

# Educació i immigració

Els reptes educatius de la diversitat cultural  
i l'exclusió social



Francesc Carbonell

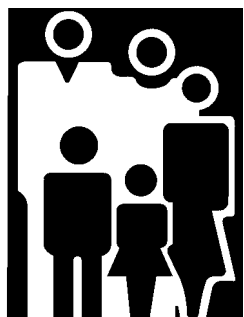
(Coordinador)

# Educació i immigració

Els reptes educatius de la diversitat cultural  
i l'exclusió social

Eliseo Aja, Pere Darder, Miquel A. Essomba,  
Alfons Formariz i Joan M. Girona

Seminari *“Educació i immigració”*



**Polítiques 27**



**Editorial Mediterrània**

*La col·lecció Polítiques* publica informes que analitzen quina política es fa actualment sobre una qüestió rellevant de la nostra societat.

La reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment, compresos la reprografia i el tractament informàtic, resta rigorosament prohibida sense l'autorització dels propietaris del «copyright», i estarà sotmesa a les sancions establertes a la llei.

Primera edició: juny del 2000

© Fundació Jaume Bofill, 2000  
Provença, 324  
08037 Barcelona  
A/e: [fbofill@fbofill.org](mailto:fbofill@fbofill.org)  
Internet: <http://www.fbofill.org>

© d'aquesta edició: Editorial Mediterrània, S.L.  
Guillem Tell, 15, entl.  
08006 Barcelona  
Tel. 93 218 34 58 – FAX 93 237 22 10  
e-mail: [edit.med@mx3.redestb.es](mailto:edit.med@mx3.redestb.es)

Disseny de la coberta: Narcís Comadira  
Nou disseny de la coberta: Jordi Vives  
Maquetació: Jordi Vives

ISBN: 84-8334-183-2  
DL: B- 27.748-2000

Impressió Romanyà Valls, Capellades (Anoia)  
*Impress a Catalunya* – Printed in Catalonia

## ÍNDEX

|  |    |
|--|----|
| PRÒLEG. <b>Jordi Porta</b>   | 9  |
| INTRODUCCIÓ  | 13 |
| 1. REFLEXIONS PER A UNA ANÀLISI DEL CONTEXT  | 17 |
| 1.1. Educació obligatòria i immigració: marc jurídic. <b>Eliseo Aja</b>  | 19 |
| La immigració a Espanya i a Catalunya  | 19 |
| La importància de l'educació dels nens immigrants a Catalunya  | 23 |
| La complexitat del dret fonamental a l'educació  | 30 |
| Les competències respectives de l'Estat i de la Generalitat de Catalunya en matèria educativa                                    | 31 |
| Tots els nens immigrants, al marge de la situació regular o no de la seva família, són titulars del dret a l'educació            | 32 |
| El deure dels poders públics de promoure la igualtat real i efectiva i el seu reflex en les polítiques educatives compensatòries | 34 |
| El " <i>dret</i> " dels pares a escollir centre educatiu   | 38 |
| Les perspectives de la nova "Llei d'estrangeria"   | 46 |
| 1.2. L'educació obligatòria. <b>Joan M. Girona</b>   | 49 |
| L'existència d'una triple xarxa escolar  | 49 |
| L'augment de la fragmentació social i del multiculturalisme  | 50 |
| La diversitat cultural i la desigualtat social   | 52 |
| El repte de la integració  | 53 |

|  |     |
|--|-----|
| 1.3. L'educació de les persones adultes. <b>Alfons Formariz</b>  | 57  |
| El marc global de la formació i educació de persones adultes   | 58  |
| La formació bàsica de persones adultes   | 64  |
| La formació per al món laboral: la formació ocupacional  | 69  |
| 1.4. L'educació en el lleure. <b>Miquel A. Essomba</b>   | 74  |
| Anàlisi de les necessitats i mancances de tipus general<br>en les institucions d'educació en el lleure                                     | 74  |
| Propostes de tipus general per a les institucions d'educació<br>en el lleure   | 77  |
| 1.5. La formació de mestres, professors i educadors.<br><b>Francesc Carbonell, Alfons Formariz i Pere Darder</b>                           | 79  |
| La formació de mestres i professors: les mancances actuals<br>i els principals reptes  | 79  |
| La formació específica d'educadors i educadores de<br>població adulta  | 82  |
| 2. L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA I ELS INFANTS<br>IMMIGRATS EXTRACOMUNITARIS. <b>Francesc Carbonell</b>   | 85  |
| 2.1. Les concentracions d'alumnes immigrants en determinats centres  | 87  |
| Els processos de preinscripció i matriculació  | 87  |
| El "dret" dels pares a escollir el centre educatiu per als seus<br>fills i les mesures contra la guetització escolar                       | 89  |
| Propostes  | 93  |
| 2.2. Els processos educatius i d'ensenyament-aprenentatge dels<br>infants extracomunitaris als centres d'educació infantil                 | 100 |
| Característiques específiques d'aquesta etapa educativa  | 100 |
| Propostes  | 103 |
| 2.3. Els processos educatius i d'ensenyament-aprenentatge dels<br>infants extracomunitaris als centres d'educació primària<br>i secundària | 106 |
| La formació i la integració d'aquests infants als Centres<br>d'Educació Primària: reptes i possibilitats                                   | 106 |

|   |     |
|---|-----|
| La formació i la integració d'aquests infants als Instituts d'Educació Secundària obligatòria: reptes i possibilitats | 111 |
| Propostes   | 117 |
| 2.4. La incorporació tardana als nivells d'educació obligatòria   | 124 |
| La incorporació tardana: reptes i actuacions  | 124 |
| Propostes   | 128 |
| 2.5. L'educació cívica intercultural  | 131 |
| Justificació i contingut  | 131 |
| Propostes   | 135 |
| 2.6. L'aprenentatge de llengües i cultures d'origen   | 138 |
| Antecedents   | 138 |
| Avantatges i inconvenients que pot presentar aquest aprenentatge  | 141 |
| Propostes   | 146 |
| 2.7. Els Programes i Serveis Educatius i l'alumnat estranger extracomunitari  | 149 |
| Organització i funcions específiques  | 149 |
| Propostes   | 152 |
| 3. L'EDUCACIÓ DE LES PERSONES ADULTES I ELS IMMIGRATS EXTRACOMUNITARIS. <b>Alfons Formariz</b>                        | 157 |
| 3.1. Propostes genèriques en relació a la població adulta immigrada   | 159 |
| 3.2. La formació bàsica de la població adulta immigrada. Propostes  | 166 |
| 3.3. La formació ocupacional en relació a la població immigrada. Propostes  | 170 |
| 4. L'EDUCACIÓ EN EL LLEURE D'INFANTS I JOVES I LA IMMIGRACIÓ EXTRACOMUNITÀRIA. <b>Miquel A. Essomba</b>               | 173 |
| 4.1. Anàlisi de necessitats i de mancances específiques en les  |     |

|  |     |
|--|-----|
| institucions d'educació en el lleure en relació a la immigració  | 175 |
| Factors d'ordre intern   | 175 |
| Factors d'ordre extern   | 176 |
| 4.2. Propostes d'actuació  | 179 |
| 5. LA FORMACIÓ DE MESTRES, PROFESSORS I EDUCADORS<br>I LA IMMIGRACIÓ EXTRACOMUNITÀRIA.<br><b>Francesc Carbonell, Alfons Formariz i Pere Darder</b> | 185 |
| 5.1. La formació de mestres i professors: les mancances actuals<br>i els principals reptes   | 187 |
| 5.2. La formació inicial de mestres i professors. Propostes  | 189 |
| 5.3. La formació permanent de mestres i professors. Propostes  | 193 |
| 5.4. Funcions dels educadors i educadores de persones adultes.<br>Propostes de formació  | 197 |
| 6. RESUM DE LES PROPOSTES. <b>Francesc Carbonell</b>   | 199 |
| 6.1. L'educació obligatòria  | 201 |
| 6.2. L'educació de les persones adultes  | 212 |
| 6.3. L'educació en el lleure   | 218 |
| 6.4. La formació de mestres, professors i educadors  | 221 |



## PRÒLEG

Les nostres societats estan sotmeses a canvis profunds de molts ordres. Un d'aquests canvis és el dels moviments de població, el de les migracions. Les persones que resideixen en un país diferent del que van néixer encara no són molt nombroses: aproximadament un dos per cent de la població mundial, però tots els experts coincideixen a afirmar que aquest percentatge augmentarà en els propers anys i, a més, aquesta proporció global no ens pot distreure de la concentració existent quan analitzem el fenomen en alguns llocs concrets.

Els desplaçaments de població són deguts a diverses raons. Les guerres i les dictadures en són una, però sobretot ho són els desequilibris en el benestar material entre diverses zones del planeta i la influència dels mitjans de comunicació en la mesura que permeten una percepció cada vegada més generalitzada de com viu la gent en altres contrades.

En els darrers temps la sensibilitat social sobre aquesta problemàtica ha anat en augment i s'ha intentat fer prendre consciència de les causes d'aquest fenomen. La ja famosa globalització, l'ordre econòmic internacional, la manca d'expectatives per part de la joventut dels països pobres, les conseqüències d'un deute extern que deixa alguns països en la incapacitat de sortir del subdesenvolupament lligat amb la corrupció de certs governs (corrupció no exclusiva d'aquests països, lògicament) que fan més difícil la remuntada econòmica, el comerç internacional d'armes amb destinataris, justament, dels països més pobres..., han estat comentats o denunciats repetidament.

Tot i els esforços que cal fer per, la correcció de les causes esmentades, és evident que els països desenvolupats han de preparar-se per rebre contingents cada vegada més importants de població, evitant, d'una banda, els riscos d'exclusió dels nouvinguts i la pèrdua de cohesió social i, d'altra banda, els riscos de xenofòbia i racisme de la població autòctona.

És ben sabut que Europa és una destinació preferent de la immigració per causes econòmiques. En el conjunt dels països de la Unió Europea, amb una tasa de fecunditat que ha passat del 2,59 el 1960 al 1,45 el 1998, l'envelliment de la població sembla que serà un fet. En contrast amb això els països colindants, especialment els del nord d'Àfrica, amb un creixement demogràfic notable, pressionaran les fronteres europees per tal de trobar un lloc de treball i un lloc on poder viure amb les seves famílies en condicions millors que les que tindrien si es quedessin al país on van néixer.

Malgrat això, a Espanya en aquests moments encara no es pot parlar de forta presència de la immigració estrangera. Encara avui hi ha més espanyols residents a l'estranger (uns 2,2 milions) que estrangers residents a Espanya (a l'entorn de 0,7 milions) i, a més, d'aquests, un 47% són europeus. Per tant, algunes apreciacions gairebé alarmistes sobre el tema estan ben fora de lloc.

A Catalunya la xifra d'estrangers, malgrat la prudència amb la que cal valorar les dades oficials, el percentatge de població estrangera es mou a l'entorn del 2 per cent de la població total. Això no vol dir, com ja hem fet notar més amunt, que en zones concretes la concentració no sigui notable i que s'arribi a xifres del 15 o el 20 per cent i és en aquests llocs on es posa a prova la nostra capacitat d'integració i de tolerància envers el forani.

Però, per tal d'acostar-se amb més cura al fenomen, cal fer distincions entre els diversos col·lectius que tenim englobats dins la mateixa categoria de ciutadans estrangers. És evident que entre els executius de les multinacionals japoneses, els jubilats alemanys que s'instal·len a la Costa Brava o a Mallorca, els xinesos que munten restaurants a les ciutats o els jornalers nord-africans que treballen a les explotacions agrícoles del Maresme o del Segrià, les diferències pel que fa a condicions de treball, contrast de tradicions culturals, expectatives de cara al futur i les possibilitats de ser considerats conciutadans, són molts importants.

La Fundació Jaume Bofill ha volgut concentrar els seus esforços en la problemàtica educativa que genera la presència d'aquests diversos col·lectius. I encara, d'una manera especial, dels col·lectius que provenen de països més pobres i que han emigrat per raons econòmiques.

Des d'aquesta perspectiva el fet immigratori es creua amb un altre fet: Catalunya està en un procés de transformació del seu sistema educatiu formal. La implantació de la reforma educativa ha de fer front a diversos problemes d'adaptació, entre els quals, la de la incorporació en el sistema educatiu de nois i noies adolescents fins als 16 anys que, en alguns casos, a causa de la desigualtat social de procedència, corren perill d'exclusió social i obliguen a una revisió de la funció de l'escola tal com l'havíem entès fins ara. I en el context d'aquesta situació, la problemàtica dels nois i noies que procedeixen de la immigració ha de tenir un tractament específic perquè vénen amb una tradició cultural diferent, tant des d'un punt de vista de les creences com d'hàbits de conducta, la qual cosa exigeix un tractament de la qüestió fet amb respecte i voluntat de diàleg. La presència de la col·lectivitat gitana al nostre país, des de fa molt més temps que la immigració pròpiament dita, ens podia haver "entrenat" a aquesta necessària adaptació del sistema educatiu segons els requeriments concrets de cadascú.

L'educació, tal com l'hem entès en aquest llibre, no es limita, però, al sistema reglat, sinó també a l'educació en el temps de lleure, a l'educació d'adults –entenent que l'educació, avui, es fa necessària al llarg de tota la vida– i com a conseqüència de cada àmbit, a la necessària formació de mestres, i d'educadors en general, per abordar adequadament la seva funció. També es tracta en el llibre de la regulació jurídica, tant des d'un punt de vista constitucional com des de la perspectiva de les darreres disposicions legals. S'analitzen alguns problemes concrets i, crec jo, centrals en el debat d'aquests moments: el "dret" a la lliure elecció dels centres per part dels pares; la regulació dels alumnes amb "necessitats educatives especials"; la diferent proporció d'alumnes procedents de la immigració en l'escola pública i en l'escola privada concertada i, per tant, finançada amb diners públics; la manca de regulació de la formació d'adults i el corresponent conflicte de competències entre les diverses administracions; la renovació excessiva dels educadors en el temps de lleure, etc.

Tot això tenint en compte, evidentment, que resoldre aquests problemes no és responsabilitat exclusiva dels educadors sinó de tota la societat.

Com ja es tradició de la casa, el text que publica la Fundació i que teniu a les mans no es limita a una anàlisi i a una valoració d'allò que està passant, sinó que s'arrisca a exposar possibles mesures i a fer propostes concretes que podrien corregir els aspectes negatius de la situació actual.

Esperem que esdevingui un material útil per a tots aquells que treballen per a la millora de l'educació en aquest país.

Jordi Porta  
Maig del 2000

## INTRODUCCIÓ

Sovint es repeteix la dita «Catalunya és una terra de pas». Sembla com si ens fes basarda reconèixer-ho però molta gent, amb llengües diverses i procedent de països sovint empobrits per la cobdícia no solament dels occidentals, no ha imaginat mai Catalunya com una terra de pas, sinó com una estació terminal, un lloc d'instal·lació definitiva, una terra mítica on s'esperen realitzar tots els somnis d'enriquiment (o al menys de millora important del benestar) de tota la família, i especialment dels fills. Buscar un raconet generós i acollidor en un món massa inhòspit és una necessitat, un desig que ha acompanyat l'ésser humà en tota la seva història. Avui dia, les xifres de migrants a determinades zones del planeta són impressionants. La xifra dels que rep Catalunya procedents de països empobrits està molt per sota dels que li tocarien en un hipotètic repartiment mundial, equitatiu i solidari. Un alt nombre de països pobres acull molts més immigrants dels que acull tot Europa. Molts fugen de les guerres, de les sequeres, de la misèria... Altres van a la recerca d'un Eldorado on realitzar els seus somnis. Molts no retornaran mai encara que la terra promesa tingui més de miratge que de realitat.

Els immigrants, doncs, han esdevingut immigrants. S'han instal·lat amb nosaltres, entre nosaltres, a prop nostre, a la nostra terra, als nostres barris, a les nostres escoles... Silenciosament –encara– ens reclamen el seu dret a viure aquí amb dignitat. Un dret reconegut fins i tot en la nostra Declaració Universal dels Drets Humans, encara que potser ells no ho sàpiguen i que nosaltres intentem oblidar-ho. I entre nosaltres les persones amb responsabilitats polítiques són les que menys poden oblidar-ho. Com tampoc no es pot continuar mantenint que «encara estem molt per sota del nombre d'estrangers residents

a altres països europeus», perquè la realitat és que molts barris i algunes comarques han superat ja fa temps la mitjana d'immigrants extracomunitaris de la Unió Europea. La realitat és que hem tingut prou temps per intentar fer les coses ben fetes. *L'Informe de Girona: cinquanta propostes sobre immigració* aviat complirà els deu anys i, malauradament, gairebé totes les cinquanta propostes que conté continuen essent només propostes. La realitat és que encara són massa els qui continuen considerant les cada vegada més freqüents agressions racistes (no cal citar El Ejido, recordem les de casa nostra, les d'aquest estiu passat a can Anglada a Terrassa, a Girona, a Banyoles...) com a simples bretolades. Però la realitat és també, i no podem oblidar-ho, que a les manifestacions de repulsa contra aquests fets hi va acudir menys gent que a un partit de futbol de categoria regional o que a un concert mediocre.

Una vegada més l'educació ha estat invocada per tots de manera unànime, com l'única medecina que ens pot guarir d'aquests mals. Aquesta ja és una primera actitud reduccionista i simplificadora en excés que hem de denunciar. Certament es tracta *també* d'un problema educatiu, però de cap manera *només* educatiu. Cal una voluntat, una actitud i unes actuacions polítiques decidides a esmerçar els recursos materials i humans que facin falta per lluitar amb eficàcia contra les causes i les conseqüències de l'exclusió social (ja sigui per raons d'ètnia o de cultura, però també de gènere, de religió, de nacionalitat, etc.) mitjançant polítiques d'estrangeria, socials, culturals, fiscals, d'habitatge, laborals, etc. Per això, i en primer lloc, els qui tenen el poder econòmic i polític han de voler i han de fer possible que es pugui educar ciutadanes i ciutadans lliures, dignes, crítics i solidaris. No es pot seguir carregant els neulers de quasi tots els problemes de convivència social a l'educació.

La segona simplificació que es fa consisteix a entendre que l'educació es redueix a les escoles i els instituts. En aquests temes, menys encara que en cap altre, no es pot tolerar una delegació quasi absoluta en els centres educatius. Les responsabilitats corresponen a la família i a la comunitat educativa entesa en sentit ampli, és a dir, la que està representada als mal anomenats consells escolars (que potser s'haurien d'anomenar consells d'educació perquè haurien de donar prioritat a l'educació davant de l'escolaritat).

I encara es produeix, malauradament, un tercer reduccionisme en el tractament d'aquestes qüestions. La darrera manifestació d'aquesta suplantació

fraudulenta de l'educació per l'escolarització es manifesta, en el tema que ens ocupa, quan l'Administració troba una solució genial al problema i institueix per decret una nova matèria escolar, una nova assignatura, que es pot acabar anomenant, per exemple, educació per a la tolerància, de la mateixa manera, si fa no fa, com s'ha fet amb l'educació vial o l'educació per a la salut.

\* \* \*

El document que teniu a les mans ha estat elaborat per un grup de persones preocupades i ocupades en això que acabem d'anomenar educació i que, insistim, engloba i desborda altres conceptes més restrictius i més específics com són l'escolarització o l'ensenyament. Un grup de persones que, com tants altres professionals de l'educació, contempla amb preocupació les vacil·lacions de l'administració educativa a l'hora de prendre decisions transcendents en la lluita contra la discriminació i l'exclusió a les escoles. I encara amb més preocupació quan es constata que aquestes decisions no serveixen per evitar la fractura que a hores d'ara separa els col·lectius exclosos dels excloents.

En la redacció final, però, s'ha procurat tenir en compte les aportacions realitzades per moltes persones i col·lectius, participant en reunions de treball, o bé redactant i fent-nos arribar comentaris, matisos i propostes de modificació dels esborranys d'algun dels capítols que el componen.

De manera que, els que signem com a autors de cada apartat, volem fer arribar el nostre agraïment en primer lloc al conjunt dels membres del seminari *Educació i Immigració*, que varen ser els primers a revisar i discutir els continguts de cada capítol: Fathiha Benhammou, Teresa Climent, Jordi Cots, Jordi Porta, Albert Quintana i Joan Vera.

També a tots aquells que varen millorar substancialment algun capítol concret amb les seves aportacions. Demanant disculpes anticipades pels possibles obllits, volem agrair doncs les de Iolanda Aparici, Anna Ayuste, Clara Balaguer, M. Josep Briansó, Jaume Carbonell, Montse Casamitjana, Miquel Casanovas, Joan Colomer, Anna Ferri, Montse Fisas, Jaume Funes, Miren Izarra, Fernando López, Maria Majó, Lluís Maruny, Margarida Massot, Encarna Molina, Maria José Montón, Jordi Moreras, Montserrat Muñoz, Carme Murias, Josep Miquel Paludàrias, Xavier Palomar, Sebastià Parra, Estrella Pi-

neda, Marta Portell, Lluïsa Rancé, Carles Serra, Joan Soler, Montse Solerdelcoll, Elena Vidre i Imma Vilatersana.

I per acabar aquesta introducció, voldríem fer unes darreres consideracions que creiem que val la pena que el lector conegui abans de la lectura del document:

No ens hem de cansar de repetir que les intervencions educatives que proposem han de néixer i desenvolupar-se en el marc de la comunitat educativa entesa en sentit ampli. Quan el desenvolupament dels diversos punts del document ens fa baixar a concrecions a nivell d'escola o fins i tot d'aula, mai s'ha de perdre de vista (o almenys no és la nostra intenció) aquest marc de referència més global, que és el que dona sentit i força a les intervencions personals i quotidianes. Cal contenir, a vegades, l'activisme optimista i voluntariós i esmerçar més esforços perquè es donin les condicions que facin possible una educació de qualitat.

El que acabem de dir s'entendria malament si s'interpretés que la responsabilitat íntegra està en mans dels polítics i responsables de l'administració educativa. Mestres, professors, educadors... no poden defugir les seves responsabilitats amb aquesta excusa. La situació actual reclama d'ells encara més implicació i rigor professional; més demanda i recerca de formació permanent; més aprofitament dels recursos de què es disposa; més cohesió i treball d'equip en els claustres... i també més reivindicació de criteris, models i recursos per possibilitar, també des dels centres educatius, la lluita contra tota manifestació d'exclusió social. De la mateixa manera que cal també que els serveis educatius, els EAP, els inspectors... recolzin incondicionalment aquells professionals que, a vegades en condicions molt poc favorables, posen tot el seu esforç i interès per aquesta línia de renovació pedagògica.



## 1. REFLEXIONS PER A UNA ANÀLISI DEL CONTEXT



## 1.1. EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA I IMMIGRACIÓ: MARC JURÍDIC

Eliseo Aja

### La immigració a Espanya i a Catalunya

Tradicionalment, Espanya ha estat un país que llançava els seus ciutadans a l'emigració, fenomen aquest que es va incrementar als anys seixanta i setanta, en ple franquisme, i en canvi s'ha convertit en els darrers anys en un país d'immigració. El canvi és tan recent que, significativament, la Constitució de 1978 propugna la protecció dels espanyols emigrants (art. 42), i en canvi no es refereix a la nova immigració, que només troba regulació sota el rètol genèric de l'estrangeria.

L'art. 13.1 de la Constitució (en endavant, CE) reconeix als estrangers les llibertats públiques que garanteix la pròpia Constitució als espanyols “*en els termes que estableixin els Tractats i la llei*”, i, a continuació els exclou expressament del dret de sufragi i de l'accés als càrrecs públics, amb alguna excepció per a les eleccions locals als ciutadans dels Estats que, alhora, atorguin el sufragi als espanyols. Per tant, després del principi general de reconeixement de drets (excepte el de sufragi), es reenvia a les lleis i els tractats la definició concreta dels drets. Què implica exactament aquesta remissió? La resposta decisiva sobre els drets dels estrangers (al marge dels ciutadans comunitaris), correspon en darrer terme al Tribunal Constitucional, que és l'“*intèrpret suprem de la Constitució*”, però la seva jurisprudència ha variat amb els anys, perquè inicialment era molt restrictiva i, en canvi, a partir dels anys noranta, s'ha orientat cap a la igualtat de drets dels immigrants amb els ciutadans, amb l'excepció del dret de sufragi. Però el Tribunal Constitucional només es pronuncia en els casos que hi arriben i la majoria dels drets dels immigrants depenen de la regulació que en fan les lleis i, a vegades, fins i tot, de disposicions reglamentàries.

La Llei Orgànica 5/1985, d'1 de juliol, sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya, més coneguda com a Llei Orgànica d'Estrangeria, va pretendre limitar al màxim l'arribada d'immigrants (fou aprovada just abans de l'ingrés d'Espanya a la Comunitat Econòmica Europea), i a més va resultar molt restrictiva per als drets dels que aconseguien instal·lar-se. La Llei Orgànica d'Estrangeria establia un control rígid de les entrades d'immigrants i potenciava un tipus d'immigració temporal, sense pretensions d'establir-se en el país; els permisos de treball i residència eren per períodes curts (no existia el permís indefinit), no contemplava el reagrupament familiar i els drets socials eren pràcticament inexistents. A més, establia un règim de sancions que conduïa gairebé sempre a l'expulsió dels immigrants i permetia tanta arbitrarietat administrativa que pot dir-se, sense exagerar, que es tractava essencialment d'una llei policíaca, destinada al control i expulsió dels treballadors immigrants. El Tribunal Constitucional va anul·lar diversos articles de la Llei, però així i tot no va afectar el règim general de la immigració. El Reial Decret 1119/86, de 26 de maig, que va aprovar el Reglament d'execució de la Llei Orgànica d'Estrangeria, va reproduir tots els defectes de la llei, i va afegir-ne alguns més.

La mateixa duresa de la Llei per admetre una immigració ordenada va estimular l'entrada il·legal dels immigrants, o l'entrada com a turistes per caure després en la situació irregular com a treballadors. Tot i així, el desenvolupament econòmic d'aquells anys i l'ingrés d'Espanya a la Comunitat Europea va generar el creixement de la immigració legal, però va disparar els temors sobre el volum de la immigració irregular.

A l'inici dels anys noranta, la situació de la immigració semblava caòtica i el Congrés dels Diputats, després d'un debat bastant seriós, va impulsar la regularització de 1991, l'esforç més gran realitzat en tots aquests anys per aflo- rar a la legalitat els nuclis d'estrangers irregulars, mitjançant l'atorgament d'un permís de treball i residència per a un any. El resultat va ser la regularització de 110.000 persones. A l'any següent, quan va tocar renovar els permisos, van ser quasi 30.000 persones menys. Se n'havien anat o és que les condicions de la renovació –principalment, tenir un treball– els havia tornat a convertir en irregulars? Aquest ha estat el vaivé constant d'una normativa d'estrangeria que ha dificultat una immigració estable, amb perspectives d'accedir a l'educació, a la sanitat i als altres drets socials elementals.

De tota manera, l'experiència de 1991 es va traduir en una política de regularitzacions anuals, perquè en realitat l'aprovació dels contingents o quotes que van començar a aprovar-se cada any a partir de 1993 no són més que una regularització encoberta, que no va adreçada a nous immigrants que arriben a Espanya, sinó als immigrants que ja hi són en situació irregular per permetre la seva legalització.

No obstant, i malgrat les contradiccions de la política oficial, a Espanya s'ha consolidat una immigració estable, que necessita els serveis socials elementals i que aspira a la integració pròpia o almenys dels seus fills, en gran part a través de l'educació. És difícil determinar el seu volum.

A finals de 1994 el nombre total d'estrangers amb permís de residència era de 461.363 persones, i representava l'1,2% de la població; es a dir, 12 estrangers per cada 1.000 habitants. Dels estrangers, el 57% era comunitari i per tant el 43% d'altres països, però com al règim comunitari hi ha una part de provinents d'Àfrica i Amèrica Llatina, el que entenem per immigrants del *Tercer Món* seria la meitat, es a dir, el 0,6% de la població.

Molt poc, comparat amb Alemanya, França, Bèlgica o el Regne Unit, on la proporció d'immigrants es mou entre el 7% i el 10% de la població. Aquesta immigració incipient era, no obstant, molt recent i creixia a un ritme important, plantejant noves exigències que les administracions no havien previst. Si tenim en compte que la nacionalitat d'origen majoritària a Espanya és la marroquí, el seu creixement ens pot donar una idea de l'augment de la població immigrant. L'any 1985 hi havia 5.817 marroquins, l'augment espectacular de treballadors marroquins va aparèixer per la regularització (la xifra es va triplicar, des de 16.665 l'any 1990 fins a 49.513 l'any 1991), i l'any 1994 eren 63.939. Tot i que en una proporció menor, aquest augment és il·lustratiu del creixement de la immigració provinent d'altres països llatinoamericans i africans.

Però les xifres absolutes no expliquen la visió dels ciutadans sobre la immigració perquè la concentració a certes ciutats o comarques és una tendència característica de la immigració en tots els països, per raons econòmiques i socials, i això condueix a que la població autòctona d'aquestes ciutats i comarques percebin un volum molt superior d'immigrants. Madrid (20%) i Barcelona (14%) reuneixen un terç del total de residents estrangers, amb clar predomini

de treballadors no comunitaris; a Madrid són, principalment iberoamericans (de Perú, República Dominicana, Argentina) i a Barcelona són marroquins i gambians. Altres nuclis són els marroquins a Múrcia i a Almeria i els portuguesos a Huelva (sens oblidar que són comunitaris).

Juntament a la situació de gran arbitrarietat que va permetre inicialment la Llei Orgànica d'Estrangeria, en els anys noranta s'han produït algunes millores, per causes molt diverses. Per exemple, algunes Sentències del Tribunal Constitucional (a partir d'ara STC) han ampliat l'àmbit dels drets dels estrangers, de manera notable. La STC 94/1993 va considerar que l'expulsió il·legal vulnera el dret a la llibertat de circulació de l'art. 19 CE, que també és dels estrangers, malgrat que la seva dicció literal la redueix als espanyols, i la STC 242/1994, arriba a afirmar que tots els Drets fonamentals, tret el previst a l'art. 23 CE, corresponen també als estrangers. També s'aprova per una norma ínfima (la resolució de 15 de febrer de 1994) la possibilitat del reagrupament familiar, que realment és un dret fonamental, i múltiples sentències del Tribunal Suprem milloren la regulació de l'exempció de visats.

Però, sens dubte, la norma decisiva va ser la reforma del reglament de la Llei d'Estrangeria, aprovat per RD 155/1996, de 2 de febrer, que substitueix íntegrament a l'anterior i a les nombroses disposicions administratives que s'havien imposat durant aquests anys. El nou reglament presenta diversos avantatges importants, com la graduació de les infraccions i les sancions (tot evitant que s'apliqui l'expulsió per qualsevol infracció), la promoció de la immigració estable a través de permisos permanents de treball i de residència i l'establiment de les situacions d'arrelament personal i familiar, així com el reconeixement ampli dels drets dels nens. Deixa, no obstant, força problemes per resoldre.

Però la mateixa dinàmica va conduir lògicament a iniciar el debat per a la reforma de la Llei d'Estrangeria. Diverses proposicions de Llei presentades per CiU, IU, el Grup Mixt i una esmena global amb text alternatiu del PSOE, presentades el mes de març de 1998, van estar l'origen d'una reforma legal força complicada, però globalment positiva, que ha donat lloc a la Llei Orgànica dels Drets i Llibertats dels Estrangers i la seva Integració Social aprovada a finals de desembre de 1999. Aquesta nova llei d'estrangeria atribueix el dret a l'educació bàsica i gratuïta a tots els joves, al marge de la situació legal –regular o irregular– dels seus pares en condicions idèntiques amb els nacionals, incloent-hi l'accés al

sistema públic de beques. També diu expressament que els immigrants poden accedir a l'educació no obligatòria –la infantil per una part i la universitària per altra– en les mateixes condicions que els ciutadans, i reserva als estrangers que gaudeixen de permís de residència la possibilitat d'accedir a llocs docents i d'investigació, d'acord amb les condicions legals, així com la creació i direcció de centres escolars. Aquesta nova llei no conté majors precisions sobre l'ensenyament, i malgrat que els seus progressos en la integració dels immigrants afavorirà segurament les millores de la seva educació, hem d'acudir a les lleis sectorials educatives per resoldre els principals problemes escolars.

### **La importància de l'educació dels nens immigrants a Catalunya**

No és necessari un llarg raonament per subratllar la importància de l'educació per a tots els nens en general, per aconseguir el ple desenvolupament de la seva personalitat, per adquirir les habilitats que els permetin en el futur un treball adequat i per afavorir la seva integració en la societat i millorar, en conjunt, la convivència social. A la vista d'aquestes dimensions, la Constitució Espanyola ha reconegut el dret a l'educació com a dret fonamental (art. 27 CE), tot dotant-lo dels màxims instruments de protecció jurídica.

Tots els arguments sobre la importància de l'educació es multipliquen per mil quan es tracta de la formació dels nens immigrants, per diverses raons: l'especial dificultat de trobar-se amb llengües diverses (sovint també amb diferents idees religioses i culturals), la dificultat superior de la integració a la societat i, sovint, el partir d'una escala social baixa, coses totes elles que els situa en una posició de sortida molt retardada respecte als altres nens i joves, fins i tot en les societats on pugui imperar la igualtat d'oportunitats.

Però l'educació dels nens immigrants té encara una altra funció important per a la integració de la població immigrant, perquè a través del sistema escolar i de l'educació dels seus fills els mateixos pares entren en contacte amb la cultura i el medi social de la societat receptora.

L'educació dels immigrants es troba per tant amb problemes comuns a tots els joves del país i amb altres particulars a la seva condició d'immigrants. Entre aquests, cal destacar-ne la concentració d'alumnes immigrants en algunes escoles públiques (tant per la concentració de la població immigrant en

alguns barris com per la fugida dels estudiants autòctons a altres escoles), l'escolarització tardana (incrementada darrerament pel procés creixent de reagrupament familiar), la dificultat en l'aprenentatge de les llengües oficials de Catalunya, que repercuteix en tots els àmbits de l'educació per l'obstacle addicional que suposa per a l'aprenentatge del qualsevulla matèria, la desmotivació per a l'estudi provocada per totes les dificultats anteriors però també per la manca d'estímuls i d'autoestima per prosseguir un camí difícil... Segons els llocs i les pròpies famílies poden trobar-se encara majors dificultats en l'existència de certs ambients hostils o xenòfobs o en la incomprensió personal i familiar respecte a la utilitat de la mateixa educació.

Molts d'aquests problemes no deriven del sistema educatiu sinó de les deficiències de les polítiques generals d'immigració, que evitin la formació de "guetos" i persegueixin una integració eficaç; però la política educativa en sí mateixa genera i accentua algunes situacions de marginalitat dels immigrants, com es veurà al llarg del document.

Durant el curs acadèmic 1998-99 el nombre d'alumnes estrangers en els centres docents no universitaris de Catalunya va ser de 15.860, que en percentatge sobre el total de l'alumnat significa una xifra entorn a l'1,6%. Sorpren que el curs anterior havia estat del 2%, però la disminució s'explica no per canvis en la població sinó en els criteris dictats per la Conselleria per elaborar les estadístiques. Tot i aquestes dificultats, les xifres següents referides al curs passat són interessants no tant per la seva exactitud (segurament en la realitat són més altes), com per les tendències que reflecteixen.

Gairebé la meitat dels estudiants estrangers procedeixen del Magrib i una cinquena part són d'origen llatinoamericà. Quasi el 85% dels alumnes estrangers serien fills d'immigrants, procedents de països de l'anomenat tercer món. Quasi la meitat dels alumnes estrangers (45,5 %) realitzen l'educació primària i un 30% l'ensenyament secundari obligatori, que ha crescut notablement respecte als anys anteriors, sens dubte per la implantació de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys.

La concentració territorial dels alumnes ha de seguir a grans trets la concentració de la immigració en general i per això ens limitem a reproduir-la per comarques (malgrat que a vegades realment es troben en un poble o dos, o inclús





| ALUMNES EXTRANGERS-SECTOR PÚBLIC |             |              |             |           |           |                             |              |        |         |
|----------------------------------|-------------|--------------|-------------|-----------|-----------|-----------------------------|--------------|--------|---------|
| CURS 1998-1999                   |             |              |             |           |           |                             |              |        |         |
|                                  | Ed.infantil | Ed. primària | Ed. secund. | Batxirer. | BUC i COU | Cicle formatiu professional | Ed. superior | FP     | Total   |
| ALT CAMP                         | 5           | 25           | 22          | 0         | 0         | 0                           | 0            | 4      | 56      |
| ALT EMPORDÀ                      | 173         | 374          | 237         | 20        | 16        | 1                           | 0            | 4      | 825     |
| ALT PENEDÈS                      | 23          | 90           | 77          | 8         | 1         | 2                           | 0            | 4      | 202     |
| ALT URGELL                       | 9           | 25           | 30          | 4         | 9         | 1                           | 0            | 1      | 79      |
| ALTA RIBAGORÇA                   | 0           | 0            | 1           | 1         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 2       |
| ANOIA                            | 8           | 58           | 34          | 12        | 0         | 0                           | 0            | 0      | 112     |
| BAGES                            | 24          | 108          | 78          | 5         | 0         | 2                           | 2            | 0      | 219     |
| BAIX CAMP                        | 42          | 169          | 118         | 14        | 4         | 5                           | 4            | 11     | 367     |
| BAIX EBRE                        | 15          | 53           | 28          | 7         | 1         | 1                           | 0            | 5      | 110     |
| BAIX EMPORDÀ                     | 117         | 270          | 270         | 20        | 3         | 7                           | 2            | 10     | 699     |
| BAIX LLOBREGAT                   | 178         | 534          | 452         | 34        | 33        | 10                          | 0            | 21     | 1.262   |
| BAIX PENEDÈS                     | 19          | 119          | 86          | 10        | 2         | 2                           | 3            | 2      | 243     |
| BARCELONÈS                       | 436         | 1622         | 991         | 159       | 428       | 15                          | 28           | 54     | 3.733   |
| BERGUEDÀ                         | 7           | 24           | 33          | 4         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 68      |
| CERDANYA                         | 2           | 12           | 6           | 4         | 0         | 1                           | 0            | 0      | 26      |
| CONCA DE BARBERÀ                 | 0           | 7            | 2           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 1      | 10      |
| GARRAF                           | 37          | 88           | 68          | 6         | 2         | 1                           | 0            | 0      | 202     |
| GARRIGUES                        | 2           | 18           | 19          | 1         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 40      |
| GARROTXA                         | 33          | 32           | 19          | 0         | 0         | 5                           | 0            | 2      | 91      |
| GIRONÈS                          | 102         | 202          | 110         | 8         | 1         | 5                           | 3            | 10     | 441     |
| MARESME                          | 218         | 594          | 265         | 47        | 5         | 10                          | 0            | 1      | 1.140   |
| MONTSIÀ                          | 22          | 73           | 22          | 9         | 0         | 1                           | 1            | 1      | 129     |
| NOGUERA                          | 4           | 15           | 10          | 1         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 30      |
| OSONA                            | 86          | 265          | 142         | 10        | 1         | 1                           | 0            | 0      | 505     |
| PALLARS JUSSÀ                    | 1           | 3            | 5           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 9       |
| PALLARS SOBIRÀ                   | 2           | 0            | 8           | 2         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 12      |
| PLA D'URGELL                     | 5           | 15           | 2           | 1         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 23      |
| PLA DE L'ESTANY                  | 30          | 34           | 31          | 8         | 0         | 0                           | 0            | 1      | 104     |
| PRIORAT                          | 0           | 5            | 3           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 8       |
| RIBERA D'EBRE                    | 6           | 13           | 10          | 1         | 0         | 2                           | 0            | 0      | 32      |
| RIPOLLÈS                         | 4           | 14           | 10          | 1         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 29      |
| SEGARRA                          | 10          | 22           | 14          | 1         | 0         | 2                           | 0            | 2      | 51      |
| SEGRÌA                           | 23          | 62           | 25          | 6         | 4         | 2                           | 4            | 9      | 135     |
| SELVA                            | 88          | 219          | 166         | 32        | 1         | 6                           | 0            | 0      | 512     |
| SOLSONÈS                         | 5           | 12           | 13          | 0         | 1         | 1                           | 0            | 0      | 32      |
| TARRAGONÈS                       | 38          | 176          | 117         | 6         | 10        | 5                           | 6            | 17     | 375     |
| TERRA ALTA                       | 0           | 0            | 3           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 3       |
| URGELL                           | 5           | 39           | 41          | 2         | 0         | 2                           | 0            | 0      | 89      |
| VAL D'ARAN                       | 2           | 6            | 4           | 1         | 0         | 1                           | 0            | 0      | 14      |
| VALLÈS OCCIDENTAL                | 153         | 478          | 254         | 42        | 22        | 5                           | 1            | 11     | 966     |
| VALLÈS ORIENTAL                  | 131         | 275          | 205         | 19        | 7         | 0                           | 3            | 4      | 644     |
| TOTAL ESTRANGERS                 | 2.066       | 6.150        | 4.031       | 506       | 551       | 96                          | 58           | 171    | 13.629  |
| TOTAL ALUMNES                    | 98.183      | 200.522      | 146.512     | 50.438    | 36.308    | 10.288                      | 10.410       | 24.869 | 577.530 |
| % ESTRANGERS                     | 2,1         | 3,07         | 2,75        | 1,00      | 1,52      | 0,96                        | 0,56         | 0,69   | 2,36    |

Font: Explotació matrícula curs 1998-1999. Dades provincials.  
Subdirecció General d'Estudis i Organització. Gabinet Tècnic. Abril 1999

| ALUMNES EXTRANGERS-SECTOR PRIVAT |             |              |             |           |           |                             |              |        |         |
|----------------------------------|-------------|--------------|-------------|-----------|-----------|-----------------------------|--------------|--------|---------|
| CURS 1998-1999                   |             |              |             |           |           |                             |              |        |         |
|                                  | Ed.infantil | Ed. primària | Ed. secund. | Batxirer. | BUC i COU | Cicle formatiu professional | Ed. superior | FP     | Total   |
| ALT CAMP                         | 0           | 0            | 0           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 0       |
| ALT EMPORDÀ                      | 23          | 42           | 37          | 6         | 4         | 1                           | 0            | 0      | 113     |
| ALT PENEDÈS                      | 6           | 5            | 1           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 12      |
| ALT URGELL                       | 3           | 2            | 21          | 0         | 0         | 7                           | 0            | 13     | 46      |
| ALTA RIBAGORÇA                   | 0           | 0            | 0           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 0       |
| ANOIA                            | 5           | 4            | 4           | 0         | 0         | 0                           | 1            | 0      | 14      |
| BAGES                            | 7           | 17           | 16          | 0         | 0         | 1                           | 0            | 0      | 41      |
| BAIX CAMP                        | 6           | 4            | 4           | 0         | 1         | 0                           | 0            | 0      | 15      |
| BAIX EBRE                        | 4           | 5            | 3           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 1      | 13      |
| BAIX EMPORDÀ                     | 4           | 23           | 13          | 1         | 3         | 0                           | 0            | 0      | 44      |
| BAIX LLOBREGAT                   | 8           | 18           | 10          | 4         | 44        | 1                           | 1            | 11     | 97      |
| BAIX PENEDÈS                     | 0           | 0            | 0           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 0       |
| BARCELONÈS                       | 146         | 498          | 237         | 66        | 108       | 19                          | 30           | 100    | 1.240   |
| BERGUEDÀ                         | 0           | 0            | 2           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 1      | 3       |
| CERDANYA                         | 0           | 0            | 3           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 3       |
| CONCA DE BARBERÀ                 | 0           | 0            | 0           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 0       |
| GARRAF                           | 3           | 9            | 8           | 1         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 21      |
| GARRIGUES                        | 0           | 0            | 0           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 0       |
| GARROTXA                         | 3           | 0            | 0           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 3       |
| GIRONÈS                          | 18          | 40           | 32          | 2         | 1         | 0                           | 0            | 0      | 93      |
| MARESME                          | 28          | 47           | 23          | 3         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 101     |
| MONTSIÀ                          | 0           | 0            | 0           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 0       |
| NOGUERA                          | 0           | 0            | 0           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 0       |
| OSONA                            | 41          | 106          | 61          | 3         | 0         | 3                           | 0            | 0      | 214     |
| PALLARS JUSSÀ                    | 1           | 1            | 0           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 2       |
| PALLARS SOBIRÀ                   | 0           | 0            | 0           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 0       |
| PLA D'URGELL                     | 0           | 1            | 1           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 4      | 6       |
| PLA DE L'ESTANY                  | 0           | 0            | 0           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 0       |
| PRIORAT                          | 0           | 0            | 0           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 0       |
| RIBERA D'EBRE                    | 0           | 0            | 0           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 0       |
| RIPOLLÈS                         | 0           | 2            | 0           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 2       |
| SEGARRA                          | 1           | 0            | 0           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 1       |
| SEGRÌA                           | 4           | 16           | 4           | 2         | 4         | 0                           | 0            | 11     | 41      |
| SELVA                            | 5           | 16           | 6           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 27      |
| SOLSONÈS                         | 0           | 0            | 2           | 1         | 0         | 1                           | 2            | 3      | 9       |
| TARRAGONÈS                       | 5           | 8            | 12          | 2         | 2         | 0                           | 0            | 1      | 30      |
| TERRA ALTA                       | 0           | 0            | 0           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 0       |
| URGELL                           | 2           | 6            | 4           | 1         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 13      |
| VAL D'ARAN                       | 0           | 0            | 0           | 0         | 0         | 0                           | 0            | 0      | 0       |
| VALLÈS OCCIDENTAL                | 22          | 45           | 32          | 13        | 14        | 0                           | 1            | 3      | 130     |
| VALLÈS ORIENTAL                  | 8           | 20           | 12          | 4         | 8         | 0                           | 0            | 4      | 56      |
| TOTAL ESTRANGERS                 | 353         | 935          | 590         | 109       | 189       | 33                          | 35           | 152    | 2.396   |
| TOTAL ALUMNES                    | 62.682      | 148.078      | 105.469     | 22.699    | 21.678    | 4.861                       | 7.064        | 23.328 | 395.859 |
| % ESTRANGERS                     | 0,56        | 0,63         | 0,56        | 0,48      | 0,87      | 0,68                        | 0,50         | 0,65   | 0,61    |

Font: Explotació matrícula curs 1998-1999. Dades provincials.  
Subdirecció General d'Estudis i Organització. Gabinet Tècnic. Abril 1999

| ALUMNES ESTRANGERS SEGONS LA ZONA D'ORIGEN. SECTOR PÚBLIC. CURS 1998-1999 |              |              |        |              |              |                     |                |                |                        |                    |
|---|--------------|--------------|--------|--------------|--------------|---------------------|----------------|----------------|------------------------|--------------------|
| Procedència Nivells   | Unió Europea | Resta Europa | Magreb | Resta Àfrica | Amèric. Nord | Centre i Sudamèrica | Àsia i Oceania | Total estrang. | Total alum. del nivell | % d'alum. estrang. |
| E. Infantil (*)   | 231          | 89           | 1.052  | 258          | 42           | 270                 | 107            | 2.049          | 97.936                 | 2,09               |
| E. Primària   | 615          | 310          | 3.219  | 301          | 85           | 1.239               | 370            | 6.139          | 200.088                | 3,07               |
| ESO   | 360          | 148          | 2.245  | 67           | 38           | 870                 | 270            | 3.998          | 146.538                | 2,73               |
| Batxillerat   | 135          | 40           | 92     | 15           | 23           | 168                 | 33             | 506            | 50.537                 | 1,00               |
| CFGM  | 13           | 10           | 39     | 6            | 1            | 25                  | 3              | 97             | 10.307                 | 0,94               |
| CFGS  | 10           | 4            | 8      | 1            | 2            | 30                  | 2              | 57             | 10.411                 | 0,55               |
| BUP i COU   | 274          | 40           | 26     | 13           | 14           | 150                 | 34             | 551            | 36.269                 | 1,52               |
| FP  | 31           | 8            | 50     | 16           | 2            | 52                  | 11             | 170            | 24.867                 | 0,68               |
|   |              |              |        |              |              |                     |                |                |                        |                    |
| Total   | 1.669        | 649          | 6.731  | 677          | 207          | 2.804               | 830            | 13.567         | 576.953                | 2,35               |

| ALUMNES ESTRANGERS SEGONS LA ZONA D'ORIGEN. SECTOR PRIVAT. CURS 1998-1999 |              |              |        |              |              |                     |                |                |                        |                    |
|---|--------------|--------------|--------|--------------|--------------|---------------------|----------------|----------------|------------------------|--------------------|
| Procedència Nivells   | Unió Europea | Resta Europa | Magreb | Resta Àfrica | Amèric. Nord | Centre i Sudamèrica | Àsia i Oceania | Total estrang. | Total alum. del nivell | % d'alum. estrang. |
| E. Infantil (*)   | 53           | 29           | 89     | 17           | 18           | 67                  | 44             | 317            | 62.824                 | 0,50               |
| E. Primària   | 137          | 96           | 175    | 40           | 42           | 251                 | 131            | 872            | 148.392                | 0,59               |
| ESO   | 97           | 92           | 115    | 16           | 18           | 172                 | 76             | 586            | 105.494                | 0,56               |
| Batxillerat   | 36           | 18           | 4      | 2            | 8            | 29                  | 12             | 109            | 22.707                 | 0,48               |
| CFGM  | 1            | 9            | 5      | 0            | 0            | 17                  | 1              | 33             | 4.938                  | 0,67               |
| CFGS  | 8            | 5            | 3      | 2            | 1            | 16                  | 0              | 35             | 7.119                  | 0,49               |
| BUP i COU   | 86           | 26           | 3      | 1            | 10           | 50                  | 13             | 189            | 21.703                 | 0,87               |
| FP  | 18           | 64           | 26     | 11           | 1            | 57                  | 5              | 152            | 23.333                 | 0,65               |
|   |              |              |        |              |              |                     |                |                |                        |                    |
| Total   | 436          | 309          | 420    | 89           | 98           | 659                 | 282            | 2.293          | 396.510                | 0,58               |

| ALUMNES ESTRANGERS SEGONS LA ZONA D'ORIGEN. TOTAL. CURS 1998-1999 |              |              |        |              |              |                     |                |                |                        |                    |
|---|--------------|--------------|--------|--------------|--------------|---------------------|----------------|----------------|------------------------|--------------------|
| Procedència Nivells   | Unió Europea | Resta Europa | Magreb | Resta Àfrica | Amèric. Nord | Centre i Sudamèrica | Àsia i Oceania | Total estrang. | Total alum. del nivell | % d'alum. estrang. |
| E. Infantil (*)   | 284          | 118          | 1.141  | 275          | 60           | 337                 | 151            | 2.366          | 160.760                | 1,47               |
| E. Primària   | 752          | 406          | 3.394  | 341          | 127          | 1.490               | 501            | 7.011          | 348.480                | 2,01               |
| ESO   | 457          | 240          | 2.360  | 83           | 56           | 1.042               | 346            | 4.584          | 252.032                | 1,82               |
| Batxillerat   | 171          | 58           | 96     | 17           | 31           | 197                 | 45             | 615            | 73.244                 | 0,84               |
| CFGM  | 14           | 19           | 44     | 6            | 1            | 42                  | 4              | 130            | 15.245                 | 0,85               |
| CFGS  | 18           | 9            | 11     | 3            | 3            | 46                  | 2              | 92             | 17.530                 | 0,52               |
| BUP i COU   | 360          | 66           | 29     | 14           | 24           | 200                 | 47             | 740            | 57.972                 | 1,28               |
| FP  | 49           | 42           | 76     | 27           | 3            | 109                 | 16             | 322            | 48.200                 | 0,67               |
|   |              |              |        |              |              |                     |                |                |                        |                    |
| Total   | 2.105        | 958          | 7.151  | 766          | 305          | 3.463               | 1.112          | 15.860         | 973.463                | 1,63               |

(\*) No s'han inclòs les dades de les Llars d'Infants.  
Font: Explotació matrícula curs 1998-1999. Dades provincials.  
Subdirecció General d'Estudis i Organització. Gabinet Tècnic. Abril 1999.

## La complexitat del dret fonamental a l'educació

El dret a l'educació, reconegut a l'art 27 de la Constitució, té un contingut complex perquè reuneix diverses figures jurídiques: drets subjectius de llibertat, que atorguen a la persona la facultat d'escollir una opció, sense que els poders públics puguin intervenir, com el dret dels pares perquè els seus fills rebin la formació religiosa i moral que estigui d'acord amb les seves conviccions; drets de prestació, que faculden a la persona per exigir l'accés a un servei públic, com el dret de tots a l'educació que els poders públics han de garantir; principis generals, que també son normes, però funcionen de manera més elàstica, com el reconegut a l'art. 27.2 com a objecte de l'educació, o el criteri general de participació, del 27.7 CE. Malgrat aquesta complexitat del dret a l'educació, el seu reconeixement constitucional li proporciona major protecció i permet, a més un judici més segur de la normativa que el desenvolupa.

L'exercici del dret a l'educació previst a la Constitució en els seus trets fonamentals ha de ser facilitat per les lleis, que han de ser lleis orgàniques quan regulin aspectes nuclears del dret fonamental, però poden ser també lleis de les Comunitats Autònomes en altres aspectes no essencials. Les regulacions legals introdueixin a la seva vegada nous drets i deures dels ciutadans sobre aspectes concrets. En tot cas, el contingut legal ha d'orientar l'actuació de les administracions i, en cas contrari, pot acudir-se als tribunals ordinaris, fins i tot davant el propi Tribunal Constitucional, en la mesura que s'afecti al dret fonamental. També és possible el recurs davant el Tribunal Europeu de Drets Humans, si hi hagués vulneració de la Convenció Europea o dels seus Protocols addicionals.

Entre els molts elements regulats per les lleis com a desenvolupament del dret a l'educació, que ni tant sols és possible resumir ara, els aspectes més importants per al nostre objecte serien:

- L'existència de tres tipus de centres docents (públics, privats i concertats), diferenciats per la seva propietat, pel tipus de professorat, per l'origen dels seus recursos econòmics, i per la neutralitat ideològica o el seu caràcter propi.
- L'extensió de l'ensenyament bàsic –obligatori i gratuït– a la primària i a la secundària obligatòria, des dels 6 anys fins als 16 (art. 5 de la LOGSE de 1990).

- La facultat d'accedir als diferents nivells d'educació no obligatòria en funció només de les pròpies aptituds, cosa que implica un sistema d'ajuts públics per contrarestar les deficiències econòmiques i socioculturals.
- La necessitat d'interpretar el dret a l'educació d'acord amb els Tractats internacionals ratificats per Espanya que tracten sobre la matèria, per exigència de l'art. 10.2 CE, com s'explica després.
- L'aplicació a l'educació de les regles jurídiques de l'Estat de Dret (com la diferent posició i la jerarquia interna de la llei, del reglament i dels actes administratius) i les garanties generals dels drets, amb la facultat de l'afectat per recórrer judicialment contra les decisions de l'Administració.
- La competència de les Comunitats Autònomes per a desenvolupar, mitjançant lleis i reglaments, la legislació bàsica de l'Estat, amb els criteris que s'explicaran a continuació.

### **Les competències respectives de l'Estat i de la Generalitat de Catalunya en matèria educativa**

La distribució de competències entre l'Estat i les Comunitats Autònomes en matèria educativa s'estableix principalment a l'art. 149.1.30 CE, que atribueix a l'Estat la legislació bàsica per al desenvolupament del dret, a part de la regulació sobre els títols acadèmics i professionals.

D'acord amb l'anterior, l'art. 15 de l'Estatut de Catalunya conté les competències que corresponen a la Generalitat:

“És de competència plena de la Generalitat la regulació i administració de l'ensenyament en tota la seva extensió, nivells i graus, modalitats i especialitats, en l'àmbit de les seves competències, sens perjudici d'allò que disposen l'article 27 de la Constitució i Lleis Orgàniques que, conforme a l'apartat primer de l'article 81 d'aquella, el desenvolupin, de les facultats que atribueix a l'Estat el número 30 de l'apartat 1 de l'article 149 de la Constitució, i de l'alta inspecció necessària per al seu compliment i garantia”.

Una interpretació sistemàtica dels dos preceptes, i d'alguns altres que poden intervenir com els que regulen la funció pública o la garantia de les condicions mínimes d'igualtat, condueix a concloure que correspon a l'Estat

l'aprovació de la legislació bàsica i a la Generalitat l'aprovació de les lleis de desenvolupament, els reglaments executius i els reglaments organitzatius i, a més, tota la gestió. Per això l'ensenyament és, juntament amb la sanitat, la més voluminosa de les competències de la Generalitat tant en personal com en recursos pressupostaris. Però la seva importància política no és menor, perquè li correspon elaborar les lleis i els reglaments per a la seva execució, restant vinculada únicament a la legislació bàsica de l'Estat. A més, a Catalunya –i a les altres CCAA amb llengua pròpia– té una incidència important en l'educació el reconeixement constitucional i estatutari del català com a llengua cooficial.

Aquests, i algun altre punt menor de la distribució competencial, han estat concretats per les lleis de l'Estat (LODE de 1985, LOGSE de 1990, LOPEG de 1995) i les seves normes derivades i pels Decrets de la Generalitat de Catalunya (76/1996, 198/1996 i 299/1997, principalment) així com pels traspassos de serveis de l'Estat a la Generalitat. Diverses Sentències del Tribunal Constitucional han contribuït a clarificar el sentit de les diferents competències, amb rellevància especial en matèria de llengua de l'ensenyament, sobre l'extensió i el rang de les normes bàsiques i sobre la relació entre les lleis orgàniques i les lleis ordinàries de les CCAA. S'al·ludirà a la doctrina del Tribunal Constitucional a mida que sigui necessari per a l'explicació dels punts que ens interessin.

### **Tots els nens immigrants, al marge de la situació regular o no de la seva família, són titulars del dret a l'educació**

L'art. 27.1 CE comença dient “*tots tenen dret a l'educació*”, i encara amb més claredat l'art. 27.5 CE concreta que “*els poders públics garanteixen el dret de tots a l'educació*”. Tanmateix, fins fa pocs anys les normes han exclòs els fills dels immigrants en situació irregular (sense permís legal de residència).

La Llei Orgànica d'Estrangeria de 1985 reconeixia en el seu art. 9 el dret a l'educació als estrangers que *es trobessin legalment a Espanya* i la LODE, del mateix any, també estenia l'educació als *estrangers residents a Espanya*. Aquestes normes eren i són inconstitucionals perquè Espanya ha signat una sèrie de Tractats internacionals que estenen el dret a l'educació a tots els nens al marge de la seva situació legal, o la dels seus pares, i l'article 10.2 CE obliga a inter-



prestar tots els drets reconeguts a la Constitució d'acord amb els Tractats internacionals ratificats per Espanya.

El dret a l'educació de tots els nens arrenca de la Declaració Universal dels Drets Humans (ONU, 1948), l'art. 23 del qual diu que “tota persona” té dret a l'educació, que a més ha de ser gratuïta almenys en el que fa referència a la instrucció elemental. El Pacte Internacional dels Drets Econòmics, Socials i Culturals (ONU, 1966), concreta molt més el contingut del dret a l'educació en el seu article 13. Sobre el problema incideixen directament la Convenció de la UNESCO contra la discriminació en l'esfera de l'ensenyament (1960) i el Conveni relatiu a l'Estatut Jurídic del Treballador Migrant (Consell d'Europa, 1997), que afegeix a les normes anteriors l'ensenyament de la llengua materna del treballador migrant, com a deure dels poders públics d’“organitzar, en allò que sigui possible, cursos especials per als fills dels treballadors migrants, destinats a ensenyar-los la llengua materna de llurs pares per facilitar, entre altres coses, el retorn al seu estat d'origen” (art. 15). Però, sobretot, la Convenció sobre els drets del nen (ONU, 1989), en el seu article 28, insisteix en què el dret a l'educació inclou “l'ensenyament primari obligatori i gratuït *per a tots*” i l'accés de *tots els nens* a l'ensenyament general i professional.

Davant la força indubtable d'aquests Tractats per a interpretar l'abast del dret a l'educació, resulta evident que també els nens amb pares en situació irregular tenen tots els drets a l'educació que es deriven de l'art. 27 CE, i així va ser reconegut pel Reglament de la Llei Orgànica d'Estrangeria aprovat l'any 1996. “*Els estrangers tenen dret a l'educació en les mateixes condicions que els espanyols*” diu el seu art. 2.2, corregint la pròpia Llei Orgànica d'Estrangeria del 85, que exigia que es trobessin “legalment” a Espanya. En principi aquesta situació era anòmala, perquè un reglament mai no pot modificar una llei, però com que la llei era inconstitucional en virtut de la interpretació del dret a l'educació d'acord amb els Tractats internacionals, ningú no va qüestionar aquesta contradicció i es va aplicar directament el reglament.

De tota manera, sorgeixen alguns dubtes sobre la idoneïtat d'aquesta situació, similar a la actual una vegada aprovada la nova llei, perquè la inscripció als centres docents de nens que tenen els seus pares en situació irregular pot provocar alguns problemes pràctics (què passa si algun pare o mestre disconforme amb la presència d'immigrants a l'escola envia a la policia les direccions

dels nens amb famílies en situació irregular?) i té majors repercussions en el disseny de les polítiques educatives, que després veurem (com es fan les estadístiques de la població escolar?, quin mètode objectiu s'aplica per a la distribució de beques o l'aplicació de mesures compensatòries?) Fins i tot confiant en el bon judici dels molts mestres, pares i alumnes que participen en el control i gestió dels centres sostinguts amb fons públics, sembla prudent establir alguna norma que garanteixi la presència dels nens sense perjudicis ulteriors, i amb el tractament objectiu que els correspon dintre del conjunt escolar.

## **El deure dels poders públics de promoure la igualtat real i efectiva i el seu reflex en les polítiques educatives compensatòries**

### *A. El principi d'igualtat social i la seva aplicació a la immigració.*

El dret de tots els nens immigrants a obtenir una plaça en un centre escolar es mou en l'àmbit del principi d'igualtat legal, sense discriminació, que reconeixen tots els Tractats internacionals, i es recull a l'art. 14 CE. Però la mateixa Constitució conté un principi d'igualtat diferent, de caràcter econòmic, social i cultural, que pretén aconseguir una efectiva igualtat d'oportunitats entre els ciutadans i entre els grups socials. Està reconegut a l'art. 9.2 CE i val la pena reproduir-lo, malgrat la seva difícil redacció, per la importància de la seva aplicació en l'àmbit de la immigració:

“Correspon als poders públics de promoure les condicions per tal que la llibertat i la igualtat de l'individu i dels grups en els qual s'integra siguin reals i efectives; remoure els obstacles que n'impedeixin o en dificultin la plenitud i facilitar la participació de tots els ciutadans en la vida política, econòmica, cultural i social”.

Aquest principi constitucional, que podem denominar “*d'igualtat social*”, en comparació amb l'anterior igualtat legal, amb prou feines és aplicable directament a situacions concretes perquè el seu desenvolupament i aplicació “*correspon als poders públics*”, com diu la primera frase del precepte. Però això no significa que es limiti a una declaració de bones intencions, com a principi, concedeix un ampli marge als poders públics per al seu desenvolupament concret, però tots ells han de considerar la seva aplicació davant les situacions en què existeixin obstacles que impedeixin o dificultin la llibertat i la igualtat dels

individus i dels grups, elaborant polítiques compensatòries que acostin els sectors en risc d'exclusió social i cultural a les condicions que gaudeix la majoria. Per altra banda, vincula tots els poders públics, tant el legislatiu, com el govern, l'administració i els jutges, i obliga tant les institucions de l'Estat com les institucions de les Comunitats Autònomes i de les entitats locals. Normalment el legislador desenvoluparà els seus efectes a través de les lleis que regulen els diversos sectors socials; el govern i l'administració, el tindran en compte en concretar les lleis mitjançant els reglaments; i els jutges i tribunals han d'utilitzar-lo com a criteri d'interpretació de totes les normes en dictar les sentències.

La seva importància en l'àmbit de la immigració està fora de dubte, perquè generalment l'immigrant, almenys en els primers anys, es troba en condicions d'inferioritat respecte a la resta de ciutadans en quasi tots els aspectes de la seva vida (treball, llengua, habitatge...) i no només com a individu, un a un, sinó com a grup social (marginació, xenofòbia, dificultats per a la participació...). Tots els poders públics, en elaborar i aplicar les normes, tenen doncs l'obligació de considerar aquesta situació per promoure la igualtat real i efectiva dels individus i dels col·lectius d'immigrants.

### *B. Les polítiques educatives bàsiques derivades del principi social.*

En matèria educativa la majoria de les normes no es refereixen als alumnes immigrants sinó que els engloben dintre dels alumnes que tenen condicions més difícils per prosseguir amb normalitat els seus estudis. L'art. 36.1 LOGSE (LO 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu), preveu l'existència d'"alumnes amb necessitats educatives especials" (n.e.e.), i per procurar que també ells assoleixin els objectius generals de l'educació, estableix la provisió dels recursos addicionals necessaris. L'atenció a aquest tipus d'alumnat es regirà pels principis de normalització i d'integració social (art. 36.4 LOGSE), i l'escolarització serà en els centres generals sempre que sigui possible i només acudirà a unitats o centres d'educació especial quan les necessitats de l'alumne no puguin ser ateses per un centre ordinari.

A continuació la LOGSE introdueix (arts. 63 i ss), una sèrie de mesures destinades a compensar les desigualtats en l'educació, habilitant els poders públics per adoptar accions específiques a favor de la igualtat ("accions positives" és l'expressió molt significativa que utilitza l'exposició de motius), que

poden recaure tant sobre persones com sobre grups o àmbits territorials que es trobin en situacions desfavorables. Aquestes polítiques d'educació compensatòries estan destinades a evitar les desigualtats derivades de factors socials, econòmics, culturals, geogràfics, ètnics o d'altra índole (a on evidentment hi caben els problemes derivats de la immigració), i tant l'Estat com les CCAA han de fixar els seus objectius principals de política compensatòria (art. 63.3 i 4). Observi's que la literalitat de la norma conté un mandat inequívoc, que per ser la llei bàsica obliga les CCAA: "L'Estat i les Comunitats Autònomes fixaran els seus objectius prioritaris d'educació compensatòria".

En el nivell d'educació primària l'obligació dels poders públics se circumscriu a garantir un lloc escolar en el mateix municipi (65.1 LOGSE), excepte en aquelles zones rurals que aconsellen l'agrupament escolar. Aquest és, doncs, el mínim del dret a l'educació i l'administració compleix el seu deure si, en aplicació dels criteris de la Llei, admet els alumnes en algun centre escolar del municipi. Però en el cas de nens amb condicions personals que suposin una desigualtat inicial per accedir a l'educació obligatòria o per a progressar en els nivells superiors (per procedir d'un medi familiar de renda baixa, pel seu origen geogràfic o per qualsevulla altra circumstància), l'administració ha de garantir les condicions més favorables per a l'escolarització (64 LOGSE), cosa que pot introduir condicions especials en la distribució dels nens per centres o tractaments particulars dels centres d'una zona que atengui globalment l'equilibri dels centres. A banda de la col·laboració dels professors, pares i ONGs, aquesta és una obligació de l'administració (Govern, Conseller, Director General... cadascú dintre de les seves competències), d'acord amb els criteris que les normes autonòmiques fixin sobre prioritats de l'educació compensatòria. Com que la determinació de prioritats és una obligació (63.3 i 4 LOGSE), els afectats podrien recórrer davant els tribunals la manca d'activitat de l'administració.

Quan no es tracti només de casos individuals sinó que el conjunt d'un centre escolar tingui especials dificultats per assolir els objectius generals de l'educació bàsica, degut a les seves condicions socials, els poders públics els dotaran amb els recursos humans i materials per compensar la situació. La llei afegeix que l'organització i programació d'aquests centres s'adaptarà a les necessitats específiques de l'alumnat (65.3 LOGSE), cosa que implica una gran llibertat d'opcions organitzatives i de programació. L'Estat pot proposar a les

CCAA programes específics per assolir els objectius de la política educativa compensatòria (67 LOGSE).

D'altra banda, la LO 9/1995, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents (LOPEG) insisteix en la seva exposició de motius en l'escolarització dels alumnes amb n.e.e. en els centres docents sostinguts amb fons públics (expressió que inclou inequívocament els concertats), i afegeix que per a això *els centres d'una mateixa zona hauran d'escolaritzar aquests alumnes en igual proporció, d'acord amb els límits i recursos que determini l'administració*. Més endavant, l'exposició de motius es refereix expressament a les modificacions que la llei introdueix al règim aplicable als centres concertats "perquè tots els centres sostinguts amb fons públics siguin d'igual manera participants de les mesures que afavoreixin la qualitat de l'ensenyament i quedin sotmesos a equivalents mecanismes de control social". També de manera expressa estableix que es tracta de normes bàsiques que obliguen les CCAA.

La Disposició Addicional 2<sup>a</sup>.1 LOPEG fa una definició més precisa dels alumnes amb n.e.e. com els que requereixin, en un període d'escolarització o durant tota ella, suports i atencions educatives específiques per "patir discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, per manifestar trastorns greus de conducta, o *per estar en situacions socials o culturals desfavorides*" i garanteix la seva escolarització en els centres docents sostinguts amb fons públics, amb una distribució equilibrada per aconseguir la seva integració.

El número 2 de la mateixa Disposició Addicional insisteix en l'obligació dels centres sostinguts amb fons públics d'escolaritzar els alumnes abans esmentats, d'acord amb els límits que fixi l'administració, afegint que s'haurà de respectar una proporció d'aquests alumnes per unitat en els centres docents de cada zona, excepte en els supòsits en què sigui aconsellable un altre criteri per garantir la millor resposta educativa dels alumnes. Insisteix de nou en què els recursos addicionals que l'administració subministri han de repartir-se amb els mateixos criteris per a tots els centres sostinguts amb fons públics. Finalment, per tal de facilitar l'escolarització i una millor integració, les administracions educatives podran col·laborar amb altres administracions, institucions i associacions amb responsabilitats sobre els col·lectius afectats.

## El “dret” dels pares a escollir centre educatiu

L'elecció d'un centre docent, públic o concertat, pels pares no és un límit a les polítiques d'educació compensatòries perquè no constitueix un dret sinó una facultat limitada (interés legítim) i aquesta sempre subordinada a la programació escolar.

Abans d'entrar en l'examen de les normes aprovades per la Generalitat en desenvolupament de les anteriors normes bàsiques de l'Estat, convé puntualitzar la naturalesa jurídica del mal anomenat dret dels pares a l'elecció de centre docent, perquè sol oposar-se com a argument a les polítiques de redistribució dels alumnes entre els centres sostinguts amb fons públics i altres mesures compensatòries, quan no és així. En aquest cas, l'argumentació té un fonament constitucional, i per tant ni tan sols les lleis podrien interpretar-lo d'una altra manera.

La Constitució reconeix el dret dels pares a escollir la formació religiosa i moral que estimin més oportuna per als seus fills (27.3), però en canvi no recull el dret a l'elecció del centre, i ambdues coses no es poden confondre. L'elecció d'un centre concret entre els sostinguts amb recursos públics tampoc no és un dret legal; ni constitucional ni legal.

Certament, la LODE es refereix al dret dels pares “a escollir centre docent diferent dels creats pels poders públics”, a més “en els termes que les disposicions legals estableixin” (art. 4 b), però aquesta és una qüestió diferent, que efectivament suposa un dret constitucional i legal. Partint del dret constitucional dels pares a escollir l'educació moral i religiosa dels seus fills, la LODE concreta el dret a que els pares puguin escollir per als seus fills centres docents “diferents dels creats pels poders públics”, és a dir, no entre els públics o sostinguts amb fons públics, sinó entre els privats.

La formulació de la LODE està presa sens dubte del Pacte Internacional dels Drets Econòmics, Socials i Culturals (ONU, 1966), que estableix que els pares han de poder escollir escoles diferents a les creades pels poders públics i poden escollir per a ells l'educació religiosa i moral que estigui d'acord amb les seves conviccions (art. 13). Aquí apareix amb claredat la connexió, doncs el dret a optar per un centre privat (diferent als públics i concertats), és una

concreció del dret a escollir el tipus d'educació, cosa que no té res a veure amb l'elecció d'un determinat centre públic entre els diferents existents.

La pretensió que els fills siguin admesos en un centre públic determinat, o sostingut amb fons públics, té una naturalesa jurídica diferent a la d'un dret, que val la pena explicar: es tracta d'un interès legítim.

En primer lloc, cal partir que la Llei estableix la igualtat de criteris per a l'admissió en els centres públics i en els centres privats concertats (art. 53 LODE), cosa que porta a que s'utilitzi com a expressió que inclou a ambdós *“centres docents sostinguts amb fons públics”*. La LOPEG insisteix en diversos preceptes, com ja s'ha assenyalat, que les obligacions dels centres privats concertats i dels públics respecte als alumnes amb n.e.e. són exactament els mateixos.

En segon lloc, els criteris per a l'admissió dels alumnes en els centres docents públics venen recollits a l'art. 20 LODE. El seu número 2 estableix que quan en un centre determinat no existeixin places suficients, l'admissió es regirà pels criteris de rendes de la unitat familiar, de proximitat al domicili i de germans matriculats en el centre.

A més, una interpretació sistemàtica de la llei, subordina totalment les possibilitats d'elecció de centre a la programació. Així diu el Preàmbul de la LODE: *“El mecanisme de la programació general de l'ensenyament ha de permetre la racionalització de l'ús dels recursos públics dedicats a l'educació...”*.

En una primera formulació, pot dir-se, per tant, que la facultat dels pares per escollir un centre concret sostingut pels poders públics no és un dret absolut, perquè la pròpia llei introdueix limitacions, en la possible existència de més demanda que oferta de places i en la racionalització dels recursos públics a través de la programació realitzada per l'administració.

Una abundant jurisprudència del Tribunal Suprem coincideix en la validesa dels límits de l'anomenat dret a l'elecció d'un centre docent. Així, la STS 1580/94 es refereix a raons materials i pressupostàries per justificar la limitació de places, i la STS de 9 d'octubre de 1995 subordina l'elecció de centre a l'existència de places. Altres sentències fonamenten les limitacions en la pro-

gramació de l'administració per mantenir a cert nivell la qualitat de l'ensenyament: La STS de 3 de març de 1995 reconeix que els poders públics poden establir una *ratio* d'alumnes per classe per garantir la qualitat mínima de l'ensenyament, malgrat que això impliqui la no admissió de més alumnes; igualment, ja abans, dues sentències de 1993 havien raonat els límits a l'elecció de centre en les conveniències didàctiques: La STS 3071/93 qualifica l'elecció de centre com a una manifestació de preferència que només serà satisfeta quan sigui possible, i la STS 7828/93 explica que una vegada fixats legalment i reglamentàriament els límits de les conveniències didàctiques no existeix un dret a l'elecció de centre que pugui traspasar aquells límits.

En realitat, una segona i més profunda aproximació permet afirmar que l'elecció de centre no és un dret en sentit estricte, fins i tot si algunes normes el denominen això, sinó un "*interès legítim*", el caràcter del qual pot comprendre's millor si es compara amb un autèntic dret, com l'accés a l'educació. El dret subjectiu permet l'exigència del servei públic que realitza el dret, per tant, els pares poden exigir que el seu fill obtingui una plaça escolar dintre del municipi, fins i tot acudint als Tribunals si l'administració no l'hi proporciona. L'"*interès legítim*" permet formular la preferència per un centre concertat, però no garanteix la seva obtenció. En l'interès legítim, una resposta pot ser negativa (en el dret, no), i només obliga l'administració a raonar la seva decisió.

La facultat dels pares per optar a un centre concret sostingut amb fons públics no és, doncs, obstacle a les polítiques compensatòries dels poders públics que distribueixin els alumnes amb necessitats educatives especials entre diversos centres o que adoptin altres mesures per tal de superar les condicions desfavorables d'alguns centres, per molt limitadores que resultin de la preferència d'un pare per un determinat centre.

### **La normativa de la Generalitat de Catalunya sobre les polítiques educatives compensatòries**

Són diversos els aspectes de les normes de la Generalitat que mereixen atenció i, sense perjudici d'un intent de valoració global al final, convé iniciar la seva anàlisi de forma separada.

#### *A. La inexistència d'una llei del Parlament de Catalunya que desenvolupi*



*la legislació bàsica de l'Estat, en sí mateixa, vulnera la distribució competencial prevista per la Constitució.*

En el punt 4 s'analitzava la distribució de competències i s'afirmava que, en allò fonamental, correspon a l'Estat l'aprovació de les lleis orgàniques (sobre els aspectes nuclears del dret fonamental a l'educació) i l'establiment de les bases, és a dir, de les línies generals del sistema educatiu com a conjunt. Correspon, en canvi a la Generalitat l'aprovació de les lleis de desenvolupament de les bases estatal, així com l'aprovació dels reglaments jurídics i administratius i tota la gestió del sistema educatiu, que solament resta sotmesa a l'Alta inspecció de l'Estat.

Aquesta forma de distribució del poder (les competències no són més que una forma de divisió de poders) exigeix l'existència de dos tipus de lleis, unes bàsiques de l'Estat i altres de desenvolupament de les CCAA i, per tant, és inconstitucional que la Generalitat desenvolupi directament per reglament una llei bàsica. El rang legal o reglamentari de les normes és important perquè els autors són diversos i el procediment de la seva aprovació és distint, cosa que a la vegada suposa més o menys garanties per als ciutadans. La distinció entre una llei i un reglament no és, per tant, una mania de juristes sinó una qüestió amb grans conseqüències polítiques, a més de jurídiques. La llei és aprovada pel Parlament (Les Corts o el Parlament de Catalunya), amb la participació de tots els Grups parlamentaris, després de discussions públiques i sovint debats en els mitjans de comunicació; el seu rang impedeix que sigui modificada conjunturalment, perquè requereix una nova llei, i s'imposa a tots els jutges i tribunals, al marge del seu control pel Tribunal Constitucional: el reglament, pel contrari, és aprovat pel Govern, que representa una sola de les orientacions polítiques representades en el Parlament, sense necessitat de debat públic, pot ser modificat en qualsevol moment pel propi Govern i pot ser inaplicat o anul·lat pels jutges i tribunals ordinaris.

Per totes aquestes raons, i d'altres que serien més llargues d'explicar, les lleis bàsiques de l'Estat han de ser desenvolupades inicialment per lleis de la Generalitat, i només elles poden remetre un detall major als reglaments del govern de la mateixa Generalitat. Tanmateix, les normes importants en la matèria que ens ocupa són reglaments, que de seguida veurem, que

no disposen del suport de lleis prèvies, i només per això haurien de ser considerats inconstitucionals.

*B. La formulació de l'elecció de centre per les normes de la Generalitat com a un dret dels pares a escollir un centre concret d'entre els sostinguts amb fons públics incompleix els criteris de la legislació bàsica.*

Davant l'absència de llei de la Generalitat, la norma principal en aquesta matèria és el Decret 72/96, de 5 de març, pel qual s'estableix el règim d'admissió d'alumnes en els centres docents sostinguts amb fons públics, reformat pel Decret 53/97, de 4 de març. Incorrectament, per les raons explicades, el Decret s'empara directament en la reforma de la LODE feta per la LOPEG de 1995, fins i tot amb referència explícita en el Preàmbul a la DA 2<sup>a</sup> sobre alumnes amb n.e.e.. Per tant, hauria de ser la norma destinada a concretar les polítiques educatives compensatòries.

El Decret comença introduint un equívoc en dir que l'admissió d'alumnes en els centres docents es fonamenta en el dret a la lliure elecció de centre per part dels pares, perquè ja hem vist que l'autèntic dret dels pares és a elegir un centre diferent als sostinguts amb fons públics, i, contràriament, la "preferència" (en paraules del Tribunal Suprem) per un centre públic o concertat no és un dret sinó un interès legítim. I, àdhuc, si es continua denominant dret a això, la norma hauria de subordinar-lo expressament a la programació educativa.

L'equívoc anterior s'explica perquè immediatament el mateix Decret s'aparta obertament de la llei bàsica en puntualitzar que "el dret a escollir centre docent fa referència tant als llocs escolars creats per l'Administració pública com per la iniciativa privada" (art. 2.2). On la norma bàsica, seguint els Pactes de l'ONU de 1966, deia *dret a elegir un centre diferent dels públics*, el Decret el converteix en elegir tant entre els públics com entre els privats, cosa que suposa quelcom totalment diferent, destinat a primar l'elecció dels concertats.

El Decret 72/96 culmina sibilínicament la distorsió de la llei bàsica a través d'una clàusula de no discriminació, en dir que en l'admissió d'alumnes no pot haver-hi cap mena de discriminació per raons ideològiques, morals,

socials, etc. Efectivament no ha de produir-se discriminació ni en l'admissió de nens en els centres docents ni en l'aplicació de cap altre dret, però no és discriminació la introducció per l'administració de criteris compensatoris a favor dels alumnes amb n.e.e. que poden variar molt les regles de l'admissió entre centres de localitats o barris diferents. No existeix un dret igual de tots els pares a l'admissió en un centre determinat, perquè l'administració pot i ha d'establir regles de discriminació positiva a favor de persones i grups desfavorits, ja que venen exigides per la legislació bàsica i emparades per la pròpia Constitució.

En un altre ordre de coses, el Decret, especialment per a la situació d'insuficiència de places (art. 13) quantifica en punts els criteris de la llei sobre la proximitat del domicili, la renda i existència de germans en el centre docent, donant entrada a més, a criteris complementaris aprovats pel Consell Escolar del Centre.

*C. L'absència de criteris fixats per l'administració per al repartiment proporcional dels alumnes amb n.e.e. entre els centres públics i els concertats*

Tant la LOGSE com la LOPEG estableixen inequívocament les mateixes obligacions pel que fa a l'admissió d'alumnes per als centres públics i per als centres privats concertats, i el Decret 72/96 no contradiu, per descomptat, aquest criteri, però tampoc no el recull, cosa que no deixa de sorprendre, tenint en compte l'èmfasi que hi posen les lleis bàsiques. Però, en tot cas, aquestes afegeixen un criteri més que el Decret ignora, en aquest cas en contradicció amb les normes bàsiques: respectar una proporció dels alumnes amb n.e.e. per unitat en els centres docents de cada zona, perquè –com diu la LOPEG– tots els centres públics i concertats escolaritzin aquests alumnes en la mateixa proporció.

No és estrany que davant d'aquesta normativa el Tribunal Superior de Justícia de Catalunya (Sentència 795/1998, Secció 2<sup>a</sup> del contenciós) hagi caigut en l'error de primar el dret a l'elecció de centre concret sobre tots els altres criteris, en especial, sobre aquesta obligació de fixar una proporció en el repartiment d'alumnes amb n.e.e.. Les "Associacions de Pares d'Alumnes dels Instituts d'Ensenyament Secundari de Girona" i la "Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya" van recórrer

contra el Departament d'Ensenyament perquè la Comissió d'Escolarització de Salt i Girona havia distribuït els alumnes amb n.e.e. de la següent manera: 105 a centres públics i 2 a centres concertats. El TSJ de Catalunya parteix de la base que els centres públics i els privats concertats han d'assumir la part corresponent a l'educació d'alumnes amb n.e.e., critica l'administració de la Generalitat per dirigir tots aquests nens als centres públics aplicant criteris de qualitat, però accepta la situació perquè els 105 nens havien sol·licitat plaça en els centres públics i no en els concertats. Rebutja, per tant, el recurs dels pares.

Significativament, el TSJ cau en la trampa de confondre, com fa el Decret de la Generalitat, el dret dels pares a escollir el tipus d'educació que prefereixen per als seus fills amb l'elecció d'un centre docent concret, però en qualsevol cas no exigeix a l'administració el repartiment proporcional entre tots els centres sostinguts amb fons públics que exigeix la LOPEG, ni es fixa en l'absència de criteris de l'administració per al repartiment dels alumnes amb n.e.e., atès que acaba donant per bona una distribució 105 a 2 alumnes entre els centres públics i els concertats.

*D. L'ambigüitat i les deficiències del desenvolupament normatiu de la Generalitat respecte a les normes bàsiques de les polítiques d'educació compensatòries.*

De la mateixa relació entre normes bàsiques i normes de desenvolupament es dedueix la necessitat que aquestes compleixin els requisits mínims establerts per aquelles i a més concretin al màxim els criteris generals de la llei bàsica. Justament, com està reclamant la doctrina jurídica més autonomista, les normes bàsiques de l'Estat han de mantenir-se en un nivell de generalitat per permetre a les CCAA el desenvolupament de polítiques determinades, però per això mateix les normes autonòmiques no poden deixar de concretar les normes bàsiques.

L'art. 63.3 i 4 LOGSE exigeix que les CCAA fixin els seus objectius prioritaris d'educació compensatòria, però la Generalitat no ho ha fet, almenys pel que fa a la causa social dels alumnes amb n.e.e. L'art. 64 LOGSE estableix que l'administració ha de garantir les condicions més favorables per a l'escolarització en els casos de nens amb una desigualtat

inicial per accedir a l'educació obligatòria, i tampoc no s'han establert criteris, amb l'aggravant que suposa el greu dèficit de llars d'infants per a compensar aquesta desigualtat inicial. En contradicció amb els mandats de la LOPEG, ja hem vist com no s'exigeix que tots els centres (públics i concertats) d'una mateixa zona escolaritzin els alumnes amb n.e.e. en la mateixa proporció. Ni s'ha intentat tampoc, com diu la Disposició Addicional segona, número 2, de la LOPEG, cercar criteris diferents del repartiment proporcional d'alumnes entre centres quan sigui aconsellable un altre criteri per garantir una millor resposta educativa als alumnes.

Davant d'aquesta nodrida exigència de les normes bàsiques, la Generalitat s'ha limitat a establir la reserva de dues places per unitat o grup per a alumnes amb n.e.e. en els centres sostinguts amb fons públics que estableix el Decret 72/96 per als cicles de parvulari, educació primària i educació secundària obligatòria (que ja hem vist a la Sentència de Girona que no es compleix) i la previsió que la Conselleria pugui establir una reserva superior en els centres ubicats en zones amb situacions socials o culturals que possibiliten un major risc de marginació dels alumnes (5.4).

Sorpren que el Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, que sembla la norma adequada per aprofundir en les polítiques compensatòries ometi qualsevol referència als alumnes amb n.e.e. derivats de situacions socials o culturals desfavorides, on entrarien molts nens immigrants, i se centri únicament en les altres dues causes fixades per la Disposició Addicional Segona de la LOPEG (discapacitats i trastorns de conducta). En canvi, davant les crítiques expressades en els debats parlamentaris, informes del Síndic de Greuges i mitjans de comunicació, en especial després d'una forta polèmica en la premsa, es va dictar precipitadament la Resolució de 5 de març de 1999, del Departament d'Ensenyament, per la qual s'estableixen alguns aspectes del procediment a seguir en la preinscripció d'alumnes amb necessitats educatives especials derivades de situacions socials o culturals desfavorides i els ajuts a l'escolarització en aquestes places. Permet que l'anterior reserva de dues places pugui elevar-se per al curs 1999/2000 fins a cinc places en alguns centres que determina l'annex de la resolució (que no n'inclou cap de Barcelona, per exemple).

Des d'un punt de vista jurídic, és sorprenent que un problema de tanta transcendència s'abordi per una Resolució administrativa, que ni tan sols té rang de norma. Com es recordava abans, la regulació dels drets i deures dels ciutadans ha de regular-se en primer lloc per una llei (inexistent), pot concretar-se en un Decret aprovat pel Govern, difícilment s'accepta que una Ordre de la Conselleria afecti drets i obligacions, però que aquestes es trobin en una Resolució administrativa vulnera tots els criteris dels ordenaments jurídics democràtics, especialment en una matèria tan important i delicada.

L'obstinació de la Conselleria d'Ensenyament en regular amb normes ínfimes matèries que requereixen normes molt superiors ha estat fins i tot criticada per la pròpia Comissió Jurídica Assessora de la Generalitat, perquè les Resolucions només poden anar dirigides a l'interior de la pròpia administració, i sempre que es regulin drets o deures dels ciutadans, àdhuc en els seus detalls, ha de fer-se mitjançant Decrets del govern, aprovats com a tals pel Consell Executiu en el seu conjunt.

En conclusió, les lleis bàsiques, especialment la LOGSE i la LOPEG exigeixen que les CCAA fixin els seus objectius principals de les polítiques d'educació compensatòries, que poden recaure tant sobre persones com sobre centres, que poden consistir en distribuir alumnes o, contràriament, en distribuir recursos, que han de garantir en tot cas les condicions més favorables per als alumnes amb dificultats per seguir l'educació... i la pròpia Constitució requereix que les CCAA desenvolupin les seves prioritats, en legítim exercici de l'autonomia, mitjançant lleis aprovades pel Parlament. L'absència de criteris clars de la Generalitat sobre els alumnes amb n.e.e., i entre ells els estudiants immigrants, s'uneix amb l'absència total de lleis que regulin la matèria, cosa que suposa una vulneració tant material com formal de les normes constitucionals.

### **Les perspectives de la nova "Llei d'estrangeria"**

La nova *Llei Orgànica 4/2000, d'11 de gener, sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya i la seva integració social*, no canvia la regulació del dret a l'educació bàsica dels nens i joves estrangers, perquè el Reglament de 1996, com ja hem dit, ja l'estenia també als fills de famílies en situació irregular, en

aplicació dels Tractats internacionals i de la pròpia Constitució. De tota manera, a més de corregir la LOE de 1995, la nova llei suposa un avenç pel mateix fet d'eleva la regulació vigent a rang de llei, cosa que facilita el seu coneixement i la seva eficàcia, especialment per a l'administració educativa, i segurament també suposa un progrés per la claredat amb la qual expressa la igualtat dels immigrants amb els ciutadans en el dret a l'educació, inclòs el sistema de beques i de títols.

1. Tots els estrangers menors de divuit anys tenen dret a l'educació en les mateixes condicions que els espanyols, dret que comprèn l'accés a un ensenyament bàsic, gratuït i obligatori, a l'obtenció de la titulació acadèmica corresponent i a l'accés al sistema públic de beques i ajuts.

2. Els estrangers tindran dret a l'educació de naturalesa no obligatòria en les mateixes condicions que els espanyols. Concretament, tindran dret a accedir als nivells d'educació infantil i superiors a l'ensenyament bàsic i a l'obtenció de les titulacions que corresponguin a cada cas, i a l'accés al sistema públic de beques i ajuts.

Però la influència de la nova llei sobre l'educació serà sobretot indirecta, perquè la millora de la situació general dels immigrants i de les possibilitats de llur integració social repercutirà en la seva millor inserció en el sistema educatiu. L'ampliació dels seus drets i la disminució de l'arbitrarietat, la tendència a facilitar una permanència en els permisos de treball i residència, les possibilitats de la regularització i la disminució de les causes d'expulsió, i, en definitiva, el reconeixement d'una situació digna per a les persones que han immigrat a Espanya tindrà segurament efectes positius en l'educació dels seus fills.

D'altra banda, la nova llei de drets dels estrangers reconeix amb major claredat i potència les funcions de les CCAA en els àmbits en què tenen competències, com és l'educació i, lògicament, això ha de conduir a un major interès de les institucions autonòmiques en la resolució dels problemes específics de l'ensenyament. Però també les competències de les CCAA, i, en part, dels Ajuntaments, en matèria d'habitatge i urbanisme (recordem la importància de la concentració de població immigrant per a la correcta distribució dels alumnes en les escoles), sanitat, assistència social, cultura, etc. ha de repercutir en l'aplicació de polítiques públiques que millorin la situa-

ció de les famílies immigrants i de nou influeixin indirectament en el rendiment escolar dels alumnes.

De tota manera, hi ha un punt en la llei que pot tenir un efecte molt més directe sobre l'educació, més concretament sobre algunes escoles concertades que eviten les polítiques d'equilibri entre estudiants autòctons i immigrants a través de pràctiques sibilines com la deficient informació als pares, la realització d'activitats complementàries de pagament en hores inconvenients, etc. Es tracta de la clàusula antidiscriminatòria continguda en l'article 21, inspirada en els Tractats internacionals i en concret en la Convenció sobre totes les formes de discriminació racial (ONU, 1965). La clàusula parteix d'una definició de la discriminació, a efectes d'aquesta llei, com qualsevol tipus d'actes que, basats en criteris de raça, color o origen nacional, produeixi l'efecte de limitar l'exercici dels drets reconeguts en condicions d'igualtat, en els àmbits polític, econòmic, social i cultural. A continuació, diversos paràgrafs del mateix article tipifiquen, amb caràcter exemplificador i obert, una sèrie de conductes que es consideren discriminatòries; aquestes inclouen, des de les actuacions de funcionaris encarregats d'un servei públic, a les conductes dels particulars que imposin il·legítimament condicions més gravoses als estrangers, i especialment als empresaris que practiquin l'anomenada discriminació indirecta. Un dels seus apartats considera actes de discriminació:

“Tots els que imposin condicions més gravoses que als espanyols, o que impliqui resistència a facilitar a un estranger béns o serveis oferts al públic, només per la condició de tal, o per pertànyer a una determinada raça, religió, ètnia o nacionalitat”.

Al seu torn, l'apartat següent es refereix a un tipus de conducta semblant en relació concreta amb l'educació, entre altres drets. Totes aquestes discriminacions constitueixen infraccions molt greus que la llei sanciona amb multa des d'un fins a deu milions de pessetes.



## 1.2. L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA

Joan M. Girona

### L'existència d'una triple xarxa escolar

Actualment l'educació obligatòria al nostre país no és uniforme. No tots els centres escolars pertanyen al mateix règim. Podem distingir tres xarxes escolars: la privada, la privada-concertada i la pública. L'escola privada es sosté per les quotes de les famílies. La pública i la concertada estan sostingudes amb diners públics, els centres amb concert mantenen la titularitat privada amb un consell escolar que atorga certs avantatges als propietaris o titulars, poden tenir un ideari de centre, la majoria fa una hora diària més de classe pagada per les famílies.

Els moviments reivindicatius dels anys 70 reclamaven una única xarxa escolar. Això, per diferents raons, no ha estat possible. A més, aquestes tres xarxes no són uniformes socialment. El procés de fragmentació social de la nostra societat fa que a cada sector social li correspongui un barri determinat, una escola determinada, un futur diferent. Potser a les comarques rurals aquesta fragmentació no és encara tan clara com a les zones urbanes.

Les causes d'aquesta situació són diverses: els moviments reivindicatius del final del franquisme no van ser prou forts per imposar els seus criteris, les polítiques educatives dels diferents governs (central i autonòmic) s'han decantat, a poc a poc, per afavorir les escoles concertades en detriment dels centres públics, la majoria de la població del nostre país –per raons que aquí seria llarg d'explicar– no valora prou els serveis públics, la baixa significativa de la natalitat ha ajudat a buidar els centres públics de les ciutats...

A tall d'exemple: des de la implantació de la LOGSE, els centres concertats poden oferir la continuïtat des dels tres anys fins als setze o divuit; els alumnes escolaritzats als centres públics es veuen obligats a canviar de centre als 12 anys. Això no agrada a la majoria de les famílies. No sembla feta de manera innocent aquesta reglamentació.

És una llàstima que l'aplicació a correuita de la LOGSE, sense una adequada preparació del professorat de secundària, hagi propiciat uns moviments de resistència que han agreujat les percepcions negatives d'una part de la població. Malgrat que la responsabilitat última correspon a l'administració educativa, que no s'ha reformat d'acord amb la lletra i l'esperit de la LOGSE, les famílies veuen el professorat com els subjectes principals de l'ensenyament dels seus fills i filles i esperen que transmetin il·lusió per aprendre a tots sense exclusions. Alguns moviments organitzats, sobre tot de professors, malgrat sembli que defensen l'ensenyament públic, a la pràctica, l'estan desprestigiant.

A Catalunya sempre ha estat important la presència de centres privats, fins i tot de caire progressista, que, en moments concrets, han suplert les mancances de la xarxa pública. Els centres progressistes es van integrar a la xarxa pública als primers anys de democràcia. Aquest esforç en pro de l'ensenyament públic ha estat insuficient. En els darrers anys la xarxa concertada ha anat guanyant alumnat, la pública n'ha anat perdent, tant a primària com a secundària. Mentre en l'àmbit de Catalunya l'any 1999 encara hi havia una lleugera majoria a favor de la pública, a les grans ciutats les diferències a favor de la privada augmenten cada vegada més. A la ciutat de Barcelona entre la privada i la concertada apleguen el 70% dels alumnes, a Badalona representen el 55% ...

Aquesta tendència si no s'inverteix o, com a mínim, no es frena, portarà, d'aquí a pocs anys, a la marginalització de la pública i a la guetització d'alguns centres. Òbviament aquesta situació no afavoreix la convivència, ni la prevenció de conflictes, a més de no afavorir la necessària diversitat de l'alumnat, condició imprescindible per a una bona educació i instrucció.

### **L'augment de la fragmentació social i del multiculturalisme**

A Catalunya, com a tot Europa, estan creixent tendències racistes i clas-

sistes. Cada cop més, tendim a agrupar-nos en funció de la capa social a la qual pertanyem. La majoria de la població ni que sigui per omissió, passivament, té unes actituds que no afavoreixen la relació intercultural entre la gran diversitat d'homes i dones que formen part de la nostra comunitat humana. Sembla bastant cert que, a l'hora d'escollir centre escolar per als seus fills, la majoria de famílies tenen més en compte la composició de l'alumnat que s'hi aplega que el projecte educatiu de l'escola o institut.

Els governs actuals, potser moguts per l'interès a guanyar vots i no tant a servir els interessos de la societat, estan afavorint l'ensenyament privat, tot interpretant el que creuen que són els interessos de la majoria dels seus votants. No hi ha igualtat de condicions, no participen totes les xarxes del mateix tracte. No s'exigeix amb la mateixa cura el compliment de la normativa d'admissió d'alumnes als centres concertats que als públics. La Conselleria d'Ensenyament ha reconegut públicament la pràctica d'una certa "picaresca" per part de les escoles concertades a l'hora de matricular. Així la xarxa privada manté pràcticament plens els seus centres i la baixada de natalitat la pateix la xarxa pública.

Com a conseqüència de les ganes d'ajuntar-nos amb els "nostres", els centres escolars, tenen serioses dificultats per ajudar al procés de socialització dels infants que s'hi matriculen. Si continua la fragmentació social podrien ajudar a la segregació.

Si entre tots no hi posem fre, si no hi ha prou pressió social per convèncer els nostres governants, d'aquí a pocs anys podem trobar-nos, a les zones urbanes, amb una xarxa pública subsidiària de la privada concertada. S'hi escolaritzarien els infants de cultures minoritàries, els de famílies en risc de marginació, els fills d'immigrants provinents de països pobres i, potser, dels que encara lluitin per una escola pública de qualitat. Tot això malgrat les actituds de gran part del professorat de primària i secundària en l'atenció a aquests alumnes que acabem d'esmentar. Moltes famílies d'immigrants valoren els centres escolars com el lloc on s'han sentit millor acollits i tractats. A vegades ha estat l'únic lloc on se'ls ha valorat com a persones.

Diem que els centres escolars són la primera instància de socialització. El que passi a l'escola pot prefigurar què passarà al país. Si a un centre educatiu, on els alumnes hi passen unes sis hores diàries, una mica menys de la meitat

del dies de l'any, no es pot aconseguir una barreja diversa, una convivència de tots els nens i nenes, nois i noies, que viuen al nostre país, la convivència a Catalunya en els propers anys estarà força amenaçada.

Una escola educadora ha d'anar un xic a contracorrent, ha de fer front a l'extrema competitivitat que regna a la nostra societat occidental neoliberal. Ha de lluitar contra la marginació i l'exclusió que amenacen a una part –no pas petita– dels infants catalans. Un 20% dels habitants de Catalunya viuen aquest risc. La institució educativa ha de posar el seu gra de sorra en pro de la igualtat i la integració.

### **La diversitat cultural i la desigualtat social**

La vida humana és diversa, és heterogènia. No és homogènia. No hi ha cap nucli de convivència humana on no hi hagi diversitat. Tal com la natura: la biodiversitat que tan estem reclamant, també és convenient per a l'existència de les persones. Tot grup d'alumnes és divers, malgrat hi hagi semblances (edat, classe social, cultura, ètnia...).

L'escola serveix per conèixer-se i pot ser, com hem dit, el primer lloc de socialització-individualització. Un lloc on tots els infants i adolescents poden sentir-se tractats en pla d'igualtat i ser protagonistes dels seus aprenentatges i del seu creixement.

El centre escolar necessita la diversitat mateixa que hi ha a la societat per poder dur a terme la seva tasca educativa i, fins i tot, instructiva. Els alumnes aprenen en gran part gràcies a les interaccions entre ells. És bàsica la dinàmica del grup classe per als aprenentatges de tots els seus components. El paper de l'adult –mestre o professor– no és suficient. Un grup d'alumnes no divers, no afavorirà l'avenç de tots els seus integrants. No aconseguirem un bon aprenentatge de conceptes, procediments i actituds en un grup on no estigui representada la diversitat de capacitats, de nivells d'intel·ligència, d'actituds, de prioritats en l'escala de valors... present a la societat, a l'entorn on està ubicat el centre educatiu.

No hi ha més conflictes perquè hi hagi un ventall més ample de diversitat –a voltes les diferències entre alumnes autòctons són majors que les diferències

amb els nouvinguts—. Hi ha conflictes en tot grup humà: la convivència humana inclou els conflictes. L'aparent augment de la conflictivitat als centres escolars sembla més aviat motivat per les tendències socials que hem comentat abans que no pas per la presència d'alumnes diferents a les aules.

L'escola ha d'intentar evitar que les diferències es converteixin en desigualtats. Home i dona són diferents, però no per això han de ser desiguals a la societat, no tenir els mateixos drets o les mateixes possibilitats. Malgrat els conflictes quotidians la convivència es fonamenta en la diversitat. Es pot con- viure de manera agradable i interessant per a tots, perquè totes les persones són diferents i aporten la seva especificitat al col·lectiu que les aplega, sigui quin sigui. La convivència humana (família, grup d'amics, parella, associació...) és difícil perquè ho són les relacions interpersonals. La diversitat la fa possible, rica, interessant i profitosa per a tots.

A la societat i a les aules, s'hauria de viure la diversitat com el que és: un element bàsic de la relació humana, un element que ens enriqueix a tots. Des dels centres educatius s'ha de promoure un bon aprenentatge convivencial perquè en l'àmbit social aquests alumnes, futurs adults, es comportin correctament i aprofitin les grans possibilitats de la diversitat dels éssers humans.

Davant les dificultats que comporta la convivència humana, hom pot tenir la tendència a separar i dividir per tal d'evitar els conflictes. Malauradament ja es donen separacions físiques a certs barris i ciutats del nostre món. Els professionals de l'ensenyament no han de caure en aquests paranys: no desapareixen els conflictes pel fet d'agrupar els alumnes segons els nivells d'aprenentatge, del grau de capacitat convivencial, del temps que fa que han arribat a Catalunya... Els educadors tenen la responsabilitat de trobar alternatives imaginatives per aprofitar la riquesa de la diversitat (treball en equip, aprenentatge cooperatiu...).

### **El repte de la integració**

L'exclusió és l'antítesi de la convivència. Sí que li pertoca a l'entitat educativa evitar que els alumnes en quedin exclosos. La integració és bàsica per assegurar la convivència present i, sobre tot, futura a la societat. Aquest és un paper que cal reclamar a la institució escolar. Per als nens i nenes l'escola és un

lloc important de socialització, és l'espai on tots han de passar-hi uns anys (dels sis fins als setze, com a mínim), on tots estan, en teoria, en pla d'igualtat. Si no s'aconsegueix que rics i pobres, blancs i negres, llestos i lents en aprendre, autòctons i nousvinguts, gitanos i païos... convisquin en pla d'igualtat, respectant-se mutuament i compartint al mateix nivell drets i deures... quan aquests infants i adolescents siguin adults, com viuran la quotidiana diversitat de la nostra societat? En aquest supòsit no seria estrany que augmentessin els comportaments racistes i els processos d'exclusió social que cada dia –malauradament– van a més a Catalunya, a Espanya, a Europa.

Els centres escolars són una part petita però significativa de la nostra societat. Hi ha una interrelació constant. Les tendències socials que s'han esmentat més amunt afecten tots els àmbits de convivència. Per això no tots els barris són semblants. Hi ha barris on predominen unes determinades capes socials. I dins aquestes capes, hi ha treballadors amb feina i en atur, immigrants de la resta de l'estat i autòctons, d'ètnies minoritàries, immigrants del tercer món... A l'hora de buscar centre escolar les famílies tenen tendència a buscar una millora per als seus fills. És habitual intentar sortir del barri per cercar escola a un altre de "millor" socialment. Els centres ubicats en el barri perifèric poden quedar-se només amb una part de l'alumnat del barri. La part que no ha pogut, o no ha tingut esma, per buscar un altre centre. La diversitat desapareix i l'educació i la instrucció es fan gairebé impossibles.

Hem vist causes diverses que expliquen aquesta situació de doble o triple xarxa escolar i les seves conseqüències d'exclusió. Però hi ha diferents responsabilitats. La majoria de la població participa de les tendències que porten a la segregació de certs col·lectius però unes polítiques pragmàtiques que anteposen els interessos electorals a curt termini a les necessitats del conjunt de la població potser hi tenen força a veure.

Hi ha molts elements que fan pensar en decisions conscients de les administracions amb competències educatives: augment no planificat dels concerts amb els centres privats a tots els nivells (infantil, primària, ESO, formació professional, batxillerats) que no estan d'acord amb els criteris de població reflectits als mapes escolars; la ideologia dels partits que manen a Catalunya i a Espanya, concretada en diverses intervencions als Parlaments de Catalunya i de l'Estat; la distribució dels pressupostos assignats a l'ensenyament; l'orienta-

ció als alumnes amb necessitats educatives especials de tots tipus a matricular-se als centres públics amb l'argument que aquests disposen de més recursos...

Aquestes polítiques estan aconseguint que els serveis públics s'orientin a ser, cada dia més, subsidiaris dels privats. A sanitat la tendència està portant a un augment de socis de les mútues privades, però quan hi ha intervencions importants, amb un cost econòmic elevat, es deriven cap al sistema públic. Així les mútues privades poden aparèixer com a bones gestores perquè són més rendibles que la seguretat social.

A l'àmbit escolar, els centres privats concertats poden oferir uns percentatges d'èxit escolar (% d'alumnes que aproven) superiors als dels públics. Sense entrar en el tema de com cal avaluar ni en la valoració de l'èxit escolar tenint en compte només els resultats acadèmics, aquesta diferència de resultats té molt a veure amb la tipologia i composició de l'alumnat que s'hi aplega.

També aquí les privades poden aparèixer com a millors gestores: menys recursos i més èxit escolar. Per comparar seria bo que es conegués la picaresca que duen a la pràctica alguns centres concertats tal com reconeixia la Conselleria d'Ensenyament: per què prefereixen que l'etapa infantil no sigui concertada? Per què a l'hora que fan de més –pagada pels pares– s'imparteixen matèries del currículum obligatori? Per què no se les inclou a les zones d'adscripció primària-secundària com a les públiques? Per què es concerten centres que no admeten la coeducació? Per què s'han concertat escoles i instituts quan hi havia suficient oferta pública? ...

Lògicament els centres escolars on s'aplega l'alumnat en situació de desavantatge: necessitats educatives especials, risc de marginació, immigració recent, cultura gitana... necessiten més recursos humans i materials. Per tant, un rendiment avaluat només segons les qualificacions acadèmiques no és equiparable al de centres amb alumnat en situacions més normalitzades. Segons dades del Departament d'Ensenyament gairebé el 90% dels alumnes immigrants de països de l'anomenat tercer món s'escolaritzen en centres públics. En canvi, la majoria dels infants i adolescents procedents de països rics es matricula a centres privats o concertats.

Reivindicar una única xarxa educativa i un únic cos d'ensenyants no és

baladí, l'existència de tres xarxes ha col·laborat a la situació exposada. A la segregació social des de la infància. Avui sembla inviable aconseguir la xarxa única, la Constitució avala l'existència de centres privats, però per a tots els que volen lluitar per un futur de convivència entre totes les persones que volen viure a Catalunya, hauria de ser imprescindible reivindicar-la. I, mentrestant, exigir l'estricta compliment de les lleis que imposen un tractament equilibrat, en drets i deures, als centres públics i als concertats. Els centres que paguem entre tots.



### 1.3. L'EDUCACIÓ DE LES PERSONES ADULTES

**Alfons Formariz**

La reflexió sobre les demandes de formació de persones adultes immigrades ajuda a aflorar moltes de les contradiccions prèviament existents a la formació de persones adultes en general. A diferència del sistema educatiu que té una estructura organitzativa i programàtica, discutida i millorable, sovint en crisi, però socialment acceptada i coneguda en les seves línies vertebradores, la formació de persones adultes està encara redefinint socialment –agents socials, Administració Autonòmica, administracions locals, universitats, etc.– la seva organització, la seva estructura, les competències, les responsabilitats, les relacions entre àmbits o els seus programes. Socialment és coneguda de forma fragmentària i força desconeguda com a conjunt. De manera que qualsevol reflexió, encara que sigui sobre un tema concret com ara la immigració, sembla veure's obligada a recordar les bases de l'educació i formació de persones adultes.

Si la primera llei d'educació estatal de l'època moderna (llei d'educació primària, només amb referències puntuals a l'educació de persones adultes) va ser promulgada fa més de 150 anys, les lleis específiques de formació d'adults tenen una antiguitat que just arriba als 10 anys. Si les escoles de mestres tenen més de cent anys, la formació inicial i específica dels educadors o formadores de persones adultes és inexistent. El fet que en aquests últims anys, en la Diplomatura d'Educació Social o en algunes facultats de pedagogia, hi hagi assignatures amb continguts propis de la formació de persones adultes és innegablement un pas positiu endavant i un indicador que les necessitats formatives estan canviant a la societat, però és encara un plantejament clarament insuficient.

Per aquesta raó, reflexionar i fer propostes sobre la formació de les persones adultes immigrades, sens dubte amb elements propis i específics, suposa alhora reflexionar sobre la formació de persones adultes en general; com si a través de l'ull de la nova situació, veiéssim amb una lupa augmentades les distorsions i insuficiències del que anomenem educació i formació de persones adultes. Que, tanmateix, és més que centenària en la pràctica dels ateneus, “casas del pueblo”, escoles dominicals o formació continuada de certs professionals.

## El marc global de la formació i educació de persones adultes

Seguint els criteris acceptats internacionalment i, en concret, a partir de les definicions de la UNESCO, recollits a la Llei de Formació d'Adults de Catalunya, no s'ha de reduir el concepte de formació de persones adultes a la formació *bàsica* de persones adultes i menys encara a la formació que condueix a les titulacions bàsiques. La formació en relació al món laboral tant per a aturats com per a ocupats o l'anomenada formació permanent o continuada dirigida als professionals ha anat creixent en importància en aquests darrers anys. Pot mesurar-se quantitativament aquesta importància relativa que la societat i l'Administració li atorga a partir del volum pressupostari que li dedica en les polítiques actives contra l'atur, i en la formació continuada a través del FORCEM. Per una altra banda, la formació cultural en forma de cursos, tallers, cursets i diverses actuacions organitzades té una importància sempre difícil de mesurar, però fàcil d'intuir.

### *1. Característiques pròpies de la formació de persones adultes*

La formació de persones adultes té algunes característiques que la fan difícilment assimilable a altres sectors educatius especialment des del punt de vista organitzatiu, i la fan específica des de criteris psicopedagògics. Veiem alguns dels aspectes diferenciadors. La formació de persones adultes **no és obligatòria** pels subjectes adults. Les persones adultes fem les nostres opcions formatives amb caràcter funcional i personal: en funció de les nostres expectatives concretes (laborals, afeccions, recerca de sortides personals, aspiracions culturals, necessitat de les contraprestacions econòmiques com les de la renda mínima d'inserció o les prestacions per atur, etc). La presència de mecanismes coercitius davant de certes accions formatives, no implica per a la persona adulta una exigència legal en sentit estricte, com passa en l'educació obligatòria. Per

tant, en darrer terme, l'èxit de participació dependrà d'una equació, al menys amb dues variables: per una banda de l'adequació de la formació impartida a les expectatives i a les necessitats reals o induïdes per la societat i, per una altra, de les interrelacions personals, de l'ambient gratificant que pugui establir-se en el procés educatiu. L'impacte de les comunitats i grups humans que conformen la nostra vida adulta, indiferent, favorable o contrari a la formació en general, propici o hostil a un tipus de formació determinada, tenen una importància decisiva a l'hora d'inhibir o prendre opcions formatives per part de la persona adulta, estimular-les i mantenir-les.

Una de les dedicacions primeres del nen o de la nena és anar a l'escola. El *rol social* de la persona adulta, en canvi, les seves preocupacions primordials, són guanyar-se la vida o la paternitat (amb totes les mutacions actuals del concepte) o la preocupació per la gent gran amb qui conviu, o trobar feina si està aturat, etc. Rols socials que s'anteposen al d'"*estudiant*" en el cas que hagi iniciat un procés educatiu. En conseqüència, si perd la feina o li canvien l'horari, si un fill se li posa malalt, o es canvia de pis abandonarà el procés formatiu. Per tant, a diferència de l'etapa infantil, els processos formatius a l'edat adulta estan molt més subjectes a una bona adequació de l'oferta a la demanda, a una oferta que ompli les expectatives *immediates*, funcional, i adaptada a les necessitats concretes.

Les institucions públiques, per la seva banda, com a gestores del bé comú, tenen la responsabilitat de potenciar, estimular i facilitar la participació de persones adultes en accions formatives. La Constitució i l'Estatut, i posteriorment la Llei 3/1991 de Formació d'Adults de Catalunya, seguint la Declaració Universal dels Drets Humans, afirmen taxativament que "els poders públics garanteixen el dret de tothom a l'educació" (Constitució, art. 27.5), o "essent la formació un procés inacabat per a tota persona, ha d'ésser atesa i promoguda adequadament pels poders públics" (Llei 3/1991), o "la millor manera de promoure i garantir el dret a la igualtat és per mitjà de la formació permanent, entesa com el procés educatiu que ha d'acompanyar la persona al llarg de tota la seva vida" (Llei 3/1991). Aquesta al·lusió de la Llei al dret a la igualtat no fa més que concretar a la formació permanent el principi d'igualtat social promulgat a la Constitució (art. 9.2) i que en el si de la formació de persones adultes significa prioritzar les formacions socialment, cultural i laboralment bàsiques.

Tot i aquestes declaracions programàtiques ben clares, com que no existeix a l'educació i formació de persones adultes el mateix consens social i el desplegament legal que tradicionalment ha conformat el sistema educatiu, les institucions públiques actuen en aquest sector més per les influències directes de les pressions socials (empresarials, populars, sindicals, ideològiques, polítiques, de prestigi, etc.), poc concretades en normes de caràcter imperatiu.

Una altra característica és la **divisió en àmbits** i aspectes de la formació de persones adultes: formació bàsica, per al món laboral, per al lleure i la cultura i per a la participació ciutadana i el desenvolupament comunitari. Aquesta divisió té una traducció en que cada àmbit s'aborda administrativament des de diferents departaments de la Generalitat o àrees municipals. Més encara, les competències dels àmbits ocupacional i de formació bàsica són atribuïdes a la Generalitat, les de l'àmbit cultural fonamentalment als municipis i les de la participació ciutadana a totes les administracions o, el que generalment és equivalent, a cap. Tanmateix, aquesta divisió no hauria d'esdevenir, com passa, en compartiments estancs. Els àmbits estan entrecreuats. Sovint la formació bàsica té una motivació laboral. La formació laboral dels sectors majoritaris de la població requereix uns coneixements bàsics previs. Aquests dos aspectes esmentats poden considerar-se formació cultural i, en alguns casos, promouen la participació ciutadana. I la pròpia participació ciutadana pot entendre's com a formació cultural i un ingredient necessari de la formació bàsica i dels altres àmbits formatius. La divisió de competències en departaments i institucions públiques diferents pot ser convenient per assegurar la incidència en tots els àmbits, però és nefasta quan les competències esdevenen territoris "fisiològicament" marcats en els quals qualsevol ingerència és considerada intromissió non grata.

Com a fruit d'aquesta situació, la coordinació real és pràcticament inexistent i l'absurd sovint impera. Per exemple, el Departament de Treball per no trepitjar el camp acotat del Departament de Benestar Social dissimula amb circumloquis que moltes de les seves actuacions específiques amb immigrants tenen necessàriament aspectes de formació bàsica; els centres de formació d'adults del Departament de Benestar Social no poden realitzar projectes de formació ocupacional amb immigrants, finançats o cofinançats pel Departament de Treball i el Fons Social Europeu, si no és a través d'associacions intermitges; els ajuntaments de forma genèrica no entenen com a cultura la

formació bàsica i, per tant, no s'hi senten responsables, però, en canvi, poden donar suport a un programa d'alfabetització amb immigrants, etc. Les experiències de col·laboració com, per exemple, la d'adequar i facilitar el canvi dels permisos de conduir a les persones immigrades, són excepcionals.

Una tercera característica és la **quantitat d'institucions, entitats, grups socials que actuen** en la formació de persones adultes amb diferents criteris, objectius i interessos: gairebé tots els departaments de la Generalitat, els ajuntaments, les diputacions, les universitats, les fundacions, les entitats, els centres privats, les acadèmies, les associacions, les ONGs, els gremis, les empreses, etc. Aquest conjunt d'agents fa difícil plantejar anàlisis de conjunt, però cal tenir en compte la seva presència i les seves interaccions.

Les respostes formatives amb població adulta immigrada **van ser iniciades per grups d'iniciativa social**, molts dels quals han continuat la seva tasca formativa, innovant les seves propostes des del punt de vista social i metodològic i creant nous materials específics. Per això, cal ser prudents i crítics a l'hora d'abordar la dicotomia entre actuacions públiques i privades, valorades les primeres com a positives o senyal d'una situació socialment madura i les segones com a provisionals o simplement negatives. O al contrari. Valorades les primeres com necessàriament burocratitzades i les segones adaptades a les necessitats educatives dels que hi participen. Cal superar aquesta dicotomia històrica i trobar noves fórmules de relació que no serveixin ni per inhibir les responsabilitats de l'administració pública, ni relegar la participació ciutadana en el control i la construcció de la societat. Públic i privat són categories jurídiques, polítiques o d'estructura de gestió, no professionals, morals o ètiques.

En aquest sentit, el **criteri de valor fonamental per a les accions formatives** serà el seu caràcter positiu o negatiu en relació a la població immigrada o en relació al col·lectiu al qual van dirigides. Són tendencialment positives aquelles actuacions:

- de qualitat,
- que tenen com a objectiu fonamental donar resposta a les necessitats del col·lectiu al qual van destinades,
- que admeten i fomenten la participació del públic participant / estudiant en la programació i l'organització,

- que són gratuïtes quan els seus continguts són socialment bàsics,
- que no suposen cap mena de discriminació prèvia i
- que promouen la participació en l'entorn social per transformar-lo.

Són tendencialment negatives les de poca qualitat, les que fomenten estructures no democràtiques o autoritàries i les que tenen com a únics eixos estructuradors els interessos corporatius, els mercantils o/i els programes pre-establerts que no revisen permanentment la seva adequació.

Els interessos econòmics que prevalen sobre els de política social en aquest començament de mil·lenni han inhibit les administracions respecte a l'exercici de les seves responsabilitats en aquest camp fonamental per al desenvolupament de les persones i per a la convivència. O, si més no, han actuat a remolc dels fets consumats. El necessari binomi d'actuació dialèctica, societat civil/administracions públiques, resta desequilibrat en la formació de la població adulta immigrada.

## *2. Apunts sobre els ens locals i l'educació de persones adultes*

La presència d'agents tan diversos, públics i privats, ha fet que la formació de persones adultes present en un territori sigui un **puzzle desencaixat** d'actuacions formatives, constituïdes sovint en regnes independents que s'ignoren mútuament o es solapen, quan no s'enfronten per un mercat suposadament limitat. Caldria que la seva presència en el territori tingués punts de referència i ancoratges vertebradors amb els plans integrals de formació de persones adultes, d'abast local, comarcal o de districte a les grans ciutats, que s'haurien de relacionar i alimentar amb les expectatives formatives que revelen els plans integrals de salut, de promoció econòmica, participació ciutadana, joventut, etc. **Els ens locals** haurien d'esdevenir eix vertebrador i punt de referència d'aquests plans locals de formació d'adults i haurien de reivindicar un paper més actiu en l'articulació de la formació de la població adulta present al seu territori.

Això suposa i exigeix **col·laboracions Generalitat-Ens Locals**, que ve dificultada unes vegades per les mentalitats centralistes atrinxerades a la Generalitat, altres per les resistències a una relació fluïda interinstitucional i sovint per la manca de comprensió de les funcions dinamitzadores de la formació de persones adultes a la societat actual.

Aquestes tres característiques assenyalades: no obligatorietat de rebre formació per part del subjecte adult, existència d'àmbits interrelacionats i actuació lliure de nombroses institucions i entitats, característiques que són comunes a tota la formació realitzada amb persones adultes, la fan difícilment assimilable a les estructures organitzatives de l'ensenyament obligatori o postobligatori regulat per la LOGSE. Només les inèrcies teòriques –la por a repensar de nou– i pràctiques –la por a innovar– poden explicar les postures que no veuen la formació de persones adultes com un tot i n'esqueixen una part, la formació bàsica, per assimilar-la a les pautes organitzatives d'ensenyament. La formació de persones adultes, tanmateix, pertany al tronc de l'educació socialment organitzada i, en aquest sentit, beu de la saba de les teories educatives i les alimenta des de la seva pròpia praxi, però ha de constituir-se organitzativament com una branca amb autonomia pròpia, amb relació fluïda entre els diferents àmbits, laboral, cultural, bàsic i de participació ciutadana.

**La societat de la informació** i la importància creixent del coneixement en la societat, el procés accelerat de canvis, la renovació constant de les tecnologies, la longevitat de la vida a les societats occidentals, l'increment dels corrents migratoris, la reducció global del temps de treball remunerat, la injusta precarietat del treball i l'atur estructural entre d'altres, donen nova importància a la formació permanent, al llarg de tota la vida i, en conseqüència, a la formació de persones adultes. L'evidència que ja no hi ha “un temps per estudiar i un temps per treballar”, que el temps tendeix a un de continu formatiu atesa la caducitat apressada dels coneixements, encara no ha obtingut les repercussions curriculars i metodològiques esperades a l'educació inicial, però sí ha donat rellevància a dos aspectes: a) **la importància de la formació en l'etapa adulta** per poder seguir els canvis continuats de la societat i per mantenir i incrementar la seguretat personal, que aporta la confiança en la pròpia capacitat d'interpretació dels canvis, i b) que l'absència de formació i de les acreditacions socials corresponents (de forma especial, l'absència de títols acadèmics) és un dels eixos al voltant del qual s'estan conformant **les noves desigualtats socials**. La formació de persones adultes ha d'esdevenir un element afavoridor de la mobilitat social ascendent de tendència igualatòria i, a la vegada, de forma imbricada, ha d'educar en la cooperació de manera que la majoria de la població tingui eines per incrementar la seva participació col·lectiva en els àmbits de decisió de la producció i de fruïció dels béns de la comunitat.

En tots aquests aspectes assenyalats, les demandes de formació de les persones immigrades adultes està ajudant a aflorar —com dèiem a la introducció— moltes de les contradiccions prèviament existents i no resoltes. Per això, el que proposarem per a la formació d'immigrants és vàlid en la majoria dels casos per a la formació de la població adulta autòctona. Dit d'una altra manera, si quan fem propostes per a immigrants canviem el subjecte immigrants per població adulta, la gran majoria de propostes continuen sent totalment vàlides.

## La formació bàsica de persones adultes

### *1. Entre la tendència escolar i la tendència social*

El paradigma de l'educació i formació bàsica de persones adultes són les “escoles d'adults”, oficialment denominats centres de formació d'adults, fins el moment de redactar aquest escrit, depenents del Departament de Benestar Social. Però formació bàsica, especialment si ens referim al col·lectiu immigrant, es fa des de moltes institucions i entitats: iniciatives socials, sindicats, associacions d'immigrants, fundacions, ajuntaments, centres col·laboradors del Departament de Treball, centres penitenciaris, etc. Com s'ha dit, la iniciativa social entesa de forma genèrica, ha estat pionera en aquest camp (com va ser pionera de la formació bàsica en els anys setanta). En els millors casos, el seu dinamisme ha anat construint una metodologia i unes didàctiques específiques i s'ha dotat de materials progressivament més elaborats, tot i que possiblement no hi ha hagut una transferència suficient a la formació de la població immigrada dels coneixements didàctics acumulats a les escoles d'adults sobre formació bàsica i, en concret, sobre alfabetització. Per això, un dels reptes del futur serà continuar millorant les metodologies i els materials d'alfabetització, d'aprenentatge de la llengua i la cultura destinats a la població immigrada.

Força professionals de la formació bàsica de persones adultes i algunes escoles i entitats com a col·lectius han mantingut uns alts nivells de qualitat, de recerca i d'innovació, atents als canvis socials, a les noves necessitats formatives de la població adulta i a la permanent adequació de les pròpies pràctiques educatives. Però la **institucionalització històrica de la formació bàsica** ha anat subratllant cada vegada més els aspectes organitzativament “escolars”, especialment a les escoles d'adults: les plantilles són les mateixes que les de “primària” i “secundària”, els professionals pertanyen als cossos docents ordi-



naris, la inspecció és d'ensenyament, l'estructura directiva és la mateixa que a les escoles, la formació inicial dels educadors /es és la de mestres o llicenciades, els programes educatius adaptats, no específics, els mètodes són transmissius, el curs lectiu rígid, etc., en detriment de l'adequació a les necessitats formatives específiques de la població adulta. Contràriament al que s'afirma en determinats cercles socials, la gran contradicció del Departament de Benestar Social no ha estat fer assistencialisme de la formació bàsica de persones adultes, sinó haver fet ensenyament i, a més, amb una gestió sovint poc eficient.

Aquest ha estat el gran handicap de la formació bàsica de persones adultes: haver continuat les pautes organitzatives de l'ensenyament reglat d'infants i d'adolescents a les escoles d'adults, per inèrcia en els plantejaments del propi col·lectiu –amb importants excepcions–, i per debilitat i confusió operativa del Departament de Benestar, que s'ha deixat arrossegar per les seves pròpies inèrcies i les pressions socials corporatives. El pacte d'investidura entre CIU i PP de novembre de 1999, pel qual l'educació d'adults (volen dir la formació “bàsica” d'adults) és assumida pel Departament d'Ensenyament, lògicament només farà que reforçar aquestes tendències “escolars”, reduirà la formació bàsica a una “segona oportunitat” per treure's el Graduat en Educació Secundària i allunyarà un replantejament radical que adapti la formació bàsica a la societat de la informació i el coneixement.

Però podria ser d'una altra manera, si anés canviant la comprensió social i administrativa del que ha de significar la formació bàsica. Podria afavorir-se la innovació experimental organitzativa i programàtica, que quan s'ha fet, s'ha fet prescindint-ne al marge de les instàncies oficials i que, tanmateix, és tan necessària per la manca de referents històrics. Podrien obrir-se vies a la relació amb els altres àmbits de la formació de persones adultes, seguint els criteris –més enllà de les formalitats– de la **Llei de Formació d'Adults** de Catalunya que el mateix Departament de Benestar va impulsar i que avui continua sent vàlida. A tall d'exemple, caldria superar contradiccions com la de continuar contractant per a la formació bàsica de persones adultes mestres amb formació inicial didàctica i metodològica per educar nens i nenes, i llicenciats teòricament amb formació didàctica per treballar amb adolescents. Les dues categories de professionals sense cap mena de formació específica, amb desconeixement absolut de la psicopedagogia, la metodologia i l'organització de les escoles i la formació bàsica de persones adultes. No és d'estranyar que aspectes d'aquesta subsidiaritat de la

formació bàsica a l'educació reglada infantil i adolescent els trobem també en les accions formatives d'algunes de les entitats sense finalitat de lucre, especialment en qüestions metodològiques, didàctiques i programàtiques.

L'actual **Mapa de Formació Bàsica d'Adults**, resultat final de les pressions socials, teòriques i pràctiques que l'han millorat substancialment, i de la conjuntura política, és una bona eina de planificació, si exceptuem la ignorància arbitrària de l'oferta dels ens locals. Comparat amb altres processos autonòmics similars d'adaptació d'una part de la formació bàsica de persones adultes a la nova titulació del Graduat en Secundària –per exemple, l'organització de la Secundària per a adults a Andalusia, a Galícia o a bona part del fins ara territori gestionat pel Ministerio de Educación y Cultura–, es pot afirmar que és un instrument avui vàlid. Però hi ha moltes possibilitats que segueixi el mateix procés que la Llei, que, en contra de la seva lletra, la concreció agreugi encara més els aspectes organitzatius escolars i la metodologia transmissiva. Que es continuï la disrupció, l'abisme entre les proclames, innovadores i projectives, i les seves concrecions subsidiàries. Discurs, verbalment progressista, normativament conservador, en les lleis avançat, en els decrets o les instruccions restrictiu, símptoma de la debilitat de plantejaments, de la inseguretats política i de l'acceptació a la pràctica de les inèrcies acumulades en la formació bàsica per part de l'Administració i dels agents significats de la societat.

## 2. *“Cafè per a tots”, conseqüències negatives*

Tot plegat ha conduït a una **estructura organitzativa homogènia** de les escoles d'adults –amb les notables i repetides excepcions–, de manera que la formació bàsica de la Cerdanya té les mateixes instruccions de funcionament i pràcticament els mateixos programes formatius que qualsevol escola d'adults del cinturó de Barcelona, d'un poble de la Costa Brava o del Delta de l'Ebre. Si una de les característiques de la formació de persones adultes és la no obligatorietat i, per tant, el caràcter funcional i operatiu que els participants d'entrada atorguen a la seva formació, una programació homogènia, prèviament dissenyada i repetida curs darrere curs, poc adequada als interessos o a les disponibilitats horàries de sectors importants de la població adulta, immigrada o no, no ajudarà a l'assistència, matriculació i permanència de les persones adultes en els centres. Amb l'efecte negatiu induït del boca orelles posterior: si la gent

s'anima a assistir a un centre de formació d'adults perquè algun familiar o amic li ha comentat les seves característiques en positiu, decidirà no anar-hi si li parlen d'ensenyaments infantils, inadequats o obsolets.

De fet en els darrers anys **la matrícula presencial ha anat disminuint** a poc a poc a la majoria de les escoles d'adults que coneixem. Pel contrari –insistim en les excepcions per subratllar que és possible una pràctica educativa alternativa–, en aquells centres i entitats en els que, amb les mateixes circumstàncies externes, amb el mateix context, en la mateixa localitat o barri, s'ha fet una programació més dinàmica, més pensada en funció de les necessitats dels col·lectius participants, més flexible i amb una organització més oberta a la participació democràtica dels participants, s'ha anat incrementant la participació, demostrant que la necessitat de formació hi és i que hi ha interès per part de la població adulta quan l'oferta és adequada.

Veiem **algunes conseqüències més** de la situació que viu la formació bàsica que hem anat descrivint. La primera és que les innovacions de qualsevol tipus que s'han anat fent a les escoles d'adults o a les entitats han quedat recluses en àmbits molt reduïts, no han tingut la ressonància esperada, per la manca de difusió oficial i, també, per les dificultats històriques de coordinació que el col·lectiu de formació bàsica de persones adultes ha arrossegat. L'arrel d'aquestes dificultats ha estat la confrontació entre la tendència corporativa i la participativa o emancipatòria, amb tots els matisos, paràfrasis i coloracions que cadascú hi vulgui introduir.

Una segona conseqüència és que aquesta situació de disrupció entre el discurs genèric i la normativa concreta, entre la projecció verbal i el dia a dia, entre el model obert proclamat i l'acceptació de l'eix corporatiu com a regulador del model, aquesta situació on les paraules perden la seva veritat, afavoreixen les postures professionals més immobilistes i opaques, facilitades i encoratjades per les tendències socials de tots els pensaments “dèbils” i postmoderns.

Una conseqüència més. Els que s'allunyen d'aquelles escoles d'adults que han anat seguint les tendències organitzativament escolars i pedagògicament transmissives són, en primer lloc, els sectors adults més dinàmics. Això és greu, però socialment és més greu encara l'**allunyament dels sectors** més necessitats d'ampliar les seves competències i coneixements:

- persones adultes amb resistències induïdes a tornar a emprendre un procés formatiu, o amb dificultats alfanumèriques, o amb dificultats socioeconòmiques,
- persones que a través d'un format educatiu s'atrevirien a trencar el seu anonim i manca de relacions,
- persones immigrades,
- els sectors més dinàmics dels joves que no han aprovat la secundària, etc.

Però, si és veritat que certs sectors i professionals d'aquests serveis educatius no estant responent a les necessitats de formació bàsica existents, a través d'altres iniciatives s'està fent.

El paral·lelisme de l'estructura de l'ensenyament reglat d'infants i adolescents no es dona als altres àmbits formatius de la població adulta, la formació ocupacional, la formació contínua i la formació cultural, ja que per la seva pròpia història i objectius –l'ocupació, la millora professional, l'increment cultural– es plantegen com a clarament diferenciades de l'educació reglada. Però, a més d'aquest tema estructural, caldria plantejar si l'objectiu de la formació bàsica és idèntic per a infants i adolescents que per a les persones adultes, ja que **la formació bàsica inicial i la formació bàsica en edat adulta** s'han pres com a conceptes idèntics, quan són **fonamentalment anàlegs**. I és des d'aquesta analogia que han d'organitzar la resposta adequada a la formació adulta.

La formació bàsica de persones immigrades s'ha centrat en el domini de la llengua / llengües, en l'alfabetització i en el coneixement de la cultura quotidiana. *És evident que cal una resposta apropiada. Però serà difícil donar-la des de les estructures rígides de les escoles d'adults que hem comentat.* Per això, la major part de propostes que fem a continuació, pensades per a la població immigrada, són vàlides també per a la població autòctona i significarien una subversió necessària de la cristallització acadèmica i uniforme analitzada.

Per acabar cal recordar un nou aspecte diferenciador, en aquest cas de caràcter històric; que les escoles d'adults, i per definició les entitats sense finalitat de lucre, han mantingut un grau d'autonomia suficient com per poder dur a terme les seves propostes en la mesura que ho han considerat convenient

(evidentment, amb més o menys incomprensions administratives). Aquesta autonomia de fet ha permès, com s'ha dit, que hagin estat possibles alhora experiències i alternatives transformadores amb pràctiques immobiliàries sense control. Forma part d'una contradicció més: el plantejament homogeni citat de cafè per a tots, i una possibilitat d'innovació autònoma.

### **La formació per al món laboral: la formació ocupacional**

Dintre de la formació per al món laboral, no parlarem de la formació contínua adreçada a la població ocupada, ja que les empreses més disposades a desenvolupar plans formatius acostumen a formar part dels sectors econòmics més dinàmics i amb més alta competitivitat, on els treballadors/es solen tenir una qualificació professional i/o formació superior. Quan la formació contínua es fa en sectors productius no tan dinàmics acostuma a estar adreçada al personal de les àrees més estratègiques de les empreses, que tornen a coincidir amb persones de qualificació mitjana o alta. Els treballadors de categories inferiors, els de contractes precaris, els de menor nivell d'instrucció acadèmica i els de menor qualificació són estadísticament els que reben menys formació en el marc de l'empresa, si exceptuem alguns plans agrupats o programes intersectorials de formació contínua desenvolupats en aquests darrers anys. És evident que els immigrants extracomunitaris acostumen a treballar o en economies submergides o amb contractes d'alta precarietat salarial i contractual. Per això la seva participació en programes de formació contínua és mínima. Però, en canvi, sí que participen en programes i cursos de formació ocupacional, encara que minoritàriament.

#### ***1. Valorar els processos d'avenç personal***

Els cursos de formació ocupacional, finançats pel Departament de Treball i els Fons Europeus, són gestionats i impartits fonamentalment per "centres col·laboradors" (empreses mercantils, sindicats, associacions sense finalitat de lucre, ens locals, etc.). Molt pocs són de gestió directa del Departament. Caldria modificar el model majoritàriament privat de la formació ocupacional, finançada amb fons públics. S'ha de buscar un nou equilibri entre l'oferta pública i l'oferta privada aprofitant, si cal, espais i recursos dels centres de formació professional (IES) i dels centres de formació d'adults. Sobre el paper, l'objectiu general o prioritari de la formació ocupacional és la qualificació de la

població activa per tal de facilitar la seva inserció laboral i, també, millorar la productivitat i competitivitat de les empreses. Malgrat que el Departament de Treball formalment utilitza força indicadors en el procés d'avaluació de centres i cursos, la inserció final de les persones participants és una de les variables principals per valorar el resultat de les accions formatives, ja que aparentment és la més objectivable. En aquests darrers anys s'ha incrementat la tendència a centralitzar les decisions sobre els atorgaments de financiació als centres col·laboradors i altres aspectes de la gestió dels programes, mentre paral·lelament s'ha anat estenent la impressió d'un enfosquiment dels processos valoratius. De tal forma, que actualment els agents que participen de la gestió de la formació ocupacional, des dels tècnics de l'Administració consultats fins als responsables dels centres, tenen la sensació que desconeixen, en rigor, els criteris reals de programació i d'assignació de les subvencions. Creuen que s'ha reduït la transparència necessària a tot procés públic.

És evident que la capacitat de negociació de cursos i accions formatives d'un ajuntament important, d'una gran empresa, de la patronal, d'un sindicat majoritari o d'una xarxa considerable d'acadèmies no és la mateixa que la d'un ajuntament o una empresa petits, la d'una associació o entitat incipient. En els primers casos l'adjudicació de cursos va precedida d'una negociació prèvia directa, on poden primar altres criteris que els estrictament ocupacionals. En el cas d'entitats o associacions petites que concorren sense altres armes en el mercat dels cursos ocupacionals (les principals proveïdores de cursos de formació ocupacional per a immigrants, si exceptuem els sindicats), en l'enorme camp del minifundi dels centres col·laboradors, la quantitat d'inserció anterior, més que la seva qualitat, passa a ser un dels criteris determinants per a l'adjudicació futura de cursos. O al menys aquesta és la percepció generalitzada. D'aquí que el disseny de l'acció, el perfil dels participants, la realització del programa formatiu i la pròpia avaluació vinguin sensiblement marcats per aquest barem. (Preferim aquesta anàlisi a la que posa l'accent en l'opacitat i discrecionalitat de l'avaluació i atorgament de cursos per part del Departament de Treball, que porta la reflexió a territoris aliens a aquest document).

Difícilment des de qualsevol d'aquests pressupòsits poden valorar-se els processos d'avenç personal dels participants en un curs de formació ocupacional. Si s'emfasitza la inserció laboral, els processos d'avenç personal, per ells mateixos, no es poden tenir prou en compte, ja que no tenen una traducció im-

mediata en inserció laboral acreditada. Això, a curt o llarg termini perjudica els sectors socials que tenen més dificultats per trobar feina no submergida: els sense instrucció acadèmica certificada (més d'un 50% de la població adulta), els majors de 45 anys, les dones i immigrants. Si la possibilitat que el Departament continuï concedint cursos en un futur depèn del grau d'inserció obtingut pel centre col·laborador, les entitats tendiran a demanar un perfil previ més fàcilment inserible i a aconseguir insercions, encara que siguin de baixa qualitat (contractes molt precaris, sense relació amb la formació ocupacional rebuda). Amb el que es podria arribar a l'equació socialment perversa: *els aturats més inseribles, els que tenen més facilitat per trobar feina són els que tenen més facilitats per fer cursos d'inserció, els que tenen més dificultats per inserir-se laboralment són els que tenen més dificultats per accedir a cursos de formació ocupacional.*

En general, cal trobar noves formes d'accedir a la formació d'aquells que més ho necessiten i que menys participen en la formació. Cal treure conclusions de les investigacions en les que *els que no participen* en programes de formació de persones adultes manifesten:

- que els falta informació adequada de l'existència dels cursos que es realitzen,
- que quan els fan no els troben útils a la pràctica,
- que no són adequats al seu nivell formatiu i que els troben desconectats dels seus interessos.

## *2. Els col·lectius amb dificultats d'inserció*

Per evitar aquesta mena de contradicció citada el Departament subvenciona accions integrades per a aquells col·lectius amb dificultats especials d'inserció laboral, entre els quals hi ha programes específics d'inserció i formació laboral per a "immigrants estrangers residents a Catalunya". Però queda clar que les necessitats formatives dels sectors de difícil inserció són inicialment bàsiques i complementàries a la formació estrictament ocupacional: coneixement de la llengua i la cultura –també la cultura laboral– per als sectors immigrants, coneixements acadèmics bàsics, competències i habilitats socials bàsiques. Tenint en compte que la formació bàsica és competència del Departament de Benestar Social fins el moment de redactar aquest informe, el prin-

cipi de no ingerència interdepartamental porta a l'absurd social de plantejar-se problemes competencials entre departaments quan es tracta de col·lectius de difícil inserció, dificultant programes on s'integri la formació bàsica amb la formació ocupacional.

A l'absurd competencial s'afegeix l'absurd de mantenir l'objectiu finalista ocupacional, tal com subratllàvem més amunt, per a aquests sectors socials, encara que sigui de forma força més relaxada, sense valorar els processos, ni considerant inserció altres tipus de sortida com el retorn al sistema educatiu per part dels més joves o la continuïtat en altres processos formatius d'adults. Aquesta situació exigeix a les entitats més conscients equilibris administratius i habilitats diplomàtiques afegides per justificar el seu treball formatiu. En aquestes situacions, la personalitat dels tècnics intermedis avaluadors del Departament cobra una importància decisiva: és gairebé determinant la seva capacitat d'aprofitar les esclatxes d'interpretació que tota normativa admet, per acostar la rigidesa administrativa a la lògica formativa. (Encara que sigui en un parèntesi curt, cal recordar que tornen a quedar fora dels processos formatius les persones amb més dificultats d'inserció, els exclosos, els marginats, els sense-sostre, aquest 10-20% que la societat ha separat de la vida social –fins a quin punt els ha empès la seva pròpia responsabilitat personal?–, ja que normalment els tècnics i els experts de la formació ocupacional no tenen eines per treballar amb ells. Aquestes persones surten moltes vegades “rebotades” d'aquests programes d'inserció per les seves pròpies dificultats de cenyir-se a les rigideses dels citats programes o al que elles viuen com a rigideses).

El conjunt es basa en l'adequació de l'acció formativa a les necessitats del món laboral. Tres qüestions semblen plantejar-se. La primera és la fiabilitat de la detecció de necessitats, de la prospectiva del mercat laboral, que es deixa en mans dels centres col·laboradors i la seva cartera d'empreses. Segona qüestió: entre la convocatòria dels cursos i la realització passa aproximadament un any de tràmits burocràtics, més d'un any entre la prospecció de necessitats formatives per part del centre col·laborador i la finalització dels cursos / inserció laboral. És evident que per a la petita i mitjana empresa que formen la cartera de la majoria dels centres col·laboradors és excessiu aquest termini per cobrir les seves demandes de col·locació; quan acaben els cursos ja les tenen cobertes. En tercer lloc. La demanda laboral als sectors immigrants acostuma a ser treball precari, de baixa qualificació i sense contractació. Quin sentit pot tenir la



formació ocupacional finalista, si no és per donar-los eines d'integració social, encara que només indirectament siguin ocupacionals?

Un dels temes pendents a la formació ocupacional és la formació de formadors. Els actuals mòduls formatius semblen insuficients, l'actual optativitat en l'elecció de mòduls per part dels formadors hauria de tenir criteris de qualificació i és necessària una formació inicial suficient per començar a impartir cursos de formació per al món laboral.

## 1.4. L'EDUCACIÓ EN EL LLEURE

Miquel A. Essomba

### **Anàlisi de les necessitats i mancances de tipus general en les institucions d'educació en el lleure**

#### *Factors d'ordre intern*

Constatem un canvi progressiu en la cultura i el clima de les institucions d'educació en el lleure adreçades a infants, adolescents i joves. Aquest canvi, desenvolupat contínuament durant els darrers anys, ha estat perjudicial en relació a la consecució dels objectius sòcioeducatius que aquestes entitats es plantegen, i cal definir-lo a partir d'algunes dinàmiques organitzatives internes de caràcter circular tancades en si mateixes.

Una primera dinàmica se centra en l'equip d'educadors. Els relleus d'aquests són cada vegada més accelerats i improvisats. Aquest fet neix sovint d'una situació de manca de recursos humans per a desenvolupar el projecte educatiu dels centres. La urgència d'aquestes mancances afavoreix que no es realitzi una selecció ni una formació inicial amb temps dels nous educadors, la qual cosa fa que existeixi una discontinuïtat amb la cultura del centre i el projecte educatiu, i es desenvolupin processos educatius incoherents amb la línia anterior, i entre si mateixos, en el si de les institucions d'educació en el lleure. Això causa un malestar generalitzat en el clima de l'organització que finalitza amb la desvinculació del projecte d'alguns educadors, generant de nou un canvi accelerat i improvisat de recursos humans.

Una segona dinàmica fa referència als equips directius de les institucions

d'educació en el lleure. Aquests tenen poca permanència i continuïtat al capdavant de l'organització. Aquest fet provoca sovint incertesa i indefinició en el clima. Enfront de lideratges febles, els educadors actuen descoordinadament i independentment, fet que genera un malestar en els equips directius, forçant el seu abandonament del projecte. Davant d'aquesta situació, són nous equips directius els qui assumeixen la tasca de lideratge, després d'assumir la poca permanència i continuïtat de l'equip anterior.

### *Factors d'ordre extern*

Existeixen diversos condicionants contextuals externs que reforcen l'existència d'aquests models de funcionament. Aquests condicionants es fonamenten en els canvis sociològics viscuts en els darrers vint anys. En primer lloc, constatem un progressiu augment de l'oferta d'activitats lúdiques en el temps lliure. Les institucions d'educació en el lleure, acostumades a tenir un espai social en exclusivitat, es veuen forçades a competir amb propostes i ofertes atractives (esports d'aventura, clubs de jocs de rol, etc...) que molt sovint presenten característiques contràries a la cultura i els objectius que les defineixen com institucions.

En segon lloc, remarquem la progressiva millora de l'educació formal pel que fa a l'ús de metodologies actives. Avui dia, l'educació mediambiental, l'aprenentatge del treball en equip, l'atenció educativa global i integral del nen, etc., ja no són continguts patrimoni de les institucions d'educació en el lleure sinó que es veuen absorbits per l'escola i contemplats en els currículums (continguts actitudinals, per exemple).

També hem d'esmentar la influència dels nous conceptes i models familiars. D'una banda cal remarcar la progressiva disminució de la natalitat com un element determinant. La davallada en un 50% de l'índex de natalitat entre 1970 i 1990 els darrers anys configura un mapa de la infantesa reduït a la meitat. Això fa que en aquests moments sigui difícil poder desenvolupar projectes i aprofitar el potencial dels grups atesa la manca generalitzada de nois i noies que pateixen alguns centres. D'altra banda, cal deixar constància de l'escàs valor educatiu que atribueixen els pares i mares a la tasca que s'hi fa en aquests, entenent sovint l'acció que hi desenvolupen com un espai de diversió i no d'educació.

Un quart factor és el progressiu augment de la urbanització i tecnològització de la societat. Les institucions d'educació en el lleure, que sempre s'han caracteritzat per l'ús de tècniques, instruments i materials senzills, es veuen rodejades d'un marc social cada vegada més sofisticat i artificialitzat. En un marc on la televisió, els ordinadors consumeixen gran part de l'oci dels més joves, resulta cada cop més difícil motivar els nois i noies, especialment els adolescents, que no troben en l'agrupament, en el centre obert o en l'esplai un espai que connecti amb els continguts i els interessos que descobreixen en la resta de contextos vitals en els quals es mouen.

En cinquè i darrer lloc constatem un progressiu enduriment del rol de les Administracions autonòmica i local en polítiques d'infància i joventut. Després de l'embranchada que es va atorgar a l'educació en el lleure en la primera etapa de l'administració democràtica (dècada dels 80), en què Generalitat i Ajuntaments creaven estructures pròpies que competien deslleialment amb les organitzacions de la societat civil, hem passat a una nova època en què, si bé aquesta competència ha desaparegut, s'ha anat definint un model d'actuació en el qual s'ha endurit la normativa en general (en matèria d'acampada lliure, en matèria d'autoritzacions, ...), s'ha produït una disminució dels recursos directes a institucions no professionals i un augment de dotacions pressupostàries a entitats que avancen en una línia de professionalització de la seva intervenció educativa (professionalització positiva en els casos d'atenció educativa diària en entorns desestructurats). És especialment significatiu l'increment de concerts que estableix l'Administració amb entitats d'atenció a la infància i la joventut de titularitat privada amb afany de lucre, convertint aquest espai en un negoci amb tots els factors negatius que això comporta. L'educació, en tots els àmbits, ha de ser concebuda com un servei públic de qualitat, i cal corregir les orientacions que dificultin aquesta via.

Tant les dinàmiques organitzatives circulars internes, com els condicionants contextuals externs que les reforcen, són els causants directes de la realitat actual de les institucions d'educació en el lleure en relació als equips d'educadors: persones molt joves, d'edats oscil·lants entre els 18 i els 22 anys, voluntàries sense cap pretensió de professionalització de la seva tasca, amb una escala de valors en general contradictòria amb el medi social en el qual els ha tocat de viure, i que presenten diverses motivacions pel que fa a l'assumpció i desenvolupament de les funcions educatives que els pertoquen.

## Propostes de tipus general per a les institucions d'educació en el lleure

Tal i com es desprèn de l'anàlisi de la situació inicial, sembla evident la necessitat d'entrar en un procés d'innovació general en les institucions d'educació en el lleure. Tot i ser conscients que no és l'objecte d'estudi d'aquest document, sí que convé definir un seguit de línies generals que neutralitzin els fluxos negatius que fan sovint del funcionament d'aquestes institucions un problema, i no pas per la presència de població immigrada sinó per les seves pròpies característiques. Treballar per la inclusió de nens, adolescents i joves immigrants en els agrupaments, casals o esplais sense treballar des d'una perspectiva més àmplia de millora pot resultar, com a mínim, ineficaç.

Proposem desenvolupar un Pla Integral d'Innovació a les institucions d'educació en el lleure. Aquest Pla s'articulària, en primer lloc, en la instauració d'una Formació Interna en el si d'aquestes organitzacions. La finalitat última d'aquesta formació consistiria en crear un espai de reflexió-acció constant que de forma eficaç replantegi, actualitzi i, si s'escau, creï una cultura i un clima organitzatiu favorables a la consecució de les finalitats educatives d'aquestes entitats.

Aquesta formació interna adreçada als grups locals ha de veure's reforçada i potenciada des de les federacions i associacions que apleguen majoritàriament aquests ens. Per això sembla important iniciar un procés d'implicació dels quadres dirigents i mitjos dels seus organigrames en una millor organització dels recursos disponibles. Per aquestes raons, trobem convenient dur a terme un procés de desenvolupament organitzatiu (D.O.), estratègia interna operativa global, a partir de la qual s'han de determinar les estratègies externes que serviran de marc al procés d'innovació significatiu realitzat en aquestes institucions.

Les respectives federacions i associacions haurien, doncs, de determinar la millor organització i distribució dels recursos existents per tal que es puguin generar polítiques potenciadores de les institucions d'educació en el lleure en l'àmbit normatiu (generar un procés de consens per a institucionalitzar la necessitat de realitzar una Formació Interna a les institucions d'educació en el lleure), d'assessorament (constituir la figura i crear una xarxa d'equips regionals dinamitzadors que assessoren els equips directius de les institucions d'edu-

cació en el lleure en el procés d'implantació d'aquesta Formació Interna), de recursos (produir materials didàctics que serveixin de suport als equips directius de les institucions d'educació en el lleure a l'hora de posar en marxa la Formació Interna) i de formació (oferir cursos específics de Formació de Formadors per als equips regionals d'assessorament i per als equips directius de les institucions d'educació en el lleure que els ajudin a implementar les seves competències formadores).

## 1.5. LA FORMACIÓ DE MESTRES, PROFESSORS I EDUCADORS

Francesc Carbonell, Alfons Formariz i Pere Darder

### **La formació de mestres i professors: les mancances actuals i els principals reptes**

Cal reconèixer que va ser pràcticament nul·la la formació que varen rebre, durant els anys de la seva formació acadèmica inicial, els mestres i professors, avui en exercici, sobre qüestions relacionades amb les migracions internacionals, les societats multiculturals i els conflictes en les relacions interètniques. També va ser ben escassa, quan no excepcional, la que van rebre sobre les causes i les conseqüències educatives de les situacions d'exclusió social de determinats col·lectius.

La relativa actualitat de la creixuda del percentatge d'infants a les nostres aules procedents de països i cultures distants, explicaria una part d'aquelles mancances. Però també és cert que hi ha hagut fins pràcticament avui dia, una mena de fòbia, en la majoria dels centres de formació dels professionals de l'educació, no solament envers els temes relacionats directament amb l'educació de les minories culturals i el paper de l'educació en la lluita contra les causes de l'exclusió i de la marginació social, sinó també, i de manera més àmplia, envers els paradigmes, marcs teòrics i fonamentacions de l'acció educativa en general, des del terreny propi de les ciències socials i polítiques.

En conseqüència no ha d'estranyar que, per exemple, els pocs treballs i recerques sobre educació d'infants gitanos, hagin sigut tant marginats de les escoles de formació de mestres com aquest mateix col·lectiu de la nostra societat. O que sistemàticament s'hagi recorregut només a la biologia o a la psicolo-

gia per trobar explicacions als dèficits escolars de determinats alumnes, menysentenint –o ignorant– les anàlisis del seu context social. O que la formació teòrica i la sensibilització actitudinal en qüestions sociopolítiques dels futurs professionals de l'educació no hagi tingut pràcticament cap presència en els seus currículums formatius oficials.

El que acabem de dir és especialment significatiu per, probablement, més de la meitat del professorat en actiu, que varen rebre la seva formació inicial durant els anys de la dictadura. Certament els més inquiets i progressistes varen poder compensar una part d'aquelles deficiències en la formació inicial assistint a les Escoles d'Estiu i a tots els altres espais de formació permanent que, gràcies a l'esforç i a la iniciativa dels propis col·lectius d'ensenyants varen iniciar-se a finals dels anys seixanta. Si bé es calcula que, a inicis dels vuitanta, quan la Generalitat va assumir les competències en formació permanent del professorat, una tercera part dels professionals de l'educació ja es reciclava, per iniciativa pròpia i sense cap subvenció, cal reconèixer l'absència quasi total dels temes que ens ocupen en els programes d'aquells cursos, grups de treball i seminaris, així com també, la seva presència gairebé anecdòtica en els que s'organitzen en l'actualitat.

Els àmbits (inicial i permanent) de la formació dels mestres, s'han començat a obrir, més que a l'antropologia, a les etnografies, però es segueix barrant el pas als marcs teòrics sociopolítics, amb la qual cosa, s'ha fet objecte d'estudi la diversitat cultural *per ella mateixa*, enlloc de veure-la com un pretext per legitimar noves i velles formes d'exclusió social. D'aquesta orientació se'n deriva l'actual *culte a la diversitat*, sovint bastant folklòric, i l'oblit d'una educació *per a la igualtat* de drets i de possibilitats. No insistirem ara sobre les possibles greus repercussions d'aquestes tendències, que ja hi haurà ocasió d'analitzar al llarg d'aquest document, però sí volem senyalar que es donen també en els espais de formació dels educadors.

Tampoc no ajuda a encarrilar millor aquests problemes el que en podríem anomenar la *cultura escolar* dominant en molts centres. Ens referim, en aquest cas, al que podríem anomenar “pressió *credencialista*” i per a la l'obtenció d'uns nivells concrets de coneixements conceptuals (relegant els procedimentals però encara més els actitudinals), o al tractament, sovint gasós, dels continguts curriculars i dels procediments d'ensenyament-aprenentatge dels anomenats



eixos transversals. Ni tampoc les moltes dificultats, i de tot ordre, per a aconseguir un tractament integrador i normalitzat de la diversitat als centres i a les aules. I no ens referim a les dificultats tècniques per fer-ho, sinó a les resistències dels agents educatius per a facilitar-ho, ja sigui per actituds personals o per aquella *cultura escolar* a que ens referíem, que pot arribar al límit que en alguns centres, especialment de secundària, arribin a ser mal vistos i fins i tot ridiculitzats els professors que defensen una igualtat d'oportunitats real dels alumnes.

Aquestes dificultats per generalitzar i consolidar un ensenyament comprensiu (que, només en part, són degudes a deficiències en la formació dels professionals) són resistents a les modificacions que propugna la reforma educativa, i en són unes de les víctimes principals els alumnes pertanyents a grups culturals minoritzats i en risc d'exclusió. Des de la complexa problemàtica, que també s'analitzarà més endavant, de les *concentracions artificials*, al risc evident d'estar construint un sistema educatiu paral·lel, pels marginats, dins de l'escola pública, fins a les resistències per a atendre la diversitat de manera normalitzada a les aules, és molt preocupant l'augment del recurs a l'exclusió dels *diferents*. I aquesta exclusió es materialitza dins els centres recorrent a sistemes, més o menys camuflats, d'agrupacions per nivells, per diversitat cultural, o per risc de marginació social, ja sigui directament i sense embuts, o aprofitant la cobertura *legal* dels TAE, de les UAC de les UEE, etc.

La importància i la transcendència d'aquests problemes, posen de manifest la necessitat de mesures polítiques urgents, entre altres la dotació de més recursos materials i humans, però també que els responsables de la planificació de la formació inicial dels professionals de l'educació, ho tinguin molt més en compte en la confecció dels currículums formatius. També que els equips directius, els inspectors, els serveis educatius... facin veure la seva necessitat als claustrs, i a la comunitat educativa, i ajudin a formular la demanda d'una formació permanent específica. No tenim cap dubte que, també en el terreny de la formació, com ja s'ha dit en la introducció, és indispensable en primer lloc, que els qui tenen el poder polític vulguin i estiguin disposats a fer possible que es pugui educar ciutadanes i ciutadans lliures, dignes, crítics, solidaris i responsables. Ben segur que el primer pas que cal fer per a aconseguir-ho és millorar la orientació i els continguts de la formació inicial, i millorar i incentivar un pla específic de formació permanent sobre la relació entre l'educació, l'exclusió social i la diversitat cultural.

## La formació específica d'educadors i educadores de població adulta

Hi ha dues situacions de docència a la formació de persones adultes: la docència a temps parcial, que no representa una dedicació exclusiva, que es concreta en unes hores a la setmana, i la docència amb horari laboral complet o com a primera dedicació. La primera, majoritària, s'acostuma a donar en els cursos ocupacionals, en la formació contínua a l'empresa, en els tallers d'animació sociocultural, en propostes formatives municipals, en els cursos promoguts per entitats sense finalitat de lucre, en la docència del voluntariat i els col·laboradors i col·laboradores, a les acadèmies, etc. La segona, és pròpia dels comptats centres públics de formació ocupacional, de les escoles d'adults de la Generalitat i algunes escoles dels ens locals, de la formació a presons, també d'algunes acadèmies, etc. Sembla, de entrada, que no pot exigir-se la mateixa preparació per a la docència a temps parcial com per a la que té una dedicació *full time*.

El problema en l'actualitat, previ a la consideració de la formació d'educadors i educadores per a exercir en un context multicultural, és que no existeix cap preparació específica prèvia per als educadors i educadores de persones adultes. Ni per impartir cursos de formació ocupacional, ni per a l'alfabetització, ni per a la formació a l'empresa, ni per a les escoles d'adults o els tallers culturals. Quan el subjecte del procés educatiu és una persona adulta, el que es valora per a la docència és exclusivament el coneixement de la matèria. No es valora, ni es requereix la preparació dels docents per ensenyar-les. Si per ensenyar biologia a la Universitat se suposa que el professorat ha de tenir coneixements de biologia i res més, per a un curs ocupacional de guixaire es comprovaran les habilitats i l'experiència pràctica del monitor en aquest ofici, per alfabetitzar, només caldrà saber llegir i escriure prèviament, per a un curs d'informàtica, saber informàtica, per al curriculum que condueix a l'obtenció del títol de Graduat en Secundària ser mestre (amb coneixements de pedagogia *infantil*) o llicenciat (amb un complement didàctic *per a adolescents*). Per tant, seguint aquesta lògica, per ensenyar català o castellà a la població immigrada serà suficient conèixer aquestes llengües. Res més.

L'absurd té tals dimensions que els estudiants que fan la Diplomatura d'Educació Social en el seu itinerari formatiu tenen algunes assignatures obligatòries i d'altres optatives que aborden l'educació amb població adulta. Doncs, bé, aquests

diplomats, actualment els més preparats, no poden ser contractats en els centres oficials de formació bàsica d'adults, mentre es continua contractant a mestres d'infantil i primària o llicenciats que no reben cap formació específica sobre les característiques adultes, la seva didàctica o la gestió dels centres d'adults.

Val a dir que la formació de persones adultes, especialment la formació bàsica, ha obligat els professionals a una reflexió sobre les diferències socioculturals paleses i el seu tractament. Constantment s'han de contrarestar els estereotips socials negatius. Per exemple, el contacte amb l'analfabetisme i amb les dificultats lectoescriptores adultes ha conduït a una valoració del desenvolupament de les capacitats cognitives en un context personal diferent, àgraf. L'edat en l'aprenentatge, una altra de les fonts d'estereotips negatius, ha afavorit les teoritzacions sobre la intel·ligència cultural i el valor de l'experiència.

Alguns dels col·lectius amb els que es treballa ja porten marcades en ells mateixos, sense intermediacions familiars com en el cas dels infants, la marginació i l'exclusió social o el risc d'exclusió: interns als centres penitenciaris, aturats de llarga durada, *pirmis*, els joves que no han aprovat el GES, etc. En la formació permanent de la quotidianitat s'ha imposat als educadors i educadores la reflexió sobre la diversitat sociocultural i la necessària igualtat en les diferències. Encara que, mancats de formació inicial i amb una formació permanent institucional deficient (mòduls de didàctica a la Universitat Politècnica sobre la formació ocupacional i alguns cursets esporàdics a Benestar Social), no sempre les respostes als antics i els nous reptes han estat correctes per part del professorat. Quan no ho són, la rèplica adulta sempre és la mateixa, abandonen el centre o el grup, abandonen l'aprenentatge o busquen altres respostes.

La progressiva arribada de persones immigrades a les nostres aules de formació bàsica o cursos ocupacionals ha provocat en els educadors i formadores la insatisfacció davant la manca de eines necessàries, però en un context "normalitzat", ja que el que és normal és l'autoaprenentatge individual de les didàctiques adients; en el millor dels casos, l'aprenentatge col·lectiu a través de l'equip docent i en el pitjor la repetició de fórmules magistrals que aboquen a l'absentisme adult.



## 2. L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA I ELS INFANTS IMMIGRATS EXTRACOMUNITARIS

Francesc Carbonell



## 2.1. LES CONCENTRACIONS D'ALUMNES IMMIGRATS EN DETERMINATS CENTRES

### Els processos de preinscripció i matriculació

La Generalitat de Catalunya, a diferència de les administracions d'altres comunitats autonòmiques, ha tingut sempre una política clara en quan al dret d'escolarització dels infants, sigui quina sigui la situació administrativa dels seus pares. Fins i tot en el cas d'alumnes immigrants extracomunitaris o fills d'aquests immigrants, sense permís de residència al nostre país. Però no és menys cert que, especialment en els casos d'incorporacions tardanes degudes a les reagrupacions familiars, en ocasions es produeixen retards injustificables en l'escolarització dels infants. Aquesta i altres irregularitats que podríem qualificar de **desescolaritzacions encobertes** i que analitzarem amb més detall als apartats següents, s'haurien de corregir i eliminar per garantir el dret de tots a l'educació, especialment en el període d'escolarització obligatòria.

Com ja és sabut, en els darrers anys, en aquesta escolarització obligatòria, l'augment constant del nombre d'aquests alumnes estrangers a les escoles de Catalunya no ha estat homogeni en els diversos establiments educatius. Són moltes i complexes les causes que han provocat concentracions. Podríem citar entre elles tant la manca d'una política d'habitatge específicament adreçada a corregir els processos de guetització; la desigual distribució de les ofertes del mercat de treball adreçat a aquestes persones; les xarxes de solidaritat entre els propis immigrants; la facilitat més gran per superar el trauma migratori si, al menys durant un primer moment, es conviu amb familiars o amics del país d'origen, etc. A més a més, i com és evident, *ni totes les concentracions són guetos, ni tots els agrupaments de membres de col·lectius minoritaris són absoluta-*

*ment, i per principi, indesitjables.* Cal prendre consciència de la complexitat del problema i defugir interpretacions precipitades i simplistes.

El cert és que no només es donen concentracions més grans en determinades comarques, sinó que dins d'aquestes comarques és major en uns pobles i ciutats que en altres, i dins de cada ciutat, és desigual, com sabem, segons el barri. Com és també cert que la major part d'aquestes concentracions no són en absolut desitjades pels seus membres i estan configurant ja veritables encapsulaments socials, marginadors per si mateixos, de les persones que es veuen obligades a viure-hi. Aquesta concentració residencial repercuteix lògicament en una distribució també poc homogènia d'aquest alumnat a les escoles, no solament en els àmbits esmentats de comarca o de ciutat, sinó també en les diferents escoles d'un mateix barri.

Però si aquesta concentració és preocupant quan es superen uns determinats llindars, perquè pot provocar o facilitar l'encapsulament i la manca d'integració de minories socioculturals, encara ho és més quan es produeix el que podríem anomenar una **concentració artificial**. Aquesta concentració es dona en molts centres on el nombre total d'aquests alumnes matriculats pot superar el 300% del nombre de nens i nenes d'aquests col·lectius que resideixen a la zona de matriculació del centre.

És ja del domini públic l'escandalosa diferència en la distribució d'aquest alumnat entre l'escola pública i la privada concertada: Segons dades de la Subdirecció General d'Estudis i Organització del Departament d'Ensenyament, durant el curs 1998-99, els prop de set mil alumnes marroquins que cursaven estudis no universitaris a Catalunya, es repartien entre les escoles sostingudes amb fons públics de la següent manera: 6.731 (94%) a l'escola pública, 420 (6%) a l'escola privada concertada.

Aquest fenomen, al qual ens referíem com a concentració artificial dels fills d'immigrats extracomunitaris, s'ha produït en unes escoles determinades principalment perquè no hi havia matriculacions dels fills de pares autòctons, residents a la zona de matriculació d'aquests centres. Aquests pares que han optat per l'escola privada o per l'escola pública d'altres zones de matriculació d'una banda han saturat l'oferta educativa d'aquelles altres zones, i de l'altra han deixat vacants a les escoles de la seva zona de residència. Com a conse-



qüència, els nouvinguts extracomunitaris, sigui quina sigui la seva zona de residència, sovint només poden matricular els seus fills en aquelles escoles on s'han produït vacants per la fugida dels autòctons.

En ocasions, l'administració educativa ha facilitat aquest procés creixent de precarització de l'escola pública, incentivant aquestes concentracions artificials quan, per exemple, ha concertat noves línies amb l'escola privada en zones on hi havia abundants places vacants a l'escola pública. D'aquesta manera s'ha anat tancant encara més el cercle viciós de la guetització.

Els procediments administratius actuals per fer efectiva la preinscripció i la matriculació d'un infant en un centre educatiu concret, tampoc no han ajudat –al contrari– a fer compatible l'exercici de l'interès dels pares d'escollir centre educatiu, amb la necessària lluita contra les concentracions artificials. Cal considerar obsolets i anacrònics aquests procediments i cal buscar noves fórmules que donin molta més autonomia a les comissions de matriculació en la presa de decisions en aquests temes. Així ho han posat de manifest les propostes de resolució presentades per la majoria de grups parlamentaris al debat sobre política educativa de març de 1999, fent-se portaveus d'una infinitat de propostes sorgides de diversos consells escolars, associacions de pares, sindicats, ONG, etc., de les zones i ciutats més afectades.

### **El “dret” dels pares d'escollir el centre educatiu per als seus fills i les mesures contra la guetització escolar**

A vegades la defensa d'uns interessos legítims va en contra de la possibilitat de gaudir d'uns altres. Per això s'imposa reglamentar i regular l'abast i l'exercici dels drets bàsics de les persones, i també, del dret a l'educació. Així, la inadequada i insuficient regulació actual de l'exercici del dret dels pares d'escollir el tipus d'educació que han de rebre els seus fills, pot provocar danys socials tant o més grans que els que es volien evitar amb el reconeixement d'aquell dret, facilitant confusions, com ja hem analitzat en detall en els capítols inicials, entre:

- a) el **dret** dels pares d'escollir una educació diferent de la pública, i l'**interès** dels pares d'escollir un centre determinat d'entre els centres sostinguts amb fons públics; i

- b) aquest interès dels pares en escollir un centre determinat i l'obligació de l'administració de garantir les condicions d'escolarització més favorables per assegurar una veritable igualtat d'oportunitats.

Sovint, la política de l'administració educativa d'oferir places i augmentar línies en unes zones i en unes escoles concretes i no en unes altres, ha empitjorat encara més la situació, en no posar aquesta política al servei de l'establiment de mecanismes correctors d'aquestes desviacions. De fet, la política educativa d'aquests darrers anys, ha facilitat la consolidació dels mecanismes d'encapsulament i guetització de les minories en uns centres determinats.

Els intents de corregir aquestes concentracions limitant el percentatge d'aquests alumnes que poden matricular-se com a màxim en un mateix centre ha estat, i és encara, motiu de debat i desacord fins i tot en el mateix Departament d'Ensenyament. Així, si el 25 de febrer de 1994, una circular de la Direcció General d'Ordenació Educativa recomanava textualment que *«per aconseguir una bona inserció en el medi escolar que faciliti la convivència i els aprenentatges (...) sembla aconsellable, indicativament, que el nombre total (d'aquests alumnes...) no superi el 15% del total de l'alumnat de l'escola»*, quatre anys més tard, el propi Conseller d'Ensenyament es manifestava no solament absolutament en contra d'aquesta mesura, sinó que la qualificava de probablement anticonstitucional pel fet de vulnerar el discutible dret dels pares a escollir el centre educatiu on han d'anar els seus fills.

Les associacions d'immigrants i ONG de suport també han variat de criteri, però en sentit invers. Si van reaccionar oposant-se frontalment a aquella recomanació de la circular de 1994, quatre anys més tard, la Taula d'Immigració Territorial de Girona també feia seva una reivindicació de les ONG d'immigrants i demanava textualment en un document consensuat amb diverses ONG, sindicats i associacions de pares que *«cal cercar mecanismes correctors contra aquesta concentració (...) fent una distribució dels alumnes immigrants que no vulneri els seus drets i respecti les seves necessitats socials i educatives»*.

En la pràctica s'han produït també situacions confuses i contradictòries. Mentre determinats municipis han procedit a la pràctica —i encara que es dissimulés amb altres denominacions— a *repartiments* d'alumnes estrangers entre els seus centres (en ocasions fins i tot a nivell subcomarcal, aprofitant la proxi-

mitat i l'acord amb altres municipis), en altres casos, malgrat l'acord dels Consells Escolars o la pressió exercida per les associacions de pares, no ha estat possible d'intervenir en aquest sentit.

En tractar aquest tema, no es pot obviar l'Informe del Síndic de Greuges al Parlament de Catalunya de l'any 1997. En el seu apartat 6, referit a *La integració en els centres d'educació*, fa especial referència als immigrants, i entre les diverses propostes recomana que «*el criteri que en el seu dia es va proposar des del Departament d'Ensenyament, de no permetre més d'un 15% d'aquests alumnes per centre, ens sembla correcte*».

Com també cal recordar la Sentència 795 de 1998 del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya, en la qual es reconeix la necessitat que «*los centros privados sostenidos con fondos públicos (...) deben asumir la parte correspondiente a la educación de los niños con necesidades educativas especiales al objeto de lograr una distribución equilibrada de los alumnos con NEE, considerando su número y sus especiales circunstancias de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora...*».

Seria absolutament lloable la preocupació de la nostra administració educativa, de respectar el dret dels pares d'escollir l'educació dels seus fills, si es limités, com ja hem dit, al dret d'escollir una educació diferent de la pública, que és el que reconeix la legislació vigent. No es pot deixar, de cap manera, en mans de la llei de l'oferta i la demanda una qüestió socialment tan sensible com aquesta, amb una repercussió tan important en els processos de marginació, així com en la creació i reforçament de la desigualtat *real* d'oportunitats de totes les persones. Fins ara, s'ha sigut massa bel·ligerant en la defensa dels interessos de només un sector dels pares, i el cost ha sigut una pèrdua de terreny de manera ben significativa en la defensa de la igualtat d'oportunitats.

Cal valorar també molt negativament les lamentables conseqüències de les desafortunades campanyes institucionals i intervencions públiques de les persones i medis que creen opinió pública, amb eslògans tant equívocs com *som iguals, som diferents*. Aquestes campanyes i intervencions han afavorit aquell racisme diferencialista, per desgràcia cada vegada més generalitzat, que fa aquesta interpretació de l'eslògan: *tots som iguals, per tant tots tenim dret a l'educació; però, com que tots som diferents, és lògic que tinguem escoles diferents i per tant, és bo que hi hagi escoles per a gitanos o per a immigrants*.

El respecte de l'administració educativa al dret dels pares d'escollir l'educació que volen per als seus fills no sembla legítim si no es compleixen com a mínim quatre requisits:

- a) Que no es confongui el dret reconegut dels pares d'escollir una educació diferent a la pública, amb un inexistent dret a triar centre.
- b) Que es distingeixi clarament aquest dret de l'obligatorietat d'escolarització des dels sis fins als setze anys, de manera que permeti una interpretació clara i unívoca en qualsevol circumstància, incloses les derivades del procés de multiculturalització creixent de la nostra societat.
- c) Que sigui un respecte actiu i no passiu, és a dir, que l'administració educativa intervingui per garantir que aquest dret es pugui exercir en igualtat de condicions per part de tots els ciutadans, tenint una especial cura d'aquells col·lectius que, per desinformació o per altres causes, corren més el risc de no poder exercir-lo.
- d) Que es garanteixi que l'exercici de l'interès legítim dels pares a triar centre educatiu, no provoqui danys socials més grans que els beneficis que es pretenen obtenir amb el seu reconeixement, o no impedeixi la possibilitat d'exercir altres drets fonamentals com pot ser en aquest cas el de la igualtat d'oportunitats de tots, dret vulnerat, com s'ha dit, per la inexistència, per exemple, d'una política educativa correctora del que hem anomenat concentracions artificials.
- e) Que es faci el possible per disposar en breu del marc jurídic i normatiu necessari (per exemple: una Llei d'Educació de Catalunya) per a garantir el compliment de l'obligació de l'administració educativa de *"promoure les condicions per tal que la llibertat i la igualtat de l'individu i dels grups en els quals s'integra siguin reals i efectives"* tal com mana la Constitució.

La situació de multiculturalitat creixent dels nostres centres, planteja noves necessitats, noves demandes i nous dilemes que hauran de tenir-se en compte. No es tracta només de garantir en els textos de les declaracions oficials els drets dels infants, sinó que cal també, per una banda, augmentar i aprofitar al màxim els recursos públics que es destinen, a garantir la universalitat d'aquest dret a la igualtat d'oportunitats; i per altra, regular les discriminacions positives necessàries per a que aquest dret no quedi només en una declaració d'in-

tencions. No podem oblidar que els drets humans, i també el dret a l'educació, s'han promulgat per defensar els dèbils i els desvalguts, no per legitimar conductes derivades de situacions de privilegi que provoquin, perpetuïn o incrementin desigualtats socials injustes i injustificables.

En les mesures que, ens alguns casos, s'han pres per lluitar contra les concentracions artificials, creiem que s'ha confós una vegada més el símptoma amb la malaltia. El problema no és la concentració d'uns infants determinats, això és, a tot estirar, la manifestació d'altres problemes. Com ja s'ha dit, una agrupació o una concentració, no és necessàriament una guetització. I tampoc no pot defensar-se seriosament la teoria que hi ha un llindar a partir del qual esdevé quasi impossible la integració. Es parteix massa sovint d'un concepte d'integració que és urgent i necessari revisar a fons. Moltes de les propostes de repartir aquests alumnes responen a la voluntat, tàcita o explícita, d'assimillar-los com més aviat millor, de procurar que es dissolguin i desapareguin com a cos estrany.

## Propostes

Cal començar per una reflexió de cabdal importància: *què volem? un sistema educatiu que possibiliti al màxim una autèntica igualtat d'oportunitats per a tots els infants, o volem que l'escola perpetui i consolidi la fractura social entre inclosos i exclosos, entre ciutadans i no-ciutadans, entre integrats i marginats pel sistema?* Per això, la primera proposta ha de ser, creiem, la de demanar a les administracions educatives més bel·ligerància en la defensa de la **igualtat d'oportunitats** (real, i no només teòrica), que en la defensa de l'interès de triar centre per part dels pares.

Si el que cal és intervenir sobre les causes dels problemes i no exclusivament sobre les seves manifestacions, limitar-se a repartir els infants ni és, ni serà, una bona solució als problemes reals de *concentració artificial* i de guetització escolar creixent. Si alguna cosa cal repartir millor –i aquesta seria la nostra segona proposta– són els **recursos**, i no només els del Departament d'Ensenyament sinó els dels pressupostos generals, donant més prioritat als reptes educatius de col·laborar des de la primera línia a la cohesió social, en uns contextos cada vegada més plurals, estratificats i complexos. Per fer-ho possible, caldria avançar en la constitució **d'un fons específic**, per poder dur a terme totes les accions de lluita con-

tra el racisme, l'exclusió i la desigualtat d'oportunitats que fossin necessàries. Aquest fons hauria de ser gestionat per una comissió interdepartamental, però amb presència de representants del teixit associatiu dels col·lectius afectats. Ens referim a un fons important, similar a l'anomenada Secció 11 de l'Acta de Relacions Racionals de Gran Bretanya, que compta amb un pressupost de 90 milions de lliures esterlines l'any; o al FAS (Fonds d'Action Sociale) existent a França, que compta amb un pressupost de mil milions de francs. El Departament de Benestar Social ha fet públic un informe en el que se'ns informava que les cotitzacions dels immigrants deixaven un saldo positiu de 73.245 milions de pessetes que podrien constituir aquest fons.

Per garantir la possibilitat que totes les famílies puguin exercir el seu dret, reconegut a l'article 26.3 de la declaració Universal dels Drets Humans, que diu textualment: *els pares tindran dret preferent a escollir el tipus d'educació que cal donar als seus fills*, proposem:

- a) que el Govern de la Generalitat, en compliment del mandat de la Constitució i de la LOGSE, presentin al Parlament una proposta de Llei d'Educació de Catalunya, que clarifiqui aquest dret i la seva relació amb l'obligació de les administracions públiques de garantir la igualtat d'oportunitats, de manera que pugui donar suport jurídic i faci de marc de referència als decrets, reglaments, normatives de matriculació, etc. que curs rere curs cal promulgar;
- b) que fins que no es disposi d'aquesta llei, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya reguli l'exercici d'aquest dret, clarificant especialment les possibles situacions conflictives descrites, derivades de la confusió actual en aquesta qüestió, i sense que es negligeixi l'obligació de les administracions públiques de garantir la igualtat d'oportunitats.

Per lluitar contra l'actual inèrcia que sembla abocar-nos a un doble sistema educatiu, un pels *inclosos* i un altre pels *exclosos* de la societat; per canviar les condicions socials actuals que faciliten l'emergència i la consolidació *d'escoles-gueto*, proposem, a més a més de la Llei d'Educació de Catalunya:

- a) que el govern de la Generalitat de Catalunya prengui consciència de l'enorme responsabilitat de treballar molt més activament, des d'ara

mateix, en la prevenció d'enfrontaments racistes greus que poden donar-se en un futur no gens llunyà. I per aconseguir-ho:

- que negociï amb tots els grups parlamentaris el consens indispensable per fer d'aquest tema una "qüestió d'estat", amb l'objectiu de repartir al màxim els hipotètics costos electorals d'unes mesures que poden ser mal enteses en un primer moment per determinats sectors socials;
  - que promogui campanyes massives i impactants, de sensibilització de la població autòctona pels mitjans de major audiència en la línia d'afavorir la cohesió social, de lluitar contra tota forma de discriminació, d'ajudar a entendre les necessàries discriminacions positives i d'estar disposats a anteposar els interessos col·lectius als particulars. Cal, amb urgència, un canvi d'actituds socials com el que s'ha observat, per exemple, en les campanyes sobre els accidents de circulació o el consum de drogues, amb el convenciment que, només modificant les actituds bàsiques dels ciutadans en general i en particular dels pares dels alumnes autòctons, tindran plena eficàcia totes les altres mesures que es puguin prendre;
- b) que a través de la Comissió Interdepartamental de Migracions, els representants del Departament d'Ensenyament urgeixin la posta en marxa de plans específics d'habitatge i de lluita contra la guetització de les minories socioculturals, amb especial incidència als barris i poblacions més necessitats d'aquestes actuacions;
  - c) que el Departament d'Ensenyament revisi tots els concerts amb les escoles privades (i molt especialment les noves adjudicacions de concertació de línies en les poblacions o districtes en què hi ha més oferta que demanda de places a les línies de l'escola pública) de manera que els concerts no siguin un mecanisme afavoridor d'un doble sistema educatiu finançat amb fons públics: un per a uns grups socials dominants i l'altre per als grups socials exclosos;
  - d) que l'administració educativa garanteixi l'aplicació de mesures més específiques i concretes que les actuals per assegurar la igualtat d'oportunitats de tots els alumnes, la qualitat en l'educació rebuda i l'homologació dels nivells assolits, en totes les escoles sostingudes amb fons públics, siguin públiques o privades concertades;
  - e) que des del Departament d'Ensenyament es reguli la dotació de ma-

jor autonomia i poder de decisió als poders locals, en el marc de la necessària Llei d'Educació de Catalunya, en tots aquells aspectes que ajudin a lluitar contra l'exclusió, el racisme i la marginació, especialment en aquells municipis on no es puguin aplicar les propostes que es faran al punt següent, o fins que no puguin aplicar-se. Per exemple: mesures específiques i adaptades a la seva realitat per realitzar els processos administratius de preinscripció i matriculació, oficines úniques i permanents, comissions d'escolarització i matriculació, calendari, establiment d'itineraris únics primària-secundària, etc.;

- f) que es creïn les *Zones d'Atenció Educativa Preferent (ZAEP)*, que tindrien les característiques següents:
- Una ZAEP estaria formada per una agrupació, preferiblement no superior a sis centres d'ensenyament obligatori (infantil, primària i secundària), contigus espacialment (d'un mateix barri o poble), que inclourien algun centre amb una concentració important d'alumnes amb necessitats educatives especials o risc de marginació social i cultural; però també una majoria d'altres centres públics i privats concertats on no es doni aquesta concentració. Aquesta composició, aquesta diversitat interna, és la raó de ser i per tant, seria condició indispensable per crear una ZAEP. Als centres privats concertats que es considerés indispensable que formessin part d'una ZAEP i s'hi neguessin, els seria retirat el concert.
  - En aquelles localitats on fos possible per les seves dimensions (és a dir, que comptessin amb dos o tres CEIP i dos o tres IES), es prioritzarien les ZAEP d'àmbit municipal, de manera que en formessin part tots els centres de la localitat. En altres casos, el seu àmbit podria ser el districte o bé una agrupació de municipis, segons les seves característiques.
  - Es crearia una ZAEP encara que no ho sol·licitessin tots els centres implicats, quan una escola concreta entrés en una situació de risc de marginació social i cultural pels seus alumnes, segons barems a determinar, entre ells una concentració excessiva d'alumnes amb necessitats educatives especials, temporals o permanents i/o en risc de marginació sociocultural. D'aquesta manera, arribar a un llindar excessiu de concentració d'alumnes en situació de risc, el que provocarà automàticament és un increment de recursos i no necessàriament un repartiment dels infants.



- Es traspassarien a les ZAEP les mesures compensadores i la discriminació positiva –en forma de recursos humans i materials– de què disposen actualment els Centres d'Atenció Educativa Preferent, incrementant-los tant com fos possible. Es crearia una ZAEP a totes les zones on hi ha algun d'aquells centres, desapareixent progressivament aquella denominació.
- Les Delegacions Territorials prioritzarien les ZAEP a l'hora de destinar l'activitat dels diversos programes i serveis.
- Es crearia a cada ZAEP una Comissió Gestora encarregada de la coordinació entre els diferents centres i de la gestió dels recursos comuns específics que se'ls atorgarien. Aquesta Comissió Gestora no estaria formada únicament per docents. Haurien de formar-ne part també representants de les associacions de mares i pares i de les associacions dels grups culturalment minoritaris. També haurien de participar-hi tècnics d'altres administracions per garantir la coordinació entre els serveis implicats i la necessària interdisciplinarietat en els plans d'intervenció. Aquesta Comissió Gestora hauria de tenir també facilitats per accedir a dades necessàries per planificar la seva tasca (per exemple la previsió de reagrupacions familiars).
- S'incentivaria el professorat de les ZAEP per aconseguir que anessin a aquests llocs de difícil intervenció professional els més qualificats; i no tant els professors més inexperts i amb menys possibilitats d'escollir centre, com acostuma a passar en l'actualitat, malgrat la preocupació dels equips directius, en bastants centres d'atenció educativa preferent. Les maneres d'incentivar els professors de les ZAEP han d'incloure, a més de mesures econòmiques, la possibilitat de rebre formació específica d'alta qualitat en horari lectiu, incloent supervisions d'equip, anàlisi institucional, etc. Part d'aquesta formació serà obligatòria per a tot el professorat i personal no docent de la ZAEP. També la possibilitat de gaudir d'anys sabàtics destinats a la formació, a la recerca o simplement a altres activitats menys estressants.
- Actualment, el requisit indispensable perquè un professor pugui treballar en escoles de ciutats grans (que són les que a vegades tenen les majors concentracions artificials d'infants fills d'immigrants) és tenir un nombre elevat d'anys de serveis, a causa de la normativa vigent en els concursos de trasllats. La constitució dels claustres de professors i especialment dels equips directius dels centres d'una ZAEP hauria de

tenir un caràcter experimental, de manera que es facilités la creació d'equips de professionals ad hoc, estables, motivats i implicats. Per tant, els criteris d'assignació del professorat a les ZAEP haurien de possibilitar la constitució d'equips coherents i cohesionats, capaços de donar resposta a les necessitats dels infants però també a les de la comunitat d'un territori concret, mitjançant projectes educatius i curriculars completament contextualitzats. Per fer-ho possible, és indispensable establir mesures correctores o alternatives als actuals mecanismes d'adjudicació de llocs de treball als professors, que estan basats exclusivament en el funcionariat i en l'antiguitat.

- g) Que les ZAEP funcionessin als efectes de la matriculació dels infants com si es tractés d'un sol centre, de manera que l'interès dels pares es manifestaria matriculant el seu fill a una ZAEP o una altra (o a un altre centre fora de la ZAEP), i correspondria a la Comissió Gestora de la ZAEP decidir a quin dels seus centres rebria l'educació cada alumne matriculat, en funció d'unes variables a determinar (proximitat del domicili al centre, presència de germans al mateix centre, etc.). Aquesta Comissió Gestora funcionaria, doncs, com una oficina única i permanent de matriculació, d'informació en les preinscripcions, etc.
- h) Només en els casos excepcionals en què no es poguessin aplicar les mesures precedents, o quan no hi hagués altres procediments per corregir situacions *de facto* (per exemple: impedir més enèrgicament que els pares inscriguin els seus fills en escoles que no els pertoquen; tancar una línia si el centre en risc de guetització en té més d'una; no hauria de descartar-se la possibilitat de tancar un determinat centre escolar per poder repartir el seu alumnat entre els altres centres propers), i persistissin les concentracions artificials a les quals ens hem referit en apartats anteriors, estaria justificat procedir al repartiment dels alumnes en risc de marginació social o cultural, posant l'Administració els mitjans adequats per fer-ho possible (transport, menjador...). Aquesta intervenció hauria de fer-se, sempre i en tot cas, amb la condició que es garantiria escrupolosament la igualtat d'oportunitats i la possibilitat d'accedir a mesures de discriminació positiva per part de qui ho necessiti, i mai per la pressió de grups de pares o mestres que únicament persegueixin una neteja ètnica dels seus centres. Caldria també argumentar adequadament que les mesures con-

tràries a les concentracions artificials poden tenir, a més a més, efectes molt positius perquè poden dur al plantejament i la realització d'una educació realment intercultural en un nombre més considerable de centres.

- i) En els casos excepcionals en què no es poguessin aplicar les mesures precedents, i que la concentració d'alumnes no fos artificial sinó la pròpia de la localitat o zona de matriculació, (cas per exemple de localitats aïllades amb una única escola) es dotaria aquell centre, de manera proporcional al nombre d'alumnes, dels recursos i prerrogatives atorgats a les ZAEP.
- j) Cal tenir molt en compte el canvi d'orientació radical que suposen les ZAEP respecte als actuals Centres d'Atenció Educativa Preferent. Si el reconeixement d'aquests CAEP (i la consegüent dotació dels recursos) ha estat motivat per la necessitat d'intentar *corregir* situacions de facto de marginació sociocultural, la funció principal de les ZAEP ha de ser la de *prevenir* situacions de risc de marginació, amb el benentès que també haurien de pretendre –si fos el cas– corregir-les.

## 2.2. ELS PROCESSOS EDUCATIUS I D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DELS INFANTS EXTRACOMUNITARIS ALS CENTRES D'EDUCACIÓ INFANTIL

### Característiques específiques d'aquesta etapa educativa

De tant en tant, cal recordar (ja que les prioritats de les polítiques educatives posen de manifest que s'oblida sovint), que si aparentment els continguts curriculars d'aquest cicle són molt més senzills, i pràcticament inexistents –per fortuna– el concepte de fracàs escolar tal com es concep en etapes posteriors, en aquest cas es fa veritat el refrany que les aparences enganyen. En opinió dels experts, al llarg dels tres primers anys de vida l'infant adquirirà –en condicions normals– habilitats manipulatives i motrius molt complexes; un domini del llenguatge suficient per a la comunicació i la relació amb altres individus; un nivell maduratiu de cognició espacial i temporal important; i el seu pensament li possibilitarà trobar solucions adequades als variats requeriments del medi. Per dir-ho en altres termes: en aquests primers anys, tenen lloc més esdeveniments psicosociobiològics crucials, que durant la resta de la vida, i els trets bàsics de la personalitat del futur adult es configuren també en aquests anys primerencs.

Com estableix l'ordenació curricular vigent, *«l'educació infantil té com a finalitat proporcionar als infants més petits aquelles situacions educatives que els permetin el progressiu descobriment i creixement personal, i la formació d'una imatge positiva d'ells mateixos; la possibilitat de relacionar-se amb els altres (...) l'observació i descoberta del seu entorn més proper i l'adquisició de valors, hàbits i pautes de conducta que afavoreixin la seva autonomia personal i la seva integració a la societat»*. Els destacats són nostres per emfatitzar els objectius que prenen una dimensió encara més important quan ens referim a alumnes

procedents de les minories culturals, sobre tot quan estan, a més a més, en situacions de risc de marginació social.

Fent referència als infants d'aquest cicle, s'ha dit moltes vegades que *el futur és ara*. Esperem que no sigui encara llunyà el dia en què no ens doldran els recursos esmerçats en prevenció. Cal que les polítiques educatives vagin una mica més enllà dels discursos de bones intencions i apliquin sense mesquinesa les actuacions de discriminació positiva necessàries. Cal reconèixer a l'educació infantil la importància que té en la consolidació de les bases que poden fer possible –o a vegades dificultar de manera irreversible– la igualtat d'oportunitats de determinats infants per desenvolupar-se i socialitzar-se plenament.

A més a més, les famílies pertanyents a grups culturalment minoritaris, poden, a través de l'educació infantil, entrar amb bon peu al nostre sistema educatiu, de manera que es posin els fonaments d'una constant i benèfica relació entre la família i l'escola.

Com és reconegut per la pràctica totalitat d'experts, el procés de **transició ecològica** de la família a l'escola (segons l'han anomenat alguns autors) és d'una gran importància i transcendència per a tots els infants. Quan a aquest procés se n'hi afegeix un altre de **transició cultural**, com que els patrons culturals bàsics de la família i de l'escola són diferents, haurem d'extremar encara més l'atenció en les diferents variables de les quals dependrà que aquestes transicions es desenvolupin de manera tant favorable com sigui possible; i caldrà identificar i intervenir educativament sobre aquelles altres que puguin suposar un risc en el procés de socialització i de maduració global de l'infant.

Consideraríem racista qualsevol plantejament determinista sobre les majors o menors possibilitats d'èxit escolar i social d'un infant, predeterminades en funció del grup ètnic o de la cultura a la qual s'adscriu la seva família. Però seria un greu error i una ingenuïtat de conseqüències perilloses passar-se a l'altre extrem i considerar que no importa el grup cultural al qual pertanyi la família. Importa, i molt, conèixer quina repercussió real té la variable diversitat cultural (algunes vegades i en alguns contextos estretament vinculada a la de l'estatus socioeconòmic familiar) en els processos de desenvolupament-aprenentatge de cada nen, per poder complir el precepte de la LOGSE d'adaptar el sistema educatiu a les peculiaritats i necessitats de cada infant, en lloc de for-

çar-lo a què sigui només ell qui s'adapti a les peculiaritats del sistema educatiu i als particularismes de cada centre.

Sengles estudis, realitzats ja a casa nostra per equips de pediatres i també per pedagogs, han demostrat per separat, que les diferents pautes maternes que corresponen a cada cultura repercuteixen de manera diferencial en les diverses aptituds i habilitats en el procés de desenvolupament dels infants; però també han constatat científicament que aquestes diferències passen a ser estadísticament no significatives al cap d'uns mesos d'assistència a una escola bressol, si el conjunt dels educadors i educadores tenen una actitud favorable i acollidora vers aquests infants i li dediquen a cada un d'ells l'atenció individualitzada que mereix.

Aquests estudis valoren també com a molt positiu que l'escola d'educació infantil obri les portes a les famílies dels grups culturals minoritaris —especialment a les mares o a les figures maternals— durant les setmanes en què es realitza el procés d'adaptació de l'infant a l'escola. I és encara més positiu que no es limiti la presència de les mares a aquest període. Han rebut valoracions molt favorables i encoratjadores els espais educatius i de socialització infantils en els quals hi participen també i de manera activa les famílies, esdevenint uns nous models d'escola infantil en la qual, consegüentment amb el principi que recomana incidir en tot el microsistema familiar si es vol millorar les condicions de desenvolupament harmònic de determinats infants, es dona el suport necessari als pares per realitzar la seva tasca d'educadors principals de l'infant.

No podem seguir ignorant la solitud cultural d'unes mares joves que no poden disposar de l'ajut de les seves mares o d'altres dones més experimentades de la seva família, en la criança dels seus fills. Aquest suport de les dones adultes del grup, del qual disposen als seus països d'origen i que és fonamental en les cultures de transmissió oral, representa, especialment per a les primípa-res, l'escola on aprendran les pautes de maternitat ancestrals per criar els nou-nats. Aquí, en un context de famílies nuclears, sovint pateixen l'angoixa de no saber com criar i agombolar el nadó. I a la manca del suport de la saviesa de les dones de la seva cultura, cal afegir-hi la manca dels aliments, dels recursos sanitaris tradicionals, etc. A aquesta angoixa i desconcert, cal afegir la que provoquen en ocasions —sempre de manera involuntària— les demandes i re-

queriments, a vegades quasi incomprensibles per a elles, d'alguns pediatres autòctons. Per això han demostrat ser d'una gran utilitat i profit aquells espais de suport a aquestes mares vinculats a l'escola bressol dels quals parlàvem al punt anterior.

## Propostes

Cal que la promesa d'augmentar el nombre de places públiques i gratuïtes en aquest tram educatiu, garanteixi que cap infant amb risc de marginació sociocultural quedi desescolaritzat per falta de plaça. Això ha de suposar:

- a) l'aplicació d'una política de discriminació positiva favorable a augmentar el nombre de centres públics en aquells barris, zones i localitats que tenen percentatges de residència alts de famílies subjectes a processos d'exclusió o en risc d'estar-hi, o amb infants amb necessitats educatives especials per raons socials o culturals;
- b) l'establiment d'un pla interdepartamental concret que faciliti la coordinació necessària entre serveis educatius, sanitaris i d'atenció social, perquè aquest servei arribi a tots els infants que ho necessitin;
- c) el reforçament del moviment associatiu de base dels membres de les minories culturals o col·lectius en risc d'exclusió per poder comptar amb interlocutors socials a l'hora de planificar i executar aquests plans d'atenció a la primera infància en situació de risc; això evitaria haver de recórrer a l'artificiosa figura dels mediadors culturals. Aquesta figura, si bé pot resultar útil en uns primers moments de mancança d'interlocutors, a la llarga pot resultar una interferència indesitjable i perillosa si esdevé crònica i dificulta la desitjable i indispensable relació simètrica, directa i entre iguals, entre els ciutadans de les cultures minoritàries i els professionals i administradors de serveis (ara com ara, sempre de la cultura majoritària).

Vincular les escoles d'educació infantil, quan estiguin ubicades al mateix barri o zona, a les escoles de primària de les Zones d'Atenció Educativa Preferent de les quals hem parlat al capítol anterior, de manera que s'estableixin itineraris d'escolarització des del seu inici fins a la fi de l'ensenyament obligatori.

Incentivar els centres d'educació infantil i dotar-los dels recursos necessaris, perquè facin intervenir activament les mares i els pares en el procés d'adaptació al centre, de manera que estiguin presents a les aules les primeres setmanes. Els centres d'educació infantil que no disposin de primer cicle i que acullin infants fills de famílies immigrades extracomunitàries o de les minories culturals, i que s'escolaritzen per primera vegada a P-3, hauran de disposar del reforç i dels recursos suficients per garantir que la seva acció educativa s'adeqüi a les necessitats d'aquests infants i de les seves famílies.

Crear espais materns compartits o de socialització familiar i de suport, orientats a què les mares i els pares dels infants més petits puguin trobar-se junts i, amb l'ajut d'un equip d'educadors i de professionals especialitzats i especialment formats i sensibilitzats per fer aquesta tasca; incrementin la confiança en les seves capacitats educatives; descobreixin nous recursos educatius; millorin la seva capacitat d'empatia i de comunicació intercultural; tinguin suport per lluitar contra l'exclusió i l'encapsulament socials de què són víctimes; intercanviïn coneixements i inquietuds; estableixin relacions de solidaritat i ajuda mútua amb altres pares i mares, etc.

Cal facilitar, tant en recursos com en normativa, que membres de les comunitats minoritàries formin part dels equips de mestres i educadors d'educació infantil, i arribin a la mateixa proporció la dels alumnes minoritaris respecte dels autòctons. Si cal, en un primer moment, creant la figura de l'educador auxiliar, però tendint a defugir els mediadors ocasionals, avançant vers la qualificació i la professionalització de membres de les minories. Ja des de petits i al llarg de tota l'escolaritat obligatòria, els infants haurien de tenir models d'adults dels seus grups ètnics i culturals dins l'escola. No només els representaria un benefici directe en la construcció de l'autoestima i en la socialització, sinó que es facilitaria molt la resolució d'alguns problemes i mancances actuals com la possibilitat de realitzar algunes activitats en la llengua materna en el cas dels alumnes estrangers, la comprensió de determinades pautes materns dels grups minoritaris, la relació amb les mares i els pares, la resolució de conflictes interculturals al centre, o entre el centre i les famílies, etc., sense haver de recórrer, com ja s'ha dit, a la figura artificial del mediador cultural.

També es fa indispensable organitzar cursos de formació permanent per a tots els equips docents però de manera prioritària pels educadors i educadores



que treballen en centres amb un percentatge important d'alumnes pertanyents a les minories culturals. Aquesta formació hauria de contemplar principalment (en un altre capítol es tractarà amb més detall el tema de la formació de formadors):

- a) l'exclusió social i la diversitat cultural;
- b) la relació intercultural amb les famílies;
- c) la conceptualització de la infància en les diferents cultures;
- d) pautes maternes i diversitat cultural.

Aquesta formació hauria de portar a un procés de reflexió per part de tot el personal de cada centre, que permetés l'elaboració d'un Pla d'Educació Cívica i Intercultural de Centre, i en el cas d'escolaritzar alumnes pertanyents a les famílies immigrades, un Pla d'Acollida de Centre específic.

Cal també forçar la coordinació entre els diversos serveis que s'ocupen en una zona determinada, de vetllar per a la igualtat d'oportunitats i la qualitat de vida dels infants d'aquesta etapa educativa, en el marc del pla interdepartamental que es postulava anteriorment, d'atenció a la primera infància en situació de risc.

### 2.3. ELS PROCESSOS EDUCATIUS I D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DELS INFANTS EXTRACOMUNITARIS ALS CENTRES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA

#### **La formació i la integració d'aquests infants als Centres d'Educació Primària: reptes i possibilitats**

La presència als centres d'educació primària d'infants immigrants, provinents de països amb llengües, cultures i costums ben diferents als nostres, o nascuts aquí però fills de famílies immigrades recentment, ha deixat de ser una anècdota i ha passat a ser progressivament durant aquesta dècada, i especialment en determinades zones de Catalunya, un dels temes que més preocupa el professorat i els responsables educatius. En aquest capítol, però, no tornarem a tractar la qüestió de les matriculacions i de les concentracions d'aquests infants en determinats centres (tot i que és un dels aspectes que més incidència tenen en aquella preocupació), perquè ja n'hem parlat àmpliament en un capítol anterior.

La primera constatació que es fa quan la presència d'aquests alumnes comença a ser significativa en un centre, és la pròpia diversitat interna d'aquest grup d'alumnes que englobem amb la denominació d'alumnes immigrants estrangers. No ens referim ara a les diferències de tot ordre que es donen si el país de procedència de la família de l'alumne és dels que anomenem del Primer o del Tercer Món. Ens referim a altres diferències, com per exemple:

- Si el nen o la nena ja ha nascut al nostre país o si ha vingut del país dels seus pares.
- Si fa molts o pocs anys que ha arribat, en el cas de no haver nascut aquí.
- El nivell d'inserció econòmica i sociocultural de la família.

- El temps que ha estat escolaritzat (si ho ha estat) en algun cicle d'educació infantil.
- El grau de coneixement, sobretot de l'infant però també dels pares, de les nostres llengües oficials.

Només es pot acceptar la consideració global d'aquests alumnes com a alumnes amb necessitats educatives especials si ens referim a les derivades del desconeixement temporal de les nostres llengües. Cal estar alerta al perill d'una possible associació automàtica entre els conceptes infància immigrada i infància conflictiva. És cert que molts d'ells requeriran una atenció educativa especial per trobar-se en risc de marginació sociocultural, però sortosament, no tots. I és evident que pot haver-hi algun d'aquests infants amb necessitats educatives derivades de disminucions sensorials, motrius, etc. Però aquestes raons no justifiquen l'associació dels conceptes que destacàvem ni que perdem de vista la diversitat interna d'aquest col·lectiu, tant significativa com la de qualsevol altre.

Per tant, cal ja des del primer moment evitar estereotips i generalitzacions. S'imposa una exhaustiva avaluació inicial d'aquests alumnes sobre els aspectes esmentats al punt anterior, que realitzaran conjuntament el professional de l'EAP i el del Programa d'Educació Compensatòria, especialment quan s'incorporen a l'escola sense dades d'escolarització anterior, o quan ho fan acabats d'arribar dels països de procedència dels pares (la situació d'incorporació tardana es tractarà al capítol següent amb més detall).

El coneixement personalitzat de les característiques de la diversitat sociocultural d'aquests alumnes és molt necessari però no és suficient. Cal conèixer, però també cal reconèixer i acceptar aquesta diversitat. Quan a vegades algun mestre s'expressa dient: *«per a mi aquests alumnes no suposen cap mena de problema, jo els tracto igual que als altres»*, amb aquesta frase probablement ens vol indicar la seva disposició favorable a la igualtat d'oportunitats de tots els infants, però a vegades deixa entreveure també, i potser sense pretendre-ho, una dificultat d'acceptació de les peculiaritats o manifestacions de la cultura d'aquells alumnes.

La nostra ordenació curricular estableix com a finalitats bàsiques de l'educació primària *«proporcionar a l'alumnat un marc d'aprenentatges instrumentals*

*per desenvolupar les capacitats de sociabilitat, de relació i de descoberta dins d'un àmbit físic i afectiu adequat a les seves característiques i a les seves experiències prèvies». Aquest mandat suposaria haver de tenir en compte, com a mínim, tres aspectes fonamentals en les situacions escolars d'ensenyament-aprenentatge amb alumnes estrangers extracomunitaris:*

- a) Conèixer i acceptar la diversitat sociocultural dels alumnes –com dèiem al punt anterior–, ja que cal proporcionar un marc d'aprenentatge *«adequat a les seves característiques i a les seves experiències prèvies»*. Per tant, no és qüestió de *tractar-los igual que als altres*, sinó de tractar-los (i acceptar-los) a tots de manera diferent i personalitzada.
- b) No considerar aquests aprenentatges instrumentals una finalitat en si mateixos, sinó una eina al servei de l'objectiu bàsic de desenvolupar les *«capacitats de sociabilitat, de relació i de descoberta»*.
- c) Estar molt atents a la creació d'aquest *«àmbit afectiu adequat a les seves característiques»*, que ens obligarà a considerar la conveniència de treballar en la línia de l'educació cívica intercultural (que desenvoluparem en un capítol posterior). És a dir, treballar a favor de la consolidació d'una autoestima sociocultural positiva, d'un clima d'afectuosa acceptació de totes les persones, però també de revisió respectuosa però crítica de totes les idees, d'un diàleg entre iguals, d'un rebuig a tota forma d'exclusió, etc.

Observem que sovint, en els CEIP, i de manera més accentuada en els cursos superiors, es produeix una excessiva especialització, una separació massa pronunciada entre les activitats d'ensenyament-aprenentatge que fan referència a conceptes i procediments per una banda, i aquelles que fan referència a valors, actituds, civisme, interculturalitat, etc. En algunes ocasions, fins i tot reben un tractament específic, com si es tractés d'una matèria més, en lloc de considerar-les realment eixos transversals a tots els efectes. Ens sembla absolutament correcte i pertinent aprofitar l'avinentsa de diades, efemèrides i commemoracions per aprofundir en alguns d'aquests temes (aniversari dels Drets Humans, DENIP, Diada de la Solidaritat, etc.), a condició que l'esperit d'aquestes diades i commemoracions estigui present en totes les activitats, en la vida quotidiana de l'escola, durant tot l'any.

La justificació per tractar aquests temes de manera transversal i que im-

pregnin totes les matèries i activitats de l'aula –com dèiem–, no és només per raons organitzatives. Pel que sabem, la transmissió d'actituds i valors (especialment en aquestes edats), no es realitza tant a través del canal verbal i del raonament, sinó per imitació de les actituds i comportaments de les persones que l'infant considera legitimades per actuar com a models. I si és cert que allò que educa, més que no pas el que es diu, és la manera de ser i de comportar-se del professor o de la professora, llavors, entrariem en un dels terrenys més complexos i de més difícil intervenció: els prejudicis i les expectatives dels docents, les seves actituds i la seva ideologia sobre l'exclusió social i cultural.

A més a més, i això és molt important tenir-ho en compte quan organitzem, realitzem i avaluem les activitats d'aprenentatge dels infants immigrants o fills d'immigrants, *«qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge (...) ha de passar per aconseguir una millora en la comunicació, mitjançant la construcció d'una imatge positiva de si mateix, i alhora potenciar la sensibilitat i els comportaments cívics i ètics indispensables per a la bona convivència»* com encertadament assenyala també el nostre ordenament curricular d'educació primària. Això vol dir que, per una banda, aquells alumnes que trobin dificultats per aconseguir una bona comunicació socioafectiva amb l'entorn o en construir una imatge positiva d'ells mateixos tindran dificultats per consolidar la seva identitat, per madurar harmònicament i tenir consciència de les seves capacitats i limitacions, i fins i tot, per acceptar i compartir les normes que regeixen el seu context sociocultural. També tindran dificultats per realitzar aprenentatges significatius si simultàniament no es tenen molt en compte aquestes qüestions que englobem sota l'epígraf d'eixos transversals. Dit en altres paraules, quan a l'escola un alumne no se sent reconegut, valorat o estimat per si mateix o pels valors socioculturals de la seva família, no solament hi ha moltes possibilitats que presenti problemes en la seva maduració socioafectiva –i per tant, problemes de comportament–, sinó que també presentarà dificultats afegides importants en els seus processos d'aprenentatge. Així doncs, la ideologia, les actituds i els valors dels educadors tenen moltíssima importància perquè en depenen tant la qualitat educativa del centre, com la possibilitat que els alumnes realitzin o no les activitats d'aprenentatge que se'ls proposen.

Sense cap dubte, la ja llarga experiència adquirida pels CEIP, amb esforç i a vegades amb pocs mitjans, d'integrar a les seves aules i activitats infants amb necessitats educatives especials fa que, en general, disposin de recursos

organitzatius, metodologies i estratègies de gestió del currículum amb capacitat de donar resposta a les necessitats individuals dels alumnes, necessitats que són satisfetes a partir de les adequacions o adaptacions curriculars necessàries. La pràctica dels desdoblaments, dels grups flexibles, del treball per projectes, de les propostes per a tothom, de l'aprenentatge per racons o tallers, l'organització del suport dins o fora de l'aula, etc. s'han valorat com a estratègies i metodologies vàlides també per al tractament de les dificultats específiques que presenten els fills de les famílies immigrades en risc de marginació sociocultural. Així doncs, amb excepció dels alumnes d'incorporació tardana que arriben als nostres centres en els darrers cursos de primària (i per als quals potser caldria arbitrar mesures concretes que plantejarem en el capítol següent), no es pot dir que en aquesta etapa els alumnes pertanyents a les famílies immigrades estrangeres presentin problemes d'ensenyament-aprenentatge per falta de models d'intervenció. Els problemes principals, insistim, es presenten per la manca de models operatius d'allò que podríem anomenar *pedagogia de la integració sociocultural* (per la dificultat ja a l'hora de definir aquesta mateixa integració; per la inseguretats en l'articulació de l'educació socioafectiva, l'educació de l'autoestima i el reconeixement de la diversitat...), per la necessitat de concretar i dotar d'operativitat els eixos transversals, tal com demanàvem al punt anterior. Resumint, doncs, els problemes principals que planteja la presència d'alumnes fills d'immigrats extracomunitaris als CEIP són:

- a) Les concentracions artificials d'aquests alumnes en determinats centres, aspecte ja analitzat en apartats anteriors.
- b) L'arribada d'alumnes d'incorporació tardana els darrers cursos de l'etapa (per als quals són aplicables moltes de les orientacions que donarem en tractar la incorporació tardana al capítol proper).
- c) La necessitat de definir un projecte d'educació cívica i intercultural del centre, tant si hi ha alumnes fills d'immigrats com si no n'hi ha, i d'articular-lo i programar-lo de manera operativa i funcional al llarg de tota la etapa com un veritable eix transversal (també sobre aquest aspecte insistirem en un altre capítol).
- d) La necessitat d'una formació permanent de qualitat, tant en els aspectes informatius com formatius, tant teòrica com pràctica, encaminada també a facilitar la redacció i implantació del projecte d'educació cívica intercultural de cada centre (un altre capítol es dedica també específicament a aquest tema).

## La formació i la integració d'aquests infants als Instituts d'Educació Secundària obligatòria: reptes i possibilitats

La presència als IES d'alumnes estrangers d'incorporació tardana, procedents de països i cultures distants, ha sofert en els darrers anys un increment constant a partir de la regulació de les reagrupacions familiars. Aquest fet imposa nous reptes a la tasca educativa d'un professorat en general amb menys experiència i menys recursos metodològics que els de primària pel que fa al tractament de la diversitat. No oblidem que aquests alumnes han estat reconeguts com alumnes amb necessitats educatives especials tot i que, com ja hem comentat al capítol anterior, això no justifica una associació d'idees *alumnat immigrant = alumnat conflictiu*. Aquests nous reptes s'afegeixen als molts i molt complexos problemes que s'han presentat també en l'educació secundària en aquests darrers anys per la manera com s'ha dut a terme l'aplicació de la reforma i, més en concret, l'ampliació de l'escolaritat obligatòria fins als setze anys.

Sense cap dubte, el més important d'aquests reptes és procurar que cada noi i cada noia aconsegueixi el màxim desenvolupament de les seves possibilitats per tal d'esdevenir un ciutadà o ciutadana que assoleixi el màxim nivell de socialització i d'igualtat d'oportunitats que sigui possible. No cal dir que aconseguir aquesta socialització i aquesta igualtat d'oportunitats és més difícil encara quan els alumnes pertanyen a grups amb risc de marginació, que pateixen exclusions socials o discriminacions culturals. Però tots estarem d'acord també en què són els alumnes que més ho necessiten, els que més han de merèixer la nostra atenció i els recursos públics, siguin autòctons o nascuts en un altre país, siguin nacionals o estrangers, tinguin la religió que tinguin i parlin la llengua que parlin. En aquesta igualtat de drets educatius, i fins i tot en la necessitat d'una certa discriminació positiva, la legislació vigent i la normativa del Departament d'Ensenyament és, afortunadament, contundent i no deixa lloc a dubtes, encara que quasi tot quedi en el terreny de les declaracions i les intencions perquè no s'assignen els mitjans materials i humans necessaris per fer-ho possible.

Potser no és aquesta l'ocasió de replantejar una altra vegada quins són els objectius fonamentals de l'ESO. Però, si cal reflexionar sobre com organitzar les tasques d'ensenyament-aprenentatge específiques per als alumnes estrangers, abans de decidir **com ho hem de fer**, sembla que ens hauríem de posar

d'acord sobre **què hem de fer**: quins han de ser els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals que hem d'impartir a uns alumnes amb unes característiques tant particulars que fan que, aquells que poden seguir el currículum ordinari siguin, sovint, l'excepció i no la norma?

Si rellegim la nostra ordenació curricular no ens quedaran gaires dubtes al respecte. Si d'una banda, els objectius bàsics d'aquesta etapa *«consoliden els aprenentatges instrumentals de l'educació primària (...) s'aprofundeixen les àrees fonamentals d'acord amb l'edat i la capacitat...»,* també ens diuen que *s'estableixen les bases i es dona l'orientació per a la incorporació a la vida activa i professional, de forma que tots els alumnes puguin assumir els seus deures i exercir els seus drets com a ciutadans»*. I hem volgut ressaltar aquestes darreres paraules, objectiu bàsic entre els bàsics, pensant en els alumnes immigrants. Perquè massa sovint excessivament pressionat, el professorat d'ESO, per uns hipotètics nivells mínims per accedir a Batxillerat, entenen que les adaptacions curriculars necessàries per als alumnes que no poden seguir el ritme han de ser principalment adaptacions dels continguts conceptuals necessaris per accedir a aquells estudis, i obliden els continguts procedimentals i actitudinals necessaris per a aquesta incorporació a la vida activa com a ciutadans.

Les raons fonamentals per les quals no poden seguir el currículum ordinari molts dels alumnes estrangers o membres de minories culturals són dues: el seu baix nivell en el que podríem anomenar aprenentatges instrumentals bàsics, i la poca significativitat dels aprenentatges que els proposem.

Referint-nos ara exclusivament al baix nivell en els aprenentatges instrumentals bàsics, podríem dir que, per una banda, no tenen un nivell mínim de competència lingüística en català i castellà que els permeti comprendre i expressar-se oralment i per escrit amb la fluïdesa necessària per seguir els estudis de secundària; per altra banda, en ocasions, per deficiències o per altres prioritats en els estudis en el país d'origen, no han consolidat altres aspectes conceptuals i procedimentals bàsics en el nostre sistema educatiu, com per exemple els del càlcul i la mesura, habilitats i destreses bàsiques de treball intel·lectual autònom, etc.

Quan ja porten uns mesos entre nosaltres, tenim tendència a atribuir-los una capacitat de comprensió dels nostres missatges orals molt superior a la que



en realitat tenen. Diuen que ens entenen –a més a més, cal no oblidar que en determinades cultures no és de bona educació dir que no entens un superior, perquè es podria entendre que és una manera de dir que no s'explica bé– però sovint ens entenen malament. Han après a interpretar el sentit de les nostres paraules pel context i la situació, per la nostra expressió d'alegria o d'enuig, pel llenguatge no verbal... A més a més, encara que probablement haguessin arribat a un nivell de competència comunicativa del llenguatge quotidià, la qual cosa no implicaria necessàriament el coneixement del llenguatge comunicatiu en altres registres més formals ni el llenguatge tècnic específic de cada matèria. Però com que deduïm que ja ens entenen, esperem d'ells un nivell de comprensió d'explicacions a l'aula absolutament desproporcionat a les seves possibilitats reals i el fracàs consegüent l'atribuïm inexorablement a la seva falta de motivació i al seu desinterès.

A més, en bastants casos, la problemàtica va més enllà del domini de les nostres llengües. Per les característiques de la seva escolarització anterior no disposen d'aprenentatges que en el nostre context hem de considerar bàsics, tant per incorporar-se al sistema educatiu com, sobretot, per treballar i viure sense grans dificultats ni limitacions com a ciutadans. El nivell d'assoliment d'hàbits escolars i de treball intel·lectual estan molt en funció dels anys que els nostres alumnes han estat escolaritzats al país d'origen. I de la qualitat d'aquesta escolarització: en ocasions, els aprenentatges que aquests alumnes han realitzat han sigut principalment memorístics. Recordem, a més a més, que sovint provenen de països on l'ensenyament bàsic no és obligatori o només ho és en teoria. En determinades estructures familiars s'imposa que els nens ajudin en l'economia domèstica i abandonen l'escola als vuit o nou anys, o bé repeteixen molts cursos a causa del freqüent absentisme escolar. Això explica la inseguretats en el domini de continguts procedimentals, hàbits escolars i de treball bàsics, etc., presents fins i tot i a vegades en alguns dels alumnes autòctons amb dificultats d'aprenentatge. A molts d'aquells alumnes no els han ensenyat mai les tècniques més elementals per aprendre a aprendre (no poden servir-se d'un diccionari, no coneixen l'ordre alfabètic, no han utilitzat mai material de consulta –atlas, mapes del seu país, enciclopèdies...–, no saben fer un elemental mapa conceptual, consultar un índex, fer un resum, una graella o un quadre de doble entrada...) i, paradoxalment, nosaltres sovint esperem que resolguin els seus dèficits amb quaderns d'autoaprenentatge.

Totes aquestes dificultats reforcen, en ocasions, les expectatives negatives del professorat respecte a aquests alumnes. Per això es fa del tot indispensable començar per avaluar, ja els primers dies del seu ingrés al centre, el nivell de competències en aquests aprenentatges instrumentals bàsics i anar repetint periòdicament aquestes avaluacions per comprovar els progressos reals de cada alumne i poder reorientar adequadament el treball de la fase següent.

D'acord que molts nois i noies autòctons també presenten dificultats en aquests aprenentatges instrumentals bàsics; però quasi sempre són dificultats d'una altra índole i per aquesta raó no els podem posar tots al mateix sac. Cal reconèixer que aquests nois i noies autòctons pateixen disfuncions que, en general, no acostumen a coincidir amb les dels alumnes immigrants i per això sovint requeriran un tractament específic i diferenciat si volem ser fidels a aquella norma bàsica d'atenció a la diversitat als centres que diu que *«cal adaptar als alumnes els mètodes, els procediments d'ensenyament-aprenentatge, en definitiva, l'escola; en lloc de forçar i exigir una adaptació dels alumnes a un mètode, a un procediment, a una manera determinada d'entendre la feina dels professors a l'aula»*.

L'altra raó que hem donat de què aquests alumnes no segueixin el currículum ordinari és la poca significativitat dels aprenentatges que els proposem. És cert que molts d'aquests alumnes presenten problemes importants de desmotivació. Però cal buscar les causes d'aquesta desmotivació. En primer lloc, hem de començar per qüestionar-nos seriosament si els aprenentatges que els proposem són realment significatius per a ells. La psicologia de l'aprenentatge ens ha demostrat que no hi ha aprenentatge possible si l'objecte d'aprenentatge no té un sentit per a l'aprenent; si no dóna resposta a cap de les seves necessitats; si no es veu com una part significativa dins d'un procés més ampli que facilitarà la realització personal, professional o social; si no hi ha una xarxa de relacions socioafectives que abonin i gratifiquin els esforços que es fan per realitzar aquell aprenentatge; si no hi ha unes expectatives positives per part de l'ensenyant sobre les possibilitats de l'aprenent, etc. Cal reconèixer –posem-nos al seu lloc!– la impossibilitat de sentir-se motivat per assistir a un lloc on la major part del temps l'única feina que et veus en cor de fer ben feta és escalfar la cadira, amb les dificultats que això comporta si, a més a més, vols mantenir una mínima autoestima. Aspecte, aquest de l'autoestima, encara més agreujat en un context com el nostre en el qual i malauradament –reconeguem-ho–

marroquí o moro, és quasi sinònim de marginal, fanàtic, masclista, pobre, subdesenvolupat, no-ciudadà... i en ocasions fins i tot il·legal i quasi delinqüent. També cal tenir en compte el seu entorn familiar i social per valorar la seva desmotivació; cal conèixer els models familiars que tenen. Però una vegada més cal insistir en dues qüestions d'altra part ben òbvies:

- les diferències intragrups poden ser tant o més importants que les intergrupals, i per tant caldrà estar molt atents a la influència dels estereotips a l'hora de valorar l'actitud i les expectatives de la família respecte als estudis dels seus fills o filles;
- tots els pares i totes les mares volen el millor pels seus fills, tinguin la nacionalitat que tinguin, si bé és cert que família i escola poden no estar d'acord en allò que és millor per a ells o elles. Però a partir d'aquest punt d'acord, que tots volem el millor, s'imposa la necessitat i la conveniència de dialogar.

Pel que fa a l'absentisme o als retards en l'hora d'arribar al centre, cal valorar-ne també les causes. Alguns viuen lluny de l'institut, altres han de portar els germans petits a l'escola. També és freqüent haver d'acompanyar la mare a algun lloc –al metge, a algun altre servei, etc.– ja que el pare no pot deixar la feina i ningú més no pot fer-li a la mare de traductor o traductora. A vegades els costa justificar les faltes ja que alguns professors no accepten els papers escrits (que necessàriament han d'escriure els alumnes si els pares són analfabets) i els pares no disposen ni de temps ni de telèfons a mà per fer-ho per aquest mitjà. Pot semblar impossible però no és infreqüent que es castigui aquestes faltes d'assistència no justificades amb una expulsió temporal del centre. Aquestes mesures errònies reforcen el sentiment d'alguns d'ells (sovint plenament justificat) de no ser estimats ni valorats sinó tot el contrari, per sectors a vegades importants del professorat, la qual cosa també ha de tenir-se en compte a l'hora de valorar la seva desmotivació i les seves absències.

Aquesta nova realitat més complexa del punt de vista sociocultural que han d'afrontar els IES des de l'augment d'incorporacions tardanes d'alumnes estrangers planteja, a més de les noves necessitats descrites d'atenció a aquests alumnes nouvinguts, d'altres necessitats que afecten el conjunt de la població escolaritzada. Ens referim a allò que habitualment descrivim com **educació intercultural** en sentit ampli o, en altres paraules segons els diferents autors,

com educació antiracista, educació per a la ciutadania, educació global,... De fet, si és a la preadolescència i a l'adolescència quan es consoliden els processos identitaris i els sentiments de pertinença a grups i col·lectius, els IES han d'intervenir educativament de manera inexcusable, organitzada i explícita, de manera que:

- a) els alumnes puguin assumir els seus deures i exercir els seus drets com a ciutadans, tal com expressa la nostra ordenació curricular. Per aquesta raó l'educació intercultural no ha de ser una preocupació només per als centres amb presència d'alumnes immigrants, sinó per a tots els centres, ja que és tota la societat catalana la que es troba immersa en aquest nou context social, cada vegada més complex i segmentat, en el qual tots tenim responsabilitats socials perquè tots hi estem implicats;
- b) els alumnes amb risc de marginació sociocultural rebin una atenció educativa específica de qualitat perquè puguin realitzar els seus processos de construcció identitària (cultural, ètnica, social, etc.) en el context d'una comunitat educativa que rebutja en les seves actuacions i actituds, explícitament i implícita, tota mena d'exclusió, i que abona l'emergència d'una autoestima saludable, a partir de la reflexió crítica, el diàleg entre iguals i el respecte (compatible amb la manifestació de la pròpia discrepància) per les opcions dels altres.

No ha de semblar exagerat afirmar que amb els recursos materials i humans de què disposen actualment els IES, i amb la falta de models d'intervenció i de materials específics, es fa molt difícil que els equips docents atenguin adequadament les necessitats descrites als punts anteriors, i que podríem resumir en dos grans apartats:

- garantir la igualtat d'oportunitats per als membres de les minories culturals, immigrants i altres infants i joves en risc d'exclusió social o cultural;
- i garantir una educació per i en el respecte a la diversitat, i contra tota mena d'exclusió.

## Propostes

Cada centre educatiu, tant de primària com de secundària obligatòria, hauria d'afrontar els reptes ressenyats en els punts anteriors, mitjançant l'elaboració d'unes eines teòrico-pràctiques adaptades a les necessitats concretes de cada centre, i de manera coordinada si formen part d'una Zona d'Atenció Educativa Preferent (*conf. supra*); uns marcs organitzatius de referència construïts des de les necessitats concretes de cada centre. Volem subratllar que no es tracta només de disposar d'uns nous documents o d'unes noves versions dels existents. Es tracta de sobrevalorar el mateix procediment d'elaborar-los, la reflexió col·lectiva del claustre que ho hauria de fer possible, i el treball posterior d'aplicar-los amb convicció. Un capítol específic del Projecte Curricular de Centre hauria de ser el **Pla de Formació Instrumental Bàsica (PFIB)**; i dos capítols específics del Projecte Educatiu de Centre o del Pla d'Acció Tutorial haurien de ser el **Pla d'Educació Cívica Intercultural de Centre (PECIC)**, –les idees generals del qual desenvoluparem en el proper capítol– i el **Pla d'Acollida de Centre (PAC)**, amb especial menció a les accions a realitzar en les situacions d'incorporació tardana d'estrangers.

L'elaboració a cada centre d'aquests plans hauria d'anar acompanyada d'una reflexió col·lectiva de tots els membres de la comunitat educativa, amb les intervencions de formació externa que fossin convenientes (aprofitant les ofertes d'assessoraments dels Plans de Formació de Zona), i amb el suport de la Inspecció, els EAP, el SEDEC pel que fa estrictament a l'assessorament en qüestions relacionades amb l'aprenentatge de la llengua, i de manera especial, del Programa d'Educació Compensatòria. L'esborrany dels dos plans l'haurien de preparar i redactar els membres de la Comissió d'Atenció a la Diversitat del centre. En un CEIP aquesta comissió podria estar formada per les persones següents:

- coordinador/a pedagògic/a del centre
- coordinador/a de cada cicle
- professor/a d'Educació Especial
- professional de l'EAP

I en un IES per:

- coordinador/a pedagògic/a del centre

- coordinador/a de 1r cicle d'ESO
- coordinador/a de 2n cicle d'ESO
- coordinador/a de l'Aula d'Aprenentatges Instrumentals Bàsics (de la qual se'n parlarà més endavant)
- professor/a de Pedagogia Terapèutica
- psicopedagog/a
- professional de l'EAP

Aquesta comissió, amb el suport, si s'escau, del professional del Programa d'Educació Compensatòria, proposaria els esborranys primer al claustre de professors i després al Consell Escolar, que serien els qui, amb les esmenes oportunes, aprovarien els plans.

El desenvolupament i l'aplicació d'aquests plans, especialment el PFIB, probablement obligarà a reestructuracions en l'organització interna i a crear espais i coordinacions necessàries per al seu bon desplegament (algunes de les quals ja s'insinuen en aquest document) segons les característiques i necessitats de cada centre.

Per dotar cada CEIP i cada IES dels recursos materials i humans per a la normal aplicació del PAC, del PFIB i del PECIC, així com per a la decisió de quines han de ser les proporcions alumnes/professor més adequades, caldria tenir en compte el nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials o en risc de marginació sociocultural del centre, aplicant, per exemple, un sistema de coeficients (els alumnes amb NEE més importants o permanents tindrien un coeficient més alt que els altres).

L'organisme encarregat de vetllar per l'aplicació dels plans esmentats seria la Comissió d'Atenció a la Diversitat (comissió que s'ocuparia de tota la diversitat present al centre i no pas exclusivament de la que presenten els alumnes objecte d'aquest document). Pel que fa concretament al PAC i al PFIB, haurien d'explicitar clarament els responsables concrets, la seqüenciació temporal, les persones implicades, les estratègies, etc. dels processos següents:

- a) del procés d'acollida dels alumnes d'incorporació tardana, tant a nivell de centre com d'aula;
- b) del procés d'avaluació inicial i permanent dels alumnes d'incorpora-

- ció tardana, durant el temps que calgui, fins que es puguin incorporar plenament al seu grup;
- c) del procés d'avaluació inicial i permanent dels altres alumnes amb dèficits en la formació instrumental bàsica, també durant el temps que calgui, fins que es puguin incorporar plenament al seu grup;
  - d) de la planificació i la coordinació dels itineraris curriculars individualitzats per a la formació instrumental bàsica de tots aquests alumnes.

Pel que fa al Pla d'Acollida, caldria establir en un document els passos que es seguiran, tant a nivell d'organització general com d'aula, i tant en els aspectes de pura recepció administrativa com d'acolliment educatiu, especificant les responsabilitats concretes. Entenem que el que cal és que l'alumne s'incorpori des del primer dia al curs que li correspongui, amb els companys de la seva edat i rebutjant qualsevol segregació en aules específiques per un període –com a norma general– superior al 70% de l'horari lectiu els primers tres mesos i superior al 50% a partir del quart mes. L'objectiu prioritari ha de ser l'adaptació del nou alumne al nou context escolar i social. Els aprenentatges accelerats que necessitarà fer els primers mesos, especialment de les llengües oficials al nostre país, de cap manera han de suposar un obstacle a aquest objectiu prioritari, sinó que han d'estar al seu servei (en el capítol següent es tracten amb més detall les qüestions relatives als alumnes d'incorporació tardana).

Pel que fa a l'avaluació inicial, caldrà tenir en compte que l'informe per a l'alumnat d'incorporació tardana que en alguns casos elaborarà l'EAP amb la col·laboració del professional del PEC no és més que el primer pas d'aquesta avaluació inicial. Per això, caldrà completar durant els primers quinze dies i amb la col·laboració de tots els professors que hi tinguin relació, aquesta avaluació inicial de l'alumne nouvingut. Són cinc els paràmetres que haurem de valorar i tenir en compte per poder dissenyar l'itinerari de formació personalitzat per a cadascun d'aquests infants:

- a) El nivell d'escolarització assolit al seu país d'origen o en escolaritzacions anteriors, amb una valoració de la seva adequació als requeriments del nostre sistema educatiu.
- b) Una primera avaluació de les seves aptituds, hàbits de treball, actituds i habilitats socials.
- c) El nivell de coneixements d'idiomes estrangers.

- d) El nivell de coneixement de les llengües oficials del nostre país.
- e) El risc de marginació sociocultural del seu grup familiar, avaluat a partir dels factors objectius que poden tenir una repercussió en l'escolarització (estatus socioeconòmic, professional i laboral dels pares i germans grans, expectatives familiars, etc.).

### *Més endavant tornarem sobre aquesta avaluació inicial*

Per facilitar la seva integració a l'aula, a primària s'utilitzaran preferentment les estratègies habituals per al tractament de la diversitat en les adequacions curriculars d'aquests alumnes, que consisteixen en racons, grups flexibles, suport dins de l'aula, propostes per a tothom...

A secundària, i en aquells casos d'incorporació tardana en els darrers cursos de primària dels centres amb una alta concentració d'alumnes estrangers, caldria estudiar la possibilitat d'agrupar aquests alumnes per nivells. Aquesta agrupació es faria només a efectes de facilitar l'organització dels processos d'ensenyament-aprenentatge específics per a aquests alumnes, sense que això suposés mai una disminució de l'atenció individualitzada que tots i cadascun dels alumnes necessiten. El pas d'un nivell a l'altre el decidiria la Comissió d'Atenció a la Diversitat. A continuació descrivim aquests tres nivells i les seves característiques:

- a) **Nivell d'iniciació.** Format per aquells alumnes que encara no han assolit un nivell llindar comunicatiu bàsic en alguna de les nostres llengües oficials. L'objectiu bàsic és una formació lingüística intensa i accelerada, en una aula específica que a partir d'ara anomenarem **Aula d'Aprenentatges Instrumentals Bàsics (ADI)**. A aquesta formació hi haurien de dedicar un màxim del 70% del seu horari de classes. La resta d'hores, amb els seus companys i companyes de l'aula ordinària, s'ocuparan en les matèries de dibuix, pretecnologia, gimnàstica, música... i qualsevol altra activitat (o crèdit variable) en la qual hi puguin participar malgrat les seves limitacions idiomàtiques. Caldria procurar no perllongar l'estada en aquest nivell més enllà dels 4 a 6 mesos. Cal fer tot el que calgui perquè la formació d'aquest nivell sigui com més accelerada millor, i evitar que els alumnes s'enquistin en aquesta fase. Per a aconseguir-ho, cal renovar els mètodes i els mate-



- rials actuals que, en general, són molt inadequats, inespecífics i poc sistematitzats.
- b) **Nivell de consolidació.** Format per aquells alumnes que ja han assolit un nivell mínim de capacitat comunicativa que els permet entendre les ordres col·lectives de tipus general i participar en una conversa. L'objectiu fonamental d'aquest nivell és consolidar aquests aprenentatges i, sobretot, adquirir un nivell d'eficiència bàsic en la funcionalitat de la lectoescriptura en les nostres llengües i el càlcul. Aquests alumnes haurien de disminuir les hores a l'aula ADI (un màxim d'unes sis hores a la setmana, si fos possible a les hores que els altres alumnes fan llengües) i treballar amb uns quaderns de nivell elemental d'autoaprenentatge, tutoritzats no només per l'ADI, sinó pel tutor i tots els professors del curs, que haurien d'estar al corrent dels objectius i prioritats de cada fase del seu itinerari formatiu. Seria també molt convenient incorporar-los a crèdits variables de reforç de llengua. També caldria procurar no perllongar l'estada en aquest nivell més enllà dels 4 a 6 mesos.
- c) **Nivell de seguiment.** Aconseguits ja uns bons nivells de competència comunicativa i uns nivells bàsics de lectoescriptura i càlcul, l'objectiu bàsic d'aquest nivell ha de ser identificar i corregir les llacunes, especialment en llengua i en els llenguatges específics de cada matèria, i supervisar de prop el procés de plena inserció a l'aula ordinària. L'assistència a l'aula ADI es reduiria a un màxim de dues hores setmanals, per supervisar tot el procés i el treball en uns quaderns d'ampliació d'aprenentatge tutoritzat. La permanència en aquest nivell no hauria de superar un curs escolar.

És molt important que els alumnes superin aquestes fases com més aviat millor, procurant per tots els mitjans que no quedin enquistats en una d'elles, i que, sempre i en tot cas, acabin la seva escolaritat obligatòria havent superat aquestes fases. Amb aquest objectiu caldria preveure activitats extraescolars de reforç. El tutor, ajudat pel professional del PEC, i especialment pel *professor auxiliar d'immersió lingüística* (del qual parlarem més endavant), hauria de contactar amb ONG i xarxes de voluntariat locals que poguessin complir aquesta funció, que seria d'especial importància en períodes de vacances.

Donades les característiques tan particulars de la seva escolarització, cal-

drà tenir molt clares les raons per les quals se'ls nega –si és el cas– el seu possible accés a cicles formatius posteriors. Caldrà considerar seriosament la possibilitat de donar-los el títol de graduat en funció tant o més de l'esforç que hauran realitzat que dels nivells obtinguts. Nivells que haurien de garantir en tots els casos, com ja s'ha dit, la competència comunicativa, oral i escrita, en català i castellà. Per aconseguir-ho s'imposa, si cal, prolongar la seva escolarització, preferentment matriculant l'alumne (en el cas d'incorporació tardana a l'ESO) a un curs inferior al que li correspondria per edat, o be repetint algun curs. Poques vegades els centres proposen repetir curs a aquests alumnes (o almenys no tantes com seria convenient), ja que en ocasions i per les pròpies conveniències del centre –aquests alumnes sempre *donen més feina* i minven la *bona imatge* de cara a les matrícules dels autòctons– el que interessa és facilitar la seva sortida, excusant-se, això sí, en el desig de l'alumne o de la família d'accedir al món del treball.

Encara que sigui una obvietat, cal insistir i deixar molt clar que és el centre educatiu, naturalment, i en concret el tutor d'aula i els professors, amb l'ajut de la Comissió d'Atenció a la Diversitat, el responsable de la formació dels seus alumnes. Aquesta responsabilitat no la pot delegar de cap manera en professionals, programes o serveis externs que, tant si actuen dins com si ho fan fora del centre, sempre hauran d'adaptar la seva col·laboració als acords i orientacions de l'equip directiu i de la Comissió d'Atenció a la Diversitat.

Si tots els alumnes necessiten la figura d'un tutor que en els moments clau els doni el cop de mà –l'orientació precisa per superar un entrebanc que l'alumne no pot superar pels seus mitjans–, els alumnes dels quals parlem no solament no són una excepció, sinó que, especialment a secundària, necessitarien un reforç específic complementari a aquesta tutorització general, que podria realitzar el **coordinador de l'aula de formació instrumental bàsica**. Aquest **cotutor** hauria de coordinar tot el procés individual de formació accelerada en els aprenentatges instrumentals bàsics dins de l'ADI i continuar i consolidar després la seva tasca planificant crèdits variables de reforç de llengua específics per a aquests alumnes si calgués; fent grups cooperatius; grups flexibles –homogenis o heterogenis– alhora de crèdits comuns; treballant amb un professor de suport dins l'aula en aquests mateixos crèdits comuns de llengua, etc. No cal dir que aquest coordinador de l'ADI i cotutor no hauria de ser, com passa malauradament en alguns centres, el professor que per alguna incapacitació

tat personal no pot estar amb un grup classe, sinó algú amb la motivació, sensibilitat i actitud necessàries.

Subratllem la imperiosa necessitat de tenir uns canals de comunicació més normalitzats amb les famílies d'aquests alumnes. El tutor a primària i el cotutor a secundària haurien de tenir flexibilitat i disponibilitat horària per entrevistar-se amb pares o altres agents socials. Cal que el centre no es tanqui en si mateix i que a través del tutor tingui una bona i freqüent relació amb Serveis Socials d'Atenció Primària, ONG, líders religiosos o associatius dels propis col·lectius, etc., o a través dels seus representants a la Comissió Gestora si forma part d'una ZAEP.

Al mateix temps, cal que l'administració educativa posi els controls i els recursos necessaris per evitar qualsevol mecanisme de desescolarització encoberta (com per exemple el recurs a objectors, voluntaris, membres d'ONG, etc. com a personal docent del centre) en horari lectiu, o la complicitat del centre en determinades formes d'absentisme. Això no ha de ser obstacle, al contrari, per facilitar a aquest voluntariat que reuneixi un mínim de condicions i garanties, que realitzin activitats de suport extraescolar fins i tot en el mateix centre, preferiblement amb el suport i la implicació de les associacions de mares i pares d'alumnes. L'acceleració d'aquests aprenentatges instrumentals bàsics requereix la col·laboració i la coordinació de tothom perquè puguin realitzar-se com més aviat millor. A aquests efectes hauria d'estudiar-se també la possibilitat d'organitzar activitats de reforç en períodes de vacances.

També cal valorar amb molta prudència la conveniència d'escolaritzar aquests alumnes en escoles taller o aules d'escolarització externa amb una orientació bàsica cap a l'aprenentatge d'un ofici. És cert que molts d'ells tenen molt d'interès en incorporar-se com més aviat millor al món del treball. Però això no ha de justificar, de cap manera, que aquests alumnes no consolidin uns aprenentatges instrumentals en lectoescriptura i càlcul elemental durant l'escolaritat obligatòria, que són el seu objectiu bàsic, prioritari i irrenunciable.

## 2.4. LA INCORPORACIÓ TARDANA ALS NIVELLS D'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA

### La incorporació tardana: reptes i actuacions

El primer pas que cal donar perquè aquests nois i noies acabats d'arribar al nostre país aconseguixin la socialització i la igualtat d'oportunitats és el del domini comunicatiu, com més aviat millor, al menys en una de les dues llengües oficials. Però si en aquesta prioritat pràcticament tothom s'hi mostra d'acord, no hi ha tanta unanimitat a l'hora d'establir l'objectiu fonamental d'aquest aprenentatge lingüístic, especialment a l'educació secundària i als darrers cursos de primària.

Així, mentre per a uns la prioritat en aprendre les llengües oficials és per afavorir la socialització i la integració d'aquests nous alumnes (i per tant es procura que convisquin la major part de les hores lectives amb els seus companys i companyes de curs, rebent el reforç necessari per aprendre la nova llengua dins o fora de l'aula comú), per a altres la urgència ve marcada per la necessitat de poder seguir com més aviat millor el currículum comú (i per tant s'aïlla els alumnes en cursos accelerats d'aprenentatge de la llengua, dels quals pràcticament no en surten fins que no n'adquireixen una mínima competència).

Al nostre criteri, el risc que es corre amb aquest aïllament que suposa la segona opció és massa gran, especialment si tenim en compte que no és evident que l'aprenentatge comunicatiu de la llengua s'accelerará gràcies a aquest mètode. Al contrari. El curs 1998-99 el SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català del Departament d'Ensenyament) va posar en funcionament de manera experimental cursos d'aquest tipus per als alumnes dels IES: els anomenats

TAE (Tallers d'adaptació escolar) que han continuat durant el curs següent. La valoració que en fem no és positiva, malgrat els esforços i el voluntarisme que hi han esmerçat els professors que se n'han encarregat, i malgrat que, en ocasions, hi hagi hagut diferències notables entre ells. Pendants encara de poder disposar d'una avaluació seriosa dels resultats aconseguits, s'observen, ja en la manera com s'han plantejat i organitzat, en general, els següents inconvenients, que es mantenen, en la seva major part, el segon any d'aplicació:

- a) S'han inclòs en aquests TAE alumnes que estaven escolaritzats en aules *normals* des de feia temps (en ocasions més d'un curs), amb la qual cosa s'ha comès l'error de subordinar sense contemplacions als aspectes de rendiment acadèmic, els de socialització i integració escolar. Tant és així que, en ocasions, ha semblat més aviat una estratègia d'encapsulament d'aquest col·lectiu, amb l'excusa de l'aprenentatge del català (o de prevenir una possible "castellanització" del centre). Especialment, si tenim en compte que en moltes ocasions no es van fer ni unes proves de nivell de coneixements ni una avaluació objectiva de la integració social de l'alumne per determinar la conveniència o no d'aquesta dràstica mesura.
- b) La composició dels TAE ha estat en quasi tots els casos monocultural i sempre només amb alumnes estrangers que parlaven llengües no europees. Segons les nostres referències, en una població en la qual va caldre organitzar-ne dos de simultanis, es van agrupar inicialment els alumnes de cada grup per nacionalitats: xinesos i marroquins. Si la motivació principal per aprendre una nova llengua és la necessitat de comunicar-nos, en tindran més necessitat aquests alumnes si els tenim la pràctica totalitat de la jornada aïllats dels alumnes autòctons?; en tindran més necessitat en uns grups on tots comparteixen alguna de les llengües dels seus països d'origen? Quan s'insisteix en que aquest model ha donat els seus fruits en altres països, s'oblida que (fins i tot en l'exemple del Quebec, que és el que més s'utilitza per justificar els TAE, al marge del fet important que la seva realitat sociolingüística és molt més diferent a la nostra del que ens diuen) els alumnes immigrants que s'integren a aquestes aules ho fan des del primer dia de la seva escolarització; i, a més, la diversitat extraordinària de procedències dels infants immigrants fa que hagin d'utilitzar necessàriament la nova llengua que aprenen com a llengua de comunicació entre ells.

- c) Quan els grups són pràcticament monoculturals, com és el cas de la major part dels TAE, una de les condicions principals per l'èxit de la immersió lingüística és que el professor conegui la llengua dels alumnes, fet que no es dona, que nosaltres sapiguem, en cap dels TAE organitzats aquest curs. Si el professor no coneix la llengua dels alumnes, la situació que es planteja no és –com s'argumenta– la d'immersió lingüística, sinó que és la de *submersió* lingüística, de fatals conseqüències tant per al procés d'integració social com d'aprenentatge de la nova llengua.
- d) Els adolescents tenen una tendència natural a formar colles i *bandes*. A partir dels TAE aquestes colles, que ja tenen tendència a estructurar-se per grups monoculturals, corren el risc d'*encapsular-se ètnicament* encara més al facilitar nosaltres el seu aïllament. Així l'agressivitat latent, i en ocasions explícita entre aquestes *bandes juvenils*, pot agafar connotacions xenòfobes i racistes amb molta més facilitat, i generar-se conflictes i tensions molt més difícils de resoldre educativament.
- e) La reunió dels alumnes de dos instituts en un mateix TAE, a més d'ocasionar una colla d'inconvenients com ara el de multiplicar els desplaçaments, acaba per perjudicar l'obtenció dels beneficis que es pretenen i augmenta encara més l'encapsulament d'aquest col·lectiu. Els alumnes perden també la referència a un centre concret i se senten agrupats, assenyalats, en ocasions estigmatitzats pel fet de ser estrangers. D'altra banda, augmenten les dificultats perquè puguin participar d'activitats amb els companys autòctons del curs al qual els correspondria anar. Si ja es fa molt difícil combinar aquesta situació amb les franges horàries dels diferents cicles i cursos, la cosa es complica encara més quan cal conjugar els horaris de dos centres diferents.
- f) Per últim cal destacar que per totes aquestes raons no han sigut pas pocs els pares i els alumnes afectats que han manifestat el seu descontentament –quan no el seu rebuig– per haver d'assistir-hi. Alguns IES diuen que no tenen més remei que acceptar aquesta fórmula davant la manca total d'altres recursos alternatius (que podrien ser-hi si s'hi destinessin els recursos que actualment s'esmercen en els TAE). Però altres, especialment quan hi ha dos o tres centres de secundària a la mateixa localitat, han rebutjat explícitament aquest recurs educatiu, en part pels efectes negatius exposats, però, sobretot, perquè temen –amb raó– que si disposen d'un recurs d'aquestes característiques,

tots els alumnes d'incorporació tardana que arribin a la localitat es concentraran en el seu centre.

Des del nostre punt de vista, l'aprenentatge de la llengua mai no ha de ser una finalitat en si mateix, ni ha de perseguir per damunt de tot millores en el rendiment acadèmic dels alumnes. Si bé la llengua és una eina que ens permet incorporar i organitzar el coneixement, també és, sobretot, una eina al servei de les persones per aconseguir el que sí que és l'objectiu fonamental de l'ensenyament obligatori: una bona socialització, una positiva inserció en el seu grup d'iguals, en aquest cas, dels iguals autòctons. No podem –de cap manera i amb cap excusa, ni tant sols per una pretesa major eficàcia en l'aprenentatge de la llengua– córrer el risc de col·laborar en la legitimació de nous mecanismes d'exclusió i d'estigmatització, i de fer perillar la igualtat de drets i d'oportunitats dels alumnes, amb el pretext d'atendre amb més eficàcia la seva diversitat.

Estem en una situació de característiques molt semblants a la d'ara fa uns anys, quan es va fer tot el que es va poder perquè els alumnes amb necessitats educatives especials s'integressin als centres ordinaris, malgrat les resistències que alguns professionals hi oposaven. I no podem oblidar el fracàs que van suposar les *escoles pont* per a la integració social dels infants del col·lectiu gitano.

A un altre nivell més greu de segregació, cal denunciar obertament totes les mesures contràries a la legalitat vigent que s'han aplicat en alguns centres de secundària, des dels quals s'ha retardat l'escolarització d'aquests alumnes per espai de bastants mesos, adreçant-los a ONG, grups de voluntaris o centres de formació d'adults perquè aprenguessin la llengua abans d'ingressar a l'IES; així com també la “desescolarització” dins del centre, com ja s'ha dit, al confiar la seva formació en mans de voluntaris o de professionals que no tenen la titulació o els requeriments necessaris per exercir la docència.

També cal ser conscients de les dificultats afegides en el moment actual, que representen el desencís i el desconcert que pateix una part important del col·lectiu de professors de secundària. Si és indubtable que molts dels professionals que estan d'acord amb els TAE és perquè estan convençuts de què són més importants els avantatges que els inconvenients que comporten. No és menys cert que –diguem-ho clar– el racisme diferencialista que mostren deter-

minats professors fins i tot amb responsabilitats directives aprofita i utilitza els TAE (o estructures similars) per aconseguir i legitimar l'exclusió de l'aula ordinària de determinats col·lectius d'alumnes.

D'aquesta manera, anem imposant cada vegada més segmentacions en l'ensenyament obligatori –o consentim que es faci– de manera que, a la pràctica en resulten diferents sistemes educatius pels diferents col·lectius, dins mateix de l'escola pública o finançada amb recursos públics. Així es perpetua la funció que alguns sociòlegs van atribuir ja fa temps a l'escola de reproduir i amplificar les injustes desigualtats socials, deixant només en paraules i bones intencions les polítiques de garantia de la igualtat d'oportunitats.

### Propostes

Entenem, doncs, que cal que l'alumne s'incorpori des del primer dia al curs que li correspongui, amb els companys de la seva edat, perseguint qualsevol forma de desescolarització il·legal i rebutjant qualsevol segregació en aules específiques per un període superior al 70% de l'horari lectiu els primers tres mesos, i superior al 50% a partir del quart mes. L'objectiu prioritari ha de ser l'adaptació del nou alumne al nou context escolar i social, i els aprenentatges accelerats que necessitarà fer els primers mesos de cap manera han de suposar un obstacle a aquest objectiu prioritari, sinó que han d'estar al seu servei.

L'avaluació inicial s'ha de fer inexcusablement, de manera sistemàtica i protocolitzada, a cada alumne estranger d'incorporació tardana. Cal recordar una vegada més que l'*Informe per a l'alumnat d'incorporació tardana* que han d'elaborar conjuntament els professionals de l'EAP i del PEC no és més que un primer pas en aquesta avaluació inicial. Una vegada completada, aquesta avaluació ajudarà la Comissió d'Atenció a la Diversitat a saber el seu nivell de coneixements; a decidir, d'acord amb els pares de l'alumne, si cal escolaritzar-lo –per exemple– en el curs immediatament anterior al que li tocava segons la seva edat; i a facilitar-li una major permanència al centre, especialment si es preveu que pot adaptar-s'hi sense grans problemes, i si així s'evita que hagi de repetir cursos.

Cal assegurar que, en el fragment de l'escolarització obligatòria que podrà cursar, hi hagi possibilitats raonables de què assoleixi els coneixements



instrumentals bàsics que necessitarà com a ciutadà del nostre país, especialment en el domini de les nostres llengües oficials. Les adequacions i adaptacions curriculars han de perseguir aquest objectiu, defugint altres criteris més acadèmics que han de subordinar-se sempre a aquests més funcionals. La Comissió d'Atenció a la Diversitat i el Coordinador de l'Aula de Formació Instrumental Bàsica –cotutor d'aquests alumnes– vetllaran especialment en cada cas pel compliment d'aquesta norma.

De manera molt intensiva els primers mesos, i coincidint amb els crèdits comuns –especialment els de llengua–, l'alumne rebrà, dins o fora de l'aula ordinària (és a dir, a l'Aula de Formació Instrumental Bàsica), el suport necessari per poder realitzar un aprenentatge accelerat de les llengües oficials que li permeti, com més aviat millor, poder comunicar-se amb els companys i amb els professors. Tot i que cal prioritzar sempre que sigui el català la primera llengua que aprengui, en el cas poc freqüent que un alumne tingui ja uns coneixements bàsics però insuficients de castellà (per exemple, perquè l'hagués estudiat com a llengua estrangera en el seu país d'origen) o es preveïés que amb igualtat d'ajuda, la prioritització del català al castellà retardaria de manera important l'adquisició de competència comunicativa, caldria estudiar seriosament l'aprenentatge de la llengua castellana en el moment de fer la seva adaptació curricular i, segons en quins casos, donar-li fins i tot prioritat, sense que això volgués dir deixar de banda el català. De cap manera ha d'entendre's aquesta afirmació com un qüestionament del català com a llengua prioritària en l'escolarització de tots els infants de Catalunya. Però insistim en què no hem de perdre de vista, en un excés de zel, l'aspecte eminentment funcional de l'aprenentatge de les llengües, especialment en aquestes circumstàncies i en aquests primers mesos d'aprenentatge accelerat. Aquest aprenentatge és el que possibilitarà la seva integració normalitzada al centre. Altrament, negar la realitat o no tenir-la en compte és entossudir-se a posar el carro davant dels bous, creant resistències i fòbies innecessàries envers l'aprenentatge del català.

Ara bé, cap alumne estranger d'incorporació tardana no hauria de deixar els estudis obligatoris sense una bona competència comunicativa en català i en castellà. Caldria ser tant exigents en aquest punt que hauria de ser l'objectiu fonamental del procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes que s'incorporen al nostre sistema educatiu al segon cicle d'ESO. I cal preveure els recursos necessaris per assolir aquest objectiu per part de la Comis-

sió d'Atenció a la Diversitat, entre ells la repetició de curs prevista en l'actual ordenació educativa.

Cal estudiar un protocol d'actuació, en cas d'absentisme escolar motivat per determinats costums culturals, com en el cas de les nenes adolescents de determinats col·lectius. En l'elaboració d'aquest protocol hi haurien de participar tant els serveis d'ensenyament com els de benestar social, i tant municipals com autonòmics.

En aquells instituts en què els alumnes estrangers d'una mateixa llengua materna i procedència siguin molt majoritaris –com en el cas dels marroquins en molts IES–, en aquest aprenentatge accelerat de les llengües oficials l'equip de professors hauria de comptar amb un *professor o professora auxiliar d'immersió lingüística* que hauria de ser una persona amb coneixement de la llengua o les llengües dels alumnes, i que podria assumir algunes –o moltes– de les tasques del coordinador de l'Aula de Formació Instrumental Bàsica. A més a més, podria responsabilitzar-se de les activitats d'ensenyament-aprenentatge de les llengües i cultures maternes dels infants. Aquesta qüestió la tractarem en detall en un dels apartats següents.

Si aquest professor auxiliar d'immersió lingüística és un membre de la comunitat immigrada a la qual pertany l'alumne, semblen innegables els possibles beneficis sobre l'autoestima d'aquests alumnes, sobre la gestió de conflictes interculturals, sobre la relació del centre amb els pares, etc. Per aquesta raó caldria potenciar la presència de membres dels col·lectius dins dels claustres, evitant l'artificiositat dels mediadors com ja s'ha dit en altres punts. Per fer-ho possible, caldria, de manera provisional i urgent, realitzar uns cursets de capacitatció a membres del col·lectiu immigrat al qual pertanyen els alumnes. Aquestes persones haurien de disposar d'una formació bàsica i d'un perfil a determinar sense perjudici de regular més endavant aquest nou perfil professional pel que fa a les titulacions acadèmiques necessàries, les quals, aquest grup inicial de professors auxiliars, tindrien oportunitat d'obtenir en un termini raonable.

## 2.5. L'EDUCACIÓ CÍVICA INTERCULTURAL

### Justificació i contingut

Probablement tenen raó els autors que han denunciat una certa ingenuïtat en la major part dels defensors de l'educació intercultural. Aquests analistes veuen aquesta ingenuïtat en la tendència dels pedagogs a creure, per damunt de tot, en l'enriquiment que suposa la diversitat, i en la força de la virtut de la tolerància per garantir la futura convivència i pau socials. No s'adonen del perill que suposa fer només folklorisme i reforçar, en el millor dels casos, un paternalisme ben intencionat però etnocèntric, i en el pitjor dels casos, el racisme diferencialista. El culte al pintoresquisme i les bones intencions no només no aconseguiran canviar els actuals mecanismes d'estratificació i exclusió social per raons ètniques o culturals, sinó que el més probable és que ajudin a consolidar-los i a legitimar-los.

Creiem que qualsevol proposta d'educació intercultural ha de començar per definir de manera unívoca què entén per integració referida a aquests col·lectius culturalment minoritaris. Se suposa que el que pretén una educació intercultural és aconseguir una societat integrada, sense exclosos ni conflictes greus, capaç de respectar la diversitat cultural interna. L'experiència d'altres països europeus, o la nostra amb el col·lectiu gitano, ens demostra que aquests objectius de l'educació intercultural esdevenen inabastables, si en aquest concepte d'integració només es contemplen els aspectes propis dels processos d'aculturació i s'obliden els propis de la inserció social. Preocupar-se i ocupar-se només dels aspectes culturals és condemnar al fracàs qualsevol projecte d'educació intercultural, ja que els aspectes socials (polítics i econòmics) en són

consubstancials. De la mateixa manera, no es pot pensar en una veritable integració si aquesta no té en compte les dimensions cultural i social alhora.

La integració d'aquests immigrants extracomunitaris es confon també massa sovint amb l'obligació d'adaptar-se que té qualsevol foraster, una adaptació que passa necessàriament per la submissió. I aquesta opinió, molt generalitzada, influeix poderosament en la construcció de la ideologia i de les actituds i valors que es transmeten en les escoles. Tant és així que, a través de l'anomenat *currículum ocult*, sovint és aquesta l'educació intercultural real que s'està fent a les escoles, més enllà dels discursos i de les bones intencions. I la integració, tal i com nosaltres l'entendem, tampoc no és només aquesta adaptació, sinó que, en certa forma és més un procés que un punt d'arribada, una forma d'alliberament col·lectiu dels mecanismes d'exclusió vigents, que ens implica a tots: excloents i exclosos. La integració cal guanyar-la dia a dia amb l'exercici, per part de tots, de la solidaritat i la voluntat de negociació, amb la lluita contra tota mena d'exclusió i per una veritable igualtat d'oportunitats i de drets cívics i polítics.

Creiem, doncs, que la integració de dos grups ètnics diferents és el procés que es va realitzant lentament a partir d'una voluntat, activa i inequívoca per les dues parts, de resoldre els inevitables conflictes que provocaran la diversitat de valors i costums, però sobretot la desigualtat social i política. En el procés d'integració, de la manera com nosaltres el definim, no es tracta tant de fer un collage amb les aportacions que recíprocament el grup A i el grup B estan disposats a fer —és a dir, la integració entesa com una fusió dels dos grups—, sinó que es tracta de crear conjuntament un nou espai, encara inexistent, regit per unes noves normes nascudes de la negociació i de la creativitat conjunta. L'objectiu fonamental de l'educació cívica intercultural són els processos d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta convivència, d'aquesta negociació, d'aquesta creativitat conjunta.

Això ens obliga a postular unes altres actituds prèvies en l'educador intercultural, diferents d'aquell optimisme en l'enriquiment que comporta la diversitat o en el poder de la tolerància com a virtut cívica. Podríem resumir en quatre aquestes condicions necessàries per a una educació intercultural:

- 1a. Prendre consciència i reconèixer l'existència d'actituds excloents i dis-

criminatòries injustificables vers els membres de determinats col·lectius, no solament en els membres dels nostres grups socials, professionals, familiars, etc. sinó, probablement, fins i tot en nosaltres mateixos.

- 2a. Adonar-se de la transcendència d'aquestes actituds en la producció, el manteniment i la reproducció de les injustes estructures d'estratificació social vigents.
- 3a. Identificar els supòsits, mecanismes i processos mitjançant els quals es pretén explicar, justificar i legitimar aquelles actituds i aquelles desigualtats socials, precisament en base a la diversitat cultural, fent, en definitiva, als marginats, responsables de la seva marginació, pel fet *d'entossudir-se a seguir pertanyent a cultures desadaptades, endarrerides, predemocràtiques, descontextualitzades, que no han entrat en la modernitat, precapitalistes, etc.*
- 4a. I última, esforçar-nos per canviar aquelles actituds generadores (o còmplices) dels processos d'exclusió, per actituds de compromís i implicació personal en una lluita pel reconeixement quotidià de la igualtat de fet i de dret de tots els humans, sigui quina sigui la seva cultura, capaç de trencar les injustes estratificacions socials actuals que condemnen a la misèria, ja abans de néixer, la major part dels éssers humans.

Així doncs, el punt de partida de l'educació intercultural no ha de ser el respecte a la diversitat, o els ambigus lemes *som iguals, som diferents*, sinó que sempre i en tot cas cal subratllar emfàticament que *som més iguals que diferents*. L'educació intercultural no ha de posar èmfasi –com ha fet massa sovint fins ara– en allò que ens fa diferents, sinó en allò que ens fa iguals. I això suposa un gran repte educatiu, ja que si la diversitat és tant evident que només cal acostar-s'hi amb curiositat i respecte per descobrir-la, la igualtat no és una cosa evident, sinó el fruit d'un convenciment moral; i educar aquest convenciment és una tasca molt més difícil.

Per això un objectiu neuràlgic de l'educació intercultural és aconseguir que el grup majoritari estigui disposat a acceptar com a homòlegs els grups minoritaris, la qual cosa implica estar disposat a compartir tant els privilegis dels quals gaudeix en exclusiva, com la pobresa dels altres; en definitiva, a

compartir el poder i a fer autèntica i possible la igualtat d'oportunitats entre els éssers humans que conviuen en una societat determinada.

Per tant, cal sensibilitzar els infants sobre el fet de la desigualtat de drets cívics i polítics dels immigrants extracomunitaris i les seves famílies. Però cal que s'adonin també de què no servirà de gran cosa el reconeixement legal d'aquests drets, si no hi ha també un reconeixement real en la vida quotidiana. La ciutadania només s'adquireix realment quan és reconeguda en el dia a dia pels conciutadans. De la mateixa manera, de poc serviran les jornades sobre la igualtat de drets dels humans a l'escola, si determinats grups d'alumnes del centre segueixen sent marginats, no els són reconeguts els seus drets (per exemple, a aprendre la seva llengua materna) o no reben el tracte necessari per aconseguir una veritable igualtat d'oportunitats.

Estar disposats a acceptar com a homòlegs els membres dels grups minoritaris també és, doncs, una condició indispensable per al diàleg intercultural. I per manifestar aquesta acceptació cal exterioritzar-la, materialitzar-la en actituds i actuacions concretes. Així, tot i que no hem de valorar mai els productes culturals per damunt dels productors, tot i que hem d'afavorir l'educació autocrítica respecte a les pròpies manifestacions culturals, costums o tradicions, caldrà que es faci visible aquesta acceptació i aquest respecte a l'altre.

Per això podem servir-nos, per exemple, de la decoració del centre, de les festes i celebracions, dels rituals quotidians de relació interpersonal (salutacions, frases de cortesia, esforç en la pronunciació correcta dels noms i cognoms, etc.), del respecte a les llengües o a les confessions religioses, dels continguts curriculars especialment en coneixement del medi social o cultural, etc., tenint com a única limitació a aquesta actitud d'obertura i de diàleg, el respecte a les persones i a unes normes mínimes de convivència. Normes que caldrà fer respectar mentre no n'hi hagi de noves, ja que també caldrà estar disposats a revisar i renegociar en funció del nou context multicultural.

Aquesta visualització de l'acceptació i el respecte a l'altre, tant en les relacions personals (entre alumnes i especialment entre professors, alumnes i famílies) com institucionals (en l'àmbit del centre educatiu), és fonamental perquè aquests alumnes tinguin un mínim d'autoestima que els permeti realitzar amb una major llibertat els seus processos de construcció identitària,

i perquè les famílies se sentin reconegudes, respectades i acollides. Però també és indispensable per millorar la motivació i el rendiment acadèmic dels alumnes pertanyents a les minories culturals; per aconseguir un clima socioafectiu favorable als aprenentatges, i perquè aquests aprenentatges siguin realment significatius. Per la psicologia sabem que no es realitzen aprenentatges si el clima en què es porten a terme no és afectuós i valoritzant; si l'alumne no se sent reconegut i acceptat en la seva diversitat; si la seva pertinença ètnica, cultural i religiosa l'ha de viure de manera vergonyant; si percep clarament expectatives desfavorables al seu èxit escolar en els professors; etc. Si es donen aquestes situacions, ja sigui de manera explícita o implícita, com ja hem dit anteriorment, aquests alumnes mostraran un total desinterès per una tasca que per a ells no té cap sentit ni els ofereix cap vincle socioafectiu. A més a més, molt probablement s'intensificarà l'encapsulament d'aquells que pertanyen al mateix grup i augmentaran els problemes de comportament, la desmotivació i l'absentisme, com ja hem comentat en apartats precedents.

Menysprear de manera més o menys explícita aquests alumnes pel fet de considerar els seus trets culturals anacrònics, masclistes, endarrerits o subdesenvolupats, correspon a una actitud etnocèntrica, xenòfoba i probablement racista, absolutament incompatible amb una professió com la d'educador, que el que ha de rebutjar, en tot cas, són els comportaments i les actituds concretes, però mai els alumnes, i menys pel sol fet d'atribuir-los uns estereotips derivats de la seva pertinença a uns grups determinats. Però, a més a més, és també la millor manera de què aquest professor o aquest centre tinguin greus problemes, com dèiem, de rendiment acadèmic, d'absentisme i d'indisciplina.

## Propostes

Tots els centres haurien de redactar, en un capítol específic del seu Projecte Educatiu de Centre, el *Pla d'Educació Cívica Intercultural de Centre (PECIC)*, que hauria de contemplar el model operatiu escollit del que podríem anomenar *pedagogia de la integració sociocultural*, en funció de les característiques pròpies del centre i dels principis bàsics del seu projecte educatiu. També hauria d'anar d'acord amb les línies i estratègies generals de l'educació socioafectiva, l'educació de l'autoestima i pel reconeixement de la diversitat, així com la concreció i operativitat dels eixos transversals.

L'elaboració del PECIC ha de ser una excel·lent ocasió per a la reflexió i la formació permanent específica dels professionals del centre en aquests temes d'educació cívica i intercultural. Per tant, en els Plans de Formació de Zona s'haurien de prioritzar els seminaris, cursos o assessoraments encaminats a la redacció del PECIC.

En la mesura que fos possible, i sabent que les actituds i els valors s'aprenen especialment per imitació dels que exhibeixen els mestres, educadors i altres persones considerades models de conducta, caldria facilitar que aquesta reflexió donés elements al professorat per a la revisió de les seves actituds personals, dels seus estereotips i dels seus prejudicis en aquestes qüestions de les relacions multiètniques. Recordem les quatre condicions necessàries en les actituds de l'educador intercultural que hem citat anteriorment. Tot i ser molt conscients de les dificultats d'aquesta tasca, no per això hem de renunciar-hi.

El PECIC hauria de concretar les actuacions per detectar i corregir les expressions racistes, xenòfobes o sexistes; els continguts etnocèntrics i discriminatoris dels llibres de text o d'altres materials educatius i elements del currículum (explícit o ocult); i el programa dels continguts en educació antiracista i per a la ciutadania del centre, amb explicitació i temporalització dels cicles, cursos i moments en què es treballaran.

El PECIC també ha de vetllar perquè el centre reflecteixi la realitat dels alumnes que hi assisteixen. Sense caure en folklorismes estereotipants, serà bo que en la decoració del centre i de les aules, en la confecció dels menús escolars, en la celebració de festes, en la participació en projectes d'agermanament amb centres del país d'origen de les famílies dels alumnes estrangers, en projectes de correspondència i intercanvis escolars, etc. es faci evident, més enllà de les declaracions de principis, aquest respecte i reconeixement a la diversitat d'orígens i de cultures dels seus alumnes.

El PECIC ha de tenir en compte la dimensió comunitària del fet educatiu. Per això ha de preveure les relacions amb les famílies, amb el moviment associatiu del barri o de la localitat, les relacions amb els grups culturalment minoritaris, amb les AMPA que haurien de tenir-hi una especial implicació, etc., per una banda obrint les seves portes a aquesta realitat, però per l'altra sortint de les aules per anar-la a buscar si cal, promovent i facilitant aquelles



activitats o coordinacions que facin possible una educació cívica i intercultural, arrelada a la comunitat educativa, al context sociocultural del barri i del centre.

Els objectius principals del PECIC han de ser:

- a) educar en la convicció que som més iguals que diferents; educar en l'esforç d'identificar i desactivar críticament els supòsits, mecanismes i processos (entre ells la diversitat cultural) mitjançant els quals es pretén explicar, justificar i legitimar les actituds discriminatòries i les desigualtats socials;
- b) educar la voluntat de canviar les actituds generadores (o còmplices) dels processos d'exclusió, per actituds de compromís i implicació personal en una lluita pel reconeixement quotidià de la igualtat de fet i de dret de tots els humans;
- c) educar per a una construcció identitària saludable i positiva de tots els alumnes, basada en la llibertat d'aculturació, la reflexió crítica, el diàleg entre iguals i el respecte a les opcions de l'altre;
- d) educar per a l'empatia amb l'altre; pel respecte a les persones;
- e) educar per a la gestió dels conflictes, ja que tant indispensable és el respecte absolut a totes les persones com necessari és l'esperit crític amb totes les idees i creences, incloses les nostres.

## 2.6. L'APRENENTATGE DE LLENGÜES I CULTURES D'ORIGEN

### Antecedents.

Abans d'entrar en matèria cal, potser, fer memòria dels compromisos internacionals del nostre estat pel que fa a l'ensenyament de les llengües i les cultures d'origen als infants de les famílies immigrades, així com una primera aproximació a les experiències realitzades fins ara.

La Unió Europea, ja en el Programa d'acció de 9 de febrer de 1976, fixava el compromís dels estats membres d'organitzar no solament un aprenentatge accelerat de la llengua del país d'acollida, sinó també l'ensenyament de la llengua i la cultura maternes als infants interessats, i sempre que fos possible en el marc de l'escola. Més tard, el 25 de juliol de 1977, és ja una Directiva del Consell d'Europa (Directiva 77/486/CEE) que en el seu article 3 imposa als estats membres l'obligació de *«promoure, en coordinació amb els països de procedència i amb l'ensenyament normalitzat, un ensenyament de la llengua materna i de la cultura del país d'origen»*. Dotze anys després de l'entrada en vigor d'aquesta directiva, es redacta un Informe (COM 88 787 final, 3/1/1989) en el qual es posa de manifest que l'aplicació de la Directiva de 1977 segueix essent desigual a causa de les diferències en la situació de cada país membre.

A partir d'aquell moment, la Comissió va adoptar diferents mesures de persuasió, cooperació i pressió per garantir el respecte del dret comunitari, mantenint i augmentant els recursos del Fons Social Europeu per aconseguir el compliment d'aquella directiva relativa a l'escolarització dels fills de treballadors migrants. Així, per exemple, i atès el poc interès dels editors comercials en

produir materials específics per a l'aprenentatge de llengües maternes, ja a meitat dels anys vuitanta es van finançar materials per a l'ensenyament a aquests alumnes de la llengua i cultura italiana, grega, espanyola, portuguesa, turca, àrab, punjabí, urdú i bengalí.

També és molt important recordar el Convenio de Cooperación Cultural entre España y Marruecos 2430, de 14 de octubre de 1980, que al seu punt 2 de l'article IV diu textualment: *«El gobierno español facilitará la enseñanza de la lengua árabe a los alumnos marroquíes escolarizados en establecimientos primarios i secundarios españoles. A este efecto, las autoridades españolas competentes pondrán a disposición de los Profesores marroquíes encargados de esta enseñanza las aulas necesarias. De estos profesores se hará cargo íntegramente Marruecos».*

Més tard, el novembre de 1992, es va signar a Rabat el Programa de Aplicación del Acuerdo Cultural Hispano-Marroquí que insisteix en la necessitat de posar en marxa el programa. Amb aquest efecte es va constituir un grup de treball específic. El mes de juliol de 1994 i després de diverses reunions d'aquest grup, el Grup mixt de treball hispano-marroquí per a la promoció de l'ensenyament de la llengua àrab i la cultura marroquina als nens d'aquest origen a Espanya, es va signar un projecte de funcionament d'un programa experimental que explicita els fonaments teòrics; els elements fonamentals del programa; el perfil i la formació específica del professorat; i dues modalitats d'intervenció, una (modalitat A) en horari extraescolar i l'altra (modalitat B) integrant els professors als claustres corresponents, i integrant també l'ensenyament de l'àrab al currículum ordinari dels alumnes que ho desitgin. Al document també s'expliciten altres funcions del professorat (entre elles facilitar les relacions família-escola) i els mecanismes de seguiment i avaluació d'aquest programa experimental que es va iniciar a la Comunitat de Madrid el curs 1994-95. Segons les nostres referències, el curs escolar 1997-98 aquest programa es va aplicar a:

- a) Circumscripció consular de Madrid, on 10 professors atenen un total de 555 alumnes: 199 en 12 col·legis públics en modalitat A i 356 en 16 col·legis públics en modalitat B.
- b) Circumscripció consular de Barcelona, on 6 professors en 18 centres públics atenen 383 alumnes en modalitat A.
- c) Circumscripció consular de Las Palmas, on 2 professors marroquins, atenen 97 alumnes de cinc centres públics en modalitat A.

Els membres d'aquesta missió cultural del Marroc a Espanya eren un inspector i dinou professors.

Algunes ONG han realitzat també activitats d'ensenyament de llengua i cultura d'origen a infants fills de famílies immigrades. Resulta impossible recollir una informació precisa de totes les activitats d'aquest tipus que s'estan duent a terme. Això és degut a l'activisme i l'espontaneïtat de moltes associacions i entitats; a la situació de precarietat o quasiclandestinitat en què es realitzen en molts casos les activitats; a la vinculació que en molts casos tenen als ensenyaments religiosos –especialment en el cas dels musulmans–, i a la manca de continuïtat que és conseqüència de tots aquests factors. Citem les associacions més conegudes:

- a) ATIME (Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España) realitza activitats d'aquest tipus des de 1995 a diversos centres escolars de primària i secundària de Madrid en horari extraescolar (sis en total el curs 1997-98), i també en altres localitats espanyoles, especialment a la comunitat autònoma andalusa.
- b) La Federación Andalucía Acoge també desenvolupa activitats de formació en llengua i cultura d'origen en moltes de les seves associacions d'àmbit local o provincial, almenys des de l'any 1993. El curs 1995-96 es va signar un conveni per facilitar aquestes activitats entre aquesta Federació i la Consejería de Educación y Ciencia del govern autònom andalús. Es fan programes per a alumnes d'origen marroquí, però també se'n fa un en llengua wolof per a infants de famílies senegaleses. En aquesta comunitat autonòmica, altres ONG, centres culturals islàmics, etc. realitzen també activitats similars amb molt poca coordinació entre elles.
- c) A Barcelona i comarques, l'Associació d'Amistat amb els Pobles Àrabs Bayt al-Thaqafa, creada l'any 1974, realitza des de finals dels anys vuitanta classes de llengua i cultura àrab per a infants a diversos centres de Barcelona i de cinc localitats properes (Sant Vicenç dels Horts, Terrassa, Mataró, Viladecans i l'Hospitalet), en conveni amb el Departament d'Ensenyament de la Generalitat. Fins i tot han elaborat un material didàctic específic d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en llegua àrab anomenat El Dromedari, que es compona de vint-i-vuit temes editats en nou quaderns amb un manual per al professor.

L'associació EASU, al Maresme, també va realitzar amb finançament del Departament d'Ensenyament alguna d'aquestes activitats.

- d) A Girona i comarques, la Fundació SER.GI i l'Associació GRAMC iniciaven l'any 1991 classes de llengua i cultura àrab (més tard també de llengua oral tamazigh i cultura amazigh) a les escoles de Palafrugell i Calonge, de les quals se'n van beneficiar en horari extraescolar un centenar d'alumnes el curs 1996-97. Durant un parell de cursos, a Salt també es van dur a terme classes de cultura sarahole i llengua àrab (per a l'aprenentatge de l'Alcorà) a infants senegambians. Aquestes activitats no van obtenir mai recursos del Departament d'Ensenyament, i van haver de finançar-se amb l'ajut de la Fundació Serveis de Cultura Popular i de la Dirección General de Migraciones.

### **Avantatges i inconvenients que pot presentar aquest aprenentatge**

Com hem vist, des de la seva creació als anys seixanta, el Fons Social Europeu va afavorir, i en alguns casos finançar, els cursos de llengua i cultura materna organitzats conjuntament amb els governs dels països d'origen; primer per als propis treballadors immigrants, i més tard per als membres de les seves famílies. Fins a meitats dels anys setanta, aquests cursos tenien dues finalitats:

- a) Facilitar un possible retorn als països d'origen (objectiu primordial).
- b) Combatre les dificultats d'adaptació a partir de la consideració que el debilitament de la pròpia identitat cultural creava problemes psicològics i d'autoestima.

La interrupció de la immigració econòmica, l'increment de les reagrupacions familiars i el reconeixement del fet que la instal·lació dels immigrants anava esdevenint estable va canviar les prioritats i, des de meitats dels setanta fins ben entrats els vuitanta, es va prioritzar la incorporació i la integració dels alumnes en l'ensenyament normal de cada país, passant a un segon terme més anecdòtic les particularitats de cada col·lectiu.

A partir dels vuitanta torna a haver-hi un gir important. El pluralisme cultural a les aules fa que la pedagogia intercultural i antiracista comenci a

veure's com un important repte educatiu, i es rebutgen obertament les tendències folkloritzants anteriors (la pedagogia del cuscús). A més a més, el desenvolupament de les capacitats lingüístiques de tots els alumnes es considera un objectiu educatiu important en si mateix per diverses raons:

- a) Un nombre creixent d'estudis sociolingüístics havien posat de manifest que el domini de la llengua familiar juga un paper molt positiu en el procés educatiu dels infants. En lloc de ser un obstacle com es creia anteriorment, representava, segons aquests estudis, un avantatge en el procés d'adquisició i consolidació de la llengua del país d'acollida.
- b) Estudis psicopedagògics varen demostrar també que si la llengua materna és reconeguda pels centres educatius, es facilita l'inici de l'escolaritat dels més petits. A més a més, s'afavoreix una autoimatge positiva i es facilita l'adquisició de l'aparell conceptual indispensable per qualsevol aprenentatge posterior, sigui lingüístic o no. Les teories i els treballs de recerca entorn de l'aprenentatge significatiu varen reforçar i ampliar aquestes conclusions.
- c) Altres estudis sociològics varen destacar l'anomia que es produeix en els joves que perden els vincles amb la seva comunitat d'origen i no aconsegueixen integrar-se en la d'acollida. Aquesta situació no es donava en el mateix grau en els que mantenen la llengua materna.
- d) La creixent importància que va prenent l'educació intercultural fa que es vegi l'aprenentatge de les llengües maternes com una eina interessant. El que es pretén, des d'aquesta perspectiva, és coordinar l'aprenentatge de la llengua materna de l'infant amb la del país d'acollida; facilitar als infants autòctons l'aprenentatge de les llengües maternes dels immigrants; aprofitar la presència a classe d'alumnes que tenen com a llengua materna la que els autòctons estudien com a llengua estrangera; posar precisament com a segona llengua estrangera del centre algunes de les llengües dels infants fills de famílies immigrades, etc.

Malgrat que aquests avantatges semblen versemblants i constatables, tant l'Informe sobre l'educació dels fills de migrants en la Unió Europea de 1995, com algunes de les avaluacions realitzades per les ONG amb experiència en cursos de llengua i cultura d'origen, com l'opinió d'alguns experts, ens obliguen a ser especialment prudents.

La figura del professor que ha d'impartir aquestes classes de llengua i cultura d'origen es veu especialment problemàtica. Quan es tracta de funcionaris dels països de procedència, en ocasions les classes han esdevingut espais d'alliçonament polític, de replegament en l'ortodòxia de l'essencialisme patriòtic i identitari, amb una barreja demagògica i manipuladora d'elements ètnics, religiosos, polítics, culturals, etc. perjudicials i directament oposats als objectius d'una educació intercultural. També s'ha acusat alguns d'aquests professors de recórrer massa sovint a la violència física o de realitzar funcions de control sociopolític de la comunitat immigrada. Creiem que aquestes objeccions no haurien de posar en qüestió la bondat o la conveniència d'un programa de llengües i cultures maternes. El que cal qüestionar-se és, precisament, el procediment de formació, selecció i supervisió del professorat que realitza aquesta tasca, que de cap manera pot deixar-se sota la responsabilitat exclusiva dels governs dels països d'origen.

Unes altres objeccions provenen de la vinculació entre ensenyament de les llengües i cultures d'origen i els adoctrinaments religiosos, especialment en el cas de l'àrab i l'Islam. D'una banda sembla difícilment separable, si no impossible, la cultura dels elements religiosos que la impregnen. D'altra banda, alguns alumnes que estudien àrab no estudien la seva llengua materna sinó la llengua de la religió dels seus pares. Això és així i una reflexió sobre aquest tema ens portaria de seguida a altres qüestions menys lingüístiques i probablement més vinculades amb la confessionalitat del nostre sistema educatiu (que de cap manera, ara com ara, proposa un model d'escola laica).

A més de la disposició adicional segona de la LOGSE, cal consultar al respecte l'*Acuerdo de cooperación entre el Estado Español y la Comisión Islámica de España* (Ley de Cortes 26/92 de 10 de noviembre), signat l'any del *quinto centenario* (amb intencions probablement més publicitàries que altra cosa, a la vista del que està costant la seva aplicació); el *Real Decreto 2438/1994 de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la religión*; el *Currículo de enseñanza religiosa islámica para la enseñanza primaria, secundaria y bachillerato, en los centros docentes públicos y concertados del Estado* (BOE de 18 de gener del 96); i, per últim, el *Convenio sobre designación y régimen económico de las personas encargadas de la enseñanza religiosa islámica en los centros docentes públicos de educación primaria y secundaria*, signat a Madrid el 12 de març de 1996 pels ministres d'Educació i Ciència i de Justícia i Interior, i per la Comisión Islámica

de España, representada per dues entitats, la Federación Española de Entidades Religiosas Islámicas y la Unión de Comunidades Islámicas de España.

La falta de consens fins ara entre les diverses comunitats islàmiques establertes en el territori de l'Estat espanyol ha estat la raó esgrimida per les administracions estatals i autonòmiques per no avançar més, i més de pressa, en l'aplicació de tota la normativa citada. Les demandes de les famílies (155 només a les comarques gironines el març de 1998) s'han desestimat amb aquest argument que, diguem-ho de passada, ha anat bé per justificar la inhibició de les administracions. No hauria d'existir un doble criteri: un a l'hora de fer les normes, l'altre a l'hora d'aplicar-les, com tampoc no sembla justa ni convenient la defensa abrandida de la laïcitat de l'escola, només —o amb especial virulència— quan es tracta d'impedir manifestacions, ensenyaments, comportaments o actituds ètiques de la religió islàmica. Amb aquests comportaments per part de l'administració educativa, o de determinats grups de professors, queda totalment justificat el sentiment en les famílies musulmanes de tracte injustament discriminatori, de minusvaloració dels propis trets culturals, etc. I la credibilitat dels nostres projectes d'educació intercultural queda perillosament malmesa.

Una altra objecció a l'ensenyament de les llengües i cultures dites d'origen, aquesta més profunda i seriosa, vindria formulada indirectament amb la pregunta: quina és la llengua i cultura d'origen, dels fills dels migrants que han nascut aquí o que han arribat amb pocs anys? I, en tot cas, i tant amb els nascuts aquí com amb els d'incorporació tardana, no correm el risc d'utilitzar la llengua materna com un element més d'estigmatització i de segregació?, no els estarem ensenyant a ser diferents i estrangers?, no estarem facilitant l'encapsulament i la marginació ètnica, enlloc de facilitar-los l'obertura? En definitiva, amb l'ensenyament de les llengües i cultures d'origen, no estarem fent el joc sense proposar-nos-ho al racisme diferencialista?

La resposta creiem que ha de ser que *això no depèn tant d'allò que s'ensenya, sinó de la manera com s'ensenya i del per què s'ensenya.*

Una vegada més hem de reconèixer que són les actituds, els valors (i les valoracions, les intencions i les expectatives...) subjacents a l'ensenyament de les llengües maternes, les que tenen una importància decisiva. Creiem que l'ensenyament de llengües i cultures maternes no ha de fer-se a les escoles amb



la intenció de preservar cap patrimoni cultural o lingüístic (estem parlant dels immigrants, però la reflexió és extensiva al patrimoni cultural autòcton), sinó per facilitar el desenvolupament harmònic i amb el màxim de possibilitats d'uns alumnes concrets. Això ho han de tenir molt clar tant el projecte educatiu del centre, com els professors en el moment de la formació. És la llengua la que ha d'estar al servei del desenvolupament dels alumnes, i no els alumnes al servei de la conservació d'unes llengües i unes tradicions.

Per la mateixa raó, tampoc no té sentit mantenir la llengua i cultura d'origen per forçar en un sentit determinat més que no pas per facilitar el lliure procés identitari de l'infant. Molts d'aquests infants són infants que han d'aprendre a viure immersos en dos contextos culturals a vegades amb diferències molt rellevants –el de casa i el de l'escola– i aquest *biculturalisme*, com el bilingüisme, s'ha d'educar en positiu, sense denigrar ni excloure ni l'un ni l'altre, com un patrimoni real i meravellós, amb les seves llums i les seves ombres, del qual haurien de poder gaudir aquests infants, si els pares i educadors ho sabéssim fer bé, ja que disposarien d'una caixa d'eines per al creixement personal i les interaccions socials molt més rica i ben assortida.

Som conscients que el tema és delicat i que cal estar molt atents per saber discriminar les necessitats dels infants de les pressions interessades dels adults, d'un i altre col·lectiu. També és important no oblidar la situació d'inferioritat sociopolítica del grup minoritzat, amb totes les repercussions que això comporta en la negociació d'aquests conflictes.

Recordem també, per acabar, alguns dels reptes que planteja la diversitat cultural i lingüística a les escoles de la Unió Europea, segons diu l'informe de la Comissió Europea de l'any 1995 que ja hem citat:

- Combatre l'exclusió social i cultural, per garantir el futur democràtic de la Unió.
- Promoure l'educació intercultural de tots els alumnes de la Unió per preparar-los a viure junts de forma democràtica i pacífica.
- Flexibilitzar els sistemes d'ensenyament per respondre millor a situacions cada vegada més complexes.
- Promoure la cooperació entre els centres escolars i el seu entorn, principalment les famílies, els empresaris i les associacions locals.

- Millorar i diversificar l'ensenyament de les llengües a la Unió.
- Frenar el progrés del racisme, la xenofòbia i l'antisemitisme.

Aquests són els objectius que ha de perseguir l'ensenyament de les llengües i cultures maternes, siguin dels autòctons o dels immigrants. I tant uns com altres han de defugir la temptació d'utilitzar aquests ensenyaments amb objectius proselitistes de mantenir per damunt de tot els essencialismes identitaris i patriòtics.

### Propostes

Com ja hem manifestat, creiem que en les activitats d'ensenyament-aprenentatge de les llengües i cultures maternes d'aquests infants, és tant o més important **com i per què es realitzen** aquestes activitats que els continguts mateixos. Per aquesta raó creiem que es desaconsellable iniciar-les abans que el centre no hagi elaborat el seu Pla d'Educació Cívica Intercultural de Centre (PECIC). Creiem que és en el marc d'aquest pla que cal dissenyar i programar l'ensenyament-aprenentatge de les llengües maternes dels grups minoritaris, en un context de reconeixement i acceptació de la llengua i la cultura de l'altre, i no com una activitat extraescolar, que l'única vinculació que té amb el centre és que en el millor dels casos es realitza al mateix edifici.

Cal que la decisió de posar en marxa aquestes activitats vagi acompanyada d'unes actituds positives per part dels professors i els alumnes autòctons (mirar d'aprendre a pronunciar bé els noms i cognoms dels alumnes estrangers, aprendre algunes paraules, salutacions, dites, etc.) així com d'una informació valoritzant per als alumnes autòctons d'aquella llengua (nombre de parlants, països on és llengua oficial, producció literària, etc.).

Davant dels pares, l'escola ha de mostrar una actitud favorable i respectuosa envers el manteniment de la llengua i cultura d'origen. Mai no s'ha de recomanar als pares que s'esforcin a parlar en català o en castellà als infants amb el pretext que així aprendran més aviat la llengua vehicular de l'escola, ja que aquest esforç pot ser encara contraproductiu. Les bones pràctiques educatives en educació bilingüe, tant si són programes de manteniment com d'immersió, han tingut una especial cura en el tractament de la llengua familiar. No hauria de ser d'una altra manera en el cas dels alumnes estrangers extracomunitaris.

Per no ser mal interpretats, volem explicitar la nostra ferma convicció que l'escola hauria de ser laica. Ara bé, mentre no ho sigui, no és justificable que el tractament de l'educació religiosa a l'escola sigui absolutament diferent si la religió és la catòlica o qualsevol altra. Si bé cal dirigir els esforços a aconseguir aquesta laïcitat dels centres educatius sostinguts amb fons públics, mentre no s'aconsegueixi, totes les religions mereixen el mateix tracte i respecte, i encara més aquelles que han signat pactes concrets amb els governs elegits democràticament del nostre país. D'altra banda, tant pel que fa a l'ensenyament de la llengua materna com a l'ensenyament de la religió, l'escola no pot seguir les estratègies de procurar que els pares no facin la demanda, de fer veure que no se n'assabenta, de posar-los-hi tan difícil que hagin de renunciar-hi, o de defugir d'altres maneres la seva responsabilitat en aquest tema. Cal un respecte a la normativa vigent; si més no, tant escrupolós com en els altres decrets i disposicions.

Cal tenir en compte que els alumnes magribins representen en aquest moment prop del 50% dels alumnes estrangers dels nostres centres. Si descartem els alumnes estrangers que tenen una llengua europea com a llengua materna, els alumnes procedents de zones arabòfones (per raons de llengua materna o de religió familiar) arribarien probablement al 90% dels alumnes estrangers. En molts centres, la pràctica totalitat dels alumnes estrangers serien d'aquest grup. No es pot, doncs, argumentar que el multilingüisme és tant exagerat que no podem atendre aquesta diversitat de llengües. La llengua àrab se situa a tanta distància de les altres que creiem que cal, especialment en determinats centres, donar-li el tractament d'una llengua estrangera més. Hauria d'estar dins del currículum ordinari en situació d'opcionalitat; a secundària, com a primera o segona llengua estrangera o en crèdits variables, i sempre oberta a tots els alumnes, tant a les diverses situacions de l'alumnat estranger (els nascuts aquí, els qui ja van aprendre a llegir i escriure als seus països...) com als mateixos alumnes autòctons.

Pel que fa a les altres llengües maternes que no reben un tractament normalitzat a l'escola, proposem que quan en un mateix centre escolar o en una ZAEP hi hagi un mínim de 10 alumnes que demanin formació en una mateixa llengua i cultura, aquesta formació es realitzi en horari extraescolar (o en forma de crèdits variables a secundària), sempre oberta a tots els alumnes, a càrrec del Departament d'Ensenyament, en conveni amb entitats que puguin

realitzar aquesta activitat amb garanties. Que la llengua en concret no estigui estandarditzada, que no tingui una producció escrita o que només sigui una llengua que s'utilitza oralment, no ha de ser un impediment per a materialitzar el seu reconeixement dins l'escola i el seu ensenyament en les condicions citades.

Seria també molt important mantenir i millorar el coneixement de les llengües dels països d'origen en els alumnes d'incorporació tardana, fins al punt de preparar-los per treure's el certificat corresponent de l'Escola Oficial d'Idiomes, la qual cosa suposa, òbviament, que en totes aquestes escoles es puguin cursar els aprenentatges de les més importants d'aquestes llengües i, per tant, es puguin obtenir les titulacions corresponents. A més a més d'obrir-los noves possibilitats en el mercat de treball, aconseguiríem tots els beneficis educatius de què hem parlat, en referència a l'autoestima, la motivació per assistir a l'escola, la significativitat de l'oferta escolar, etc.

El que sí que creiem que cal rebutjar obertament és l'ensenyament de les llengües i cultures d'origen en condicions indignes o d'extrema precarietat. Insistim una altra vegada: l'important no és fer aquesta activitat, sinó com i per què es fa. Si es fan aquestes activitats en horari extraescolar, cal procurar que no es facin en competència amb altres activitats lúdiques extraescolars. En aquests casos en què l'administració educativa no se'n fa càrrec durant l'horari escolar, cal que doni un suport decidit a les ONG que puguin realitzar aquesta activitat. Aquest suport hauria d'anar acompanyat de les supervisions i avaluacions periòdiques i dels mecanismes necessaris per garantir-ne la qualitat.

Reiteradament, al llarg d'aquest document ens hem referit a la importància dels beneficis que s'obtidrien si dins el claustre de l'escola hi hagués professors pertanyents als grups minoritaris dels alumnes. També ens hem referit a les educadores auxiliars en educació infantil i als professors auxiliars per a la immersió lingüística (quan parlàvem de la incorporació tardana) que haurien de ser membres també dels col·lectius minoritaris amb major representació a l'escola. Recordem ara el que ja hem avançat en aquells apartats, insistint en el fet que, als avantatges esmentats per les funcions que podrien desenvolupar aquests professionals (traducció, mediació, immersió lingüística, etc.) cal afegir la possibilitat de disposar, al mateix temps, d'un professor o professora de la llengua i la cultura d'origen familiar.

## 2.7. ELS PROGRAMES I SERVEIS EDUCATIUS I L'ALUMNAT ESTRANGER EXTRACOMUNITARI

### Organització i funcions específiques

Actualment són tres els programes i serveis educatius amb una incidència més important en les seves intervencions professionals amb els alumnes estrangers extracomunitaris: els Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP), el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) i el Programa d'Educació Compensatòria (PEC), també anomenat de Marginats Socials.

Segons la normativa vigent (Decret 155/1994 de 28 de juny), les funcions atribuïdes als EAP són amplíssimes. Entre elles:

- Identificar i avaluar les necessitats educatives especials dels alumnes.
- Participar en l'elaboració i el seguiment dels diversos tipus d'adaptacions del currículum que puguin necessitar els alumnes.
- Assessorar els equips docents sobre els projectes curriculars dels centres educatius.
- Assessorar l'alumnat, famílies i equips docents.
- Col·laborar amb els serveis socials i sanitaris de l'àmbit territorial d'actuació.

Tot i que s'especifica que moltes d'aquestes tasques caldrà realitzar-les en col·laboració amb mestres, professors, especialistes i serveis específics, no hi ha cap dubte que els EAP han de tenir, segons aquesta normativa, una presència molt significativa en l'organització i la realització de les actuacions que els centres educatius portin a terme amb els alumnes estrangers fills de les famílies immigrades d'origen extracomunitari.

Més concretament i específica, el 17/9/98 i el 5/3/99 dues resolucions del Departament d'Ensenyament donaven instruccions concretes als professionals dels EAP per a l'elaboració de dos informes (ja citats anteriorment), un *Informe per a l'alumnat d'incorporació tardana*, i un *Informe tècnic sobre necessitats educatives especials derivades de situacions socials i culturals desfavorides*, aquest darrer conjuntament amb els professionals del Programa d'Educació Compensatòria. Caldria que la col·laboració entre EAP i PEC anés més enllà dels aspectes purament administratius, i d'aquests moments inicials d'acollida dels alumnes nous, però no veiem convenient la fusió del PEC en els EAP com en ocasions s'ha proposat, sinó al contrari: donar-li més entitat, ampliar les seves competències i consolidar aquest programa en la línia que s'assenyalarà a les *propostes*.

Per altra part, el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) proporciona als docents seminaris i assessoraments puntuals sobre l'ensenyament del català, així com formació més específica sobre les necessitats lingüístiques dels alumnes d'incorporació tardana procedents de fora de l'Estat. A més a més, des del curs 1996-97 en què es va fer una experiència pilot a la comarca d'Osona (dins del projecte Anselm Turmeda, que inclou tant l'ensenyament primari com la secundària obligatòria) el SEDEC organitza tallers de llengua que s'adrecen directament a aquest alumnes d'origen estranger. Aquests tallers, que tenen l'objectiu d'accelerar la competència comunicativa bàsica d'aquests alumnes, tenien una durada variable d'entre sis i deu hores setmanals, però aquest curs 1998-99 s'han introduït també els Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE) en dues modalitats: les que agrupen alumnes de diferents centres i les que només escolaritzen alumnes d'un mateix centre, ambdós en horari pràcticament complet (veure el capítol anterior sobre incorporació tardana d'aquest document).

Però probablement el servei educatiu amb una incidència i una responsabilitat més gran sobre la problemàtica objecte d'aquest informe sigui el Programa d'Educació Compensatòria (PEC), també anomenat en ocasions Programa de Marginatats Socials. La finalitat d'aquest programa que es considera de suport a la tasca docent de mestres i professors s'ha definit darrerament en aquests termes: *oferir una adequada atenció educativa a centres d'educació infantil, primària i secundària obligatòria, a l'alumnat amb necessitats educatives associades a situacions socials o culturals desfavorides, i a l'alumnat pertanyent a minories ètniques o culturals en situació de desavantatge*.

Com es veu, sembla que la voluntat de l'administració educativa és que sigui aquest el servei educatiu de referència per al tractament dels temes que analitzem en aquest informe. De fet, això no és nou, ja que aquest programa va néixer amb la finalitat d'incidir tant en la prevenció de la marginació social treballant per a la igualtat d'oportunitats, com en el tractament de la diversitat a l'escola, quan el gener de 1984 es nomenaven els primers tres mestres en comissió de serveis per dur a terme un programa experimental d'assessorament al professorat i d'intervenció en centres amb una important matrícula d'alumnes gitanos. Sovint s'obliden els precedents en el nostre país de l'educació intercultural, que sembla haver nascut com un bolet a partir de la immigració estrangera, però que és, des de fa molts anys, ocupació i preocupació de grups, reduïts però significatius, d'educadors i professionals que han treballat i treballen amb gitanos.

En els dos darrers anys, la setantena de professionals que componen el PEC van veient com les instruccions sobre organització i funcionament que reben, a poc a poc, van precisant més tant les prioritats com les funcions que els són específiques, i que darrerament s'han concretat d'aquesta manera i amb aquestes expressions:

- orientar l'avaluació i el seguiment dels alumnes amb necessitats de compensació educativa,
- impulsar l'educació intercultural en el projecte educatiu i en el projecte curricular del centre educatiu,
- col·laborar en el disseny i l'execució de models organitzatius flexibles i adaptats a les necessitats de compensació educativa de l'alumnat del centre,
- col·laborar en el desenvolupament, conjuntament amb el professorat del centre, de l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats de compensació educativa.

Cal precisar l'abast, l'orientació, el públic destinatari... d'aquesta reiterada expressió *necessitats de compensació educativa*. Probablement s'utilitzi com un eufemisme de *risc d'exclusió sociocultural*, però pot presentar-se a equívocs importants pel que fa a la definició de les prioritats d'aquest programa, ja batejat amb l'adjectiu (desafortunat al nostre criteri) de *compensatòria*. Cal acabar amb aquesta visió dels infants en risc d'exclusió que ens els presenta

**només** com a *subjectes amb mancances que cal compensar*. Les mancances hi són, certament, però sovint, l'etnocentrisme i els prejudicis ens impedeixen veure el capital cultural (habilitats, continguts, sabers, sistemes axiològics, etc.) que no solament desaprofitem, sinó que reprimim i desvaloritzem. Per tant no es tracta tant de *compensar*, com de *reconèixer* i adaptar el nostre sistema educatiu i les nostres pràctiques escolars als infants, enlloc d'exigir que siguin ells els qui s'adaptin al nostre sistema i a les nostres rutines.

Caldria aprofitar la presència d'aquest programa educatiu a les diferents Delegacions Territorials, per crear centres de recursos específics de manera més formal que en l'actualitat, que, de fet, ja estan complint aquesta funció, sense els recursos necessaris i de manera improvisada. Tots aquests centres territorials haurien d'estar coordinats pel centre de recursos central, específic, que ja existeix actualment a Barcelona.

La necessitat d'aquest servei, fins i tot tenint en compte les limitacions i carències actuals, es fa evident, ja que cada any són moltes més les escoles que el sol·liciten que les que es poden atendre, i que augmentar el seu nombre de professionals és una de les reivindicacions dels sindicats.

## Propostes

Cal començar proposant que es posi més èmfasi en el caràcter de suport d'aquests programes i serveis. Com a serveis de suport no haurien de realitzar mai tasques que corresponguessin fer al centre. De cap manera el centre educatiu ha de delegar en aquests professionals funcions que li són pròpies. No creiem que sigui una bona estratègia, per exemple, que sigui personal contractat pel SEDEC qui realitzi els tallers de llengua. Haurien de ser professors del centre (augmentant les plantilles si és necessari) plenament integrats als claustres, impregnats del projecte educatiu de cada centre, formant part activa dels equips de coordinació interns, assumint responsabilitats concretes més enllà de la docència directa, etc. Per la mateixa raó, el professional del PEC tampoc no hauria de fer de professor de suport especialitzat en marginats socials o minories culturals. No cal dir que excepcionalment aquests serveis poden realitzar aquestes funcions si cal experimentar una nova metodologia, elaborar i aplicar uns nous materials, etc., però s'ha de mirar que sigui sempre en un espai de responsabilitat i d'atenció directa d'un mestre o professor del centre.



Creiem que el SEDEC, en concret, hauria de seguir i intensificar la seva valuosa tasca d'assessorament i formació als docents, però els recursos que administra per realitzar atenció directa als alumnes haurien de destinar-se a l'increment de plantilles.

També cal garantir una millor coordinació i un augment de la sinergia entre aquests programes i serveis, a tots els nivells. Si per una banda cal que mantinguin la seva autonomia ja que tenen responsabilitats ben concretes i definides (per la qual cosa no ens sembla convenient refundre alguns d'aquests serveis com en algun moment s'ha insinuat), per una altra cal proposar espais i projectes concrets de coordinació (cal, per exemple, una major coordinació entre SEDEC i PEC a l'hora d'elaborar materials). Aquesta coordinació esdevindrà indispensable en aquells centres o Zones d'Atenció Educativa Preferent (veure capítols anteriors) on, per les seves característiques, sigui més necessària la seva intervenció. També s'ha de potenciar aquesta coordinació amb altres serveis. Així, per exemple, ni els EAP ni els professionals del PEC no han de realitzar funcions que ja realitzen els serveis socials del municipi, sinó coordinar-se amb ells.

Pel que fa al Programa d'Educació Compensatòria, creiem que és bona i que per tant cal intensificar l'actual orientació en la línia de consolidar-lo com a programa de referència per a la prevenció de l'exclusió social i el tractament de la diversitat cultural a l'escola. Però el primer que cal fer és revisar el seu nom. En situacions de multiculturalisme escolar, a diversos països s'ha anant abandonant l'expressió *compensació educativa* ja que dona a entendre que aquests alumnes només tenen dèficits que cal compensar, sense reconèixer (com hem demanat reiteradament en aquest informe) la importància que tenen els respectius patrimonis culturals. Un altre nom com ara Servei Educatiu per a la Igualtat d'Oportunitats i l'Educació Intercultural (SEIO), per exemple, ens semblaria més correcte.

Pel que fa a aquest Programa d'Educació Compensatòria hi ha moltes més qüestions, i no solament el nom, que haurien de millorar:

- Ens sembla que la història recent i les prospeccions dels sociòlegs i els demògrafs demostren que ha deixat de tenir sentit mantenir la provisió pròpia d'un programa i que caldria passar a una situació de

major estabilitat. L'actual provisió de places pel procediment de la comissió de serveis pot haver estat útil fins ara, però en aquests moments és incompatible amb la professionalització i l'especialització que requereix aquest servei. L'absoluta discrecionalitat amb què es renova cada any la permanència o no dels professionals al programa fa que membres molt valuosos dels equips l'abandonin quan poden disposar d'una plaça estable i convenient, i que aquesta manca de futur actuï com un llast desmotivador de cara a la formació professional específica necessària. També provoca que molts professionals que hi acudeixen ho facin més pressionats per situacions administratives (quasi sempre trasllats no desitjats) que per un interès específic en els objectius del Programa.

- Cal continuar i augmentar els esforços esmerçats aquest darrer curs en la línia de millorar l'organització, definir millor les prioritats i, en definitiva, clarificar la filosofia interna del servei. Tot i l'adaptació necessària a les característiques del territori, cal que el servei guanyi en potència i cohesió pel que fa al marc teòric, i contundència i eficàcia en la seva implementació als centres. Un dels objectius prioritaris, la tasca central d'aquest servei, hauria de ser ajudar els centres a elaborar, a posar en funcionament i a avaluar el seu Pla de Formació Instrumental Bàsica (PFIB), el Pla d'Educació Cívica i Intercultural de Centre (PECIC) i el Pla d'Accollida de Centre dels que ja hem parlat al llarg d'aquest document (vegeu capítols anteriors). Per tal que els professionals del PEC puguin fer aquesta tasca cal, entre altres moltes coses (com l'estabilitat que reclamàvem al punt anterior), intensificar la seva formació permanent específica sobre el marc teòric necessari, al mateix temps que s'iniciïn alguns projectes experimentals.
- Hauria de ser possible que els professionals de cada Delegació territorial, a més de les tasques comunes a tots ells, assumissin una certa especialització: mentre uns s'especialitzarien en la formació de mestres i professors sobre interculturalitat (aquest servei s'hauria d'encarregar d'aquesta tasca des de dins dels claustres i en horari lectiu, com es detallarà al capítol següent), uns altres podrien especialitzar-se en l'elaboració de materials i estratègies d'aprenentatge concretes, o en llengües i cultures d'origen, o en la relació dels centres educatius amb les famílies, els serveis extraescolars, la comunitat educativa, etc.

- S'imposa també una revisió a l'alça del nombre de professionals del PEC, amb una distribució sobre el territori més adequada a les necessitats reals. L'assignació d'un professional a un centre hauria d'anar precedida sempre de l'acord formal i expressat per escrit d'aquest centre de posar en marxa algun dels plans descrits als punts anteriors. Hauria d'acabar per sempre l'actual dinàmica d'anar massa sovint als centres només a tapar forats. Els objectius a assolir haurien de ser clarament formulats, de manera que fossin fàcilment avaluable.

El repte que suposa posar en marxa un pla nacional capaç de buscar noves sortides al vell problema de garantir la igualtat d'oportunitats, i al no tant nou problema d'educar per a la ciutadania i el respecte envers els qui no són com nosaltres, passa, creiem, per consolidar un servei educatiu que ho tingui com a principal responsabilitat i que estigui format, motivat, il·lusionat i suficientment dotat (segons les necessitats de cada territori) com per què pugui fer-ho. Però res d'això no serà possible si, prèviament, els responsables de l'administració educativa no veuen clara aquesta prioritat fins al punt de disposar dels recursos necessaris per a poder donar-hi la resposta adequada i suficient a curt termini. Es inqüestionable que cal donar temps per a la consolidació d'un servei d'aquestes característiques, però també hem de tenir molt present que el temps és un recurs cada vegada més escàs en la problemàtica analitzada en aquest informe, fins al punt que, en alguns aspectes, pot ser que ja estiguem arribant massa tard.



### 3. L'EDUCACIÓ DE LES PERSONES ADULTES I ELS IMMIGRANTS EXTRACOMUNITARIS<sup>1</sup>

**Alfons Formariz**

<sup>1</sup> NOTA DEL COORDINADOR: Si el lector consulta directament aquest capítol sense haver passat pels anteriors, convé que tingui en compte que l'apartat 1.3 està dedicat específicament al marc global de la formació i educació de *totes* les persones adultes, tant pel que fa referència a la seva formació bàsica com a la formació per al món laboral. Moltes de les reflexions i propostes que aquí es plantegen, estan estretament relacionades amb les que es presenten en aquell altre capítol, per això en recomanem la seva lectura prèvia.



### 3.1. PROPOSTES GENÈRIQUES AMB RELACIÓ A LA POBLACIÓ ADULTA IMMIGRADA

Totes les poblacions que acullen nuclis d'immigració haurien de disposar d'un **servei públic d'acolliment** que els orientés i els ajudés, entre d'altres, en la resolució dels tràmits legals, serveis de salut, lloguer o compra d'habitatge, demandes de serveis bancaris, tramitació del carnet de conduir i formació específica present a la localitat. Amb relació a aquest últim aspecte, cal valorar que la primera eina per a la socialització de la població immigrada és l'aprenentatge de les dues llengües oficials a Catalunya. Això requereix un esforç sistemàtic i de gran abast a tots els nivells i no solament a l'ensenyament infantil ordinari. Caldria que a totes les localitats hi hagués una **oferta d'ensenyament de les dues llengües** per a població adulta, que es posés a disposició immediata de tots els que hi arribessin de bell nou, amb una dedicació horària suficient, amb un professorat especialitzat en l'ensenyament del català i del castellà com a llengües estrangeres en el context migratori, materials específics d'ensenyament i aprenentatge, recursos didàctics (laboratoris d'idiomes, audiovisuals, mitjans informàtics, etc.).

S'haurien de preveure també espais específics per a l'educació de **les dones adultes immigrades** des del moment de l'arribada. A part de la necessitat comuna d'ensenyament de les llengües d'aquí, sovint requereixen formació específica per a l'ús del sistema sanitari, per descobrir els productes i els serveis de puericultura, per conèixer l'organització del sistema i dels serveis escolars, etc. També, per a la promoció específica de llocs de treball, formes d'oci compartides, etc.

En el llinard de la formació de persones adultes, caldrà dissenyar una

**oferta formativa per al sector adolescent** acabat d'arribar o que no ha superat acadèmicament l'ensenyament obligatori. En aquests casos, la formació i la pròpia formació bàsica han d'orientar-se clarament cap a la formació i qualificació professional, bé sigui a través de la possibilitat de continuació en el sistema educatiu (proves d'accés als cicles formatius) o a través dels cursos de formació ocupacional. Els programes de garantia social són un altre recurs per als joves que surten del sistema escolar sense titulació. Però en moltes àrees geogràfiques són irrellevants o desconeguts a la pràctica i tenen el perill de convertir-se en guetos d'entreteniment i exclusió. S'han de fomentar programes amb la durada que sigui necessària, amb professorat estable i amb les infraestructures necessàries racionalitzant els recursos públics. Finalment, caldrà exigir a les administracions que arbitrin mesures i serveis específics per als adolescents/joves "sense papers" i sense sostre, en la línia d'una inserció social respectuosa amb la seva cultura d'origen.

Tots els projectes i programes formatius haurien de partir del **reconeixement de la diversitat**, entenent que l'educació actua en un doble sentit: ofereix codis comuns a tots perquè puguem viure en la mateixa comunitat i alhora estimula l'elaboració del coneixement i potencia les competències individuals que permeten a tothom seguir treballant per a la construcció i la transformació de la societat, producte de la diversitat.

Els projectes i programes formatius dirigits a les persones immigrades haurien de partir del **coneixement de les seves necessitats i expectatives** educatives per poder donar-los la resposta adequada. En la seva elaboració haurien de participar al màxim possible els propis interessats i les seves associacions, ja que serà més fàcil ajustar oferta i demanda i consensuar els diversos criteris existents sobre les necessitats reals i les respostes formatives vàlides. Les propostes i els programes preestablerts haurien de ser només un element més del diàleg i de les aportacions prèvies, no la norma a seguir sense discussió.

De forma genèrica es pot afirmar que les **necessitats dels col·lectius immigrants** (que excepte el desconeixement del marc social i cultural coincideixen amb les de les persones autòctones) són:

- aconseguir eines per a la socialització, l'autonomia i l'equilibri personal en el nou àmbit relacional i comunicatiu en què es troben, de



manera que puguin complir amb els deures que se'n deriven i defensar els corresponents drets. Educativament s'ha d'insistir en els aspectes de la vida quotidiana que poden ser incomprendibles per a ells, en els costums i en totes aquelles convencions socials que conformen la vida diària;

- aconseguir les competències laborals d'acord amb les pròpies possibilitats i necessitats.

No es poden abstrure les accions formatives de la tessitura concreta en què es troben les persones o el col·lectiu immigrat que hi participa: amb relació a la documentació legal, treball, xoc cultural, habitatge, etc. Per això, caldrà que l'acció formativa sigui molt sensible a aquestes circumstàncies i pugui assumir o orientar les persones o grups a centres o especialistes que dominin aquestes problemàtiques. L'acció formativa ha d'estar penetrada per la idea de l'emigració com a dret de les persones i ha de fer-se ressò dels moviments socials que lluiten per a la igualtat de drets i d'oportunitats de les persones immigrades.

El **programa interdepartamental de formació d'adults** de la Generalitat, establert de forma positiva per la Llei de Formació d'Adults, pràcticament ha esdevingut una juxtaposició o un mosaic de les actuacions formatives dels diferents departaments implicats. En l'actualitat està més abocat al discurs que a la interacció positiva. Caldria, per tant, establir un programa interdepartamental real i efectiu. De forma especial en les relacions entre formació ocupacional i formació bàsica i, en concret, pel que té a veure amb aquest document, amb relació a les persones adultes immigrades. A més, caldria una relació operativa entre la Comissió Interdepartamental de Formació d'Adults i la Comissió Interdepartamental d'Immigració, és a dir, entre un marc concret d'actuació, l'educatiu adult, i el marc global que representa la declaració de la Comissió Interdepartamental d'Immigració.

**Els ens locals** i les seves organitzacions, salvades les excepcions, haurien de superar la postura de no ingerència o d'ingerència de baixa intensitat i qualitat en el tema de formació de persones adultes:

- establir **plans integrals específics**; preveure i projectar l'aspecte formatiu en els altres plans integrals (els plans de promoció econòmica o de

promoció ciutadana, de gestió cultural, de salut, etc.), abordant en tots els casos les necessitats de la població immigrada;

- discutir el paper que assigna als ens locals el Departament de Treball en la formació ocupacional, és a dir, com a centres col·laboradors pràcticament assimilats a qualsevol altre centre col·laborador privat;
- discutir que el Departament de Benestar Social ignori/negui la possibilitat de conveniar la formació bàsica amb els ens locals més enllà de les minses subvencions atorgades als ajuntaments menors de 20.000 habitants;
- intervenir en la formació bàsica present al seu territori i relacionar les persones que hi participen amb els programes culturals que es promouen al municipi;
- fomentar les expressions culturals dels immigrants i la seva participació als programes formatius del municipi, com a nous espais de cohesió i interrelació social que no pivoten al voltant dels orígens.

Els **projectes educatius de ciutat** poden ser una bona eina, sempre i quan contemplin l'educació des de la perspectiva permanent, al llarg de tota la vida. És a dir, no solament des de l'educació infantil/adolescent i la institució escolar, no solament des de la pedagogia dels equipaments culturals, no solament des de la perspectiva de la població autòctona i el món empresarial, sinó també des de la diversitat, des de la perspectiva de les persones adultes i, fonamentalment, des dels sectors socioculturalment més deficitaris, immigrants inclosos quan sigui el cas. Els projectes educatius de ciutat hauran d'afavorir la possibilitat que els grups socials més allunyats dels béns culturals estàndards hi tinguin accés, a tots els béns culturals de la ciutat. Alhora hauran de potenciar la seva creació cultural individual i col·lectiva. La ciutat s'ha de plantejar com a lloc de trobada i normalització intercultural, com a nova cavitat generadora de convivència. Però això cal planejar-ho, no surt a l'atzar.

La desigualtat sociocultural té una expressió en l'**analfabetisme funcional** en creixement a les nostres societats. Es tracta de la dificultat de les persones d'aplicar els seus coneixements alfanumèrics a les situacions quotidianes en que són imprescindibles i adaptar-los als canvis continuats de la societat. És a dir, manca de comprensió suficient de les propostes que s'expressen oralment, per escrit, o a través d'imatges, dificultats en els càlculs elementals i barreres en comunicar-se per escrit de forma entenedora. Això es veu agreujat en els col·lec-

tius de les persones immigrades pel desconeixement de la llengua i la cultura del país. Cal afavorir, per tant, les propostes formatives de qualitat que tenen l'objectiu del domini de les llengües i cultura autòctones i la llengua i la cultura d'origen. Aquest domini s'ha d'entendre més enllà d'un domini purament tècnic, s'ha d'emmarcar en relació funcional a les necessitats concretes, ha de donar eines per a la reflexió autònoma sobre els xocs culturals intrafamiliars i intergeneracionals, amb les característiques pròpies de les persones immigrades.

Tenint en compte la importància que la societat atribueix als certificats i als títols acadèmics, cal afavorir l'**accés de les persones immigrades a les titulacions** i facilitar les convalidacions dels títols expedits al seus països d'origen. Els serveis d'Ensenyament i les universitats haurien de tenir persones o oficines especialitzades per tal de simplificar els processos de convalidacions, de manera que les persones immigrades amb estudis i titulacions puguin aportar el seu potencial específic. S'ha de facilitar també l'obtenció de la titulació bàsica a la joventut i a les persones adultes immigrades a través de programes adaptats al seu coneixement més o menys rudimentari de la llengua. Cal que els "rendiments acadèmics" siguin valorats a través d'uns itineraris personalitzats i no simplement supeditats al coneixement de la llengua.

Normalment quan la societat s'alarma davant els nivells deficients d'instrucció d'un país, proposa com a solució la millora o la transformació del sistema escolar. Sense desmerèixer la importància de la millora de la formació inicial, cal recordar la importància d'una acció simultània en la formació de les persones adultes, ja que les estructures socials, si no s'actua en sentit contrari, tendeixen a reproduir les situacions de desigualtat cultural existents a través dels nuclis de convivència, de la transmissió pares fills, de la relació de les persones adultes de l'entorn amb els infants, fora i dintre de l'escola. Els programes d'atenció als infants immigrants escolaritzats han d'anar acompanyats de programes específics destinats als seus pares, als pares i a les mares, i als seus familiars.

I, de la mateixa manera, les accions formatives específiques dirigides a col·lectius adults immigrants han d'anar acompanyades d'**accions formatives dirigides als col·lectius autòctons** que transformin la mentalitat aversiva o resignada al mestissatge, per unes actituds que vegin el fenomen de forma

projectivament positiva. La formació intercultural, per tant, hauria d'anar destinada també a la població autòctona i acompanyada d'una formació antiracista que introdueixi en l'educació reflexions i praxis d'ordre polític a favor de la igualtat de drets i d'oportunitats, la denúncia de les discriminacions, la sensibilització davant d'actuacions racistes, etc. L'educació intercultural ha d'impregnar tota la formació de persones adultes, hi hagi o no hi hagi presència d'immigrants, sigui formació bàsica, ocupacional, contínua, pel lleure cultural o per a la participació ciutadana.

Qualsevol procés d'aprenentatge adult potenciat per les administracions públiques ha de plantejar-se com a **espai plural**, compartit i sense restriccions per raó d'origen o creences, independentment de la voluntat i el dret dels propis immigrants o de qualsevol col·lectiu o persona de poder tenir espais propis. Però la definició dels espais educatius com a espais comuns i plurals no pot ser només una definició de principis. Calen accions positives que impedeixin les discriminacions de fet, per acció o omissió, i que afavoreixin les possibilitats de les persones immigrades a l'ús d'aquests espais.

**Cal que les administracions públiques assegurin una resposta formativa de qualitat a les necessitats dels col·lectius immigrants**, en uns casos potenciant les iniciatives socials no lucratives que treballen en una zona determinada, després de valorar conjuntament la seva actuació i, en d'altres, actuant directament. Però sempre amb criteris de resposta adequada, participació democràtica i gratuïtat. En tots els casos les administracions públiques haurien de fomentar la coordinació d'accions.

Qualsevol procés de integració comporta un risc de generació de conflictes. **La gestió i la pedagogia dels conflictes** socials serà un dels elements fonamentals de l'educació intercultural.

Una societat desigual i en creixent desigualtat demana postures positives de resistència i de lluita per establir nous paràmetres socials i culturals. Les societats multiculturals tal com es manifesten avui són fruit de la desigualtat, la injustícia i una globalització de l'economia sense control democràtic. Els factors de desigualtat hi són presents i són una conseqüència de la societat regulada pel mercat en el seu conjunt i per les postures corporatives. Els **subjectes de resistència, de lluita i diàleg** han de ser aquelles persones i sectors de

la societat que volen superar aquestes postures i troben noves fórmules d'organització. L'exigència mútua de tots els agents socials, polítics, econòmics i culturals és imprescindible. Entre aquestes agències socials les administracions públiques tenen un paper fonamental en la redistribució equitativa de la riquesa, la cultura i el benestar social. *L'exigència a les administracions com a part de l'exigència mútua és també imprescindible, però quan es queda aquí, quan no passa a les mil formes d'acció possibles, pot convertir-se en una manera de justificar els immobilismes personals.*

### 3.2. LA FORMACIÓ BÀSICA DE LA POBLACIÓ ADULTA IMMIGRADA

#### PROPOSTES

Totes les accions formatives hauran d'**adaptar-se a les necessitats del col·lectiu immigrat**. Aquesta predisposició sembla natural en les entitats sense finalitat de lucre, però també caldrà que les administracions públiques facilitin als seus centres la flexibilitat d'organització i la possibilitat d'adequar els projectes educatius, de forma que sigui possible una **heterogeneïtat efectiva dels centres** segons les demandes. Aquesta heterogeneïtat hauria d'estar regulada a través de mínims comuns i per l'aprovació consensuada dels projectes educatius diferents. Els horaris dels centres, els ritmes lectius i les accions formatives que es proposin hauran d'adaptar-se a les necessitats de les persones immigrades. Depenent del Ramadà, de la collita de fruita, de la verema, de les temporades turístiques o dels fluxos de la construcció, els centres o alguns sectors dels centres podrien, per exemple, adaptar els seus horaris i, fins i tot, el seu període de vacances a les necessitats d'aquests col·lectius. Això exigeix per part de l'administració responsable una normativa molt flexible per als centres propis, però també un canvi de cultura laboral en la docència.

I és que les necessitats no són ni de bon tros homogènies. Dos exemples. Quan i on sigui convenient, caldrà crear o potenciar programes destinats a la **formació de dones immigrades** que, si en principi són més sensibles al canvi cultural i pateixen més el xoc cultural intrafamiliar, a mig termini revelen una major capacitat de comprensió de la nova situació, especialment en el moment que surten de casa per anar a treballar. Un altre exemple. Entre els **col·lectius joves** caldrà tenir en compte les possibles fractures generacionals entre joves immigrants i adults immigrants i les característiques diferenciades que mostren

els joves nouvinguts i els joves de la segona generació. La segona generació té un índex important de “fracàs escolar”, problemes legals per accedir a la formació professional i, per tant, dificultats més grans per trobar feina. Però alhora tenen més capacitat d’anàlisi comparativa, més capacitat per confrontar les diferències socials i, si no hi veuen sortida, menys esperança davant del futur i més problemes d’identitat.

La formació bàsica amb població immigrada avui es concreta en l’aprenentatge de la llengua / llengües com a segona llengua i en l’alfabetització, en el marc de la cultura quotidiana. Cal recordar de forma continuada que **l’ensenyament de la llengua comporta l’ensenyament de la cultura del país**. Que el mateix procés d’aprenentatge comporta un procés d’interiorització, de comprensió de l’entorn i de socialització. A través d’aquest procés es creen mecanismes i estratègies d’integració en aspectes “conflictius”. Es tracta que a través de l’ensenyament de la llengua es promogui el diàleg intercultural amb tot el que comporta. És fonamental la **participació dels immigrants i de les seves associacions democràtiques**, quan sigui possible, en la determinació de l’objecte d’aprenentatge, de la llengua a aprendre, del ritme lectiu, horaris i creació de grups d’aprenentatge. És important la introducció de les noves tecnologies en aquests aprenentatges. Cal encoratjar i flexibilitzar l’obtenció dels títols bàsics a la població immigrada o la convalidació en cas que posseixin els del seu país.

Comencem a tenir **materials específics** per a l’aprenentatge de la llengua / llengües per a la població immigrada. Caldria, no obstant això, continuar treballant en grups de reflexió a partir de la pràctica, per aprofundir les transferències possibles de l’acció educativa amb població adulta autòctona a la immigrada i crear nous materials a partir dels existents.

Que la manca de formació bàsica sigui un factor important de desigualtat social ens obliga a tots, en primer lloc a les diferents administracions amb responsabilitats educatives i socials, però també als sectors professionals i socials més dinàmics, a no deixar **cap demanda sense resposta** en aquest àmbit formatiu, estimulant la col·laboració de persones de l’entorn. *L’organització de la reivindicació per tal que l’Administració hi doni suport, acostuma a ser posterior a la resposta efectiva*. La manca de formació bàsica és un **factor socialment ocult**: la població autòctona intentem dissimular les nostres mancances de for-

mació; la població immigrada a més d'aquest pot tenir altres motius d'ocultació. Pel fet de ser un factor socialment ocult en el moment que no troba resposta formativa, es dilueix i desapareix a la vista pública i, per tant, a la possible reivindicació.

Educadors i formadors han de conèixer les situacions prèvies del col·lectiu immigrant i els diversos codis culturals originaris. Per això, cal fomentar **cursos específics per a formadors i formadores. Cal preparar també mediadors/es** dels propis col·lectius immigrants com a traductors i transmissors bidireccionals dels codis respectius, com a elements facilitadors de la comunicació intercultural. Cal plantejar que els centres tinguin equips multiprofessionals i multi-contractuals, amb la col·laboració voluntària de persones i organitzacions implicades.

Sembla imprescindible que, quan sigui possible, a les reflexions, creació de materials, formació de formadors i mediadors, **participin el sectors autòctons i els sectors immigrants**, els formadors i els participants, perquè la creació de la nova cultura d'educació de persones adultes es vagi fent amb l'aportació de totes les persones interessades. Per la mateixa raó, la presència percentualment important de població immigrada als centres penitenciaris aconsella també la seva participació en l'elaboració de pautes i materials adequats.

Qualsevol centre o entitat que imparteix formació bàsica, **tingui o no tingui immigrants**, hauria de plantejar-se l'**educació intercultural** com un dels seus objectius importants. *No sembla legítima ni la inhibició davant d'aquest tema, ni suportar resignadament la presència immigrant.* Al contrari,

- cal una **revisió dels textos didàctics** que s'utilitzen per evitar els prejudicis i la desinformació que sovint transmeten sobre les cultures de les persones immigrades,
- la creació o adaptació de mòduls específics,
- un clima del centre obert a la multiculturalitat existent a l'entorn i a les seves manifestacions,
- unes dinàmiques que facilitin la relació entre les persones de diversos orígens culturals amb l'objectiu de compartir els aspectes culturals diversos, i una metodologia adequada als requeriments interculturals, una metodologia basada en el diàleg i la comunicació intersubjectiva.



No es tracta que les persones immigrades ocupin un espai concret i diferenciats a l'escola, al centre de formació d'adults o a l'entitat de formació, sinó que, en tot cas, l'escola, l'entitat i el procés formatiu **han de constituir un pont** perquè aquestes persones puguin incorporar-se als cursos normals, corrents, ordinaris en què les persones adultes s'estan formant. En conseqüència, *els cursos específics per a persones immigrades han de tenir la durada mínima suficient perquè els permeti incloure's amb capacitat de comprensió als processos ordinaris*. Aquest és un aspecte que és vàlid per a la formació bàsica, però també per a qualsevol formació adulta.

L'Administració autonòmica, que davant la formació bàsica de la població adulta immigrada fins ara s'ha deixat endur per la seva existència i va ser bel·ligerant en els primers temps amb relació a algunes de les respostes formatives pioneres, ha d'assumir les seves responsabilitats en la creació de normatives flexibles, encoratjar les experiències considerades vàlides pels actors implicats, potenciar els grups de discussió i la formació de formadors i formadores, contractar mediadors quan calgui, afavorir l'acció de les entitats positivament significades i fomentar la coordinació d'esforços. Cal una **aportació institucional** perquè els professionals, contractats o voluntaris, es puguin preparar i adequar-se a aquesta nova presència.

### 3.3. LA FORMACIÓ OCUPACIONAL AMB RELACIÓ A LA POBLACIÓ IMMIGRADA

#### PROPOSTES

La participació de persones immigrades en cursos ocupacionals **no pot tenir com a requisit d'entrada la possessió del permís de residència** o els tràmits de renovació. El dret a la formació és un dret humà que no pot entrar en contradicció amb reglamentacions secundàries. A més la Llei Orgànica 4/2000 sobre drets i llibertats dels estrangers, promulgada l'11 de gener, ho afirma de forma clara: *“Els estrangers tindran dret a l'educació de naturalesa no obligatòria en les mateixes condicions que els espanyols”* (art. 9.2). Esperem que les reglamentacions posteriors a la llei rectifiquin la normativa restrictiva actual.

Quan es tracta dels col·lectius immigrants, és imprescindible la coordinació d'esforços, el **transvasament de materials i experiències entre la formació bàsica i la formació ocupacional**. Caldria que es coordinessin de forma operativa els departaments competents, els centres i els seus professionals. El model interdepartamental PIRMI no és vàlid com a model, ja que és un “model mosaic”, de juxtaposició de mesures formatives sense gaire interrelació entre elles i sense un seguiment eficaç i flexible de la seva incidència. En canvi, caldria estendre les seves prestacions econòmiques a totes les unitats familiars immigrades que estiguessin dins dels supòsits establerts legalment per als nuclis autòctons. En aquest sentit caldria interpretar l'article 14.3 de la nova Llei Orgànica citada al paràgraf anterior: *“Els estrangers, sigui quina sigui la seva situació administrativa, tenen dret als serveis i prestacions socials bàsiques”*.

Sense abandonar els objectius d'inserció laboral de les persones immigrades que participen d'un curs de formació ocupacional, caldria acceptar com a

**indirectament ocupacional la formació cultural i social bàsica** que reben, i com a tal formació bàsica poder-la justificar administrativament en el Departament de Treball.

L'estructura de la formació ocupacional, a través de centres col·laboradors que reben una subvenció pública, exigeix evidentment una justificació de la formació realitzada i del compliment dels objectius. No obstant això, caldria trobar fórmules que alleugerissin els **formularis burocràtics**, perquè els centres col·laboradors, que tenen una mínima estructura organitzativa, bona part dels quals són els que fan formació ocupacional per a immigrants, no s'acabin perdent en purs formalismes administratius que ignoren la vida.

Tant la formació bàsica com la formació ocupacional amb col·lectius de difícil inserció tenen el perill d'esdevenir "formacions d'entreteniment". Cal que siguin **formacions de qualitat**, dotades dels avenços tecnològics, que mantinguin com a objectius finals la inserció social i laboral plena, però que respectin i acompanyin els processos personals i preparin, si s'escau, per poder continuar en la formació professional o ocupacional.

La major part de propostes que s'han fet en general i algunes de l'apartat de formació bàsica són vàlides per a la formació ocupacional. Cal potenciar l'adaptabilitat de les propostes formatives no als protocols administratius, sinó a les **necessitats de formació dels col·lectius immigrants**. Cal la participació dels immigrants i de les associacions d'immigrants en la determinació dels objectius de la formació ocupacional i del procés d'aprenentatge. Cal la col·laboració del Departament de Treball, dels docents i del participants en els cursos ocupacionals en la revisió dels materials específics existents i en l'edició de nous, conjuntament amb els agents de la formació bàsica. Cal fomentar cursos específics per a formadors i formadores. Cal preparar també mediadors/es dels propis col·lectius immigrants per intervenir a la formació ocupacional.

El Departament de Treball i els centres col·laboradors més dinàmics haurien de plantejar-se l'**educació intercultural** com un dels objectius de la formació ocupacional, de **tots els cursos de formació per al món laboral** –per què només plantejar-nos aquesta perspectiva a la formació inicial, a les formacions generalistes o a la formació bàsica?– amb les mateixes conseqüències que s'han

descriu per a la formació bàsica: revisió dels textos que es fan servir, replantejament del clima del centre, facilitar la presència de persones immigrades, etc. La diversitat és un bé que tots hauríem d'estimular.

## 4. L'EDUCACIÓ EN EL LLEURE D'INFANTS I JOVES I LA IMMIGRACIÓ EXTRACOMUNITÀRIA<sup>1</sup>

Miquel A. Essomba

<sup>1</sup> NOTA DEL COORDINADOR: Si el lector consulta directament aquest capítol sense haver passat pels anteriors, convé que tingui en compte que l'apartat 1.4 està dedicat específicament a l'anàlisi de les necessitats i mancances de tipus general en les institucions d'educació en el lleure. Moltes de les reflexions i propostes que aquí es plantegen estan estretament relacionades amb les que es presenten en aquell altre capítol, per això en recomanem la seva lectura prèvia.



#### 4.1. ANÀLISI DE NECESSITATS I DE MANCANCES ESPECÍFIQUES EN LES INSTITUCIONS D'EDUCACIÓ EN EL LLEURE AMB RELACIÓ A LA IMMIGRACIÓ

##### Factors d'ordre intern

Un cop contextualitzat el marc bàsic sobre l'educació en el lleure en el qual cal situar una reflexió amb relació a la immigració (veure l'apartat 1.4 "*L'Educació en el lleure*"), podem passar a veure com cadascun dels elements analitzats incideix amb relació als nens, adolescents i joves de famílies immigrades. Pel que fa al factor d'ordre intern que constata la inestabilitat dels equips d'educadors, hem de dir que afecta negativament a un hipotètic procés d'acollida i inclusió en les institucions d'educació en el lleure d'aquest sector de població. La immediatesa amb què s'aborda el projecte educatiu no permet, en general, desenvolupar un procés a llarg termini en què s'hi pugui contemplar una atenció normalitzada al fenomen social de la immigració. La manca de tradició en aquest sentit és un element complementari que dificulta aquesta possibilitat.

També constatem una absència generalitzada de caps i monitors d'origen immigrant en agrupaments, casals i esplais. Aquest fet dificulta el desenvolupament d'institucions educatives on la implementació de projectes d'ordre intercultural i d'inclusió sigui un fenomen plenament normalitzat, i no ajuda al fet que les famílies immigrades desvetllin la necessitat i dipositin la seva confiança en aquests projectes d'iniciativa social.

Amb relació als equips directius i d'educadors d'aquests centres, hem de deixar paleses les poques ofertes formatives que les escoles d'educadors en el lleure els ofereixen. La normativa que regula els continguts dels cursos que permeten l'accés a la titulació de monitor o de director d'activitats en el lleure

no contempla aspectes relacionats amb l'atenció a la població immigrada. Tot i que algunes escoles ofereixen tallers o cursos sobre Educació Intercultural, la majoria d'aquests incideixen en continguts de coneixement sobre cultura expressiva, formulant més aviat propostes de caràcter descriptiu sobre la Diversitat i no tant d'eines i instruments per potenciar la Igualtat i desenvolupar una Intervenció adequada.

El món de la Universitat tampoc presenta una oferta formativa significativa amb relació a la preparació de quadres assessors que puguin recolzar aquests equips directius i equips d'educadors. Les diverses diplomatures d'Educació Social i de Pedagogia de les universitats catalanes ofereixen continguts mínims sobre la matèria, i només trobem exemples destacats en alguns centres pel que fa a una formació de tercer cicle (màsters i postgraus), com és el cas del postgrau d'Intervenció Socioeducativa amb Immigrants de la Universitat Ramon Llull o el màster sobre Exclusió Social i Diversitat Cultural: Intervenció Socioeducativa de la Universitat de Girona.

### **Factors d'ordre extern**

Obrint la reflexió a factors d'ordre extern, volem deixar palesa la situació de desigualtat en què es troben la majoria d'infants, adolescents i joves d'origen immigrant extracomunitari pel que fa a la llibertat d'elecció de propostes d'oci, a causa sobretot de la manca de recursos econòmics. Independentment de l'adequació o no de les activitats de temps lliure als seus referents culturals, sovint el seu consum es veu impedit per no poder finançar-ne el cost. Aquesta realitat, amb menor intensitat, també es produeix quan es tracta de participar en activitats oferides per institucions d'educació en el lleure.

Les relacions entre el sistema formal i no formal d'educació pel que fa a la intervenció sobre immigració no acaba tampoc de ser satisfactòria per ambdues parts. Sovint es viu un recel mutu perquè no s'acaba de comprendre quin rol ha de desenvolupar escola i centre d'educació en el lleure. La institució escolar confia poc en les possibilitats que agrupaments, esplais i casals poden oferir amb relació a l'educació integral d'aquests nois i noies, entenent que aquesta funció pot ser millor assumida pels professionals docents. A la vegada, aquests centres sovint són vistos com un espai que ha de ser de caràcter compensatori sobretot allò que, des d'una visió tradicional dels processos d'ensenyament-



aprenentatge, el món escolar no pot oferir. Aquesta oposició, situats en una perspectiva de pedagogia activa i transformadora, no és coherent i caldria rebutjar-la.

Si acceptem, però, que els processos educatius adreçats a infants adolescents i joves d'orígens culturals diversos requereixen, bàsicament, centrar la seva atenció en aspectes de socialització i no tant d'aprenentatge, veurem que l'escola està limitada a l'hora d'aconseguir aquest objectiu i que les institucions d'educació en el lleure esdevenen un espai de primer ordre on sí es pot contemplar de forma plena aquesta fita. Assistir a aquests centres pot suposar una oportunitat única on viure, discutir i negociar els diversos valors que regulen la convivència, les interpretacions que es fan del món, els codis que estableixen aquestes interpretacions..., permetent així una construcció equilibrada de la identitat personal i una potenciació de l'autoestima.

Pel que fa als pares i mares immigrants concretament, hem de remarcar que en general aquests viuen i transmeten a la llar una visió pròpia sobre el concepte de temps de lleure que entra en contradicció amb el sentit general que se li dona en la societat catalana. Certament, l'emergència de la cultura de l'oci com un element essencial de la vida, així com la fragmentació i discontinuïtat dels temps vitals segons l'activitat que es desenvolupa, són una construcció pròpia de la cultura occidental, i per tant no necessàriament compartida pels nouvinguts.

Exceptuant alguns territoris i espais educatius molt concrets, a la majoria de les entitats d'educació en el lleure no solament no hi ha caps o monitors d'orígens diversos, sinó que tampoc no hi trobem una participació de nois i noies fills de famílies immigrades en la proporció que es correspon amb la presència d'aquesta població en el territori on actuen aquestes entitats. Constatem també que la majoria de programes educatius i metodologies utilitzades amb els nois i noies responen als interessos propis de la població autòctona, nodrint-se sovint de continguts d'ordre etnocèntric.

El paper de l'Administració autonòmica i local ha estat, amb relació al tema de la immigració i l'educació en el lleure, pràcticament inexistent. Des del Pla Interdepartamental d'Immigració de la Generalitat de Catalunya no s'ha articulat cap programa ni línia d'actuació pel que fa a la inclusió dels fills

i filles d'immigrats a les institucions d'educació en el lleure, i des dels Ajuntaments tampoc s'han promogut iniciatives que contemplin aquesta necessitat, dedicant-se, en el millor dels casos, a subvencionar amb beques activitats promogudes, organitzades i realitzades des de la societat civil.

Com a darrer punt d'anàlisi, hem d'evidenciar la manca d'investigació sobre immigració i lleure. La majoria dels estudis i recerques que tenen com a objecte d'anàlisi la població immigrada i l'educació se centren majoritàriament en el camp de l'escola. Aquest fenomen dificulta el coneixement exacte i exhaustiu de quina és la situació real en l'actualitat dels infants, adolescents i joves en centres d'educació en el lleure, abocant l'anàlisi al coneixement intuïtiu i empíric però no generalitzable, i també impedeix implementar propostes des d'una reflexió fonamentada. Posem però, com a exemple, dues excepcions: l'estudi sobre joves immigrants i oci a la ciutat de Mataró finançat per la Fundació Serveis de Cultura Popular, i la recerca que està efectuant el Moviment de Centres d'Esplai Catòlics sobre la presència de nens immigrants en les seves entitats associades.

## 4.2. PROPOSTES D'ACTUACIÓ

Una primera proposta que dirigim al conjunt d'aquestes entitats és la necessitat de manifestar i concretar amb fets una voluntat política en aquesta línia de treball. Cal que la inclusió d'aquesta població esdevingui un objectiu a mitjà i llarg termini, i que s'obrin espais de reflexió i presa de decisions al respecte.

De la mateixa manera que amb les propostes de caire genèric, pensem que el paper de les federacions i associacions és clau en aquest procés de presa de voluntat política. De tota manera, constituiria un error de primer ordre marginar els col·lectius i moviments organitzats d'immigrats d'un procés d'aquestes característiques, ja que en definitiva ells són els representants dels destinataris últims dels projectes que s'hi puguin impulsar. Per això proposem la creació d'un fòrum de trobada dels moviments d'educació en el lleure i els col·lectius d'immigrats, intentant així donar una coherència i una globalitat a la totalitat de les actuacions possibles. Aquest fòrum centraria els seus objectius en tres dimensions: institucional (espai de discussió política, de negociació i signatura de convenis, i de representació pública i institucional), formativa (intercanvi de coneixements i comunicació) i avaluativa (seguiment dels projectes impulsats en les diferents fases).

Amb relació a la manca inicial de caps i monitors d'orígens culturals diversos, i mentrestant s'avança en la seva progressiva inclusió, caldria potenciar l'establiment d'una xarxa de contactes que faciliti els intercanvis i el coneixement mutu entre els educadors de Catalunya que treballen de forma més intensiva en matèria d'inclusió de població immigrada en institucions d'educa-

ció en el lleure. També seria convenient ampliar aquesta xarxa de contactes a la resta d'educadors de països propers (europeus amb un índex significatiu de població immigrada o de la franja mediterrània origen de la immigració catalana) per tal d'aprofitar el seu bagatge acumulat d'experiències en aquesta línia de treball.

Alhora creiem necessari potenciar una línia de formació externa des de les escoles d'educadors en el lleure que permeti l'oferta d'espais de reflexió i de debat, on es doni l'oportunitat de crear coneixement i establir marcs de pensament que facilitin la implementació de la inclusió de població d'origen immigrant en centres d'educació en el lleure. Aquesta línia hauria de ser introduïda en la dinàmica dels cursos generals de Monitors i Directors. És precisament així, de forma integrada i normalitzada, i no en forma de cursos d'especialització optatius, que es garanteix la consecució de dos principis essencials en la intervenció socioeducativa amb immigrants: la interculturalitat, com un procés socialitzador dirigit a tota la població i no solament a aquelles àrees o regions on es troben convivint grups d'origens culturals diversos; i la interculturalitat com l'aprenentatge d'una nova dimensió de les relacions socials necessària per i en la realitat actual.

Aquesta formació externa hauria de ser recolzada, en un principi, per dos tipus de mesures. Primerament, requereix una normativització, per part de la Secretaria General de Joventut, que inclogui en el currículum oficial d'aquests cursos de Monitors i Directors un mòdul troncal sobre immigració. I en segon lloc, requereix la creació d'uns materials de suport per als formadors i formadores d'aquests cursos, que ajudin a situar els continguts de la intervenció socioeducativa amb immigrants en el marc del desenvolupament ordinari de la seva activitat.

El rol de la Universitat ha de ser més intens. D'una banda, proposem que en la formació inicial bàsica que imparteixen les Facultats de Ciències de l'Educació s'ofereixin uns continguts mínims sobre animació sociocultural i immigració, i en segon terme que es creï un espai de coordinació pel que fa a la formació continuada especialitzada, i promoure així la unificació d'esforços. Seria també important que des dels ajuntaments i els serveis territorials de joventut de diputacions i Generalitat es potenciés la participació dels seus tècnics en aquesta formació continuada, per tal d'anar establint al llarg del terri-

tori uns quadres de l'Administració amb competències professionals mínimes a l'hora d'atendre demandes de les institucions d'educació en el lleure.

Pel que fa a la relació escola-lleure, proposem una línia de treball que tendeixi a eliminar la discontinuïtat entre ambdós espais educatius. Cal crear les condicions necessàries perquè la vivència proporcionada als nens immigrants en una i altra institució sigui percebuda des de la coherència i la globalitat del missatge que s'hi ofereix. Seria important, doncs, que l'escola trenqués les fronteres interiors i s'obris de forma real a la comunitat, i esdeveni així un espai d'educació global. Aquest camí podria iniciar-se mitjançant l'ofertament del seu espai per a activitats d'animació sociocultural al barri o al poble durant tot aquell temps considerat no lectiu. Es tracta d'una mesura que afavoreix el lligam escola-lleure, que facilita als infants i adolescents immigrants tenir una visió més integral d'allò que se'ls proposa, i que permet guanyar legitimitat enfront dels pares immigrants reticents a la participació dels seus fills en projectes d'educació no formal.

Amb relació a les dificultats econòmiques que presenten la majoria de les famílies immigrades a l'hora de finançar la participació dels seus fills en institucions d'educació en el lleure, creiem que l'Administració ha de canviar l'estatut i el concepte que té sobre aquests centres. Si bé és cert que la titularitat i les opcions d'aquestes entitats no és pública en la gran majoria dels casos, cal reconèixer el caràcter de servei públic que té la tasca social que s'hi desenvolupa, formant ciutadans i ciutadanes en valors necessaris per a la construcció d'una societat plural, respectuosa i democràtica. El dret a l'educació en el lleure forma part del dret a l'educació, i per tant l'Administració hauria de garantir una oferta de servei públic de qualitat en aquest àmbit. Aquest reconeixement de servei públic hauria de veure's reflectit en el tracte normatiu i econòmic que se'ls proporciona, considerant la inclusió dels fills i filles d'immigrants un objectiu prioritari en el moment de prendre decisions a l'hora de distribuir recursos. Amb tot, el criteri d'assignació de recursos hauria de ser el nivell econòmic, prevalent per damunt del d'origen cultural, evitant així situacions de discriminació positiva respecte de la població general que poguessin potenciar fractura social i, en darrer terme, xenofòbia.

Existeixen uns continguts educatius i unes metodologies didàctiques més òptimes a l'hora d'afavorir la inclusió de fills i filles d'immigrants en instituci-

ons d'educació en el lleure. Pel que fa als continguts, en destaquem els de caràcter socioafectiu: l'educació de la relació amb l'altre, l'educació en la diversitat, l'educació en el conflicte, l'educació en valors, l'educació per l'autonomia i l'educació crítica. Aquests continguts haurien de ser implementats a partir d'estratègies concretes des de la formació interna i externa que s'ofereix a les institucions d'educació en el lleure.

Pel que fa a les metodologies, necessàriament hem de referir-nos al treball cooperatiu, al treball per projectes..., metodologies nascudes de la pràctica didàctica escolar però que a casa nostra ja han trobat òptimes adequacions a la realitat de l'educació en el lleure, amb noms com els "centres d'interès" en el cas dels esports o de la "pedagogia del projecte" si parlem de l'escoltisme. Resulta també imprescindible posar l'accent sobre tres característiques compartides entre aquestes metodologies que cal que es respectin i es potencïin de manera especial en el treball que es realitza en el marc comunitari: la significativitat dels continguts, la globalització dels processos i el protagonisme indiscutible dels nois i noies.

Parlar de metodologia ens força també a posicionar-nos sobre dos debats clàssics que, a causa de la seva indeterminació teòrica segons les múltiples realitats que podem trobar-nos, encara cal recuperar i són susceptibles de reflexió. El primer debat gira a l'entorn de constituir grups d'educació en el lleure homogenis o heterogenis amb relació a la variable origen cultural. Pedagògicament, i partint dels principis metodològics anteriorment esmentats, creiem necessari que els grups siguin al més heterogenis possible, tot i respectant que les pròpies condicions del territori, les característiques socioeconòmiques i socioculturals de la població, o la disponibilitat i distribució de recursos, entre altres factors, suggereixin el contrari de forma temporal.

Un cop posicionats en l'heterogeneïtat, cal obrir un segon debat sobre la conveniència de treballar a partir d'aquest mateix principi o bé d'acollir-se al principi més ampli de diversitat. Creiem que resulta més vàlida la segona opció, entenent que aquesta és la que millor facilita el treball dels continguts socioafectius i instrumentals explicitats més amunt. Els educadors i les educadores, amb actituds d'empatia, confiança i autenticitat, cal que reconeixin i valorin a cadascun dels seus educands en la multitud i complexitat de variables

que conformen la seva persona, i no solament en un únic criteri (l'adscripció a un origen cultural determinat) que pot acabar empobrint el coneixement de la persona i la intervenció educativa. És més, el propi dinamisme de les cultures, o el canvi identitari respecte d'alguns trets originaris que realitzen alguns immigrants en la societat d'acollida, són motius suficients com per dur a terme una atenció des de i en la diversitat.

Per a facilitar el coneixement d'agrupaments, casals i esplais per part de les famílies immigrades, proposem el desenvolupament d'una campanya d'informació i sensibilització d'aquestes famílies vers l'educació en el lleure. Cal preveure diversos nivells d'actuació i d'incidència, que requereixen de materials de suport, i també la definició de diverses estratègies, de les quals en podem enumerar quatre: l'elaboració i la difusió generalitzada d'un tríptic informatiu, la producció d'un vídeo en diverses llengües, l'impuls d'espais de trobada entre centre d'educació en el lleure i col·lectius d'immigrants en l'àmbit local comunitari, i sessions informatives adreçades a les famílies. En la implementació d'aquesta campanya caldria comptar amb la figura d'un informador-mediador, que hauria de perseguir tres objectius bàsics: donar informació sobre què són i què fan les entitats d'educació en el lleure, guanyar la confiança de les persones d'origen immigrant i crear vincles de relació entre famílies i entitats.

Proposem també que l'Administració assumeixi la responsabilitat d'impulsar Plans integrals en l'àmbit comunitari sobre l'atenció als infants, adolescents i joves en el temps lliure, plans en els quals l'educació en el lleure hauria de tenir un paper vertebrador a causa del seu rol essencialment educador i socialitzador. Cal coordinar les polítiques que es desenvolupen en un territori, i els ajuntaments i corporacions locals n'haurien de ser els protagonistes ja que són l'administració més propera a la ciutadania. Cal integrar i unificar tant esforços com criteris en matèria d'activitats esportives, culturals i recreatives, especialment tenint en compte el potencial d'aquestes activitats per a la població adolescent i jove. I cal articular espais d'integració amb les institucions d'educació en el lleure, beneficiàries i potenciadores alhora d'aquesta línia participativa a nivell comunitari. Les diputacions i la Generalitat de Catalunya, aquesta última en el marc del Pla Interdepartamental d'Immigració, haurien de generar programes de suport a les iniciatives locals, especialment pel que fa a la dotació de recursos i la formació.

Pel que fa a investigació, proposem que es potenciïn des de diversos àmbits (universitats, fundacions, ...) recerques sobre immigració i lleure que permetin situar la realitat de la qüestió i avaluar els diversos programes i projectes que es duguin a terme, amb la intenció d'entrar en un procés de reflexió-acció constant que garanteixi la plena normalització de la inclusió d'infants, adolescents i joves en entitats d'educació en el lleure en un termini de cinc anys.

Tot el procés de propostes explicitat hauria d'anar acompanyat d'una estratègia complementària d'articulació amb tres dimensions incidents sobre l'educació en el lleure i la immigració: en primer lloc, tot i la resistència a la normativa tradicional en aquest sector, una legislació que clarifiqui i defineixi els termes concrets en què s'haurien de dur a terme les línies generals. En segon lloc, una negociació i acord social entre tots els agents intervinents, i finalment una coordinació i visió integral de l'educació en l'àmbit comunitari que reculli no solament l'articulació del lleure amb l'escola o l'oci, com ja s'ha proposat, sinó que vagi més enllà i inclogui l'educació d'adults i la intervenció especialitzada.



## 5. LA FORMACIÓ DE MESTRES, PROFESSORS I EDUCADORS I LA IMMIGRACIÓ EXTRACOMUNITÀRIA

Francesc Carbonell, Alfons Formariz i Pere Darder<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Si el lector consulta directament aquest capítol sense haver passat pels anteriors, convé que tingui en compte que l'apartat 1.5 està dedicat al marc global de la formació de mestres, professors i educadors. Moltes de les reflexions i propostes que aquí es plantegen estan estretament relacionades amb les que es presenten en aquell altre capítol, per això en recomanem la seva lectura prèvia.



## 5. 1. LA FORMACIÓ DE MESTRES I PROFESSORS: LES MANCANCES ACTUALS I ELS PRINCIPALS REPTES

La primera qüestió que cal plantejar-nos és si cal una formació específica sobre la relació entre l'exclusió social, la diversitat cultural i l'educació. Nosaltres creiem que sí, tot i que, certament, una bona formació bàsica, inespecífica, sens dubte facilitaria algunes de les capacitacions necessàries per a abordar les necessitats educatives derivades de les noves migracions. Per contra, una formació inicial de l'educador que, per exemple, no el faci reflexiu respecte a la pròpia cultura, a la pròpia identitat i pertinença social, tampoc no el capacitarà adequadament per a desenvolupar la seva tasca, sigui quin sigui el context cultural del seu alumnat.

A grans trets, i com ja s'ha insinuat en altres capítols d'aquest document, són quatre, en principi, els apartats en què poden agrupar-se tots els temes de formació (inicial, permanent, o de qualificació com els CAP o els CQP) que haurien de rebre, ara i aquí, els professionals de l'educació, sobre els temes d'exclusió social per raons de diversitat cultural, per poder donar una resposta adequada als reptes de l'educació del segle XXI, especialment als que “*l'informe Delors*” de la UNESCO ha definit com *aprendre a conviure* i *aprendre a ser*:

- **Formació sobre les característiques** cognitives, socioafectives i culturals **d'aquest nou alumnat** (educació rebuda, necessitats específiques, estratègies educatives més idònies d'ensenyament-aprenentatge, de tutorització i orientació específiques, etc.) i **sobre el context sociocultural de les seves famílies.**
- **Formació sobre la relació dinàmica i interactiva, entre el context sociocultural dels alumnes i la cultura majoritària, així com amb el propi context sociocultural de l'educador.**

- **Formació sobre les estratègies tècniques i de gestió educativa contra la marginació social i cultural** (des del camp de l'educació en general, i en particular des de l'aula, des de l'equip de mestres, des de la comunitat educativa, etc.) i a favor d'**una veritable ciutadania intercultural**.
- **Formació de la sensibilitat, les actituds, les conviccions i les habilitats professionals i socials de l'educador**, que facin possible els punts anteriors, per mitjà de l'autoconeixement i del difícil aprenentatge de l'autoregulació emocional.

En aquests moments l'escassa oferta formativa (inicial, permanent o de qualificació) de què disposen els professionals de l'educació sobre els temes que ens ocupen, es limita al primer d'aquests punts. La formació inicial mitjançant alguna assignatura optativa, la formació permanent a través d'algun curset o seminari (escoles d'estiu o Pla de Formació de Zona), els cursos de qualificació pedagògica (CAP o CQP) per a llicenciats i altres titulats universitaris, i a més a més algun postgrau, ofereixen (si ho fan), més que formació: *informació*, sobre les característiques de les cultures i de les religions d'origen, sobre el fenomen migratori i, a tot estirar, sobre recursos educatius i estratègies didàctiques d'atenció a aquesta *nova diversitat*.

### *Pel que fa a la formació de les persones adultes...*

Sembla evident que caldria una preparació inicial sobre les característiques antropològiques, sociològiques, psicològiques i pedagògiques de la població adulta, sobre les didàctiques més adaptades i eficients, sobre les funcions que se li demanaran a l'educador o educadora, sobre les actituds de fons (especialment l'actitud dialogant entre dues persones que són adultes, professor i participant, les dues en procés continuat d'aprenentatge) i l'organització i gestió específica dels aprenentatges. I amb relació a la formació de la població immigrada, s'haurien d'haver treballat a fons els eixos fonamentals que s'exposen en aquest document: les característiques del context sociocultural de la immigració, les relacions dinàmiques i interactives entre la cultura majoritària i les minoritàries, les estratègies educatives davant la marginació social i cultural, i la formació d'actituds i aptituds que facin possible una intercomunicació educativa.

## 5.2. LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES I PROFESSORS: PROPOSTES

No creiem que sigui aquest el lloc ni l'ocasió per a plantejar com ha de ser ni quines han de ser les prioritats dels estudis bàsics i inicials dels professionals que volen dedicar-se al món de l'educació. Però sí que creiem que cal assenyalar les principals deficiències i mancances que ens sembla que caldria corregir, si volem capacitar realment els professionals per a donar resposta als reptes que planteja una societat cada vegada més complexa culturalment i fracturada socialment, i en la qual s'espera que els educadors ensenyin també a conviure i a ser. Especialment cal senyalar-les en una situació com l'actual en la qual la Comissió Interuniversitària de Facultats de Ciències de l'Educació de Catalunya està treballant per a modificar i orientar de nou els actuals estudis de magisteri i convertir-los en una llicenciatura.

Cal plantejar-se seriosament, en primer lloc, i donada la transcendència actual i futura de la problemàtica que ens ocupa, la conveniència de crear uns cursos d'acreditació en la carrera de mestre i/o una nova especialitat en la d'educador social, específics per al tractament dels problemes socioeducatius relacionats amb l'exclusió social i la diversitat cultural. No fer-ho, és no ser coherent amb la importància que contínuament es dona a l'educació i al paper dels educadors en la resolució d'aquests problemes socials.

Creiem que no n'hi ha prou de tenir uns serveis educatius especialitzats. El mestre que vol dedicar-se professionalment a les tasques que actualment fa, per exemple, el Programa d'Educació Compensatòria, o que simplement vol intervenir amb la formació requerida, en una escola d'una *Zona d'Atenció Educativa Preferent*, cal que ja des de la seva formació inicial pugui rebre una

formació específica i l'acreditació corresponent. Aquesta formació i aquesta acreditació hauria de ser també accessible als mestres actualment en exercici pels procediments ja previstos. També hauria d'estar oberta als actuals alumnes dels CAP o dels CQP (a més a més de la formació bàsica sobre aquestes qüestions que s'impartiria a tots els alumnes, tant si desitgessin tenir aquesta acreditació com si no). L'acreditació esmentada hauria de ser tinguda molt en compte en l'adjudicació de places en les ZAEP.

En segon lloc cal que manifestem la nostra opinió que la reforma esmentada del pla d'estudis per a la titulació de mestre, amb l'ampliació de la duració dels estudis un any més, hauria de contemplar:

- uns nous crèdits dedicats a les relacions entre *sociopolítica i educació* (que *formin*, més que *informin*, sobre aspectes com: estats del benestar, liberalisme econòmic, globalització i les seves repercussions educatives; consumisme, alienació i educació; aportacions de la pedagogia crítica als moviments socials de lluita per l'alliberament i l'emancipació; la igualtat d'oportunitats: aspectes sociopolítics i repercussions educatives, etc.),
- i també sobre *exclusió social, diversitat cultural i educació* (com ja hem dit abans, sobre les característiques socioculturals d'aquest alumnat i de les seves famílies, sobre la relació entre diversitat i exclusió, sobre construcció identitària en un context de marginació social, etc).

Però seria una llàstima que només s'ampliessin els continguts, ja que creiem que no ha de deixar-se passar aquesta ocasió per a modificar en profunditat l'enfocament, l'orientació i la metodologia d'aquests estudis. Unes modificacions que esdevenen indispensables per tractar adequadament aquells quatre blocs que hem citat en l'apartat anterior i que resumim a continuació:

- Formació sobre les característiques d'aquest nou alumnat i sobre el context sociocultural de les seves famílies.
- Formació sobre la relació dinàmica i interactiva, entre el context sociocultural dels alumnes i la cultura majoritària, així com amb el propi context sociocultural de l'educador.
- Formació sobre les estratègies tècniques i de gestió educativa contra la

marginació social i cultural i a favor d'una veritable ciutadania intercultural.

- Formació sobre la sensibilitat, les actituds, les conviccions i les habilitats professionals i socials de l'educador, que facin possible els punts anteriors.

Si volem disposar d'educadors capacitats per a fer front als reptes de l'informe de la UNESCO citats: *aprendre a viure junts* i *aprendre a ser*, és fonamental, utilitzar noves metodologies que han de prioritzar:

- Una relació dialèctica entre la pràctica i la teoria, que possibiliti identificar (i reflexionar sobre) les causes reals dels problemes (distingint-los dels símptomes) i de les disfuncions a què ha de fer front l'educador, i no es limiti a orientar la programació, seqüenciació, realització i avaluació d'actuacions concretes.
- Unes tècniques socioafectives, d'anàlisi dinàmica de les relacions interindividuals i grupals, capaces de facilitar en el futur educador la identificació dels propis prejudicis i estereotips, així com una formació sobre la presa de decisions, sobre la resolució de conflictes i sobre la conducció de grups. En definitiva que li permetin una harmonització i una coherència entre les tres esferes: la dels conceptes, les ideologies i els discursos; la de les emocions i les actituds i la de les actuacions i les relacions amb els altres.
- La formació d'unes actituds que capacitin per a una pràctica professional reflexiva, adequada, implicada, crítica i coherent, adreçada a la millora i satisfacció pròpia i dels altres.

A més a més d'un canvi metodològic en el tractament dels crèdits corresponents, en la línia de crear *situacions personalitzades d'aprenentatge* (encara que es realitzin en grups cooperatius) que sigui realment *significatiu* per als futurs educadors, defugint la transmissió col·lectiva i impersonal dels coneixements; dos recursos ens semblen fonamentals per a aconseguir aquesta formació:

- **revisar l'orientació del *pràcticum***, que ha d'estar organitzat de manera que faciliti que la formació teòrica serveixi per elaborar i donar resposta als problemes viscuts a l'aula i a trobar sentit a les experiències pràctiques viscudes;

- **i reforçar la figura del tutor** que hauria de ser qui coordinés el procés *formatiu* professional i personal que reclamem.

Cal recordar també la necessitat esmentada en diverses ocasions al llarg d'aquest informe, de disposar de membres dels propis col·lectius minoritaris treballant com a educadors o professors en els centres. En el seu moment ja s'han proposat procediments urgents de qualificació de professionals *auxiliars*, i la necessitat de considerar aquests procediments excepcionals, avançant cap a una facilitació en les convalidacions i en l'accés als nostres ensenyaments convencionals per part d'aquestes persones.



### 5.3. LA FORMACIÓ PERMANENT DE MESTRES I PROFESSORS: PROPOSTES

Considerem plenament justificada, a la vista de l'evolució creixent de la presència a les nostres aules d'alumnes pertanyents a col·lectius minoritzats i exclosos, realitzar una campanya prioritària i generalitzada de formació permanent sobre els temes d'exclusió social i diversitat cultural, que hauria d'iniciar-se en les poblacions i les zones amb més presència d'aquesta problemàtica.

Caldria aprofitar i coordinar tots els recursos disponibles, donada la magnitud del projecte, especialment les experiències anteriors que han estat ben valorades i a vegades poc aprofitades (Projecte de Formació de Formadors dirigit per la Dra. Teresa San Román; experiència acumulada per alguns ICE i alguns departaments universitaris; experiència dels Plans de Formació de Zona i dels Cursos de Sensibilització Intercultural; experiència de determinats programes i serveis, especialment el Programa d'Educació Compensatòria i el SEDEC; etc.). Potser en una primera fase experimental es podrien posar en funcionament diversos models, l'avaluació dels quals marcaria les prioritats i l'orientació més adequada.

Aquesta formació hauria de realitzar-se als centres, en horari de permanència dels professors, aprofitant totes les possibilitats que ofereixen les noves tecnologies per tal d'abaratir els costos i arribar al màxim nombre d'usuaris sense pèrdua de qualitat. Aquesta formació hauria d'estar absolutament al servei de les necessitats concretes de cada centre i dels seus professors, i hauria de tenir també aquells quatre eixos bàsics que ja s'han exposat anteriorment, fent, com també ja s'ha dit, especial incidència en els tres darrers:

- Formació sobre les característiques d'aquest nou alumnat i sobre el context sociocultural de les seves famílies.
- Formació sobre la relació dinàmica i interactiva, entre el context sociocultural dels alumnes i la cultura majoritària, així com amb el propi context sociocultural de l'educador.
- Formació sobre les estratègies tècniques i de gestió educativa contra la marginació social i cultural i a favor d'una veritable ciutadania intercultural.
- Formació sobre la sensibilitat, les actituds, les conviccions i les habilitats professionals i socials de l'educador, que facin possible els punts anteriors.

Una formació que pretengui aquests objectius no pot realitzar-se amb els mètodes, les estratègies i les condicions que són habituals en els cursos de formació permanent actuals. Cal recórrer a tècniques que provoquin dinàmiques socioafectives, que facilitin l'anàlisi d'esquemes i estructures cognitives i relacionals bàsiques, i que implementin eines per a la avaluació i la revisió axiològica i ideològica. I no cal dir que els formadors hauran d'estar capacitats per a la difícil tasca de conduir amb prudent eficàcia els processos de deconstrucció crítica de discursos i legitimacions que molt previsiblement es produiran.

El resultat final del procés formatiu, l'aspecte pràctic d'aquesta formació –però no el seu objectiu principal– seria l'elaboració entre tots els components del claustre d'aquells dos capítols del Projecte Educatiu de Centre a què ens hem referit en apartats anteriors: el *Pla de Educació Cívica Intercultural de Centre (PECIC)* i el *Pla d'Acollida de Centre (PAC)*.

Moltes de les observacions que s'han fet en el capítol anterior serveixen pel que fa, tant a l'orientació eminentment formativa, com a la metodologia que creiem més adequada. Tot i això, les particulars característiques d'una formació permanent d'aquest tipus, en un context de *cultura escolar* com el que hem citat més amunt, creiem oportunes les següents consideracions:

- És important que els futurs alumnes d'aquests cursos de formació permanent específica prenguin consciència que el problema de l'exclusió social ens concerneix a tots directament, a ells també (hi ha una

relació innegable entre el nostre nivell de benestar i de malbaratament, i el malestar i les mancances bàsiques *dels altres*, per exemple). Cal intentar, per tots els mitjans, que, a poc a poc, surtin de l'actitud similar a la d'uns espectadors d'una obra de teatre que explica uns problemes que res tenen a veure amb l'espectador. Cal trencar aquella sensació *d'irrealitat* que, per exemple, produeix a vegades la visió de la realitat a través del filtre de la TV.

- Les reflexions que aquest procés de conscienciació/implicació provocaran, cal compartir-les i elaborar-les a nivell de claustre. Metodològicament, a ser possible, es partirà d'una reflexió *des de* l'acció educativa col·lectiva, passant per una reflexió *sobre* l'actuació educativa col·lectiva, per acabar arribant a la reflexió *sobre* l'actuació educativa d'algun professor concret.
- Per tant, molt probablement abans d'una tasca de *construcció* o d'una *orientació de reconstrucció social*, caldrà passar per una difícil fase de *deconstrucció* que portarà a una inevitable desestabilització que cal saber conduir. Cal facilitar el procés d'abandonament, gens fàcil, cal reconèixer-ho, de lògiques *essencialistes* (hi ha una única veritat), *naturalitzadores* (és "natural" que siguin pobres si són gitanos, subdesenvolupats...), *paternalistes*, *desenvolupistes o credencialistes* (ara i aquí qui no progressa és perquè no vol, no s'esforça per tenir titulacions i acreditacions...) i facilitar l'afiliació a noves lògiques menys individualistes i insolidàries (basades en la convicció de la igualtat entre els humans i en la necessitat de la gestió dels conflictes) pactades entre tot el claustre.
- Per facilitar-ho, s'ha d'evitar portar el professor a sentir-se jutjat i condemnat pels formadors. La proposta i l'objectiu final han de ser clars: ajudar en el procés de formació permanent de cada professor i elaborar conjuntament el PECIC i el PAC. Mai ha de ser ni ha de semblar que l'objectiu és posar en evidència les actituds inadequades d'algun professor. No podem oblidar, tampoc en aquest cas, el principi que tots els aprenentatges han de ser *significatius* per l'aprenent.
- S'ha d'evitar també el voler anar massa de pressa en aquest procés, però és indispensable marcar fites concretes, operatives, abastables i avaluable. Altrament és fàcil caure en el desànim dels uns o en la desmotivació dels altres.
- El procés hauria de portar progressivament a uns canvis en la sensibi-

litat individual, i també en la ideologia, les creences, els valors i les actituds dels membres del claustre en la línia de millorar l'empatia intercultural i la militància contra tota forma d'exclusió. També a la superació d'aquella concepció de l'ensenyament, limitada a un seguit d'actes ritualitzats i repetitius, i a l'aplicació d'uns determinats programes, tècniques, exercicis i materials, sempre els mateixos sigui quin sigui l'alumnat. A canviar aquella *cultura escolar* basada en el *funcionarialisme*, i l'etnocentrisme, per una altra, basada en la creativitat pedagògica i en la lluita per abastar el màxim possible en el terreny de la igualtat d'oportunitats, a partir del respecte a la diversitat i de la condemna de tota mena d'exclusió.

#### 5.4. FUNCIONS DELS EDUCADORS I EDUCADORES DE PERSONES ADULTES: PROPOSTES DE FORMACIÓ

Cal que sigui un professional que porti a terme activitats intencionals i sistemàtiques d'educació, però que alhora entengui i tingui instruments per poder valorar els efectes educatius de les activitats que les persones adultes realitzem al llarg de la nostra vida, com l'experiència professional i quotidiana, la comunicació interpersonal, la participació en organitzacions diverses, etc. Tot aquest conjunt de situacions i activitats no funcionen com a intencionalment educatives, però tenen de fet efectes educatius evidents.

Per tant, serà un professional capaç de dissenyar programes formatius per a aconseguir aquells aprenentatges que es consideren necessaris i que són el fruit de l'ensenyament, però alhora ha de ser capaç de conèixer, potenciar i aplicar els sistemes d'acreditació per a tots aquells altres aprenentatges que les persones adultes han adquirit per mitjà de l'experiència.

Un professional capaç de portar a terme programes educatius amb l'objectiu d'optimitzar personalment a la població adulta, però que alhora entenen la persona adulta en el marc de la comunitat, de forma directa o indirecta, proposi accions educatives amb la finalitat de produir canvis socials, millorar el teixit social i optimitzar la comunitat.

En resum, funcions de docència i acreditació, funcions d'animació i promoció sociocultural, funcions de coordinació i gestió, funcions d'investigació i elaboració de materials, funcions d'avaluació de processos i programes. Ha de ser capaç d'elaborar models educatius d'oferta, però també de demanda i fonamentalment de demanda consensuada. La formació corresponent, inicial i

permanent, ha de posar l'accent en unes actituds i aptituds que tendeixin a resoldre els problemes formatius sense encasellar-se en un concepte de professionalitat restringida, limitativa, a la llarga inoperant.

Amb població immigrada haurem d'afegir a la formació de les aptituds i actituds genèriques, les específiques ja enumerades en aquest document.

Per solucionar aquesta manca de formació inicial, permanent o complementària dels educadors i formadores de persones adultes, des d'alguns sectors ha començat a proposar-se una llicenciatura de segon cicle d'educació de persones adultes (formació ocupacional, en competències bàsiques, per al lleure i la cultura, per a la participació ciutadana). Però que hauria de transgredir bona part del concepte comú i acceptat de llicenciatura. Caldria que superés els corporativismes universitaris de les adscripcions departamentals, que fos molt flexible, fàcilment accessible des de qualsevol diplomatura o llicenciatura, amb una estructura creditícia de convalidacions acadèmiques i experiencials molt oberta i que dissenyés un itinerari específic per a aquells docents que s'incorporen a la docència amb dedicació parcial, sense necessitar com a requisit, en aquest cas, cap titulació prèvia.

## 6. RESUM DE LES PROPOSTES<sup>1</sup>

Francesc Carbonell

<sup>1</sup> Cal advertir al lector que hem realitzat aquests resums amb una certa recança, ja que érem conscients mentre els fèiem de perdre no únicament una gran riquesa de matisos, sinó fins i tot de córrer el risc de traïr el veritable sentit, intenció i/ o propòsit d'algunes de les propostes que han formulat els respectius autors en els capítols precedents. Ens hem avingut a fer aquesta concessió per facilitar un tast ràpid, comprimit i una mica eixut a aquells que tinguin molta pressa, o que vulguin una visió de conjunt d'algun capítol concret sense haver de baixar als detalls. En qualsevol cas, cal avisar que són els textos precedents i no aquests resums els que han estat treballats en el Seminari.





## 6.1. L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA

Cal que el Govern de la Generalitat, en compliment del mandat de la Constitució i de la LOGSE, presenti al Parlament una proposta de **Llei d'Educació de Catalunya**. Cal que aquesta Llei, doni el fonament jurídic indispensable als decrets i normatives de rang inferior, expressant de manera inequívoca

- els principis i les normes amb les quals es garantirà l'assoliment d'una **igualtat real d'oportunitats** socials mitjançant el sistema educatiu i els mecanismes correctors i les regles de discriminació positiva per quan es detectin desigualtats de fet;
- els criteris per a garantir que el manteniment i l'establiment de **concerts econòmics amb escoles privades** mai no posarà en risc aquella igualtat d'oportunitats sinó que en serà *conditio sine qua non*, de manera que els concerts no afavoreixin un doble sistema educatiu finançat amb fons públics: un per a uns grups socials dominants i l'altre per als grups socials exclosos;
- les normes generals a tenir en compte per **lluitar contra les escoles gueto** i contra la constitució de concentracions artificials d'alumnes en risc de marginació social, els criteris per al repartiment d'alumnes amb necessitats educatives especials entre els diferents centres sostinguts amb recursos públics i els principis pels quals es regularà l'interès legítim dels pares de matricular els seus infants en uns centres públics determinats;
- les orientacions generals per a fer efectiva a tots els centres públics de Catalunya una **educació cívica, intercultural i antiracista**;
- i totes aquelles altres normes que garanteixin en tot cas les condicions més favorables per a l'escolarització dels més febles, dels qui tenen

necessitats educatives especials o dels qui pertanyen a grups socials o culturals minoritzats.

Fins que no es disposi d'aquesta llei, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ha de reconsiderar la seva defensa de l'inexistent dret dels pares a triar centre educatiu d'entre els finançats amb recursos públics, aclarint especialment les situacions conflictives derivades de la confusió actual en aquesta qüestió, i sense que es continuï negligint l'obligació de les administracions públiques de garantir la igualtat d'oportunitats.

Es fa cada vegada més necessària la constitució d'un fons econòmic específic (com han fet ja molts altres països europeus), per poder dur a terme totes les accions de lluita contra el racisme i l'exclusió sociocultural que esdevenen urgents, també a les escoles. Cal destinar molts més recursos personals i humans per què els centres educatius puguin realitzar la part que els correspon d'aquestes tasques.

Cal que el govern de la Generalitat de Catalunya prengui des d'ara mesures molt més decidides i contundents encaminades a la **prevenció d'enfrontaments racistes** greus que poden donar-se en un futur gens llunyà. I per aconseguir-ho cal el consens indispensable amb tots els grups parlamentaris per repartir al màxim els hipotètics costos electorals d'unes mesures que poden ser mal enteses en un primer moment per determinats sectors socials. Cal promoure campanyes massives i impactants, de sensibilització de la població autòctona per afavorir la cohesió social, ajudar a entendre les necessàries discriminacions positives i d'estar disposats a anteposar els interessos col·lectius als particulars.

Cal que des del Departament d'Ensenyament es reguli la dotació de **major autonomia i poder de decisió als poders locals**, en tots aquells aspectes que ajudin a lluitar contra l'exclusió, el racisme i la marginació, per exemple: mesures específiques i adaptades a la seva realitat per realitzar els processos administratius de preinscripció i matriculació, oficines úniques i permanents, comissions d'escolarització i matriculació, calendari, establiment d'itineraris únics primària-secundària, etc.

Per evitar les *concentracions artificials* és convenient **crear les Zones d'Atenció Educativa Preferent (ZAEP)**, que tindrien les característiques següents:

- Una ZAEP estaria formada per **una agrupació, preferiblement no superior a sis centres d'ensenyament obligatori**, d'un mateix barri o poble, que inclourien algun centre amb una concentració important d'alumnes amb risc de marginació; però també una majoria d'altres centres públics i privats concertats on no es doni aquesta concentració. En aquelles localitats on fos possible es prioritzarien les ZAEP **d'àmbit municipal**, de manera que en formessin part tots els centres de la localitat.
- Es crearia a cada ZAEP una **Comissió Gestora**. D'aquesta Comissió Gestora haurien de formar-ne part també representants de les associacions de mares i pares i de les associacions dels grups culturalment minoritaris i tècnics d'altres administracions implicades.
- Les ZAEP funcionaran als efectes de la **matriculació** dels infants com si es tractés d'un sol centre, i correspondria a la Comissió Gestora de la ZAEP decidir a quin dels seus centres rebria l'educació cada alumne matriculat, depenent d'unes variables a determinar.
- Es crearia una ZAEP encara que no ho sol·licitessin tots els centres implicats, quan una escola concreta entrés en una **situació de risc** de marginació social i cultural pels seus alumnes.
- Les Delegacions Territorials prioritzarien les ZAEP a l'hora de destinar l'activitat dels diversos **programes i serveis**.
- **S'incentivaria el professorat** de les ZAEP per aconseguir que anessin a aquests llocs de difícil intervenció professional els més qualificats. La constitució dels claustres de professors i especialment dels equips directius dels centres d'una ZAEP hauria de tenir un **caràcter experimental**, de manera que es facilités la creació d'equips de professionals *ad hoc*, estables, motivats i implicats.

\*\*\*\*\*

Pel que fa a l'**educació infantil** cal que la promesa d'augmentar el nombre de places públiques i gratuïtes en aquest tram educatiu, garantitzi que cap infant amb risc de marginació sociocultural quedi desescolaritzat. Per tant cal: una **política de discriminació positiva** en determinats barris, zones i localitats.

Cal també forçar la coordinació entre els diversos serveis que s'ocupen en una zona determinada de vetllar per a la igualtat d'oportunitats i la qualitat de

vida dels infants d'aquesta etapa educativa, en el marc d'un **Pla Interdepartamental d'Atenció a la Primera Infància en Situació de Risc**.

S'han de vincular les escoles d'educació infantil a les escoles de primària o a les Zones d'Atenció Educativa Preferent del mateix barri o zona, de manera que s'estableixin **itineraris d'escolarització** des del seu inici fins a la fi de l'ensenyament obligatori.

Cal que els centres d'educació infantil facin intervenir activament les **mares i els pares** en el procés d'adaptació al centre, crear espais orientats a què les mares i els pares dels infants més petits puguin trobar-se junts i, amb l'ajut de professionals especialitzats, incrementin la confiança en les seves capacitats educatives, descobreixin nous recursos educatius, se sentin recolzats per lluitar contra l'exclusió i l'encapsulament socials de què són víctimes, etc.

Cal facilitar, tant a nivell de recursos com de normativa, que membres de les comunitats minoritzades formin part dels equips de mestres i educadors d'educació infantil, si cal, en un primer moment, creant la figura de l'**educador auxiliar**, però tendint a defugir els *mediadors*, avançant vers la qualificació i la professionalització de membres de les minories.

També es fa indispensable organitzar cursos de **formació permanent** per a tots els equips docents que hauria de portar a un procés de reflexió que permetés l'elaboració d'un Pla d'Educació Cívica i Intercultural de Centre, i en el cas d'escolaritzar alumnes pertanyents a les famílies immigrades, un Pla d'Acollida de Centre específic.

\*\*\*\*\*

Cada centre de **primària i de secundària** hauria d'elaborar uns marcs organitzatius de referència construïts des de les necessitats concretes de cada centre. Dins del Projecte Curricular de Centre hauria de contemplar-se el **Pla de Formació Instrumental Bàsica (PFIB)**; i dos capítols específics del Projecte Educatiu de Centre o del Pla d'Acció Tutorial haurien de ser el **Pla d'Educació Cívica Intercultural de Centre (PECIC)**, i el **Pla d'Acollida de Centre (PAC)**.

L'elaboració a cada centre d'aquests plans hauria d'anar acompanyada d'una reflexió col·lectiva de tots els membres de la comunitat educativa, amb les intervencions de **suport i de formació** externa que fossin necessàries.

Per dotar cada CEIP i cada IES dels recursos materials i humans per a la normal aplicació del PAC, del PFIB i del PECIC, caldria aplicar un sistema de **coeficients** en el qual els alumnes amb NEE o en risc de marginació sociocultural del centre tindrien un coeficient més alt que els altres.

L'organisme encarregat de vetllar per l'aplicació dels plans esmentats seria la **Comissió d'Atenció a la Diversitat**, la qual tindria especial cura del procés d'acollida, d'avaluació inicial i permanent dels alumnes d'incorporació tardana, així com de la planificació i la coordinació dels itineraris curriculars individualitzats d'aquests alumnes, que haurien d'incorporar-se des del primer dia al curs que els correspongui, rebutjant qualsevol segregació en aules específiques per un període superior al 70% de l'horari lectiu els primers tres mesos i superior al 50% a partir del quart mes, com a norma general. L'objectiu prioritari ha de ser l'adaptació del nou alumne al nou context escolar i social.

Pel que fa a l'**avaluació inicial**, caldrà tenir en compte la col·laboració de tots els professors que tinguin relació amb aquest alumnat, valorant especialment: les seves aptituds, hàbits de treball, actituds i habilitats socials, el nivell d'escolarització, el nivell de coneixements d'idiomes i el risc de marginació sociocultural.

Per facilitar la seva **integració a l'aula**, a primària s'utilitzaran les estratègies habituals per al tractament de la diversitat (racons, grups flexibles, suport dins de l'aula, propostes per a tothom...). A secundària, caldria plantejar-se la possibilitat d'agrupar aquests alumnes per nivells.

- a) **Nivell d'iniciació.** Format per aquells alumnes que encara no han assolit un nivell llindar comunicatiu bàsic, procurarà una formació lingüística intensa i accelerada, en una aula específica que a partir d'ara anomenarem **Aula d'Aprenentatges Instrumentals Bàsics (ADI)**. A aquesta formació hi haurien de dedicar un màxim del 70% del seu horari de classes durant un període de 4 a 6 mesos.

- b) **Nivell de consolidació.** Els que ja han assolit un nivell mínim de capacitat comunicativa però que necessiten consolidar la lectoescriptura en les nostres llengües. Aquests alumnes haurien d'assistir a l'aula ADI a les hores que els altres alumnes fan llengües i treballar amb uns quaderns de nivell elemental d'autoaprenentatge tutoritzats.
- c) **Nivell de seguiment.** L'objectiu bàsic d'aquest nivell ha de ser identificar i corregir les llacunes, especialment en llengua i en els llenguatges específics de cada matèria, i supervisar de prop el procés de plena inserció a l'aula ordinària.

És molt important que els alumnes superin aquestes fases com més aviat millor, i que, sempre i en tot cas, acabin la seva escolaritat obligatòria havent-les superat. Per aconseguir-ho s'imposa, si cal, prolongar la seva escolarització, preferentment matriculant a l'alumne (en el cas d'incorporació tardana a l'ESO) a un curs inferior al que li correspondria per edat, o be repetint algun curs. I per a evitar-ho caldria preveure activitats extraescolars de reforç. Caldria contactar amb xarxes de voluntariat locals que poguessin complir aquesta funció, que seria d'especial importància en períodes de vacances. Cap alumne estranger no hauria de deixar els estudis obligatoris sense **una bona competència comunicativa** en català i en castellà. Caldria ser tan exigents en aquest punt que hauria de ser l'objectiu fonamental del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Cal insistir que és el tutor d'aula i són els professors els responsables de la formació dels seus alumnes. Aquesta **responsabilitat** no la poden delegar de cap manera en professionals, programes o serveis externs, que sempre hauran d'adaptar la seva col·laboració als acords i orientacions de l'equip directiu i de la Comissió d'Atenció a la Diversitat.

Aquests alumnes necessitarien un reforç específic complementari a la tutorització general, que podria realitzar el **coordinador de l'aula de formació instrumental bàsica**. Aquest **cotutor** hauria de vetllar tot el procés individual de formació dins de l'ADI i continuar i consolidar després la seva tasca (crèdits variables de reforç de llengua; proposant grups cooperatius; grups flexibles –homogenis o heterogenis– a l'hora de crèdits comuns...).

Subratllem la imperiosa necessitat de tenir uns canals de comunicació

més normalitzats amb les **famílies** d'aquests alumnes. El tutor hauria de tenir flexibilitat i disponibilitat horària per entrevistar-se amb pares, Serveis Socials d'Atenció Primària, líders religiosos o associatius dels propis col·lectius, etc.

En aquells centres en què els alumnes estrangers d'una mateixa llengua materna i procedència siguin molt majoritaris l'equip de professors hauria de comptar amb un *professor o professora auxiliar d'immersió lingüística* que hauria de ser una persona amb coneixement de la llengua o les llengües dels alumnes, i que podria assumir algunes –o moltes– de les tasques del coordinador de l'Aula de Formació Instrumental Bàsica. A més a més, podria responsabilitzar-se de les activitats d'ensenyament-aprenentatge de les llengües i cultures maternes dels infants.

Si aquest professor auxiliar d'immersió lingüística és un membre de la comunitat immigrada a la qual pertany l'alumne, semblen innegables els possibles beneficis sobre l'autoestima d'aquests alumnes, sobre la gestió de conflictes interculturals, sobre la relació del centre amb els pares, etc. Per aquesta raó caldria potenciar la presència de **membres dels col·lectius** dins dels claustres, evitant l'artificiositat dels mediadors.

Cal evitar tant l'**absentisme** com qualsevol mecanisme de **desescolarització encoberta**, com per exemple el recurs a objectors, voluntaris, membres d'ONG, etc., com a personal docent del centre en horari lectiu. Però cal també estudiar un protocol d'actuació, en cas d'absentisme escolar motivat per determinats costums culturals, com en el cas de les nenes adolescents de determinats col·lectius. En l'elaboració d'aquest protocol hi haurien de participar tant els serveis d'ensenyament com els de benestar social, i tant municipals com autonòmics.

\*\*\*\*\*

El *Pla d'Educació Cívica Intercultural de Centre (PECIC)*, que hauria de contemplar el model operatiu escollit del que podríem anomenar *pedagogia de la integració sociocultural*, segons les característiques pròpies del centre i dels principis bàsics del seu projecte educatiu. El PECIC hauria de concretar per tant les actuacions per detectar i corregir les expressions racistes, xenòfobes o sexistes; els continguts etnocèntrics i discriminatoris dels llibres de text o d'altres materials educatius i elements del currículum (explícit o ocult); i el pro-

grama dels continguts en educació antiracista i per a la ciutadania del centre, amb explicitació i temporalització dels cicles, cursos i moments en què es treballaran, etc.

La seva elaboració hauria d'aprofitar-se per a la reflexió i la formació permanent dels professionals del centre en aquests temes d'educació cívica i intercultural. Caldria facilitar que aquesta reflexió donés elements al professorat per a la **revisió de les seves actituds** personals, dels seus estereotips i dels seus prejudicis en aquestes qüestions de les relacions multiètniques.

El PECIC també ha de vetllar perquè el centre reflecteixi la realitat dels alumnes que hi assisteixen. Sense caure en folklorismes estereotipants, serà bo que en la vida quotidiana i en les activitats del centre es faci evident, més enllà de les declaracions de principis, aquest **respecte i reconeixement** a la diversitat d'òrgens i de cultures dels seus alumnes.

El PECIC ha de tenir en compte la **dimensió comunitària** del fet educatiu. Per això ha de preveure les relacions amb les famílies, amb el moviment associatiu del barri o de la localitat, les relacions amb els grups culturalment minoritaris, amb les AMPA que haurien de tenir-hi una especial implicació, etc.

Els objectius principals del PECIC han de ser:

- a) educar en la convicció que **som més iguals que diferents**; educar en l'esforç d'identificar i desactivar críticament els supòsits mitjançant els quals es pretén legitimar les desigualtats socials;
- b) educar la **voluntat de canviar les actituds** generadores (o còmplices) dels processos d'exclusió, per actituds de compromís en una lluita per la igualtat de fet i de dret de tots els humans;
- c) educar per a una **construcció identitària saludable** i positiva;
- d) educar per a l'**empatia amb l'altre**;
- e) educar per a la **gestió dels conflictes**.

\*\*\*\*\*

En les activitats d'ensenyament-aprenentatge de les **llengües i cultures maternes** d'aquests infants, és tant o més important **com i per què es realitzen**



aquestes activitats que els continguts mateixos. Per aquesta raó creiem que es desaconsellable iniciar-les abans que el centre no hagi elaborat el seu Pla d'Educació Cívica Intercultural de Centre (PECIC).

Cal que la decisió de posar en marxa aquestes activitats vagi acompanyada d'unes **actituds positives** per part dels professors i els alumnes autòctons: mirar d'aprendre a pronunciar bé els noms i cognoms dels alumnes estrangers, aprendre algunes paraules, salutacions, dites, etc., així com d'una informació valoritzant per als alumnes autòctons d'aquella llengua.

Davant dels pares, l'escola ha de mostrar una **actitud favorable i respectuosa** envers el manteniment de la llengua i cultura d'origen. Mai no s'ha de recomanar als pares que s'esforcin a parlar en català o en castellà als infants amb el pretext que així aprendran més aviat la llengua vehicular de l'escola, ja que aquest esforç pot ser encara contraproductiu.

Encara que alguns professors puguin opinar que cal dirigir els esforços a aconseguir la laïcitat dels centres educatius sostinguts amb fons públics, mentre aquesta no s'aconsegueixi, totes les religions que han signat pactes concrets amb els governs del nostre país **mereixen el mateix tracte i respecte**.

Cal tenir en compte que en molts centres, els alumnes magribins o procedents de zones arabòfones (per raons de llengua materna o de religió familiar) superarien probablement el 90% dels alumnes estrangers. No es pot, doncs, argumentar que el multilingüisme és tant exagerat que no podem atendre aquesta diversitat de llengües. La **llengua àrab** se situa a tanta distància de les altres que creiem que cal, especialment en determinats centres, donar-li el tractament d'una llengua estrangera més. Hauria d'estar dins del currículum ordinari en situació d'opcionalitat; a secundària, com a primera o segona llengua estrangera o en crèdits variables, i sempre oberta a tots els alumnes.

Pel que fa a les **altres llengües maternes** que no reben un tractament normalitzat a l'escola, proposem que quan en un mateix centre escolar hi hagi un mínim de 10 alumnes que demanin formació en una mateixa llengua i cultura, aquesta formació es realitzi en horari extraescolar (o en forma de crèdits variables a secundària), sempre oberta a tots els alumnes, a càrrec del Departament d'Ensenyament, en conveni amb entitats.

Seria també molt important mantenir i millorar el coneixement de les llengües dels països d'origen en els alumnes d'incorporació tardana, fins al punt de preparar-los per treure's el certificat corresponent de l'**Escola Oficial d'Idiomes**.

\*\*\*\*\*

Pel que fa als **programes i serveis**, no haurien de realitzar mai tasques que corresponguessin fer al centre. De cap manera el centre educatiu ha de delegar en aquests professionals funcions que li són pròpies. No cal dir que excepcionalment aquests serveis poden realitzar aquestes funcions si cal experimentar una nova metodologia, elaborar i aplicar uns nous materials, etc., però s'ha de mirar que sigui sempre en un espai de responsabilitat i d'atenció directa d'un mestre o professor del centre.

També cal garantir **una millor coordinació** i un augment de la sinergia entre aquests programes i serveis, a tots els nivells. Si per una banda cal que mantinguin la seva autonomia, per una altra cal proposar espais i projectes concrets de coordinació, que esdevindrà indispensable en aquells centres o Zones d'Atenció Educativa Preferent on, per les seves característiques, sigui més necessària la seva intervenció. També s'ha de potenciar aquesta coordinació amb altres serveis externs als centres. Així, per exemple, ni els EAP ni els professionals del PEC no han de realitzar funcions que ja realitzen els serveis socials del municipi, sinó coordinar-se amb ells.

Pel que fa al **Programa d'Educació Compensatòria**, creiem que cal intensificar l'actual orientació en la línia de consolidar-lo com a programa de referència per a la prevenció de l'exclusió social i el tractament de la diversitat cultural a l'escola, abandonant la provisionalitat i la inestabilitat actuals. L'actual provisió de places pel procediment de la comissió de serveis és incompatible amb la professionalització i l'especialització que es requereix. L'absoluta discrecionalitat amb què es renova cada any la permanència o no dels professionals al programa i la manca de consolidació actuen com un llast desmotivador de cara a la formació professional específica necessària i provoca que molts professionals que hi acudeixen ho facin més per situacions administratives que per un interès en els objectius del Programa. Tot i l'adaptació necessària a les característiques del territori, cal que el servei guanyi en potència i cohesió pel

que fa al marc teòric, i contundència i eficàcia en la seva implementació als centres.

S'imposa també una revisió a l'alça del nombre de professionals del PEC, amb una distribució sobre el territori més adequada a les necessitats reals. L'assignació d'un professional a un centre hauria d'anar precedida sempre de l'acord formal i expressat per escrit d'aquest centre de posar en marxa algun dels plans descrits als punts anteriors. Els objectius a assolir haurien de ser clarament formulats, de manera que fossin fàcilment avaluables.

## 6.2. L'EDUCACIÓ DE LES PERSONES ADULTES

De forma genèrica es pot afirmar que les **necessitats formatives bàsiques dels col·lectius immigrants** (que excepte el desconeixement del marc social i cultural coincideixen amb les de les persones autòctones) són:

- aconseguir eines per a la socialització, l'autonomia i l'equilibri personal en el nou àmbit relacional i comunicatiu en què es troben, de manera que puguin complir amb els deures que se'n deriven i defensar els corresponents drets;
- aconseguir les competències laborals d'acord amb les pròpies possibilitats i necessitats.

**Cal que les administracions públiques assegurin una resposta formativa de qualitat** a les necessitats dels col·lectius immigrants, en uns casos potenciant les iniciatives socials no lucratives que treballen en una zona determinada, després de valorar conjuntament la seva actuació i, en d'altres, actuant directament. Però sempre amb criteris de resposta adequada, participació democràtica i gratuïtat. En tots els casos les administracions públiques haurien de fomentar la coordinació d'accions.

Les diferents administracions amb responsabilitats educatives i socials, però també als sectors professionals i socials més dinàmics, estan obligats a no deixar **cap demanda sense resposta**, però també a ajudar a formular la demanda i la reivindicació. La manca de formació bàsica és un **factor socialment ocult**: la població autòctona intenta dissimular les seves mancances de formació; la població immigrada pot tenir altres motius d'ocultació.

L'Administració autonòmica, que davant la formació bàsica de la població adulta immigrada fins ara s'ha deixat endur per la seva existència i va ser bel·ligerant en els primers temps amb relació a algunes de les respostes formatives pioneres, ha d'assumir les seves responsabilitats. Caldria establir un programa interdepartamental més real i efectiu que l'actual **Programa interdepartamental de formació d'adults** de la Generalitat. A més, caldria una relació operativa entre la Comissió Interdepartamental de Formació d'Adults i la Comissió Interdepartamental d'Immigració.

Els **ens locals** haurien d'implicar-se més en el tema de formació de persones adultes: establint **plans integrals específics**; exigint un paper diferent al que assigna als ens locals el Departament de Treball en la formació ocupacional; forçant que el Departament de Benestar Social estableixi convenis de col·laboració dins les seves competències de formació bàsica més enllà de les minses subvencions atorgades als ajuntaments menors de 20.000 habitants; maldant d'intervenir en la formació bàsica present al seu territori i relacionant-la amb els programes culturals; fomentant les expressions culturals dels immigrants i la seva participació als programes formatius del municipi...

Totes les poblacions que acullen nuclis d'immigració haurien de disposar d'un **servei públic d'acolliment** que els orientés i els ajudés en la resolució dels tràmits legals, serveis de salut, lloguer d'habitatges, etc., i també sobre els recursos de formació específica presents a la localitat.

Caldria que a totes les localitats hi hagués una **oferta d'ensenyament de les dues llengües** per a població adulta, amb un professorat, materials i recursos especialitzats en l'ensenyament del català i del castellà com a llengües estrangeres en el context migratori. Comencem a tenir **materials específics** per a l'aprenentatge de les llengües per a la població immigrada. Caldria, no obstant això, continuar treballant en grups de reflexió a partir de la pràctica, per millorar-los i per crear nous materials a partir dels existents.

La desigualtat sociocultural té una expressió en l'**analfabetisme funcional**, en creixement a les nostres societats, que es veu agreujat en els col·lectius de les persones immigrades pel desconeixement de la llengua i la cultura del país. Cal afavorir, per tant, les propostes formatives de qualitat que tenen l'objectiu del domini de les llengües i cultura autòctones i la llengua i la cultura

d'origen. Aquest domini ha de donar eines per a la reflexió autònoma sobre els xocs culturals intrafamiliars i intergeneracionals, amb les característiques pròpies de les persones immigrades.

Cal recordar de forma continuada que **l'ensenyament de la llengua comporta l'ensenyament de la cultura del país**. Que el mateix procés d'aprenentatge comporta un procés d'interiorització, de comprensió de l'entorn i de socialització. A través d'aquest procés es creen mecanismes i estratègies d'integració en aspectes "conflictius". És important, doncs, que a través de l'ensenyament de la llengua es promogui el diàleg intercultural amb tot el que comporta.

L'educació intercultural ha d'impregnar però **tota** la formació de persones adultes (bàsica, ocupacional, contínua, pel lleure, etc.) hi hagi o no hi hagi presència d'immigrants. Calen **accions formatives dirigides també als col·lectius autòctons**, d'orientació antiracista, que introdueixi en l'educació reflexions i praxis d'ordre polític a favor de la igualtat de drets i d'oportunitats, la denúncia de les discriminacions, etc. I caldrà també:

- una **revisió dels textos** que s'utilitzen, per evitar els prejudicis i els estereotips culturals que contenen,
- la creació o adaptació de mòduls de formació específics,
- un clima del centre obert a la multiculturalitat existent a l'entorn i a les seves manifestacions,
- i una metodologia adequada als requeriments interculturals, basada en el diàleg i la comunicació intersubjectiva. **La gestió i la pedagogia dels conflictes** socials serà un dels elements fonamentals de l'educació intercultural, també en la formació d'adults.

Qualsevol procés d'aprenentatge adult potenciat per les administracions públiques ha de plantejar-se, per tant, com a **espai plural**, compartit, i sense restriccions per raó d'origen o creences. Calen accions positives que impedeixin les discriminacions de fet.

La participació de persones immigrades en cursos ocupacionals **no pot continuar tenint com a requisit d'entrada la possessió del permís de residència** o els tràmits de renovació. La nova "llei d'estrangeria" ho afirma de forma

clara: *“Els estrangers tindran dret a l’educació de naturalesa no obligatòria en les mateixes condicions que els espanyols”* (art. 9.2). Esperem que les reglamentacions posteriors a la llei rectifiquin la normativa restrictiva actual.

Quan es tracta dels col·lectius immigrants, és imprescindible la coordinació d’esforços, el **transvasament de materials i experiències entre la formació bàsica i la formació ocupacional**. Caldria que es coordinessin de forma operativa els departaments competents, els centres i els seus professionals. Sense abandonar els objectius d’inserció laboral de les persones immigrades que participen d’un curs de formació ocupacional, caldria acceptar com a **indirectament ocupacional la formació cultural i social bàsica** que reben, i com a tal formació bàsica poder-la justificar administrativament en el Departament de Treball.

L’estructura de la formació ocupacional, a través de centres col·laboradors que reben una subvenció pública, exigeix evidentment una justificació de la formació realitzada i del compliment dels objectius. No obstant això, caldria trobar fórmules que alleugerissin els **formularis burocràtics**, perquè els centres col·laboradors, que tenen una mínima estructura organitzativa, bona part dels quals són els que fan formació ocupacional per a immigrants, no s’acabin perdent en purs formalismes administratius que ignoren la vida.

A més de la formació bàsica i ocupacional descrita en els punts anteriors, s’haurien de preveure també programes específics per a uns públics molt concrets:

- l’educació de **les dones adultes immigrades** des del moment de l’arribada,
- una **oferta formativa per al sector adolescent** acabat d’arribar o que no ha superat acadèmicament l’ensenyament obligatori, orientada cap a la formació i qualificació professional,
- **adolescents/joves “sense papers” i sense sostre**, en la línia d’una inserció social respectuosa amb la seva cultura d’origen,
- la presència percentualment important de població immigrada als **centres penitenciaris** aconsella també programes específics que comptin amb la seva participació en l’elaboració de pautes i materials,
- els programes d’atenció als infants immigrants escolaritzats han d’anar acompanyats també de programes específics destinats als **parens i a les**

**mares**, i als seus familiars.

S'han de fomentar tots els programes i espais de formació per a adults immigrants de què hem parlat, amb la durada que sigui necessària, amb professorat estable i amb les infraestructures necessàries racionalitzant els recursos públics, sense caure en el perill que es converteixin en guetos d'entreteniment i exclusió. Cal que siguin **formacions de qualitat**, dotades dels avenços tecnològics, que mantinguin com a objectius finals la inserció social i laboral plena, però que respectin i acompanyin els processos personals i preparin, si s'escau, per poder continuar en la formació professional o ocupacional.

Tots els projectes i programes formatius per assolir aquesta qualitat haurien de partir:

- del **reconeixement de la diversitat**, oferint codis comuns però alhora estimulant l'elaboració del coneixement i la potenciació de les competències individuals que ens permetran construir i transformar la societat,
- del **coneixement de les seves necessitats i expectatives** educatives per poder donar-los la resposta adequada. Per això, en la seva elaboració haurien de participar al màxim possible els propis interessats i les seves associacions, en la determinació de l'objecte d'aprenentatge, de la llengua a aprendre, del ritme lectiu, horaris i creació de grups d'aprenentatge, a les reflexions, avaluacions, creació de materials, etc.

No es poden abstrure les accions formatives de la tessitura concreta en què es troben les persones o el col·lectiu immigrant que hi participa: amb relació a la documentació legal, treball, xoc cultural, habitatge, etc. Per això, caldrà que l'**acció formativa sigui molt sensible** a aquestes circumstàncies.

Educadors i formadors han de conèixer les situacions prèvies del col·lectiu immigrant i els diversos codis culturals originaris. Per això, cal fomentar **cursos específics per a formadors i formadores**. Cal preparar també **mediadors/es** dels propis col·lectius immigrants, com a elements facilitadors de la comunicació intercultural. Quan sigui possible, cal que **participin també autòctons i immigrants** en la formació de formadors i mediadors.

Si totes les accions formatives han d'**adaptar-se a les necessitats del col·lec-**



**tiu immigrant**, cal que també les administracions públiques facilitin als seus centres la flexibilitat d'organització, de forma que sigui possible una **heterogeneïtat efectiva dels centres** segons les demandes. Els horaris, el calendari, el període de vacances, els ritmes lectius (Ramadà, verema, temporada turística, etc.) exigeixen una normativa molt flexible per als centres, així com un canvi de cultura laboral en la docència.

Però, en tot cas, tots aquests projectes i programes formatius específics **han de constituir un pont** perquè aquestes persones puguin incorporar-se als cursos normals, corrents, ordinaris en què les persones adultes s'estan formant. En conseqüència, *els cursos específics per a persones immigrades han de tenir la durada mínima suficient perquè els permeti incloure's amb capacitat de comprensió i d'interacció als processos ordinaris.*

I per últim, cal recordar la necessitat d'afavorir l'**accés de les persones immigrades a les titulacions**, així com facilitar les **convalidacions** dels títols expedits al seus països d'origen. Els serveis d'Ensenyament i les universitats haurien de tenir persones o oficines especialitzades per tal de simplificar els processos de convalidacions.

### 6.3. L'EDUCACIÓ EN EL LLEURE

Una de les mesures que cal desenvolupar és un **Pla Integral d'Innovació** a les institucions d'educació en el lleure. Cal una formació interna, un espai de reflexió-acció que creï una cultura i un clima organitzatiu favorables a la consecució de les finalitats educatives d'aquestes entitats, i **que impliqui els quadres dirigits i mitjos** de les federacions i agrupacions d'entitats, en una millor organització dels recursos disponibles i de prioritització de les estratègies d'innovació.

Proposem també que l'Administració assumeixi la responsabilitat d'impulsar i coordinar conjuntament Plans integrals en l'àmbit comunitari sobre l'educació en el lleure i l'atenció als infants, adolescents i joves en el temps lliure. Les diputacions i la Generalitat de Catalunya, haurien de generar **programes de suport a les iniciatives locals**, especialment pel que fa a la dotació de recursos.

I, concretant mesures més específiques, cal tenir molt en compte, en tot el que s'acaba de dir, la població immigrada. Per facilitar-ho, proposem la creació d'un **forum de trobada dels moviments d'educació en el lleure i els col·lectius d'immigrats**, potenciar la presència de **caps i monitors d'origens culturals diversos**, i establir una **xarxa d'intercanvis** no solament internacionals, sinó també d'àmbit català, afavorint així també la formació continuada. Per a facilitar el coneixement d'agrupaments, casals i esplais per part de les famílies immigrades, proposem també el desenvolupament d'una **campanya d'informació i sensibilització d'aquestes famílies** vers l'educació en el lleure.

Cal potenciar també una línia de **formació específica sobre interculturalitat, migracions i antiracisme**, des de les escoles d'educadors en

el lleure, en els cursos de Monitors i Directors (en els quals cal facilitar l'accés a població d'origen immigrant), i no solament en cursos d'especialització op-tatius. Cal també la creació d'uns materials de suport per als formadors d'aquests cursos.

El rol de la Universitat ha de ser més intens, tant en la **formació inicial bàsica** que imparteixen les Facultats de Ciències de l'Educació com en la **formació continuada especialitzada**. Les diferents administracions haurien d'incen-tivar la participació dels seus tècnics en aquesta formació continuada. També cal que es potenciï des de les universitats, fundacions, etc. recerques sobre immigració i lleure que permetin situar la realitat de la qüestió i avaluar els diversos programes i projectes que es duguin a terme.

**Cal que l'escola s'obri** de forma real a la comunitat, que afavoreix el lligam escola-lleure, que faciliti als infants i adolescents immigrants, i també als seus pares, tenir una visió més integral d'allò que se'ls proposa.

A l'hora d'afavorir la inclusió de fills i filles d'immigrants en els centres i entitats d'esplai i lleure, caldrà escollir acuradament els **continguts educatius** (l'educació en la diversitat, l'educació en el conflicte, l'educació per l'autono-mia, etc.) i les **metodologies didàctiques** més òptimes (treball cooperatiu, tre-ball per projectes...), atenent a la significativitat dels continguts, la globalitza-ció dels processos i el protagonisme indiscutible dels nois i de les noies.

Els educadors i les educadores prioritzaran els **grups heterogenis** i, amb actituds d'empatia, confiança i autenticitat, cal que valorin en cadascun dels seus educands, la multitud i complexitat de variables que conformen la seva persona, potenciant l'**autoestima** i la construcció equilibrada de llur **identitat cultural**.

I per acabar, recordem que el **dret a l'educació en el lleure** forma part del dret a l'educació, i per tant l'Administració hauria de garantir una oferta de servei públic de qualitat en aquest àmbit, considerant la inclusió dels fills i filles d'immigrants un objectiu prioritari. Per això, i sense que suposi retallar la iniciativa de la societat civil en qüestions de lleure, caldria una **legislació** que definís els termes en què s'haurien d'acomplir les línies generals de l'educació en el lleure; una **negociació i acord social** entre tots els agents intervinents, i finalment una **coordinació i visió integral** de l'educació en l'àmbit comunitari que recollís no solament l'articulació del lleure amb l'escola o l'oci, sinó que anés més enllà i hi inclogués l'educació d'adults i la intervenció especialitzada.

#### 6.4. LA FORMACIÓ DE MESTRES, PROFESSORS I EDUCADORS

Proposem crear uns **cursos d'acreditació** en la carrera de mestre i/o una nova especialitat en la d'educador social, específics per al tractament dels problemes socioeducatius relacionats amb l'exclusió social i la diversitat cultural. Aquesta formació i aquesta acreditació hauria de ser també accessible als mestres actualment en exercici. També hauria d'estar oberta als actuals alumnes dels CAP o dels CQP i hauria de ser tinguda molt en compte en l'adjudicació de places en les ZAEP.

En segon lloc, l'ampliació de la duració del pla d'estudis per a la titulació de mestre, hauria de contemplar uns nous crèdits dedicats a les relacions entre *sociopolítica i educació*, sobre *exclusió social, diversitat cultural i educació* i sobre les *característiques socioculturals* d'aquest alumnat i de les seves famílies.

Caldria també modificar en profunditat l'enfocament, l'orientació i la metodologia d'aquests estudis, els **objectius** dels quals serien aconseguir una formació sobre:

- les característiques d'aquest nou alumnat i sobre el context sociocultural de les seves famílies,
- la relació dinàmica i interactiva, entre el context sociocultural dels alumnes i la cultura majoritària, així com amb el propi context sociocultural de l'educador,
- les estratègies tècniques i de gestió educativa contra la marginació social i cultural i a favor d'una veritable ciutadania intercultural,

- la sensibilitat, les actituds, les conviccions i les habilitats professionals i socials de l'educador que facin possibles els punts anteriors.

I les noves **metodologies** per a aconseguir-ho han de prioritzar:

- Una relació dialèctica entre la pràctica i la teoria, que possibiliti identificar les causes reals dels problemes i de les disfuncions a què ha de fer front l'educador.
- Unes tècniques socioafectives, d'anàlisi dinàmica de les relacions interindividuals i grupals, capaces de facilitar en el futur educador la identificació dels propis prejudicis i estereotips, així com una formació sobre la presa de decisions, sobre la resolució de conflictes i sobre la conducció de grups.
- La formació d'unes actituds que capacitin per a una pràctica professional reflexiva, adequada, implicada, crítica i coherent, adreçada a la millora i satisfacció pròpia i dels altres.

Cal crear *situacions personalitzades d'aprenentatge* que sigui realment *significatiu* per als futurs educadors, mitjançant **una nova orientació del *practicum***, i un **reforçament de la figura del tutor** que hauria de ser qui coordinés el procés *formatiu* professional i personal que reclamem.

Cal disposar de **membres dels propis col·lectius** minoritaris treballant com a educadors o professors en els centres, mitjançant, ara per ara, procediments urgents i excepcionals de qualificació de professionals *auxiliars*, avançant decididament cap a una facilitació en les convalidacions i en l'accés als nostres ensenyaments convencionals per part d'aquestes persones.

Considerem indispensable realitzar una campanya prioritària i generalitzada de **formació permanent** sobre els temes d'exclusió social i diversitat cultural, que hauria d'iniciar-se en les poblacions i les zones amb més presència d'aquesta problemàtica.

Cal aprofitar i coordinar tots els recursos disponibles, donada la magnitud del projecte, especialment les **experiències anteriors** que han estat ben valorades i a vegades poc aprofitades.

Aquesta formació **hauria de realitzar-se als centres**, en horari de permanència dels professors, al servei de les necessitats concretes de cada centre, i hauria de tenir aquells quatre **objectius** bàsics que ja s'han exposat anteriorment.

Cal recórrer a **metodologies** que provoquin dinàmiques socioafectives, que facilitin l'anàlisi d'esquemes i estructures cognitives i relacionals bàsiques, i que implementin eines per a la avaluació i la revisió axiològica i ideològica.

El resultat final del procés formatiu, l'aspecte pràctic d'aquesta formació seria l'elaboració entre tots els components del claustre d'aquells dos capítols del Projecte Educatiu de Centre a què ens hem referit en apartats anteriors: el *Pla de Educació Cívica Intercultural de Centre (PECIC)* i el *Pla d'Acollida de Centre (PAC)*.

Moltes de les observacions que s'han fet en parlar de la metodologia de la formació inicial serveixen pel que fa a la formació permanent. Tot i això, donades les particulars característiques d'una formació permanent d'aquest tipus, creiem oportunes les següents consideracions:

- Els futurs alumnes d'aquests cursos de formació permanent específica prenguin consciència que **han de sentir-se preocupats** pel problema de l'exclusió social. Cal intentar, per tots els mitjans, que abandonin l'actitud similar a la d'uns espectadors.
- Les reflexions que aquest procés de conscienciació/implicació provocaran, cal compartir-les i elaborar-les a nivell de claustre, partint de l'anàlisi de les situacions més **generals i impersonals**.
- Abans de fer una tasca de *construcció* o d'una *orientació de reconstrucció social*, caldrà passar per una difícil fase de *deconstrucció* que caldrà saber conduir.
- Per facilitar-ho, s'ha d'**evitar portar el professor a sentir-se jutjat** i condemnat pels formadors. Cal recordar el principi que tots els aprenentatges han de ser *significatius* per a l'aprenent.
- S'ha d'evitar també el voler anar massa de pressa en aquest procés, però és indispensable **marcar fites concretes**, operatives, abastables i avaluables.
- El procés hauria de portar progressivament a uns **canvis** en la sensibi-

litat individual, i també en la ideologia, les creences, els valors i les actituds dels membres del claustre en la línia de **millorar l'empatia intercultural i la militància** contra tota forma d'exclusió. També a la superació d'aquella concepció de l'ensenyament, limitada a un seguit d'actes ritualitzats i repetitius. A canviar aquella *cultura escolar* basada en el *funcionarialisme*, i l'etnocentrisme, per una altra, basada en la **creativitat pedagògica** i en la lluita per la igualtat d'oportunitats, a partir del respecte a la diversitat i de la condemna de tota mena d'exclusió.

Pel que fa a l'**educador/a de persones adultes**, cal formar-lo per què sigui un professional que porti a terme activitats intencionals i sistemàtiques d'educació, però que alhora entengui i tingui instruments per poder valorar i acreditar els efectes educatius de les activitats que les persones adultes realitzem al llarg de la nostra vida. Un professional capaç de portar a terme programes educatius amb l'objectiu d'optimitzar personalment a la població adulta, però que proposi accions educatives amb la finalitat de produir canvis socials, millorar el teixit social i optimitzar la comunitat.

En resum, funcions de docència i acreditació, funcions d'animació i promoció sociocultural, funcions de coordinació i gestió, funcions d'investigació i elaboració de materials, funcions d'avaluació de processos i programes. Amb població immigrada haurem d'afegir a la formació de les aptituds i actituds genèriques, les específiques ja enumerades en aquest document.

Per solucionar aquesta manca de formació inicial, permanent o complementària dels educadors i formadores de persones adultes, des d'alguns sectors ha començat a proposar-se una llicenciatura de segon cicle d'educació de persones adultes. Però que hauria de transgredir bona part del concepte comú i acceptat de llicenciatura.

Caldria que superés els corporativismes universitaris de les adscripcions departamentals, que fos molt flexible, fàcilment accessible des de qualsevol diplomatura o llicenciatura, amb una estructura creditícia de convalidacions acadèmiques i experiencials molt oberta i que dissenyés un itinerari específic per a aquells docents que s'incorporen a la docència amb dedicació parcial, sense necessitar com a requisit, en aquest cas, cap titulació prèvia.

|  |     |
|--|-----|
| Índice general   |     |
| ÍNDIX  | 5   |
| PRÒLEG   | 9   |
| INTRODUCCIÓ  | 13  |
| 1. REFLEXIONS PER A UNA ANÀLISI DEL CONTEXT  | 17  |
| 1.1. EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA I IMMIGRACIÓ: MARC JURÍDIC   | 19  |
| La immigració a Espanya i a Catalunya  | 19  |
| La importància de l'educació dels nens immigrants a Catalunya  | 23  |
| La complexitat del dret fonamental a l'educació  | 30  |
| Les competències respectives de l'Estat i de la Generalitat de Catalunya en matèria educativa  | 31  |
| Tots els nens immigrants, al marge de la situació regular o no de la seva família, són titulars del dret a l'educació                | 32  |
| El deure dels poders públics de promoure la igualtat real i efectiva i el seu reflex en les polítiques educatives compensatòries     | 34  |
| El "dret" dels pares a escollir centre educatiu  | 38  |
| La normativa de la Generalitat de Catalunya sobre les polítiques educatives compensatòries   | 40  |
| Les perspectives de la nova "Llei d'estrangeria"   | 46  |
| 1.2. L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA  | 49  |
| L'existència d'una triple xarxa escolar  | 49  |
| L'augment de la fragmentació social i del multiculturalisme  | 50  |
| La diversitat cultural i la desigualtat social   | 52  |
| El repte de la integració  | 53  |
| 1.3. L'EDUCACIÓ DE LES PERSONES ADULTES  | 57  |
| El marc global de la formació i educació de persones adultes   | 58  |
| La formació bàsica de persones adultes   | 64  |
| La formació per al món laboral: la formació ocupacional  | 69  |
| 1.4. L'EDUCACIÓ EN EL LLEURE   | 74  |
| Anàlisi de les necessitats i mancances de tipus general en les institucions d'educació en el lleure                                  | 74  |
| Propostes de tipus general per a les institucions d'educació en el lleure  | 77  |
| 1.5. LA FORMACIÓ DE MESTRES, PROFESSORS I EDUCADORS  | 79  |
| La formació de mestres i professors: les mancances actuals i els principals reptes   | 79  |
| La formació específica d'educadors i educadores de població adulta   | 82  |
| 2. L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA I ELS INFANTS IMMIGRATS EXTRACOMUNITARIS   | 85  |
| 2.1. LES CONCENTRACIONS D'ALUMNES IMMIGRATS EN DETERMINATS CENTRES   | 87  |
| Els processos de preinscripció i matriculació  | 87  |
| El "dret" dels pares d'escollir el centre educatiu per als seus fills i les mesures contra la guetització escolar                    | 89  |
| Propostes  | 93  |
| 2.2. ELS PROCESSOS EDUCATIUS I D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DELS INFANTS EXTRACOMUNITARIS ALS CENTRES D'EDUCACIÓ INFANTIL              | 100 |
| Característiques específiques d'aquesta etapa educativa  | 100 |
| Propostes  | 103 |
| 2.3. ELS PROCESSOS EDUCATIUS I D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DELS INFANTS EXTRACOMUNITARIS ALS CENTRES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA | 106 |
| La formació i la integració d'aquests infants als Centres d'Educació Primària: reptes i possibilitats                                | 106 |
| La formació i la integració d'aquests infants als Instituts d'Educació Secundària obligatòria: reptes i possibilitats                | 111 |
| Propostes  | 117 |
| 2.4. LA INCORPORACIÓ TARDANA ALS NIVELLS D'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA  | 124 |
| La incorporació tardana: reptes i actuacions   | 124 |
| Propostes  | 128 |
| 2.5. L'EDUCACIÓ CÍVICA INTERCULTURAL   | 131 |
| Justificació i contingut   | 131 |
| Propostes  | 135 |
| 2.6. L'APRENENTATGE DE LENGÜES I CULTURES D'ORIGEN   | 138 |
| Antecedents.   | 138 |
| Avantatges i inconvenients que pot presentar aquest aprenentatge   | 141 |
| Propostes  | 146 |
| 2.7. ELS PROGRAMES I SERVEIS EDUCATIUS I L'ALUMNAT ESTRANGER EXTRACOMUNITARI   | 149 |
| Organització i funcions específiques   | 149 |
| Propostes  | 152 |
| 4. L'EDUCACIÓ EN EL LLEURE D'INFANTS I JOVES I LA IMMIGRACIÓ EXTRACOMUNITÀRIA  | 173 |
| 4.1. ANÀLISI DE NECESSITATS I DE MANCANCES ESPECÍFIQUES EN LES INSTITUCIONS D'EDUCACIÓ EN EL LLEURE                                  |     |
| AMB RELACIÓ A LA IMMIGRACIÓ  | 175 |
| Factors d'ordre intern   | 175 |



|  |     |
|--|-----|
| Factors d'ordre extern   | 176 |
| 4.2. PROPOSTES D'ACTUACIÓ  | 179 |
| 5. LA FORMACIÓ DE MESTRES, PROFESSORS I EDUCADORS                                    |     |
| I LA IMMIGRACIÓ EXTRACOMUNITÀRIA   |     |
|  | 185 |
| 5. 1. LA FORMACIÓ DE MESTRES I PROFESSORS:   |     |
| LES MANCANCES ACTUALS I ELS PRINCIPALS REPTES  | 187 |
| 5.2. LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES I PROFESSORS:                                    |     |
| PROPOSTES  | 189 |
| 5.3. LA FORMACIÓ PERMANENT DE MESTRES I PROFESSORS:                                  |     |
| PROPOSTES  | 193 |
| 5.4. FUNCIONS DELS EDUCADORS I EDUCADORES DE PERSONES ADULTES: PROPOSTES DE FORMACIÓ | 197 |
| 6. RESUM DE LES PROPOSTES <sup>1</sup>   | 199 |
| 6.1. L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA  | 201 |
| 6.2. L'EDUCACIÓ DE LES PERSONES ADULTES  | 212 |
| 6.3. L'EDUCACIÓ EN EL LLEURE   | 218 |
| 6.4. LA FORMACIÓ DE MESTRES, PROFESSORS I EDUCADORS                                  | 220 |

