és, a part del que hi ha optat voluntàriament, els professorat de diversitat, el recurs personal destinat a la UAC⁴, el mestre de Pedagogia Terapèutica i la professora de psicopedagogia. El currículum que s'hi treballa parteix d'un procés de selecció (avui per avui encara poc sistematitzat i força dependent dels criteris de cada professor) d'aquells continguts que es consideren més bàsics del currículum comú de llengua i matemàtiques; l'alumnat va elaborant i construint el seu llibre de text.

La valoració d'aquesta organització (grups de diversitat) cal fer-la des del reconeixement del context i de la història de l'IES, hem de pensar que ha sorgit d'una avaluació rigorosa de l'experiència negativa de cursos anteriors amb la UAC (grup segregat majoritàriament format per alumnat marroquí) i adoptada pel claustre després de "dures" discussions.

Per últim, en aquest IES 2, es considera important utilitzar els espais i hores de lleure per treballar la relació i la comunicació entre l'alumnat sigui quin sigui el seu origen cultural, són àmbits on és possible manifestar-se amb més llibertat i intervenir amb menys formalitat; per això, s'està començant a treballar en un projecte en aquest sentit.

Pel que fa a l'IES 3, on hi troben escolaritzats dos dels casos estudiats (la Malika, una noia marroquina escolaritzada des d'educació infantil al nostre sistema educatiu i que ha superat amb èxit el segon cicle d'ESO i en Hassan, un noi marroquí d'incorporació tardana a 3r d'ESO i que també supera amb èxit el segon cicle d'ESO), en general cal dir que es tracta d'un centre amb un model organitzatiu que posa l'accent en el desdoblament de grups (en base a la heterogeneïtat als tres primers cursos d'ESO i al rendiment acadèmic a 4t) i la disminució de ratios, cosa que té com a conseqüència una pèrdua important d'hores d'atenció individualitzada i la possibilitat de realitzar un seguiment més específic a l'alumnat amb greus dificultats d'aprenentatge; igualment, es tracta d'un IES on s'ha normalitzat el mecanisme d'acollida i orientació inicial dels alumnes d'incorporació tardana"

⁴ Unitat d'Adaptació Curricular: recurs oficial per a la l'atenció a la diversitat a l'ESO.

Així doncs, en primer lloc, cal parlar dels *desdoblements de grups* en àrees on, en principi, no està previst oficialment⁵. Als tres primers cursos d'ESO, aquesta pràctica es realitza amb les assignatures de matemàtiques i llengua catalana i castellana: dels tres grups que inicialment hi ha establerts se n'organitzen quatre. A més a 2n i 3r d'ESO s'ha fet a més a més un cinquè grup per aquell alumnat, no d'incorporació tardana, que al curs anterior no ha superat positivament gairebé cap matèria, és un grup d'aproximadament uns 10 alumnes que tenen al llarg de tot l'any un mateix professor per llengua catalana, castellana i matemàtiques.

A aquests tres cursos (1r, 2n i 3r) el criteri per a la distribució de l'alumnat en 4 grups en les assignatures instrumentals és, en principi, l'atzar (ordre alfabètic, per exemple), malgrat que els caps d'àrea revisen els grups resultants i, si per assegurar cert l'equilibri entre nois/noies, nivells d'aprenentatge, etc., cal modificar-los es fa. Fixem-nos que es tracta d'un model de desdoblament clarament diferent al plantejat a l'IES 2 amb els anomenats grups de diversitat, en aquest IES 3 el criteri per a l'agrupament no és el rendiment acadèmic sinó un atzar controlat que ha de garantir una heterogeneïtat positiva.

En canvi a 4t d'ESO el plantejament ja canvia i sense ser idèntic sí que ja té més semblança amb el plantejament de l'IES 2: d'una banda, deixa de fer-se el desdoblament en 4 grups a les àrees instrumentals que es fa als tres primers cursos i, en canvi, el que sí que s'ha establert és que el criteri per a l'agrupament de l'alumnat en els tres grups (només en les àrees instrumentals) sigui el de rendiment acadèmic: un de l'alumnat que pensa que seguirà el Batxillerat, un altre dels que no ho té clar i un tercer del que no segueix de cap de les maneres.

En segon lloc, en aquest IES 3 és important destacar el suport que el professor que, en un principi té assignada la docència de la matèria de religió, fa específicament a l'alumnat d'origen marroquí. Al centre adopta el paper de *segon tutor d'aprenentatge de l'alumnat d'incorporació tardana*. Les funcions concretes de suport que se li han assignat a l'IES deriven, per una banda, del fet que en la seva dedicació setmanal hi havia un nombre d'hores per a la disposició del centre i, per l'altra de l'elevada predisposició personal i professional d'aquest professor pel que fa a aquest alumnat en concret. Una de les seves tasques és fer el seguiment de l'alumnat que segueix una programació adaptada, especialment en els casos dels nois i noies d'incorporació tardana de 1r i 2n any; els atén de forma individualitzada un parell d'hores a la setmana i conjuntament, l'alumne i ell, fan la

⁵ Desdoblements de grup en les assignatures de llengua anglesa i tecnologia ja són previstos oficialment.

valoració de la feina feta, de les principals dificultats, de les activitats que es poden donar per sabudes i de les noves que ja s'hi ha d'incorporar, etc.

En tercer lloc, cal parlar del TAE: al curs 1999-2000 el municipi no tenia aquest recurs, ha estat aquest 2000-2001 quan s'ha creat.

Es tracta d'un TAE compartit entre els dos instituts i un centre privat del municipi, i que està situat, en aquest cas, en un local del municipi extern a l'IES. Aquest curs 2000-2001 el TAE atén al voltant de 17 o 18 alumnes (nombre pràcticament idèntic al cas de l'IES 2), dels quals concretament 6 pertanyen a l'IES al qual ens estem referint. Els professionals del SEDEC que hi treballen són una professora i dos auxiliars de conversa. A diferència de l'IES 2, l'alumnat assisteix al TAE durant el matí, mentre que a la tarda s'incorpora a l'IES. El vincle entre l'IES i el TAE l'estableix el professional que a l'IES ha assumit funcions de tutoria específiques per a l'alumnat d'origen immigrant: assisteix a les reunions de seguiment i avaluació, vetlla per la bona adaptació de cada alumne a l'entorn educatiu i a l'IES, etc.

Malgrat que és molt aviat per fer una valoració del funcionament del TAE, tant el Coordinador Pedagògic com el professor tutor i la Cap d'Estudis opinen que estan convençuts que si el TAE estigués ubicat dins el mateix centre s'afavoriria la integració de l'alumne al procés educatiu.

El segon gran bloc d'anàlisi d'aquest apartat el dediquem als centres de primària estudiats, concretament 5 CEIPs de les comarques gironines que es corresponen directament als 5 alumnes que formen part de l'estudi (CEIP 1-Salimatou; CEIP 2-Malick; CEIP 3-Abdul; CEIP 4-Mohamed; CEIP 5-Eva).

Tal com apuntàvem en el cas dels centres de secundària, la diversitat cultural cada vegada més present també als CEIP estudiats ha tingut com a conseqüència el desplegament en aquesta etapa de primària de diferents estratègies organitzatives i metodològiques per a garantir una millor atenció a tot l'alumnat. No obstant, en general, hem constatat que els canvis organitzativo-metodològics incorporats a la dinàmica dels centres de primària és ara per ara menys significativa tant en nombre de canvis com en grau de modificació. Creiem que molt probablement aquest fet té relació amb què als IES la presència d'una diversitat més evident en l'alumnat prové, a més del progressiu augment d'alumnat d'origen immigrant, sobretot de la nova realitat sorgida a partir de la implantació de l'ESO (alumnat de 12-14 anys escolaritzats als IES i ensenyament obligatori fins els 16 anys); una nova realitat que demana una resposta educativa a una diversitat de necessitats de tot tipus: intel·lectual, cultural, econòmico-social, d'interessos, etc. A més, de l'anàlisi de la informació obtinguda se'n desprèn també que, més que l'escolarització d'alumnat d'origen

immigrant (l'africà inclòs), més aviat és el fet que l'alumnat d'origen immigrant s'incorpori tardanament al centre el que genera més necessitats de canvi en els plantejaments organitzativo-metodològics d'aquests centres de primària.

Amb tot, anirem comentat tot seguit algunes de les estratègies metodològiques que en els CEIP estudiats s'han desenvolupat per atendre l'alumnat d'origen immigrant.

Tant en el CEIP 1 com en el CEIP 2, els canvis metodològics són poc significatius. En el cas del CEIP 1 la raó fonamental és que el nombre d'alumnat immigrat és poc significatiu (vegi's apartat 3.1.- Capítol 3). En el CEIP 2, en canvi, els motius poden ser que fins fa pocs cursos l'arribada d'alumnat immigrat no ha estat realment significativa (en el curs 1999-2000 ja ho és) i que, a més, el centre ha entès que la organització ja existent era suficient i adequada.

Concretament en el CEIP 1⁶, més que canvis, el que s'ha donat és un procés d'adaptació dels recursos dels que el centre ja disposava a la nova realitat del centre i del barri. En aquest sentit, doncs, les actuacions metodològiques que s'han portat a terme han estat reorganitzar les hores de suport o reforç i la preparació de material específic per treballar l'aprenentatge de la llengua catalana dins l'aula. Cal fer esment, però, a l'inici per part del centre d'una tasca de sensibilització a l'escola i al barri amb l'objectiu de promoure un acostament real entre les famílies de les diferents cultures que hi ha al barri de Girona on es troba ubicat el centre.

En el CEIP 2, on s'ha escolaritzat en Malick (nen gambià, no d'incorporació tardana i que no supera amb èxit l'etapa), malgrat que no s'ha aplicat fins ara cap actuació organitzativo-metodològica específica per atendre l'alumnat d'origen immigrant, en el PEC del centre es pot llegir la necessitat que se sent en aquests moments d'introduir canvis en l'organització i també de comptar amb més recursos personals i amb professionals especialitzats. Fins a l'actualitat, l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant, sobretot el d'incorporació tardana, ha estat una tasca de la mestra d'educació especial del centre. Si l'alumne ha mostrat dificultats afegides a nivell cognitiu i/o social ha estat atès directament per aquesta professional, si no s'ha incorporat al grup-classe assignat i ha format part del grup flexible corresponent (en cas que es tracti d'alumnat de cicle superior); cal saber que l'organització d'agrupaments flexibles a cicle superior es porta a terme al centre des fa temps i que no és un plantejament derivat a partir de l'arribada d'alumnat d'origen immigrant.

⁶ L'alumna d'aquest centre és la Salimatou que, recordem, és una nena gambiana, no d'incorporació tardana i que supera amb èxit l'etapa de primària.

Als CEIP 3 i 4, la informació de què disposem reflecteix un nivell de canvis metodològics, derivats de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant al centre, realment més significatiu que en els dos casos anteriors (CEIP 1 i 2).

En el CEIP 3, on hi hem estudiat l'Abdul (nen marroquí que no és d'incorporació tardana i que supera amb èxit l'etapa), és en el *Pla d'Atenció a l'Alumnat amb NEE* on s'especifica, entre d'altres qüestions, les estratègies per atendre l'alumnat d'incorporació tardana. Bàsicament, cal parlar de dues estratègies: les *reunions de coordinació* per al seguiment de cada cas i la incorporació d'una *mestra* que anomenen *d'incorporació tardana* per donar suport a aquest alumnat.

En el procés de seguiment de cada cas es prenen decisions sobre el curs on s'incorpora l'alumne, els suports a rebre, etc.; hi intervé el professional de l'EAP, la coordinadora del suport a l'escola, i el possible tutor. Es revisa el procés al cap d'un mes. El Pla determina que l'alumnat que s'incorpora tardanament al cicle inicial i mitjà anirà inicialment cada dia a l'aula d'incorporació tardana, mirant d'afavorir l'adaptació a l'aula que els correspon. Per l'alumnat de cicle superior s'estableix que anirà a l'aula d'incorporació tardana el màxim d'hores possible però que s'incorporarà a la seva aula a les hores de tutories, música, educació física i educació visual i plàstica.

Pel que fa a la mestra d'incorporació tardana, les seves funcions són treballar fonamentalment la llengua amb l'alumnat d'incorporació tardana fora de l'aula i elaborar materials adaptats per a l'aula ordinària.

Cal dir igualment que al centre, per atendre des d'un punt de vista global la diversitat d'alumnat de l'escola es van introduir, per un costat, el que l'equip docent anomena *suports* i, per l'altre, els *desdoblaments de grup* a educació infantil. Els suports consisteixen en què els mestres-tutors que tenen lliures determinades hores perquè el seu grup d'alumnes està atès per mestres especialistes (música, plàstica o educació física), dediquen aquest temps a donar suport a l'altre grup del mateix cicle; el format pot ser: dues mestres a l'aula fent llengua o matemàtiques o dos grups d'alumnes amb dues professores fent llengua o matemàtiques. Els desdoblaments a educació infantil sorgeixen arran de la detecció d'una falta d'hàbits i d'atenció cada vegada més important en l'alumnat d'aquests primers cursos. La mestra-tutora del grup treballa amb mig grup llenguatge verbal i matemàtic i l'altre mig grup treballa amb les mestres especialistes el llenguatge corporal, musical i visual.

És interessant l'anàlisi que part del professorat d'aquest centre fa en relació als canvis en l'organització d'estratègies per a l'atenció a la diversitat de necessitats del seu alumnat. Plantegen clarament com en, molts casos, la recerca de noves respostes metodològiques té més a veure amb la bona predisposició i la bona voluntat de l'equip docent que no pas amb

el suport oficial, ja en sigui en forma de propostes formatives, recursos o reconeixement institucional que animi i estimuli la innovació pedagògica.

En Mohamed (nen marroquí d'incorporació tardana i que no supera amb èxit l'etapa de primària) estava escolaritzat en el CEIP 4. En aquest cas, es tracta d'un centre situat en una població molt pròxima a Girona amb uns percentatges molt elevats tant d'alumnat d'origen immigrant (aprox. 40-45%) com d'alumnat amb necessitats educatives especials (aprox. 32-25%). És un centre que, a més, donada la seva ubicació i donat que es tracta d'un centre de dues línies, va rebent de forma continua al llarg del curs alumnat acabat d'arribar al nostre país que s'incorpora tardanament al sistema educatiu. Fa poc temps va rebre la denominació oficial de Centre d'Atenció Educativa Preferent. Recordem aquests trets característics del centre perquè són realment determinants pel que fa als plantejaments organitzativo-metodològics que s'hi desenvolupen.

Els canvis més considerables que s'han fet en aquest centre deriven directament de la incorporació tardana d'alumnat i relació sobretot amb l'*acollida* d'aquest alumnat, amb diverses estratègies organitzatives *d'agrupament de l'alumnat*, així com amb el *suport* que es proporciona als nens i nenes de l'escola.

Pel que fa al procés d'acollida de l'alumnat d'incorporació tardana aquest queda sistematitzat en el Pla d'Acollida del Centre a través de diferents fases: rebuda i matriculació, informació a la família (amb presència si cal de mediador cultural), procés d'avaluació inicial (EAP), adscripció al grup-classe (el corresponent a l'edat), entrevista amb la família per part del mestre tutor, acollida de l'alumne al grup (informació, cooperació, comunicació, etc.), organització del currículum (mínim d'adaptacions possibles) i relació amb la família. En el Pla d'Acollida es recullen també les estratègies metodològiques per a donar resposta a l'alumnat d'origen immigrant; són cinc: l'atenció a l'alumnat a l'aula de conversa, a l'aula d'educació especial, el suport a dins l'aula ordinària, l'acció tutorial i el suport de mediadors culturals. Llevat de l'acció tutorial (a la qual ja s'ha fet referència en l'apartat 3.2.1. d'aquest Capítol 3), la resta d'estratègies tenen a veure amb l'organització dels suports i seran comentades més endavant en l'apartat 3.3.3. d'aquest Capítol 3

En relació a l'agrupament de l'alumnat, des del curs 1996-97, s'organitzen des de P3 fins a 3r els que anomenen "agrupaments d'aula" i de 4t fins a 6è funcionen els "grups flexibles". Actualment, els grups flexibles no resulten prou adequats i suficients (donat l'elevat nombre d'alumnat d'incorporació tardana) i s'ha posat en marxa una aula de conversa i un projecte de reforç d'actituds. De totes maneres, la tendència a una progressiva desaparició dels grups flexibles és un procés que s'està iniciant però que es troba amb reticències

importants per part del professorat que ja s'havia habituat a tenir, dintre de la heterogeneïtat, grups més homogenis.

Per últim, ens referim al CEIP 5, el centre al qual ha assistit la noia gambiana, que no és d'incorporació tardana i que no supera amb èxit l'etapa de primària (Eva). De forma idèntica al CEIP 4, ha estat l'arribada d'alumnat d'incorporació tardana el que ha determinat la necessitat, per part de l'equip docent del centre, de modificar les estratègies organitzativo-metodològiques que s'estaven utilitzant. De totes maneres, com veurem a continuació, els canvis són de poc abast (a l'estil dels CEIP 1 i 2), encara que els que es plantegen sí que estan regulats i sistematitzats.

Concretament, on queda reflectit aquests canvis és en el Pla de Treball que el centre elabora anualment, des del curs 1998-99, i on s'especifica l'organització del professorat, de l'horari i dels materials tant per a l'alumnat nouvingut, com per al que presenta necessitats educatives especials (amb dictamen de l'EAP) com aquell que, sense formar part dels dos grups anteriors, també necessita suport específic per adaptar-se al currículum seguit pel seu grup-classe. Tot aquest plantejament organitzatiu s'articula fonamentalment al voltant d'hores de suport de les quals en n'és responsable el mateix professorat tutor en aquelles hores que té lliures perquè el seu grup és atès per professorat especialista. El centre també té el suport del Programa d'Educació Compensatòria, un professional del qual atén específicament alumnat acabat d'arribar en el seu treball d'aprenentatge de la llengua.

Creiem interessant l'apreciació d'una professora d'aquest CEIP 5 en parlar de l'alumnat d'incorporació tardana. En la seva opinió, la problemàtica més accentuada es dona en els casos d'aquell alumnat que s'incorpora tardanament al nostre sistema educativa però que en el seu país d'origen no ha estat escolaritzat; en aquestes situacions, a més del tema de l'idioma i de la necessitat de l'aprenentatge de la llengua catalana, sorgeix com un tema prioritari tot el que té a veure amb l'aprenentatge d'hàbits bàsics com agafar el llapis, asseure's a la cadira, l'ordre i la organització del treball, etc. Puntualment, i després d'una valoració interprofessional molt acurada que analitza no solament el rendiment acadèmic sinó també les possibilitats d'adaptació als companys del nou grup, sobretot a cicle inicial i en casos d'alumnat prèviament no escolaritzat, s'ha pres la decisió de deixar un curs més l'alumne en el cicle.

3.3.2. Coordinació del professorat

L'objectiu d'aquest apartat és parlar de com els centres estudiats han respost des de la coordinació del professorat a la incorporació d'alumnat immigrant i, en general, a la necessitat d'atendre a una gran diversitat d'alumnat. Iniciem aquesta anàlisi centrant-nos en els tres centres de secundària que formen part de l'estudi (IES 1,2, i 3).

Des d'un punt de vista general, són dos els aspectes referits a la coordinació del professorat que comparteixen els tres instituts:

En primer lloc, la informació de què disposem destaca en els tres IES el paper clau que, en relació a la coordinació del professorat, hi juguen els *equips docents*. Des de l'IES 1 es considera els equips docents com el principal òrgan de coordinació del professorat. En aquest punt, és també interessant l'aportació de la Cap d'Estudis de l'IES 3 en relació a la composició dels equips docents: creu que en comptes d'organitzar-se equips docent per cicles (un per primer cicle d'ESO i un altre per segon), seria millor que aquests equips s'organitzessin per nivells, un per cada nivell d'ESO; entén que, d'aquesta manera, el professorat integrant dels equips docents treballarien prioritàriament en un nivell i que això afavoriria el coneixement de l'alumnat i, per tant, de la resposta educativa que cal plantejar-se.

En segon lloc, tal i com estableix la normativa per als centres de secundària, en els tres IES està en funcionament l'anomenada *Comissió Pedagògica* que, per exemple, en l'IES 2 ha treballat en temes disciplinaris i de convivència però també en l'establiment d'uns criteris mínims de cares a l'avaluació i promoció de curs.

Un altre òrgan de coordinació important a l'etapa de secundària, també plantejat normativament i que té relació amb l'atenció educativa a la diversitat, és l'anomenada *Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD)*. Dels tres IES estudiats, l'IES 1 i l'IES 3 sí que la tenen en funcionament, l'IES 2 no. Per exemple, en l'IES 3, la CAD està formada pels coordinadors de Batxillerat, de Cicles Formatius, i de 1r i 2n cicle d'ESO, la Cap d'Estudis, el Coordinador Pedagògic, el Mestre de Pedagogia Terapèutica i la professional de l'EAP. La periodicitat de reunió és trimestral i fonamentalment es treballa en la planificació i programació general de les actuacions relacionades amb l'atenció a la diversitat, així com el seguiment i l'avaluació del que s'ha programat. Per facilitar i fer dinàmic el desenvolupament d'aquesta programació, des de la CAD s'ha acordat la creació d'un comissió pedagògica d'atenció a la diversitat; està formada pel Coordinador Pedagògic, el tutor de l'alumnat d'incorporació tardana i, si s'escau, els tres caps de les àrees de les matèries instrumentals. En l'IES 1 també sabem que està activada, que funciona amb regularitat i que té un paper essencial en el plantejament curricular per a l'alumnat d'origen

immigrant; concretament, es reuneix mensualment amb un objectiu clar: la valoració sobre la continuïtat o no de les estratègies específiques i segregades que s'apliquen a determinat alumnat d'incorporació tardana, de tal manera que tan bon punt es considera que l'alumne és capaç de seguir el currículum ordinari (bàsicament el que té a veure amb continguts) es normalitza la seva situació.

Com a aspectes específics de cadascun dels IES, destaquem:

A l'IES 1:

EL Projecte per a l'Atenció Educativa a l'Alumnat d'Incorporació Tardana d'aquest centre atorga una gran importància, d'una banda, al seguiment i actuació individualitzats de l'alumnat i, de l'altra, al treball en equip del professorat i dels col·laboradors externs, el qual s'articula a través dels equips docents i del Pla d'Acció Tutorial i de la CAD, i.

A l'IES 2:

La coordinació entre el professorat del TAE i el de l'IES ha estat un tema problemàtic fins el curs 2000-2001. Durant el curs 1999-2000 les dues professores responsables del TAE, ben coordinades entre elles, no formaven part del Claustre de l'IES i la comunicació entre elles i l'IES era pràcticament inexistent d'una forma directa ja que bàsicament tenia lloc a través de l'especialista de l'EAP. En el curs 2000-2001 les dues professores del TAE ja s'han integrat en l'equip docent de l'IES, acudeixen al Claustre i, malgrat que la comunicació directa amb el professorat de l'institut ha millorat, en la seva opinió, els canals de comunicació encara són poc fluids i els falta sistematització.

A l'IES 3:

S'ha creat (curs 1999-2000) l'anomenada *Comissió de Solidaritat*, formada per un professor i uns quants alumnes. S'encarreguen d'organitzar accions solidàries. El curs 1999-2000 van fer-se dues activitats, per exemple: recollida de material escolar per al poble saharauí.

El professional que assumeix les funcions específiques *de tutor de l'alumnat d'incorporació tardana* exerceix un paper clau i articulador en el procés d'establiment de contactes i comunicació real entre el diferent professorat que atén aquest alumnat. Participa en els equips docents, en la CAD i és el vincle entre el professorat del TAE i el de l'IES.

El Coordinador Pedagògic, en parlar sobre el tema de la coordinació del professorat ens planteja que la inestabilitat del professorat (alt nombre de canvis de professorat d'un curs a l'altre) és, en la seva opinió, la principal dificultat perquè el treball coordinat i col·laboratiu sigui una realitat òptima al seu centre.

Passem ara a plantejar els aspectes relacionats amb la coordinació del professorat en l'àmbit dels 5 centres de primària que formen part de l'estudi.

En general, en els centres de primària hem constatat una menor sistematització que en els centres de secundària pel que fa a les formes de coordinació del professorat. Creiem que segurament pot ser conseqüència, per un costat, al fet que als centres de primària el nombre de professorat és inferior i, per l'altre, a què en els CEIP és menys acusat el grau de complexitat en relació a l'especialització disciplinar del professorat.

El *Claustre*, els *equips de cicle*, i comissions diverses (biblioteca, informàtica, festes, etc.), són els òrgans de coordinació que comparteixen els 5 CEIP estudiats. Pel que fa a la resta de formes de coordinació, la realitat entre un i altre CEIP és particular. Ho comentem tot seguit.

Pel que fa al CEIP 1, sembla que, per la informació de què disposem, el tema de la coordinació entre la mestra d'educació especial i la resta del professorat del centre (especialment professorat-tutor) és una qüestió que ha anat adquirint protagonisme arran de la incorporació d'alumnat immigrant i amb necessitats educatives especials. De totes maneres, tant en els documents de centre analitzats com en les entrevistes fetes no queda reflectit que, en aquest sentit, es tingui previst i sistematitzat cap model de coordinació específic.

També en el CEIP 2 es constata l'èmfasi que el centre posa en la coordinació entre la mestra d'educació especial i el professorat tutor, destacant com a àmbits de treball en col·laboració, per una banda, l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i, d'altra banda, l'elaboració de material específic. En el CEIP 2 es remarca també la coordinació que existeix entre la mestra d'educació especial i el/la professional de l'EAP, així com la coordinació que s'estableix entre el professorat tutor del centre i els professionals del Centre Obert del municipi on hi assisteixen alguns/es alumnes de l'escola, en gran nombre d'origen immigrant, com és el nen de l'estudi (Malick).

El CEIP 3 és, en funció de la informació que hem pogut analitzar, el centre on l'organització del treball coordinat entre el professorat es troba més sistematitzat i estructurat. Hem de fixar-nos en dues gran dimensions: per un costat, en el plantejament sobre coordinació establert en el *Pla d'Atenció a l'Alumnat amb NEE* i, per l'altre, en la coordinació establerta en el marc dels *projectes interdisciplinars*.

En aquest *Pla* del CEIP 3 s'estableix la necessitat que el professional de l'EAP, la mestra d'educació especial, la cap d'estudis i les coordinadores de cicle es reunixin en comissió per tractar sobre el què i el com de l'atenció educativa a la diversitat de necessitats de

l'alumnat del centre. El curs 1999-2000 entra a formar part d'aquesta comissió la mestra d'incorporació tardana del centre. Durant els primers cursos aquesta comissió es reunia dos cops l'any, però a partir de l'augment progressiu d'alumnat d'incorporació tardana, aquesta periodicitat resulta insuficient i es pren l'acord que, a més a més, tant la professional de l'EAP com la mestra d'educació especial participaran també en les reunions d'avaluació, on es tracta molt sovint (encara que no de forma exclusiva) de temes relacionats amb les peculiaritats formatives que els diferents alumnes del centre presenten.

La creació de comissions de professors/es per a planificar projectes de treball interdisciplinars sorgeix a partir d'una necessitat real detectada al centre: la falta de cohesió en l'equip docent, tant pel que fa al treball en equip com al clima relacional, per fer front a un alumnat amb noves característiques i necessitats. Cal dir que, encara que al centre es parla de projectes interdisciplinars, en realitat allò que defineix aquestes comissions és el fet que es reuneix el professorat en funció dels seus interessos i motivacions i que el que es pretén és que treballin a gust fent aportacions educatives per al centre (propostes curriculars transversals, setmanes de...).

En el CEIP 4, com a fórmula de coordinació relacionada amb l'atenció a l'alumnat immigrant i a la diversitat de necessitats de l'alumnat, solament tenim informació de la creació, el curs 2000-2001, d'una *comissió de professorat* (entre les altres ja més tradicionals: biblioteca, informàtica, etc.) que té com a funció concreta *l'elaboració de material curricular adaptat* per tal que *l'alumnat d'incorporació tardana* pugui formar part del seu grup-classe com més aviat millor.

I, per últim, en el CEIP 5, els canvis en el plantejament sobre la coordinació del professorat els hem de situar bàsicament en l'elaboració anual del *Pla de Treball* (ja comentat en apartats anteriors d'aquest Capítol 3), on s'especifica *l'organització del professorat, de l'horari* i dels materials tant per a l'alumnat nouvingut, com per al que presenta necessitats educatives especials (amb dictamen de l'EAP) com aquell que, sense formar part dels dos grups anteriors, també necessita suport específic per adaptar-se al currículum seguit pel seu grup-classe. Concretament, doncs, en aquest Pla de Treball és on queda organitzat el temps: horaris matèries, horaris suport, hores lliures per al professorat, hores de coordinació, etc.

3.3.3. El suport extern i intern

La pretensió tant d'aquest apartat com del següent és comentar quins són els suports (externs primer i interns després) que reben el centres estudiats per a una atenció educativa de qualitat a tot l'alumnat. Això és el que farem tot seguit, de totes maneres, ho exposarem de forma resumida fonamentalment perquè en apartats anteriors ja hem anat aportant algunes informacions sobre el tema del suport.

3.3.3.1. El suport extern

Pel que fa al suport extern, primerament ens centrem en els centres de secundària que han format part de l'estudi, és a dir els tres IES (IES 1, IES 2 i IES 3).

En primer lloc, cal lògicament destacar el paper del *professional de l'EAP* que és un suport comú en els tres IES. La informació que tenim ens constata que, en els tres centres de secundària, aquest professional s'encarrega fonamentalment de fer l'avaluació inicial (acadèmica i social) de l'alumnat amb necessitats educatives especials i també de l'alumnat d'incorporació tardana. Aquests informes són, segons els centres, de gran ajut i orientació per a l'adscripció de l'alumnat als centres i per a la proposta curricular que cada alumne necessita. Concretament, en l'IES 2 el director del centre destaca el paper del professional de l'EAP pel que fa a la presa de decisió sobre la integració al TAE de l'alumnat d'incorporació tardana i també sobre la derivació de l'alumnat amb trastorns greus de conducta a les UEE (Unitats d'Escolarització Externa); igualment, en els casos d'alumnat escolaritzat a la UEE, és també aquest professional el que en fa el seguiment i el que en transmet la informació necessària al centre. A l'IES 3, el professional de l'EAP, entre d'altres funcions desenvolupades al centre per a les quals hi acudeix un matí cada setmana, és també part integrant de la Comissió Pedagògica i de la Comissió d'Atenció a la Diversitat que, ja en l'apartat 3.3.2. d'aquest Capítol 3, hem definit en la seva composició i les seves responsabilitats.

En segon lloc hem de citar el *SEDEC* (Servei d'Ensenyament del Català, depenent del Departament d'Ensenyament de la Generalitat), amb el qual la relació de suport en els IES 2 i 3 ve establerta a través del TAE de la zona; amb l'IES 1 es tracta d'una relació pràcticament inexistent.

A l'IES 2 i 3, el SEDEC no intervé al centre amb cap altra actuació que no sigui a través del TAE. A l'IES 1, la relació del centre amb el SEDEC és estrictament la que comporta el TAE i normalment es fa a través de les professores del TAE, no pas directament amb els professionals del SEDEC. Les professores del TAE, en canvi, afirmen que tenen una relació molt intensa amb el SEDEC, cosa lògica, en la mesura que el TAE depèn d'aquest

servei i durant el curs 1999-2000 fins i tot en depenien administrativament les dues professores que hi treballaven. La col·laboració es produeix tant per qüestions organitzatives, com curriculars i d'avaluació; també en relació a l'acollida de nou alumnat a la seva derivació als instituts de referència o la seva incorporació definitiva a les aules ordinàries; també amb els materials alguns dels quals són subministrats directament pel SEDEC. A l'IES 3, que ja hem comentat el TAE de la zona s'ha creat el curs 2000-2001, els professionals del SEDEC que hi treballen són una professora i dos auxiliars de conversa. A diferència de l'IES 2, que l'alumnat hi roman tota la jornada escolar, en aquest IES 3 l'alumnat assisteix al TAE durant el matí, mentre que a la tarda s'incorpora a l'IES. El vincle entre l'IES i el TAE és establert exclusivament pel professional que a l'IES ha assumit funcions de tutoria específiques per a l'alumnat d'origen immigrant: assisteix a les reunions de seguiment i avaluació, vetlla per la bona adaptació de cada alumne a l'entorn educatiu i a l'IES, etc.

A l'IES 1, actualment no es manté cap vincle amb el SEDEC. Solament s'hi va tenir una relació gairebé casual quan el curs (98-99), sense que el centre ho requerís, va arribar al centre una dotació d'un professor de llengua catalana de sis hores, que van aprofitar per incorporar al seu projecte de crèdits específics d'iniciació adreçats a l'alumnat acabat d'arribar al nostre país. De tota manera, la lluita del centre no s'ha caracteritzat per la voluntat d'aconseguir recursos puntuals dels serveis i programes del Departament d'Ensenyament, sinó que com ho prova l'elaboració d'un Pla Estratègic, pretenen la incorporació al centre, a temps complet, del personal necessari per poder dur a terme una actuació coherent, sistemàtica, integrada i de qualitat. I, en aquest sentit, els recursos que els falten i que demanen són els següents: un professor per poder fer en condicions el projecte de tutoria compartida; un augment de la dotació del professorat del centre per atendre la diversitat i garantir l'adquisició de les competències bàsiques per part de tot l'alumnat; un equipament d'autoedició per l'elaboració de material i una dotació de professorat i equips informàtics per poder fer el crèdit d'iniciació a la llengua catalana.

En tercer lloc, cal parlar del suport rebut als tres IES, des de fa ja força anys, per part del *Programa d'Educació Compensatòria* (depenent com el SEDEC del Departament d'Ensenyament de la Generalitat).

A l'IES 1, des que han tingut matriculats al centre alumnat d'origen africà, han demanat i tingut el suport dels professionals del Programa de Compensatòria, treballant amb col·laboració un dia a la setmana i al qual han incorporat a la Comissió d'Atenció a la Diversitat; el centre reconeix que aquest professional ha jugat un paper important tant en la formació del professorat com en la presa de decisions organitzatives i metodològiques relacionades amb l'alumnat d'incorporació tardana, com en l'elaboració de materials.

A l'IES 2, la professional del Programa de Compensatòria exerceix un rol molt semblant a l'IES 1: hi acudeix igualment un dia a la setmana i, segons el centre, es posa a disposició del professorat intentant donar resposta a les seves demandes i necessitats; les seves tasques principals han estat fins ara, la orientació metodològica a professorat concret i l'elaboració de materials; ha col·laborat també en l'organització de determinades activitats com la jornada de convivència. Segons la psicopedagoga d'aquest centre, el paper d'aquesta professional és "dur" ja que bona part de la seva feina principal és desangoixar al professorat ja que en la majoria d'ocasions únicament amb l'aportació de material no es resolen plenament les situacions viscudes com a problemàtiques pel professorat.

A l'IES 3, el curs 1999-2000 (igual que aquest curs 2000-2001), la professional del Programa de Compensatòria també acudia al centre un matí a la setmana. Les funcions que realitza són bàsicament l'assessorament pel que fa a l'adaptació de materials educatius per a l'alumnat estranger i l'aportació de material adaptat de les diferents àrees curriculars. Durant l'estada al centre, aquesta professional es reuneix fonamentalment amb el tutor d'aprenentatge de l'alumnat d'incorporació tardana per analitzar les necessitats curriculars concretes d'aquest alumnat, determinar el tipus de material que s'ha d'utilitzar, adaptar o elaborar. En ocasions també es reuneix amb el Mestre de Pedagogia Terapèutica. Com en el cas de l'IES 1, la valoració general del centre sobre la intervenció d'aquest Programa és molt positiva; en aquest sentit, el tutor d'aprenentatge de l'alumnat d'incorporació tardana expressa igualment la seva satisfacció però reconeix que el procés d'adaptació de material és molt costós especialment en temps i que, quan l'alumnat que ho necessita és, com en el seu cas, un grup important, la feina sobrepasa les possibilitats de la professional del Programa de Compensatòria i les seves.

Com a especificitats dels IES quant a suport extern, destaquem⁷:

A l'IES 1, la relació amb els Serveis d'Atenció Primària de la zona, pel tema dels llibres de text i d'altres qüestions per l'estil. També hi ha el Centre Obert a la ciutat, però que, actualment no acull cap alumne d'incorporació tardana, i un Ateneu de la Dona, on es fan classes de català i castellà per a les dones adultes i on va anar-hi un temps la noia de l'estudi (Fàtima). Des de fa poc temps hi ha també un servei de mediació cultural, que el centre comença a utilitzar.

A l'IES 2 també cal parlar del Centre Obert que, segons la psicopedagoga del centre, contribueix positivament a la integració lingüística i social de l'alumnat africà.

⁷ En l'apartat 1 d'aquest Capítol 3 (Context sociocomunitari) queden més àmpliament exposats els serveis de la zona, barri o municipi.

A l'IES 3 hem de parlar de les classes d'adults del municipi (servei depenent del Servei de Normalització Lingüística de la Generalitat), on el noi de l'estudi (Hassan) ha acudit i continua acudint-hi per a l'aprenentatge de la llengua catalana. La figura del mediador cultural està integrada al municipi des de l'any 1999 i la seva actuació com a intermediari entre l'alumnat, la família i el centre ha estat molt important (s'especifica amb més detall la naturalesa d'aquesta relació en l'apartat 1 d'aquest Capítol 3).

Si ens referim als 5 centres de primària del estudi, parlar de suport extern ens remet a una realitat semblant en els cinc casos: el *professional de l'EAP*, el *SEDEC* i el *Programa de Compensatòria* són els recursos de suport extern compartits per les cinc escoles.

El *professional de l'EAP* hi exerceix les seves funcions d'avaluació i valoració de l'alumnat amb necessitats educatives especials i també del d'incorporació tardana, valorant en aquest darrer cas sobretot la seva maduresa en llengua catalana i matemàtiques; es relaciona amb el professorat però més intensament amb el mestre d'educació especial dels centres. En el CEIP 3, concretament participa també en les reunions d'avaluació.

El *SEDEC* ofereix suport als centres de primària bàsicament en forma d'auxiliars de conversa que, amb dedicació parcial, atenen l'alumnat d'incorporació tardana en el treball de llengua catalana. També ofereix, en alguns casos, formació al professorat del centre si aquest ho demana (CEIP 4).

El suport rebut pels cinc CEIP del Programa de Compensatòria ha pres fonamentalment forma d'un professional que ha ofert materials curriculars adaptats en funció de les necessitats de l'alumnat del centre, sobretot del d'incorporació tardana. Majoritàriament, aquest professional, que acudeix als centres un o dos dies a la setmana, més que intervenció directa amb l'alumnat (que en algun cas encara hi dedica una part del seu temps), exerceix un paper d'assessorament i ajuda al col·lectiu del professorat (tutor, especialista, d'educació especial, etc.). En el cas del CEIP3, el professional de Compensatòria ha sigut el coordinador d'un treball de dinàmica de grups en el temps lliure que pretén afavorir el trencament dels agrupaments segregats de l'alumnat en les estones de joc, sobretot al pati. En general, aquest suport ofert pel Programa de Compensatòria és valorat positivament pels centres, encara que en algun cas (CEIP 4) apunten una crítica en el sentit de no haver-se proporcionat l'orientació al professorat-tutor sobre com treballar a l'aula determinades competències lingüístiques.

D'altra banda, a part dels suports externs que ja venen estipulats dins del sistema educatiu (EAP, SEDEC, Programa de Compensatòria), els CEIP 1 i 4 mantenen relació amb d'altres serveis o entitats que també poden oferir-los suport de cares al procés formatiu de l'alumnat d'origen africà. En el cas del CEIP 1, sabem de manera genèrica, que han estat en

contacte amb diferents ONGs de la ciutat que treballen amb el tema de la immigració (GRAMC: Grup de Recerca i Actuació en Minories Culturals i Treballadors Estrangers, Càritas, etc.) amb les que fonamentalment s'ha treballat en l'àmbit de la informació i la formació tant del professorat com dels pares del centre. El cas del CEIP 4 la preocupació per cercar suports a d'altres serveis o entitats no oficials és ben evident: mantenen relació, quan cal, amb els serveis socials i els serveis d'atenció primària del municipi, sol lliciten el suport del mediador cultural al GRAMC quan el contacte lingüístic amb les famílies es fa complicat, a Càritas quan creuen que aquesta entitat pot col·laborar en la cerca d'espais per al reforç escolar d'un alumne, etc., fins i tot s'ha establert contacte amb les educadores de la biblioteca del municipi perquè un nen de l'escola (en Mohamed) hi acudia sistemàticament a fer-hi els deures.

3.3.3.2. El suport intern

Quant al suport intern, iniciem també l'anàlisi centrant-nos en els centres de secundària (IES 1, IES 2, i IES 3).

En aquest cas, entenem que cada un dels tres instituts presenta una realitat força singular.

A l'IES 1, l'estructura d'ajut i suport intern és un tot integrat. L'opció inclusora del centre ha fet que tots els recursos s'hagin abocat a fer una atenció normalitzada, de manera que l'atenció educativa a la diversitat, sigui del tipus que sigui, estigui assumida per tot el professorat del centre. Els *Professor/a de Psicologia i Pedagogia* i el *Mestre/a de Pedagogia Terapèutica* tenen una funció més d'assessorament, de planificació i elaboració de materials més que no pas d'atenció directa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. A més, el centre no té el recurs de la UAC ja que intencionadament no l'han sol·licitada.

A l'IES 2, arrel del canvi de direcció i la nova organització en l'etapa d'ESO, pràcticament tots els recursos personals (UAC, professorat de diversitat, etc.) s'han abocat a poder treballar amb els grups reduïts de suport o de diversitat als tres primers cursos d'ESO (ja els hem comentat en l'apartat 3.3.2. d'aquest Capítol 3). La *Mestra de Pedagogia Terapèutica*, per exemple, s'ha convertit en una professora que fa tota la seva dedicació en aquest grups de diversitat. La *Professora de Psicologia i Pedagogia*, apart de ser el motor d'aquest procés de canvi organitzativo-metodològic, també dedica part del seu temps a la docència a determinats grups, concretament en aquells que l'alumnat treballa continguts més allunyats de la programació curricular comuna.

A l'IES 3, en primer lloc cal ressaltar la figura del que al centre anomenen *segon tutor d'aprenentatge per a l'alumnat d'incorporació tardana*. Ja hem explicat en l'apartat 3.3.1.

d'aquest Capítol 3 de quin professional es tracta⁸. Aquest professional va iniciar aquesta tasca directament relacionada amb l'alumnat d'incorporació tardana el curs 1999-2000 però la consolidació s'està donant aquest curs 2000-2001.

En l'entrevista feta a aquest professional, ell mateix ens exposa quines són les seves principals funcions: atendre individualment aquest alumnat per conèixer com segueix cada alumne el seu procés d'adaptació escolar i per fer el seguiment del material adaptat que està utilitzant, fer l'avaluació d'aquest alumnat en les àrees que segueix un currículum adaptat, participar en les reunions d'equips docents i en les juntes d'avaluació, treballar conjuntament amb la professional del Programa de Compensatòria, connectar amb els serveis socials, les famílies i/o el mediador quan fa falta, etc.

En segon lloc, és important comentar com s'organitza el centre el recurs de la *UAC* (Unitat d'Adaptació Curricular). El Coordinador Pedagògic és el que ens explica que sí que tenen una UAC al centre però que l'ús que en fan és diferent a l'habitual (un professional atenent a un grup fix d'alumnes durant tota la jornada escolar). Concretament, el que fan és utilitzar aquest recurs en forma d'un professional assignat al centre per poder organitzar els desdoblaments de grups a l'etapa d'ESO que ja hem comentat en l'apartat 3.3.1. d'aquest Capítol 3.

En tercer lloc, dir que aquest curs 2000-2001 el centre no té el *Professor de Psicologia i Pedagogia*, el curs 1999-2000 sí que hi era. De totes maneres, les seves funcions estaven fonamentalment vinculades amb l'atenció individualitzada a l'alumnat amb necessitats educatives especials de segon cicle d'ESO. L'alumnat d'origen marroquí era objecte de la seva intervenció en el cas que a un alumne se'l considerés que tenia dificultats d'aprenentatge no relacionades amb la seva procedència.

I, per últim, com a suport intern, cal parlar del *Mestre de Pedagogia Terapèutica* que el curs 1999-2000 feia bàsicament la mateixa funció que el Professor de Psicologia i Pedagogia però a primer cicle d'ESO i aquest curs, 2000-2001, en no haver el psicopedagog, treballa amb alumnat de primer i segon cicle.

Als centres de primària, el suport intern dels cinc CEIP de l'estudi comparteix els trets principals:

D'una banda, la figura de suport intern clau i essencial és *el/la mestra/a d'educació especial*. En els CEIP 2, 3 i 5 hi ha una d'aquestes professionals i en els CEIP 1 i 4 en tenen dues

⁸ Recordem que és el professor de religió de l'IES que, en tenir hores lliures en la seva jornada laboral al centre, ha assumit aquesta funció de segon tutor.

(una dedicada més específicament a l'etapa d'educació infantil i l'altra a l'etapa d'educació primària). En principi, oficialment i també en la pràctica, les seves funcions se centren a donar suport educatiu a l'alumnat amb necessitats educatives especials (sigui o no d'origen immigrant) i assessorament i ajuda al seu professorat-tutor.

La matriculació als centres d'alumnat d'origen immigrant i l'augment d'alumnat d'incorporació tardana ha estat un dels factors que ha generat que a tots els CEIP estudiats s'organitzessin noves fórmules de suport intern. El plantejament que trobem en tots els cinc centres estudiats té a veure amb els *suports* que realitza el professorat tutor en les hores que té lliures perquè al seu grup d'alumnes els està atenent un professor especialista. La forma de suport del professor que té hora lliure pot ser o bé participar amb el professor tutor en la sessió de classe que es desenvolupa en un altre curs del cicle, la majoria de vegades treballant amb un grup reduït d'alumnat que necessita suport complementari sobretot de llengua i matemàtiques (CEIP 1, 2, 3, i 4), o bé atendre a un grup d'alumnat seleccionat específicament per rebre suport fora de la seva aula de referència (CEIP 5). En aquest darrer cas, en la documentació del centre apareix explícitament que d'aquest grups de suport en poden formar part tant l'alumnat d'incorporació tardana com l'alumnat autòcton que presenten dificultats d'aprenentatge en alguna àrea; no obstant, en la pràctica, sembla que en gran part és l'alumnat d'incorporació tardana el que hi assisteix, la qual cosa és motiu de reflexió per part del centre que es comença a plantejar fins a quin punt no existeix un grup d'alumnat inadecuadament atès: el que no és d'incorporació tardana, no té dictamen de l'EAP i per tant no és tampoc atès per l'especialista d'educació especial i que, en canvi, necessita de suport específic per superar les dificultats relacionades amb l'aprenentatge.

A l'etapa d'educació infantil, els centres que són de doble línia, els CEIP 1,2,4 i 5 tenen una mestra de suport que col·labora amb les mestres tutores dels diferents cursos (en desdoblaments de grups, en tallers, etc.).

Com a aspectes referits al suport intern singulars d'alguns dels centres de primària estudiats, destaquem el següent:

Al CEIP 3, com una altra forma de suport intern, recordem que a l'etapa d'educació infantil i primària realitzen els anomenats "*desdoblaments*", en els quals la mestra tutora es queda amb mig grup i amb aquest hi treballa el llenguatge verbal i matemàtic, l'altre mig grup treballa amb una de les mestres especialistes el llenguatge musical, plàstic i corporal.

Al CEIP 4, existeix l'anomenada *Aula de Conversa*. A part de l'auxiliar de conversa del SEDEC, el centre té una mestra que, durant les hores lectives que no imparteix a seva

especialitat, atén l'alumnat d'incorporació tardana i l'alumnat que té problemes de comunicació oral.

Per últim, volem també comentar que el CEIP 3 disposava, durant el curs 1999-2000, d'una *mestra* a la que anomenaven "*d'incorporació tardana*", a mitja jornada. Segons la direcció, l'argumentació oficial que se'ls va donar per justificar la retirada el curs 2000-2001 d'aquest recurs personal va ser que no els corresponia en funció de l'alumnat matriculat (aprox. 200 alumnes). Aquesta decisió ha estat viscuda pel professorat del centre i sobretot per l'equip directiu molt negativament.

5. L'alumne/a

En l'anàlisi individual de cada un dels casos estudiats, hi ha un apartat final que fa referència a la persona. En aquest apartat s'analitza l'itinerari escolar de cada alumne així com les característiques personals d'aquest i la percepció que cada un té del suport que ha rebut en llur procés escolar.

Conèixer les característiques individuals de cada un dels casos ens permet entendre la influència que té l'escola en la vida d'aquests i aquestes joves i veure, també, com la família i l'entorn sociocomunitari condiciona el seu futur personal i professional.

Dels nou casos estudiats, cinc són alumnes que durant el curs 1999-00 estaven finalitzant l'educació primària i, per tant, tenien entre 11 i 12 anys; i els altres quatre són alumnes d'educació secundària que durant aquest curs acabaven l'ESO, tenien entre 16 i 17 anys. Segons la psicologia evolutiva situaríem a aquests alumnes en l'etapa de l'adolescència, entesa aquesta com l'etapa que s'inicia als 11-12 anys i finalitza cap als 18 anys. Cal dir però que aquest concepte d'adolescència és un concepte desenvolupat en les cultures occidentals i que les cultures d'origen d'alguns d'aquests joves es plantegen l'evolució de la persona o, més ben dit, la valoren en altres paràmetres. Aquest aspecte no l'analitzem en aquest estudi, però és un condicionant que podem connotar en les entrevistes amb els pares.

La diferència d'edat entre els casos fa que uns es situïn a l'inici de l'adolescència i els altres al final, això implica que entre els nou casos hi hagi moltes diferències com l'itinerari escolar, els interessos, les relacions amb els companys o amb els mateixos professors, la relació amb la família... És a dir que l'edat ens condiciona aquesta anàlisi transversal de l'alumne de manera que el dividirem en dos blocs, per una banda els quatre casos d'educació secundària obligatòria i d'altra banda, els cinc casos d'educació primària.

5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumne/a

El primer aspecte diferenciador que podem constatar pel que fa a l'itinerari seguit és el moment d'incorporació al sistema educatiu català: dels quatre alumnes de secundària tres, en Hassan, la Fàtima i en Musa s'incorporen al sistema educatiu al segon cicle d'ESO, i la Malika que arriba a Catalunya amb un any, fa tota l'escolarització a aquí.

Els tres alumnes d'incorporació tardana havien estat escolaritzats en els seus països d'origen: dos, en Hassan i la Fàtima, d'origen marroquí, van estudiar en centres oficials del Marroc i quan s'incorporen al sistema educatiu català són adscrits al grup classe que els correspon per edat; en canvi en Musa, procedent de Gàmbia, s'incorpora al TAE del seu centre. En Musa, a diferència d'en Hassan i la Fàtima, havia estudiat en una escola alcorànica i per tant el seu aprenentatge del llenguatge escrit havia estat en àrab a diferència dels altres dos alumnes, els quals van fer l'aprenentatge de la llengua escrita en francès.

El fet de conèixer una llengua d'arrels llatines i de seguir un procés d'escolarització amb un currículum més occidental com és el marroquí, possiblement ha permès a la Fàtima i a en Hassan incorporar-se als grups classe que els pertocava per edat, ja que ràpidament han après a llegir i escriure el català, tal i com ens comenten els seus professors, i també perquè han arribat amb un bon coneixement d'una sèrie de continguts escolars assolits; en canvi en Musa, segons les professores del TAE, arriba sense coneixements acadèmics de matemàtiques i malgrat tenir coneixements orals i escrits de llengua àrab, les professores el consideren pràcticament un analfabet.

Com veiem a l'ESO els itineraris seguits pels alumnes d'origen immigrant vénen condicionats pel nivell de coneixement d'una llengua d'arrel llatina la qual cosa segurament possibilita aprendre més ràpidament el català i el castellà. Si l'alumne presenta un desconeixement total s'incorpora al TAE on hi pot estar un curs i després passar al curs que li correspon segons l'edat.

Així, en aquest primer apartat de l'itinerari observem que els recursos especials de què disposa l'ESO pel que fa l'atenció a aquest tipus d'alumnat d'incorporació tardana, són dos: el TAE i les adaptacions curriculars, que en els casos que nosaltres estudiem es fan en l'àrea de llengua catalana. Així, mentre en Musa assisteix al TAE, en Hassan i la Fàtima reben suport en l'àrea de llengua catalana on se'ls hi fa un adaptació curricular.

Pel que fa a l'assoliment o no dels objectius de cicle dels alumnes de Secundària, dels quatre casos estudiats, la Fàtima i en Musa no assoleixen els objectius de l'ESO. Al finalitzar el curs la Fàtima decideix repetir quart en un altre centre i en Musa, tot i que se li aconsella seguir un programa de formació ocupacional, decideix anar a treballar. Cal puntualitzar que en Musa només ha estat escolaritzat durant un curs. Els altres dos alumnes que superen l'ESO, malgrat els informes positius del seu centre per estudiar Batxillerat, cap dels dos ho fa. En Hassan decideix fer un cicle formatiu i la Malika abandona els estudis i vol treballar.

Dels cinc alumnes de primària només un es considera d'incorporació tardana, en Mohamed, el qual s'incorpora al sistema educatiu a cinquè curs. A l'Abdul, el centre ens l'assenyala com a incorporació tardana però va incorporar-se a segon curs d'educació primària. En Mohamed havia anat dos anys a l'escola al Marroc, però desconeixia totalment la llengua catalana i castellana així com les normes bàsiques de lectoescriptura. En aquest cas la normativa del centre recomana que s'incorpori al grup classe que li pertoca per edat i s'adreça l'alumne a la mestra d'educació especial qui, juntament amb l'EAP, elabora un informe. Un cop valorats els coneixements de l'alumne, aquest és derivat a un grup flexible, de manera que estudia unes àrees amb el grup classe i les àrees instrumentals amb el grup flexible. Al segon curs d'estar en l'escola s'elabora una Adaptació Curricular Individualitzada (ACI) de llengua catalana per en Mohamed.

Dels alumnes de primària en Mohamed és qui fa un itinerari més diferenciat pel que fa a grups i matèries, però en Malick també segueix un itinerari diferent del grup classe ja que des de cycle inicial assisteix a l'aula d'educació especial i també passa a l'ESO amb un dictamen de l'EAP. En el cas d'en Malick la seva situació ve acompanyada de problemes de personalitat (d'autoestima més que de disminució segons podem entendre a partir de les entrevistes amb les mestres i l'educadora del centre obert). En canvi la resta d'alumnes de Primària segueixen un itinerari escolar normal, tot i que l'Abdul rep suport de llengua durant el cycle inicial.

Pel que fa als cinc alumnes d'educació primària analitzats només dos superen amb èxit aquesta etapa. Dels tres casos que no la superen amb èxit, només un és d'incorporació tardana el qual s'incorpora a cinquè curs de primària i abans no havia estat escolaritzat al seu país d'origen. Dos d'aquests, en Malick i en Mohamed, passen a secundària amb un dictamen de l'EAP. En els informes individuals dels alumnes que assoleixen els objectius i que no són d'incorporació tardana (Salimatou i Abdul) les mestres comenten que a cycle inicial eren alumnes als quals els va costar molt aprendre la grafia i a ser polits en la presentació de les feines.

Es fa difícil concloure si el fet d'incorporar-se tardanament al sistema educatiu durant la primària sigui un condicionant de l'èxit o el fracàs escolar en aquesta etapa (entenent aquest èxit com l'assoliment dels objectius finals d'etapa) ja que dels cinc casos que tenim només un és d'incorporació tardana i en canvi són tres els que no superen l'etapa amb èxit, entre ells l'alumne d'incorporació tardana. Haurem d'analitzar altres factors per veure si hi ha alguna coincidència.

Sí que podem concloure que tots els casos d'incorporació tardana estudiats (tant a primària com a secundària) coincideixen en què la principal dificultat amb què es troben és amb la llengua, que també és la principal preocupació dels centres a l'hora d'atendre aquest

alumnat. Entre les diferents dificultats amb què es troben aquests alumnes, pel que fa a l'aprenentatge de la llengua i segons els comentaris del professorat, en ressaltaríem: la manca de vocabulari, i el fet de barrejar el català i el castellà. També cal apuntar que aquesta dificultat comporta que la relació amb els companys i amb el professorat a vegades sigui tensa degut als mals entesos que provoca la dificultat de comunicació.

A partir dels qüestionaris passats professorat sobre el coneixement que tenen de l'itinerari escolar i de l'alumnat, (en cada cas s'han passat a un mínim de cinc professors) observem que la majoria coneix l'alumne i fa una valoració del seu itinerari. En aquesta valoració, en el cas dels alumnes de primària, coincideix que aquells alumnes que han superat la primària amb èxit són els mateixos dels quals els mestres havien valorat positivament el seu progrés acadèmic i que a nivell relacional no tenien cap dificultat. En canvi, els tres alumnes que no superen amb èxit l'etapa de primària, els mestres valoren que a nivell acadèmic progressen lentament i que a nivell relacional tenen dificultats. En aquest sentit es pot establir una certa relació entre el progrés acadèmic i la capacitat de relació que també va relacionada amb el coneixement de la llengua per comunicar-se.

Pel que fa a les expectatives del professorat sobre l'obtenció del graduat d'educació secundària, també coincideixen en valorar que els alumnes que han superat la primària sí que tenen possibilitats d'aprovar l'ESO i els altres no. En canvi, en l'apartat on es planteja si l'alumne podrà accedir a un lloc de feina qualificat, hi ha opinions diferents i no totes coincideixen amb el fet d'obtenir o no el graduat de secundària. Dels alumnes que els professors valoren que no obtindran el graduat d'educació secundària, només en un cas, el d'en Mohamed, es valora que tindrà dificultats tant per accedir a un lloc de treball com per integrar-se a la societat catalana, mentre que en tots els altres casos s'ha valorat que poden accedir a un lloc de treball qualificat i que no tindran dificultats per integrar-se a la societat catalana.

Dos mestres d'en Malick, puntualitzen que el fet d'integrar-se també depèn de la família en el sentit de que si la família decideix enviar l'alumne al seu país d'origen i aquest torna llavors sí que tindrà dificultats.

La majoria de professors coincideixen a dir que els factors decisius en l'èxit escolar d'aquests alumnes han estat l'esforç individual de l'alumne i les seves ganes d'aprendre. En segon terme hi ha el suport de la família i finalment la preparació del professorat. Aquestes respostes ens proporcionen una idea de quina és la concepció majoritària dels factors que incideixen en l'èxit o fracàs escolar de l'alumnat. Val a dir que a l'hora de respondre aquesta pregunta cada professor, cada mestre pensava en un alumne concret, els que formaven part del nostre estudi.

Pel que fa als alumnes d'ESO la majoria de professors coincideixen a l'hora d'afirmar que tots els alumnes s'integraran a la societat catalana i podran accedir a un lloc de feina qualificat. En el cas dels alumnes de secundària aquestes valoracions les hem de relacionar amb l'edat, ja que a aquesta edat l'alumne comença a tenir una idea del seu futur i les seves actituds són més madures. A nivell relacional hi ha un cas on els professors apunten que els alumnes tenen dificultats. En el cas d'en Hassan, tot i que s'apunta que no té dificultats per relacionar-se amb tothom, es matisa que té preferència per les persones de la seva cultura.

Tot el professorat entrevistat coincideix clarament a afirmar que ha estat la capacitat i l'esforç individual de l'alumne el principal factor determinant del seu èxit o fracàs escolar. I també ho valoren així els mateixos alumnes. En aquest apartat però, es poden afegir comentaris d'alguns professors i alumne. Per exemple, en el cas d'en Hassan, hi ha un professor que valora els recursos personals i materials del centre així com la preparació i els esforços del professorat. En el cas de la Malika la mateixa alumna ens puntualitza que ella valora, a part del seu esforç, les expectatives del professorat envers les seves capacitats. En el cas de la Fàtima també s'apunta com un condicionant la situació social que viu l'alumna.

5.2. Característiques personals de l'alumne/a i percepció que ell/a té del procés escolar seguit i del suport rebut

5.2.1. Característiques personals de l'alumne/a

Les dades que ens aporten informació sobre la personalitat dels alumnes han estat obtingudes a partir de les entrevistes mantingudes amb els pares, mestres i els mateixos alumnes. En aquest apartat intentarem veure quines coincidències hi ha entre els diferents casos, tot i que és una qüestió complexa ja que en la construcció de la personalitat hi contribueixen molts altres factors a part dels analitzats en aquest estudi. Depassava els límits de la nostra investigació fer una anàlisi en profunditat dels trets de personalitat dels alumnes estudiats; el que ens interessava és conèixer els trets personals més característics, el seu tarannà, a través de la percepció que en tenen el professorat, la família i a través del que ens pot dir el mateix nen o nena.

A l'hora d'observar els trets personals dels alumnes de primària comprovem que aquells que es presenten com extrovertits, alegres, xerraires són els que han superat amb èxit l'etapa, com són els casos de la Salimatou i l'Abdul, en canvi en Malick, en Mohamed i l'Eva que no superen l'etapa els defineixen com introvertits, seriosos, insegurs... Els

mestres entrevistats apunten que aquesta inseguretat ve donada pel fet de sentir-se diferent als altres alumnes en el cas de l'Eva i en Malick, i en el cas d'en Mohamed, a més a més de la inseguretat, cal apuntar la dificultat per comunicar-se. Aquestes característiques fan que tinguin problemes de relació amb els companys i el professorat.

El cas de l'Eva ens aporta informació sobre la situació d'aquests alumnes quan a casa viuen un enfrontament cultural important. A partir dels comentaris del professorat i de l'educador veiem que el pare de l'Eva ha influït molt en la percepció que la nena té de la cultura catalana i en el tipus de relació que estableix amb mestres i alumnes. La tendència de la nena a enfrontar-se amb les mestres acusant-les de racistes quan una cosa li era contrària, demostren la seva inconformitat amb les normes establertes i la presenten com una alumna rebel. En el cas d'en Mohamed els problemes de relació amb els companys s'agreugen per problemes d'higiene.

Un aspecte que comenten les mestres de tres dels casos treballats, relacionat amb l'autoestima i valoració dels alumnes, és que quan a l'aula els alumnes podien parlar del seu país d'origen es sentien satisfets i contents.

Notem en les entrevistes fetes als alumnes de primària que tots han experimentat un gran canvi a l'hora de passar a secundària. El fet d'anar a l'IES és viscut com un pas important en la seva vida, i és curiós com els alumnes que tenien més dificultats a l'escola, com en Malick i en Mohamed, valoren positivament el canvi, mentre que la Salimatou i l'Abdul troben el canvi més difícil, tot i estar contents per sentir-se grans. La Salimatou apunta que a l'IES és la primera vegada que "es posen amb ella" perquè és negra.

Pel que fa a l'alumnat de secundària els seus trets personals estan condicionats per la seva història personal així com per l'etapa evolutiva que estan vivint. Així, en el cas de la Malika, a qui la mare definia com una noia alegre, a partir dels tretze anys, amb el canvi viscut a la família, la nena es torna seriosa a més de fer-se gran de cop tal i com explica la mare. En Hassan és vist tant pel pare com pels professors com un noi seriós i a vegades introvertit; ell no sap com definir-se, en l'entrevista es mostra tímid i vergonyós. En el cas d'en Musa hi ha contradicció entre el que comenten les mestres del TAE i el que diu l'oncle i és que segurament el noi es mostra diferent a casa que a l'escola o al centre obert on té la imatge d'un noi alegre i simpàtic, sap el que s'espera d'ell en un i altre lloc i dona la resposta esperada. La Fàtima és una noia extrovertida i oberta amb moltes ganes de relacionar-se amb els altres i amb un aspecte exterior gens convencional pel que fa als estereotips de noia marroquina.

A diferència dels alumnes de primària, amb els de secundària no es pot establir cap relació entre el caràcter alegre, comunicatiu o el seriós i introvertit amb el fet de superar l'etapa o

no. Si que podem establir relació entre el caràcter i la manera de relacionar-se amb els companys i professors, com veurem més endavant.

Les característiques personals incideixen en la seva adaptació al centre i al medi social, però en aquest sentit cal tenir en compte l'acollida que reben sobretot els alumnes d'incorporació tardana. Segurament en Musa, que s'incorpora al TAE amb alumnes més joves que ell, es veu com el protector o una mica com el tutor d'ells i desenvolupa un caràcter obert amb ganes d'ajudar,;en Hassan arriba a un centre amb un nombre important de marroquins i, per tant, no cal que faci tant d'esforç per relacionar-se amb tothom. En canvi les noies marroquines del nostre estudi s'aparten una mica de prototipus o de la imatge que tenim de noia marroquina ja que per la seva situació familiar estan molt "occidentalitzades" i, sense renunciar a la seva cultura d'origen, volen sentir-se d'aquí.

5.2.2. L'alumne/a enfront de l'aprenentatge escolar

La motivació per les tasques escolars que mostren els alumnes de Primària que han superat l'etapa és un indicador de l'èxit escolar d'aquests. En aquest sentit es manifesten les mestres que han tingut la Salimatou i l'Abdul. També comenten que es tracta d'alumnes que al llarg de la seva escolarització han adquirit uns hàbits que els ajuden a l'aprenentatge com ara, la constància en la feina i els deures. I així ho expliciten també els mateixos alumnes i els pares quan els preguntem com treballa el fill a casa. En els dos casos ens comenten que dediquen una estona cada dia a fer els deures o bé, en el cas de l'Abdul, va a la biblioteca. Tots dos estan preocupats per fer la feina bé i ser com la resta de la classe per això sovint sol·liciten l'aprovació i l'ajuda de la mestra. En el cas de l'Eva les mestres comenten que la seva principal dificultat és la poca disposició i interès per la tasca escolar així com la mandra. El que més li agradava a l'Eva era l'educació física, aspecte en el que destaca, i fer treballs en grup. Una qüestió que destacaríem del seu informe individual és que ens comenta que no li agrada dormir i per això estudia fins molt tard. En Mohamed té ganes d'aprendre però sovint es desmotiva i es nega a fer algunes activitats. El mateix passa amb en Malick. Les mestres comenten que si el mestre o la mestra no els cau bé, o bé la matèria els resulta difícil, deixen de treballar i a mesura que es fan grans i passen de cycle es comencen a comportar malament com és el cas d'en Malick i l'Eva. Tot i això l'actitud d'en Mohamed sembla que ha canviat des que és a l'IES, en part perquè rep el suport de les educadores de la biblioteca les quals l'ajuden a organitzar la feina.

En general podem afirmar que alumnes de primària que no superen l'etapa, coincideixen en què tots tenen dificultats a l'hora de presentar els treballs, aquests solen ser desordenats i poc polits, alhora que presenten poca motivació per l'aprenentatge escolar. En tots tres casos, quan analitzem el suport que han rebut per part de la família, veiem que en tenen poc i que els pares desconeixen el funcionament del sistema educatiu.

Pel que fa a l'alumnat de secundària, en tots quatre casos l'alumne mostra interès per la formació, però sovint les circumstàncies familiars fan que aquest abandoni i es replantegi la continuació dels estudis. Opten per treballar o fer un cicle formatiu que l'introdueixi ràpidament en el món del treball malgrat tingui possibilitats de seguir un Batxillerat.

Amb tot, cal fer uns quants matisos a cada cas ja que presenten situacions especials, sobretot perquè en ser alumnes d'incorporació tardana provinents de diferents països i de diferents escoles tenen un currículum escolar molt diferent i que els disposa davant l'aprenentatge de maneres diverses. En aquest sentit ens trobem com en l'informe de la Fàtima hi ha una contradicció entre les expectatives que té l'alumna, tenint en compte que en el seu país tenia bones notes, i els resultats de les avaluacions a l'IES. A l'institut la Fàtima no supera l'etapa, malgrat que tothom reconeix que té capacitat per fer-ho. El canvi cal atribuir-lo en part al que suposa per l'alumna viure en un altre país i haver d'establir relacions amb nous companys i, en part, al fet que ella dóna prioritat a les relacions més que no pas a les tasques escolars. En Musa està molt motivat per aprendre, però només es pot escolaritzar durant un curs. En Hassan té un bon nivell quan s'incorpora a l'IES i l'única dificultat és la llengua. Tots tres alumnes tenen especial dificultat amb les llengües, però pel que exposen els professors, les resolen ràpidament. En cap dels casos hem trobat que hi hagi problemes d'absentisme escolar, cosa que ha propiciat l'aprenentatge de la llengua.

5.2.3. Relacions amb els altres alumnes

Les relacions amb els altres alumnes, sobretot amb els companys d'aula, vénen marcades pel nombre d'alumnat fill de famílies immigrades que hi ha en el grup classe. Tots els casos d'alumnes de primària que hem analitzat i que no són d'incorporació tardana —és a dir, tots excepte en Mohamed— sembla que en el moment d'incorporar-se a l'escola són dels primers alumnes fills de famílies immigrades d'origen africà que arriben al centre, amb la qual cosa són una novetat pels companys i companyes d'aula. Tots els casos coincideixen en el fet que, en un moment o altre de la seva escolarització, es troben amb dificultats, sobretot per la reacció del grup classe i dels alumnes autòctons en general.

Cas matisar aquesta afirmació ja que en el cas d'en Malik, Mohamed i l'Eva, segons els informes les dificultats de relació també vénen marcades pel caràcter de l'alumne. En el cas de l'Eva la mestra ens comenta que ja a cicle inicial havia tingut problemes pel fet de ser l'única nena negra de l'escola, a més de la seva germana i que alguns nens l'havien molestat. Però l'Eva continua tenint problemes de relació durant tota l'escolarització; segons ella, tots els seus companys eren racistes i la culpa de les discussions la tenien ells. La tutora pensa que aquesta és una actitud que li és provocada per la família, en el sentit que és un reflex de l'actitud que la família –sobretot el pare- manté respecte a la societat de recepció. L'educador social ens comenta que a l'institut les relacions continuen essent conflictives.

Sobre el tema de les relacions amb els altres alumnes podríem fer una distinció entre els nois i les noies ja que, mentre que sembla que els nois prefereixen relacionar-se amb un grup reduït, les nenes no tenen dificultat en relacionar-se amb tot el grup classe, però a més del gènere en aquestes situacions també hi té molt a veure el caràcter i l'edat ja que els nens tenen més dificultats que les nenes per relacionar-se amb amb alumnat de l'altre gènere.

Una altra qüestió a comentar que és comú en tots els alumnes i que caracteritza les seves relacions és que la llengua que utilitzen per relacionar-se tant amb els companys de classe com amb els amics al pati és el castellà.

D'entre tots els casos estudiats n'hi ha un que ha tingut conflictes i enfrontaments amb altres alumnes, es tracta d'en Mohamed qui en varies ocasions s'ha barallat amb alumnes d'ètnia gitana. Recordem que en Mohamed es va incorporar a cinquè curs en un CEIP amb una gran diversitat cultural i social. El pare d'en Mohamed és conscient que el seu fill pot "anar per mal camí" si es comença barallar i és molt recelós de les amistats del seu fill per això procura conèixer amb qui es relaciona.

En general els informes coincideixen en què pel que fa a les relacions hi influeix molt el caràcter de l'alumne, i sembla posar-se de manifest que aquells que presenten problemes d'autoestima o bé tenen un caràcter més tímid tenen més dificultats de relació amb els companys.

Pel que fa als alumnes de secundària, la Malika és l'únic cas que fa tota l'escolarització a Catalunya i no té cap problema de relació; al contrari, és una noia molt bé acceptada i integrada al grup classe, té amics marroquins i autòctons i valora molt l'amistat. Quan algú fa un comentari racista la Malika diu que en aquells moments a ella li agradaria ser al seu país. En Hassan va tenir dificultats de relació al principi però els professors comenten que va fer un esforç per anar-se implicant a la classe. Però tant ell com els professors comenten

que té més facilitat per relacionar-se amb nois marroquins de l'IES i amb els nois autòctons de la feina. En Musa sembla ser una persona molt sociable i mai va tenir dificultats de relació a l'IES.

5.2.4. Relacions amb el professorat

En aquest apartat també cal distingir entre els alumnes que han acabat la primària i els que han acabat secundària ja que l'edat condiciona força el tipus de relació que han establert amb el professorat. Les opinions dels mestres respecte a aquest alumnat, coincideixen en què solen establir una relació de dependència fent moltes demandes d'atenció.

Tots els casos estudiats de primària en general presenten pocs problemes de disciplina sobretot durant cicle inicial i cicle mitjà. La qüestió es comença a complicar a cicle superior on trobem alguns casos que s'han enfrontat amb el professorat, com l'Eva que, a cicle mitjà, contestava a la tutora dient-li que era una racista quan la renyava, i el cas d'en Malick que a finals de primària en algunes àrees no feia cas al professor segons la relació que tenia amb aquest o en Mohamed que es negava a fer música i gimnàstica.

Tots els alumnes afirmen que han trobat diferència entre el professorat de primària i el de secundària. Tenen bon record de la primària i pensen que a secundària professorat no està tant pendent d'ells, però alhora hi estableixen altres tipus de relacions.

Pel que fa a l'alumnat de secundària, més madurs en el tema de relacions, són més crítics cap a la tasca del professorat i valoren molt positivament a aquells professors que els donen suport davant les dificultats que comporta la incorporació tardana al sistema educatiu, especialment pel que fa a la qüestió de la llengua. La relació sol ser cordial i respectuosa, no hi ha cap cas que hagi presentat un problema de disciplina greu. Només en el cas de la Fàtima sembla que els professors han tingut problemes de relació amb ella però no greus ni de disciplina.

5.2.5. Percepció que l'alumne/a té de la seva família i del suport que rep

Ja hem comentat a l'apartat dedicat a la família qu sembla força clar que el suport familiar rebut per aquests alumnes és un aspecte directament relacionat amb l'èxit o amb el fracàs escolar. En el cas de l'alumnat de primària hem pogut constatar que aquells alumnes que tenen una família que fa un seguiment de la seva escolarització, és a dir, que mantenen reunions amb els tutors, procuren que portin el material escolar, busquen ajuda quan els

fills tenen dificultats escolars, etc. coincideix que el fill o la filla supera l'etapa. Aquest és el cas de l'Abdul i la Salimatou. En canvi en els casos en què els pares mostren poc interès per l'escolarització dels fills, bé perquè pensen que és una cosa de l'escola i no seva, bé perquè en desconeixen el funcionament, bé per deixadesa no porten tot el material, desconeixen el curs que fa el seu fill i què treballen a l'aula, com en el cas d'en Malik o en Mohamed, bé que els pares desvaloritzen la tasca dels mestres o bé pensen que el que els seus fills fan a l'escola no és un qüestió seva, com és el cas de l'Eva, coincideix que els fills no superen l'etapa, segurament perquè la seva actitud davant l'escola i l'aprenentatge escolar està influïda per l'actitud dels pares.

En el cas dels alumnes de secundària, cal tenir present una altra qüestió relacionada amb el suport que reben per part de la família pel que fa a la continuació dels estudis més enllà de l'ESO. En aquest sentit veiem que quan a la família hi ha dificultats, sobretot econòmiques, l'alumne s'orienta cap al món laboral en lloc de vers la continuació dels estudis.

Tot això indica que les percepcions que té l'alumnat estan fortament condicionades per les actituds familiars. L'alumnat se sent recolzat quan la família mostra una actitud positiva cap a l'escola, es preocupa pel seu desenvolupament, s'interessa pel seu futur –cosa més evident en el cas de l'alumnat de secundària- i això sembla ser més important pel fill o la filla que el fet concret que la família tingui més omenys relacions amb el professorat, assisteixi a les reunions, a les entrevistes, etc.

S'observa en els informes individuals que tots els alumnes de secundària es senten pressionats per les expectatives que els pares posen en ells, sobretot perquè. en els casos que hem analitzat, tots són alumnes que segueixen bé el curs, fins i tot en Musa dins la limitació que suposa arribar tan tard al sistema educatiu i passar només pel TAE. En aquest sentit la Malika és molt explícita quan diu que els seus pares han esperat massa d'ella i dels seus germans. En el cas d'en Hassan els pares estan contents que el fill estudiï però volen que aprengui un ofici i no coneixen el funcionament del sistema educatiu i mai han anat a l'IES.

També veiem que en el cas de les noies hi ha molta complicitat entre elles i les respectives mares. En els dos casos les noies es senten recolzades per la mare. Malgrat que la mare de la Malika no està d'acord amb què aquesta no vulgui estudiar entén la filla; i la Fátima també rep suport però la mare reconeix que a nivell d'estudis no la pot ajudar gaire.

En general, però, podem afirmar que tots els alumnes d'aquest estudi, tant els de primària com els de secundària, se senten part d'una família, en cap moment tenen sensació d'estar sols i tenen un rol dins la família, sigui perquè els consideren els fills intel·ligents com és el

cas d'en Hassan o bé perquè a més de les tasques escolars se'ls demana responsabilitats a la família com cuidar els germans petits, sobretot en el cas dels alumnes de primària com la Salimatou, l'Eva o en Mohamed.

5.2.6. El temps lliure

El tipus d'activitats que realitzen són molt variades i cada cas ha participat de diferents activitats; tot i així, es pot fer una primera classificació d'aquestes activitats segons l'edat dels alumnes, com ja venim fent en aquesta anàlisi transversal. A continuació recordem, cas per cas, en quines activitats extraescolars participa ho ha participa.

Alumnat de primària

Abdul: va anar durant dos anys al Casal del Barri on jugava a futbol. Hi anava els dissabtes i a vegades s'havia de desplaçar a altres pobles. Al canviar de barri ja no juga a futbol, només ho fa amb altres nens marroquins del nou barri. Els divendres a la tarda va a la mesquita amb el pare i el germà gran. Quan preguntem a la tutora de cicle superior si el fet d'assistir a la mesquita interfereix en l'aprenentatge de l'alumne aquesta respon que no "ho tenen molt separat". De vacances tota la família viatja al Marroc o a altres països europeus a on hi tenen família: Holanda, França. L'Abdul actualment assisteix a la biblioteca municipal on hi ha un servei de suport escolar on la majoria d'assistents són fills d'immigrants.

Eva: Durant el cicle inicial l'Eva va anar a una mena de centre obert que funcionava en el poble específicament pels fills d'immigrants mentre les mares assistien a classes d'alfabetització. Pel que fa als esports va provar el bàsquet i la gimnàstica rítmica però ho va deixar pel patinatge, activitat que continua fent tres dies a la setmana. L'educador comenta que l'Eva ha tingut moltes dificultats per poder continuar fent patinatge (activitat que li agrada molt) degut a les dificultats econòmiques de la família. A més del patinatge en el temps lliure ha d'ajudar a la seva mare en les tasques domèstiques.

Mohamed: A primària va anar a classes de reforç organitzades per Càritas, i a finals de la primària i actualment a secundària va al biblioteca municipal on hi ha un equip d'educadores que fan seguiment i suport escolar. A vegades va a la mesquita. No fa cap activitat d'esport. Segons ens comenta una de les educadores de la biblioteca els únics espais gratuïts de la població són la biblioteca i la ludoteca.

Malick: Des de cicle inicial assisteix dos dies a la setmana al centre obert. En aquest espai es fa un pla individual de seguiment i accions per a cada usuari. Amb en Malick, segons ens comenta l'educadora del centre, es va treballar l'autoestima i com organitzar la tasca escolar. En el moment de recollir la informació per aquesta recerca en Malick hi va un dia a la setmana. Li agrada molt jugar a futbol, juga amb un equip de la població i és l'espai on ell se sent més valorat perquè és un bon jugador, entrena tres dies a la setmana. Els caps de setmana va a la mesquita a aprendre l'Alcorà.

Salimatou: Des dels sis anys la Salimatou fa patinatge, esport on sobresurt. Hi va dos dies a la setmana i alguns dissabtes si té campionats. Els caps de setmana va a classes d'Alcorà. Durant la primària entre setmana també anava a la ludoteca. Actualment al sortir de l'IES va a casa a fer els deures i ajuda la seva mare en les tasques domèstiques juntament amb els altres germans. També li agrada mirar la televisió. Durant les vacances d'estiu la Salimatou a vegades ha acompanyat als seus pares a visitar familiars a altres països com Gàmbia i França.

Alumnat de secundària

Malika: A primària participava en activitats extraescolars com teatre, cant coral, patinatge, però a secundària no fa res per motius econòmics i per comoditat, segons l'alumna. Entre setmana diu que llegeix llibres de la biblioteca i mira pel·lícules de vídeo. Els caps de setmana surt amb les amigues al cinema, a la discoteca. De petita assistia a la mesquita però ara diu que ni ella ni la seva mare són practicants, ella es considera no musulmana i atea.

Hassar: ocupa el seu temps lliure treballant els caps de setmana i l'estiu en una pastisseria i durant la setmana assisteix a classes de llengua a l'escola d'adults. Li agrada fer gimnàstica, fa peses a la seva habitació, i mirar la televisió on mira tant la programació catalana, espanyola i marroquina a través de la parabòlica. Algunes tardes surt a donar volts amb els amics marroquins. Va a la mesquita cada divendres. No va als bars ni al cinema perquè val diners.

Musa: Durant la setmana en Musa assistia al centre obert on jugava i feia els deures; també havia participat d'alguna excursió: ell fa referència a l'excursió a la neu. Els caps de setmana els passa amb la família anant a visitar familiars d'altres poblacions. Li agrada mirar la televisió. Alguns caps de setmana treballa. Els divendres va al mesquita.

Fàtima: Diu que passa moltes estones mirant la televisió, concreta que li agraden les pel·lícules de mexicans fetes a Tunísia. Li agrada escoltar música i cantar. Li agrada nedar.

Surt amb les amigues els divendres i dissabtes. A vegades va a veure familiars amb els pares. Els diumenges treballa de cambrera.

Comprovem que a primària fan més activitats extraescolars, aquestes solen estar relacionades amb l'esport o amb el suport a la tasca escolar. Solen ser activitats gratuïtes en espais municipals com biblioteques i centres oberts, menys els esports que són equips esportius municipals i on a vegades tenen dificultats econòmiques per assistir-hi, en aquests casos es veu la tasca dels educadors socials que solen intervenir per ajudar la família. A secundària, en canvi, el tipus d'activitats són més autònomes i depenen de les relacions i amistats que tenen així com del poder adquisitiu de la família i/o del mateixos alumnes segons si treballa o no.

Analitzant la incidència d'aquestes activitats en l'èxit o el fracàs escolar d'aquests alumnes segons si assisteixen o no a aquests tipus d'activitats, no podem afirmar que hi hagi una relació directa, doncs tots els alumnes de primària han participat d'aquest tipus d'activitats, a vegades per pròpia voluntat com és el cas d'en Mohamed, o per consell de les mestres en el cas d'en Malick. Però sí que podem dir que es tracta d'activitats que permeten una socialització fora de l'escola i això és percebut, pels professionals que treballen amb aquest alumnes, com a positiu i necessari per afavorir les relacions i la integració de l'alumne en la nostra societat.

Un altre aspecte importat a tenir present és que són activitats que també fan possible que l'alumne se senti valorat, com és el cas d'en Malick amb el futbol o de l'Eva amb el patinatge. Proporcionen a l'alumne una experiència i una vivència positiva, en la qual poden reeixir, i això incidex, en part, en la millora de l'autoconcepte i de l'autoestima, aspectes importantíssims per al desenvolupament personal del noi o la noia.

Tal com ja s'ha assenyalat a l'apartat referit al context sociocomunitari, algunes d'aquestes activitats corren el risc de transformar-se en guetos ja que, al ser gratuïtes i està situades en zones amb un alt nombre d'immigració o amb un nombre important de famílies en situació de risc social, a algunes d'elles només hi acaben acudint fills d'immigrants, amb la qual cosa els centres deixen de tenir la funció de socialització i d'integració. Per contra, les activitats esportives que són les que els permeten estar en contacte amb nois i noies de diferents ambients i cultures, s'han de pagar i resulten molt cares per les famílies immigrades.

El fet que a primària es realitzin més activitats extraescolars que a secundària segurament és degut a què hi ha més oferta d'activitats gratuïtes per aquesta edat que no pas per als més grans. A secundària, les principals activitats que es fan fora de l'institut són el treball de caps de setmana per guanyar diners, mirar la televisió i sortir amb els amics.

Cal fer un especial esment al fet que la majoria d'alumnes de primària assisteixen a classe d'àrab on principalment aprenen el Corà. Quan preguntem als mestres sobre aquest aspecte alguns h desconeixen i altres opinen que això no incideix en el seu aprenentatge escolar, però cal apuntar, segons els agents socials, que aquesta és una activitat a la qual cada any hi assisteixen més nois i noies fills d'africans.

Capítol 4

Opinions del professorat en relació a l'educació intercultural, l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant

Introducció

L'objectiu 5 de la nostra recerca consistia a conèixer les característiques formatives, experiència i percepcions del professorat sobre l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant i a l'alumne en particular. En concret, aquest objectiu es desglossa en els quatre objectius específics següents:

- 5.1. Conèixer l'experiència docent en general i amb alumnat d'origen immigrant.
- 5.2. Conèixer la formació inicial i permanent que el professorat ha realitzat sobre temes específics relacionats amb l'atenció a la diversitat, educació intercultural i/o atenció a l'alumnat d'origen immigrant.
- 5.3. Conèixer les opinions del professorat en relació a l'educació intercultural, l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant
- 5.4. Conèixer les expectatives i la valoració que fa el professorat sobre l'itinerari seguit per l'alumne en concret.

Per assolir aquests objectius es va elaborar un qüestionari que tenia tres parts. A la primera part, amb la qual recollíem informació corresponent als objectius 1 i 2, es demanaven les dades personals del professorat (gènere, edat, experiència docent en general i en el centre en concret, experiència docent amb alumnat d'origen immigrant) així com les dades de formació inicial i permanent, i l'activitat que desenvolupa en el centre actual). La segona part, destinada a treballar l'objectiu 5.3. consistia en 13 preguntes en què es demanava l'opinió sobre diferents aspectes de l'educació intercultural i sobre diferents aspectes implicats en l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant. La tercera part sol·licitava al professorat l'opinió sobre el cas concret estudiat pel que fa a valoració de l'itinerari de l'alumne, expectatives i factors que han contribuït a l'èxit o fracàs escolar de l'alumne.

El qüestionari es va passar a tot el professorat que vam poder localitzar que havia atès l'alumne objecte d'estudi en algun curs o cicle educatiu. Així hem recollit informació del professorat-tutor, dels especialistes (d'educació musical, educació física, educació visual i plàstica, i llengües estrangeres) així com dels mestres d'educació especial o de pedagogia

teràpèutica, en cas que hagin treballat amb l'alumne en algun moment. En el cas de l'alumnat que va finalitzar sisè curs d'educació primària el curs 1999-00 intentàvem recollir informació de tot el professorat que havia tingut l'alumne a classe durant l'etapa d'educació primària. En el cas de l'alumnat que el curs 1999-00 va finalitzar quart d'ESO, vam recollir informació de tot el professorat que l'havia tingut a classe durant l'ESO.

Això fa que, en total, hàgim recollit **38 qüestionaris** corresponents a 38 professors diferents que van avenir-se a respondre'l. D'aquests, 6 professors havien tingut a classe a dos alumnes dels que formen part d'aquest estudi, pel que responien dues vegades la tercera part del qüestionari, la que fa referència específica a l'alumne.

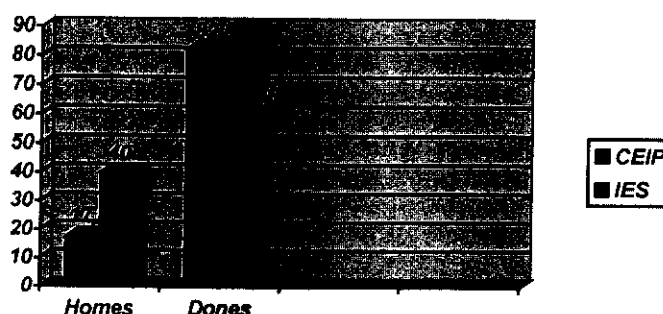
A continuació presentem l'anàlisi de la informació obtinguda en la primera i segona part del qüestionari, corresponents als objectius 5.1. a 5.3. abans esmentats. La tercera part dels qüestionaris, corresponent a l'objectiu 5.4., ha estat comentada dins de cada un dels informes individuals. De la tercera part només analitzarem aquí la pregunta 19 ja que fa referència als factors que el professorat opina que tenen una especial incidència en l'èxit i fracàs escolar de l'alumnat. La comentarem aquí perquè, malgrat que la responien pensant en l'alumne concret, ens pot ajudar a tenir una idea en relació als factors als quals el professorat atribueix més importància per explicar l'èxit i fracàs escolar de l'alumnat, contrastant-la amb la pregunta 13, sobre el mateix tema, però més general.

No hem pretès que els 38 qüestionaris siguin una mostra representativa de professorat de CEIP i d'IES. No obstant, no volíem perdre l'ocasió de copsar mínimament quina és l'opinió dels professorat que havia treballat amb cada un dels nens i nenes que són objecte d'estudi en aquesta investigació. Donat el nombre limitat de casos, no podem dir que el que obtinguem d'aquesta anàlisi es pugui generalitzar al conjunt de professorat d'educació primària i secundària però ens ajuda a aproximar-nos a la percepció que el professorat té en relació al que comporta l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant. El que sí que ens sembla interessant és que dins d'aquest conjunt de 38 qüestionaris n'hi ha que corresponen a professorat tutor, altres a professorat especialista, a professorat d'educació especial o d'atenció a la diversitat, a persones amb càrrec dins el centre i a persones sense càrrec. És, doncs, un conjunt bastant heterogeni que ens permet fer una aproximació a les opinions i valoracions del professorat.

1. Descripció de la mostra

Els 38 qüestionaris han estat contestats per 23 persones que treballen en CEIP i per 15 que treballen en IES. D'aquests 38, 10 han estat contestats per homes i 28 per dones. Tant en els CEIP com en els IES són més professores que professors les que han contestat però és en els CEIP on la diferència és més gran: 19 dones han respost enfront de 4 homes. En els IES han contestat 6 homes i 9 dones. Al gràfic 3.1 veiem en percentatges aquestes dades.

Gràfic 3.1: Distribució per gènere i tipus de centre, en percentatge



En ambdós tipus de centre l'edat de la majoria de les persones que han respost el qüestionari oscil·la entre els 31 i els 50 anys. A la taula 3.1 podem veure'n la distribució.

Taula 3.1: Distribució per edats, en nombre de casos

Edat a finals del 2000	Tipus de centre		Total
	CEIP	IES	
21-30 anys	3	2	5
31-40 anys	6	8	14
41-50 anys	9	5	14
51-65 anys	5		5
Total	23	15	38

Pel que fa a l'especialitat a la qual pertany la plaça que ocupaven al centre el curs 1999-00 trobem que, en el cas dels mestres de CEIP n'hi ha 8 que ocupen plaça d'educació primària, 4 d'educació musical, 3 d'anglès, 3 d'educació física, 2 d'educació especial, 1 mestra d'educació infantil i 1 mestra que aquell any feia una substitució al cicle superior d'educació primària. En el cas dels IES hi ha força diversitat també. Dos professors ocupen l'especialitat de Matemàtiques, 2 de llengua castellana, 2 de llengua catalana, 2 eren professors de TAE, 1 de ciències socials, 1 de religió, 1 de ciències socials i religió, 1 de física i química, 1 d'anglès, 1 d'educació física, 1 de Tecnologia.

Pel que fa a càrrecs de gestió al centre, la gran majoria no n'ocupen cap. Així, dels 23 mestres d'educació primària, 16 no tenien càrrec el curs 1999-00 i només 7 en tenien. Entre els que tenien càrrec, 1 era director, dues persones exercien el càrrec de secretari en els seus respectius centres, 2 eren coordinadors del cicle mitjà, una coordinadora d'educació especial, un encarregat de menjador i un mestre gestionava el menjador.

Pel que fa als IES, de les 15 persones que han contestat, 8 tenien algun càrrec i 7 no en tenien cap. Veiem que a l'institut la proporció de persones amb càrrec és força més elevada que als CEIP, probablement perquè l'estructura mateixa dels IES porta a que sigui així. El curs 1999-00, dues persones eren caps de departament, 4 persones eren caps d'àrea i d'aquestes una, a més, era coordinadora de batxillerat, un altre professor era coordinador de batxillerat i un era cap d'estudis.

2. Experiència docent en general i amb alumnat d'origen immigrant

En el qüestionari demanàvem quants anys d'experiència docent tenien, incloent l'experiència en les etapes d'educació infantil, primària i secundària. En aquest cas ens han respost 37 persones. La distribució per tipus de centre se situa a la 3.2. En general, s'observa que l'experiència docent dels mestres que estan en CEIP és més elevada en nombre d'anys respecte al professorat de l'IES; així veiem que hi ha 7 mestres que tenen entre 20 i 30 anys d'experiència docent i 4 que en tenen més de 30, mentre que als IES només hi ha 1 persona que tingui entre 20 i 30 anys d'experiència docent i cap que en tingui més de 30. Repetim que aquesta informació correspon als 37 qüestionaris analitzats.

Taula 3.2: Distribució del professorat per anys d'experiència docent

Experiència docent	Tipus de centre		Total
	CEIP	IES	
Entre 2 i 5 anys	2	5	7
Entre 5 i 10 anys	2	1	3
Entre 10 i 20 anys	8	7	15
Entre 20 i 30 anys	7	1	8
Més de 30 anys	4		4
Total	23	14	37

L'experiència docent en el centre on treballaven el curs 1999-00 es presenta a la 3.3. També en aquest cas s'observa que als CEIP hi ha aproximadament la meitat del professorat que té entre 10 i 30 anys d'experiència en el mateix centre, mentre que als IES

trobem només una tercera part del professorat que tinguin 10 o més anys d'experiència de treball en el mateix centre.

Taula 3.3: Distribució segons el nombre d'anys d'experiència docent al centre on treballaven el curs 1999-00

Experiència docent	Tipus de centre		Total
	CEIP	IES	
Menys de 2 anys	2	3	5
Entre 2 i 5 anys	6	3	9
Entre 5 i 10 anys	3	4	7
Entre 10 i 20 anys	8	4	12
Entre 20 i 30 anys	4	1	5
Total	23	14	38

Demanàvem al professorat quants anys feia que treballaven amb alumnat d'origen africà (de procedència nordafricana i de procedència subsahariana). La distribució es presenta a la taula 3.4. Observem que en els CEIP, una part important del professorat que ha respost el qüestionari té entre 3 i 5 anys d'experiència docent amb aquest alumnat. Als IES destaca que de les 15 persones que han respost, 2 tenen 2 anys d'experiència amb aquest alumnat i 8 en tenen 3 anys; és a dir que les dues tercers parts tenen entre 2 i 3 anys d'experiència.

Taula 3.4: Distribució segons els anys que han treballat amb alumnat d'origen africà

Experiència amb alumnat d'origen africà	Tipus de centre		Total
	CEIP	IES	
2 anys		2	2
3 anys	6	8	14
4 anys	5		5
5 anys	3	1	4
6 anys	2		2
7 anys	3		3
8 anys	1	3	4
9 anys	1		1
10 anys	1		1
14 anys		1	1
Total	22	15	37

3. Formació inicial i permanent

La formació inicial dels mestres i les mestres dels CEIP consisteix en la diplomatura de magisteri (20 casos), dels quals 2 han fet, a més, una llicenciatura: en Filologia catalana, en un cas i en Psicologia en un altre. Tres casos no responen aquesta pregunta. Pel que fa a especialitats, la distribució és la següent:

Especialitat de magisteri	Nombre de casos
No especifiquen especialitat	5
Ciències socials	3
Ciències Naturals	2
Educació musical	2
Anglès	2
Llengua castellana, catalana i francesa	1
Francès i educació física	1
Francès	1
Preescolar	1
TOTAL	18

Dels 23 mestres dels CEIP que han contestat, 16 afirmen que en els darrers 5 anys han realitzat alguna activitat de *formació permanent* relacionada amb la diversitat cultural. Els demanem que ens especifiquin quines han fet però en molts casos les respostes no són massa precises. Tot i això observem que algunes activitats les realitzen a través del Programa d'Educació Compensatòria que organitza activitats en el propi centre, a petició d'aquest. Segons els mestres, aquestes activitats tenen relació amb temes com la "integració de la cultura àrab" i la "sensibilització en relacions interculturals" (3 casos). També s'esmenten cursos impartits pel SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català) relacionats amb l'alumnat d'incorporació tardana (2 casos). Altres cursos que es citen tenen relació amb la prevenció dels conflictes a l'aula, la salut, l'atenció a la diversitat, llengua i cultura àrab, adequacions curriculars, ensenyar llengua a través de projectes i la llengua oral. Els altres mestres es limiten a dir que han assistit a conferències, xerrades i fòrums. Un dels mestres comenta que com que l'escola on treballa és escola associada a la UNESCO es va organitzant sovint activitats de formació permanent que tenen a veure amb aquests temes.

Dels 15 professors de l'IES, 14 responen que són llicenciats i 1 és enginyer tècnic. Dels 14 llicenciats, n'hi ha 4 que prèviament a la llicenciatura havien cursat estudis de magisteri. Les especialitats de les llicenciatures les exposem tot seguit:

Llicenciatura	Nombre de casos
Llicenciatura en Filologia Hispànica	2
Llicenciatura en Filologia catalana	2
Llicenciatura en Psicologia	2
Llicenciatura en químiques	1
Llicenciatura en Filologia catalana i en Filologia Hispànica	1
Llicenciatura en Filologia anglesa	1
Llicenciatura en Filosofia	1
Llicenciatura en Educació Física	1
Llicenciatura en Matemàtiques	1
Llicenciatura en Història	1
No especifiquen especialitat	1
TOTAL	14

Dels 15 professors, 5 afirmen haver fet activitats de formació permanent relacionades amb l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant durant els darrers 5 anys. Els temes dels cursos són, segons ells exposen: "diversitat i convivència" (1 persona), "sensibilització de les relacions interculturals" (2 persones), "incorporació tardana" (2 persones), El simposi de llengua, educació i immigració: la incorporació tardana de l'alumnat (1998), (1 persona), jornades sobre immigració organitzades pel sindicat CC.OO. (1 persona). Un dels professors ens comenta que ha assistit a cursos jornades, seminaris i xerrades del SEDEC, l'ICE, el Centre de Recursos Pedagògics, CC.OO. etc.

Aquesta és la informació que podem extreure sobre la formació inicial i permanent del professorat. Sembla que a primària una part d'aquests cursos es realitzen dins mateix de l'escola, organitzats pel SEDEC o pel Programa d'Educació Compensatòria; mentre que a l'institut la formació depèn més de la iniciativa particular de cada professor, que busca formació en el SEDEC, en el Centre de Recursos Pedagògics, probablement també dins del Programa d'Educació Compensatòria, l'ICE, etc.

4. Opinions sobre l'educació intercultural, l'atenció a la diversitat i l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant.

Per elaborar aquest apartat ens fixem en les respostes a les preguntes de la segona part del qüestionari. Es tracta d'un conjunt de preguntes, cada una de les quals té diferents opcions de resposta. La majoria poden respondre's marcant una o dues respostes com a màxim. A continuació presentem les respostes obtingudes per cada pregunta, separant les corresponents al professorat d'educació primària de les respostes del professorat de secundària. Les dades de cada taula representen el nombre de persones que han optat per cada opció. Com que en moltes preguntes podien escollir-se dues opcions, la suma de les respostes és més gran que el nombre de persones que han respost el qüestionari. Recordem que hi ha 23 mestres de primària i 15 de secundària que han contestat les preguntes. A cada pregunta s'indica quantes persones l'han contestada.

Pregunta 1: Què en penses de l'Educació Intercultural (EI), és a dir, l'educació que dóna resposta a les relacions entre cultures i grups ètnics diversos? (dues respostes com a màxim)

	CEIP	IES	Total
a) L'EI és necessària perquè avui dia no es pot ignorar la presència de grups ètnics diversos.	12	9	21
b) L'EI no és possible perquè no es poden establir relacions recíproques entre cultures massa diferenciades.	0	1	1
c) L'EI és desitjable però és difícil posar-la en pràctica perquè falta una adequada formació del professorat.	11	2	13
d) L'EI és una fal·làcia perquè emmascara l'assimilació de la cultura minoritària per part de la cultura dominant.	0	2	2
e) L'EI si es posa en pràctica de la manera adequada genera un enriquiment recíproc entre les diverses cultures.	15	5	20
f) L'EI pot contribuir a desenvolupar un punt de vista crític en relació a la pròpia cultura	3	4	7

Del conjunt dels 38 casos, una mica més de la meitat de les persones (55%) estan d'acord que la EI és necessària perquè avui dia no es pot ignorar la presència de grups ètnics diversos. Aquesta és l'opció més triada d'entre les sis que s'ofereixen. De tota manera cal observar que, si bé és l'opció més triada per part dels professors de secundària (60%), no és pas aquesta l'opció majoritària entre els mestres (52%). Podríem dir que aquesta elecció és una mostra de realisme dels professionals de l'ensenyament, que, no solament s'han adonat del pluralisme cultural dels pobles o ciutats i dels centres on treballen, sinó també de la necessitat de valorar i tenir present aquesta diversitat en la seva tasca docent.

La segona opció més triada, a molt poca distància de l'anterior (53%) és la que considera que si l'EI es posa en pràctica de la manera adequada, genera un enriquiment recíproc entre les diverses cultures. Aquesta és l'opció més triada pels mestres (65%), mentre que entre els professors el percentatge és sensiblement inferior (33%). La primera lectura d'aquest resultat ens diu que, en l'elecció del professorat ha primat l'aspecte deontològic de la professió, l'optimisme pedagògic propi de la ideologia democràtica i humanista que propugnen la major part dels ensenyants. Vist des d'un altre punt de vista, hi ha també qui interpreta aquest optimisme com una certa simplificació de la realitat, com un voluntarisme desconnectat de la rellevància del repte.

La tercera opció amb més eleccions, un 34% del conjunt del professorat és la dels que pensen que l'EI és desitjable, però és difícil de posar-la en pràctica perquè falta una adequada formació del professorat. Aquí les diferències entre els professionals de primària i de secundària són considerables (un 48% i un 13%, respectivament). De fet, la proposta inclou tres afirmacions que caldria analitzar, si fos possible, separatament. D'una banda es diu que l'EI és positiva i necessària, en sintonia amb les opcions *a* i *e*. De l'altra, que la posada en pràctica de l'EI és complexa, més enllà de la bona voluntat de les persones i de les declaracions d'intencions. I, en darrer lloc, que la formació rebuda al respecte no solament és insuficient, sinó que seria el factor més determinant en aquesta aplicació pràctica de l'EI. Potser és aquest tercer factor, el de la necessitat i la importància de la formació del professorat el que diferencia més els mestres de primària i els professors de secundària.

A molta distància de les eleccions anteriors (18%) se situa l'opció *f*, que afirma que l'EI pot contribuir a desenvolupar un punt de vista crític en relació a la pròpia cultura.. És també significativa en aquest cas la diferència entre els professionals de primària i els de secundària (13% i 27%, respectivament). En aquest cas es proposa ja una determinada concepció de l'EI, que es fixa més en la totalitat dels alumnes (i no especialment en els pertanyents a minories) i en un posicionament crític envers totes les cultures. Tant interessant és comprovar que és una elecció relativament minoritària com les diferències que es produeixen entre els dos col·lectius que han respost el qüestionari.

Les opcions *d* i *b* són les que han obtingut menys eleccions (no passen del 5%), a part de que tots els electors són professors de secundària. Una primera mirada les fa aparèixer com a visions negatives de l'EI o contràries a la seva implantació. Una lectura més afinada pot aportar, però, elements interessants. L'opció *d*, que diu que l'EI és una fal·làcia perquè emmascara l'assimilació de la cultura minoritària per part de la cultura dominant, pot contenir una visió crítica de l'actual sistema educatiu, vist com una imposició, més o menys emmascarada de la cultura dominant i majoritària per sobre de les cultures

menystingudes tradicionalment pel currículm escolar i de les cultures dels col·lectius minoritaris.

I l'opció *b*, que considera que l'EI és impossible perquè no es poden establir relacions recíproques entre cultures massa diferenciades, no faria sinó reflectir un discurs molt present en el debat públic, que parla de cultures assimilables i cultures inintegrables i incompatibles; que parla d'immigrants desitjables i d'immigrants potencialment desestabilitzadors precisament per la distància de les seves cultures en relació a la nostra. En tots dos casos, es tracta de respostes minoritàries, però que val la pena tenir en compte.

En resum, el professorat té una *visió realista* de l'EI, en la mesura que és conscient de l'existència de societats multiculturals i d'alumnat pertanyent a cultures diferents. Una *visió professional*, en tant que es mostra disposat a atendre les necessitats de tots els alumnes. I una *visió humanista*, optimista, voluntariosa, a vegades ingènua o simplista de la complexitat de les societats postindustrials i dels reptes educatius actuals.

Pregunta 2: Segons tu, en què hauria de consistir l'EI? (Màxim dues respostes)

	CEIP	IES	Total
a) Compensar els dèficits de caràcter cognitiu i cultural que manifesta l'alumnat de grups minoritaris.	2	3	5
b) Respectar i potenciar les cultures de l'alumnat de grups minoritaris.	0	1	1
c) Preparar l'alumnat de grups minoritaris per adquirir de la manera més ràpida i eficaç la cultura dominant per tal d'afavorir la seva integració.	7	5	12
d) Conscienciar alumnat i professorat de les desigualtats socials i culturals i promoure la lluita per a la transformació social cap a un món més just.	10	3	13
e) Introduir continguts o activitats relacionades amb les diferents cultures presents al centre educatiu (festes, religions, costums, vida familiar, etc.)	5	4	9
f) Augmentar l'autoestima i les competències escolars de l'alumnat de grups minoritaris.	2	6	8
g) Reduir els prejudicis racials al centre educatiu i a la societat.	10	6	16

En aquest cas observem força diversitat en les respostes. 16 de les 38 persones, és a dir un 42,%, pensen que l'EI hauria de consistir a reduir els prejudicis racials al centre educatiu i a la societat. Aquesta elecció ens suggereix diversos comentaris. El primer és que ens indica una consciència clara que el racisme habita tant en els centres educatius com en la societat i que aquest és un problema de primer ordre, que l'educació formal no pot obviar, tant si es manifesta en actituds i accions discriminatòries, com si no és encara visible. Ens sembla una aposta valenta, en la mesura que aquesta no és pas la lectura primera que se sol donar a l'EI. El segon és la percepció clara que el centre educatiu forma part indescindible de l'entramat social i que els conflictes i les idees que circulen a l'exterior són exactament

les mateixes que es viuen en els centres. L'escola és un reflex de la societat i alhora l'educació aconsegueix funcions que van més enllà de les parets del centre. El tercer és que, amb aquesta concepció, es deixa clar que són tots els alumnes, fins i tot potser més els autòctons, els qui han de ser protagonistes de l'EI. I, finalment, remarcar un cert decantament dels professionals de l'ensenyament cap als temes relatius a l'educació en valors per damunt dels temes més estructurals, ideològics o disciplinaris.

L'opció més triada en segon lloc, un 34,% (13 persones), és la dels qui pensen que la EI ha de servir per conscienciar alumnat i professorat de les desigualtats socials i culturals i promoure la lluita per a la transformació social cap a un món més just. En aquesta elecció es produeix una diferència clara entre el professorat de primària i el de secundària (43% i 20% respectivament). No és una elecció gaire allunyada de l'anterior: significa associar l'EI a una mentalització, a un canvi de perspectiva dels protagonistes de l'educació, tant alumnes com professors. Aquesta és una concepció que s'ha fet molt present en les entrevistes: per damunt de pràctiques concretes, el que es demana, el que és decisiu, és una nova manera de mirar les persones, el currículum, la societat i la feina d'educar. Des d'un punt de vista més crític es podria dir que es tracta d'una mena de declaració d'intencions, que utilitza paraules grandiloqüents i radicals, però allunyades de la pràctica quotidiana; es tractaria més aviat d'afirmacions retòriques, per quedar bé, tot i que buides de contingut real. Aquesta visió lligaria amb la ideologia més aviat acomodaticia i poc polititzada que la recerca sol atribuir als professionals de l'educació. Hi hauria encara un altre biaix, el que subsumiria les diferències culturals en la divisió més tradicional i acceptada, la de classes socials: en aquest cas, la diferència cultural seria un element més, i no pas el més important, dins de la desigualtat més essencial, la socioeconòmica.

Una tercera part del professorat (el 32%) opta per la resposta c, és a dir, pensa, que a més la EI ha de consistir a preparar l'alumnat de grups minoritaris per adquirir de manera ràpida i eficaç la cultura dominant per tal d'afavorir la seva integració, amb percentatges molt semblants entre el professorat de primària i el de secundària. Aquesta tria pot ser interpretada com la principal urgència que es viu dins de les aules, la de que els alumnes dels grups minoritaris adquireixin ràpidament una competència cultural i sobretot lingüística mínima per poder-se comunicar i per poder aprofitar el treball que es fa dins dels centres. Indica també una aposta per la igualtat d'oportunitats, perquè els alumnes minoritaris, en sortir dels centres escolars puguin competir en igualtat de condicions amb la resta d'alumnes graduats. Ara, aquesta concepció de l'EI comporta també interpretacions no tan positives. Associar l'EI a l'alumnat de grups minoritaris denota, com a mínim, una visió simplista i esbiaixada de la diversitat cultural. Centrar l'EI en l'àmbit lingüístico-cultural suposa un tractament parcial i incomplet de la interculturalitat. La integració que proposa, finalment, amb la millor de les intencions, és de tipus clarament assimilacionista.

Tot i que el percentatge global és només del 21%, l'opció *f*, que diu que l'EI hauria de consistir en augmentar l'autoestima i les competències escolars de l'alumnat de grups minoritaris, s'ha de dir que és l'opció que escullen un 40% del professorat de secundària (per només un 9% del de primària). Comparteix amb la resposta anterior el fet d'associar l'EI a l'alumnat de grups minoritaris, però a diferència de l'anterior, emfasitza l'augment de la seva autoestima, que implica un reconeixement de la seva diferència i una valoració pública de les seves capacitats i experiències; i de les seves competències escolars, que suposen un centrament en les tasques i habilitats escolars i en el seu rendiment acadèmic i, doncs, una prioritització d'evitar el seu possible fracàs escolar.

Volem destacar que només una persona escull la resposta *b*, és a dir, que l'EI ha de consistir en respectar i potenciar les cultures de l'alumnat de grups minoritaris, la més multicultural de les opcions possibles. Aquest fet ens confirmaria un clar posicionament del professorat en favor de les tesis que prioritzen la cohesió social i la unitat de l'escola, per damunt del dret a la diferència i al conflicte que implica el xoc cultural. Implica també un posicionament decidit en contra de la segregació escolar o de la possibilitat d'endegar currículums paral·lels o xarxes d'escoles paral·leles. D'un altre punt de vista indica també que les tesis assimilacionistes estan molt arrelades en la nostra societat i també entre els professionals de l'educació. Alguns analistes afirmen, però, que el diàleg intercultural només serà possible si prèviament s'ha donat un reconeixement clar de les cultures dels grups i les persones minoritàries.

En resum, doncs, hem de dir que entre el professorat que respon el nostre qüestionari hi conviuen dues visions de l'EI. L'una s'adreça a tot l'alumnat i és propera als postulats de l'educació antiracista i propugna un canvi de mentalitat com a condició essencial. L'altra s'adreça prioritàriament als col·lectius minoritaris i el seu interès primer és dotar-los dels coneixements i les competències que els permetin gaudir d'igualtat d'oportunitats educatives i socials en la societat de recepció.

Pregunta 3: Què en penses de la presència a la teva classe d'alumnat pertanyent a grups minoritaris? (Màxim dues respostes)

	CEIP	IES	Total
a) Em fa ànsia perquè no sé massa com comportar-me	3	2	5
b) Ho trobo una cosa normal que no em crea cap problema.	5	6	11
c) M'estimaria més que no hi fossin perquè trenquen la uniformitat de la classe	0	0	0
d) M'encurioseix perquè em posa al davant de reptes professionals	3	5	8
e) Estic content de tenir aquesta experiència professional però reconec que no tinc una formació adequada per fer-hi front.	15	7	22

En aquesta pregunta, 22 de les 35 persones (63%) que la responen opten, entre altres, per la resposta *e*, és a dir, afirmen que els agrada l'experiència però que els falta formació adequada per fer-hi front. És l'opció més triada pels mestres de primària (15 persones que representa el 75% dels mestres que han contestat) i també pels de secundària (7 persones) tot i que entre el professorat de secundària també n'hi ha 6 que han optat per l'opció *b*, és a dir, afirmen que és una cosa normal i que no hi troben cap problema, als que cal afegir les respostes de 5 mestres de primària (un 31% en conjunt). Una i altra opció estan molt relacionades i indiquen una gran coherència de les respostes del professorat. Impliquen una situació marcada per la incertesa, per una actitud encara poc definida en relació a la presència a les aules d'alumnat pertanyent a grups minoritaris. Reconèixer que no es té la formació adequada per fer front a aquest repte vol dir que les coses no acaben de sortir com un voldria o que no s'acaben d'afrontar del tot. Definir la situació com a no problemàtica, com a normal, pot ser interpretat com una crítica a l'alarmisme de determinats cercles, però també com una actitud tendent a l'immobilisme, a la no modificació de les pràctiques habituals. Un i altre cas, però, denoten una actitud positiva envers l'alumnat de grups minoritaris.

L'opció *d* (m'encurioseix perquè em posa davant de reptes professionals), que és l'opció triada en tercer lloc (23% del total), amb diferències importants, de l'ordre d'un 20%, a favor del professorat de secundària, suposa una actitud d'experimentació, d'obertura envers els nous reptes, de posar a prova la pròpia capacitat professional. La curiositat es pot interpretar com a desig i ganes d'innovar.

Sobre les respostes donades a aquesta pregunta cal destacar que ningú ha optat per la resposta *c*: ningú diu que s'estimaria més no tenir alumnat d'origen immigrant a la classe; i només un 14% ho fa per la *a*: em fa ànsia perquè no sé massa com comportar-me. Aquestes opcions indiquen diversos graus d'incomoditat, que anirien des de la preocupació, l'ànsia o la por fins al rebuig.

Potser, doncs, la paraula que resumeix l'actitud del professorat seria la incertesa, l'expectativa davant d'una situació educativa relativament nova.

Pregunta 4: La presència a la teva classe d'alumnat pertanyent a grups minoritaris modifica l'activitat didàctica? (Només es permet una resposta)

	CEIP	IES	Total
a) No la modifica substancialment	7	1	8
b) Exigeix experimentar metodologies didàctiques noves	9	7	16
c) Exigeix sobretot canviar la relació professor/a – alumnat	4	1	5
d) Exigeix, no tant canviar de didàctica, sinó sobretot disminuir el nombre d'alumnat per classe	4	2	6
e) Altres (especificar)	1	4	5

La majoria de les respostes (16 de les 37 que responen aquesta pregunta, el 43%) coincideixen en l'opció *b*, és a dir, pensen que la presència d'alumnat d'origen immigrant exigeix experimentar metodologies didàctiques noves. Aquesta opció implica un reconeixement de la manca d'eficàcia de les maneres de fer que s'utilitzaven amb anterioritat o bé és que la presència d'alumnat pertanyent a grups minoritaris fa més evidents algunes de les deficiències que ja es donaven. En qualsevol cas, indica també una actitud positiva envers la renovació pedagògica.

També cal observar que hi ha un nombre considerable de persones, sobretot entre els mestres de primària, que pensen que aquest fet no modifica substancialment la seva metodologia didàctica. En aquest cas hi ha menys coincidència de respostes entre el professorat de primària que entre el de secundària. Aquesta diferència es pot interpretar en el sentit que les aules de primària han estat tradicionalment espais més propicis a la pedagogia activa, a mètodes didàctics més centrats en l'alumne que en les matèries i més globalitzats. L'estructura clàssica de secundària, que fragmenta tant les matèries com les especialitzacions del professorat pot tenir, certament, més dificultats per atendre cadascun dels alumnes d'una aula diversa culturalment.

Val la pensa esmentar que únicament un 16% dels que responen tria l'opció *d*, és a dir, prioritza la disminució de l'alumnat per classe per damunt de canviar de didàctica.

Hi ha un grup de persones (1 de primària i 4 de secundària) que opten per la resposta "Altres".

El mestre de primària que ha respost "altres" afirma que ell respondria l'opció *a*, és a dir que no modifica substancialment la metodologia didàctica perquè "aquests alumnes estan atesos varies hores per mestres d'incorporació tardana". Veiem aquí que s'entén que si ja hi ha altres mestres que fan un suport específic el tutor, a l'aula amb tot el grup classe, no necessita fer massa modificacions didàctiques. A més, amb aquesta resposta es veu que la mestra té a la ment només l'alumnat d'incorporació tardana, quan nosaltres no ens referim només a aquest alumnat sinó a tot l'alumnat d'origen immigrant.

Les respostes del professorat de secundària que respon "altres" són les següents:

"Sols la modifica si el seu nivell és d'adaptació curricular".

"L'alumnat de grups minoritaris porta/hauria de portar adaptacions curriculars adequades i fer un control individualitzat dintre de l'aula"

"Moltes vegades tenen una actitud passiva perquè no entenen res o fan veure que no entenen coses"

“És un aspecte més de tractament de la diversitat”

Pregunta 5: Quin plantejament metodològic-didàctic t'ha donat més bons resultats des del punt de vista de la participació en la vida de la classe d'aquest alumnat? (Màxim dues respostes)

	CEIP	IES	Total
a) Exposició col·lectiva (professor/a) i treball individual (alumne/a)	4	3	7
b) Agrupaments flexibles	4	6	10
c) Treball en petit grup	12	6	18
d) Treball individualitzat	5	4	9
e) Treball per projectes	1	1	2
f) Tallers	2	2	4
g) Altres (especificar)	4	1	5

Observem que gairebé la meitat de les 37 persones (49%) que responen la pregunta afirmen que el plantejament de treball en petit grup és el que els ha funcionat millor des del punt de vista de la participació de l'alumnat d'origen immigrant en la vida de la classe. Entre el professorat de primària aquesta és la resposta clarament majoritària. Entre el de secundària, el mateix nombre de persones que responen això responen que els agrupaments flexibles són els que els funcionen millor per millorar la participació d'aquest alumnat en el grup. Mentre que el petit grup era una pràctica esporàdica a l'ensenyament secundari, amb la introducció de l'ESO s'han anat generalitzant els agrupaments flexibles, sobretot en les àrees instrumentals. Aquesta és una estratègia que, dins d'un plantejament coherent i planificat del currículum, té uns innegables avantatges. Cal fer notar, però, que, a vegades, s'utilitza com una estratègia presentable per classificar l'alumnat en funció dels resultats acadèmics.

El treball individualitzat és assenyalat per 9 persones (24%) i 7 persones (18%) afirmen que és l'exposició col·lectiva combinat amb el treball individual de l'alumne el que els funciona més bé per assegurar la participació de l'alumnat d'origen immigrant a la vida del grup.

Cal fer notar que les opcions menys triades són la e, treball per projectes, i la f, tallers, tant a primària com a secundària. Una possible explicació pot venir donada pel fet que el treball per projectes se sol associar a alumnes de poca edat (parvulari i cicle inicial de primària) i que els tallers, en canvi, s'associa a alumnes que estan acabant la seva escolaritat obligatòria i que tenen especials dificultats per als aprenentatges més acadèmics i de caire

intel·lectual. Aquesta especialització d'una i altra estratègia pot explicar que siguin tan poc escollides.

Hi ha 5 persones que opten per la resposta "altres"

Els 4 mestres d'educació primària que responen "Altres" comenten el següent:

"Una mica s'intenta utilitzar-los tots. A cada classe i en funció del grup va més una cosa que l'altra".

"A l'aula de música les activitats generalment són col·lectives".

"Els utilitzo tots depenent del moment i de l'assignatura"

"L'educació física es fa a nivell de tota la classe".

I el professor de secundària que respon "altres", afegeix que el plantejament que a ell li ha anat més bé per millorar la participació d'aquest alumnat a la vida de la classe és "que els alumnes nous tinguin un company de classe-tutor."

Pregunta 6: Quin plantejament metodològic-didàctic t'ha donat més bons resultats des del punt de vista del rendiment acadèmic d'aquest alumnat? (Màxim dues respostes)

	CEIP	IES	Total
a) Exposició col·lectiva (professor/a) i treball individual (alumne/a)	2	4	6
b) Agrupaments flexibles	5	5	10
c) Treball en petit grup	12	6	18
d) Treball individualitzat	7	7	14
e) Treball per projectes	0	1	1
f) Tallers	2	1	3
g) Altres (especificar)	3	0	3

Dotze dels 22 mestres de primària que responen aquesta pregunta (un 54,%) estan d'acord que és el treball en petit grup el que afavoreix el rendiment acadèmic d'aquest alumnat, 7 (32%) responen el treball individualitzat i 5 (23%) els grups flexibles. Sembla, doncs, que en opinió d'una bona part dels mestres és el treball amb petit grup, combinat amb altres metodologies com el treball individualitzat i els agrupaments flexibles els que contribueixen a millorar el rendiment d'aquests alumnes.

S'observen algunes diferències entre el professorat de primària i de secundària. Entre el de secundària, 7 dels 14 que responen (per tant el 50%) pensa que és el treball individualitzat

la metodologia que li ha donat més bons resultats des del punt de vista del rendiment acadèmic, 6 (43%) pensen que és el treball en petit grup i 5 (36%) els agrupaments flexibles.

En conjunt, doncs, sembla que les metodologies didàctiques que els professors opinen que donen més bon resultat són una combinació de treball individualitzat, treball en petit grup i agrupaments flexibles.

Tres mestres de primària afegeixen l'opció "altres". En dos casos és per dir que donen les mateixes respostes que a la pregunta 5 i en un, que és professor d'educació física, és per especificar que en aquesta matèria no es fan grups sinó que es treballa conjuntament amb tota la classe.

Si comparem les respostes que donen els professors quan es relaciona rendiment i didàctica i quan es relacionen participació i didàctica, en podem extreure les conclusions següents: El treball en petit grup és l'opció més triada en tots dos casos pels mestres de primària, però no pas pels professorat de secundària, que, quan es tracta del rendiment, profereix el treball individualitzat. El segon lloc, en general, l'ocupaven els agrupaments flexibles, quan es tractava de la participació, però, quan es tracta del rendiment, aquest lloc passa a ocupar-lo el treball individualitzat. Els agrupaments flexibles, quan es tracta del rendiment, disminueixen el seu percentatge a secundària (a favor del treball individualitzat) i, en canvi, augmenten a primària (en detriment sobretot de l'exposició col·lectiva més treball individual). L'exposició col·lectiva del professor més el treball individual de l'alumne ocupa en tots dos casos (participació i rendiment) el quart lloc, tant a primària com a secundària. Però, en aquest cas, mentre les diferència percentuals són només del 3% quan es tracta de participació, arriben fins al 20% quan es tracta del rendiment, sempre a favor dels professorat e secundària. Per als dos col·lectius d'ensenyants i tant si es parla de participació com de rendiment, les dues opcions menys triades són el treball per projectes i els tallers.

Pregunta 7: Segons tu, la diferència lingüística pot resultar una dificultat per al procés educatiu d'aquest alumnat? (Només una resposta)

	CEIP	IES	Total
a) És una dificultat insuperable	0	0	0
b) Comporta dificultats importants	16	14	30
c) No comporta grans dificultats	6	1	7
d) No comporta cap dificultat	1	0	1

Gairebé hi ha unanimitat en respondre aquesta pregunta: 30 de les 38 persones pensen que la diferència lingüística comporta dificultats importants. Si analitzem amb més detall les respostes veiem que entre el professorat dels IES, 14 (93%) pensa que comporta grans dificultats i només un (7%) pensa que no comporta grans dificultats, mentre que entre el professorat dels CEIP 16 de 23 (70%) pensen que comporta grans dificultats, 6 (26%) pensa que no comporta grans dificultats i 1 (4%) pensa que no comporta cap dificultat. Per tant, a la vista d'aquestes respostes, sembla que tot i reconèixer majoritàriament que la diferència lingüística comporta grans dificultats, és a l'IES on aquesta visió és més accentuada.

Pregunta 8: Segons tu, la presència d'alumnat de grups minoritaris genera sobretot problemes (només dues respostes):

	CEIP	IES	Total
a) relacionals	6	5	11
b) religiosos	3	2	5
c) de disciplina	5	0	5
d) estructurals	0	0	0
e) cognitius	1	0	1
f) socials	2	3	5
g) organitzatius	6	2	8
h) didàctics	3	4	7
i) lingüístics	9	7	16
j) higiènic-sanitaris	1	3	4
k) administratius	0	0	0
l) assistencials	0	1	1
m) altres (especificar)	1	0	1

En conjunt, són els problemes lingüístics (42%) i relacionals (29%) els més citats pel professorat, seguit pels problemes organitzatius (21%) i didàctics (18%). L'elecció dels problemes lingüístics com els més rellevants és coherent amb l'opció feta en la Pregunta 7, on quedava ben clar que la diferència lingüística comporta problemes importants per al professorat. Aquesta percepció del professorat fa especialment important el treball que es fa i es pot fer des del SEDEC.

Si bé l'opció relativa als problemes lingüístics i relacionals és indiscutible, tant a primària com a secundària, a part es donen algunes matisacions que val la pena esmentar. Mentre els problemes organitzatius preocupen a un 26% del professorat de primària, només preocupen a un 13% del de secundària. Contràriament, mentre els problemes d'ordre didàctic preocupen un 27% del professorat de secundària, només representen un problema

per al 13% del de primària. Parlant encara dels mestres de primària, altres problemes que els preocupen en relació a l'alumnat de grups minoritaris són: la disciplina (22%) i la religió (13%). Als professors de secundària, en canvi, a part dels problemes citats anteriorment, els preocupen els problemes d'ordre social (20%) i els higiènic-sanitaris (20%), mentre que els preocupen poc els religiosos i gens la disciplina. Més en general, el professorat no es mostra preocupat pels problemes de tipus estructural, cognitiu, administratiu o assistencial.

En aquesta pregunta es demanava que argumentessin la resposta. Una part dels comentaris fan referència als *problemes relacionals*, que a vegades es relacionen amb els problemes lingüístics i de comunicació. Aquests són els arguments:

“Al començament de relació entre ells i els companys fins que no aprenen la nostra llengua” (mestre de primària)

“Normalment els nens i nenes gambians van/s'ajunten amb els africans¹. Els nens d'altres cultures van amb nens de la mateixa cultura” (mestre de primària)

“Davant dels conflictes sorgeix la vena “racista”, s'insulten i es perden el respecte amb facilitat. Hi ha casos puntuals de problemes de disciplina, especialment en nens magrebins” (mestre de primària)

“Solen crear problemes de convivència” (mestre de primària)

“A l'haver-hi mancances a l'hora d'expressar allò que volen dir (els d'incorporació tardana) generen conflictes socials, de vegades, no sempre, a l'aula i/o pati” (professor de secundària)

“Relacionals : hi ha un rebuig per part dels alumnes autòctons. Manca educació al respecte.” Molta!” (professor de secundària)

“S'incorporen a una classe però treballar la relació amb els altres no sempre és fàcil “ (professor de secundària)

“Problemes relacionats amb els companys, especialment amb els que han mostrat actituds racistes” (professor de secundària)

“Els estereotips preconcebuts costen de trencar i això genera problemes de relació interculturals entre alumnes de diferents procedències” (professor de secundària)

¹ Quan diu “africans” es refereix a nens i nenes d'origen subsaharià.

En molts d'aquests arguments apareix el tema del racisme, dels estereotips, de les dificultats de la majoria d'alumnes per acceptar la presència d'alumnat de diferents procedències, del rebuig, cosa que provoca conflictes i problemes de convivència. Les dificultats lingüístiques agreugen la situació ja que impedeixen que es puguin establir relacions amb nens i nenes autòctons. En aquest sentit, un parell de professors de secundària argumenten que les dificultats de comunicació per causa del desconeixement de la llengua genera dificultats per a la integració:

“Acostumen a arribar parlant només la seva llengua i no hi ha prou mecanismes per a una ràpida comunicació que permeti la seva integració sense traumes” (professor de secundària)

“A) depèn del grau d'integració i de tolerància. B) Evidentment els costa més si no dominen el català o castellà a nivell general de comprensió” (professor de secundària)

Un altre bloc d'arguments gira entorn de *les dificultats que suposa pel professorat i la manca de recursos de tota mena de què disposa el professorat per fer front al fet de la presència d'alumnat procedent d'altres cultures*:

“En genera moltíssims (de problemes) i encara em sembla que no sé els que en generarà més endavant. El greu problema és que les “solucions” es fan sobre la marxa i ja es troben sortides però després d'haver-ho fet malament unes quantes vegades” (mestre de primària)

“Trobo que aquests alumnes es dispersen amb més facilitat i, per tant, trenquen sovint la dinàmica de la classe” (mestre de primària)

“Didàctics: Manca material adequat perquè aquests alumnes puguin seguir la classe. Seria bo unes hores d'auxiliar de conversa però dins de l'aula amb el seu dossier” (professor de secundària)

“No tenen ni tan sols un bagatge lingüístic bàsic (de supervivència) i l'esforç d'organització és molt important pels pocs recursos que l'administració ens proporciona” (professor de secundària).

“Alhora augmenta la diversitat d'alumnes i, per tant, això encara complexifica més la tasca del professor per atendre'ls” (professor de secundària)

Altres arguments que donen professors de secundària en relació al tipus de problemes que generen són:

“Religiosos en el cas dels alumnes musulmans i amb les noies” (professor de secundària)

“La nostra cultura és més flexible que la seva. Jo puc ser més crític amb les meves idees, ells no poden” (professor de secundària)

“Sense higiene corporal no hi ha relació personal còmoda. Sense mínima igualtat de recursos no es pot accedir als mínims educatius (occidentals) necessaris” (professor de secundària)

Pregunta 9: Segons tu, es pot afavorir als centres educatius l'acceptació de l'alumnat de grups minoritaris i l'interès per la diversitat de cultures? (Màxim dues respostes)

	CEIP	IES	Total
a) No és possible si el professor/a no coneix la cultura d'origen d'aquest alumnat	0	1	1
b) Els centres educatius poden fer poca cosa per desenvolupar percepcions positives vers aquest alumnat	0	0	0
c) És possible si s'introdueixen en els programes continguts de tipus històric, literari, social, etc. que afavoreixin el coneixement de la diversitat cultural.	12	8	20
d) Sí, si s'organitzen grups de treball amb la participació d'aquest alumnat	6	2	8
e) Sí, si el centre organitza trobades i d'altres iniciatives (artístiques, musicals, etc.) per afavorir el coneixement de la diversitat cultural	6	5	11
f) Sí, si el centre, juntament amb d'altres organismes, promou activitats extraescolars relacionades amb la diversitat cultural	8	5	13
g) Sí, si el centre estableix bones relacions amb les famílies d'aquest alumnat	2	0	2
h) Altres (especificar)	0	2	2

De 36 casos que han contestat aquesta pregunta, 20 (és a dir un 56%) opinen que es pot afavorir l'acceptació d'alumnat de grups minoritaris si s'introdueixen en els programes continguts de tipus històric, literari, social, etc. que afavoreixin el coneixement de la diversitat cultural. Aquesta resposta contrasta amb el que hem anat veient en l'anàlisi dels casos individuals on es posava de manifest que es feien pocs canvis en els continguts dels programes i poques vegades es deixa constància per escrit d'aquests canvis.

Un grup considerable (13 persones, el 36%) pensen també que es pot afavorir si el centre promou activitats extraescolars relacionades amb la diversitat cultural. També hi ha 11 persones (30%) que han optat per la resposta e, és a dir, opinen que es pot afavorir l'acceptació d'alumnat de grups minoritaris si el centre organitza trobades i d'altres iniciatives (artístiques, musicals, etc.) per afavorir el coneixement de la diversitat cultural. Aquest tipus de respostes concorden, en canvi, amb algunes de les iniciatives que s'estan duent a terme en els centres. Semblaria que es considera que les activitats extraescolars són l'espai/temps més apropiat per treballar la diversitat cultural i per afavorir l'intercanvi. De tota manera sobta perquè és un espai que normalment escapa a la intervenció directa del

professorat. Vist des d'un altre punt de vista, podria ser que el que es volgués dir és que l'espai de lleure és el més socialitzador i el més eficaç per a afavorir la convivència intercultural. Pel que fa a les trobades i altres iniciatives d'aquest estil s'ha demostrat que són una bona estratègia per iniciar aquestes relacions i per posar en contacte persones diferents. Ara, també és clar que si no van més enllà en els seus objectius corren el perill d'estimular la diferenciació i els estereotips i de reduir la diversitat cultural als seus aspectes més visibles, folklòrics o exòtics.

A més, 8 persones (22%) pensen que es pot afavorir si s'organitzen grups de treball amb la participació d'aquest alumnat. Volem destacar també que ningú respon l'opció *b* i només una persona l'opció *a*.

Els dos professors que contesten l'opció "altres" són de secundària. Un d'ells pensa que l'acceptació de l'alumnat de grups minoritaris depèn de la formació que reben al si de les famílies: "Els problemes vénen de casa, però als centres sí es poden fer activitats per anar corregint el problema. És a llarg termini..." L'altre professor pensa que "si no hi ha recursos addicionals i programa d'actuació, només taparem forats".

Pregunta 10: És idèntica a la pregunta 7, que ja hem comentat

Pregunta 11: Si el centre disposés d'un recurs personal addicional per atendre l'alumnat de grups minoritaris, què creus que seria el que aquest professional hauria de fer de forma prioritària (Màxim una resposta)

	CEIP	IES	Total
a) Fonamentalment ensenyar-los la llengua catalana de tal manera que pugui integrar-se el més aviat possible.	14	11	25
b) Treballar amb aquest alumnat els continguts de les diferents matèries, potser utilitzant un entorn diferent al de la classe.	2	1	3
c) Afavorir en tot l'alumnat (immigrant o no) una bona coneixença mútua	2	0	2
d) Organitzar grups de treball amb la participació d'aquest alumnat	1	0	1
e) Tenir cura de l'aprenentatge de la seva llengua materna	0	0	0
f) Organitzar tallers lingüístics o d'altre tipus per a tot l'alumnat	2	1	3
g) Altres (especificar)	1	1	2

De les 37 persones que responen, n'hi ha 25 (és a dir, un 67,5%) que opten per la resposta *a*, és a dir, que la tasca prioritària que atribuirien a aquest recurs personal addicional és la d'ensenyar llengua catalana per tal que puguin integrar-se el més aviat possible a l'aula. Aquesta resposta és coherent amb el que hem anat veient fins ara, en el sentit que la majoria del professorat que ha respost el qüestionari respon que la diferència lingüística

comporta dificultats importants en el sentit que se la veu en part com a causa de les dificultats en les relacions amb els companys, de convivència, de comunicació, i comporta dificultats metodològico-didàctiques pel professorat. Tot i això, com es pot veure a la taula hi ha persones que atribuirien prioritàriament alguna de les altres tasques. Destaquem que ningú assenyala la resposta *e*: tenir cura de l'aprenentatge de la llengua materna, i que entre el professorat de secundària ningú assenyala les respostes *c* i *d*. Aquestes respostes són coherents amb la poca predisposició demostrada pel professorat pels elements més propers al multiculturalisme. L'òptica, com es veu un cop més, tendeix sempre cap a opcions assimiladores, que deixen en un segon terme la cultura d'origen dels alumnes de grups minoritaris.

Pregunta 12: Segons tu, un professor/a que té alumnat de grups minoritaris a la classe, per desenvolupar millor la tasca docent hauria de: (màxim 2 respostes)

	CEIP	IES	Total
a) Tenir la col·laboració constant d'un especialista	10	8	18
b) Assistir a cursos de formació	9	4	13
c) Conèixer les famílies i la comunitat d'origen d'aquest alumnat	3	0	3
d) Documentar-se sobre les cultures d'origen	3	3	6
e) Conèixer la didàctica per ensenyar la llengua catalana com a segona llengua	4	5	9
f) Altres (especificar)	3	2	5

Una part important del professorat que respon aquesta pregunta (18 professors de 34, el 53%) pensa que el professorat que té alumnat de grups minoritaris, per desenvolupar millor la tasca docent, hauria de tenir la col·laboració constant d'un especialista i 13 persones (38%) pensen que haurien d'assistir a cursos de formació. L'opció majoritària del professorat que ha respost el qüestionari es pot interpretar de diferents maneres: Que cal un especialista que s'ocupi directament dels alumnes de grups minoritaris. De fet, però, seria una interpretació poc coherent amb algunes de les respostes que han donat anteriorment. Que cal l'assessorament d'un especialista que conegui la cultura d'un determinat grup cultural i la millor manera de procedir didàcticament. Que cal l'assessorament i la col·laboració genèriques d'especialistes en treball amb grups-classe multiculturals. Aquesta seria la tasca que, ara com ara, encara que amb pocs recursos, està desenvolupant el Programa d'Educació Compensatòria. El que sí queda clar, en tot cas, és la demanda de més recursos humans per damunt de les necessitats formatives.

A més d'aquestes respostes els mestres d'educació primària assenyalen totes les altres respostes. En canvi, no hi ha cap professor de secundària que pensi que el professor hauria

de conèixer les famílies i la comunitat d'origen d'aquest alumnat. (resposta c). A aquestes alçades ja no ens sorprèn que les opcions més triades siguin les relatives a un reconeixement de les cultures d'origen i a l'esforç per comprendre les lògiques culturals dels grups minoritaris en la nostra societat.

També és significatiu que 5 dels 13 professors de secundària que responen aquesta pregunta diguin que els caldria conèixer la didàctica per ensenyar la llengua catalana com a segona llengua (resposta e).

Entre els que responen l'opció "altres" les respostes que es donen són les següents:

"Depèn molt de l'alumne que t'arriba i en quin moment t'arriba, de l'edat, la procedència. Hi ha nens que no els costa gaire integrar-se i a d'altres els costa més" (mestre de primària)

Entenem que el que vol dir aquesta persona és que és difícil donar una resposta general sobre el que caldria a un mestre per desenvolupar millor la seva tasca ja que en funció de com és l'alumne, de l'edat, del curs en què s'incorpora, de la procedència, les necessitats poden ser unes o les altres.

"Baixar la ratio d'alumnes per classe per poder-los atendre degudament" (mestre de primària)

"Poder tenir grups mixtes que no sigui molt elevat el percentatge d'immigrants. Tenir personal per partir grups per realitzar les activitats de llengua oral i expressió" (mestre de primària)

"Tenir molts pocs alumnes" (professor de secundària)

Aquests tres comentaris apunten vers la necessitat de reduir el nombre d'alumnat de manera que es pugui fer una millor atenció als alumnes.

"Tenir material adequat per poder anar donant a l'alumne (sinó és difícil estar per ell)" (professor de secundària)

Pregunta 13: Segons tu, l'èxit o el fracàs escolar de l'alumnat de grups minoritaris depèn de (màxim 2 respostes)

	CEIP	IES	Total
a) La preparació i els esforços del professorat	7	1	8
b) Els condicionants socials externs	5	6	11
c) La capacitat i els esforços individuals de l'alumne/a	11	10	21
d) El nivell acadèmic dels pares	0	0	0
e) L'interès dels pares per l'escolaritat dels fills	9	3	12
f) Els recursos personals i materials disponibles	3	4	7
g) Altres (especificar)	2	4	6

Cal senyalar, que en poder indicar dues respostes cada persona, aquestes han quedat força distribuïdes entre totes les respostes possibles. De les 36 persones que responen aquesta pregunta, 21, és a dir el 58,%, opinen que l'èxit i el fracàs escolar de l'alumnat de grups minoritaris depèn de la capacitat i els esforços individuals de l'alumne. Hi ha 12 persones (33%) que pensen que l'èxit o el fracàs depèn de l'interès dels pares per l'escolaritat dels fills, 11 (31%) que opinen que depèn de condicionants socials externs i 8 (22%) de la preparació i esforços del professorat. El que ens sembla interessant d'observar en aquesta pregunta és que les opcions amb més nombre de respostes (c, e i b) es refereixen a factors sobre els quals el professorat no hi té ni hi pot tenir massa control: les capacitats i esforços de l'alumnat, l'interès de les famílies per l'escolaritat dels fills, els condicionants socials externs. Malgrat tot, el que ens sembla que més es posa de manifest en aquesta pregunta és que hi ha una varietat de factors que poden incidir en més o menys mesura, excepte el nivell acadèmic dels pares, que no és escollit per ningú com a resposta, quan segons alguns treballs assenyalen aquest factor com un dels més determinants. També val la pena deixar constància de què els recursos personals i materials disponibles (opció f) són considerats pel professorat un factor poc influent en l'èxit o fracàs escolar de l'alumnat de grups minoritaris (19%).

De tota manera, hi ha diferències significatives entre el professorat de primària i el de secundària. En tots dos casos l'opció més escollida és la c (la capacitat i els esforços individuals de l'alumne), però mentre la trien el 67% dels professors de secundària, entre els de primària la trien un 48%. La segona opció escollida pels mestres és la e, l'interès dels pares per l'escolaritat dels fills (39%), una opció que només tria un 20% del professorat de secundària. La tercera opció dels mestres és la a, la preparació i els esforços del professorat (30%), opció que només un 7% del professorat de secundària tria. Per al professorat de secundària l'ordre és aquest: primer l'opció c, segon l'opció b (40% per un 22% el professorat de primària); tercer l'opció f (27% per un 13% a primària).

Les persones que responen l'opció "altres" apunten el següent:

"Cal dir que és una barreja de tots els punts i com a importants a i b" (mestre de primària)

"Penso que és una barreja de tot" (mestre de primària)

"Esforç del professorat (que hi sigui aquest esforç!) i recursos de material" (professor de secundària)

"L'actitud de l'alumne (mostrar-se receptiu encara que sigui una dona qui els vulgui educar-ensenyar" (professor de secundària)

"El nombre d'alumnes del grup minoritari" (professor de secundària)

"La seva voluntat de relació i d'integració" (professor de secundària)

Les respostes a aquesta pregunta 13 les podem contrastar amb les que donen els professors a la pregunta 19 del qüestionari, que es refereix a cada cas en concret. En aquesta pregunta, com que hi havia professors que havien tingut a la classe dos alumnes que formen part de l'estudi, responien dues vegades la pregunta 19, una per cada un dels alumnes. Així, comptem amb 44 qüestionaris, dels quals 1 no respon aquesta pregunta i la responen 24 mestres de primària i 19 de secundària.

Pregunta 19: Segons tu, quins creus que són els factors que més han contribuït a l'èxit o el fracàs escolar d'aquest alumne/a? (Màxim 2 respostes)

	CEIP	IES	Total
a) La preparació i els esforços del professorat	9	3	12
b) Els condicionants socials extern	6	1	7
c) La capacitat i els esforços individuals de l'alumne/a	20	15	35
d) El nivell acadèmic dels pares	0	0	0
e) L'interès dels pares per l'escolaritat dels fills	10	3	13
f) Els recursos personals i materials disponibles	2	4	6
g) Altres (especificar)	1	1	2

Pensant en alumnes en particular veiem que les respostes s'agrupen encara més que en la pregunta 13. Així, trobem que 35 de les 43 persones (un 81,%) pensen que el factor que més ha contribuït a l'èxit o fracàs escolar de l'alumne en concret és la capacitat i els esforços individuals de l'alumne. La següent opció en nombre de respostes, però ja molt inferior, és l'opció e (l'interès de la família per l'escolaritat dels fills), que és escollida per

13 persones (30%), seguida de la *a* (la preparació i els esforços del professorat), que és escollida per 12 persones (28%). El que destaca en les respostes a aquesta pregunta és que en el cas del professorat de primària, les respostes més donades són la *c*, *e* i *a*, per aquest ordre, seguint força la tendència que s'observava a la pregunta 13. En el grup de professorat de secundària veiem que la resposta majoritària és la *c* i la següent és la *f* (Els recursos personals i materials disponibles) però només amb 4 respostes (21%). Per tant, a secundària ens trobem que les respostes estan una mica més concentrades que a la pregunta 13 en considerar que és la capacitat i esforç individual de l'alumne el factor principal que explica el seu èxit o fracàs escolar.

Els que assenyalen l'opció altres indiquen en general que es tracta d'una barreja de factors i vénen a manifestar la dificultat d'assenyalar-ne només dos.

Insistent en la comparació entre les preguntes 13 i 19 observem que, quan els factors d'èxit s'apliquen a un alumne en concret, l'atribució a la seva capacitat i esforç de l'èxit escolar augmenta espectacularment: un 39% a primària i un 12% a secundària. Pel que fa al professorat de secundària, hi ha encara alguna diferència més que cal fer notar: disminueix, també espectacularment, el nombre dels qui atribueixen l'èxit o el fracàs escolar dels alumnes de grups minoritaris als condicionaments socials externs (passa d'un 40% a un 5%) i augmenta lleugerament el nombre dels que indiquen que la preparació i l'esforç del professorat són també rellevants (un 9% d'augment).

Com a tendència general, el factor que més augmenta és la capacitat i els esforços individuals i el que més disminueix és el relatiu als condicionants socials externs.

Capítol 5

Conclusions i propostes

Introducció

Hem arribat al capítol final d'aquest informe d'investigació en el que creiem que hem de fer un esforç d'integració i interpretació de tota l'anàlisi feta, de manera que ens condueixi a fer aportacions en dos sentits: quins factors incideixen en els processos d'escolarització de l'alumnat d'origen africà, de quina manera i amb quina intensitat, així com quines línies d'actuació podem plantejar a partir d'aquí.

No podem amagar un cert neguit davant de la dificultat del repte que se'ns planteja, que se'ns ha plantejat, de fet, al llarg de tota la investigació. Arribats a aquest punt, disposem d'un volum considerable d'informació organitzada i analitzada que ens ha de servir per assolir els objectius que ens havíem marcat a la recerca. Les conclusions i propostes que presentem en aquest capítol es deriven de tot aquest treball però abans d'exposar-les volem fer algunes consideracions per tal que es compregui quin ha estat el camí seguit fins a poder escriure-les.

La nostra investigació es va presentar des de bon començament com un procés a dur a terme en dues fases, tal com ja s'ha explicat al capítol I. Cada fase tenia uns objectius. La primera, perseguia fer una aproximació al coneixement dels resultats escolars de l'alumnat d'origen africà escolaritzat a les comarques de Girona així com conèixer els itineraris escolars d'aquests alumnes, basant-nos en els resultats de les avaluacions que figuren en els expedients acadèmics. Derivat directament d'aquesta fase tenim un informe descriptiu, de caire quantitatiu, on es presenten dades, bàsicament estadístiques, que ens aproximen d'una forma general als processos d'escolarització de l'alumnat d'origen africà. Aquesta fase va finalitzar el mes de novembre de 1999. La segona fase tenia com a objectius identificar factors que incideixen en els processos d'escolarització d'alumnat d'origen africà i proposar línies d'acció social i educativa orientades a la millora d'aquests processos. Aquesta segona etapa ha consistit en l'estudi de nou casos –nou processos d'escolarització, doncs- emprant una metodologia qualitativa. El treball realitzat en la primera fase de la recerca ha estat cabdal per orientar aquesta segona i, entre d'altres coses, per obtenir els criteris de selecció dels nou casos que s'han estudiat.

Cada un dels casos estudiats ha tingut un sentit instrumental, és a dir, ha constituït el nucli de la recerca en base al qual l'hem organitzada de manera que ens permetés aproximar-nos

a unes realitats concretes, a uns processos singulars i irrefutables, alhora que ha esdevingut el mitjà a través del qual hem pogut acostar-nos a una realitat complexa i multidimensional que es deriva de la incorporació al sistema educatiu dels fills de famílies d'origen africà. Per cada cas –per cada alumne– ens hem apropat al coneixement del context sociocomunitari on ha viscut al llarg del procés, al context familiar, al context escolar i a les pròpies característiques personals. Això ens ha conduït a conèixer i analitzar algunes de les dinàmiques que es produeixen en aquests contextos, detectar problemes i dificultats, descobrir iniciatives, relacions, mancances i punts forts, percepcions i visions particulars, conèixer discursos –polítics, pedagògics, socials...

Les conclusions i propostes que tot seguit es presenten són producte de l'anàlisi i la reflexió a què tot aquest procés ens ha portat. Cal entendre, doncs, que les dades obtingudes, organitzades i exposades de forma exhaustiva en els informes individuals, i analitzades i interpretades de forma conjunta tal com es presenten en els capítols 3 i 4 d'aquest informe, ens han ajudat a estructurar la nostra reflexió entorn dels factors que poden incidir en els processos d'escolarització de l'alumnat d'origen immigrant, com i amb quina intensitat hi incideixen, i sobre les possibles propostes d'actuació.

La redacció d'aquest capítol s'ha fet tenint molt present les dades –a les quals hem donat força voltes– però obligant-nos a anar més enllà d'aquestes, incorporant elements derivats de la nostra reflexió, per tal d'elaborar una visió compartida per l'equip de recerca sobre aquells aspectes sociocomunitaris, familiars, escolars i personals que influeixen en els processos d'escolarització, i, doncs, en l'èxit o fracàs escolar de l'alumnat fill de famílies immigrades d'origen africà.

Aquest capítol s'estructura en els quatre grans blocs que hem anat treballant al llarg de tota la recerca: context sociocomunitari, context familiar, context escolar i alumne/a, no amb afany de simplificació d'uns processos, com dèiem, complexos i multidimensionals, sinó de facilitar l'organització de la reflexió i la posterior lectura del text. Per cada un d'aquests blocs destaquem els aspectes més importants que pensem que es deriven d'aquesta recerca i aportem la nostra visió, argumentant, d'aquesta manera, les possibles línies d'actuació.

El document resultant, doncs, no pretén altra cosa que contribuir al coneixement del tema i aportar elements sobre com pensem que cal enfocar i sobre què pensem que cal fer per millorar els processos d'escolarització dels fills i les filles de famílies immigrades d'origen africà. Ens agradaria que la nostra aportació proporcionés alguns arguments fonamentats als professionals de l'educació de cara a les decisions que han de prendre en la seva pràctica educativa. Tot això –esperem– d'enriquir el debat públic que, sobre aquesta qüestió s'està produint avui i cal que se segueixi donant en el futur.

1. El context sociocomunitari

Resulta força complex concloure quins factors del context sociocomunitari tenen una incidència en els processos escolars dels alumnes d'origen africà. Les característiques del context sociocomunitari configuren un entorn que pot ser més o menys afavoridor dels processos d'inserció social de les famílies en la societat d'acollida i això segurament és important per facilitar, a la vegada, els processos d'integració escolar dels fills d'aquestes famílies. Tenint present aquesta idea no podem perdre de vista, però, que les dinàmiques internes de les famílies i de les persones immigrades poden afavorir més o menys aquesta integració.

En aquest apartat comentem, per tant, algunes conclusions i propostes generals d'actuació –molt generals- en la línia de destacar alguns aspectes de l'entorn social on viuen aquestes famílies, que pensem que tenen una incidència important en el suport que poden proporcionar a les persones immigrades i, de retruc, als seus fills. No volem que s'entengui, però, que farem propostes que anirien dirigides exclusivament a aquest col·lectiu. Ben al contrari, pensem que la situació social actual de molts barris i municipis, amb la presència de persones d'origen immigrant i amb una important presència també de persones i famílies amb una gran precarietat laboral, social, cultural i econòmica està posant en evidència la necessitat d'endegar actuacions socials àmplies, decidides i coordinades entre diferents àmbits i nivells de decisió. Els punts que destaquem són els que es presenten a continuació.

Els percentatges de població d'origen africà en les ciutats i zones estudiades en tractar els diferents casos són considerables i estan per damunt de la mitjana de Catalunya. Tenen, a més, una certa antiguitat, ja que en gairebé tots els casos es produeixen des de mitjans de la dècada dels 80. Malgrat això, les polítiques locals d'habitatge, serveis socials, educació, participació ciutadana, etc., han estat escasses o nul·les i, quan se n'ha endegat alguna de concreta, s'ha fet sense un pla director fruit d'un diagnòstic acurat de la situació, i amb objectius i plantejaments clars, negociats i consensuats, i amb un finançament insuficient o limitat en el temps.

La qüestió urbanística i de l'habitatge és una de les preocupacions principals dels ajuntaments pel seu caràcter estratègic i per les conseqüències que s'ha constatat que es deriven d'una mala resolució d'aquest tema. El punt de partida no és bo, ja que els principals problemes es plantegen en barris o nuclis de població on els habitatges són

barats i petits, construïts els anys 60 i 70, uns anys sense democràcia, en què les preocupacions per un urbanisme humanitzador i respectuós amb el medi ambient pesaven menys que les possibilitats d'especulació i negoci. En aquest camp s'aprecia clarament una

estratègia de substitució pel qual les famílies treballadores que s'havien instal·lat en aquests habitatges tendeixen, per poc que puguin, a traslladar-se a d'altres zones del municipi amb habitatges més nous, en zones amb més serveis, més cèntriques o amb més status, mentre que el que ells abandonen és llogat o, cada vegada amb més freqüència, venut, a famílies d'origen estranger. Alguns polítics locals parlen de la necessitat de dur a terme accions d'esponjament o microurbàniques, però reconeixen que es tracta d'una qüestió enormement complexa i costosa, tot i que tots ells la consideren essencial. En aquest mateix àmbit es planteja encara la migradesa del mercat de lloguer i les dificultats de compra o de lloguer per part de les famílies immigrades en determinades zones, carrers o edificis, per por a què es produeixi una pèrdua de valor de l'habitatge o de l'entorn urbà.

Aquestes dinàmiques socials que es produeixen, l'anàlisi de les quals transcendeix les possibilitats del nostre estudi, cal tenir-les en compte a l'hora de fer una valoració de les possibilitats d'inserció social de les famílies immigrades en la societat d'acollida. No obstant, no es poden atribuir les dificultats d'integració únicament a aquesta qüestió. *El tema de l'habitatge i de l'urbanisme és un tema important que han d'abordar els poders públics però no només en relació a la qüestió de la immigració sinó de la societat en general.* La necessitat d'emprendre accions encaminades a la dignificació dels diferents barris i zones urbanes és reconeguda obertament per part dels responsables polítics si bé sembla que resulta difícil la concreció de les mesures que cal prendre i la seva posada en pràctica. A això cal afegir la necessitat de canvis en la política social en relació al tema de l'habitatge que pugui facilitar l'accés de tothom a un habitatge digne.

Un altre aspecte a tenir en compte encara dins d'aquest context general de les dinàmiques socials és el fet que sembla constatar-se a partir del nostre estudi que la mobilitat de les famílies de l'alumnat estudiat (canvis de residència, de poble, de barri) que comporta per als fills canvis d'escola, no semblen tenir cap relació amb la naturalesa del procés d'escolarització seguit ja que alguns dels alumnes estudiats que han obtingut uns bons resultats escolars pertanyen a famílies que han canviat una o més vegades de lloc de residència, i d'altres, amb una més gran estabilitat, han desenvolupat processos d'escolarització no tan exitosos.

Pel que fa als serveis, hem vist que cap ajuntament ha volgut crear inicialment serveis específics adreçats de forma prioritària o exclusiva a les persones immigrades, ja sigui per una qüestió de principis, entenent que tots els serveis s'han d'adreçar genèricament a tota la població i, doncs, han de ser sensibles al fenomen de la migració africana, o per motius econòmics, ja que la creació d'aquests serveis implicaria la dotació pressupostària corresponent. En pocs casos, però, aquesta aposta ha anat acompanyada de la informació i formació adequades dels tècnics i del personal d'aquests serveis i de les adaptacions

organitzatives i materials que sembla que hauria de comportar el fet d'haver d'atendre noves demandes o requeriments diferents.

La realitat, amb tot, ha acabat imposant-se i, en la pràctica, alguns serveis han atès de forma molt majoritària població d'origen immigrat. Seria el cas, per exemple, dels serveis destinats a infants i adolescents en situació de risc social, dels serveis socials, d'alguns serveis d'orientació professional o laboral, o de les mateixes escoles d'adults. Per tant, tot i que estem d'acord amb el principi de fons que no s'han de crear serveis específics per a persones immigrades, també reconeixem que en determinats moments, o davant determinades situacions que es preveuen més o menys transitòries, pot ser necessària la seva creació. *En aquest sentit, pensem que caldria articular alguns mecanismes d'acollida que facilitessin informació a les persones immigrades sobre els serveis que té a l'abast, el seu funcionament, etc., i que actuessin de forma coordinada.* Podríem pensar que els serveis socials d'atenció primària són els que podrien fer aquesta funció, i sovint la fan, però amb moltes limitacions de recursos i havent de donar resposta a una diversitat gran de demandes socials, entre les que s'hi afegeixen les derivades del tema de la immigració.

La realitat ens mostra que ja s'han donat les primeres iniciatives de serveis clarament especialitzats, com seria el cas de les "oficines del nouvingut" que proven d'institucionalitzar una mena d'oficina única per atendre i orientar les persones i les famílies d'origen estranger acabades d'arribar en determinats municipis; o la contractació de "mediadors culturals", amb tasques sovint poc definides que oscil·len entre l'educador social i l'assessor per qüestions relacionades amb la migració. En aquest darrer cas, les poques experiències de mediació fetes amb persones capacitades, mínimament ben formades i amb contractes estables i dignes, són enormement positives, més en relació als professionals i institucions del país de recepció que en relació als mateixos immigrants. Sobta, en tot cas, el poc reconeixement d'una figura professional que, en la major part dels casos, ha funcionat d'una manera provisional i precària (contractes a temps parcial, de temps limitat, amb sous baixos...) i sense garantir una selecció i formació adequades d'aquests professionals per falta de finançament per part de l'administració responsable (Presidència, Governació, Interior, Benestar social...)

En l'àmbit de l'educació no formal s'han donat algunes iniciatives d'abast limitat però d'eficàcia contrastada, cosa que hauria de portar les administracions locals i nacionals a dotar-los convenientment i a ampliar-los en funció de les necessitats. Parlem, per exemple, dels centres oberts, entesos com a espais educatius que proporcionen a infants i adolescents la possibilitat d'accelerar les seves potencialitats, el seu rendiment escolar i la seva adaptació escolar i social. Seria el cas també d'algunes biblioteques públiques que, depassant el marc i les orientacions oficials, han promogut programes de reforç escolar i de

dinamització cultural, que s'han demostrat prou útils tant per als usuaris d'origen estranger –entre els quals una majoria d'origen africà- com per tots els usuaris en general. O de les escoles d'adults, moltes d'elles sense un reconeixement i un finançament adequats per part de l'administració responsable, el departament de Benestar Social, que han estat una eina d'adaptació i d'inserció insubstituïble per a moltes persones immigrades.

Pensem que aquesta qüestió dels serveis és important en la mesura que comporta una atenció específica a les famílies immigrades cercant vies per poder donar respostes a les noves demandes que van sorgint. Ara bé, resulta difícil de determinar fins a quin punt aquesta qüestió pot incidir en els processos d'escolarització de l'alumnat d'origen africà. En la nostra investigació, els processos estudiats es desenvolupen al llarg d'un període de temps en el qual no és fins els darrers anys que els municipis es plantegen la necessitat o no, la conveniència o no, de crear serveis específics o d'adaptar els existents. Malgrat tot, l'estudi realitzat ens aporta prou elements com perquè puguem recollir les següents consideracions. D'una banda, i com ja hem dit, ens sembla correcta la idea que, com a objectiu a aconseguir, no s'han de crear serveis específics per a persones immigrades però que això no treu que, de forma transitòria, sigui necessari crear serveis específics, especialment relacionats amb l'acollida de les persones immigrades, i encaminats a facilitar la relació d'aquestes persones amb els diferents serveis i institucions socials i els seus professionals. D'altra banda, cal tenir també molt present que el fet de no crear serveis especialitzats implica prendre mesures per a formar els professionals que hi treballen de cara a ajudar-los davant dels nous reptes que planteja la immigració així com millorar la dotació personal i econòmica d'aquests serveis.

A més de la necessitat d'una major dotació d'aquests recursos cal prendre en consideració el fet que, en general, s'observa una falta de mecanismes formalitzats de coordinació entre alguns d'aquests serveis (com els centres oberts) amb el sistema educatiu, en relació a temes com ara el reforç o suport escolar que aquests serveis poden proporcionar. Tot i que en algunes zones s'estan fent esforços en aquest sentit i es valoren de forma molt positiva en tant que poden incidir en els processos d'escolarització dels nens i de les nenes d'origen immigrant, val a dir que són esforços a nivell individual, que depenen de la voluntat de les persones que hi treballen. Aquest punt ens condueix cap a una idea que desenvoluparem més endavant en el sentit que cada vegada serà més necessària la interacció entre diferents serveis sociocomunitaris i l'escola com un servei més, i molt important, dins d'aquest context.

A nivell sociocomunitari el tema del lleure és un tema mal resolt. Una de les mancances que es perceben amb més claredat és la de serveis educatius de lleure que afecta tota la població en general, però, tal i com ocorre en d'altres casos, que la presència d'infants i

adolescents i joves d'origen immigrant fa més evident i més visible. L'espai i temps de lleure, per les seves característiques de llibertat i de baixa formalització, constitueixen una ocasió especialment propícia per fomentar les relacions d'intercanvi i de cooperació al servei de la convivència i de la interculturalitat. Cap dels municipis inclosos en aquest treball ha fet una aposta clara en aquest camp (llevat, si de cas, del temps d'estiu). S'observen mancances de serveis de lleure per a adolescents sobretot, que siguin gratuïts o de baix cost; i els serveis que poden tenir aquestes condicions corren el risc de convertir-se en guetos en el sentit que només hi accedeixen infants d'origen immigrant, perdent l'oportunitat d'esdevenir espais de socialització i d'integració.

A part, hi ha alguns problemes específics de la població d'origen immigrant en aquest camp: des de la manca d'informació de l'existència i utilitat d'aquests serveis; o les concepcions diferents pel que fa a les possibilitats del lleure. Les percepcions per part de les famílies immigrades sobre la necessitat que els seus fills participin en activitats de lleure sovint no coincideixen amb la percepció de la majoria de professionals sobre la conveniència d'aquesta participació. L'existència de problemes econòmics greus en algunes famílies immigrades actua com a element dissuasori. No sembla, però, que l'oferta d'activitats gratuïtes sigui la millor solució; per una banda, pel que hem comentat sobre la possibilitat de convertir determinades activitats de lleure en espais gairebé exclusius per a infants immigrants o en situació de risc social; per l'altra, perquè les accions de discriminació positiva en aquest sentit sovint són mal acceptades per la població autòctona. La qüestió de la confessionalitat explícita de moltes de les ofertes existents és un altre element a tenir en compte en l'anàlisi dels serveis i activitats de lleure. Totes aquestes dificultats poden traslladar-se perfectament a l'àmbit esportiu, tant el competitiu com el no competitiu. L'espai i el temps de lleure és profundament socialitzador, però també és on se solen constituir les iniciatives i els grups marginals o antisocials de diferent tipus i caràcter, des del *skinheads* a les bosses de delinqüència i exclusió.

Estem d'acord que els espais de lleure són importants i que cal potenciar la participació de tots els infants i joves en aquestes activitats lúdiques, esportives, culturals, etc. que es desenvolupen fora del marc escolar. Ara bé, resulta difícil determinar fins a quin punt el fet d'assistir a aquestes activitats té una incidència en els processos d'escolarització dels alumnes d'origen africà. El que nosaltres hem observat en aquesta investigació és que algunes famílies immigrades volen oferir als seus fills aquestes possibilitats. Són famílies que tenen una actitud positiva vers la participació dels fills en activitats extraescolars en el sentit que pensen que és una manera d'ajudar-los a establir més i més diverses relacions socials, fet que es considera positiu. En altres casos són els professionals (educadores del centre obert, educadors socials i mestres) els que conceben la participació d'aquests nens en activitats de lleure, especialment esportives, com un mitjà no només per a afavorir

l'establiment de noves relacions sinó també per millorar l'autoestima d'uns alumnes que presenten dificultats a l'escola. *El lleure és un espai i un temps important per a l'educació integral de la persona i, en aquest sentit és necessari que hi hagi una oferta d'activitats a les quals els infants i adolescents hi tinguin accés i possibilitats reals de participació.*

Sobre la relació de l'escola amb el context sociocomunitari hem destacat alguns punts importants. En primer lloc, els desequilibris existents relacionats amb la matriculació d'alumnat d'origen immigrant entre l'escola pública i l'escola privada concertada. *En la nostra recerca apareix amb claredat la necessitat que totes les escoles públiques i concertades d'un mateix municipi o zona escolaritzin de manera equilibrada els infants i joves en edat escolar, de manera que totes elles siguin representatives de la diversitat social, econòmica i cultural dels pobles i ciutats respectius, facilitin un primer espai de convivència, d'intercanvi i d'integració social i evitin la creació d'escoles estigmatitzades i etiquetades en funció del tipus d'alumnat que escolaritzen, fet que, quan és produït, genera un munt d'efectes perversos.* L'actuació poc decidida del Departament d'Ensenyament i d'algunes administracions locals i les pràctiques subtils d'algunes escoles públiques i concertades fan que aquest sigui un fenomen que ja es produeix en algunes poblacions.

En segon lloc, hem destacat els recels que provoquen en part de la població autòctona algunes accions relacionades amb l'obtenció d'ajuts econòmics i algunes accions de discriminació positiva vers els alumnes fills de famílies immigrades que s'han posat en marxa en alguns municipis. *Cal explicar i gestionar amb transparència i democràticament els ajuts i les actuacions de discriminació positiva envers els alumnes i les famílies immigrades per tal d'evitar recels, males interpretacions, infundis i calúmnies i deixar clar que, en la major part dels casos, aquests ajuts estan plenament justificats i són necessaris (menjador escolar, sortides i colònies escolars, llibres de text i material escolar...).*

A més de tot això, una de les coses en les que volem posar èmfasi quant a la relació de l'escola amb el context sociocomunitari és que el centre educatiu constitueix el primer punt sensible, on primer es visualitza la presència de famílies immigrades a la zona i on solen aparèixer i manifestar-se les tensions socials existents en la vida quotidiana, incomprendiments, dificultats de convivència entre població autòctona i població immigrada, ja que són els primers espais de convivència real de persones culturalment diferents, el primer lloc on s'experimenta el xoc cultural. L'escola, en aquest context, esdevé un punt d'acollida per als infants i adolescents, però també sovint per les seves famílies. *Per tots aquests motius és important no deixar tota la feina i la responsabilitat en mans del professorat, sinó que hi ha d'haver una responsabilitat socialment compartida que articuli el suport i la intervenció d'altres professionals a fi de prevenir i treballar eficaçment els*

inevitables conflictes. S'observa que l'escola comença a buscar alguns recursos més enllà dels que depenen de l'administració educativa: serveis socials d'atenció primària, centres d'atenció primària, ONGs, centres oberts...) però no es pot dir que hi hagi una coordinació, tal com hem comentat, encara que sí que hi ha un acostament més o menys tímid i en funció de la voluntat de les persones. Pensem, doncs, que *cal potenciar els recursos de les escoles, millorar els mecanismes de suport que l'entorn sociocomunitari pot oferir als centres educatius, i millorar la coordinació entre els diferents serveis.*

Els centres educatius constitueixen, a més, un espai formatiu de primer ordre per a les famílies dels alumnes, tant les d'aquí com les d'origen estranger. Per a ells també l'escolarització dels fills suposa una oportunitat d'entrar en contacte, de conèixer, de dialogar i d'actuar amb persones culturalment diferents, oportunitat que cal vehicular a través de les associacions de mares i pares d'alumnes, les escoles de pares, de les reunions preceptives o d'altres iniciatives innovadores.

A un nivell més general observem que, si bé no hi ha una política global per part dels municipis en relació a la qüestió migratòria, també és veritat que s'han posat en marxa plans específics i sectorials, fruit gairebé sempre de la pressió ciutadana o de la iniciativa de determinats sectors o associacions de la pròpia comunitat. Algunes polítiques i accions a nivell municipal que s'estan endegant semblen importants (Fòrums, Plans de Convivència...) en el sentit que manifesten una certa sensibilitat cap a la necessitat d'acordar actuacions conjuntes entre diferents administracions i entre diferents institucions i serveis. No obstant, també es fa palesa una manca de lideratge en aquests plans i moltes dificultats per a dinamitzar-los i per poder concretar accions específiques. Aquesta situació no deixa de ser indicadora de la complexitat del tema i de les dificultats per abordar-lo en totes les seves dimensions. De moment, no sembla que aquests dinàmiques estiguin tenint una incidència en el context sociocomunitari. En aquest cas es tracta de plans de futur i caldrà estar atent a les conseqüències que se'n poden derivar.

L'associacionisme entre les persones immigrades és escàs i la seva presència en associacions ja existents és també molt poca. *Calen, en aquest sentit, polítiques actives tant de dinamització comunitària com per fomentar la inserció i la participació ciutadana i per formalitzar una interlocució representativa i democràtica.* Aquestes mancances fan que, a vegades, es perverteixi la figura del mediador cultural, que alguns imams assumeixin papers que no els pertocuen o que persones concretes s'atorguin unilateralment funcions inadequades.

Cal fer esment del paper comunitari que tenen les mesquites. S'ha d'entendre la seva implantació com un element important d'integració, d'arrelament en el territori català i de reconeixement de les persones de religió musulmana (religió majoritària entre les persones

d'origen africà). Per això calen actuacions que no en dificultin la seva instal·lació ni que forcin la seva ubicació en espais segregats, etiquetats o allunyats dels nuclis de població. També els locutoris i les carnisseries *halal*, on existeixen, s'han convertit en espais de trobada i de relació comunitària.

Per acabar aquest apartat de conclusions i propostes sobre el context sociocomunitari hem de fer esment a les percepcions que la població autòctona té vers la població immigrada. Ja hem comentat que sense que en cap dels municipis i zones que han format part de l'estudi s'hagin produït conflictes de convivència greus sí que s'han anat produint situacions que han posat de manifest determinades dificultats en aquesta convivència i una certa problemàtica d'acceptació de la nova realitat intercultural, problemàtica que es posa en evidència sobretot en situacions de la vida quotidiana. Per exemple, es veu la població immigrada d'origen africà com una competència per als recursos socials, per als recursos laborals; s'atribueixen a aquesta immigració efectes com la disminució de l'activitat turística o l'augment de la conflictivitat social en una zona determinada. La presència de persones d'origen immigrant africà activa els estereotips i els prejudicis elaborats socialment sobre persones i col·lectius i és fàcil que es transformin en actituds clarament hostils o receloses o en actituds d'indiferència còmplice davant de les discriminacions, les desigualtats de tracte o les conductes clarament racistes. També pel professorat, el principal problema relacionat amb l'escolarització d'alumnes fills de famílies immigrades africanes no és pas la "integració" d'aquests (l'adquisició ràpida de la cultura dominant) sinó el racisme de la societat, que es viu també amb intensitat en els centres educatius (i que es manifesta sobretot a través dels prejudicis i de les actituds que se'n deriven) i les desigualtats socials que es donen tant per raons socioeconòmiques com culturals. Hi ha prou indicis de l'existència d'aquest racisme latent i totes les fonts coincideixen a dir que, si bé la situació és de calma, és potencialment conflictiva, sobretot en determinats carrers i barris de població empobrida o en situació laboral precària, o de població marginada o exclosa. Aquestes mateixes fonts parlen de *la necessitat d'intervencions preventives i decidides si no es vol córrer el risc d'haver d'actuar massa tard i amb polítiques de caire correctiu, més costoses i menys eficaces*.

Hi ha també coincidència a assenyalar els adolescents i joves com la franja de població potencialment més conflictiva, i els espais públics (sobretot els carrers i les places) i de lleure (zones de bars i determinats equipaments) com els espais més problemàtics. Però no voldríem atribuir totes les dificultats de convivència a la percepció que tenen les persones autòctones respecte a les persones immigrades. També part de les persones immigrades manifesten recels i rebuigs cap a la societat receptora. Les accions que es puguin emprendre per a afavorir el coneixement mutu seran positives però no podem pensar que

això sol pugui modificar les actituds i les conductes personals i col·lectives d'una manera general i notòria.

D'altra banda, cal remarcar que en tots els municipis que formen part de l'estudi han aparegut iniciatives cíviqües d'ajut i solidaritat envers les persones immigrades, així com de denúncia de les agressions racistes. Solen ser associacions o grups de caràcter local i poc formalitzades, fet que minva la seva eficàcia i la seva continuïtat.

En resum, el coneixement dels elements del context social i comunitari ens ajuda a conèixer la realitat dins la qual viuen les famílies, on es produeixen les relacions familiars i els processos escolars. Aquest context pot constituir-se com una xarxa de suport a tots els individus o famílies o més aviat esdevenir un entorn hostil per les persones. Segons com es vagi configurant pot esdevenir un entorn afavoridor o bé entorpidor dels processos d'integració real en l'àmbit social, familiar i educatiu.

2. El context familiar

En relació al context familiar el primer fet remarcable és la diversitat de característiques de les famílies dels alumnes estudiats. El "cada casa és un món" és un fet absolutament cert en totes les famílies, incloses les d'origen africà. Es tracta de famílies amb més fills que els de nacionalitat espanyola; de famílies que viuen majoritàriament –contràriament al que passa en general a Catalunya- en pisos de lloguer, tot i que hi ha un nombre creixent de famílies d'origen africà que tenen la propietat de l'habitatge on resideixen. Són famílies amb dificultats econòmiques i laborals. Els homes solen treballar fora de casa i la majoria han canviat de feina més d'una vegada i han estat algun cop a l'atur. Les dones, en canvi, no solen treballar fora del domicili o ho fan durant unes hores sense cap tipus de contracte, fet que dificulta el seu àmbit de relacions socials i les seves possibilitats de vida independent. Pel que fa a les creences, gairebé totes les famílies estudiades atorguen un paper rellevant a la religió islàmica, font normativa i de comportament essencial en molts casos, malgrat el nivell de pràctica religiosa pugui ser molt variat. Per altra banda, la major part de les famílies manifesten explícitament que no pensen pas retornar als seus països d'origen, sinó que la seva estada aquí se la plantegen com a una opció permanent.

Si bé ens sembla clar que és difícil establir una relació directa entre les característiques de les famílies i els processos d'escolarització seguits pels fills respectius, sí que podem remarcar alguns elements a tenir presents.

Un és que *no hi ha un model únic de família immigrada d'origen africà, sinó molts i diferents*. Un altre és que, en molts casos, s'observa l'adopció, relativament ràpida, d'algunes pautes familiars pròpies de les famílies d'aquí, en la mesura que resulten més funcionals que les que els són útils en els països d'origen. Potser la més destacable és la disminució del nombre de fills. També s'ha de dir que totes les famílies estudiades han pres una decisió clara d'arrelament al país d'acollida, de manera que el seu projecte de vida no passa, en general, pel retorn. Aquest fet té conseqüències de gran abast: cal intensificar les polítiques que afavoreixin una incorporació i una implicació lliure i normalitzada de les persones d'origen immigrant en la societat catalana i, en aquesta perspectiva, l'educació dels fills hi té un paper cabdal. Les ocasions de conèixer el funcionament i el sentit de les nostres institucions i sistemes s'han de generar, així com les oportunitats de participació i d'incidència en les decisions col·lectives. La ciutadania, la nacionalitat, el dret d'escollir i de ser escollit democràticament ajudarien a fer més real aquest arrelament, alhora que faria més raonable l'assumpció conscient dels drets i deures que regeixen la vida pública i privada. Cal considerar, a més, el paper que tenen dins de la família la llengua dels pares (paper que és diferent entre els diversos casos estudiats) i la religió com a elements d'identitat especialment visibles, diferenciadors i, doncs, també cohesionadors internament. Les facilitats que, en una i altra direcció, ofereixi la societat de recepció seran llegendes en clau de reconeixement i d'acceptació i són un pas, gairebé previ i inexcusable, cap al diàleg i la crítica cultural en condicions d'igualtat. Finalment, cal fer esment del paper que juguen els pares i les mares dins de les famílies en relació a l'escolarització dels fills. També aquí s'observen canvis, malgrat que el punt de partida sembla ser el d'una posició pública subalterna de les mares. No obstant això, es constata la influència que tenen precisament les mares en el desenvolupament dels fills, si més no fins a la pubertat, i són, en aquest sentit, un element particularment significatiu en l'educació dels nens i de les nenes d'origen africà.

Un altre aspecte a tenir present són les expectatives que la família té respecte als seus fills i la importància que atorguen a la formació. Havent analitzat els nou casos ens sembla que és interessant destacar que en aquestes expectatives hi entren en joc les relacions de gènere en dues direccions. En primer lloc, en els casos en què les mares han pogut accedir a algun tipus de formació aquestes mostren una actitud positiva cap a la formació i l'educació i unes expectatives positives cap a les seves filles. A més, juguen un paper important en la presa de decisions que les seves filles fan sobre el seu futur. En altres casos, en canvi, s'espera que la filla es casi i que segueixi desenvolupant el paper que té la mare al si de la seva família. En aquest cas, la mare no manté gaire relacions socials, les que manté són amb persones de la seva mateixa ètnia, no ha après la llengua catalana ni la castellana. En segon lloc, algunes famílies atorguen a algun dels seus fills-nens el paper de fill "llest" i s'espera d'ells que responguin a aquestes expectatives: s'espera que estudiïn, que tinguin

una formació i això és copsat pels nens que van superant amb èxit les diferents etapes educatives.

El que volem posar de manifest amb tot això és que, malgrat que només hem estudiat nou casos, sembla que *les relacions de gènere establertes dins de la família tenen una certa incidència en les expectatives que el mateix nen o la mateixa nena es formen sobre les seves possibilitats de formació i de tenir èxit a l'escola i pensem que no es pot analitzar aquest tema de les expectatives sense tenir en compte quin paper juguen les mares dins l'àmbit familiar i quines són les possibilitats de formació i de participació social que tenen.* És a dir, les expectatives familiars poden influir en l'interès i valor que atorga l'alumnat als estudis i a la formació. Aquestes expectatives depenen de diversos factors: de la percepció que els pares tenen sobre les capacitats de cada un dels seus fills, de les experiències personals dels pares –tant del pare com de la mare– amb la formació, de les circumstàncies econòmiques de la família. I en bona part aquestes expectatives estan mediatitzades per les percepcions de gènere dins de l'àmbit familiar.

En aquest context caldria *donar la importància que es mereix la formació dels pares, amb especial èmfasi –per la situació de desavantatge que sovint tenen respecte als homes– en la formació de les dones i de les mares de família, així com proporcionar informació de les possibilitats de formació existents en el nostre context.* Alhora seria necessari articular sistemes perquè les dones tinguin accés a la formació, malgrat que entenem que és una qüestió difícil d'aconseguir de forma immediata.

La percepció que els pares tenen de l'escola i del professorat i la importància que li atorguen semblen tenir un paper positiu en els fills en el sentit que una percepció positiva per part de la família sol correspondre's a una actitud positiva del fill o filla cap a l'escola i l'aprenentatge. En termes generals, les famílies d'origen africà tenen un bon concepte de les escoles i instituts catalans i dels professionals que hi treballen. No els costa massa d'acceptar les normes i obligacions pròpies de l'escolarització, malgrat ser molt diferents de les que alguns d'ells han conegut. Ara bé, d'alguna manera demostren ser molt realistes en relació als efectes que pugui tenir una escolarització exitosa de cara al futur personal i professional dels seus fills. Tenen clar que els centres educatius garantirán als seus fills un coneixement adequat de la llengua, dels hàbits i dels coneixements que es valoren en la societat catalana i que això els facilitarà les coses en un futur, sobretot les relacionades amb la inserció laboral. Però tampoc confien massa en què l'escolarització pugui canviar, a mig termini, el lloc que ocupen les famílies d'origen africà (tant els pares com els seus fills) en un mercat de treball segmentat i en un procés clar de desregulació, i la percepció que la societat catalana té dels africans, amb els estereotips i prejudicis que es constaten repetidament i el pes discriminador del “primer els de casa” que, d'alguna manera, ve a

contradir el discurs meritocràtic que, en abstracte, predica l'escola. En aquest sentit, no és pas estrany que, un cop acabada l'escolarització obligatòria, el futur més previsible i desitjat s'orienti cap al món del treball i que siguin encara escassos els exemples d'alumnes amb èxit que segueixin amb regularitat l'escolarització postobligatòria. Això no obstant, el valor que atorguen les famílies d'origen africà a l'escola, independentment de la seva eficàcia posterior de cara a les possibilitats de mobilitat social, sol ser equivalent o més gran que el que l'hi atorguen sectors socials equiparables de la societat catalana. I aquest és un fet que val la pena destacar i que des dels centres educatius caldria tenir molt en compte.

Quant a les percepcions i significats que s'atorguen a l'escola, sí que ens sembla que es pot establir una relació clara entre els alumnes que tenen una actitud més positiva envers l'aprenentatge escolar i les famílies i els pares que també l'hi tenen. Aquesta actitud dels pares té a veure no únicament amb els nivells acadèmics assolits per ells mateixos o amb el grau i la qualitat d'informació que posseeixin sobre el nostre sistema educatiu, sinó sobretot amb la relació que es pugui establir amb els mestres i professors, que són plenament reconeguts com a autoritats acadèmiques i morals i que, d'alguna forma, estarien obligats a fer els primers passos de cara a establir una relació de col·laboració i confiança mútua. No és tant la participació directa dels pares i les mares en els afers escolars sinó més aviat aquesta actitud de partida, bàsica, aquesta complicitat d'objectius, aquesta confiança en la institució, aquesta relació afectuosa amb els mestres i professors, la que tindria més relació amb els processos d'escolarització de l'alumnat d'origen africà. És a dir, no sempre la manca de presència i de relació de la família amb el centre educatiu significa desinterès o falta de preocupació pel fill o la filla. Malgrat tot, es pot considerar que existeixen alguns indicadors de la preocupació que tenen els pares per l'escolaritat dels fills com són, per exemple, l'assistència a les reunions amb el professorat, a les entrevistes, el procurar que els fills tinguin el material escolar necessari, però el que sembla més important és l'actitud que els fills perceben per part dels seus pares. Tot i això, quan la família és més "visible" en el centre educatiu s'entén que hi ha una voluntat de treballar conjuntament per a l'educació dels fills i això és valorat positivament per part del professorat.

La cerca de mecanismes que afavoreixin el contacte i el coneixement mutu entre pares i professorat esdevé un element, doncs, important per afavorir els processos d'escolarització dels fills. Segurament aquests mecanismes han de ser diferents dels que són habituals, o s'han d'afegir a aquests. Cal que el centre educatiu entengui que això forma part de les funcions actuals del sistema educatiu però val a dir que per també implica disposar de més recursos, de més temps que permeti als centres un treball més directe amb les famílies.

D'altra banda, seria necessari conèixer millor què esperen de les escoles les famílies immigrades, entendre que no estan acostumats que se'ls demani una vinculació i un compromís amb l'educació escolar dels fills i que caldrà temps perquè les expectatives que tenen els pares respecte al professorat, i el professorat respecte als pares, vagin trobant punts de coincidència. De la mateixa manera, caldria desmitificar temes com per exemple, la poca participació o nul la participació de les famílies immigrades a l'escola en el sentit que proporcionalment, la participació de part de famílies autòctones també sol ser força limitada.

Per finalitzar podem dir que no sembla que hi hagi una relació directa entre el tipus i la quantitat de relacions que es mantenen en l'entorn social i el procés escolar dels fills, si bé l'establiment de relacions seria un indicador de normalitat social. Hem observat que les famílies estudiades tenen una relació molt limitada amb l'entorn sociocomunitari. Sigui pel tipus de feina que tenen, sigui per les dificultats lingüístiques o per les mancances del teixit associatiu català, les possibilitats de relació i d'intercanvi reals són escasses. Sí que es dona a nivell informal, per exemple, en els mercats i supermercats i en els carrers i transports públics, però molt poc en el marc de les associacions o dels equipaments socials existents. D'aquí també la importància de les escoles bressol, dels parvularis, de les escoles i instituts que sovint constitueixen l'ocasió més propera i fàcil de poder establir relacions i amistat amb les persones i famílies de l'entorn i amb el professorat. Aquest paper subsidiari dels centres educatius és poc reconegut i atès i, potser, valdria la pena abocar-hi esforços i mitjans que a vegades es dediquen a d'altres iniciatives que resulten més forçades i inoperants. Aquests dèficits comunitaris també es donen entre els mateixos immigrants, ja que entre ells els índexs d'associacionisme i de vitalitat associativa són baixos.

Recollint les idees que han anat apareixent a l'apartat sobre el context sociocomunitari i el context familiar, podem destacar alguns factors que sembla que són comuns en els casos en què el procés escolar ha conduït a superar amb èxit les etapes educatives o a progressar de forma positiva des del moment en què es van incorporar a l'escola o a l'institut. Entre aquests factors destaquem: la capacitat de les famílies per oferir als fills un entorn estable, ordenat i afectuós; de transmetre'ls una actitud positiva cap a l'escola, el professorat, l'aprenentatge i els requeriments que se'n deriven; de valorar de forma explícita les realitzacions escolars dels fills; d'establir unes relacions de coneixença i confiança amb el professorat que vagin més enllà de les parets del centre educatiu; de confiar en el treball i les possibilitats dels fills i tenir unes expectatives positives i realistes envers el seu futur professional i vital, qüestió en la qual sembla tenir un paper important la percepció de gènere i les relacions de gènere que s'estableixen en el nucli familiar; de transmetre una actitud positiva cap a la cultura de la societat de recepció, una disposició al diàleg i al canvi.

Segurament que molts d'aquests factors no es diferencien gaire del que passa amb les famílies autòctones. *Pensem que es tracta més de com s'articula l'entorn familiar per proporcionar aquest entorn potenciador i afavoridor de l'aprenentatge que de la presència de trets més estructurals relacionats amb l'origen cultural de les persones.* Dit d'una altra manera, les famílies poden tenir diferents situacions socioeconòmiques, diferents nivells de formació, voluntat més o menys gran de mantenir la cultura d'origen, diversos nivells de participació social, diferents nivells de problemàtica relacionades amb la salut dels seus membres, el treball, la llei... però el que sembla incidir més en el procés escolar dels fills és el clima de relacions entre els membres de la família, les actituds vers l'escola i l'aprenentatge escolar que transmeten als seus fills, i els punts que hem esmentat anteriorment.

És cert, però, que per tal que aquestes condicions es puguin donar també cal que les condicions més "objectives" siguin afavoridores d'aquests processos. Així, la manca de recursos econòmics, d'un habitatge digne, les dificultats per comprendre la llengua del país d'acollida i les diferències culturals que són, en part, les que provoquen una manca de comprensió dels mecanismes de funcionament de la societat de recepció, pot fer que algunes famílies no trobin els suficients recursos per donar suport als seus fills en el tema escolar o prioritzin altres qüestions molt més directament relacionades amb la supervivència. Si a això hi afegim el recel i a vegades rebuig que mostra part de la població autòctona vers la població immigrada, ens podem fer una idea de la complexitat del fenomen de la immigració i de la complexitat dels mecanismes socials que haurien d'afavorir els processos d'integració.

3. El context escolar

En aquest apartat exposem les principals conclusions i propostes que, en relació al context escolar, hem extret de la nostra investigació. Per tal de fer-ne una presentació ordenada l'hem dividit en diversos subapartats, seguint l'estructura que hem anat desenvolupant en redactar els informes individuals i l'informe transversal. Per tant, en aquest apartat farem esment a les característiques generals dels centres, als plantejaments institucionals, a qüestions relacionades amb el currículum, a l'avaluació de l'alumnat, als aspectes metodològics per atendre la diversitat i l'alumnat d'origen immigrant, al suport extern i al suport intern i a la formació inicial i permanent del professorat.

3.1. Característiques generals dels centres

En tots els centres d'educació infantil i primària estudiats, el percentatge d'alumnat d'origen africà és més elevat a parvulari que en qualsevol dels tres cicles de primària. La tendència és, doncs, que augmenti, percentualment i en xifres absolutes, el nombre d'alumnat d'origen africà. Igualment és remarcable constatar els alts índexs d'escolarització de la població d'origen africà a l'etapa d'educació infantil tot i no ser obligatòria. Ens sembla un fet significatiu per dos motius: perquè indica una adaptació ràpida a les pautes d'escolarització de l'entorn i perquè aquesta escolarització primerenca era un dels elements que, si més no a nivell de discurs, semblava tenir una influència directa en l'èxit o fracàs escolar d'aquests alumnes.

Sense que fos una opció metodològica prèvia, sinó que ha estat degut a la selecció de l'alumnat que reunís les característiques que havíem establert, els tres instituts d'educació secundària estudiats havien estat, abans de l'aplicació de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), instituts de Formació Professional. Aquest fet els fa semblants com a mínim en dues coses: que tots programen cicles formatius de grau mitjà i grau superior, fet que fa més diversificada la seva oferta educativa, més heterogeni el seu alumnat i el seu professorat i més variades les seves instal·lacions i equipaments; i que tots tres han hagut de fer front a una percepció negativa de partida enfront dels antics instituts de batxillerat, que a ulls de la població de la zona tenien, més prestigi i més atractiu.

Els índexs d'alumnat d'origen africà són en els instituts d'educació secundària (IES), en general, menors dels que es donen en educació infantil i primària i s'hi produeix un clar predomini de l'alumnat d'origen magribí, molt per damunt dels d'origen senegalès o gambià. Tot i això, i a la vista del que passa en els centres d'educació infantil i primària, la tendència és a que augmentin aquests percentatges i a que es produeixi, a mig termini, un cert equilibri entre l'alumnat d'origen magribí i el d'origen gambià i senegalès. Es disposa, doncs, d'un cert temps per preparar adequadament aquesta avinentesa.

Al nostre entendre, és temps encara de planificar i dur a terme un bon programa de formació del professorat en actiu sobre qüestions d'interculturalitat, a partir dels problemes i de les experiències que es donen a les aules i en els centres educatius. Haurà de ser una formació que amplii i intervingui en les percepcions, actituds, prejudicis i expectatives del professorat i que, alhora, resolgui problemes pràctics: d'acollida, de materials adaptats, d'estratègies didàctiques, de recursos, d'adaptacions curriculars, etc.

Quant als processos de matriculació, entre les escoles estudiades hi hem trobat models i polítiques ben diferenciades. En un extrem hi ha el cas d'una escola en què s'ha donat una intervenció decidida de tota la comunitat educativa, amb l'Ajuntament al davant, per tal

d'evitar la concentració d'alumnat d'origen africà en una de les escoles de la ciutat, intervenció que ha donat com a resultat una escolarització equilibrada entre totes les escoles públiques i concertades de la zona, un resultat que és valorat molt positivament per gairebé tothom. En l'altre extrem hi ha el cas d'una escola on s'ha produït un procés progressiu de concentració de població d'origen immigrant i gitana, davant la inhibició de la comunitat educativa i la impotència del centre en qüestió, procés que ha esdevingut gairebé irreversible i on difícilment es podran aplicar polítiques de caire paliatiu. Un i altre cas il·lustren a la perfecció com les coses es poden prevenir i redreçar si hi ha un diagnòstic clar, una voluntat decidida i compartida d'afrontar els problemes i una visió clara de les conseqüències que pot generar la intervenció, si es decideix actuar, o la inhibició, si s'opta per la passivitat.

En els instituts la matriculació de l'alumnat es viu d'una altra manera, probablement perquè els índexs d'alumnat d'origen africà són encara petits i perquè, en tractar-se d'alumnat ja escolaritzat en els centres de primària, la planificació és més transparent. En cap dels tres instituts estudiats es produeixen processos de concentració d'alumnat d'origen africà i sembla que, en la pràctica, hi ha un acord de fet entre tots els centres de secundària de les ciutats respectives per tal d'escolaritzar-los de manera equilibrada. Amb tot, des d'alguns centres s'adverteix que cal formalitzar aquesta política de forma que cap institut es vegi etiquetat en funció del tipus d'alumnat que escolaritzi.

Encara ara hi ha percentatges importants d'alumnat d'origen africà que s'incorporen al sistema educatiu català amb més de 8 anys, fet que fa que siguin considerats d'incorporació tardana. Aquest fenomen es produeix sobretot en els centres d'educació infantil i primària, mentre que la major part de l'alumnat d'origen africà que s'incorpora als centres de secundària ja ha estat escolaritzat prèviament en algun curs de primària. Entre aquest alumnat es dona una gran varietat (d'origen, d'escolarització prèvia, de coneixements, etc.) i ha obligat als centres a cercar estratègies organitzatives i curriculars adequades per atendre'l de manera eficaç sense perjudicar la resta d'alumnat.

Un altre fet àmpliament contrastat és l'alt índex d'alumnat d'origen africà que s'incorpora als centres amb el curs escolar ja començat, sigui per ignorància o despreocupació de les famílies, per canvis de domicili o, simplement, per la data d'arribada al nostre país. Aquest fet, que abans de l'arribada de migracions estrangeres es donava en casos comptats, genera importants distorsions en la planificació educativa, en l'organització dels centres i en els processos d'acollida.

En aquest sentit, seria important poder disposar d'un protocol operatiu per saber com i amb quins mitjans (sobretot de caire personal) cal fer la incorporació i acollida d'aquest nou

alumnat, ja que aquesta situació ha deixat de produir-se esporàdicament per convertir-se en habitual.

És convenient que tots els pobles i ciutats que disposen de més d'un centre educatiu (públic o concertat) de primària i de secundària planifiquin amb temps suficient els processos de matriculació per tal d'evitar concentracions artificials d'alumnat d'origen africà en determinats centres i d'afavorir la convivència i la integració escolar i social dins de tot el municipi. Cal que aquest servei d'orientació i planificació es mantingui durant tot el curs, ja que encara són molts els alumnes d'origen africà que s'incorporen als centres amb el curs ja començat i això podria distorsionar l'equilibri aconseguit.

Tots els centres tenen ben assumit que els alumnes, si no hi ha un informe extern (de l'Equip Assessorament Pedagògic (EAP) o del Programa de Compensatòria) que així ho aconselli, s'han d'escolaritzar i s'escolaritzen de fet en el curs que els pertoca per edat i no pas en funció del seu domini del català o dels seus coneixements acadèmics, i que caldrà preparar-los les adaptacions curriculars pertinents (formalitzades o no) i els materials adaptats perquè assoleixin els objectius previstos en finalitzar l'etapa. I si un curs consta de diversos grups, l'alumnat d'origen africà és distribuït de manera equilibrada entre ells per tal d'afavorir la convivència i la integració.

Quant als equipaments, totes les escoles i instituts compten amb menjador escolar: el menjar habitualment és subministrat per empreses de càtering, fet que resol sense més la qüestió dels menús sense porc, ja que cada dia ofereixen més d'una possibilitat, i si es cuina al mateix centre, simplement se substitueix el plat amb porc per un altre que no en contingui. No sabem de cap cas en que aquest fet hagi suposat un conflicte. Tots els centres tenen també una biblioteca, tot i que en desconeixem el seu fons de llibres, l'abast i el funcionament, i una aula d'informàtica. En canvi, més de la meitat de les escoles no disposen d'un gimnàs degudament equipat, i tampoc en té un dels instituts, fet que és viscut pel centre com un dèficit important. Els centres de secundària tenen, a més, una aula de música, tallers i laboratoris i servei de transport escolar, perquè escolaritzen alumnat dels pobles veïns. En general, es pot dir que els IES compten amb instal·lacions, dotacions i equipaments més complets que els centres de primària.

Seria bo que l'Administració educativa fes arribar als centres, de forma oficial, l'Acord de l'Estat espanyol amb la Comissió Islàmica d'Espanya signat l'abril de 1992 (BOE de 12 de novembre de 1992) i expliqués detalladament com fer efectius els drets que els són reconeguts als alumnes de religió islàmica i que fan referència al menjador escolar, a les festivitats, a l'ensenyament de la religió, etc. Tot i que no tenim notícia que aquestes qüestions hagin generat massa problemes, aquesta iniciativa representaria una presa de

posició clara per part del govern català, evitaria determinades inèrcies i alhora dissoldria alguns “problemes” que, de fet, no ho són.

3.2 Plantejaments institucionals

Tots els centres d'educació infantil i primària estudiats tenen el Projecte Educatiu de Centre (PEC) elaborat, però, llevat d'un cas, tots opinen que convé actualitzar-lo, sobretot pel que fa a l'anàlisi del context, ja que consideren que no recull adequadament la nova realitat multicultural. En els trets d'identitat, hi hem trobat referències de tipus molt divers: mentre algunes escoles fan menció explícita de la diversitat cultural, de la voluntat integradora de l'escola o del dret a la diferència, d'altres parlen de l'alumnat d'incorporació tardana i de la necessitat d'oferir-los l'ajut necessari. Algunes, però, no fan cap referència a aquests temes. En l'apartat dedicat als objectius generals hi ha diverses referències a l'educació intercultural. En alguns casos, es parla d'educar determinats valors genèrics (solidaritat, cooperació, tolerància...); en d'altres es fa una definició de l'educació intercultural (educar per a la convivència, fomentar el coneixement i el respecte per totes les cultures); i algunes escoles fan apostes més específiques: de sensibilització de la comunitat educativa (especialment als pares i a les mares dels alumnes) sobre la realitat social multicultural; de modificació del currículum incorporant-hi nous continguts i revisant els actuals, etc. Pel que fa als aspectes organitzatius, alguns fan referència a l'heterogeneïtat dels grups-classe, als desdoblaments en grups homogenis per a determinades matèries, a les relacions del centre amb els diversos treballadors socials (assistents, educadors, mediadors) i amb el teixit associatiu de la zona.

Pel que fa als centres de secundària, un d'ells no té elaborat el PEC i aquest és un indicador que algunes coses, en el passat, no s'han fet prou bé, tal i com reconeix l'actual equip directiu. Ara, tots tres han fet una anàlisi afinada del context i hi ha consciència plena de què la immigració és una dada important, que ha modificat situacions anteriors i que cal tenir en compte. En els trets d'identitat, un dels IES deixa clar que l'atenció a la diversitat forma part del nucli dur del seu projecte educatiu i que aquesta elecció ha de marcar indefectiblement tot el plantejament organitzatiu i didàctic del centre. Un altre, en canvi, insisteix sobretot en la integració social i laboral com una de les finalitats essencials del seu treball educatiu i fa una aposta pel diàleg com a procediment.

Els Projectes Lingüístics (PL) que formen part del PEC estan, en general, tan desfasats com l'anàlisi del context. En els pocs casos de l'estudi en què s'ha revisat, s'hi ha introduït una referència explícita a l'aprenentatge del català per part dels alumnes que desconeixen

les dues llengües oficials de Catalunya. De tota manera, el PL no sol afegir cap informació més de les que ja s'han fet en els objectius generals o en els trets d'identitat.

El Projecte Curricular de Centre (PCC) hauria de ser un document important tant en les escoles com en els instituts per diversos motius, entre altres per donar coherència i continuïtat a l'acció educativa i per dotar-la de més qualitat i professionalitat. La realitat és, però, que en els centres de primària estudiats, el PCC no és un document operatiu i valorat, de manera que o bé està en procés d'elaboració o revisió, o bé és tan general i poc adaptat que no aporta res de nou i té una repercussió mínima en els processos reals d'escolarització de l'alumnat. En aquest cas, caldria veure fins a quin punt les editorials i els llibres de text són, de fet, el vertader PCC de les escoles.

En els IES, a més, el PCC hauria de ser un document imprescindible per tal d'articular el que és comú i el que és variable en cadascuna de les àrees del currículum i per coordinar adequadament les elaboracions d'objectius i continguts que es fan en paral·lel dins de cadascun dels departaments i seminaris. En tot cas, el PCC és una eina que, en els instituts estudiats, es va fer amb lentitud, però això podria ser fins i tot un bon símptoma, si indica que s'està fent un document rigorós, operatiu i útil per a la pràctica educativa i el treball del professorat.

Semblantment, només un centre d'educació infantil i primària (CEIP) disposa d'un Pla d'Acció tutorial (PAT) formalitzat on s'especifica que en les sessions grupals es faran assemblees de classe i activitats de dinàmica de grup (a iniciativa o amb l'assessorament del Programa de Compensatòria) i que es faran també entrevistes i seguiment individualitzat dels alumnes. En d'altres centres, també es fa referència a les assemblees de classe com a fórmula nuclear de l'acció tutorial. En canvi, el PAT té una especial rellevància en tots els IES. Hi ha, d'una banda, la decisió d'implicar-hi tot el professorat del centre (cosa, en principi, no preceptiva) i d'atendre els tres grans àmbits de l'orientació escolar: la personal, l'acadèmica i la professional. Es diferencia, a més, l'acció tutorial de grup i la individual i, en tots els casos, es planteja un conjunt d'accions molt obert i variat. Podríem destacar dues iniciatives dins d'aquests PAT: la realització d'una sortida de dos dies a començament de curs com a activitat de tutoria grupal; i el treball d'alguns hàbits i eixos transversals, que es volen practicar durant tot el temps escolar, però que es plantegen i es revisen durant el temps de tutoria.

Alguns CEIP no tenen elaborat encara el Pla d'Acollida, però els que ho han fet l'han plantejat d'una manera molt pràctica i operativa, de manera que és habitual que es revisi amb freqüència, gairebé anualment. Els tres IES estudiats sí que el tenen elaborat i la principal diferència entre ells ve donada pel fet de si, a la zona, hi funciona un Taller d'Adaptació Escolar i d'Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE) o no. Quan es dona el

cas de que sí, es fa un plantejament doble: un que parla de l'alumnat del TAE, que, de fet, està matriculat en un institut concret, i l'altre per quan els alumnes s'incorporen plenament en la vida de l'institut. En general, es tracta d'un document elaborat després d'haver experimentat i provat diverses estratègies d'acollida i això fa que estigui redactat amb molta concreció i que es determinin de manera minuciosa els passos a seguir amb l'alumnat d'incorporació tardana i el tipus d'intervenció adaptada i complementària que es preveu dur a terme. Val la pena destacar que, en un dels centres, es dóna molta importància a l'entrevista inicial amb els pares dels alumnes d'incorporació tardana que es matriculen al centre i que estan molt satisfets dels resultats assolits.

La Programació General de Centre (PGC) sol ser el document on s'inclou la programació de les diades i celebracions dels centres, les sortides, les activitats extraescolars i els actes que es fan conjuntament amb els pares i mares dels alumnes. Val la pena destacar el projecte d'un dels centres estudiats, "Apropar cultures", pel seu interès específic. La Memòria Anual (MA) no sol aportar cap tipus d'informació novedosa. En un i altre cas, els centres consideren aquests documents més de caire burocràtic i administratiu que no pas educatiu.

Els centres de primària, per dir-ho d'alguna manera, prioritzen la vida dels centres, el dia a dia, i solen atorgar un pes molt relatiu als documents institucionals. Sovint es considera la seva confecció com una feina burocràtica, amb poc interès pràctic per a l'escola o simplement com una imposició de l'administració educativa. Aquesta percepció, però, es trenca en els Plans d'Acollida. L'acció tutorial, finalment, es considera inherent i indestriable a la feina dels mestres i, potser per això, es pensa que l'elaboració d'un PAT formalitzat és més necessària en els centres de secundària. Alguns centres, en canvi, han donat a l'elaboració dels documents institucionals una importància estratègica i els han plantejat com una oportunitat d'introduir modificacions en la pràctica quotidiana dels centres respectius o com a instruments per anar construint una cultura comuna entre el seu professorat. També podria ser que la complexitat organitzativa i el nombre de professorat dels centres de secundària es donés un sentit més funcional a aquests documents.

Val la pena, encara, dir que l'escolarització d'alumnat d'origen africà està a la base d'alguns projectes innovadors que s'han endegat en aquests centres. Alguns impliquen i arriben tant als pares i mares com al professorat, de cara a afavorir el coneixement i l'intercanvi entre persones culturalment diferents i a desfer els estereotips i prejudicis envers les cultures africanes; d'altres pretenen estimular les expectatives de l'alumnat d'origen africà a través de l'exemple de companys del seu mateix origen que han tingut èxit en la seva vida escolar i professional.

Cal una acció positiva envers el professorat amb l'objectiu de desburocratitzar l'elaboració i l'assumpció dels documents institucionals del centre que, en teoria, en regulen els seus objectius, les seves trajectòries, la seva vida diària i, fins i tot, els seus resultats. S'hauria d'aconseguir que esdevinguessin uns veritables instruments de treball útils per al centre i per al seu professorat i que arribessin a tota la comunitat educativa, la mesura que representen el compromís públic i la justificació racional de les maneres de treballar i organitzar l'ensenyament i l'aprenentatge i són un indicador de la coherència i de qualitat de l'acció educativa i de professionalitat dels seus docents. Per tal de fer-ho possible són necessaris ajuts específics i temps. El que hem dit val sobretot per al PEC (amb el PL) i per al PCC, però és important també que els centres recullin en un document formal i revisable les seves pràctiques d'acollida i d'acció tutorial. La PGC i la MA poden esdevenir elements funcionals i pràctics d'autoavaluació i millora dels centres. Finalment, cal una política que incentivi els projectes d'innovació i millora que sorgeixin dels mateixos centres educatius, acollint-los amb interès i atenent les seves demandes raonades per implementar-los.

3.3. El currículum

El criteri general de les escoles de primària que han col·laborat en la recerca ha estat el de no introduir modificacions en els PCC i en les programacions de les diferents àrees i cicles arran de l'escolarització d'alumnat d'origen africà. El que més s'ha donat han estat els canvis puntuals o incidentals que es produeixen a les classes, quan s'està treballant amb l'alumnat, una mica en funció dels temes tractats o del tipus d'activitats desenvolupades. En tot cas, és evident que s'han hagut de fer per força adaptacions curriculars, normalment no formalitzades per escrit, atenent però al sentit comú i a les possibilitats i potencialitats de l'alumnat en qüestió. També són habituals els materials específics adaptats, quan les dificultats lingüístiques fan complicat l'ús dels materials ordinaris.

L'àrea que més sovint s'ha prestat a les modificacions arran de l'escolarització d'alumnat d'origen africà ha estat la de Ciències Socials, probablement perquè tant la geografia com la història, que estan a la base de l'àrea, tenen connotacions culturals evidents i permeten les comparacions o les juxtaposicions. Tot i això, els canvis solen ser més incidentals que substantius: no és que s'adoptin enfocaments més multilaterals o universalistes, sinó que se solen fer afegitons o exemplicacions. Un dels centres ha introduït també modificacions curriculars en l'àrea d'Educació Visual i Plàstica, que és una altra de les matèries que no hauria de veure's afectada, si no és positivament, per la diversitat cultural. En canvi, s'han observat pocs canvis en l'àrea de Música, quan, de bell antuvi, semblaria relativament fàcil d'introduir-hi elements de diversificació. Com a estratègia, també ha esdevingut funcional

el treball per projectes, que permeten recollir les experiències i coneixements previs de l'alumnat i acollir els seus interessos i ganes d'aprofundir en determinades direccions. Un dels espais que sembla tenir un plantejament intercultural més clar és l'hora alternativa a l'assignatura de religió, que, per altra banda, només fa l'alumnat que no s'ha apuntat a una religió específica. Ja el propi currículum oficial, dins de l'àrea de Coneixement del medi social i cultural, dóna una visió plural de les diferents cultures religioses i, sovint, el mateix professorat intensifica aquesta orientació.

Fa la impressió que els IES tenen un marge d'autonomia curricular més grans que els CEIP de cara a fer una oferta més variada atenta a la composició social i cultural de l'alumnat del seu centre. Si més no, el fet de disposar d'una franja per poder programar crèdits variables obre una porta a través de la qual és relativament senzill d'introduir-hi elements significatius d'educació intercultural. El cert és que tots els centres estudiats l'han aprofitada. Sembla clar, per altra banda, que els centres amb una línia pedagògica definida, ben elaborada i consensuada pel claustre, incorporen amb més normalitat, seguretat i coherència l'alumnat d'incorporació tardana. A més dels crèdits variables, tant els crèdits de tutoria com els de síntesi han demostrat ser ocasions útils i atractives per atendre amb qualitat la diversitat cultural. Igualment sembla clar que el PAT és una eina insubstituïble. En aquest marc és interessant el treball d'hàbits, d'educació en valors i d'aprenentatge d'habilitats socials que es duu a terme en alguns dels centres estudiats, per l'esforç col·lectiu que suposen i per la incidència que poden tenir en la vida quotidiana dels alumnes i dels centres.

Els canvis curriculars suposen canvis substantius, que poden afectar el projecte cultural que està a la base de l'educació escolar i que requereixen un debat de fons, que habitualment no es produeix en els centres educatius, i un grau d'obertura i de flexibilitat que no s'avé massa amb la rigidesa, la jerarquitització i la fragmentació curricular que se sol donar. La cultura escolar és un reflex d'allò que, en un determinat moment històric, cada societat considera important de transmetre a les generacions més joves per tal de garantir la seva supervivència i continuïtat. L'abast dels canvis socials que s'han produït aquests darrers anys, fa difícil de redefinir quins són els mínims que es consideren imprescindibles per ser un alumne graduat, un ciutadà format. El model educatiu que hem heretat és un model que ha imposat uns determinats paràmetres culturals i ha menystingut les cultures minoritàries; és un model basat en l'homogeneïtzació i en la selecció de l'alumnat, que genera, de forma natural, situacions de desigualtat i discriminació i que penalitza les diferències, siguin del tipus que siguin. Es fa necessari un replantejament de l'escolaritat obligatòria des d'uns altres paràmetres, com un servei públic que ha de beneficiar a tots i que no pot prescindir de ningú.

Tots els centres han fet un esforç per produir material adaptat, sovint amb l'ajut del Programa de Compensatòria. És significativa també la decisió d'alguns centres d'intervenir en les estones d'esbarjo, com a temps educatiu que és, per tal d'afavorir la convivència i evitar la segregació entre l'alumnat.

En les escoles de primària hi ha una gran tradició de celebrar algunes diades i festes tradicionals, la majoria de les quals tenen un fort component religiós catòlic. La presència d'alumnat provinent d'altres àmbits religiosos i culturals ha fet que alguns claustres s'interroguin sobre la conveniència de seguir programant i realitzant aquestes celebracions. Gairebé en tots els casos s'ha optat per mantenir-les, però és fàcil detectar una certa insatisfacció i malestar perquè fan evidents algunes contradiccions mal plantejades o mal resoltes en els claustres o en els Consells escolars. Uns altres components que han sofert modificacions han estat les estades de colònies, les sortides i excursions, però en aquest cas més per motius d'índole econòmica, que afecten també bona part de l'alumnat d'origen africà, que no pas d'índole cultural.

És important de recordar al professorat que és convenient i relativament fàcil d'introduir canvis en el segon i tercer nivells de concreció del currículum (és a dir, en el PCC i en les Programacions), introduint perspectives interculturals i visions més multiculturals i universals dels temes tractats en pràcticament totes les àrees del currículum; que fer aquestes modificacions no és transgredir la legalitat vigent, sinó fer-la efectiva i alhora fer un ensenyament més inclusiu i de més abast. Cal pensar també la possibilitat d'introduir una àrea de Cultura religiosa per a tots els alumnes, perquè aquesta és una dimensió de la persona i forma part, doncs, de la seva educació integral. A més, podria ser un element de gran importància en el coneixement, respecte i convivència entre persones de confessions religioses diferents. La religió particular de cadascú podria quedar com una oferta extraescolar per als alumnes interessats. Igualment, sembla convenient que tots els centres educatius catalans es plantegin un pla per treballar de manera sistemàtica i sostinguda l'educació en valors, les actituds d'acollida, diàleg i cooperació i les habilitats socials per tal de prevenir o corregir, si és el cas, el racisme latent en la nostra societat i entre els joves.

3.4 L'avaluació

Quant a l'avaluació de l'alumnat de primària, fa la impressió que, en aquests moments, hi ha un cert desconcert entre el professorat. D'una banda, el fet de ser una etapa que no dona lloc a cap mena de certificació oficial sembla que ha tret valor i rigor a la funció avaluadora. De l'altra, la supressió de les qualificacions numèriques o qualitatives, més

classificadoras que informatives, per informes més personals i informatius, ha propiciat a vegades una certa burocratització de l'avaluació en detriment del seu caràcter diagnòstic i propositiu. Cal dir també, però, que molts centres de primària tenen molt assumida la funció avaluadora tal com s'ha plantejat des del Departament d'Ensenyament, com un seguiment individualitzat de cada alumne, com un esforç de comprensió i d'ajut al seu desenvolupament i progrés i com un repte per al professorat de cara a utilitzar les estratègies més adequades per ajudar l'alumnat a progressar com a persones i com a estudiants. Hi ha, doncs, una certa ambivalència a propòsit de l'avaluació.

En els IES, per la seva part, hi conviuen diverses cultures i tradicions avaluadores. Aquest fet ha tingut la conseqüència positiva d'obligar els claustres a plantejar-se seriosament aquesta qüestió i a arribar a acords i pactes per donar coherència i sentit a l'acció educativa. Això fa més necessari disposar de PCC ben elaborats i assumits, tant pel que fa als objectius i continguts referencials de cada àrea i cicle com pel que fa als instruments i criteris d'avaluació de l'alumnat. Per altra banda, tots els instituts s'han plantejat quins han de ser els requisits mínims per atorgar, al final de l'escolaritat obligatòria, el títol de graduat en educació secundària obligatòria. En general, el criteri és el de mesurar el grau d'assoliment dels objectius generals de l'etapa més que no pas el rendiment específic en cadascuna de les àrees, i la maduresa assolida pels alumnes.

Un element que es considera de gran importància, sobretot en l'alumnat d'incorporació tardana és l'avaluació inicial. Finalment, cal remarcar l'originalitat i l'interès que té la forma de lliurar la informació als pares sobre el resultat de l'avaluació dels seus fills que es practica en un dels centres estudiats, a través d'una breu entrevista personal.

L'avaluació de l'alumnat és una de les tasques més rellevants que fa el professorat. Aquesta avaluació té diverses dimensions, però les més educatives són les que fan referència a l'esforç de comprensió del treball, les dificultats i els progressos dels alumnes, i a l'esforç de millora de la intervenció educativa dels professionals. *La certificació i el grau d'assoliment dels objectius terminals de l'etapa no han de fer perdre de vista que, des dels centres de primària i de secundària, s'han de buscar els recursos i estratègies més adients per garantir que tots els alumnes surtin amb aquells coneixements que la societat considera mínims i imprescindibles per ser ciutadans lliures i autònoms.* Els índexs de fracàs escolar entre l'alumnat d'origen africà són, en aquests moments, un motiu de preocupació que cal afrontar amb decisió i recursos. En tot cas, en l'educació bàsica cal potenciar la dimensió pedagògica de l'avaluació de l'alumnat.

3.5. Metodologia

Des de la perspectiva més estrictament relacionada amb l'organització de centre dels CEIP i IES estudiats volem plantejar una primera constatació que creiem rellevant. Tots els centres de primària estudiats han notat un augment significatiu d'alumnat africà durant aquests darrers cinc anys; de fet, en la major part dels casos fa temps que n'escolaritzen, però en tractar-se de poc alumnat, aquest ha estat incorporat sense més, equiparant-lo, en alguns casos, a l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de discapacitats o d'inadaptació social. Quan s'ha fet més visible aquesta nova realitat a les escoles, gairebé cap ha introduït canvis en els plantejaments organitzatius del centre (tampoc en el currículum com ja hem apuntat en l'apartat anterior), algunes potser perquè ja tenien un plantejament organitzatiu prou flexible, d'altres per no haver-ne vist la conveniència. Solament cal destacar una variant en aquest sentit: la catalogació com a centre d'Acció Educativa Preferent d'una de les escoles de l'estudi, fet que ja en ell mateix comporta unes determinades característiques organitzatives.

En canvi, si ens centrem més específicament en els aspectes organitzatius i metodològics d'aula (grup-classe), les constatacions prenen un altre caire. Als CEIP, primer l'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives especials i després un nombre important d'alumnat immigrant ha generat la necessitat d'introduir progressivament canvis en aquests plantejaments metodològics d'aula. Encara que ha estat un moviment de canvi lent, és un fet que el podem identificar en actuacions concretes sobretot en dues de les cinc escoles de l'estudi: desdoblaments de grups en matèries instrumentals, aula de conversa, projecte de reforç d'actituds, mestra d'incorporació tardana per al treball de la llengua fora de l'aula, etc.

En línies generals, entenem que la constatació que acabem de fer deriva molt probablement del fet que resulti menys complex acceptar canvis en la perspectiva organitzativa i metodològica d'aula que no pas en els plantejaments curriculars i organitzatius de centre, ja que en el primer cas, per revisar i adaptar els procediments estrictament didàctico-metodològics no cal una transformació en les concepcions educatives de fons, és a dir, en l'enfocament sobre el què s'entén per educació i sobre quins són els principis teòrico-ideològics que han de regir l'activitat educativa a desenvolupar en els centres. En canvi, avançar cap a la innovació curricular i organitzativa de centre suposaria, no solament aquesta adaptació metodològica, sinó una revisió dels principis i finalitats de la pedagogia i, en definitiva, una modificació real de les perspectives pedagògiques vigents.

Aquesta realitat apareix força diferent als IES, on l'escolarització d'alumnat d'origen africà és menor que la dels CEIP, però alhora, i des de fa ja cert temps, disposen de recursos específics per atendre la diversitat del seu alumnat (serà el cas, per exemple de les Unitats

d'Adaptació Curricular (UAC) i les Unitats d'Escolarització Externa (UEE) o Unitats d'Escolarització Compartida (UEC), des del curs 2001-2002), així com amb una flexibilitat organitzativa inherent que, d'alguna manera, fa possible que en els instituts es doni una major tendència a la introducció de canvis de diferent índole pel que fa als plantejaments i dinàmiques organitzatives, sobretot en relació amb l'organització del suport intern com veurem més endavant. En els IES, no podem tampoc oblidar la incidència definitiva que en aquesta innovació metodològica hi ha tingut també l'escolarització d'alumnat de 12-14 anys, el qual, des de l'aplicació del nou sistema educatiu, ha deixat de fer els dos darrers anys del cicle superior d'Ensenyament General Bàsic (EGB) als centres de primària i s'ha incorporat a l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) impartida en els IES. Exemplificacions concretes d'aquests canvis metodològics d'aula als IES són: grups reduïts de suport o grups de diversitat, desdoblament de grups, atenció específica en grups reduïts en un 50% de la jornada escolar quan l'alumne s'acaba d'incorporar al centre, creació i adaptació de materials sobretot en les àrees instrumentals, tutoria compartida, TAE, segon tutor d'aprenentatge de l'alumnat d'incorporació tardana, etc.

Si bé és cert, doncs, que l'alumnat d'origen immigrant ha estat un dels fets que ha provocat que tant als CEIP com als IES (en aquests fins i tot en major grau i més globalment a nivell de centre) s'hagi fet una reflexió col·lectiva sobre l'organització de centre i aula i sobre les metodologies utilitzades, que aquesta reflexió sovint ha propiciat fórmules menys segregadores que les que es practicaven fins aleshores, i que el discurs oficial del Departament d'Ensenyament és clarament inclusiu, les inèrcies del passat i una certa permissivitat de la inspecció tècnica han afavorit el que aparegui com a normal el treball amb grups homogenis per poder intervenir amb més comoditat, eficàcia i classificar així l'alumnat en funció dels seus interessos futurs o resultats actuals. Com a exemples clars en aquest sentit, tenim, per un costat, l'existència de TAE en dos instituts i, per l'altre costat, el que en un dels instituts i un dels centres de primària anomenen desdoblament de grups i en un altre institut grups de diversitat o grups reduïts de suport i que, en els tres casos, s'apliquen en les àrees instrumentals.

Per tant, és un fet que la naturalesa d'aquesta innovació metodològica de què parlem no traspasa en general la idea tradicional sobre la bondat intrínseca de l'homogeneïtat en els grups, o sigui, el convenciment pedagògic que com més homogenis són els grups (especialment pel que fa a capacitats i rendiment) més ajustada i adequada serà la resposta educativa que es pot oferir. En aquest sentit, doncs, no podem parlar de canvis agosarats, de modificacions que pretenen la superació d'aquesta recerca de la uniformitat dels grups, en definitiva la superació de plantejaments individualistes i/o competitius. Un exemple d'aquesta línia més trencadora seria l'opció per una estructura cooperativa de l'aprenentatge, aquella que parteix de l'agrupament heterogeni de l'alumnat i es basa en

l'ajuda mútua i la interdependència positiva entre companys, de la qual solament tenim constància de la seva pràctica en un dels IES estudiats.

La nostra opinió és que si acceptem que una de les característiques inherents als grups-classe és la seva heterogeneïtat, la seva diversitat d'alumnat en tots els aspectes, i que aquest, a més, és un fet positiu, enriquidor i desafiant per a la millora i la innovació educatives, llavors, el plantejament educatiu en general, i el metodològic en particular, han d'esforçar-se, necessàriament per respectar i combinar al màxim els objectius i processos comuns a cada grup sociocultural d'alumnes amb les característiques individuals de cadascun d'ells. En aquest sentit, molts estudis corroboren la bondat de les estructures d'aprenentatge cooperatiu per ajustar la resposta educativa a la diversitat de necessitats de l'alumnat. És evident que els grups homogenis faciliten, aparentment, la intervenció del professorat perquè es dirigeix a un grup d'alumnes de característiques semblants, i que, al contrari, els grups heterogenis pretesament dificulten la seva intervenció. Però també és cert que en els grups homogenis on es concentra l'alumnat amb més problemes per aprendre es pot crear un clima molt poc favorable a l'aprenentatge i generar-se alhora una baixa autoestima en els nois i noies que acaben percebent-se com a responsables del seu suposat "fracàs educatiu".

Per tant, l'agrupament permanent de l'alumnat de forma homogènia, no és l'opció a escollir, cal pensar en la distribució ordinària dels alumnes en grups-classe intencionadament heterogenis, això no vol dir, però, que si les necessitats educatives d'alguns o d'algun alumne ho requereixen, no puguin ser atesos de forma més individualitzada i, fins i tot, fora de l'aula ordinària. I tampoc s'ha d'oblidar la possibilitat de treballar, dins l'aula ordinària, amb grups d'alumnes més homogenis, però sempre que això sigui un plantejament ocasional i amb una finalitat molt concreta.

En aquest apartat d'anàlisi en els plantejaments organitzativo-metodològics, mereix una reflexió a part el TAE, un recurs general del sistema educatiu de Catalunya que escolaritza alumnat de tots quatre cursos d'ESO que acaba d'arribar al nostre país. Dels tres IES estudiats, aquesta estratègia específica existeix en dos casos. En un d'ells, en coherència amb la línia pedagògica dels seus plantejaments institucionals i l'orientació de les estratègies organitzatives i metodològiques desenvolupades, que són clarament inclusores, per a l'alumnat d'incorporació tardana al municipi no solament no existeix un TAE sinó que la voluntat explícita del centre és que no hi sigui; la seva pretensió en relació amb aquest alumnat és la progressiva incorporació als crèdits comuns i variables amb els altres companys de grup tan aviat com sigui possible mitjançant un procés d'adaptació curricular individualitzat basat en el mètode multinivell que ja utilitzen en la majoria d'assignatures

(tot l'alumnat treballa sobre els mateixos continguts però amb objectius de vegades diferents).

En canvi, en els altres dos IES, sí existeix un TAE de zona, és a dir, que el recurs és compartit amb un o més instituts propers. En ambdós casos el nombre d'alumnes atesos en aquests TAE és aproximadament 18 alumnes, dels quals la majoria són d'origen africà. Aquest recurs depèn del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), tant pel que fa als professionals responsables com els continguts curriculars que s'hi treballen (llengua catalana sobretot, però també matemàtiques, i ciències naturals i socials), que aproximadament es corresponen a un nivell de cicle mitjà de primària, segons comenta una de les professores de TAE entrevistades. En un dels IES l'alumnat roman al TAE tota la jornada escolar i en l'altre hi acut solament al matí, a la tarda –els tres dies que hi ha classe– cada alumne s'incorpora al grup-classe de l'IES al qual pertany.

Malgrat que existeixen aspectes positius de l'acció desenvolupada des dels TAE (aprenentatge sistemàtic de la llengua catalana en el moment d'arribada, seguiment tutorial de cada alumne com una tasca inherent al dia a dia, etc.), també n'hi ha d'altres que, en l'estudi, els mateixos professionals del TAE i també el professorat dels IES han plantejat com a qüestionables: en primer lloc, la composició del grup, excessivament homogènia quant a la llengua parlada per l'alumnat (berber o àrab), fet que repercuteix negativament en un aprenentatge funcional i d'ús de la llengua catalana; una altra situació mal resolta és la coordinació poc satisfactòria que existeix entre el professorat del TAE i el professorat de l'IES (en un d'aquests dos instituts, s'ha intentat donar resposta a aquest fet establint que el vincle entre l'IES i el TAE l'assumeixi el professional que a l'IES s'ha responsabilitzat de les funcions de tutoria específiques per a l'alumnat d'origen immigrant); i un tercer aspecte, també font de discussió, és l'espai on s'ubica el TAE, quedant bastant clara la coincidència entre professionals que una ubicació fora dels centres no afavoreix gens el procés d'adaptació a l'entorn educatiu i als companys per part de l'alumnat d'incorporació tardana.

Al nostre entendre, doncs, l'aposta educativa creiem que hauria d'anar en la línia dels plantejaments institucionals i organitzatius clarament de caràcter inclusor, com és el cas d'un dels instituts estudiats, i que tan aviat com sigui possible, després de períodes molt breus d'atenció educativa específica per conèixer allò bàsic de la llengua catalana, l'alumnat que acaba d'arribar al país, s'incorpori al grup-classe que li correspon, evidentment amb els suports personals i materials que facin falta. Creiem que una fórmula organitzativa com el TAE, que no deixa de ser segregadora per definició, solament pot tenir sentit educatiu en la mesura que sigui entesa com absolutament transitòria i puntual, tot i que cal admetre que en determinades situacions molt específiques (nombre molt elevat d'alumnat d'incorporació tardana en un moment concret, peculiaritat d'un alumne, etc.) pot

ser fins i tot adequada, sempre, però, que s'asseguri la coordinació entre els professionals implicats, es procuri la seva ubicació dins el propi centre i no s'estableixi per tota la jornada escolar. De tota manera, en general, pensem que quan un TAE (o d'altres estratègies semblants) entren en el risc d'esdevenir fórmules estables, per llargs períodes de temps i que separen l'alumne la major part de la jornada escolar, el que provoquen és una situació contrària a la pretesa igualtat d'oportunitats, segreguen i discriminen en possibilitats de creixement personal, intel·lectual i d'inserció social i cultural.

Pel que fa a la dinàmica de treball dels equips docents, tant a primària com a secundària es constata l'existència real de resistències per trencar amb la tradició individualista del treball docent i per fer una opció general per plantejaments basats en la col·laboració i coordinació del professorat. Idees com el compromís col·lectiu, la comunicació continuada i col·laborativa i la construcció de models de treball en equip costen d'arrelar en els centres. Amb tot és cert també que la complexitat organitzativa característica d'un IES porta a aquests centres, més que no pas als CEIP, a una major estructuració en les seves formes de coordinació del professorat. En aquest sentit, es constata en els IES el següent: èmfasi en el paper clau que tenen els Equips Docents com a principal òrgan de coordinació del professorat; la Comissió pedagògica (establerta per normativa) que, per exemple en un dels instituts estudiats treballa en temes de convivència i disciplina però també en l'establiment de criteris mínims de cara a l'avaluació i la promoció de curs; i la Comissió de Diversitat que, igualment regulada normativament, es troba activada en dos dels instituts estudiats i que treballen fonamentalment (un d'ells de forma mensual i l'altre trimestral) en la planificació i programació general i seguiment i avaluació de les actuacions relacionades amb l'atenció a la diversitat en general, i amb el plantejament curricular i metodològic relacionat directament amb l'alumnat d'incorporació tardana.

3.6. Suport extern

Als CEIP i IES estudiats, els recursos oficials de suport extern són els *professionals de l'EAP*, el *SEDEC* i el *Programa de Compensatòria*

En l'etapa educativa de primària, no sembla constatar-se cap problemàtica relacionada amb l'actuació d'aquests suports, la percepció per part de les escoles és més aviat que tot suport és necessari i, per tant, benvingut, fins i tot el reclam seria una major dedicació horària a cada centre de tots i cadascun d'ells. Les funcions que exerceixen cadascun d'ells, en la pràctica es troben bastant delimitades: el professional de l'EAP exerceix les funcions d'avaluació i diagnòstic de l'alumnat amb necessitats educatives especials i també del d'incorporació tardana, valorant en aquest darrer cas sobretot la seva maduresa en llengua

catalana i matemàtiques; la relació amb el professorat la fa fonamentalment a través del mestre o de la mestra d'educació especial dels centres. El SEDEC, a part d'oferir en alguns casos formació al professorat del centre si aquest ho demana (cas d'una de les escoles estudiades) ofereix suport als centres de primària bàsicament en forma d'auxiliars de conversa que, amb dedicació parcial, atenen l'alumnat d'incorporació tardana en el treball de llengua catalana. I, finalment, el suport rebut pels cinc CEIP del Programa de Compensatòria pren bàsicament forma d'un professional que ofereix materials curriculars adaptats en funció de les necessitats de l'alumnat del centre, sobretot del d'incorporació tardana; majoritàriament, aquest professional, que acut als centres un o dos dies a la setmana, més que intervenció directa amb l'alumnat (que en algun cas encara hi dedica una part del seu temps), exerceix un paper d'assessorament i ajuda individual i/o col·lectiva al professorat (tutor, especialista, d'educació especial, etc.).

Pel que fa al suport extern en l'etapa de secundària, el professional de l'EAP s'encarrega fonamentalment, als tres IES estudiats, de fer l'avaluació inicial (acadèmica i social) de l'alumnat amb necessitats educatives especials i també de l'alumnat d'incorporació tardana, informació que és, segons els centres, de gran ajut i orientació per a l'adscripció de l'alumnat als centres i per a la proposta curricular que cada alumne necessita. En un dels IES es destaca el seu paper en la presa de decisió sobre la integració al TAE de l'alumnat d'incorporació tardana i també sobre la derivació de l'alumnat amb trastorns greus de conducta a les UEC, i en un altre la seva participació en la Comissió Pedagògica i de la Comissió d'Atenció a la Diversitat. Pel que fa al suport del SEDEC, en un dels IES no existeix pràcticament cap relació i amb els altres dos, aquesta és estrictament la que comporta el TAE i normalment es fa a través de les professores d'aquest servei i no pas directament amb els professionals del SEDEC.

Quant al suport dels professionals del Programa de Compensatòria, valorat de forma notablement positiva pels tres IES, aquest sol acudir al centre un dia a la setmana i es posa a disposició del professorat intentant donar resposta a les seves demandes i necessitats; les seves tasques principals són: l'assessorament i la col·laboració activa en la presa de decisions organitzatives i metodològiques relacionades amb l'alumnat d'incorporació tardana, i també molt especialment l'elaboració de materials curriculars adaptats. En alguns casos, es destaca el paper d'aquest professional com a "dur", ja que bona part de la seva feina principal és desangoixar al professorat en la mesura que en la majoria d'ocasions únicament amb l'aportació de material no es resolen plenament les situacions viscudes com a problemàtiques.

En general, resulta clarament evident, a partir de la informació que ens ha aportat el professorat dels IES, que les línies d'actuació i treball del SEDEC i el Programa de

Compensatòria (dos recursos del Departament d'Ensenyament) no són en la pràctica gens coincidents, i aquest fet, és rebut negativament, com un indicador de falta de projecte oficial. També, en general, el professorat dels instituts manifesta una major satisfacció en relació al suport rebut per part del professional del Programa de Compensatòria.

En aquest sentit, i tal com s'ho planteja un dels IES de l'estudi, i *sense desvalorar l'actuació d'aquests suports en molts casos, creiem que la idea no seria tant treballar per ampliar i diversificar recursos puntuals dels serveis i programes del Departament d'Ensenyament, sinó d'articular la incorporació als centres, a temps complet, del personal necessari per poder dur a terme una actuació coherent, sistemàtica, integrada i de qualitat*. professorat per poder fer en condicions els projecte de tutoria; un augment de dotació del professorat del centre per atendre la diversitat i garantir l'adquisició de les competències bàsiques per part de tot l'alumnat (disminuint ratios, fent grups reduïts, dos professors per aules, etc.); resposta real per a la formació del professorat en el centre, equipament d'autoedició per l'elaboració de material, assessorament, etc..

A part dels suports externs que ja venen estipulats dins del sistema educatiu (EAP, SEDEC, Programa de Compensatòria), les relacions mantingudes pels centres estudiats (CEIP i IES) amb d'altres serveis o entitats de la comunitat, que els poden oferir suport de cara al procés formatiu de l'alumnat d'origen africà, existeixen però es donen de forma puntual: diferents ONGs que treballen amb el tema de la immigració, biblioteques públiques, mediador cultural, centre obert del barri, etc.

En la nostra opinió, la vinculació amb el context, és a dir, amb les entitats i associacions (socials, culturals, sanitàries, etc.) de la comunitat, és una de les estratègies que s'han de promoure i potenciar avui i en un futur immediat ja que fins ara han estat realment poc treballades. Hem de pensar que evidentment l'escola no es pot mantenir al marge d'una societat cada cop més plural des del punt de vista cultural, ni tampoc immòbil davant un entorn canviant cada vegada més influït pel món de les tecnologies de la comunicació i de la informació. L'acció educativa és un fet global, comunitari, els centres educatius en formen part però no en exclusiva, la responsabilitat educativa ha de ser compartida, els vincles en forma de projectes compartits entre institucions són claus de cara a afavorir el creixement integral (intel·lectual, social i emocional) de tot l'alumnat.

3.7. Suport intern

A primària, la figura oficial de suport intern és *el/la mestra/a d'educació especial*. En principi, oficialment i també en la pràctica, les seves funcions se centren a donar suport educatiu a l'alumnat amb necessitats educatives especials (sigui o no d'origen immigrant) i assessorament i ajuda al seu professorat-tutor. De totes maneres, la matriculació als centres d'alumnat d'origen immigrant i l'augment d'alumnat d'incorporació tardana ha estat un dels factors que ha generat que a tots els CEIP estudiats s'organitzessin noves fórmules de suport intern. Concretament, una d'aquestes estratègies de suport que trobem en tots els cinc centres estudiats té a veure amb el *suport* que realitza el professorat tutor en les hores que no fa docència directa amb perquè al seu grup d'alumnes els està atenent un professor especialista (de música, llengua estrangera, educació física). Aquesta forma de suport majoritàriament sol ser, en els CEIP de l'estudi, no tant atendre a un grup d'alumnat seleccionat específicament per rebre suport fora de la seva aula de referència, sinó més aviat participar amb el professor tutor en la sessió de classe que es desenvolupa en un altre curs del cicle, la majoria de vegades treballant amb un grup reduït d'alumnat que necessita suport complementari sobretot de llengua i matemàtiques. També en alguns centres es porten a la pràctica els desdoblaments de grup que possibiliten un treball amb la meitat d'alumnat i, per tant, una atenció més personalitzada de l'alumnat.

De totes maneres, de la informació obtinguda en els centres de primària, se'n desprèn una evidència clara: que els recursos personals de què es disposen són escassos i justos per poder jugar amb una certa flexibilitat en horaris i agrupaments. Sovint cal negociar cada any amb bel ligerància el recurs, per exemple, de mig mestre més per al curs següent perquè es creu que pot permetre dedicar més hores de suport a l'alumnat que ho necessita.

A més a més, davant la realitat que la majoria d'alumnat atès en els grups de suport és el d'incorporació tardana, als centres es comença a plantejar amb preocupació fins a quin punt no existeix un grup d'alumnat inadecuadament atès: el que no és d'incorporació tardana, no té dictamen de l'EAP i per tant no és tampoc atès per l'especialista d'educació especial i que, en canvi, necessita de suport específic per superar determinades dificultats relacionades amb l'aprenentatge.

A secundària, en general podem dir que els equips directius dels centres que han col·laborat en la recerca comencen a assumir que una opció comprensiva i inclusora del centre porta a entendre la resposta educativa a la diversitat com a responsabilitat de tot l'equip docent, per la qual cosa els suports interns oficials (Mestre de Pedagogia Terapèutica, Professor Psicologia i Pedagogia, UAC, etc.) s'inclouen (normalment com a planificadors, impulsors i coordinadors) al plantejament organitzativo-metodològic del

centre en aquest sentit: desdoblaments, grups reduïts, etc. Un dels IES té plenament assumit aquest plantejament, els altres dos hi tendeixen (amb peculiaritats). És remarcable igualment el fet que en cap dels tres IES estudiats el recurs personal de la UAC és utilitzat com una aula paral·lela, és a dir, que en cap cas la UAC queda constituïda com una aula en la qual un grup fix d'alumnat (generalment aquell amb problemes de conducta, de rebuig escolar, etc.) hi és atès pràcticament la totalitat de la jornada escolar, compartint poc o gens de la programació comuna que el grup-classe al que pertany segueix per a les diferents àrees.

Volem destacar, com un exemple de recerca de noves fórmules de suport intern per part dels centres, una figura professional que, en un dels IES estudiats, ha esdevingut un recurs personal de suport intern fonamental (en opinió de la majoria del professorat del centre) per al procés d'adaptació de l'alumnat que tot just acaba d'arribar a Catalunya i que no domina ni la llengua catalana ni la castellana. Es tracta del que en aquest IES anomenen *segon tutor d'aprenentatge per a l'alumnat d'incorporació tardana*, en realitat el professor de religió de l'IES que, en tenir hores lliures en la seva jornada laboral al centre i molta predisposició personal i professional, ha assumit d'aquesta funció de segon tutor. Les seves principals funcions són: atendre individualment aquest alumnat per conèixer com segueix cada alumne el seu procés d'adaptació escolar i per fer el seguiment del material adaptat que està utilitzant, fer l'avaluació d'aquest alumnat en les àrees en les quals segueix un currículum adaptat, participar en les reunions d'equips docents i en les juntes d'avaluació, treballar conjuntament amb la professional del Programa de Compensatòria, connectar amb els serveis socials, les famílies i/o el mediador quan fa falta, etc.

D'altra banda i, en general, pel que fa al plantejament dels CEIP i els IES en relació al suport intern, hem pogut constatar en l'estudi que els casos treballats s'han beneficiat d'aquests suports per a alumnat d'incorporació tardana, malgrat que no hagin superat els objectius del cicle. Creiem que aquest fet no significa que aquesta intervenció hagi estat ineficaç; cal entendre que cada alumne fa un procés i que les estratègies d'actuació educativa (curriculars en general i de suport més en particular) poden tenir "efecte" més a llarg termini. En aquests processos, certament, els resultats no són immediats i, conseqüentment, és un resultat equívoc establir la relació entre recursos invertits i resultats obtinguts en acabar secundària, per exemple, per alumnat que s'ha incorporat en aquest mateix nivell. No hem d'oblidar tampoc que com a element motivador per a un alumne amb dificultats (d'incorporació tardana o no), el reconeixement positiu d'un progrés és cabdal: "aprèn aquell que pot, però sobretot aquell que vol, que té ganes d'aprendre".

En la nostra opinió, doncs, *les accions a emprendre es concretarien en dues línies bàsiques d'actuació. La primera connectaria clarament amb el plantejament d'un dels IES estudiats i*

suposaria entendre que l'estructura d'ajut i suport intern dels centres (primària i secundària) és un tot integrat, que l'opció realment inclusora de centre pressuposi que tots els recursos es destinin a fer una atenció normalitzada, de manera que l'atenció educativa a la diversitat, sigui del tipus que sigui, estigui assumida per tot el professorat del centre. Recursos personals com ara la UAC, el Professor de Psicologia i Pedagogia, el Mestre de Pedagogia Terapèutica i el Mestre d'Educació Especial haurien d'assumir funcions més directament relacionades amb l'assessorament a l'equip docent, la planificació i elaboració de projectes d'actuació (de centre, cicles, àrees, etc.), de propostes curriculars i materials, més que no pas relacionades amb l'atenció directa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, d'incorporació tardana, amb problemes d'aprenentatge, etc. La segona línia d'acció que proposem té directament a veure amb una demanda clara de nous recursos tant a primària com a secundària però més especialment als CEIP, per atendre amb garanties l'alumnat nouvingut i també l'autòcton; cal professorat per tenir possibilitats de flexibilització horària i d'agrupaments de l'alumnat i així poder intervenir millor en el procés d'adaptació de l'alumnat nouvingut; i calen també en molts centres (en especial els de les àrees de tractament específic) professionals específics com ara els auxiliars de conversa per accelerar l'aprenentatge de la llengua catalana a l'alumnat que la desconeix..

A l'etapa de secundària obligatòria, creiem que potser la quantitat de recursos no és el problema principal, això no vol dir en cap cas que la majoria de reivindicacions dels IES en aquest sentit no siguin reals i urgents, no. Únicament volem matisar-ho en el sentit següent: de vegades més que el nombre de recursos oficials específics per a la diversitat a l'ESO, el que està resolt més insatisfactòriament és la clarificació per part de l'administració de les funcions de cadascun d'ells. A partir d'aquí, la confusió és important, per això ens podem trobar tantes formes d'utilitzar aquests recursos com instituts, fet que seria positiu si fos conseqüència d'un procés lògic d'adaptació al context i no d'un procés voluntariós i costós en base, molts cops, a l'assaig-error per part dels equips docents. *Estem, doncs, convençuts que falten, d'una banda, criteris i línies d'actuació que orientin i guiïn els equips docents en l'organització dels suports interns i externs, línies obertes a cada realitat educativa però definitivament enteses des d'una perspectiva realment inclusora, i d'altra banda, creiem també cabdal la promoció i la facilitació d'intercanvis d'experiències entre el professorat i els professionals del centres, com una de les estratègies fonamentals per incentivar la innovació i la millora de l'atenció educativa a tots i cadascun dels alumnes dels centres del nostre país, així com la dotació de més recursos, si calen, en funció de projectes innovadors i de plans estratègics dels centres.*

3.8. Formació del professorat

Finalment, pel que fa a la *formació del professorat*, es constata a través dels qüestionaris aplicats en l'estudi, que de forma general la formació rebuda pel professorat és insuficient i inadequada per entendre i fer front des dels centres educatius als nous reptes que planteja el fet de viure (i preparar l'alumnat per viure) en una societat oberta, pluralista i multicultural i el fet de treballar amb un alumnat que fa més evidents les insuficiències d'un sistema educatiu poc flexible en la pràctica i amb recursos insuficients per garantir una formació integral i de qualitat per a tots i cadascun dels alumnes. Més concretament, podem dir que *la major part del professorat en actiu no ha rebut en la seva formació inicial, ni informació ni formació en aspectes relacionats amb la diversitat cultural i la interculturalitat*. L'assumpte esdevé encara més greu entre el professorat de secundària, ja que la gran majoria no ha rebut tampoc una formació suficient de tipus psicopedagògic, que l'ajudi a entendre les finalitats i els condicionaments de l'ensenyament obligatori i que li ofereixi models i recursos per atendre i tractar adequadament la diversitat de l'alumnat.

Hi hauria, doncs, en l'àmbit de la formació inicial, dos tipus de necessitats: unes de caràcter més conceptual, útils per poder tenir un marc interpretatiu prou afinat i unes altres de més professionals, didàctiques, per fer possible una actuació educativa més eficaç, més integradora i més equitativa. Aquestes urgències formatives afecten directament a les universitats, tant al seu professorat (actitudinalment i professionalment) com als plans d'estudi de les diferents titulacions de mestre i als futurs plans de formació docent del professorat de secundària que avui per avui encara s'han de tancar definitivament (futur Curs de Qualificació Pedagògica (CQP) que sembla ser s'ha d'implantar el curs 2002-2003 en substitució del Curs d'Adaptació Pedagògica (CAP).

D'altra banda, la formació permanent, que aquests darrers anys s'ha generalitzat amb una oferta prou rica, variada, adaptada i descentralitzada, tampoc ha estat una eina que hagi arribat a tot el professorat de cara a suplir aquella deficiència inicial. El professorat que ha rebut formació en aquesta línia l'han rebuda majoritàriament a través del SEDEC, tant perquè és qui s'ocupa de les qüestions que afecten a l'ensenyament i aprenentatge del català, que sol ser el problema més immediat i urgent que es planteja en els centres que escolaritzen alumnat d'origen africà, com perquè és l'entitat responsable dels TAE. La seva fórmula habitual de treball són els seminaris, de durada variable, que se solen desenvolupar en els mateixos centres. També el Programa de Compensatòria ha promogut cursos i seminaris sobre diversitat cultural i l'educació intercultural, amb aproximacions a algunes cultures particulars, mostrant diferents tècniques i estratègies per afavorir les relacions positives entre l'alumnat, oferint models per treballar l'educació en valors, les habilitats socials, etc. De tota manera, una part important de la formació permanent és la que els

professionals es procuren de manera autònoma a través de conferències, jornades, simpòsiums, etc., que organitzen associacions, sindicats, ONG o la pròpia universitat.

En tot cas, la formació permanent que més s'ha donat és la que va adreçada a afrontar i atendre les problemàtiques més urgents i específiques, molt més que les que, al nostre entendre, són les més importants i de fons, és a dir, aquelles que plantegen qüestions relacionades amb els canvis socials i culturals, amb la diversitat cultural, amb la justícia curricular o amb l'educació antirracista.

4. L'alumne/a

Tal com hem anat comentant en els altres apartats d'aquestes conclusions, resulta difícil que, a partir de la nostra recerca, puguem establir relacions directes entre diferents aspectes de l'itinerari escolar seguit per l'alumnat i les seves característiques personals, amb la situació d'èxit o de fracàs escolar en finalitzar les etapes d'educació primària o d'educació secundària obligatòria. Amb tot, l'aproximació que hem fet a aquesta qüestió ens ajuda a reflexionar sobre alguns temes que pensem que són importants i que cal tenir presents a l'hora de parlar de l'alumnat i de la seva situació escolar.

Cada alumne forma part d'una família, que s'insereix en un marc social determinat. La família ha tingut unes vivències i unes experiències que, d'una o altra manera, incideixen en l'alumne, en el desenvolupament de les seves característiques personals i en el desenvolupament de la seva percepció del món. Alhora, l'alumne s'integra en el marc del sistema educatiu, on estableix unes relacions amb companys i adults, on s'espera que dugui a terme determinades tasques. Tothom n'espera alguna cosa, tant els pares com els professorat, no necessàriament coincident.

Una de les qüestions que se sol assenyalar com a especialment rellevant és el moment de la incorporació al sistema educatiu català, és a dir, si es fa en els primers cursos d'educació primària o bé si es fa en els darrers cursos d'educació primària o en l'educació secundària obligatòria. Aquesta és una variable que, des dels centres educatius, es considera molt important. Observant l'itinerari seguit pels alumnes estudiats, semblaria que no es pot corroborar aquesta impressió, que el fet d'incorporar-se tardanament al sistema educatiu durant l'etapa d'educació primària no és un factor decisiu en relació al fracàs escolar de l'alumnat. Tal com hem assenyalat, alguns dels alumnes escollits per a l'estudi de casos no van superar l'etapa malgrat haver realitzat tota l'escolarització en centres de les comarques de Girona. En aquests casos, hi ha hagut altres condicionants que han repercutit en la seva

trajectòria escolar. Tot i això, la incorporació tardana als darrers cursos d'educació primària és, evidentment, un fet que condiona en gran mesura les possibilitats d'assolir els objectius de l'etapa. Pel que fa a l'alumnat d'ESO que ha format part d'aquest estudi, alguns dels casos que es van incorporar al sistema educatiu a l'etapa d'educació secundària han superat aquesta etapa educativa. En aquests casos, cal tenir presents algunes qüestions: el coneixement previ d'altres llengües romàniques que facilita l'aprenentatge de la llengua catalana, el fet d'haver estat escolaritzats als seus països d'origen, cosa que facilita, en part, l'adaptació al sistema organitzatiu dels centres i a la cultura escolar, als seus requeriments i rutines i a alguns dels instruments de treball bàsics, sembla que són aspectes a tenir presents. Un altre element a considerar és el de si aquests alumnes s'incorporen dins del grup classe que els correspon per edat, encara que els primers dies o setmanes passin moltes estones fora de l'aula comuna per fer una formació intensa i accelerada en els aspectes més funcionals i comunicatius del català, o bé si s'incorporen a un TAE o algun grup d'incorporació tardana per a alumnes d'origen estranger desconeguts del català i del castellà. En un i altre tipus d'escolarització hem trobat alumnes que han tingut èxit escolar i d'altres que no.

I una altra qüestió a tenir en compte és el fet que s'ha valorat el progrés realitzat per aquests alumnes tenint molt present el temps que feia que estaven escolaritzats dins del sistema educatiu català. Per tant, el paper del professorat a l'hora d'avaluar els progrés acadèmic, en el sentit de tenir més o menys presents les circumstàncies viscudes per cada alumne sembla també que és un factor important

El que sí sembla prou contrastat per part de tothom és que la primera i principal dificultat que els suposa la incorporació al sistema educatiu català és la dificultat de comunicació, la impossibilitat de comprendre les explicacions dels professors i dels materials curriculars, és el desconeixement del català. Per això sembla clar que ha estat positiu poder disposar del suport d'un servei especialitzat en aquest tipus de qüestions (el SEDEC) i que, de fet, ha donat un servei de qualitat a les escoles i instituts.

No obstant, les dificultats que els nois i noies tenen per adaptar-se al nou entorn escolar no es poden circumscriure a una qüestió exclusivament relacionada amb la llengua. L'arribada a un centre educatiu desconegut, amb una organització difícil de comprendre per un nouvingut; el centre se situa en un entorn normalment urbà que sovint resulta estrany al nen o la nena, que contrasta completament, en molts casos, amb les seves experiències viscudes al país d'origen, etc. fa que l'alumne hagi de fer un esforç molt gran per adaptar-se a la nova situació. Cal saber comprendre, per tant, que en el moment d'incorporar-se al sistema educatiu l'alumne, no només ha de fer l'esforç per adaptar-se a aquest entorn concret, sinó que al mateix temps està enfrontant-se a una situació difícil d'adaptació a la

nova societat en la que haurà de viure, a partir de llavors, amb la seva família, i això li suposa inevitablement un seguit de dificultats i entrebancs que seran difícils de superar. El desconeixement de l'idioma no ajudarà gaire en aquest sentit. Dins d'aquesta experiència global seran molt importants bàsicament dues coses: l'acollida que rebí dins del centre educatiu, i les possibilitats de la família per proporcionar un suport real als seus fills en aquesta etapa tan difícil de la seva vida.

L'acollida en el moment de l'arribada al centre i el suport per part dels professionals esdevé un factor decisiu per a ajudar l'alumnat a adaptar-se al nou entorn. El fet que els mestres de primària coincideixin a afirmar que molts d'aquests nens i nenes d'origen immigrant els fan moltes demandes, que els agrada cridar l'atenció, que de forma bastant constant sol·liciten l'aprovació i el suport dels mestres en les seves execucions, és un indicador de la sensació d'inseguretat que té l'alumnat en aquest entorn escolar i de la necessitat de cercar punts de referència clars que els ajudin a desangoixar-se. Pensem, doncs, que *calen programes d'acollida que tinguin en compte, a part dels aspectes purament acadèmics i l'aprenentatge de la llengua, el suport emocional a l'alumne.* A més, en aquesta acollida tan important és facilitar el coneixement de tota la comunitat escolar a l'alumne nouvingut com preparar aquesta comunitat per rebre aquests nous alumnes, a fi d'evitar la reproducció d'estereotips i prevenir els conflictes. En aquest sentit pot ser important el paper del mediador cultural –sempre i quan tingui la formació adequada- i les figures de mediadors dins del propi alumnat. L'acció tutorial que es dugui a terme dins dels centres pren, així, especial rellevància.

Aquest suport escolar, no obstant, ha d'anar acompanyat pel suport per part de la família. Les possibilitats que tingui la família de proporcionar un entorn segur als seus fills, que els ajudi en aquest procés d'adaptació; de realitzar un bon acompanyament educatiu; de transmetre actituds positives cap a la importància de l'educació i la formació, de ben segur que a mig-llarg termini tindran una repercussió positiva en el procés d'escolarització dels fills, sigui quan sigui el moment d'incorporació al sistema educatiu. Els alumnes, per la seva banda, saben reconèixer o són conscients –de forma més o menys manifesta- del suport que reben de part de les seves famílies (més els de secundària que els de primària). Els nens i nenes són receptius en tot allò que de forma directa o indirecta, a través de les conductes concretes, els transmeten els seus pares. En funció de quines siguin aquestes conductes els fills copsaran un major o menor interès dels pares cap a l'educació, cap a ells mateixos en el seu procés escolar, que podrà repercutir de forma significativa en el seu propi tarannà.

Sobre el mateix tema, pensem també, com ja hem assenyalat en un altre apartat d'aquestes conclusions i propostes, *que la responsabilitat de l'acollida i el suport no és exclusiva ni*

s'ha de concebre únicament dintre del marc del centre educatiu sinó que cal pensar en la possibilitat de trobar suports externs al centre educatiu que, coordinats amb aquest, afavoreixin l'acollida i el suport a aquest alumnat. Ens referim al paper d'altres serveis de la comunitat com poden ser centres oberts, biblioteques, ludoteques, etc.

Pensem que és molt important desangoixar aquests alumnes, especialment els d'incorporació tardana, però no només aquests. Els alumnes fills de famílies immigrades, amb una llengua materna diferent a la llengua vehicular dels centres educatius, es troben sovint en situacions angoixants: persones que els parlen i no els poden entendre, conflictes amb altres alumnes sense saber ben bé les raons que els han causat, els estereotips que existeixen a la societat sobre les persones d'origen magribí o subsaharià que fan que el nen o la nena se senti incomprès o fora de lloc... I aquesta angoixa repercuteix en l'aprenentatge. Per això, insistim en la importància de l'acollida, d'una acollida no exclusivament centrada en el tema de la llengua.

Un altre aspecte a considerar i que té, en part, certa relació amb el coneixement de la llengua fa referència a les relacions interpersonals que són capaços d'establir els alumnes. Hem vist que en la majoria dels casos estudiats la valoració positiva del seu progrés coincideix també amb una valoració positiva de l'alumne en l'aspecte relacional. Sembla, per tant, *que el fet d'establir unes relacions positives i constructives amb altres companys pot ser un indicador important que l'adaptació a l'entorn i la integració escolar s'està desenvolupant de manera satisfactòria, fet pel qual el progrés escolar i l'aprofitament acadèmic en resultaran beneficiats.* La importància d'un entorn acollidor torna, una altra vegada, a aparèixer com una qüestió rellevant per l'èxit escolar de l'alumnat.

Amb tot no podem obviar una altra qüestió sobre les relacions que s'estableixen entre els alumnes. Moltes vegades la relació de l'alumnat fill de famílies immigrades d'origen africà es mostra conflictiva amb els alumnes autòctons, en un primer moment, quan els alumnes no es coneixen, i més endavant per la influència que exerceixen els adults. En aquest sentit comprovem que la majoria d'alumnes de primària que han format part de l'estudi, quan inicien l'escolarització, són gairebé els únics alumnes d'origen immigrant de l'aula i, fins i tot en alguns casos, dels centres on s'escolaritzen. Els que presenten més dificultats per integrar-se en l'entorn escolar solen mostrar dificultats de relació, associades a qüestions de personalitat mal resoltes, a una manca de suport familiar i, a vegades també, per una mala gestió dels conflictes per part dels professionals. A mesura que els nens i les nenes es fan grans sorgeixen conflictes i sovint apareixen noves dificultats de relació tant amb els companys com amb el professorat. Els centres educatius són uns espais especialment adequats per afavorir i potenciar les relacions, que probablement esdevindran encara més dificultoses fora de l'àmbit escolar.

Encara dins del tema de les relacions socials de l'alumnat, la majoria de professionals –per no dir tots- estan d'acord en la importància que tenen les activitats extraescolars i les que es poden realitzar en el temps lliure per afavorir la socialització d'aquest alumnat a la societat receptora, eixamplar i fer més intenses unes relacions que tot just s'insinuen en els centres educatius i, alhora, per afavorir que els nens i nenes autòctons se socialitzin en la nova realitat intercultural de la nostra societat. Ja hem indicat en diverses ocasions la manca de serveis d'aquest tipus (esportius, lúdics, etc.) als quals puguin tenir accés la població de nens i adolescents amb més dificultats econòmiques. Aquest és un element que cal tenir molt present ja que el lleure no sol ser una prioritat dins de l'escala de necessitats i valors de les famílies immigrades d'origen africà i, si alguna cosa sembla prescindible, aquesta és l'activitat de lleure. Al costat d'això *hauríem de valorar l'interès socialitzador que té el lleure i l'efecte integrador que se'n deriva. Pensem que aquests serveis haurien de formar part de la xarxa comunitària i contribuirien a donar suport i acollida, juntament amb l'escola i amb els altres serveis que abans hem esmentat.*

Les relacions amb el professorat no són, en general, conflictives, sinó més aviat d'obediència i docilitat. Fins i tot alguns professionals afirmen que estableixen una certa relació de dependència amb el mestre i que, a vegades es fan demandes explícites d'atenció, tal com comentàvem més amunt. *Les relacions solen ser, doncs, cordials, respectuoses i, a vegades, afectuoses* i no s'han donat problemes de disciplina greus. El professorat és molt valorat per aquests alumnes i, en general, per les seves famílies i se'ls veu com a models de cultura i de moralitat. A més, mostren explícitament el seu agraïment per les atencions que han rebut en algunes ocasions i valoren les relacions menys formalitzades que es poden establir tant dins com fora dels centres educatius.

Una dada que ens sembla significativa és l'opinió que manifesta la gran majoria del professorat a qui es va passar el qüestionari en el sentit que els factors decisius per l'èxit escolar d'aquests alumnes han estat l'esforç individual de cada alumne, per una banda, i les seves ganes d'aprendre per l'altra. En el que comentarem a continuació hem de tenir present que el conjunt de professorat que va respondre el qüestionari no constitueix una mostra estadísticament representativa del professorat d'educació primària i d'educació secundària, tot i que pot constituir un indicador del sentir general del professorat en relació a aquest tema.

L'aproximació que hem fet, doncs, a l'opinió del professorat posa de manifest un enfocament molt centrat en l'alumne a l'hora de valorar els factors que incideixen en l'èxit escolar. Tal com hem indicat en el capítol dedicat a les opinions del professorat, l'èxit escolar s'atribueix de manera molt significativa i amb percentatges molt elevats als propis alumnes, a les seves capacitats i esforç, tant si es parla en general com si es fa referència a

alumnes concrets. Tot i que no pretenem afirmar que aquesta és l'opinió de tot el conjunt del professorat sí que ens porta a reflexionar sobre aquest tipus de respostes en el sentit que constitueixen, de fet, la tesi fonamental de la meritocràcia, que considera que els sistemes educatius actuals garanteixen una veritable igualtat d'oportunitats, obviant les desigualtats de partida i que les diferències en els resultats escolars són degudes essencialment a les capacitats i l'esforç dels propis alumnes. La sociologia de l'educació ha dedicat moltes pàgines a mostrar les contradiccions d'aquesta lectura i a emfasitzar la importància dels condicionaments socials, econòmics i culturals en l'èxit o fracàs escolars dels alumnes; a explicar com, sovint, l'escola ha estat una eina d'imposició cultural, que ha menystingut o ignorat les cultures minoritàries i les subcultures de molts col·lectius; a posar de manifest la relació entre les característiques socioculturals i lingüístiques de les famílies i els resultats escolars dels seus fills. *Per part del professorat no es creu massa en les possibilitats dels centres de modificar una mena de destí previsible o que depèn en gran manera de cada individu, ni en les possibilitats dels professors d'influir de manera decisiva en l'èxit escolar dels alumnes.*

En qualsevol cas, tot el treball teòric-pràctic de la pedagogia vol incidir precisament en aquest marge de possibilitats que, tot i no menystenir la importància dels condicionaments externs, socioeconòmics i culturals, desmenteix el fatalisme d'algunes perspectives i parteix del supòsit de Freire que som éssers condicionats, però no determinats.

Finalment, per acabar aquest apartat de conclusions i propostes relacionades amb les característiques de l'alumne/a i del seu itinerari escolar voldríem fer esment d'una qüestió que, si bé no es manifesta de manera massa explícita en les diferents entrevistes realitzades als alumnes, les seves famílies i als professionals, pensem que s'hi deixa entreveure i, per la importància que té en el desenvolupament de la persona, creiem que n'hem de dir algunes paraules.

Ens referim al fet que els alumnes fills de famílies immigrades es troben vivint entre dues cultures: la cultura familiar i la cultura de la societat receptora, amb els consegüents conflictes d'identitat que se'n deriven i que es posaran de manifest, sobretot, a l'adolescència. I això passa tant en l'alumnat d'incorporació tardana com amb l'alumnat que ha començat l'escolarització en el sistema educatiu català. Aquests alumnes es troben, per una banda, amb la voluntat legítima de la família de transmetre als fills la seva cultura d'origen, que es concreta moltes vegades en enviar els fills a la mesquita a aprendre l'Alcorà, en mantenir els costums i normes de les cultures dels països d'origen. Per l'altra, l'escola i l'entorn social els exigeix un altre seguit de coses, els transmet la cultura de la societat receptora de la qual ells també en formen part. De la mateixa manera, la concepció i vivència de l'adolescència, per posar un exemple, no és la mateixa en les cultures

musulmanes que en la nostra societat. En entrar a l'adolescència els nois i les noies es troben davant d'expectatives diverses –les familiars i les escolars, principalment. Això els crea conflictes i contradiccions que es deriven, en alguns casos, tal com hem pogut veure en l'estudi, en un rebuig cap a la cultura d'origen i en una acceptació i integració total en la cultura de la societat receptora. En d'altres, més aviat es produeix un tancament cap a la pròpia cultura d'origen i es produeix un rebuig cap a tot allò que representi una “occidentalització” o una acceptació de la societat en què viuen.

Enmig d'aquests dos pols, en la majoria dels casos, *hi ha una voluntat de mantenir la cultura d'origen sense que això signifiqui rebutjar la cultura de la societat receptora. En la mesura que aquesta societat receptora sigui capaç de transmetre que no es tracta de triar entre una o altra cultura sinó de construir conjuntament un nou marc de relacions interculturals estarem afavorint la integració i prevenint l'aparició dels conflictes.* Però això no és fàcil ni ràpid d'aconseguir. Els conflictes es produiran i els conflictes d'identitat en les persones immigrades també. Per això, el que aquí ens interessa assenyalar és que els professionals de l'educació han de ser molt conscients d'aquests debats interiors que tenen molts alumnes que poden explicar determinades conductes. En el marc escolar el professorat reconeix, per exemple, que l'alumnat d'origen africà se sent valorat i respectat i si pot parlar de sí mateix, de la seva cultura d'origen o bé si el professorat en fa referències positives. Aquest marc ha de contribuir a la construcció d'una identitat positiva en tots els alumnes com a condició necessària per a assolir nivells òptims d'autoestima que incidiran, juntament amb altres factors, en l'aprenentatge escolar i en la integració escolar i social.

En definitiva, estudiar els processos d'escolarització de l'alumnat fill de famílies d'origen immigrant implica apropar-se a uns processos complexos en els que hi incideixen múltiples factors que interactuen entre sí. L'èxit i el fracàs escolar de l'alumnat es troba condicionat, per tant, per tots aquests aspectes que hem anat comentant al llarg d'aquestes conclusions. Hem fet un esforç per sintetitzar com i amb quina intensitat s'articulen aquests factors i incideixen en les trajectòries escolars de l'alumnat. L'alumne se situa enmig d'aquesta enorme complexitat. En la mesura que disposi de més recursos personals podrà fer front a les situacions escolars, socials i personals que van configurant la seva trajectòria escolar i personal. Cal articular, doncs, el suport familiar, escolar i social necessari perquè pugui desenvolupar aquests recursos.