

6. Síntesi i conclusions

En aquest apartat plantegem algunes de les idees que ens semblen més rellevants sobre el cas d'en Hassan.

En primer lloc, cal dir que en Hassan és un noi que va néixer a Marroc fa divuit anys i que és a Catalunya des de l'any 1998, va arribar-hi amb la seva mare i cinc germans (quatre més grans i una més petita). El seu pare fa 19 anys que es va establir al municipi del Baix Empordà on encara avui resideix la família; actualment (any 2000) són 10 de família: els pares i 8 fills. El fet que la mare i els germans faci solament tres anys que són a Catalunya, juntament amb la procedència geogràfica de la família (Nador, zona del Riff), ha condicionat de manera significativa la tipologia familiar: clima familiar dominat per un pare masclista i autoritari, hàbits de vida i de relació social reduïts a la comunitat marroquina, desconeixement per part de la mare i els fills petits del català i el castellà, habitatge d'aire absolutament marroquí, pràctica habitual i rígida de la religió musulmana, etc.

La família es va reagrupar a Catalunya l'any 1998 perquè el pare gaudia de certa estabilitat econòmica: havia treballat durant molt anys en un restaurant i, a més, havia fet negocis poc clars que li havien aportat força diners. Ara bé, la situació actual ha canviat i ha esdevingut difícil i complicada per una família de 10 persones. Per un costat, els ingressos econòmics són mínims: el pare no sabem si té ingressos o no (el restaurant va tancar fa un parell d'anys), el segon fill és el que treballa de manera fixa i en Hassan treballa els caps de setmana i l'estiu en una pastisseria, per altre costat, la mare no està bé de salut i, en darrer terme, el pare encara no ha resolt la seva situació amb la justícia i fins fa poc l'estada la presó l'ha fet absentar-se llargs períodes de llar familiar.

Pel que fa al paper de la família en el procés educatiu d'en Hassan, cal dir que sembla clar el valor positiu que té pels pares que el noi estudiï, bàsicament perquè confien en les seves possibilitats (és llest, segons ells) i esperen que aprengui bé un ofici i així pugui tenir un futur millor que el seu. Ara bé, això no comporta que la família (el pare sobretot que és qui opina i actua) mostri interès per acudir al centre educatiu quan se la convoca, pressuposa que els professorat fa bé la seva feina i que en Hassan està acostumat a treballar sol i a ser responsable amb els estudis; així doncs, la relació de la família amb l'IES ha estat pràcticament inexistent. El professorat s'ha volgut posar en contacte amb la família, però ha deixat d'insistir donat que en Hassan ha mostrat ràpid un bon procés d'adaptació al sistema educatiu català, unes capacitats intel·lectuals bones i una actitud positiva vers l'aprenentatge.

Pel que fa al procés educatiu seguit per en Hassan, cal dir que des dels set anys fins els 15 ell ha estat escolaritzat al Marroc. Per la informació que tenim (tota a través de les entrevistes fetes, cap paper escrit) sembla ser que en Hassan va ser en general un bon estudiant. Segons la tutora de 4t d'ESO, també els coneixements que ha demostrat en incorporar-se a l'IES ho demostren.

En Hassan arriba a Catalunya l'any 1998, i aquell mateix any s'incorpora a un dels IES públics del municipi, concretament s'integra a un grup de 3r d'ESO, curs que li pertocava per l'edat que tenia (15 anys). En aquest IES ha estat avaluat, doncs, de segon cicle d'ESO, superant-lo amb èxit amb una qualificació global de Bé. Actualment (curs 2000-2001) està fent 1r curs del Cicle Formatiu de Grau Mitjà en Electricitat que es fa al mateix IES; aquesta és una opció que respon a un desig clar del noi: preparar-se en un ofici per poder anar a treballar. La majoria del professorat li ha donat suport, malgrat pensés que tenia capacitats per treure's el Batxillerat.

També cal dir que en Hassan ha fet els 2 cursos de segon cicle ESO al mateix IES, un centre que el curs 1999-2000 tenia matriculats 577 alumnes, dels quals 284 alumnes eren alumnes d'ESO. Dels 577 alumnes de l'IES, 67 eren d'origen immigrant (11,6%) i d'aquests 60 d'origen africà (10,4%). Dels 284 alumnes d'ESO, distribuïts en 3 grups-classe per cada curs (1r, 2n, 3r i 4t), 47 eren d'origen immigrant (16,5%), i d'aquests 45 d'origen africà (exclusivament del Marroc); és a dir, un 15,8% de l'alumnat d'ESO d'aquest Institut en el curs 1999-2000 era d'origen africà, concretament del Marroc. D'aquests 45 nois i noies procedents de Marroc, matriculats a l'ESO el curs 99-00, 21 d'ells (o sigui pràcticament la meitat, el 46,6%) eren considerats oficialment alumnat d'incorporació tardana:

L'experiència de l'IES en l'atenció a l'alumnat d'origen marroquí es remunta aproximadament a fa uns 10 anys. En aquells moments, el centre encara era Institut de Formació Professional i en els cinc anys que aquesta durava solament hi havia un o dos d'aquests alumnes per curs. Progressivament el nombre d'alumnat procedent del Marroc ha anat augmentant (especialment els darrers 5 anys) fins arribar als 45 matriculats que tenien el curs 1999-2000. Les necessitats educatives de l'alumnat que han anat apareixent arran de la implantació de l'ESO i de la diversitat cultural cada vegada més present a l'IES, han provocat:

- Que el curs 1999-2000 el centre desenvolupés un Pla d'Acollida per garantir un bon procés d'adaptació a l'entorn educatiu en els primers moments que l'alumnat immigrant s'incorpora a l'institut.
- Que a l'ESO, s'introduïssin o modifiquessin determinats continguts, no tant al PEC, però sí en la programació dels crèdits variables de l'àrea de socials així com en l'acció

tutorial. També que s'elaborés material curricular adaptat (en forma de dossiers i carpetes) amb l'ajuda dels professionals del Programa de Compensatòria.

- Que el centre busqués a través del desenvolupament de diferents estratègies organitzatives i metodològiques una millor atenció a tot l'alumnat: desdoblaments de grups en les àrees instrumentals (aprofitant les hores del recurs de la UAC, dels tres grups originals se n'organitzen quatre), creació de la figura d'un tutor d'aprenentatge específic per a l'alumnat d'incorporació tardana emprant les hores lliures del professor de religió, etc.
- Que el centre fes funcionar la Comissió d'Atenció a la Diversitat a través sobretot d'una Comissió Pedagògica que es troba més sovint i és més operativa (Coordinador Pedagògic, Tutor d'Incorporació Tardana i caps de les àrees instrumentals).
- Que el centre endegués algunes iniciatives per garantir una bona convivència de l'alumnat al centre: setmana de la Pau i la no violència, Comissió de la Solidaritat, Sessions informatives d'antics alumnes marroquins que ara tenen una situació laboral més o menys estable, etc.

De totes maneres, cal destacar que en Hassan ha estat un alumne d'incorporació tardana que, en la seva formació a Segon Cicle d'ESO ha mostrat un procés d'adaptació i evolució molt positiu. Les principals dificultats les ha tingudes en les àrees de llengua, sobretot en la catalana, com és lògic. En arribar es notava, pels coneixements que mostrava, que havia estat escolaritzat al Marroc i que, en matemàtiques i assignatures de ciències aviat va anar adquirint un bon nivell. De fet, només d'arribar i després de passar un parell de mesos, va veure's que era un alumne que podia incorporar-se al curs que li pertocava per l'edat, seguint els continguts dels seus companys en totes les àrees llevat de les llengües, que treballava a dins l'aula però amb la programació adaptada (dossiers de materials elaborats conjuntament per la professional del Programa de Compensatòria i pel professor tutor de l'alumnat d'incorporació tardana). D'aquest treball específic de llengua catalana i castellana era el tutor d'incorporació tardana el que en feia el seguiment més acurat. A més a més, va participar en crèdits de reforç de català (a 3r i 4t) i, donat que la seva preocupació seguia mantenint-se amb el català, el curs 1999-2000 va demanar més suport per a l'aprenentatge d'aquesta llengua; se li va suggerir que assistís a les classes d'adults del municipi, cosa que va fer sistemàticament dos dies a la setmana durant tot el curs. No va rebre, a part del que acabem de comentar (adaptació de materials, crèdits de reforç de català, seguiment per part del tutor d'incorporació tardana) cap altre tipus de suport.

Pel que fa a rendiment acadèmic, en general el professorat comenta que els resultats acadèmics d'en Hassan en acabar l'ESO han estat realment bons donada la seva situació

personal: 1 Notable (Educació Física), 5 Bets (Ciències de la Naturalesa, Matemàtiques, Crèdits Variables i Crèdits de Síntesi), i 6 Suficients (Llengua Catalana i Literatura, Llengua Castellana i Literatura, Llengua Anglesa, Música i Educació Visual i Plàstica).

El professorat del centre coincideix majoritàriament a considerar en Hassan com una alumne amb capacitats per seguir cursant el BAT, ara bé, igualment també pensen que pot ser un bon alumne al Cicle Formatiu d'Electricitat que actualment està cursant. També coincideixen majoritàriament a afirmar que en Hassan té possibilitats d'integrar-se positivament al mercat laboral a Catalunya. Amb el que ja no hi ha tant d'acord entre el professorat és amb si en Hassan és un noi que acabarà integrant-se a la cultura catalana: tres pensen que sí i dos ho dubten fonamentalment per les característiques del seu entorn familiar i pel fet que fins ara ha mostrat certa tendència a relacionar-se amb altres nois i noies marroquins. Val a dir, que l'opinió general del professorat és que en Hassan es relacionava bé amb els companys del grup-classe, però que en les hores de lleure (pati) es relacionava bàsicament amb els nois i noies marroquins

En Hassan és un noi més aviat introvertit, tranquil, responsable i treballador, amb una aparença de reservat (no se sap exactament si per motius de manera de ser o per timidesa, per educació familiar o per problemes de comunicació derivats del nivell de coneixement de la llengua catalana). També és un noi que ha mostrat ser decidit i saber el que vol: demanda d'anar a classes de català, opció del cicle formatiu per aprendre un ofici i anar a treballar, etc. A casa, i en opinió del pare, en Hassan és un noi "normal", seriós, obediènt i sobretot, un noi que li agrada anar amb les persones responsables i serioses.

En Hassan ha mostrat una actitud vers l'aprenentatge que, juntament amb les seves capacitats intel·lectuals i la seva formació prèvia al Marroc, ha estat decisiva per la seva bona evolució i la seva progressió acadèmica: interès i ganes d'aprendre, responsabilitat individual enfront les tasques escolars (assistia regularment a classe, portava tot el material necessari i cada dia tenia els deures fets), ordre i mètode en l'execució de les tasques escolars, preocupació positiva pels resultats acadèmics. Tampoc ha estat un alumne problemàtic pel que fa a comportament, s'ha mostrat disciplinat i obediènt.

Malgrat que per tenir una conversa amb en Hassan, el professorat havia de prendre la iniciativa, havia de fer el primer pas, el noi tampoc ha tingut cap tipus de problema per mantenir relació cordial i respectuosa amb el professorat. A més, és evident que ha connectat millor amb determinat professorat i que té criteris personals en relació a quines són les qualitats positives d'un docent: que s'expliqui bé, que el que es treballi a classe s'adeqüi al que l'alumne necessiti, que no deixi que hi hagi massa xivarri, etc.

Quan es demana al professorat que assenyalin (entre set opcions diferents) quins son els factors que creuen que han contribuït a l'èxit escolar d'en Hassan, tots (cinc professors i la tutora de 4t) llevat d'un (el professor de llengua catalana de 3r) coincideixen a assenyalar-ne un: "la capacitat i els esforços individuals de l'alumne". Quan se li demana el mateix al noi, ell comparteix la idea de l'esforç i el treball per la seva part.

Informe 3: Musa

1. Descripció de l'alumne i criteris de selecció del cas

En Musa és un noi de Gàmbia, nascut el 14 d'octubre de 1984, de pares gambians, al poble de Madina Saho Village. Sembla que va arribar a Espanya el 1998, però no es va incorporar al sistema educatiu català fins a l'octubre de 1999. En matricular-se a l'institut i ser un alumne d'incorporació tardana, va passar directament al TAE de la zona, tot i que, formalment, estava adscrit a 4art curs d'ESO.

En l'avaluació del segon cicle d'ESO, seguint el protocol de la Direcció General d'Ordenació Educativa, ha obtingut un notable de Llengua catalana i literatura, un bé de Matemàtiques i de Ciències Naturals i un suficient de Ciències Socials, que són les àrees que s'han treballat al TAE. L'avaluació s'ha fet atenent als objectius del TAE i per aquest motiu les qualificacions duen un asterisc, que, en la pràctica, vol dir que es tracta d'una ACI. El document acaba afirmant que no ha assolit els objectius del segon cicle d'ESO i que, en conseqüència no obté el Graduat en Educació Secundària, però no se li recomana que es quedi un curs més a l'institut fent ESO, sinó que se'l deriva cap a un programa de formació ocupacional del CIFO. Finalment no ha estat així, perquè aquest curs en Musa està treballant, amb contracte, en una empresa de repartiment de publicitat domiciliària.

En Musa ha estat escollit per formar part de l'estudi perquè és un noi que va acabar els estudis d'ESO el curs 1999-2000 i, a més, reuneix les condicions següents: és d'incorporació tardana, és originari de Gàmbia i no ha superat el segon cicle d'ESO.

De la seva escolarització anterior en sabem que va anar a l'escola alcorànica, on havia après l'àrab, però no hi va treballar res de càlcul. És d'ètnia sarahole i, a més de la seva llengua materna, coneix el madinga i algunes coses del fula. Parla i comprèn l'àrab, com a fruit de la seva escolarització a Gàmbia.

Té tres germans, de 10, 12 i 14 anys, tot i que les dades són confuses. Els seus pares i els dos germans petits viuen a Gàmbia. En Musa resideix en un pis d'una ciutat del Gironès amb el seu oncle, la seva dona, un seu fill petit, i un cosí. La zona on viu és de pisos senzills i barats i hi ha una certa concentració de famílies immigrades.

El gruix de la recollida de dades es va fer durant el mes de març de 2001, llevat de les que fan referència al context sociocultural, que s'han fet una el mes de maig i les altres el febrer. S'han entrevistat les persones següents: una educadora de Centre Obert, dos

regidors de l'Ajuntament (el de Qualitat de vida i la d'Ensenyament), en Musa, el seu oncle, el director de l'institut, la tutora d'en Musa i la psicopedagoga de l'IES. El qüestionari només l'han respost les dues professores del TAE.

2. El context sociocomunitari

Com s'ha dit, en Musa viu en un primer pis d'un carrer del barri d'una ciutat del Gironès. Es tracta d'una zona d'expansió, on s'està construint moltíssim. Durant els anys 70 ja va experimentar un gran creixement i els blocs de pisos hi són abundants. La majoria eren pisos senzills, que acollien famílies treballadores, moltes d'elles procedents de la resta d'Espanya, però també d'altres pobles de la comarca i de la resta de la demarcació de Girona. Avui, aquesta zona és la que acull un percentatge més gran d'immigració d'origen estranger de la ciutat, majoritàriament marroquina i gambiana, tot i que es dona una certa sectorització. Alguna gent que viu al barri, s'hi ha traslladat recentment procedent d'altres zones socialment menys valorades de la ciutat. Encara no hi ha cap botiga de productes africans, ni cap carnisseria halal.

La importància de l'urbanisme en la integració social de les noves migracions la remarca un dels regidors entrevistats:

“Amb el tema d'urbanisme, estem patint els errors gravíssims que hi va haver els anys 60 i 70, amb un tipus de construcció que no és adient. L'urbanisme ha jugat un paper molt i molt important: no ens ha fet possible, o fa que no sigui el que jo voldria que fos, la integració de la persona immigrada.” (Regidor de Qualitat de vida)

El pis on viu en Musa és una construcció de finals dels anys 60, primers dels 70, en bon estat de conservació, no massa gran de dimensions. Molt a prop d'on viu hi ha un equipament esportiu, dues escoles de primària, un centre cívic, amb una Unitat Bàsica de Serveis d'Atenció Primària (amb una educadora, un assistent social i una treballadora familiar), un institut de secundària i un Centre Obert de la parròquia, conveniat amb l'Ajuntament de la ciutat.

En Musa no anava a aquest institut que li correspondria per zona, sinó a un dels instituts de la ciutat veïna. En canvi, sí que anava regularment al Centre Obert, cada dia en sortir de l'institut fins a les 7 i alguns dies fins a les 8 del vespre. Participava tant de l'espai d'acollida (biblioteca, jocs...), com de les activitats més dirigides (informàtica, fer els deures, etc.), com d'un programa de suport lingüístic que duia a terme el GRAMC i també d'algunes sortides.

Com ens explica una educadora del Centre Obert, és un barri on es fa molta vida al carrer i a les places i és també un barri tranquil i segur, malgrat el que puguin dir alguns diaris. No hi ha la sensació d'inseguretat, ni de tensió visible entre immigrants i autòctons: el que sí que es percep és un cert sentiment de degradació del barri. En la mateixa línia, l'oncle de Musa ens diu que és conscient que, al barri, hi viuen força persones immigrades, però que ell mai ha tingut cap problema.

En paraules del regidor de Qualitat de vida:

“A mi personalment m'agradaria que, a tot arreu hi pogués haver gent immigrada i que hi haguessin pisos, que no fos tot el bloc de marroquins o de gambians, perquè això considero que és un veritable error.”

“El gran beneficiat de la immigració és el propietari de vivendes de baixa qualitat. Aquesta gent s'haurien vist obligats a tenir-les tancades o bé a tirar-les a terra i, en aquests moments, fan el gran negoci amb la immigració, se n'aprofiten.”

“ No hi ha més problemàtica en la gent immigrada que en la gent d'aquí. No es detecta una major conflictivitat. El que passa és que els marroquins, per exemple, estan molt acostumats a fer vida al carrer... O sigui, l'aparença aquesta que hi pot haver, inclús hi ha un cert sentiment entre la població al respecte, no diré de por, però sí de gran respecte envers aquests col·lectius.”(Regidor de Qualitat de vida)

3. La família

3.1. Característiques de la família

El pare d'en Musa, segons que explica el seu oncle, va venir fa molts anys ell tot sol a Espanya (parla dels anys 1982 o 83). Ara deu tenir uns 50 anys i viu a Gàmbia, però de tant en tant ens diu que ve a Catalunya i que, quan és aquí, treballa en el sector dels transports. Per algunes informacions, sembla com si el pare de Musa fos una persona important dins de la comunitat d'origen, una mena d'alcalde, en termes d'aquí, i que l'estratègia familiar és la de passar un temps a Catalunya per obtenir recursos econòmics per tal que la família pugui viure millor a Gàmbia.

Aquesta qüestió del pare de Musa és enormement confusa i, la veritat, és que no n'hem tret l'aigua clara. Segons ens explicaven a l'institut, és un tema que es porta mig d'amagat: de fet, Musa es refereix sempre al seu oncle anomenant-lo pare. Sembla que, a part de raons culturals, pel mig hi pugui haver qüestions de papers...

L'oncle de Musa, que li fa de tutor i de pare en absència del pare biològic, és un senyor d'uns 30 anys, alt i prim, que treballa en un escorxador d'un poble de la comarca. És a la ciutat on resideix ara des de 1992 i viu en aquest pis que ocupa actualment des de 1997.

Totes les fonts coincideixen a dir que és una persona molt exigent i estricta, fins a cert punt autoritària, però seriosa, correcta i complidora.

La tia, que intervé molt poc en la conversa i sembla que té més dificultats lingüístiques per expressar-se en castellà que l'oncle, ens diu una professora de l'institut que és una dona molt afable, que sempre ha donat suport a Musa, que fa de cuidadora, de "marassa" i que té "molt bon rotllo".

En canvi, la mateixa professora ens diu que ha observat problemes importants de relació entre l'oncle i en Musa. Aquest alguna vegada arribava a l'institut molt malhumorat i feia algun comentari negatiu del seu oncle. Fins i tot alguna vegada se li veia algun morat. Nosaltres vam poder constatar que les paraules que l'oncle adreçava a Musa en sarahole eren sempre breus i que Musa obeïa sense replicar en cap cas.

La mateixa professora ens diu que la família Saho està molt integrada, que sempre s'havien interessat per la marxa acadèmica de Musa i que, comparativament amb d'altres famílies, havien mostrat sempre un interès real per informar-se i relacionar-se amb el professorat del centre. I afegeix que, com la majoria de les famílies saraholes, la de Musa era molt creient i practicant del punt de vista religiós.

3.2. Expectatives de la família vers el seu fill

Sembla que l'expectativa de la família i de Musa era coincident en el sentit de què el seu interès principal era el d'entrar en el mercat de treball i començar a guanyar algun cèntim. Les professores de l'institut havien parlat tant amb l'oncle com amb en Musa, a la vista dels seus progressos acadèmics i del seu interès per aprendre, de la possibilitat de poder seguir formant-se mentre començava a guanyar algun diner. Semblava que estava tot clar i pactat, doncs fins i tot s'havia mantingut ja una entrevista al CIFO, quan des de l'institut es van assabentar que en Musa ja havia començat a treballar i que la família no estava pas disposada a renunciar a un contracte ja signat.

Es pot concloure, per tant, que a la família no li va acabar d'interessar que en Musa seguís formant-se, que van considerar que ja tenia un nivell suficient de català i de castellà com per poder-se desenvolupar amb una certa autonomia i que l'interès primer era entrar ràpidament en el mercat laboral. Així, almenys, ho ha viscut la seva tutora de l'institut. En tot cas, l'oncle tenia una imatge molt bona de Musa, com a persona treballadora i responsable, que encaixaria perfectament en el seu lloc de treball.

3.3. Percepcions i significats que s'atorguen a l'escola

L'oncle tenia una percepció molt clara de l'escola, segons explica la tutora de l'institut. Tenia clar que era important que en Musa sapigués explicar-se i comprendre, que tingués un domini lingüístic i cultural suficient per moure's per Catalunya. I creia que l'únic mitjà per aconseguir-ho era l'escola. Valorava molt l'adquisició dels aprenentatges instrumentals, no només els lingüístics, també els matemàtics, i la possibilitat de poder-se moure per una ciutat com Girona. Pensava que això era bo i que el camí més directe passava per l'escola.

3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari

Pel que sabem, la família de Musa, fora de la seva comunitat, té poques relacions amb l'entorn social. Cap dels seus membres forma part d'una associació d'immigrats, ni tenen massa relació amb els serveis socials del municipi. Tot i això, sabem que en Musa va arribar al Centre Obert a través d'una derivació de l'educadora de l'UBASP. Sabem també que l'oncle va anar a inscriure'l al Centre Obert i que hi ha acudit cada cop que se li ha demanat el consentiment perquè en Musa pogués participar en alguna excursió. Igualment, com hem vist, la relacions de l'oncle amb l'institut van ser prou fluïdes i positives per totes dues parts.

El principal vincle comunitari és amb la mesquita, a la que van, tant l'oncle com en Musa, cada divendres, i els altres dies, si poden.

4. El context escolar

4.1. Característiques generals del centre on ha anat l'alumne

En Musa només ha anat un any a escola. Aquest curs l'ha fet en un institut d'educació secundària, tot i que ell l'ha passat en un TAE que, casualment, aquell curs estava ubicat en el mateix institut en el que estava matriculat (el TAE acull tots els alumnes d'incorporació tardana de la zona, matriculats tant en centres públics com concertats).

L'institut tenia el curs 1999-2000, 366 alumnes, dels quals un 10,3%, és a dir, 38, eren d'origen estranger, 36 d'ells d'origen africà. Havia estat un institut de Formació professional, això vol dir, segons el seu director que "no té la tradició d'un institut de tota la vida, amb les connotacions pejoratives o de desprestigi que això pugui tenir".

En aquests moments acollia entre dues i tres línies d'ESO: dues a primer i tres a la resta de cursos. Els alumnes d'origen africà, a primer, eren 5 i 4 respectivament a cada grup; a segon, 1, 2 i 4 respectivament; a tercer, 5, 0 i 5; i a quart, 4, 0 i 6 alumnes d'origen africà. La diferència d'ubicació entre el primer curs i la resta s'explica per un canvi d'orientació important que s'ha produït en aquest tema. Té també una línia de batxiller i fan un cicle formatiu de grau mitjà d'administració i un cicle formatiu de grau mitjà d'administració d'empreses. Tenen concedit un cicle formatiu de grau superior de Documentació sanitària, però que no s'ha activat, tot i que "hi ha demanda i aquí s'està instal·lant un parc sanitari prou important comperquè això realment tiri endavant. A nosaltres ens interessa i creiem que es pot fer fàcilment", ens diu el director. I afegeix:

"El que passa és que... administració d'empreses... per a la nostra tipologia d'alumnes no és la millor via. Potser un altre tipus de formació professional podria ser més interessant. Tampoc ens volem especialitzar en un determinat tipus de sortides: hem de tenir un centre amb les mateixes garanties que qualsevol altre. Aquest és un punt bàsic: hem d'integrar els alumnes, també els immigrants, en les condicions normals de l'institut. Hi hauria d'haver un esforç de la comunitat educativa per evitar el deteriorament de l'ensenyament públic."(Director de l'IES)

La distribució dels alumnes d'origen immigrant en els diferents grups s'ha fet amb el criteri prioritari d'evitar que es concentrassin en un mateix grup i atenent també la seva edat i capacitats.

Tots els alumnes africans que cursen l'ESO en aquests moments són d'incorporació tardana (s'han incorporat al sistema educatiu català a partir del tercer curs d'educació primària), llevat d'un alumnes que feia quart d'ESO.

Pel que fa a la infraestructura del centre, compta amb biblioteca, aula d'informàtica, aula de música i menjador, però no té gimnàs, fet que és viscut com un dèficit important, fonamentalment perquè els posa en inferioritat de condicions en relació als altres centres de secundària de la població. Pel que fa al menjador escolar, en els menús es tenen en compte les demandes dels musulmans i dels alumnes amb problemes individuals, si hi ha una petició prèvia. En el cas dels alumnes musulmans se sol substituir la carn de porc per peix o ous.

El centre va viure a mitjans de 2000 un canvi de direcció, que s'ha proposat com a objectiu dignificar l'institut i posar-lo en situació d'igualtat davant de la població. Hi ha temor a perdre alumnat i el nou director té una visió molt crítica de la realitat i una preocupació molt viva pel futur de l'institut:

“És un centre ubicat en una zona relativament conflictiva de la ciutat per les migracions dels anys 60 i 70, amb gent que, evidentment, no es van integrar, com correspon a tot el que és massificació, i les noves migracions, que es posen al costat, fins i tot potser enfrontades a les anteriors: nosaltres som els que hem d’atendre l’educació de tota aquesta tipologia. L’institut es troba amb aquest xoc d’immigrants i elements que no estan ben integrats, els fills d’immigrants anteriors. Això ens dona una varietat important, una varietat que es veu compensada perquè també ens vénen els alumnes d’un poble veí, amb els costums propis d’un poble petit. Aleshores tenim: gent de poble, immigrants africans o d’última generació, els immigrants anteriors (espanyols) i els autòctons. Aquesta varietat fa que sigui molt complex i que hàgim donat prioritat a buscar noves metodologies per pacificar l’agressivitat que molts d’aquests alumnes porten com a conseqüència de la tipologia de famílies i dels seu ambient social.”(Director de l’IES)

4.2. El currículum del centre i com s’adequa a l’atenció a la diversitat i a l’alumnat d’origen immigrant

4.2.1. Els plantejaments institucionals del centre en relació a l’atenció a la diversitat i a l’alumnat d’origen immigrant

L’institut no té encara elaborat ni aprovat el Projecte Educatiu de Centre, ni el Projecte Lingüístic, que s’inclou dins d’ell. Tampoc existeix, de manera formalitzada el Projecte Curricular de Centre. La no existència d’aquests dos documents s’ha de veure com un símptoma d’una certa deixadesa institucional i una certa desestructuració, que ens confirma el nou director del centre i que s’ha plantejat com un dels objectius bàsics corregir aquesta situació.

El que sí que hi ha, tot i que és encara molt recent (porta data de 10 de gener de 2001, per tant no existia encara per al curs que estem analitzant) és una proposta escrita de Pla d’Acollida, que ha guiat les actuacions que s’han fet aquest curs, però que no és encara pròpiament el Pla. Aquest Pla fa referència exclusivament als alumnes d’incorporació tardana, que, com hem vist, fins ara, són pràcticament tots alumnes d’origen africà, arribats al centre per decisió de la Comissió de Matriculació (Salt és una Àrea Territorial Específica, que pot funcionar tot l’any), amb l’informe corresponent de l’EAP i del programa d’Educació Compensatòria.

Es divideix en dues parts: la primera fa referència al “primer moment”, és a dir, a l’arribada de l’alumne al centre, i l’altra a “la incorporació definitiva al centre”, passat ja un temps.

En el primer cas, es diu taxativament que l’alumne s’incorporarà al TAE de la zona, en principi per a tot el curs escolar, si els informes del professorat del TAE i l’equip docent de l’institut no decideixen el contrari. L’alumne assistirà al TAE, ubicat en algun dels centres escolars de la zona, tots els matins del curs; i les tardes de dilluns, dimarts i dijous, que els alumnes d’ESO tenen classe, aniran al centre i s’incorporaran al seu grup classe que els

correspongui, de manera que no es faran agrupaments específics d'alumnes d'incorporació tardana, evitant que s'acumulin en un mateix grup, si es tracta de crèdits comuns (si toca fer crèdits de tipus instrumental, s'incorporaran als grups reduïts o de diversitat, dels quals es parlarà més endavant), o en un mateix crèdit, si es tracta de crèdits variables (en aquest cas, es procurarà d'inscriure'ls en crèdits de tipus manipulatiu). Es proposa de fer-ho així per tal d'oferir-li un marc adequat d'immersió lingüística i d'incorporar-lo a la dinàmica general del centre. L'horari d'aquest alumnes es farà conjuntament entre el professorat del TAE i l'equip docent del curs que es tracti.

L'avaluació dels alumnes del TAE la faran els professors del TAE, que elaboraran un informe específic. Els professors del centre, que els acullin les tardes que hi assisteixin, ompliran un registre d'observació sobre el procés d'adaptació d'aquests alumnes, que es farà arribar als professors del TAE perquè l'incorporin en el seu informe. Aquest registre, en principi el va elaborar la psicopedagoga del centre, però més endavant se n'ha elaborat un des del SEDEC, a utilitzar per tots els centres.

En el segon cas, que normalment és al cap d'un curs (però no sempre) i que es produeix quan els professors del TAE proposen que l'alumne deixi el TAE i s'incorpori al centre, es preveu de fer una reunió de l'equip docent corresponent, que, a partir de la situació acadèmica i personal de l'alumne, elaborarà l'horari que es consideri més adient. En tot cas, en les àrees instrumentals assistiran als grups reduïts de suport; en els crèdits variables es tindran en compte les aptituds i el nivell d'adaptació dels alumnes; i per a la resta de crèdits comuns aniran al grup que els correspongui. L'avaluació d'aquest alumnat passarà a ser l'ordinària, però tots ells, si no es decideix el contrari, es considerarà que tenen una ACI.

Tampoc existeix, de manera formalitzada, un Pla d'Acció Tutorial (PAT) escrit, però la Comissió Pedagògica ja ha iniciat aquest curs la discussió i el treball per tal d'elaborar-lo. En la pràctica, però, com és lògic, sí que es fan els crèdits de Tutoria i per això n'hem parlat amb el professorat de primer curs d'ESO. Sabem que cada curs (el grup sencer, incloent-hi els grups reduïts de suport) té un professor tutor. A primer, però, de manera experimental, s'ha introduït la figura del co-tutor.

Cada setmana es reuneixen els tutors de cada curs amb la Cap d'estudis per tal de planificar i fer el seguiment del PAT. Pel que fa a la relació que es manté amb les famílies, durant el curs es fa una reunió col·lectiva i una entrevista individual, com a mínim.

De cara a l'any vinent s'està pensant en fer un sistema de tutories compartida. Diu la psicopedagoga que és bo que tots els professors de l'institut tinguin responsabilitats tutorials sobre, per exemple, deu alumnes.

Pel que fa a les activitats desenvolupades amb els alumnes, durant el primer trimestre s'ha fet sobretot un treball d'informació (ús de l'agenda, coneixement dels crèdits, organització dels aprenentatges, etc.). S'ha començat a treballar també un projecte de dinàmica de grups per tal d'afavorir el coneixement entre tots els nois i noies de cada grup classe. S'han programat també diverses xerrades a proposta del professorat: sobre el poble saharauí, sobre l'esquizofrènia, sobre l'adolescència, sobre sexualitat, etc.

La Programació Anual de Centre és una carpeta, que inclou tots aquells papers que, a començament de curs, demana del Departament d'Ensenyament. Semblantment passa amb la Memòria Anual, de la qual n'hem extret les informacions següents:

A primer i segon curs d'ESO s'oferten entre 2 i 3 crèdits variables per trimestre; a tercer, 3 crèdits per trimestre; i a quart, 4 per trimestre. Es procura que cada trimestre n'hi hagi, com a mínim un d'iniciació i un de reforç. Pel que fa a les sortides, se'n varen programar algunes de culturals (tatres, museus, audicions musicals), d'altres d'esportives (esquiada), etc.

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

Segons que explica el director del centre, alumnat d'origen africà n'hi ha des de fa tres o quatre anys al centre i ha anat augmentant progressivament. La majoria són marroquins i gambians.

Fins al curs passat, l'atenció a la diversitat a l'ESO es feia a través de tres tipus de recursos: per una banda, la UAC, on s'hi incorporaven els alumnes amb problemes de tipus conductual; de l'altra, els grups d'alumnes d'incorporació tardana; i el tercer recurs era el dels alumnes de suport, per a aquells que tenien dificultats d'aprenentatge. Aquest muntatge feina que, tot i invertir moltes hores i recursos, no es poguessin atendre adequadament aquests alumnes. A més, com explica la psicopedagoga del centre, la idea d'integració era absolutament aliena a aquest tipus de plantejament, que no té cap tipus de sentit per als alumnes i que comporta un seguit de problemes organitzatius de difícil solució: "acabes trencant totes les franges horàries, des del punt de vista dels horaris és una animalada (és impossible que nens de cursos i grups diferents surtin a l'hora adequada per poder fer les instrumentals al mateix temps), i també trenca l'avaluació".

“Jo ho vaig veure com una incoherència molt grossa. I el mateix passava amb la UAC. Aquells nanos, o bé els atenes de tot, a temps complet, i aleshores feies un altre TAE, un gueto UAC i un gueto suport, o bé ho trenques tot. O, per exemple, el grup de suport de tercer no existia, perquè ja no quedava personal per fer-ho.”(Psicopedagoga de l’IES)

La mateixa psicopedagoga ens fa un comentari, a propòsit de les orientacions i l’ús dels recursos per atendre la diversitat als instituts:

“Tot el funcionament de l’Administració normalment porta a atendre la diversitat per grups homogenis. És una mica paradoxal: es pretén donar recursos per integrar i el que es fa és acabar atenent la diversitat de forma segregada. Llavors hi ha els grups d’alumnat d’incorporació tardana, que acaben essent uns grups problemàtics; uns grups de nens conductuals; i un grup de nens de suport... i en realitat queda la diversitat atesa per paquets homogenis...”(Psicopedagoga de l’IES)

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

El curs 1999-2001 es van programar alguns crèdits variables relacionats amb el que podria ser el treball intercultural. A primer d’ESO no n’hi havia cap. A segon, hi havia el crèdit *Cultures del món*, de reforç i de l’àrea de Ciències Socials. A tercer es va programar un crèdit de reforç d’Ètica, *Geografia dels conflictes*. I a quart, el crèdit de l’àrea de Ciències Socials, *La volta al món en 35 hores*.

Segons que explica el director del centre, fins al moment, el fet de tenir alumnes d’origen africà no ha comportat cap mena de canvi en els continguts del currículum:

“S’ha fet una oferta pensant en la tipologia d’alumne mitjà. Aquest ha estat el nostre criteri, perquè nosaltres no volíem començar a marcar, a reduir l’oferta, per especialitzar-nos en un determinat tipus d’alumne.”(Director de l’IES)

El que sí han tingut com a criteri i l’han aplicat és el de col·locar els alumnes provinents del TAE en crèdits variables de tipus manipulatiu, fonamentalment per evitar que la llengua fos un hàndicap afegit. Així, en general, han fet crèdits d’Educació Física i de Tecnologia.

Un altre cas, que també s’està experimentant aquest curs és a quart d’ESO. Les matemàtiques, per al grup de nanos que no segueixen, on hi ha la majoria dels alumnes d’origen africà, es fa a través d’un Taller de jocs de taula: un dia es fan matemàtiques de tipus teòric i els altres dos es fan jocs de taula.

També a Llengua es fa un projecte innovador, que anomenen *Cotagé*: es tracta de treballar un petit hortet d’un metre quadrat, que cada alumne ha de conrear. La idea té a veure amb la teoria que hi ha la possibilitat de que una persona pot viure amb els vegetals que es

poden conrear en aquest petit hortet. Els alumnes tenen un guió de treball, que implica estudi de diferents qüestions relacionades amb la natura i l'horticultura i també una part pràctica, que és la de conrear la terra. Al final del projecte hi ha un apartat de cuina, on s'aprèn com es poden cuinar cadascun dels productes obtinguts.

4.2.4. L'avaluació de l'alumnat

El sistema d'avaluació dels alumnes del TAE ja s'ha explicat mínimament: al TAE només es treballen quatre àrees (Llengua catalana i Literatura, Matemàtiques, Ciències Socials i Ciències Naturals), amb un èmfasi molt especial en la llengua catalana i les matemàtiques. Se'ls fa un informe d'avaluació al final del curs i uns Fulls de seguiment trimestrals, àrea per àrea, on s'expliquen els ítems treballats i els seus progressos i es parla també de les seves actituds i el seu grau d'integració.

Per als alumnes del TAE que a les tardes van al centre (tres tardes) han elaborat unes pautes d'observació per tal de mesurar el seu grau d'integració social i on es valoren qualitats de tipus personal: la participació, la higiene, la puntualitat, etc. En paraules del director, "una valoració que no té res a veure amb els continguts de la matèria, perquè evidentment no estan encara en condicions".

Els alumnes incorporats plenament a l'institut són avaluats de manera ordinària, igual que els altres alumnes, tot i que, segons el director, es dona més importància a les actituds i els procediments.

En termes més generals, la psicopedagoga explica que el tema de l'avaluació ha portat, dins del centre, "una discussió brutal":

"Semblava que els nens que estaven en una UAC no podien aprovar perquè no sabien equacions de segon grau. Sempre hi ha qui corre amb l'argument del greuge comparatiu i sembla que aquí s'ha acabat el món: jo suspenc nens del grup B per què no saben fer equacions de segon grau; com pot ser que aquest que no sap fer trencats aprovi? Això és un greuge comparatiu! I sobre aquest argument tot el món tremola, tothom entra en dubte i et miren..."(Psicopedagoga de l'IES)

La psicopedagoga del centre explica que, l'any passat, a cada Junta d'avaluació hi havia problemes d'aquest estil i alguns es negaven a entendre que "no es pot suspendre un nano si se li demana que faci unes coses determinades i resulta que les fa".

La manera de sortir del pas va ser demanar, primer de tot, que es constituís la Comissió Pedagògica, i segonament, que el tema de l'avaluació fos el primer que abordés. Aquesta Comissió va elaborar un document sobre avaluació que recollia, en primer lloc, la normativa del Departament al respecte, per partir d'arguments d'autoritat i contrarestar

algunes posicions d'entre el professorat. Després es va demanar a cada Departament del centre que, ja que no tenen elaborat el Projecte Curricular de Centre, que fessin una relació dels continguts bàsics de cada crèdit obligatori i que en destaquessin en negreta aquells que es consideraven prioritaris. Així es va fer i aquests continguts remarcats en negreta es van convertir en el que es podria anomenar els continguts mínims a assolir i que es prendrien com a criteris d'avaluació, respectant en tot cas les ACI, si és que algun alumne les tenia.

4.2.5. Formació inicial i permanent del professorat sobre temes relacionats amb atenció a la diversitat i/o atenció a l'alumnat d'origen immigrant

Com s'ha dit anteriorment, hi ha alguns professors que estan experimentant alguns projectes, amb la voluntat de que es puguin difondre entre tot el professorat.

Dues professores, que han participat en diversos cursos, estan experimentant tècniques d'habilitats socials dins de l'aula. A final de curs està previst de valorar els fruits obtinguts, de manera que se'n pugui aprofitar tot el professorat. El director considera que s'ha iniciat "una fase de sensibilització del professorat", que es pot entendre perfectament com un pla de formació permanent, amb la idea de canviar els mètodes clàssics dels instituts tradicionals per utilitzar-ne uns altres de més adients a la nova realitat de l'ensenyament obligatori i del nou alumnat que han d'atendre: "els hi diem que el que volem nosaltres és educar i no castigar".

El director explica també que, en aquesta línia, han demanat un formador per a l'any vinent, dins del Pla de Formació de Zona del Departament d'Ensenyament, i que també han demanat ajut a la Universitat. Hi ha voluntat explicitada de fer un tomb també en aquest camp. En paraules del director:

"Aquests darrers anys no hem endegat cap projecte d'innovació, però ara intentem fer una renovació. Estem engegant moltíssims projectes, perquè pensem que hem de compensar algunes de les deficiències que tenim, per demostrar que podem treballar en les mateixes condicions que qualsevol altre centre, malgrat poguem tenir més complexitat d'alumnes. Projectes que van des de dinamitzar el temps de lleure, és a dir, projectes perquè els alumnes s'integrin quan juguen, per organitzar-los l'oci (i per a aquest projecte demanarem l'ajut de la universitat)... també ens volem convertir en un institut verd i potenciar l'ús d'energies alternatives... En fi, hi ha una sèria de projectes que són forts i que hem engegat."(Director de l'IES)

Quant a les professores del TAE, en un cas es tracta d'una psicòloga, que és alhora mestra d'educació infantil i que durant un curs havia treballat en un centre de primària amb alumnat d'incorporació tardana. L'altra és llicenciada en filologia catalana i anteriorment havia fet d'auxiliar de conversa del SEDEC. Una i altra s'han anat formant pel seu compte, assistint a jornades, simposis, cursos i seminaris, a part de la formació interna que els ofereix el SEDEC, de qui depenen els TAE.

Sobre l'Educació Intercultural pensen que és necessària, ja que no podem ignorar la presència de grups ètnics diversos als nostres pobles i que, si es posa en pràctica adequadament, generarà un enriquiment recíproc. Pel que fa als objectius de l'EI, les opinions de les professores del TAE són ben diferents. Mentre una d'elles posa l'accent en els alumnes immigrants (hauria de compensar els seus dèficits i de preparar-los per adquirir ràpidament la cultura dominant), l'altra té una visió més global i profunda: l'EI hauria de contribuir a reduir els prejudicis racials i una de les maneres seria introduint continguts i activitats relacionades amb les diferents cultures del centre en el currículum.

En relació a la seva experiència de treball amb alumnes d'origen africà, troben que les metodologies de treball que els han donat millors resultats han estat el treball en petit grup i els agrupaments flexibles; també el treball individualitzat. Creuen que la diversitat cultural a les aules exigeix reduir el nombre d'alumnes per grup i experimentar noves metodologies.

Creuen que la diferència lingüística comporta dificultats important en el treball que es desenvolupa en els centres educatius. Afirmen que la presència d'alumnes estrangers fa aflorar molts estereotips i prejudicis, fins i tot actituds i comportaments racistes, i que aquesta qüestió hauria de ser abordada educativament des del centre.

Quant a l'èxit escolar de l'alumnat d'origen immigrant diuen que depèn fonamentalment de la capacitat i dels esforços individuals del propi alumne, de la seva voluntat d'integració; també dels esforços del professorat, en segon terme.

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

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

En aquest apartat cal diferenciar dues grans estratègies: el TAE de la zona, on ha estat escolaritzat en Musa, i que és una estratègia general per atendre l'alumnat d'origen immigrant acabat d'arribar al nostre país; i els **palkntejaments** metodològics que el centre fa quan aquest alumnat s'ha incorporat plenament a la dinàmica de l'institut.

Segons explica una de les professores del TAE, aquests Tallers d'Adaptació Escolar i d'Aprenentatges Instrumentals Bàsics (aquest és el seu nom complet) escolaritzen alumnes de tots els centres de secundària de la població corresponents a qualsevol dels quatre cursos de l'ESO:

“El que els unia és que acabaven d’arribar o feia molt poc temps que havien arribat. Nosaltres només teníem africans, marroquins i gambians, la majoria d’ells analfabets totals.”(Professora tutora)

En concret, en el TAE on es va escolaritzar en Musa havien arribat a ser fins a 18 alumnes (la majoria era marroquins), tot i que durant el curs en van poder derivar 5 cap a l’institut de referència. Pràcticament hi havia tants nois com noies i la majoria dels gambians eren d’ètnia sarahole. Tots per a dues professionals.

L’organització del treball anava de la manera següent: es feien unes 12 hores setmanals de llengua catalana, amb el grup desdoblant, que permetia de treballar a diferents nivells. Les matemàtiques també es feien amb el grup desdoblant i s’hi dedicaven 6 hores setmanals. A les Ciències Naturals s’hi dedicaven 3 hores setmanals, igualment que a les Ciències Socials, que es feien amb el grup complet. Es dedicaven també dues hores setmanals a fer informàtica, activitat que és valorada molt positivament. Aquestes hores que es feien amb el grup complet, la professora que lliurava les podia dedicar a elaborar materials. A començament de curs el material que van utilitzar era pràcticament tot d’elaboració pròpia, fins que, a mitjans de curs, van descobrir el material que té elaborat el Programa de Compensatòria, “que vam utilitzar moltíssim, perquè està molt bé”.

Els continguts vénen establerts pel SEDEC i, segons la professora, corresponen més o menys a un nivell de cicle mitjà d’educació primària. En els Fulls de seguiment d’en Musa hi hem pogut veure els temes treballats per a cada àrea:

Llengua catalana: la presentació, la família, els oficis, el calendari, l’abecedari, els vestits, les hores, la casa, l’institut, les descripcions, els esports, el menjar, el comerç, l’ortografia, els verbs,...

Matemàtiques: càlcul, monedes, unitats de mesura, geometria, xifres romanes, problemes, numeració...

Ciències Naturals: éssers vius i inerts, el cos humà, els diversos aparells del cos humà, els sentits, l’alimentació, els animals,...

Ciències Socials: viure a poble i/o ciutat, els mitjans de transport i de comunicació, els països del món, Espanya, Catalunya, paisatge, clima, relleu, economia,...

Pel que fa l’espai, comptaven amb una aula fixa dins de l’institut, que, de fet, era un antic despatx de professors, no massa gran, on hi cabia una taula llarga per a 8 persones força apretades. Aquesta aula es feia servir quan es treballava en grups reduïts, amb el grup amb qui es feia el nivell més bàsic, amb els acabats d’arribar. Amb el gran grup i amb l’altre

funció de que un alumne sàpiga respon-
dre a ellè que se li demana a ell parti-
cularment?

Les profes del TAE valuen molt les activitats
a l'aula d'informàtica i el material del
programa de compensatòria.

CAS 2: HASSAN
incorporeu tardana a 3^{er} curs d'ESO
acabat amb èxit, 1^{er} de Cicle Formatiu electiu
El mediador cultural (amb el treball
amb la família) aconseguix que no deixi
els estudis. El problema del català es resol
a l'escola d'adults.

Va a la mezquita cada divendres.

És el "fill llest" de unit gemens.

S'observa falta de coneixement dels profes que
l'han tingut: és un noi reservat.

Que els pares vequin que és important que
el noi estudiï no suposa que tinguin contacte
amb l'escola (no hi han anat mai).

Els profes veuen que pot seguir estudiant
que l'èxit es degut a les
capacitats i esforç particular de
l'alumne

?? que tingui dificultats per inte-
grar-se a la cultura catalana -
es relaciona només amb man-
quins, va a la mezquita.

CAS 3. Musa (Gambia) incorpora tardana a
4 d'ESO. Aniria amb 15 anys a casa d'un oncle
la família resta a Gambia.

No acredita l'ESO i tampoc se li dona l'opció de repetir.
Ara treballa per una ETT.

Participa de les accions de suport escolar del Cent
Obert del seu barri.

→ Problema urbanístic: concentració de vivendes
de baixa qualitat en certs barris que s'estan
s'obrupant d'immigrants.

- Polèmica en el claustre sobre els criteris d'ac-
reditació: s'oposa en funció d'uns coneixements e-
standards marcats en el currículum o ex

① Caldrà comparar, a l'IES, aquesta dada amb el
parere català.

reals. I tampoc n'hem esmentat els noms
 tot i que sí que esmentem la comarca on estan situats.

Taula 1.5.: Casos seleccionats per formar part de l'estudi

Curs (1999-00)	Incorporació al SE	Resultats de l'avaluació	Procedència		CAS
			Nord d'Àfrica	Resta d'Àfrica	
6è d'Educació Primària	No inc. tardana	Supera l'etapa	Nord d'Àfrica		Salimatou: CEIP del Gironès Noia. Procedia d'una altra escola del Gironès. Origen gambià. Ètnia mandinga. El curs 2000-01 fa ESO en un IES del Gironès.
		No supera l'etapa	Nord d'Àfrica		
	Incorporació tardana	Supera l'etapa	Nord d'Àfrica		Abdul: CEIP de la comarca del Gironès. Nen. Any incorporació al sistema educatiu: setembre de 1995. El centre ens l'assenyala com un alumne d'incorporació tardana però, de fet, va incorporar-se a 2n curs d'educació primària. El curs 2000-01 fa ESO en un IES de la comarca del Gironès.
			Resta d'Àfrica		
		No supera l'etapa	Nord d'Àfrica		Mohamed. CEIP de la comarca del Gironès. S'incorpora al sistema educatiu el curs 1998-99. Noi. Ètnia berber. El curs 2000-01 fa ESO en un IES de la mateixa comarca.
			Resta d'Àfrica		
4rt d'ESO	No inc. tardana	Supera l'etapa	Nord d'Àfrica		Malika. IES de la comarca del Baix Empordà. Noia. S'incorpora al 1996. Es preveu que farà batxillerat (humanitats). Finalment, deixa els estudis.
			Resta d'Àfrica		
	Inc. tardana	Supera etapa	Nord d'Àfrica		Hassan. IES de la comarca del Baix Empordà. Noi. S'incorpora a l'abril del 1998, procedent d'un altre centre del Marroc. Farà etapa formatiu d'electricitat..
			Resta d'Àfrica		
		No supera l'etapa	Nord d'Àfrica		Fàtima: IES de la comarca del Pla de l'Estany. Noia. S'incorpora al gener del 2000. Repetirà 4t d'ESO en un altre IES
			Resta d'Àfrica		Moussa: IES de la comarca del Gironès. Noi. Procedent de Gàmbia, ètnia sarahole. S'incorpora a l'octubre de 1999. TAE. Se l'orienta cap a un curs de formació ocupacional del CIFO. Finalment, es posa a treballar.

L'estudi ~~de l'alumne~~ fa referència al context sociocomunitari, context escolar i context familiar en el que es mou l'alumne.

② Idees soltes, a destacar, dels dif. casos.

- En la relació família-escola, importància del mediador cultural. Facilita el contacte.
- Per motivar-los a acabar els estudis, hi ha experiències de sessions amb nois i noies immigrants que estan a final de l'etiqueta i expliquen com s'ho fan, expectatives...
- El TAE hauria d'estar integrat físic i comunicament a l'IES.
- Un IES que posa l'accent en el desenvolupament i la disminució de ratios, perd hores de seguiment individualitzat i d'atenció als alumnes amb greus NEE.
- La gran dificultat per la coordinació es la inestabilitat de les plantilles. (ex 17 profs nous d'un any a un altre)
- La tasca del prof. de compensatòria → adaptar els materials didàctics. Es una feina de i no sembla un estandar.
- L'IES compta amb un tutor pels alumnes d'incorporació tardana. S'aboneixen de fer sempre el dossier de català. Si se'ls motiva donen de si.
- Malika: "l'amistat no és tot". Sembla que la seva procedència cultural no la marqui en res del que fa en el seu temps lliure: cine, disco... no és musulmana...

Factors d'èxit: família establerta aquí fa 30 anys, interès pels estudis de la filla, oberts. Però no es relacionen amb l'IES.
"les capacitats i l'estat individual de l'alumne".

EXIT i FRACÀS ESCOLAR dels alumnes fills d'immigrants africans, escolaritzats a les comarques de Girona. (2ª part)

GRAMC i UdG + FdJ, nov. 2007.

Judit Fullana - coord.

Xavier Beselú, Anna López i Montse Vile.

Metodologia.

9 informes de cas + anàlisi transversal + opinió del professorat respecte l'educ. intercult. conclusions i propostes.

Per identificar els factors que contribueixen a unes o altres trajectòries. Elabora propostes d'acció.

La selecció de casos es fa en base a les variables significatives detectades en la 1ª fase de la recerca:

1. Haver acabat o no la primària o l'ES
2. Ser, o no, alumne d'incorp. tardana
3. Resultats de les avaluacions
- ↓
4. L'origen - Magrib o resta d'Àfrica.

total 16 casos → dels que se'n seleccionen 9.

Aspectes a estudiar:

- la incorporació - col·lisió a l'escola
- les relacions entre alumnes
- les relacions profes - alumnes
- el currículum i el material escolar
- l'aprenentatge de les llengües autòctones
- les relacions escola - família
- la importància de l'oci i el lleure.

grup desdoblant havien d'anar canviant d'aula, en funció dels horaris i les disponibilitats del centre.

La tutoria al TAE és pràcticament diària. Els problemes de relació que es produïen eren tractats gairebé de manera immediata. Quan els problemes detectats tenien a veure amb la família o amb l'institut es treballaven conjuntament per part de les dues professores, una de les quals fa la reflexió següent:

“Jo penso que aquest és un dels inconvenients que hi ha, perquè imagineu-vos estar amb adolescents a vegades sis hores al dia amb la mateixa persona. T'hi pots enganxar a primera hora del matí i a la tarda estar encara malvivint aquella situació.”(Professora tutora)

La relació amb les famílies no era massa gran. En començar el curs s'hi tenia una entrevista, que alguna vegada s'havia fet amb la participació d'algun mediador/traductor del GRAMC. Acabat el primer trimestre, a mitjans de curs, se solia tenir una segona entrevista amb la família per comentar-los l'informa d'avaluació de l'alumne. També se solia licitava una entrevista amb els pares quan hi havia algun problema greu de disciplina i si es tenia la intenció de derivar, abans d'acabar el curs, l'alumne cap a l'institut de referència.

La professora del TAE en fa una valoració molt crítica, tots i els canvis que s'han viscut aquest any en relació al curs anterior:

“La meua opinió és dolenta per diferents motius. Primer, una llengua s'aprèn quan s'usa i quan és funcional. Si tu estas en una aula, amb 10 o 20 alumnes que a casa seva tots parlen àrab o que es poden entendre tots en àrab... Si només parlo en català amb el professor, només tens com a model de llengua dues persones; si no em relaciona;jo absolutament amb ningú més a l'institut, difícilment aprendré català. És un dels primers problemes que veig en el TAE.

Penso que això es podria solventar si el TAE no fos totes les hores. Crec que seria bo fer determinats crèdits a l'aula ordinària: educació física, música, educació artística, si algun nano ha fet francès o anglès... Tenim una nena algeriana que domina el francès: per què aquesta nena ha d'anar al TAE? No hi ha pas d'anar al TAE! Això hio considero terrible!

Ara han canviat algunes coses: ara els professors del TAE ja són del claustre; ara el TAE només és mig dia: al matí fan TAE i a la tarda van als centres de referència;...”(Professora tutora)

Com ja s'ha dit, la proposta organitzativa per atendre la diversitat en general, i l'alumne d'origen immigrant en particular, dins del centre ha experimentat un canvi substancial aquest curs en relació a l'anterior, lligat al canvi de direcció. La proposta organitzativa vigent actualment, “aquesta organització d'uns grups heterogenis i uns anomenats grups de diversitat (o grups reduïts de suport) és una reacció a les estructures que hi havia l'any

passat”, en paraules de la psicopedagoga del centre, que, d’acord amb la direcció, ha portat la iniciativa en aquests temes. Explica el procés de la manera següent:

“La proposta va ser aquesta: a veure si som capaços de prioritzar el fet que uns nanos pertanyin a un nivell i que tinguin una mica de coherència horària i tinguin la sensació de pertàner a un grup, i després atendre la diversitat.

Prioritzen dues característiques d’aquests nanos: una, que necessiten un grup reduït i prou, tant li fa si són magribins acabats d’arribar o si són nanos que han fet una escolarització desastrosa per problemes emocionals, o si són nanos que són justos en les seves capacitats intel·lectuals, o qualsevol altra cosa. Doncs si necessiten un grup reduït i volem que respectin la franja horària del nivell, doncs fem un grup de nanos que necessitin un grup reduït.

Això ens donava trencar les tres línies que teníem el curs anterior (grups d’alumnat d’incorporació tardana, UAC i suport) i, amb el mateix personal, ens ha permès de fer dos grups reduïts de suport per a cada nivell: això perquè us feu una idea de la inversió d’hores que era lo altre! És la mateixa inversió d’hores i així ho vam presentar al claustre. Ho vaig proposar jo, però hi havia d’altra gent que també ho veia clar, la gent que s’havia estat cremant a la UAC, a l’alumnat d’incorporació tardana. Hi va haver dos claustres molt durs, però ens en vam sortir.”(Psicopedagoga de l’IES)

Resumint: per a cada nivell d’ESO hi ha els dos o tres grups classe de referència, que són heterogenis i es fan mirant d’evitar que es concentri l’alumnat d’un mateix origen en un sol grup. Després, per a les matèries instrumentals (llengües catalana i castellana i matemàtiques), es fan tres subgrups per a cada grup classe d’ESO: un és l’ordinari, que segueix la programació habitual, i dos grups reduïts de suport (de 5 o 8 alumnes), anomenats també de diversitat, que fan un currículum adaptat. Cal analitzar i valorar aquesta organització en el seu context i en la seva història: és fruit d’una avaluació rigorosa de l’experiència anterior pel que fa a l’atenció a la diversitat de l’alumnat i és adoptada pel claustre després de “dures” discussions. De fet, a la vista del que ens han explicat, en aquesta solució hi ha tingut molta influència el mal record que va deixar el tractament dels alumnes amb trastorns greus de conducta. Ho explica el director:

“Ens hem plantejat que una de les mesures de xoc era buscar fórmules alternatives a les purament repressives per castigar conductes difícils. Per exemple, l’any passat es va crear la UAC, que intentava donar sortida a aquests alumnes amb problemes conductuals, però que realment no va tenir èxit. Encara amplificava més la problemàtica, perquè eren alumnes amb unes característiques molt difícils. Aquest any, alguns els hem derivat cap a les UEE i els que ens hem quedat els hem dispersat, essent conscients que aquests alumnes perden bastant el temps, però, com a mínim, hem evitat que hi haguessin problemes greus de conducta.”(Director de l’IES)

En un altre moment, el director torna a fer una referència explícita a aquests alumnes amb problemes greus de conducta:

“L’alumne conductual nosaltres no hi podem fer res, no tenim solució. I si no tenim solució, no val la pena que vagi a un grup més reduït. En tot cas considerem que ha d’anar a una aula externa, amb un altre sistema. I si no li podem col·locar doncs... Nosaltres tenim un esquema i realment se’n escapa. Llavors si fem alumnes conductuals al costat d’alumnes amb problemes d’aprenentatge, doncs ens fa malbé tot el grup.

Nosaltres, amb els nostres mitjans, el que podem fer és poc, mínim. Podem fer un ensenyament una mica més pràctic, pots rebaixar els nivells al màxim, pots tenir més imaginació i fer més teatre... Però també dependrà de l’habilitat del professor. Hi ha conductes que són el resultat d’un trastorn profund, que moltes vegades necessita un tractament especialitzat...”(Director de l’IES)

Els grups de diversitat tenen els alumnes amb NEE, alumnes d’incorporació tardana i alumnes amb problemes conductuals. En aquests grups es fa una selecció dels continguts que es consideren més bàsics del currículum comú de llengües i matemàtiques. Els alumnes van elaborant i construint el seu propi llibre de text, que hauran d’anar aprenent. De tota manera, aquest treball d’adaptació del currículum no està encara prou sistematitzat, ni hi ha un material específic per a cada matèria, “és molt segons el criteri de cada professor”, ens diu el director.

La selecció dels alumnes que van als grups reduïts de suport es fa a proposta dels equips docents. Després, aquesta proposta s’estudia al Departament de diversitat (anomenat també de psicopedagogia), que estudia els casos i, finalment, es negocia entre ambdues parts i s’arriba a acords. La idea és que hi vagin fonamentalment alumnes amb problemàtica d’aprenentatge, mentre que els alumnes amb problemes conductuals, “que són els que distorsionen” diu el director, potser és millor que no hi vagin. En aquests grups reduïts, en la pràctica, hi ha sempre més d’un 50% d’alumnes d’origen immigrant.

Aquesta selecció no està massa estructurada, però la psicopedagoga pensa que és millor així, “perquè penso que les coses massa normativades ens encallen molt”. De fet, a cada Junta d’avaluació es pot replantejar quins són els alumnes que han d’anar en aquests grups reduïts. El criteri és simple: “aprofitarà més la situació i tindrà més possibilitats de sortir-se’n si va en un grup reduït?”, diu la psicopedagoga. Els únics que hi van directament, en un primer moment, sense qüestionar-ho, són els alumnes que l’any anterior havien estat en un TAE. Després de la primera avaluació es revisa la seva situació. A més, aquests grups reduïts de suport són diferents en funció de la matèria, “perquè una nena pot anar a diversitat de català, però no de matemàtiques”.

Pel que fa al professorat, a part dels qui voluntàriament han fet l’opció de treballar fonamentalment amb aquests grups (la psicopedagoga, el mestre de pedagogia terapèutica, els professors de diversitat...), s’ha escollit en funció de la seva disponibilitat horària i de la seva adscripció departamental. En termes generals, un mateix professor fa dues matèries amb un mateix grup reduït de suport, per evitar la dispersió i els canvis continuats.

La valoració que la psicopedagoga fa d'aquesta nova organització aplicada aquest curs és molt positiva:

“Penso que ha anat molt bé. Jo estic contenta: no hi ha ni la meitat dels problemes i la ideologia està normalitzant molt més el que és la diversitat, perquè ara es viu com un agrupament flexible. No hi ha grups de magribins i, sembla que no, però això canvia totalment la vivència que ells tenen. I tu, en petit grup, doncs tens nens que a la classe són un trasto, però que posats aquí doncs no passa res. Els problemes creixen quan estan tots junts, allò es convertia en un circ.

Ja sé que la UAC està de moda, però jo mantinc una mica la meua posició, estic molt contenta d'haver-la desmuntat. Jo sé que l'Administració està venent aquesta filosofia, però penso que ha valgut la pena trencar aquesta dinàmica. Tenim el recurs UAC, però el que no tenim com a centre és la UAC. Conceptualment ha anat molt bé saber que no hi ha UAC. I no ens fa falta, si tenim recursos per escampar la mainada. I a nivell d'èxits, per exemple, l'any passat tots els ananos de la UAC van acabar amb escolarització externa. Aquest any n'hi ha hagut dos. Han baixat les tensions.”(Psicopedagoga de l'IES)

Pel que fa als alumnes que estan al TAE i que, tres tardes a la setmana, s'integren en l'institut de referència, el plantejament del centre on ha estat escolaritzat en Musa és el següent, en paraules de la psicopedagoga:

“Vam mirar de donar-los un significat: si ells els donen les eines bàsiques, doncs nosaltres no ens trencarem les banyes a donar-los més instruments. Nosaltres mirarem de donar-los un marc de referència, el factor d'integració, un marc d'immersió lingüística directe.

Nosaltres ens hem negat a fer grups d'alumnat d'incorporació tardana, que sí fan d'altres instituts. Vam dir: mireu de posar-los el més separats possible. Al principi era com mal vist, com si nosaltres no volguéssim fer-los un grup d'alumnat d'incorporació tardana. La meua visió era la inversa: no els hi volem fer pel seu bé.

Véuen a les tardes, doncs els hi toca una hora de Socials, perquè l'horari d'aquest centre no pot estar en funció d'aquests nens i tindrà una hora de Socials a la tarda. Tindrà una hora de gimnàstica i una hora de variable?: doncs buscarem la variable més adequada.

Això, segons com es miri, és com si no els volguéssim acollir, però jo ho veig a la inversa. Vam dir: els nostres objectius no seran d'aprenentatges d'àrea, sinó que serà incorporar l'alumne a la dinàmica general del centre i de l'aula i oferir-li un marc d'immersió lingüística. Pot semblar bèstia, però no fem res específic, però penso que és el millor per a ells.”(Psicopedagoga de l'IES)

A partir de tercer d'ESO, però, explica el director, es treballa amb un concepte diferent pel que fa a l'atenció a la diversitat: es fan els grups en funció de les capacitats o els resultats acadèmics dels alumnes:

“Ens vam donar compte que si no ho fèiem així, ens quedàvem sense alumnes que poguessin fer el batxillerat. Així, a tercer i a quart, tenim un grup que, en principi, considerem que té possibilitats de fer batxillerat i és un grup que treballa amb una programació estàndard. I després tenim dos grups més que treballen ja amb una adaptació: són alumnes que tenen dificultats.”(Director de l'IES)

Les Unitats d'Escolarització Externa han estat una solució, com ja s'ha dit, sobretot per als alumnes amb trastorns greus de conducta. També hi ha però alguns alumnes immigrants.

El director explica, a tall d'exemple, que els dos darrers alumnes que hi ha anat, a Can Cuní, són d'origen immigrat:

“Un és un alumne de primer, que tenia una hiperactivitat..., que, si li encarregaves una feina de jardineria, molt bé, que li hauria encantat fer de conserge..., però nosaltres no podem..., no li toca a un nano de primer d'ESO, que hauria d'anar a l'escola a aprendre. Però era impossible, era una cosa que ens sobrepassava, continuament havia de sortir de classe: tots els professors coincidien en el mateix.”(Director de l'IES)

La Unitat d'Escolarització Externa (UEE) de Can Cuní funciona a temps complet, però no així les altres, que només atenen els alumnes a mitja jornada i, en teoria, a les tardes, haurien d'anar a l'institut, però “de fet, els hi diem que no cal que vinguin”, diu el director:

“És il·lògic pensar que pugui tornar a l'escola, si n'ha hagut de marxar perquè no s'hi podia estar. I ara encara menys, si està desconnectat de tot, de qualsevol grup, de qualsevol activitat. Ara, legalment és un problema i Déu me'n guard que passés algun problema.”(Director de l'IES)

Finalment, en aquest apartat d'estratègies metodològiques, hem de dir que des del centre es considera que els espais i les hores de lleure, d'esbarjo als instituts, són un moment especialment adient per treballar la relació i la comunicació interculturals, perquè són àmbits on és possible manifestar-se amb més llibertat i on és possible intervenir des d'una posició menys formalitzada. Diu el director del centre:

“Hem comprovat que les situacions de discriminació es perpetuen en el joc i és molt fútil veure com unes nenes de determinada procedència estan en una zona xerrant entre elles; com uns alumnes estan esperant que quedi lliure l'espai x per poder... o bé han de jugar en una altra zona, la zona última, la de menys categoria, per dir-ho així. És a dir, que es produeixen situacions de jerarquia que encara es potencien més a les hores d'esbarjo, que és quan es poden moure lliurement.

Aleshores hem pensat que és necessari que tinguin llibertat, però reservem un espai i un dia per a cada grup diferent, per organitzar l'ocim coses que ens semblin interessants: d'aquesta manera es veuran obligats a compartir aquests moments bons i llavors es donaran compte de que realment poden compartir amb qualsevol classe d'alumne. Seria una bona via d'integració.”(Director de l'IES)

Ho confirma una de les professores:

“Al pati acabava havent-hi el grup de catalans i castellans, o sigui la gent d'aquí, a la pista asfaltada, i els marroquins i gambians i estrangers varis a la pista de sorra. I les nenes marroquines, un grupet sense fer res al pati, sense relacionar-se absolutament amb ningú.”(Professora tutora)

4.3.2. Coordinació del professorat

Hem de parlar de dos tipus de coordinacions: la coordinació dels professors del TAE amb els de l'institut de referència i la coordinació interna de l'institut.

Les dues professores del TAE entre elles han anat molt coordinades i, de fet, han treballat plegades i en una mateixa línia. Quan s'han hagut de coordinar amb els instituts, hi ha hagut força problemes. Els alumnes que tenen estan matriculats en diferents instituts de la zona i, per tant, s'han de coordinar amb tots ells. En la pràctica, lògicament, amb els qui tenen més relació és amb els professors de l'institut on s'ubica físicament el TAE, però aquest és un tema no resolt.

Expliquen les professores del TAE que, al curs 1999-2000, no estaven adscrites a cap centre i, doncs, nopodien participar de cap claustre: la seva dependència era del SEDEC. Això s'ha corregit i actualment formen part del claustre de professors de l'institut on s'ubica el TAE. Les relacions les solen tenir fonamentalment amb els psicopedagogs dels centres de referència, però el travassament d'informació no està encara sistematitzat del tot. Ens comenten, per exemple, que en el tema de les sancions, de reglament de règim interior, alguna vegada se'ls ha fet molt difícil de treballar, perquè cada institut ha fet valer el seu, amb la qual cosa elles no podien tenir un criteri uniforme per a tots els alumnes. Diu una d'elles:

“A vegades sorgia algun conflicte en relació amb el centre. Com que no érem professores del centre... hi ha moments que comporta conflicte. Algun dia en una reunió que tu sabies que es parlava del TAE, perquè hi havia hagut problemes de racisme, tu demanaves per assistir-hi i et deien que no. Llavors...”

Tot i que penso que vam aconseguir de crear un bon clima. Cada cop que hi ha alguna cosa així que no ens deixaven, tard o d'hora ens van acabar deixant, perquè penso que vam portar força bé la situació i, al final, accedien. Però inicialment era un nus.”(Professora tutora)

Pel que fa a l'institut, en general, el director ens explica que la principal tasca de coordinació del professorat es fa a través de la Comissió pedagògica, que ha tractat temes disciplinaris, però també ha treballat en l'establiment d'uns criteris mínims de matèria de cara a l'avaluació i la promoció de curs dels alumnes. Ha treballat també els temes de convivència.

A l'institut s'hi va produir un conflicte important, que va posar de manifest també les dificultats de relació entre el professorat. Una de les alumnes marroquines del TAE va acudir al centre amb el mocador tradicional. La direcció de l'institut la va instar a treure-se'l en entrar a les instal·lacions escolars, però la noia va optar per deixar d'anar a l'institut. El cas es va portar a la delegació territorial d'Ensenyament, que sembla que va fer gestions amb la direcció per tal de prioritzar l'escolarització de l'alumna a la qüestió del xador. El cas és, però, que l'alumna mai més va posar els peus a l'institut. Una de les professores del TAE explica la seva versió:

“El tema estrella va ser el dels mocadors, que amb això em vaig enfrontar directament amb la direcció. Que hi hagués una alumna a casa, que no es deixava que vingués a l’institut per culpa de que portés mocador... ens sentíem agredides fins i tot nosaltres. Nosaltres dos no hi estàvem gens d’acord i, a més, en últim terme, nosaltres érem les responsables de l’alumna. Ens ho vam agafar una mica com un assumpte personal, en el sentit de dir: *qui ets tu per renyar a aquesta alumna, si les tutores som nosaltres?*”

Vam tenir reunions amb tothom, vam aconseguir que intervingués Ensenyament el mes de desembre, però fins el maig no va intervenir... i aquesta nena no ha tornat a venir mai més a l’institut.”(Professora tutora)

4.4. El suport extern i intern

4.4.1. El suport extern

Amb l’EAP hi tenen relació, en general, pels alumnes amb NEE, però no pas específicament pel tema dels alumnes d’origen immigrant. Són ells, en tot cas, qui han de fer els dictàmens previs dels alumnes d’incorporació tardana, que orienten l’adscripció als centres i la incorporació, si és el cas, als TAE.

El director fa referència a l’EAP sobretot en relació als alumnes amb trastorns greus de conducta, de cara a orientar-los cap a les UEE. L’EAP és també qui controla i fa el seguiment dels alumnes de les UEE i qui trameta, si és el cas, informació a l’institut de referència, perquè ells ho desconeixen pràcticament tot de les UEE, tot i que suposen que fan un bon treball.

La relació que tenen amb el SEDEC és estrictament la que comporta la relació amb el TAE de la zona i normalment es fa a través de les professores del TAE, no pas directament amb els professionals del SEDEC.

Les professores del TAE, en canvi, afirmen que tenen una relació intensa amb el SEDEC, cosa lògica, en la mesura que el TAE depèn d’aquest servei i aquell curs fins i tots les professionals que hi treballaven. La relació es produeix tant per qüestions organitzatives, com curriculars i d’avaluació; també en relació a l’acollida de nous alumnes, a la seva derivació als instituts de referència o la seva incorporació definitiva a les aules ordinàries; també amb els materials, alguns dels quals eren sumministrats pel SEDEC. Fins i tot, pel que fa a l’aprenentatge del català, el SEDEC passava unes proves externes per tal de tenir “dades més objectives”, diu una professora del TAE.

En relació al tema dels materials i a la coordinació amb Compensatòria, diu una professora del TAE:

“Aquest tema va ser una de les crítiques que vaig fer al SEDEC. Va ser dir: home, perdoneu, al principi de curs sí que teníem material, però contes, encaixos... coses així. Però el que és realment el dia a dia d’ensenyar llengua, no teníem res. I com que entre SEDEC i Compensatòria hi ha mnal rotllo, doncs això no arriba mai. És així.

Tots hauríem d'anar pel mateix i no anava així. Fins que no van haver-hi unes jornades, l'any passat, de compensatòria, ca a mitjans de curs, no vam descobrir que es podia fotocopiar absolutament tot.”(Professora tutora)

La mestra del Programa de Compensatòria va cada setmana, els dilluns al matí, a l'institut i es posa a disposició dels professors, a partir de les seves demandes i necessitats. Les seves tasques principals han estat d'orientació metodològica a professors concrets i d'elaboració de materials. Col·labora també en l'organització de determinades activitat, com la jornada de convivència, de la qual ja hem parlat.

La psicopedagoga qualifica la seva feina de “dura”, perquè part de la feina de la mestra de Compensatòria és la desangoixar el professorat, perquè el material no resol les coses, sinó que seria més qüestió d'actituds.

La psicopedagoga fa referència també al Centre Obert, en el sentit de contribuir a la integració lingüística i social de l'alumnat africans. I el director parla del GRAMC de cara a la participació de les famílies africanes, però es lamenta dels resultats:

“Vaig parlar amb ells perquè donessin informació als alumnes immigrants per animar-los a venir al centre (a la jornada de portes obertes), però no han estat massa àgils, no hi va venir cap immigrant. Amb això he quedat una mica decebut.”(Director de l'IES)

4.4.2. El suport intern

Amb la nova organització del centre, pràcticament tots els recursos s'han abocat a poder treballar amb els grups reduïts de suport. La mestra de pedagogia terapèutica, per exemple, s'ha convertit en una professora que fa tota la seva dedicació en grups de diversitat, i gualment que la psicopedagoga.

5. L'alumne

5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumne

En Musa només ha estat un curs escolaritzat a Catalunya. Ho ha estat en un institut de secundària, però, de fet, la seva vida escolar ha transcorregut dins d'un TAE, en tenir la consideració d'un alumne estranger d'incorporació tardana acabat d'arribar.

No sabem massa què va passar els primers mesos que va estar a Catalunya. A l'octubre s'insereix en el TAE de la zona i, malgrat haver anat a l'escola alcorànica del seu poble, a Gàmbia, des dels vuit o nou anys, les professores el consideren pràcticament un analfabet, malgrat tenir coneixements orals i escrits de llengua àrab. En canvi, va arribar sense coneixements acadèmics de matemàtiques.

A final de curs, les seves tutores van escriure en l'informe d'avaluació que en Musa havia assistit regularment a les classes i que havia mostrat molt d'interès per aprendre, de manera que ja era capaç de seguir una conversa en català, és capaç de produir textos senzills i de llegir, tot i que encara té certes dificultats. Destaquen sobretot la seva actitud positiva envers les professores, els aprenentatges i la seva capacitat i ganes d'aprendre. En els Fulls de seguiment es diu també que és capaç de sumar, restar i multiplicar i de resoldre problemes matemàtics simples i que coneix un cert vocabulari especialitzat de ciències naturals i socials i que té una certa autonomia per cercar informació autònomament.

No ha obtingut el graduat en educació secundària, però les professores ho atribueixen a que només ha estat escolaritzat durant un curs acadèmic, però és un noi a qui veuen possibilitats innegables de seguir formant-se i, per les seves capacitats d'aprendre i de relacionar-se, de tenir un lloc de treball relativament qualificat. Creuen que s'integrarà amb facilitat dins de la societat catalana, per la seva obertura, simpatia i ganes de progressar. De fet, les professores han intentat que no s'inserís directament al mercat laboral, sinó que seguís algun programa de garantia social o de formació ocupacional, però tant ell com la seva família han optat per la via laboral.

Les professores del centre creuen que els factors més determinants del seu relatiu èxit escolar, malgrat no haver assolit els objectius de l'educació bàsica, han estat la seva capacitat i esforç individuals i els recursos personals i materials disponibles.

Anava a l'institut en bicicleta i s'hi quedava a dinar.

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

5.2.1. Característiques personals de l'alumne

La vida diària d'en Musa se solia iniciar a les set del matí, que és quan es llevava. A les tardes solia anar cada dia al Centre Obert (des de que treballa ho ha deixat, tot i que, de tant en tant, s'hi deixa caure i els va a fer alguna visita). La família sol sopar a les vuit del vespre i solia anar a dormir aviat, entre les nou i les deu de la nit. Sempre ha viscut amb els seus oncles, tot i que alguna vegada el seu pare biològic ha estat també amb ells.

En Musa manifesta que li agradaria treballar de mecànic. El seu oncle, en canvi, ens diu que voldria tenir un treball important, per exemple fer de soldador. Fer de paleta no el complau, per exemple, diu que és "massa cansat".

En Musa diu que li agrada viure a Catalunya, sobretot pels diners que pot guanyar. Li agradaria de tornar a Gàmbia, però només de visita, perquè aquí s'hi troba molt bé.

L'oncle de Musa ens diu que és un noi molt tranquil, que no parla massa i que es porta molt bé. Si hagués de destacar algun aspecte negatiu, ens diu que "a vegades fa mala cara, està molt sèrio". Aquesta imatge de l'oncle contrasta amb la que ens proporcionen les seves professores, que ens han parlat d'una relació tibant i difícil amb ell, una relació de submissió com correspondria als paràmetres culturals tradicionals. També ens sobta aquesta imatge de seriositat i d'una certa tristesa, quan totes les altres fonts consultades ens parlen d'un noi extraordinàriament obert i simpàtic, amb un cert do de gents. Podem completar aquesta duplicitat d'imatges, dient que en la nostra entrevista amb en Musa va aparèixer més la figura que ens ha dibuixat el seu oncle que no l'altra, probablement perquè es va desenvolupar en un ambient coactiu, que no va afavorir que es manifestés el vertader Musa.

La seva tutora ens fa una descripció molt empàtica i empàtica d'en Musa:

"És un cas una mica especial, perquè és un nano que té molt do de gents, és molt simpàtic. És molt popular a l'institut. Era molt curiós, perquè anava pels passadissos i ell anava dient: *hola amigo!*. Anava saludant tothom i tothom el saludava, quan a la majoria de gambians i marroquins o els giren la cara o els fan comentaris despectius."(Professora tutora)

Insisteix en què es tracta d'un cas especial, en comparació als altres alumnes que tenien al TAE. El qualifica de noi obert, responsable, gairebé com un adult, decidit i tranquil, alegre i constant, encara que no massa net i ordenat en la manera de treballar i presentar els treballs:

“Potser el tret més definidor de la seva personalitat és la seva capacitat de relació, de crear un bon feeling.”(Professora tutora)

Ens diu encara que té un bon autoconcepte d'ell mateix i que té confiança, tot i que, a vegades és molt tossut, quan no té ganes de fer alguna cosa. Li atribueix unes certes dotes de mediador natural i diu que, en algun cas, els ha ajudat a resoldre conflictes amb d'altres alumnes del grup.

Diu que tenia molt clar que havia vingut a Espanya a treballar i que aquest era el seu objectiu:

“L'opció d'estudiar per formar-se, em sembla que li havíem donat nosaltres...”(Professora tutora)

L'educadora del Centre Obert ens parla d'un noi extrovertit i divertit:

“És un nano amb un sentit de l'humor brutal, molt fi. És molt i molt maco. Té els seus cops de geni, és molt tossut... Vull dir que quan livenia la vena tossuda era duríssim. Per exemple, quan fèiem suport, si havia de fer una cosa que li costava i no en tenia ganes en aquell moment, doncs es tancava en banda i no hi havia maneres, no el podies fer baixar del burro de cap manera. Era també una mica absorbent, volia que estessis per a ell.”(Educadora del Centre Obert)

Considera que la seva adaptació a una nova societat i una nova cultura ha estat un èxit, degut sobretot a la seva manera de ser, però també a que ha trobat els suports necessaris, tant al TAE com en el Centre Obert. La professora tutora hi afegeix que també ha estat molt important la posició de la seva família, que ha estat molt receptiva i interessada en la formació d'en Musa.

5.2.2. L'alumne enfront de l'aprenentatge escolar

El material escolar majoritàriament li proporcionava l'institut (fotocòpies, el llibre *Hola!*, d'editorial Eumo per aprendre a comunicar-se en català, etc.), tot i que diu que la família també n'hi va comprar de material escolar.

En Musa diu que solia fer diàriament els deures que li posaven a l'institut, però aquesta percepció no és compartida per les seves professores, que diuen que no sempre els feia.

El seu oncle ens diu que en Musa anava molt content a l'institut i que a casa feina sempre els deures. Fins i tot afirma que, encara ara, que treballa de tant en tant agafa la seva llibreta, se la mira, escriu i fa comptes...

La seva tutora reafirma que en Musa aprenia amb força rapidesa, tot i no comptar amb alguns aprenentatges previs. Si no ha obtingut el graduat és simplement perquè

“jo penso que és impossible que un alumne que vingui analfabet, amb un sol curs acadèmic arribi als objectius de secundària. Però per a mi no és un fracàs escolar.”(Professora tutora)

Ens confirma que anava content a l'institut i que hi assistia amb regularitat. Diu també que era plenament conscient dels seus progressos acadèmics. Els progressos més espectaculars els va aconseguir en matemàtiques i català: “em sembla que va acabar sabent dividir!”.

La percepció de l'educadora del Centre Obert és molt semblant a aquesta i confirma que en el camp lingüístic els seus progressos van ser ràpids i espectaculars, “en dos mesos va fer un tomb...”. Confirma també que tenia claríssim que el seu futur i la seva opció era anar a treballar tan bon punt pogués fer-ho, és a dir, en complir els 16 anys.

5.2.3. Relacions amb els altres alumnes

En Musa explica que tenia bones relacions amb tots els alumnes del TAE, que hi jugava molt, a l'institut, sobretot a futbol i tennis. Segons ell té molts amics, tant gambians com catalans, això sí, tot són nois. Diu que tenia fama de simpàtic.

Normalment es feia amb tothom, era un noi molt popular dins de l'institut, fins i tot tenia un cert èxit entre les noies. Tenia unes certes aptituds de lideratge i, segons la seva tutora, “fins i tot alguns skins el saludaven!”.

L'educadora del Centre Obert ens diu que allà hi va fer molts amics, sobretot d'altres nois gambians. El fet que no fes a gaires amics catalans ho atribueix a l'edat: “els adolescents funcionen molt amb grupets”.

5.2.4. Relacions amb el professorat

En Musa considera que tenia bones relacions tant amb les professores del TAE, com amb les educadores del Centre Obert. Aquesta percepció és plenament compartida per unes i altres. Pensa que el consideraven un bon noi, treballador i responsable. Té els màxims elogis a fer de les seves professores, diu que eren “molt bones” amb ell.

La professora del TAE diu que normalment tots els alumnes que hi assisteixen queden contents de la relació personal que s'hi estableix i se'n mostren agraïts. És una relació “com d'amistat”, ens diu. I afegeix:

“No sé si és un estereotip, però tant l'altra professora com jo teníem més bona relació amb els gambians que amb els marroquins. Solien ser més tolerants, no esvalotaven tant... També ens tenien més respecte...”(Professora tutora)

L'educadora del Centre Obert defineix la seva relació amb en Musa de “magnífica, molt maca”:

“Fins i tot encara ens ve a veure: cada setmana sol passar per allà i ens saluda, seu una estona i marxa.”(Educadora del Centre Obert)

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

En Musa diu que la seva família (es refereix al seu oncle i a la seva tia) té un bon concepte d'ell, perquè és un noi obediència i respectuós amb els adults. Ens diu també que la família li donava suport mentre anava a l'institut i que se'n preocupava, cosa que hem pogut confirmar a través de les seves professores. Considera que el seu oncle estava content dels seus progressos i del seu treball a l'institut i que li valorava la feina que anava fent.

Diu també que la família ha respectat la seva decisió de voler anar a treballar, tan bon punt ha fet els 16 anys.

La tutora d'en Musa diu que cal tenir en compte que el sentit de la família entre els gambians és diferent al que podem tenir nosaltres: “no hi ha aquest lligam tan estret amb els pares biològics”. Defineix l'oncle com una persona estricta, exigent i dura, però també d'una persona que es preocupava de la formació del nebot que tenia al seu càrrec com si es tractés d'un fill:

“És el pare que ha vingut més vegades a l'institut. Tenies la sensació de què els tenia ben atesos. A més els deixava anar al Centre Obert, tal i com nosaltres li vam proposar. Al pare el preocupava, si de cas, que fos un lloc només per anar a jugar.”(Professora tutora)

Ara, també ens parla de que en Musa li tenia una certa por i havia manifestat que, en alguna ocasió, l'havia pegat. Per això, continua la tutora, sembla que en Musa no se sentia còmode a casa seva i que alguna vegada havia manifestat que quan tingués els 18 anys, se n'aniria de casa seva:

“Vivia molt dolorosament que el pare el pegués. Algun cop al matí venia i no volia fer res. I acabaves descobrint que venia molt enfadat de casa... Després continuava treballant sense cap problema.”(Professora tutora)

De la família que havia deixat a Gàmbia no en parlava mai.

5.2.6. El temps lliure

El seu temps lliure, durant la setmana, el passava gairebé íntegrament al Centre Obert, on podia jugar, fer amics i fer els deures. Havia participat en alguna de les excursions que s'havien organitzat des del Centre: fa referència a l'excursió a la neu.

En canvi, els dissabtes i diumenges els sol passar amb la família o anant a visitar familiars seus a altres pobles de les comarques gironines. No tenia per costum sortir amb els amics. A més, alguns dissabtes també treballa.

El seu oncle diu que a en Musa li agrada molt mirar la televisió, sobretot pel·lícules i vídeos. També ens diu que els divendres va sempre a la mesquita i els altres dies, si pot, en funció del treball, també hi va.

La tutora d'en Musa ens explica que, en el seu temps lliure, algunes vegades en Musa anava a casa d'un amic gambià, que ja portava més temps que ell vivint aquí, que havia conegut a l'institut i que també anava al Centre Obert. Destaca del seu temps de lleure, que era fonamentalment un temps de relació social, amb amics i parents.

Del Centre Obert ens diu que li agradava molt fer anar l'ordinador i jugar a futbol i a rugby. Ens confirma que també mirava molta televisió:

“A vegades t'explicava que miraven pel·lícules que no havien de veure. Ho explicava com una malifeta: posaven el vídeo i, quan el pare arribava, el tancaven i feien l'adormit. També miraven boxa, vídeos de boxa. Explicava que li encantava la boxa.”(Professora tutora)

El Centre Obert, a més, segons una de les educadores, ha tingut un paper fonamental en la vida de Musa, com a referent gairebé únic dins del barri, com a lloc on trobar recolzament i ajut per a qualsevol mena d'eventualitat. Ha jugat un paper important tant en l'aprenentatge del català, com en la preparació i orientació per al món laboral o, simplement, el passar-s'ho bé, viure amb plenitud i sense angoixes l'adolescència.

6. Síntesi i conclusions

En Musa és un noi gambià acabat d'arribar a Catalunya. Viu amb els seus oncles i alguns cosins, però ni els seus pares biològics, ni cap dels seus germans estan aquí. Són d'ètnia sarahole, la majoritària a les nostres comarques, i tenen fama de ser molt creients del punt de vista religiós i bones persones. Dins de la seva família a Catalunya, qui porta la veu

cantant és el seu oncle, que totes les fonts coincideixen a definir com a molt seriós i recte, interessat en l'aprenentatge escolar de Musa, respectuós i considerat envers els professors de l'institut i la feina que hi desenvolupen. També coincideixen a dir que és qui marca les pautes educatives dins de la família, que es podrien definir com a autoritàries i estrictes.

Ara, un cop en Musa ha après a comunicar-se en català i castellà i ha tingut un mínim coneixement de l'entorn, i donat que ja ha complert els 16 anys, tant ell mateix com el seu oncle han tingut clar que el seu paper en el país de recepció era el de posar-se a treballar i no continuar els estudis. Des de l'institut es van fer gestions, tant amb la família com amb el mateix Musa per tal de que se seguís formant en un centre ocupacional, vist que els seus progressos havien estat importants en un any i les qualitats i disposició el feien un candidat ideal per seguir en el sistema. Ha pogut més el projecte global i actualment en Musa treballa en una empresa que reparteix publicitat a domicili. De la institució escolar se'n valoren, doncs, especialment i gairebé únicament aquests aprenentatges bàsics i instrumentals, que et per meten de moure't amb una certa autonomia.

Pel que fa als vincles familiars comunitaris, estan molt centrats en els amics i coneguts de la mateixa ètnia, a qui visiten i amb qui es troben, i en la mesquita, on acudeixen cada divendres i, si poden, també els dies de cada dia.

El centre on ha estat matriculat en Musa és un antic institut de Formació Professional d'una ciutat del Gironès. En aquests moments està passant una certa crisi d'identitat, donada tant per la seva ubicació, com per les instal·lacions de què disposa com per un cert procés d'estigmatització en la mesura que és el centre que escolaritza més alumnes immigrants. De tota manera, en Musa, tot i estar matriculat en aquest centre, ha passat pràcticament tota la seva vida escolar dins d'un TAE que, casualment, aquell curs estava ubicat en el seu centre de referència.

Pel que hem pogut veure i constatar el centre no s'havia preocupat excessivament d'elaborar i tenir un projecte educatiu col·lectiu, que li donés identitat i que cohesionés el col·lectiu de professors. Aquest curs s'ha produït un canvi de direcció que, d'alguna manera, constitueix una mena de refundació de la cultura i l'organització del centre, perquè gairebé tots els plantejaments institucionals estan per fer i s'han adonat que són importants aquesta coherència col·lectiva i aquesta identitat pròpia per poder fer una oferta educativa atractiva i per poder fer un treball d'ensenyament i aprenentatge eficaç.

De fet, i és també simptomàtic, el primer document institucional que han elaborat és el Pla d'acollida referit a l'alumnat d'incorporació tardana. L'opció feta és clara i passa indistriablement pel TAE, que acollirà durant un curs, si els seus coneixements o progressos no ho fan modificar, aquest alumnat. Com és sabut, aquests grups, atesos per

dos professors, prioritzen el treball de les matèries instrumentals, especialment del català, i també un coneixement bàsic del medi. El TAE depèn curricularment i organitzativament del SEDEC. Tres tardes de la setmana, és a dir, aproximadament sis hores, els alumnes s'integren en l'institut de referència i segueixen els crèdits comuns o variables que els corresponen, vetllant sobretot per la seva adaptació i les seves relacions socials, més que no pas per paràmetres instructius.

Després de passar pel TAE, els alumnes d'origen africà (no és el cas d'en Musa, perquè només va restar un any a l'institut) passen a un grup ordinari del curs que els correspongui. És interessant de remarcar la important reflexió i decisió presa per l'institu: davant del fracàs de les opcions més diferenciadores, que havien provat el curs anterior (UACs, grups de suport, grups d'incorporació tardana), han decidit de treballar les matèries instrumentals a través del que anomenen grups reduïts o de diversitat, dos per nivell, on majoritàriament s'integren els alumnes procedents del TAE. Cal entendre aquesta opció com un avenç important en relació a la situació anterior, en una línia normalitzadora i que, a més, ha estat presa després d'un procés dur, però rigorós de discussió per part del claustre. Totes les fonts coincideixen a dir que aquesta nova organització ha corregit determinades disfuncions, ha evitat alguns problemes i ha afavorit l'alumnat que tenia més dificultats.

Canvis en els continguts curriculars amb prou feines n'hi ha hagut, però entenem que és degut a que hi havia una feina de base, prèvia, a fer. En relació a l'avaluació dels alumnes del TAE podríem dir que era doble: d'una banda, les professores del TAE valoraven els seus progressos en funció dels objectius pretesos, mentre que els professors de l'institut es fixaven sobretot en la seva adaptació i relació amb els altres alumnes i dins de l'institut.

Conscients de les seves mancances, la direcció del centre ha cercat la col·laboració de la UdG i ha endegat de cara al curs vinent diversos projectes de formació del professorat i d'innovació. Potser el més novedós és un projecte relacionat amb el temps de lleure dels alumnes dins de l'institut, ja que han constatat que és un temps força desaprofitat del punt de vista educatiu i que sovint contradiu els valors que es volen treballar dins de les aules.

Els TAEs constitueixen una estratègia nova d'acollida i atenció educativa dels alumnes que arriben tardanament al sistema educatiu català. Són un recurs per potenciar intensivament el domini lingüístic i per fer una inserció planificada i tranquil·la d'aquest alumnat. Des de que es van implantar han experimentat algunes correccions, en la línia d'incorporar-se més directament als centres de referència i facilitar la transició. La necessitat hi és, però és discutible que aquesta estratègia, tal i com funciona en la pràctica, sigui prou útil. Té el gran avantatge que desculpabilitza i fins a cert punt desresponsabilitza els centres; també

és cert que s'ha demostrat eficaç en casos determinats, però és necessari un seguiment i una avaluació sistemàtica per comprovar si els objectius pretesos s'acompleixen o no.

Podríem resumir dient que el centre prové d'una cultura organitzativa clarament diferenciadora a tots nivells (resultats, conductes, cultures...), que treballa en un context social difícil i que ha iniciat un procés de reflexió i d'innovació que, lentament, va posant les bases d'una nova cultura, fruit de la discussió de tots els participants i de la voluntat de guanyar-se un espai propi.

Pel que fa als suports, a nivell extern el SEDEC hi té un paper molt important, en la mesura que és el responsable últim del TAE. Ara, el seu grau de relació amb el centre és ralment escàs. En canvi, sí que hi té un paper molt més present i integrat el mestre d'Educació Compensatòria, que fa d'assessor, d'elaborador de materials i d'orientador. L'EAP té un paper sobretot quan es tracta d'escolaritzar externament alguns alumnes. Pel que fa als suports externs, s'han anat integrant en la nova organització i treballen majoritàriament en els grups de diversitat.

En Musa, doncs, només ha estat un curs escolaritzat a Catalunya i la seva vida escolar ha transcorregut més que en un institut, en un TAE (que estava dins d'un institut). Tenia coneixements d'àrab, fruit d'haver anat durant uns anys a una escola alcorànica al seu país, però les seves professores el consideraven gairebé analfabet en les matèries escolars. Els seus progressos durant aquest curs escolar han estat molt significatius i totes les fonts destaquen les seves capacitats i les seves ganes d'aprendre i per això també l'interès de les seves professores en que no abandonés la formació.

Per altra banda, també es destaquen les seves habilitats socials, la seva capacitat de relacionar-se i de fer-se amic amb tothom. Es veu que era un noi popular a tot l'institut, malgrat pertànyer al TAE. Per això ningú té dubtes de que s'integrarà fàcilment a la societat catalana i que, fins i tot, pot aspirar a tenir una feina mínimament qualificada. Quant als factors més determinants del seu èxit social i escolar (malgrat no haver assolit els objectius de la secundària obligatòria, les seves professores consideren que els seus progressos són plenament existosos) han estat les seves capacitats i esforços individuals més que no pas els recursos personals i materials disponibles, que també hi ha influït.

En Musa ha aconseguit unes relacions molt bones i fluïdes amb el seus professors i aquests ho reafirmen. Des de les fonts consultades es coincideix també en valorar-lo com una persona íntegra, formal i bona persona. Com a tret negatiu, si de cas, en destaquen la tossuderia. Un dels elements importants en el seu procés d'integració escolar i social ha estat el Centre Obert on ha acudit gairebé diàriament i que ha estat un punt de referència permanent per situar-se en el barri i en el país. A part de les feines de relació, les tasques

de reforç escolar i d'obertura de noves possibilitats (informàtiques, etc.) hi ha tingut un paper rellevant.

El temps lliure, a part del Centre Obert, el passava molt en família. Pràcticament no sortia amb els amics, sinó que participava de les visites i reunions de la família i mirava molta televisió. És també un bon creient i anava habitualment a la mesquita, que no queda lluny del seu domicili.

El context sociocomunitari d'en Musa no és pas el més propici a la inserció normalitzada. Es tracta d'una zona de la ciutat, que està creixent molt i que agrupa el percentatge més elevat de famílies d'origen africà.

Informe 4: Fàtima

1. Descripció de l'alumna i criteris de selecció del cas

La Fàtima és una noia que va néixer al Marroc, concretament a Salé (una ciutat pràcticament enganxada a Rabat) el 17 d'agost de 1983. Va arribar a Catalunya, procedent del Marroc, el gener de 2000 i aquest mateix mes es va incorporar a un institut de secundària de la ciutat on va passar a residir. Per l'edat que tenia en aquell moment, 16 anys, se la va fer anar amb un grup de quart d'ESO, tot i que oficialment (en els papers) se la va matricular a tercer d'ESO.

Tant el seu pare com la seva mare són marroquins, però actualment la mare no viu amb el pare biològic, sinó amb un home d'origen francès. En el moment de realitzar l'estudi, al domicili familiar hi viuen habitualment la mare i la Fàtima. El company de la mare és camioner i sol passar força temporades fora de casa. La Fàtima té un germà més gran que vivia amb la mare, però quan va arribar a Catalunya, ja no hi vivia.

La Fàtima havia estat escolaritzada al Marroc, concretament consta en el seu expedient que fins al desembre de 1999 estava cursant el novè curs a l'institut Assafoua de Salé.

A final del curs 1999-2000, la Fàtima no va ser avaluada oficialment per l'institut, però se li va recomanar de romandre-hi un curs més, tot i la seva edat. La Fàtima va optar, efectivament, per fer quart d'ESO el curs 2000-2001, però va canviar de centre: es va matricular en un altre institut de la mateixa població.

La Fàtima ha estat seleccionada per formar part de l'estudi perquè és una noia marroquina que el curs 1999-2000 va fer quart d'ESO en un centre de les comarques de Girona, perquè es va incorporar tardanament al sistema escolar de Catalunya i no va superar el segon cicle d'ESO.

La recollida de dades s'ha fet en dues fases: les provinents de l'institut, tant la documentació com les entrevistes (a la directora, al coordinador pedagògic que, alhora és el psicopedagog del centre, a la professora tutora), es van obtenir a finals del mes d'octubre de 2000; les entrevistes realitzades a la Fàtima i a la seva mare i a la tècnica de serveis socials de l'ajuntament del poble on resideixen es van fer durant el mes de març de 2001. Sis professors de l'institut van respondre les preguntes del qüestionari.

2. El context sociocomunitari

La Fàtima viu en un pis relativament nou (no arriba als 10 anys d'antiguitat), d'una zona de la població urbanitzada recentment. L'entorn és agradable, no s'hi veu amuntegament d'habitatges i podria ser fàcilment qualificat com un barri de classe mitjana. El pis forma part d'un bloc d'habitatges que tenen una piscina privada. La zona consta de diversos serveis i equipaments comercials, esportius i escolars (hi ha un centre de primària, de nova creació, que encara no ha completat tots els nivells). No és lluny del centre històric i és un espai on hi resideixen molt poques famílies d'origen africà.

El pis, quan nosaltres hi vam ser, no es diferencia en res, d'un habitatge normal i corrent d'una família mitjana d'origen català, ni en la decoració ni en els equipaments, ni en l'estat de manteniment i conservació. L'únic detall diferenciador és que compten amb antena parabòlica per a poder captar la televisió marroquina, que miren sovint, i d'una bona col·lecció de vídeos amb enregistraments privats i pel·lícules parlades en llengua àrab.

La població on resideix la Fàtima és una ciutat de més de 10.000 habitants, capital d'una petita comarca catalana. Compta amb una biblioteca-mediateca municipal, amb una Escola d'adults, amb diversos poliesportius i museus. Hi ha un índex moderat d'associacionisme, especialment de caire esportiu. Hi ha diverses entitats que treballen en el camp del lleure (Mijac, centres d'esplai i associacions juvenils) i en l'àmbit més social: Caritas, una organització de solidaritat, Acció Intercultural, l'Ateneu de la Dona...

Un 10% dels residents de la ciutat són d'origen estrangers: el col·lectiu més nombrós el formen les persones d'origen gambià (més del 50%), majoritàriament saraholes, però també hi ha un bon nombre de marroquins (majoritàriament rifenys). L'arribada de famílies africanes no és un fet de fa un o dos anys, sinó que la seva arribada es va iniciar a finals dels anys 80 i s'ha anat incrementant progressivament.

Com s'explica en el Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'incorporació tardana de l'institut,

“Les dues migracions tenen estratègies de reunificació familiar diferents. Els homes del primer grup solen anar a casar-se al seu país i desseguida fan els passos per portar l'esposa cap aquí, fet que comporta que, normalment, els fills neixin aquí. En moltes ocasions, quan els nens tenen 7 o 8 anys els fan anar al país d'origen però amb la intenció que tornin cap aquí de més grans.

Pel que fa als marroquins es constata que solen venir de més joves o, si són casats i amb família, aquesta resta al Marroc fins que el pare ja s'ha ben establitzat aquí.”(Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'incorporació tardana)

Aquesta realitat ajuda a entendre que, mentre als centres d'educació infantil i primària, els alumnes són molt majoritàriament d'origen gambià, a secundària el seu nombre és molt inferior tot i que tendeix a augmentar.

Les famílies d'origen africà no estan distribuïdes per tot el teixit urbà de la població, sinó que es concentren majoritàriament en una zona determinada, que s'està constituint com un vertader gueto, tot i que des de l'Ajuntament hi ha la voluntat d'intervenir-hi tant urbanísticament, com del punt de vista dels serveis, per modificar aquesta situació. En aquesta zona, formada per pisos de dimensions reduïdes i de protecció oficial, ocupats fins fa poc per població treballadora d'origen espanyol, hi ha actualment una mesquita (n'hi ha una altra en un altre indret), dos comerços halal i un locutori. Diu la tècnica municipal de SS:

"El tema habitatge: què ens passa? Que estan tots concentrats. Per evitar això cal que s'escampin, però no hi ha lloguers, ni per als autòctons! Llavors vam pactar amb els API per fer que alguns immigrants poguessin accedir a pisos amb unes condicions, amb unes normes, a seguir. El que s'assegura al propietari és que es farà un seguiment de l'inquilí perquè compleixi les normes, perquè no li porti problemes en definitiva. Això s'ha començat: el que passa és que és una feina de formigueta. El que dic és que ha de tenir èxit en els primers casos, que han d'estar molt ben seleccionats. Si poguéssim fer aquesta expansió, evitariem els problemes que hi ha de convivència..." (Tècnica de Serveis Socials)

La qüestió de les mesquites ha generat algun conflicte dins de la població, que ha transcendit fins i tot als diaris. Ho explica la tècnica de SS:

"Hi ha hagut algun problema amb els veïns, pel volum de gent que hi havia, que quan surten es posen a xerrar i això molesta; no estaven legalitzades, s'hi havia fet obres... Una espurna i s'encén tot el tema. Alguns veïns no la volen. Els marroquins amb aquestes coses van molt alerta i, quan surten de la mesquita, cadascú a casa seva per evitar problemes, o sigui, estan com més sensibilitzats." (Tècnica de Serveis Socials)

La problemàtica escolar que ha generat aquest fet ha provocat que els centres d'educació infantil i primària de la població, amb el suport de l'ajuntament i d'altres institucions, s'hagin compromès a evitar la conversió d'una de les escoles en un gueto d'alumnat africà i a assumir col·lectivament la tasca d'escolaritzar i treballar per la inserció escolar i social d'aquesta població. Aquest projecte, que funciona oficialment des del curs 1998-99 rep el nom de Pla d'Escolarització Extensiva. Val a dir que, fins al moment, els instituts de secundària no participen en aquesta iniciativa.

Serveis adreçats exclusivament a la població immigrada es pot dir que no n'hi ha. En tot cas, es podria parlar dels mediadors, que fa pocs mesos han començat a treballar dins del Pla Comarcal d'Integració dels Immigrants, que promou el Departament de Benestar Social. Ara, de competència municipal hi ha l'Escola d'Adults, que ha fet cursos específics de llengua per a adolescents que no estaven escolaritzats i també cursos d'alfabetització

per a dones immigrades. Es compta també amb un Centre Obert, però de capacitat molt limitada, que acull alguns nanos d'origen africà i s'està a punt d'obrir un Centre Cívic al barri on viuen majoritàriament els immigrants.

Des de l'Ajuntament hi ha una preocupació viva per potenciar les accions en el camp del lleure. Ho explica la tècnica dels Serveis Socials:

“Ara estem mirant que els nanos dels barris més marginals tinguin l'oportunitat d'accedir al món del lleure. Es tracta de que els educadors socials, diferents dies a la setmana, es traslladin als barris i facin activitats amb els nanos. Ha tingut bastant èxit. La segona part del programa consistia en què les entitats de lleure ho agafessin via conveni i tal... Ara estem en aquesta fase, la més difícil de totes, de fer el traspàs...”(Tècnica de Serveis Socials)

En el camp del lleure, és de destacar la feina feta pel Mijac, “que ha fet una tasca bestial amb les nanos immigrants”, diu la tècnica de SS. En canvi, en el terreny esportiu, la situació és força més complicada, ja que totes les entitats són privades, que estan més per la competició que per l'esplai.

A nivell comunitari, hi ha una iniciativa interessant. L'Ajuntament ha promogut un treball de dinamització comunitària al barri on hi viuen més immigrants africans, per afavorir la convivència entre tots els qui hi resideixen, que ha estat valorat molt positivament:

“l'associació de veïns va dir que havia notat realment una millora. El que passa és això s'ha d'anar realimentant”(Tècnica de Serveis Socials)

En el camp social val la pena esmentar la feina feta per Caritas, “que va ser la iniciadora en els tema dels immigrants”, diu la tècnica de SS., que ha anat quedant en un segon terme a mesura que han anat sorgint altres iniciatives. O per l'Ateneu Obert de la Dona, que ha fet diversos tallers de conversa i algun taller ocupacional (en aquests moments n'està fent un de planxa). O bé una associació de gent jove, que estaven en una organització de solidaritat i que s'han volgut centrar en el tema de la immigració: organitzen xerrades, munten tallers per als nens i nenes i estan formant alguns adults immigrants de cara a poder-se treure el carnet de conduir...

Entre els immigrants han nascut també algunes associacions. En aquests moments n'hi ha dues de marroquins i una de gambians.

La ciutadania autòctona ha viscut l'arribada d'aquesta nova migració com una mena d'invasió massiva i descontrolada, que va fer aflorar les pors a allò desconegut i a perdre la identitat personal i col·lectiva pròpies. Com que el municipi ja porta uns anys de

convivència amb persones d'origen africà, les percepcions i les actituds han anat canviant. Ho explica la tècnica de SS:

“Llavors s'ha anat veient que això no era tant i les coses s'han anat posant al seu lloc. Sobre convivència, relació i així, s'han fet coses, però s'hi ha d'anar treballant en el tema de la sensibilització.

Als que ja fa uns anys que hi són, no se'ls veu tan diferents, ja se'ls considera més d'aquí, per dir-ho així.”(Tècnica de Serveis Socials)

De tota manera, els recels es mantenen i la gent està molt a l'aguait per denunciar tractes de favor o discriminacions positives de part de les institucions públiques, sobretot, segons la tècnica de SS entre la població treballadora:

“Tot el tema de la discriminació positiva ha generat realment... Però és que des de l'Ajuntament, a part del transport dels nens (fa referència al transport dels nens desplaçats dins del Pla d'Escolarització Extensiva), no hi ha res més.

Just avui una em deia: És que els meus pares eren immigrants i van venir aquí i no ho van tenir tan fàcil com ells. I jo li dic: La societat ha evolucionat. Sortosament hi ha més ajudes, hi ha més conscienciació. Però vull dir que encara hi ha una mica... sobretot on hi ha més friccions és amb les persones de nivell més obrer, que estan més junts, és clar.”(Tècnica de Serveis Socials)

Parlant de friccions i problemes de convivència, la tècnica dels SS municipals fa referència a dos col·lectius específics: les dones, a qui “costa molt d'adaptar-se, perquè se senten molt perdudes”; i els joves: es veu que en la zona de bars de la població hi ha hagut algunes baralles.

I fent referència als col·lectius immigrants, hi ha experiència de celebració d'algunes festes (per exemple la del xai), que s'han organitzat d'acord amb l'Ajuntament. Aquests són els comentaris i les percepcions de la tècnica de SS. al respecte:

“Dóna la sensació de què hi estan bé a la ciutat. A nivell de relacions, els marroquins són bastant més tancats; els gambians són més ben acceptats, per prejudicis i històries d'aquestes... Ara estan molt reivindicatius en temes de cementiri, festes...

El que he observat és que entre les diferents cultures, déu n'hi do les reticències que hi ha. Ara començarem una Comissió d'immigració i ja em temo que posar-nos d'acord tots plegats, costarà.”(Tècnica de Serveis Socials)

Hauríem de parlar, doncs, d'un context social conscient de la seva pròpia multiculturalitat, en el que les institucions han pres cartes en l'assumpte i han endegat polítiques concretes, igualment que d'altres organitzacions d'iniciativa social. Estem parlant d'una població on hi ha hagut problemes concrets de convivència i d'intolerància.

En el cas de la Fàtima, ja hem dit que viu en un entorn perfectament normalitzat i aquest factor pot ser causa i efecte d'alguns dels seus comportaments i actituds.

3. La família

3.1. Característiques de la família

La mare de la Fàtima és una dona de 40 anys i pico, que viu a Catalunya des de l'any 1990. A part de la Fàtima, té un altre fill més gran, de 22 anys, que va venir a Espanya el 1997 i fins fa poc vivia amb ella, però que ara viu a França, on diu la mare que hi té la "nòvia". De tota manera sembla que ve sovint a casa de la mare.

Diu que quan va arribar a Espanya només parlava l'àrab i el francès. Mai no ha anat a classes, ni de català ni de castellà. Diu que el castellà, que parla amb alguna dificultat, l'ha après parlant amb la gent; el català no el parla amb nosaltres, però diu que el comprèn.

Ens diu que no treballa, però després veiem que, de fet, sí que ha fet i fa diverses feines. Per exemple té cura d'un nen petit: el recull cada dia a les vuit del matí i el porta a col·legi. Alguns dies, a més, treballa en un restaurant un parell d'hores a la tarda. Abans d'establir-se a la ciutat on resideix ara, havia treballat, diu, en un restaurant de la costa.

La mare actualment no viu amb el pare de la Fàtima, que és al Marroc, sinó amb un ciutadà francès, que va conèixer a França, lloc on ella va viure abans d'establir-se a Catalunya. Aquest fa de camioner i s'ha de traslladar sovint a països de l'Europa central, a d'altres ciutats espanyoles i algunes vegades a Ceuta:

"A vegades és fora una setmana, a vegades dues... depèn del viatge."(Mare de Fàtima)

Aquí no tenen més família, però sí que en tenen, a part del Marroc, a França i Alemanya. La mare, per exemple, diu que té una germana casada amb un suís i diu que tot sovint ve a veure-la, "perquè li agrada molt el sol i la platja".

La mare ens explica que ells són musulmans, però aclareix que “la seva família és de capital i molt oberta”. Amb això ens vol donar a entendre que són creients, però no fonamentalistes i que viuen la religió d’una manera que podríem anomenar “occidental”. Fan el Ramadà i celebren la festa de final del Ramadà a casa seva. Celebren també en família la festa del xai, tot i que, a vegades, ho fan sense xai, “amb pastissos marroquins i altres menjars”.

Finalment ens explica que no tenen pas previsions de marxar de Catalunya, que ja s’han acostumat a viure aquí i que hi estan bé. És més, afirma que li agradaria poder fer els papers perquè la seva mare, que viu al Marroc, es pogués quedar a viure amb ells a Catalunya. De fet, tots els anys hi ve a passar alguns dies. Ells també procuren cada any, aprofitant algun viatge del seu company camioner, d’anar a passar alguns dies al Marroc.

La professora tutora de la Fàtima ens comenta que l’ambient educatiu familiar és força democràtic.

3.2. Expectatives de la família envers la seva filla

La mare, que és amb la persona de la família amb qui hem parlat, però que sembla que és la que porta les qüestions relatives a l’educació de la seva filla, ens diu que n’han parlat sovint amb la Fàtima del seu futur; de fet, diu que parlen molt entre elles i que s’entenen molt.

Les seves expectatives en relació al futur professional de la Fàtima són perfectament coincidents amb les que manifesta ella mateixa. El seu desig seria que arribés a ser model o cantant (diu que li agrada molt cantar i que ho fa molt bé: fins i tot ens parla d’una cinta gravada, que escolta sovint). Cas que això no pogués ser, la mare sap que a la Fàtima li agradaria “guardar nens”, no sabem a quin nivell de professionalitat, tot i que parlem de la possibilitat d’estudiar magisteri o formació professional.

3.3. Percepcions i significats que s’atorguen a l’escola

La família de la Fàtima valora les funcions socials que aconsegueix l’escola obligatòria. N’és una prova que era una noia escolaritzada en un institut del Marroc i que, malgrat la seva edat, no dubtessin en escolaritzar-la de manera immediata en un centre de Catalunya, tan bon punt va arribar aquí. N’és un altre indicador que segueixi escolaritzada el curs 2000-2001.

La percepció de l'educació escolar no s'ha modificat pel fet de viure a Catalunya. Insisteix en què l'educació espanyola no és massa diferent de la que es dona al Marroc. De fet, el model marroquí s'assembla molt al francès, especialment a secundària, si bé els problema és el baix índex d'escolarització de noies en aquest nivell educatiu.

Segons la tutora, la família dona molta importància a l'educació escolar i posa com a prova el fet de que l'hagin mantingut escolaritzada un any més i l'hagin canviat d'institut:

“Si l'han canviat d'institut suposo que és perquè els semblava que aquí no aprenia. A mes, crec que li queda més a prop i que hi té alguna amiga.”(Professora tutora)

3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari

La família de la Fàtima no fa massa vida social. La mare diu que tenen unes relacions molt correctes i normals amb el veïnat (“són molt bona gent, gent tranquil la, diu”), però que no forma part de cap associació, ni de la de pares i mares de l'institut.

Tampoc no es relacionen massa amb d'altres persones d'origen marroquí. Ja hem dit que, a la zona on s'estan, n'hi viuen molt pocs. La mare ens ha dit que alguna de les festes que han celebrat, per exemple la del xai, ho han fet amb d'altres famílies marroquines, però que viuen en un altre poble. Tot i això ens explica que, anys enrera, havia fet feines amb Caritas, arreglant i planxant roba. També diu que, alguns dimecres a la tarda, es troben amb un grup de dones prop de Correus, però no acabem d'entendre de què es tracta.

La mare explica que solen participar de les festes de la població, que hi van i els hi agraden. Fins i tot diu que els hi agraden les sardanes i que es queden a mirar-les...

4. El context escolar

4.1. Característiques generals del centre on ha anat l'alumna

La Fàtima el gener de 2000 va ingressar en un institut de secundària, matriculada a tercer d'ESO, però adscrita a un grup de quart. Es tracta d'un antic centre de Formació Professional, que en aquests moments compta amb 3 línies d'ESO (però estructurades en quatre grups i, en el cas de quart, amb un grup de diversificació curricular), 2 de batxillerat (tecnològic, científic i d'humanitats) i 3 cicles formatius de grau mitjà (gestió administrativa, tècnic industrial i fusteria i moble) i 2 de cicle superior de dos anys (administratiu i tècnic industrial i mecànica).

El curs 1999-2000 el centre tenia 592 alumnes, 27 dels quals eren d'origen immigrant (que representa, doncs, un 4,5% del total) i 23 d'ells d'origen africà (el 3,8% del total de l'alumnat).

Segons que es diu en el Pla Estratègic de Centre,

“es tracta d'un centre ubicat en una zona desfavorida de la població, que està rebent, ens els darrers quatre anys, i de manera progressiva, alumnes d'incorporació tardana, fills de famílies immigrants que vénen a viure al barri on ens trobem i que rep alumnes procedents de set escoles de primària diferents.”(Pla estratègic)

El centre es troba lleugerament allunyat del centre de la vila. El nivell socioeconòmic de les famílies dels alumnes del centre és de nivell mitjà. La llengua que utilitzen de forma majoritària els alumnes (82%) és el català, segons el Projecte Educatiu de Centre.

Entre les problemàtiques més importants, el Pla Estratègic en destaca les següents:

“L'alumnat es dispersa en el centre; els grups d'alumnes que arriben han d'adaptar-se a noves situacions; hi ha un nombre important d'alumnes que presenta alguna problemàtica personal o social que ha de ser tractada; arriben alumnes, a començament i a mig curs, sense conèixer la llengua catalana procedents del Marroc o de l'Àfrica subsahariana.”(Pla estratègic)

El criteri d'adscripció dels alumnes d'origen immigrant en els diferents grups és el de buscar la màxima heterogeneïtat: en els grups de primer d'ESO era de 2, 2 i 3; a segon de 1, 2 i 2; a tercer de 3, 2 i 3; i a quart de 2, 0 i 1. D'aquests alumnes n'hi havia 13 d'incorporació tardana al centre (és a dir, acabats d'arribar del seu país d'origen): 6 a primer, 3 a segon, 2 a tercer i 2 a quart. Els criteris d'adscripció d'aquest alumnat són fonamentalment tres: l'edat, la idoneïtat del grup-classe i el tutor.

Pel que fa a la infraestructura del centre, compta amb una biblioteca, gimnàs, aula d'informàtica, aula de música, menjador, transport escolar, laboratoris, aula de tecnologia i aula d'idiomes. Al menjador escolar ens diu la directora que no hi ha cap mena de problema per substituir l'aliment quan se serveix carn de porc.

4.2. El currículum del centre i com s'adequa a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant

4.2.1. Els plantejaments institucionals del centre en relació a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant

El Projecte Educatiu de Centre (PEC) porta data de 1998. Consta d'una part prèvia, on es fa una anàlisi del context del centre, que consta de diversos apartats. Quan fa referència a l'estructura i funcionament del centre es parla dels equips docents:

“Conjunt de professors que intervé a cada curs d'ESO (s'ocupen de programar, gestionar i avaluar de forma conjunta l'acció docent en un mateix nivell d'ESO i també d'avaluar els alumnes).”(Projecte educatiu)

De la comissió d'atenció a la diversitat:

“Formada per la coordinadora pedagògica, el professor de psicologia i pedagogia, la mestra de pedagogia terapèutica, un membre de l'EAP de zona, el coordinador lingüístic, un representant del departament de matemàtiques i un responsable del Programa d'Educació Compensatòria. S'encarrega de: aprovar, si s'escau, les mesures d'atenció a la diversitat que adopta el centre; d'estudiar les problemàtiques individuals que sorgeixin, discutir-ne les propostes d'intervenció i assignar responsables per a cada tasca que se'n derivi; estudiar i vehicular la derivació de casos als diferents serveis o programes del Departament d'Ensenyament.”(Projecte educatiu)

La Part 1 fa una relació dels trets d'identitat. Els que fan referència explícita a la diversitat són els següents:

“4. L'institut aposta per una educació integral dels alumnes. Volem que en l'exercici de la tasca docent hi hagi una reflexió sobre la necessitat de formar persones i unes interseccions de l'ensenyament dirigides cap a unes finalitats comunes.

5. Entenem la diversitat com la natural diferència entre les persones (capacitats, actituds, llengua, entorn social, cultural i econòmic...), que aporta riquesa als grups humans i assumim, com a centre, la diversitat d'alumnes com una responsabilitat de tothom, des d'una perspectiva integradora al màxim, en la línia de buscar, entre tots, les estratègies i els suports més adequats per a cada estudiant.

9. Els nostres alumnes han de ser tractats individualment, des d'una mateixa consideració, des d'un mateix punt de partida i amb la garantia de gaudir, en la mesura del possible, d'una igualtat d'oportunitats. Per fer-ho considerem molt important un treball de seguiment i acompanyament personal al llarg de la trajectòria de cada alumne en el centre.”(Projecte educatiu)

La Part 2 especifica els objectius generals del centre, que són onze. El cinquè tracta de la manera d'entendre la diversitat:

5.1. Fomentar el respecte i l'acceptació de la diversitat dels propis alumnes.

- 5.2. Procurar confeccionar els grups d'alumnes de forma heterogènia.
- 5.3. Buscar estratègies per treballar, des dels equips de professors, els temes d'actituds sobre la diversitat.
- 5.4. Mostrar als alumnes que la diversitat de professors, metodologies i matèries és enriquidora per a ells.
- 5.5. Estructurar bé un seguiment i suport per atendre correctament les diferències.
- 5.6. Conèixer, donar a conèixer i saber utilitzar les ajudes externes disponibles.
- 5.7. Establir ponts que vinculin l'acció integradora del centre, dins de les actuacions per a l'atenció a la diversitat, a altres accions integradores que es realitzin fora de l'institut.
- 5.8. Anar emprant, cada cop més, metodologies diverses i actives a les aules.”(Projecte educatiu)

El sisè fa referència a la connexió entre la realitat i els ensenyaments:

- “6.1. Vetllar per la interdisciplinarietat apostant per projectes globals i integradors a cada nivell d'ensenyament.
- 6.2. Adequar a cada nivell i cicle l'ensenyament procedimental per aconseguir les destreses bàsiques expressades en els objectius d'aquest PEC i que són: adquirir esperit d'observació i de recerca, conèixer i saber utilitzar els diferents llenguatges, dominar al màxim la llengua escrita, raonar i progressar en l'adquisició del pensament abstracte, treballar en grup, aprendre a aprendre i a progressar per ser autònoms.
- 6.3. Fer l'esforç constant de connectar l'ensenyament que impartim amb la realitat.
- 6.4. Vetllar pel rerafons educatiu de tot allò que pretenem ensenyar.
- 6.5. Fomentar un aprenentatge que tingui en compte totes les dimensions de la persona sense centrar-se només en el factor intel·lectual.
- 6.6. Fer que l'institut sigui un espai per a l'assaig dels valors pels quals apostem en aquest document, un espai de creixement personal de l'alumne i un espai per a l'aprenentatge de la relació amb els altres i de la vida comunitària.(Projecte educatiu)

L'objectiu vuitè té la consideració de Projecte Lingüístic, que forma part del PEC, i tracta de l'ús de la llengua:

- “8.2. Dissenyar i aplicar el tractament pedagògic d'aprenentatge de la llengua catalana que sigui més convenient per a alumnes d'incorporació tardana (que provenen d'un altre domini lingüístic).
- 8.3. Vetllar per tal que la llengua no sigui mai un motiu de confrontació.
- 8.6. Donar importància curricular a l'ensenyament-aprenentatge de les llengües com a destresa molt necessària per a la competència personal i professional d'avui.
- 8.7. Fomentar el respecte per qualsevol llengua.”(Projecte lingüístic)

El darrer dels objectius generals tracta de l'estil de gestió del centre:

“11.1. Vetllar per la coherència entre allò que demanem als alumnes i el que, de forma consensuada, mostrem els professors com a línia en tots els àmbits d'intervenció.

11.2. Practicar i fomentar la cultura del diàleg.

11.4. Donar importància a les relacions humanes i vetllar per la seva qualitat.

11.5. Crear espais informals de relació per a alumnes, professors, personal no-docent i pares...

11.6. Fomentar el treballen equip en tots els àmbits.”(Projecte educatiu)

La Part 3 del PEC fa referència a l'estructura organitzativa i de gestió del centre. Dins de l'Àrea Docent es parla de la Comissió Pedagògica, formada per:

“els coordinadors d'etapa o cicle, el coordinador pedagògic i els professors dels departament de psicologia i pedagogia.”(Projecte educatiu)

Aquesta Comissió, entre altres coses, haurà de vetllar per la dinàmica innovadora del centre, per tal d'aconseguir i mantenir un cert nivell de qualitat pedagògica i és l'encarregada de fer una programació anual de sessions de formació adreçades al professorat.

Dins de la mateixa Àrea Docent hi ha també un apartat que parla de l'atenció a la diversitat. Proposa quatre eixos bàsics per al treball educatiu:

“L'atenció a la diversitat és feina de tots els membres del claustre sense excepcions ni exclusivitats.

Els grups heterogenis són els que millor garanteixen una atenció educativa no discriminatòria ni segregadora.

Cal que el centre disposi d'un seguit de mesures, ben planificades, per a l'atenció a les diferents necessitats dels alumnes.

És bo vetllar per la introducció de metodologies diverses i actives a les classes.”(Projecte educatiu)

I un conjunt de 12 estratègies:

“1. Organització a cada curs d'ESO d'un crèdit variable de reforç instrumental.

2. Organització a cada cicle d'ESO d'un crèdit variable d'iniciació al català.

4. Organització, al primer cicle d'ESO, d'un crèdit variable de reforç de l'expressió escrita.

6. Dotació d'un professor més en algunes hores de crèdits comuns de les àrees de llengua catalana, llengua castellana, anglès i matemàtiques.

8. Oferta trimestral, a tots els cursos d'ESO, de crèdits variables de reforç i d'ampliació, de les àrees instrumentals.

10. Designació d'un tutor individual (un tutor per a 10 alumnes) a tercer i quart d'ESO.

11. Designació d'un cotutor per als grups de primer i segon d'ESO.

12. Posada en marxa de l'experiència "equips d'ajuda" a primer cicle d'ESO."(Projecte educatiu)

En l'Àrea Organitzativa es parla de la distribució dels grups. Es reafirma l'aposta del centre per l'heterogeneïtat i s'explica que els grups de primer d'ESO es fan a partir de cinc criteris: el centre de procedència; el sexe; les qualificacions; la problemàtica familiar; i la problemàtica conductual. La idea subjacent és sempre la de repartir equitativament els alumnes entre tots els grups. Es procura que aquests grups tinguin continuïtat al llarg de tota l'etapa, igualment que els tutors i els equips docents al llarg de cada cicle.

S'explica també l'opció per un grup de quart d'ESO diversificat, format per alumnes que no han superat l'etapa. Es planteja com un curs complementari, "que pretén fer assolir els objectius generals de l'etapa mitjançant estratègies metodològiques diferents".

Finalment, en el Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'incorporació tardana, de gener de 2000, es fa un plantejament institucional sobre l'educació intercultural. Es reconeix que les persones estrangeres han de fer un esforç per integrar-se al país d'arribada i que els centres educatius hi ha de contribuir, però es diu que aquest procés s'ha de fer des del respecte i la delicadesa.

S'afirma també que l'institut és un entorn de relació social que ofereix un model d'integració i una plataforma d'aprenentatge:

"Un enfocament intercultural de l'educació parteix de la convicció que la barreja de cultures no és un problema sinó un factor d'enriquiment per a la societat. Els conflictes que comporta aquest plantejament són fruit indèstriable de la pròpia societat i de la pròpia naturalesa humana. L'única manera que tenim per solucionar els conflictes i avançar és afrontar-los de cara i, si pot ser, des de la prevenció."(Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'incorporació tardana

I sobre el procés d'integració social es deixa ben clar que és un treball a dues bandes: amb els alumnes procedents d'una altra cultura i d'un altre país i amb els que sempre han viscut a Catalunya:

"En relació als alumnes d'incorporació tardana cal fer accions per anar-los donant la informació necessària per situar-los i induir-los a les conductes esperades en els determinats moments de la vida en el centre.

Pel que fa a la resta d'alumnes cal fer passos també trencant el glaç, procurant presentar l'alumne nou i explicar amb naturalitat les circumstàncies en què es troba, fent especial incidència en l'aspecte d'inseguretats

i de desconeixement que suposa canviar d'escola i, molt més, de país.”(Projecte per a l’atenció educativa dels alumnes d’incorporació tardana)

El Pla d’acollida del centre, podem considerar que es troba dins d’aquest Projecte d’atenció educativa dels alumnes d’incorporació tardana, que conté cinc apartats: context del centre, projecte educatiu, antecedents, el projecte d’intervenció i la conclusió.

El Projecte d’intervenció contempla els objectius següents:

“Fer una recepció correcta de l’alumnat d’incorporació tardana: acollida, determinació de nivells de competència, detecció de dificultats d’aprenentatge si s’escau, coneixement de l’alumne (caràcter, preferències, habilitats i destreses, interessos).

Assignar el noi o noia incorporats a un grup heterogeni de tutoria segons l’edat corresponent.

Assegurar una incorporació progressiva i creixent de l’alumne immigrant al seu grup classe i al conjunt de la comunitat educativa.

Donar les eines i destreses bàsiques extralingüístiques (hàbits, càlcul, maneig d’instruments, representacions gràfiques, treball en equip) per tal que l’alumne pugui accedir al màxim nombre d’aprenentatges.

Impartir una formació bàsica de llengua catalana per assegurar que l’alumne adquireixi, en un any, prou independència instrumental amb la llengua.

Transmetre a l’alumne que acaba d’arribar a Catalunya els elements necessaris per comprendre la realitat social, geogràfica i històrica del nostre país i del seu.

Afavorir una consciència col·lectiva positiva cap al fenomen de la immigració i el desenvolupament de conductes tolerants, comprensives i solidàries en l’alumnat i en tota la comunitat educativa.

Fer un seguiment personal i acadèmic del progrés de cada alumne.”(Projecte d’atenció educativa als alumnes d’incorporació tardana)

El centre compta també amb un document específic sobre el Pla d’Acció Tutorial (PAT), que parteix de dues conviccions:

“L’acció orientadora és cosa de tot el professorat, és una tasca d’equip i ha de tenir un plantejament interdisciplinari. No pensem només en un pla que només afecti els tutors i les hores de tutoria, sinó en un conjunt de propostes que afectin la globalitat de l’acció educativa que fem sobre els alumnes.

L’acció orientadora i tutorial s’ha de desenvolupar de forma coherent, programada i convenientment seqüenciada al llarg de tota l’escolaritat. No és només un treball per als alumnes més joves o per aquells que acaben una etapa i han de decidir què faran.”(Pla d’acció tutorial)

El PAT planteja quatre grans objectius generals:

“Procurar formar l’alumne com a persona al llarg de la seva estada en el centre (atenent a la seva dimensió individual i també social).

Ajudar a l'alumne a aprendre a prendre decisions donant-li eines d'orientació acadèmica i professional.

Promoure la necessitat de convertir l'aprenentatge en una eina bàsica per al desenvolupament personal (ensenyar a aprendre).

Implicar tot el professorat i les famílies en aquest procés de seguiment i acompanyament dels alumnes.”(Pla d'acció tutorial)

Els continguts del PAT s'estructuren en tres àrees: una d'orientació personal, una segona d'orientació escolar i acadèmica i una tercera d'orientació vocacional-professional. Durant l'etapa d'ESO els que més es treballen són els següents:

Àrea 1: relacions interpersonals: respecte a la persona, respecte als altres, respecte a les idees; habilitats de comunicació; relacions socials: identitat de grup, respecte al país i a la cultura, respecte a les altres ètnies i cultures, respecte a la diferència; resolució de conflictes i presa de decisions.

Àrea 2: actitud vers l'estudi i el treball personal; coneixement del sistema educatiu; desenvolupament i ús d'habilitats i estratègies d'aprenentatge; coneixement i control de les variables que intervenen en l'èxit o fracàs acadèmic; compromisos didàctics; la lectura com a hàbit d'autoaprenentatge.

Àrea 3: Hàbits de treball i valors com l'interès per la feina ben feta, l'ordre, la planificació...; coneixement de l'entorn laboral; el lleure com a complement necessari d'autorealització; el treball en equip.

Les maneres de dur-ho a la pràctica es presenten molt obertes i variades: activitats a l'hora de tutoria, estratègies adoptades pels equips docents, sortides, incorporació de determinats continguts a les matèries, activitats de participació externa, activitats de centre, accions individuals, accions amb la família, etc.

El Projecte Curricular de centre s'està elaborant per departaments en aquest moment, tot i que ja hi ha molta feina feta. També es consulten la Programació anual i la Memòria de la qual n'hem extret algunes informacions.

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

Els primers alumnes africans que es van matricular al centre, dos adolescents marroquins, arribaren el curs 1996-97. Des del primer moment es va considerar com una forma nova de

diversitat que calia atendre dins de la línia pedagògica del centre, que era la de fugir de fórmules segregadores.

Es va demanar l'ajut del programa d'Educació Compensatòria; es van destinar 6 hores d'un professor de llengua catalana a atendre els alumnes d'incorporació tardana; i es va explicar als docents el funcionament de la integració d'aquests alumnes als diferents crèdits comuns i variables.

El primer funcionament va consistir, doncs, en l'assignació de l'alumne a un grup classe; l'assistència a un crèdit anomenat "Iniciació a la llengua catalana"; i l'assignació d'un tutor individual específic, que seria el professor responsable del crèdit anterior. Aquest alumne comptaria, a més, amb un Dossier d'autoaprenentatge de llengua "que servia per al treball autònom quan el tipus d'activitat realitzat pel grup classe no era assumible per ells".

Posteriorment es va assajar la incorporació d'altres continguts per a compensar culturalment i lingüísticament aquests alumnes i que, el curs 1999-2000, "de forma no prevista i a mitjan primer trimestre", van rebre l'addició de 6 hores de català a través d'un professor del SEDEC.

Sobre com s'han plantejat aquests temes, un dels membres de l'Equip directiu ens fa un comentari, que ens sembla prou il·lustratiu:

"Em sembla que això no ho podem fer del tot bé, però ens és igual: que vingui un inspector a dir que ho fem malament i ja li explicarem; aquests temes els tenim molt clars!"(Coordinador pedagògic)

L'Equip directiu del centre fa algunes referències al Pla d'Escolarització Extensiva que s'aplica a primària en tots els centres, públics i concertats de la ciutat:

"Tenim el precedent de les primàries, un precedent que hi ha gent que critica. Vivim en una zona que molt fàcilment ens poden venir a viure els immigrants i, per zona, els toca aquest institut i sembla que això és una llei indiscutible... Aquí és on volem que els inspectors es mullin com s'ha fet a primària. Fer una comissió i que aquesta comissió, a l'hora de matricular, digui: tu has d'anar a l'altre institut. I algú que vagi a parlar amb la família i els expliquen que s'han d'inscriure no aquí, sinó a l'altre institut. Aquest és un dels temes que ens preocupa i que posarem sobre la taula amb el nou inspector."(Coordinador pedagògic)

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

El Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'incorporació tardana contempla les següents estratègies:

Un crèdit d'iniciació a la llengua catalana, amb l'objectiu d'introduir l'alumne en el coneixement i l'ús de la llengua catalana. Conté un treball oral de la llengua i també escrit i llegit. Es comença amb el vocabulari dels camps semàntics més propis de la persona i de la seva relació social. Representa deu hores setmanals de docència (dos hores al dia).

Un crèdit de ciències socials, que ha de servir per connectar les realitats d'història i de geografia de Catalunya i Espanya amb les països d'origen i donar a conèixer les manifestacions i la identitat cultural de Catalunya. Representa cinc hores setmanals de docència (una al dia).

Un crèdit de suport a l'estudi i al treball personal. Aquest és un crèdit que ja funcionava amb alumnes que tenen dificultats per realitzar els seus deures, estudiar i portar el material escolar organitzadament.

La tutoria específica, que seria una hora setmanal de tutoria individual, amb el professor que imparteix el crèdit d'iniciació a la llengua catalana per parlar sobre el funcionament general de la seva escolarització i per treballar diferents aspectes que facilitin la integració dels alumnes.

En la Programació i la Memòria anuals de centre hi hem trobat notícia dels següents crèdits variables relacionats amb l'educació intercultural:

A primer d'ESO: Interferències lingüístiques (català); Aprendre a mirar (expressió); Espais, cultura i migracions i La volta al món en 35 dies (humanística).

A segon d'ESO: Espanya, avui (humanística).

A tercer d'ESO: Drets humans i ciutadania i Religions del món (humanística).

I a quart d'ESO: Nord-Sud, per entendre el món, La reflexió i l'argumentació ètica i Nosaltres i els altres (humanística).

També hi hem trobat alguns crèdits variables d'aspectes generals no adscrits a cap àrea concreta, que poden tenir especial interès per als alumnes d'origen africà: Reforç instrumental de llengua i matemàtiques i Suport a l'estudi de les llengües, que s'ofereixen a tots dos cicles d'ESO.

A més, a quart d'ESO s'ha fet el crèdit de síntesi sobre Cooperació Nord-Sud i ja són una tradició les sortides de tutoria, que se solen fer el primer trimestre del curs, de dos o tres dies, on es fan activitats relacionades amb la descoberta i el coneixement de les persones, dels grups, de les igualtats i les diferències. La Programació anual parla també de l'organització d'activitats extraescolars per a l'alumnat d'incorporació tardana i de diverses sortides a la ciutat per tal de conèixer l'entorn.

De la importància donada a la llengua, ja n'hem parlat en resseguir el Projecte educatiu. Aquesta focalització adquireix nova forma en tractar de l'escolarització d'alumnat d'origen africà. Un comentari d'un membre de l'Equip directiu ajuda a entendre-ho:

“Moltes vegades s'enfoca dient: fem la matèria que fem, podem fer llengua. Si és Socials, molt bé: fem història, però els objectius fem-los de llengua. Ara hi ha una noia nova d'abans d'ahir: doncs, grafia, li diem que copii el text o...”(Coordinador pedagògic)

Però la línia general del centre, ja s'ha vist, és la d'atendre la diversitat dins de l'oferta curricular ordinària. Així ho expliquen els membres de l'Equip directiu:

“El que és molt important és puntualitzar que es procura sempre de treballar amb els mateixos continguts, però amb diferents objectius. Per exemple, si estem parlant de triangles, doncs que el nano no estigui fent sumes i restes... Potser els pinta...i que escolti! Encara que no arribi a comprendre, doncs intentar que escolti, que vegi que està fent el mateix...”

O, per exemple, quan estan fent proves... Avui mateix el s de tercer d'ESO tots estaven fent una prova del mateix tema i les preguntes van relacionades allà mateix: ells també estan fent el mateix, entre cometes.”(Directora del centre)

4.2.4. L'avaluació de l'alumnat

El PEC diu al respecte:

“Entenem l'avaluació com alguna cosa més que una qualificació. Al costat d'una nota, avaluar ha de voler dir: valorar el progrés personal d'un alumne i valorar el grau de consecució d'uns objectius generals d'etapa que responen a la globalitat de l'aprenentatge.

Per fer possible aquest plantejament, l'avaluació ha de ser comprensiva (que vol dir que ha de tenir en compte el progrés i les circumstàncies de cada alumne); orientadora; ha de permetre l'accés a l'assoliment dels objectius no assolits anteriorment i, si és necessari, oferint alternatives per arribar-hi; justa; i global.

Per tal de tenir en compte els elements que defineixen el concepte d'avaluació d'aquest projecte educatiu, els professors de l'equip han de: valorar els alumnes amb instruments d'avaluació variats; fer que el lliurament de les notes vagi acompanyat d'una reflexió amb els alumnes; preveure estratègies perquè l'alumne que no hagi assolit alguns objectius ho pugui fer; i vetllar per la coherència.”(Projecte educatiu)

En relació a la promoció dels alumnes, s'estima que els qui no superin globalment el primer cicle i tinguin fins a tres àrees suspeses passin a tercer curs amb l'aplicació d'un conjunt d'estratègies dissenyades per atendre'ls i fer possible la superació. A partir de quatre àrees suspeses es proposa que l'alumne repeteixi curs, adoptant les mesures de control, tutoria i crèdits variables de suport que converteixin la repetició en un benefici per a l'alumne.

Sobre l'avaluació de final d'etapa i en relació a l'obtenció del Graduat, un membre de l'Equip directiu reflexiona així en veu alta:

"A un nano de quart d'ESO si tu li dones un Graduat amb ACI (això es fa a molts llocs), li estàs dient: Mira, rei, tu pots anar a fer un cicle formatiu, que et donarà la castanya de la teva vida! I, al segon mes, marxarà. Ho trobo una estafa! Tu li estàs donant un títol que, per asteriscs que tingui, allò és vàlid per anar a fer uns estudis per als quals no està preparat. Això és enganyar el personal. Hi ha temes que tenim clars que han d'anar així i que vingui un inspector a discutir-ho!"(Coordinador pedagògic)

Parteixen del supòsit de que una ACI significa que a aquell alumne se l'està avaluant sense validesa acadèmica.

Pel que fa a l'avaluació dels alumnes d'incorporació tardana, el Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'incorporació tardana fa molt èmfasi en l'avaluació inicial:

"En un primer moment, des de l'EAP, es realitza un primer contacte amb l'alumne i la família que ens permet situar una mica el nivell acadèmic més instrumental. També s'intenta esbrinar algun tret relacionat amb els interessos o afeccions de l'alumne."(Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'incorporació tardana)

Quan l'alumne s'incorpora al centre durant un mes cursarà un horari amb temps màxim d'atenció en petit grup, a través dels crèdits específics programats i se li assignaran uns companys-guies, que l'acompanyaran i l'assistiran.

Es diu també que cal anar graduant les diferents estratègies d'avaluació continuada. Així:

"Com a mínim en el primer any d'escolarització, no té cap sentit emetre qualificacions de les àrees perquè l'objectiu és només l'adquisició de competència lingüística i la integració en el marc escolar. Per això establím una pauta d'avaluació mensual, basada en objectiu de llengua i d'adaptació."(Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'incorporació tardana)

En paraules d'un membre de l'Equip directiu:

"A nivell de llengua examinem tot el que hem fet cada divendres, sistemàticament. I els nanos s'emporten feina a casa per estudiar. Ens trobem que, per exemple, els dos germans xinesos poden saber el vocabulari, absolutament tot, bé: tenen una disciplina d'estudi brutal. En canvi, amb els magribins, no; és la lluita que tenim. Nosaltres entenem que es gasten moltes energies per afavorir el seu aprenentatge, però si no fot res a

casa, doncs no progressa. Hi ha molts estancaments que ara hem de mirar de lluitar-hi...”(Coordinador pedagògic)

I, en un altre moment de l’entrevista:

“Pel que fa a l’avaluació dels alumnes d’incorporació tardana, hi ha el pacte de no avaluar formalment, posant notes, fins que es consideri que el nano, amb una adaptació, pugui aproximar-se als objectius generals de l’etapa. Mentrestant es fan informes qualitius, però aquest any tampoc n’estem contents d’això, perquè pensem que una de les coses que passen amb aquest alumnat és que queda molt diluït i ni ells mateixos són conscients del que se’ls està exigint.”(Directora de l’IES)

4.2.5. Formació inicial i permanent del professorat sobre temes relacionats amb l’atenció a la diversitat i/o atenció a l’alumnat d’origen immigrant

Sobre la formació permanent del professorat, diu un apartat del PEC:

“Entenem la formació permanent com un deure del professorat envers la seva qualificació professional.

El centre ha de recolzar la realització de millores en la qualitat de l’ensenyament, en la investigació pedagògica i en el desenvolupament i divulgació de mètodes i tècniques més adequats per a l’exercici de la docència i de l’educació.”(Projecte educatiu)

Alguns professors del centre van assistir a un curs a Barcelona sobre llengua per a alumnes que desconeixen el català. Se’ls va mostrar material sobre diversitat lingüística, van treballar aspectes d’etimologia, de contingut, amb l’objectiu de treballar llengua a partir i relligant elements de diferents llengües: “va estar molt bé”, afirmen.

A nivell de comarca, el centre va promoure un curs emparat per l’ICE de la UdG, que després es va obrir a tot el professorat de la comarca, on es van avaluar materials de llengua i de Ciències socials per treballar amb alumnat d’incorporació tardana i on se’n va elaborar de nou i és part del material que fan servir en aquests moments.

Més relacionat amb la innovació, el centre s’ha plantejat l’escolarització d’alumnes d’origen africà com un nou repte, molt relacionat amb la llengua. Ho expressa així un membre de l’Equip directiu:

“Com que no sabem quines dimensions tindrà, doncs posem-nos-hi amb voluntat d’innovar: com coi ensenyem a llegir a aquesta gent? Mires el material que hi ha editat... Nosaltres hem volgut anar una mica més enllà i estem elaborant un sistema que lliga el mètode fonètic amb el global. Hem demanat alumnes voluntaris de batxillerat perquè ens fessin suport en la gravació de fitxes. Llavors la gràcia és que els nostres alumnes d’incorporació tardana s’enduen cadascun a casa seva una cinta de caset per estudiar, i els examinem el divendres. La gràcia és que aquesta cinta ha estat elaborada per companys més grans del centre. No és un material editat, però n’estem molt contents.

Això és una innovació pensada com a mètode d’aprenentatge de la lectura. Et trobes que molt del material que hi ha és infantil. Tu no pots ensenyar un noi de 15, 16 anys... amb centres d’interès que ni li van ni li vénen.”(Coordinador pedagògic)

Ja més a nivell de percepcions del professorat, en un moment de la conversa el coordinador pedagògic ens diu:

“El problema amb els magribins és d’assistència a classe. Ve tot junt això: no et fan el que haurien de fer i, a sobre, falten. Amb els altres alumnes d’incorporació tardana de diferents llocs, no hi ha aquest problema!”(Coordinador pedagògic)

Sis professors de l’institut, tres homes i tres dones, que han tingut a la Fàtima com a alumna durant uns mesos, han respost el qüestionari sobre concepcions i actituds entorn de l’educació intercultural i l’educació d’alumnes d’origen immigrant. La majoria tenen aproximadament 40 anys i més de 10 anys d’experiència docent, però només un d’ells ha rebut formació específica relacionada amb la diversitat cultural.

La majoria pensa que l’EI és necessària perquè la societat ja és multicultural i que pot contribuir a desenvolupar en els alumnes un punt de vista crític en relació a la pròpia cultura. Ara, la concreció pràctica d’aquesta EI és molt variada: per a uns s’ha de centrar en els alumnes de grups minoritaris, per tal de compensar els seus dèficits, de preparar-los per adquirir ràpidament la cultura dominant o bé d’augmentar la seva autoestima. Per als altres, voldria dir més aviat introduir nous continguts i activitats en el currículum.

La presència d’alumnat pertanyent a grups minoritaris és percebut positivament i es considera tant un repte professional com una experiència enriquidora i exigeix canvis metodològics i didàctics. Els més eficaços tant pel que fa a la participació de l’alumnat com del punt de vista del rendiment són, segons aquest professorat, els agrupaments flexibles i el treball en grups petits. Però també es valora el treball individualitzat en el cas del rendiment acadèmic.

La diferència lingüística comporta, i la resposta és unànime, dificultats importants per al procés educatiu dels alumnes immigrants. Però són també problemes considerats importants: els higiènic-sanitaris i els relacionals. Pensen, en fi, que l’èxit o el fracàs escolar d’aquests alumnes depèn sobretot de la seva capacitat i esforç individual i dels condicionaments socials externs.

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

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

Com s'ha anat veient, la línia pedagògica del centre és molt clara al respecte: els alumnes d'origen immigrant són considerats com a persones portadores d'un nou tipus de diversitat, que ha de ser acollida i tractada educativament en el marc ja preestablert de les estratègies i mètodes per atendre amb qualitat la diversitat al centre. La idea és clarament inclusora, en la mesura que les fórmules adaptades s'inscriuen, en general, en el si de grups heterogenis; les estratègies segregades són sempre parcials, intenses i per un període curt de temps; i l'objectiu és clarament la integració escolar i social.

En aquest sentit, tal i com ho expressa l'Equip directiu del centre,

“s'han produït canvis en el camp del xip del professorat. Em sembla que això és el més important de tot. És la manera de fer la classe estricta, que no és la típica que tens assumida.”(Directora de l'IES)

Els alumnes d'incorporació tardana, quan s'acaben d'incorporar al centre (a la ciutat no hi ha i, en principi, no es vol que hi sigui, cap TAE), tenen unes hores d'atenció específica, en grups reduïts i amb pocs professors, on aprenen fonamentalment llengua, però també matemàtiques i Ciències socials, durant aproximadament un 50% del seu horari escolar. L'altre 50% del temps s'incorporen al grup-classe que se'ls ha assignat, tot i que es produeixen problemes organitzatius de mal resoldre.

L'objectiu és, clarament, el d'anar incorporant aquests alumnes als crèdits comuns i variables amb els altres alumnes del seu grup, que es farà, com es diu en el Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'incorporació tardana,

“mitjançant una adaptació curricular individualitzada seguint el mètode de multinivells que ja utilitzen en la majoria d'assignatures, o sigui, tots els alumnes treballen sobre els mateixos continguts, però amb objectius diferents.”(Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'incorporació tardana)

Un cop dins de l'aula, el que es fa, sobretot en les matèries instrumentals, és adaptar-les al seu nivell, amb exercicis i activitats adequats a les seves possibilitats, i se'ls demana que provin i s'esforcin de seguir el que s'està fent a la classe. I quan els altres alumnes fan crèdits variables, ells en segueixen un de diferent on se'ls explica el que s'ha fet a les classes de matèries comunes, se'ls preparen Dossiers especials i materials per tal de que puguin anar seguint el ritme ordinari de les classes. Aquests Dossiers es preparen conjuntament entre els professors de les matèries i els de la Comissió de diversitat. O bé

se'ls inscriu en crèdits variables que puguin fer, que no els representin un esforç suplementari: fotografia, esports...

Pel que fa a les dificultats organitzatives han mirat d'apaivagar-les establint una franja per als crèdits comuns i una altra per als variables.

En els grups-classe, quan es fa treball de grups, es procura de posar un alumne d'incorporació tardana en cadascun dels grups i es treballa també l'adaptació del grup a aquest alumne. Igualment es fa en els crèdits de síntesi. De fet, l'institut ja fa alguns anys que treballa a ESO el que anomena els Equips d'ajuda:

“Es tracta d'equips de composició heterogènia, d'uns quatre alumnes, que seuen junts a classe i que, en alguns moments, treballen plegats. És una bona eina per als alumnes amb més dificultats i, per tant, és també una bona eina per als alumnes d'incorporació tardana.

D'una manera similar, en les assignatures que tenen alguna part experimental i en l'Educació física es treballa sempre en grups de nivells heterogenis.” (Coordinador pedagògic)

Sobre els grups d'incorporació tardana explica la professora tutora de Fàtima:

“Sobre el grup d'incorporació tardana no tenim prou experiència per opinar. Hem tingut nanos als quals sí que els ha anat molt bé i desseguida s'han anat enganxant i, al mig, any d'estar aquí, ja els vàrem treure i ja varen anar amb el grup classe perquè estaven molt ben escolaritzats al Marroc i era molt fàcil reprendre'ls... no necessitaven aprendre res diferent: anaven més malament que els altres, però ja tenien una base.

Els que no porten base costa molt i és difícil que aprenguin, però més difícil és encara que estiguin dins del grup-classe tot el dia...

Jo crec que està bé que es combinin les dues coses, perquè com a mínim estan unes hores que, almenys, no són els més burros o els que en saben menys, sinó que estan en un grup on estan tots aproximadament igual.”(Professora tutora)

La mateixa tutora expressa, però, els seus dubtes sobre l'eficàcia dels grups específics d'incorporació tardana, ja que no ofereix suficients estímuls, ni afavoreix l'acceleració de l'aprenentatge, que, segon ella, convé que es doni:

“Al grup d'incorporació tardana dona la sensació de que se'ls retarda una mica l'aprenentatge. Sobretot si són tots de la mateixa nacionalitat, perquè tendeixen molt a parlar entre ells la seva llengua i prou... ja s'ho fan entre ells i el problema és teu perquè t'escoltin. El professor queda a part, com si diguéssim. Si són de diferents nacionalitats va millor, perquè quan ells volen relacionar-se ho han de fer en català o en castellà.

No saps mai què és el millor, perquè en tots dos casos és molt complicat. Si els deixes en un grup-classe sense fer res, dona la sensació que aprenen, però l'única cosa que fan és copiar lletres. S'hi poden passar mig any i estar allà abandonats, portar-se molt bé i anar copiant lletres tot el rato, no entenen res.

De l'altra manera pots intentar que entenguin més, però el procés és lent.”(Professora tutora)

D'altres estratègies metodològiques són la creació i adaptació de materials, que es fa en totes les matèries, però d'una manera singularment important en les àrees de llengua catalana i castellana. Com es diu en el Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'incorporació tardana:

“No ens referim només a l'elaboració de material per als crèdits específics, sinó també a material que ens permeti l'adaptació d'algunes de les matèries comunes que els alumnes podran cursar amb el seu grup de referència a mesura que s'hi vagin incorporant.

Cal que l'elaboració d'aquest material sigui una feina d'equip i que hi intervingui el professor d'àrea, els professors del departament de psicologia i pedagogia i el tècnic d'Educació Compensatòria.”(Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'incorporació tardana)

I la tutoria compartida (n'hem parlat en fer al·lusió al PAT) entre el tutor del grup, el tutor individual dels alumnes (cada professor de l'Equip docent és tutor de 10 alumnes) i el d'incorporació tardana. En tot cas, es creu convenient d'incorporar en la programació d'aquest crèdit un treball de fons sobre “els valors positius de la immigració, de la solidaritat, de la tolerància...”:

“Creiem que aquest moment de la tutoria general pot ser bo perquè l'alumne estranger tingui un paper actiu davant dels seus companys.”(Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'incorporació tardana)

Entre les estratègies previstes hi ha també la integració en els crèdits d'Educació física i d'Educació visual i plàstica dels alumnes d'incorporació tardana, com a primer pas per a la integració en el grup de referència:

“S'establirà un torn, de forma que els diferents companys de la classe s'ocupin de treballar amb ell fent de pont entre la instrucció rebuda i la realització de les activitats d'aprenentatge. En qualsevol cas cal aprofitar la possibilitat de comunicació simbòlica i/o corporal que es treballa en aquestes dues matèries per facilitar la comunicació extralingüística de l'alumne.”(Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'incorporació tardana)

Un segon pas seria factible també amb matèries com la Tecnologia o les Ciències experimentals, pel seu caràcter eminentment pràctic.

El Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'incorporació tardana conté un apartat específic sobre metodologia, on s'explica que l'objectiu és adaptar “determinades maneres de fer que ara són pròpies del nostre centre” al treball amb alumnes d'incorporació tardana. En concret es fa referència a l'aprenentatge de la llengua catalana per contacte i per centres d'interès, com a dues estratègies complementàries, una de més informal, que s'aconsegueix sobretot per la seva incorporació des del primer moment en grups-classe heterogenis; i l'altra més formalitzada.

4.3.2. Coordinació del professorat

El principal òrgan de coordinació són els Equips docents. En relació a l'alumnat d'origen africà és també rellevant el paper que tenen les Comissions Pedagògica i de diversitat. Com s'afirma des de l'Equip directiu:

“Aquí l'Equip docent s'entera de tot i el tutor està en contacte amb la resta dels professors. Hi ha molt bona compenetració.”(Coordinador pedagògic)

S'ha fet referència també a l'avaluació continuada específica que es fa dels alumnes d'incorporació tardana. Doncs ara convindria afegir-hi que mensualment es fa una valoració sobre la seva continuïtat en les diverses estratègies diversificades que se'ls apliquen, de manera que, tan bon punt se'ls considera capaços de poder seguir el currículum ordinari, es procura de normalitzar la seva situació.

El Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'incorporació tardana dóna una gran importància al treball en equip dels professors i col·laboradors externs del centre, que s'articula a través dels Equips docents i del PAT i de la Comissió d'atenció a la diversitat, i al seguiment i tractament individualitzat dels alumnes.

4.4. El suport extern i intern

4.4.1. El suport extern

L'EAP de la zona té un paper molt rellevant en el treball que s'està fent a la ciutat en l'àmbit d'educació infantil i primària. No solament és l'òrgan encarregat de fer els informes tècnics sobre les seves necessitats educatives derivades de la seva situació social i cultural, sinó que intervé en els processos de matriculació i escolarització d'aquests alumnes. En el cas de secundària, l'EAP fa l'informe i l'avaluació inicial, acadèmica i social, que l'institut reconeix com una tasca que els és de gran ajut i orientació quan acullen efectivament els alumnes d'incorporació tardana.

En paraules de l'Equip directiu:

“L'EAP ens fa una gran funció, que és quan entra un nano nou haver-hi treballat hores amb ell al despatx. Et ve amb un informe molt ben elaborat, que ens serveix per veure a quin curs s'ubica el nano, quins problemes afectius hi poden haver, quins nivells té de mates, de llengua... Molt bé.”(Coordinador pedagògic)

Amb el SEDEC hi ha tingut una relació gairebé casual, ja que, durant un curs, sense que el centre ho requerís, els va arribar una dotació d'un professor de llengua catalana de sis hores, que van aprofitar per incorporar al seu projecte de crèdits específics d'iniciació adreçats a l'alumnat acabat d'arribar al nostre país. De tota manera, la lluita del centre no ha anat per la via d'aconseguir recursos puntuals dels serveis i programes del Departament d'Ensenyament, sinó que, com prova l'elaboració d'un Pla Estratègic, pretenen la incorporació al centre, a temps complet, del personal necessari per poder dur a terme una actuació coherent, sistemàtica, integrada i de qualitat. En aquest sentit, els recursos que els manquen i demanen són els següents:

Un professor per poder fer en condicions el projecte de tutoria compartida; un augment de la dotació de professorat per atendre la diversitat per garantir l'adquisició de les competències bàsiques per part de tots els alumnes; un equipament d'autoedició per a l'elaboració de material; dotació de professorat i equips informàtics per poder fer el crèdit d'Iniciació a la llengua catalana.

A propòsit del SEDEC se'ns diu des de l'Equip directiu:

"El SEDEC ens proposava de fer un grup amb alumnes dels dos instituts per fer sis hores de classe fora dels centres. Ens va semblar inapropiat. Va ser just quan nosaltres vam presentar el nostre projecte a la Delegació, que neix precisament per carregar-se els TAE. Vam tenir la sort que fins i tot el delegat ho veia clar en aquest sentit. Ens va dir: És veritat que fer un TAE és tapar un forat i vosaltres esteu plantejant aquí una línia de centre. Per tant, aquest any no hi ha hagut TAE i ens han donat aquesta plaça de més que esperàvem, la plaça que ens havien tret fa dos anys. Al marge d'això, amb el SEDEC no hi tenim res."(Coordinador pedagògic)

En canvi, des de que van tenir matriculats alumnes africans, van reclamar l'ajut dels tècnics del programa d'Educació Compensatòria, amb el qual han treballat des de llavors un dia a la setmana i al qual han incorporat en la Comissió d'atenció a la diversitat. Aquest professional ha tingut un paper tant en la formació del professorat, com en la presa de decisions organitzatives i metodològiques relacionades amb els alumnes d'incorporació tardana, com en l'elaboració i adaptació de materials. En general, la valoració que se'n fa d'aquesta col·laboració és positiva. Diu l'Equip directiu:

"Des del primer any, Compensatòria s'hi va implicar molt a totes. És el quart any que ve aquí, és una persona que ha jugat molt bé el binomi discreció-competència professional, és una persona que ha aportat la seva opinió, però no és d'aquells que la volen imposar. Ha preparat material, ha entrat a classe amb nosaltres, quan hi ha hagut algun cas estrany s'hi ha posat... Molt bé."(Coordinador pedagògic)

De la inspecció, ens diuen que, ara per ara, no hi juga cap paper, però voldrien que l'hi jugués:

“Reclamem que, encara que el nostre centre hagi optat per un projecte amb una mica de cara i ulls, que no s’entengui que és un centre per als immigrants, perquè això faria mal al projecte.”(Directora de l’IES)

Pel que fa als suports externs, hi ha també relació amb els Serveis Socials d’atenció primària de la zona, pel tema dels llibres de text i altres qüestions d’aquest estil. Hi ha també un Centre Obert a la ciutat, però que, segons l’institut, en aquests moments no acull cap alumne d’incorporació tardana, i un Ateneu de la Dona, on es fan classes de català i castellà per a les dones adultes, on també va anar un temps la Fàtima, perquè ja tenia els 16 anys. Des de fa poc temps, existeix també un servei de mediació cultural, que el centre ha utilitzat en una ocasió per fer que un alumne anés al metge.

També tenen un alumne d’origen magribí escolaritzat en una UEE, però no és d’incorporació tardana, sinó que porta ja uns anys aquí. Ens diu el Coordinador pedagògic que no l’hi ha derivat per qüestions culturals, sinó “per un tema de conducta molt greu, que fins i tot requeria tractament”. Comenta també que ha anat personalment a veure’l i que li ha semblat que hi ha un seguiment i un treball ben estructurat.

4.4.2. El suport intern

L’estructura d’ajut i suport intern és un tot integrat. L’opció inclusora del centre ha fet que tots els recursos s’hagin abocat a fer una atenció normalitzada, de manera que el tractament educatiu de la diversitat, del tipus que es tracti, fos assumit per tots i cadascun dels professors del centre. Els professionals especialitzats en temes de psicologia i pedagogia tenen una funció més d’assessorament, de planificació i elaboració de materials més que no pas d’atenció directa a alumnes amb dificultats d’aprenentatge. En paraules de la directora del centre:

“S’intenta que la línia del centre sigui integradora. Aquí l’atenció a la diversitat no és una feina exclusiva dels de diversitat. Aquí no hi ha cap profe que digui: Ah, jo no sé què fer!, perquè s’intenta que el profe normal tingui resolts els temes més complexos i que vegi que, amb aquest nano, alguna cosa s’hi pot fer. Això és el que ha afavorit que l’ambient general sigui més receptiu.”(Directora de l’IES)

El Coordinador pedagògic hi afegeix:

“Des del departament de psicopedagogia fins a l’any passat fèiem una feina doble: d’una banda l’atenció als alumnes en els crèdits de reforç instrumental, i de l’altra, fèiem això de preparar material per ajudar als professors ordinaris de les matèries per als alumnes que no necessitaven a les seves classes. Ens tocava una mica córrer a apagar focs quan hi havia alguna història...”(Coordinador pedagògic)

5. L'alumna

5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumna

La Fàtima es va matricular a l'institut de secundària el gener de l'any 2000, acabada d'arribar del Marroc on cursava 9ème a l'institut Assafoua de Salé, segons certifica el seu director el 21 de desembre de 1999.

Oficialment va ser matriculada a tercer d'ESO, malgrat va passar a formar part d'un grup que estava cursant en aquells moments quart. Cal tenir present que la Fàtima el gener de 2000 tenia ja 16 anys fets (el 2000 feina els 17) i no estava clara la necessitat de la seva escolarització. Per altra banda, atenent a les explicacions de la mateixa alumna i de la seva família, podia donar la impressió de què la Fàtima no tindria cap dificultat, a part de la lingüística, per seguir el curs amb aprofitament, impressió avalada per la seva escolarització encara recent al Marroc, tot i que no se'n tenien detalls.

Ens diuen des de la direcció del centre:

“Ens van dir que la Fàtima tenia unes característiques molt diferents a les de les altres alumnes d'incorporació tardana: Té 16 anys i podrieu no escolaritzar-la, van ser les paraules de l'inspector. Fetes les proves vam veure que aquesta nana tenia unes aptituds i una preparació perquè havia anat a una escola francesa, etc. Pensem que si fa quart d'ESO pot arribar a tenir el graduat i continuar amb els estudis. Com a Comissió de diversitat i Equip directiu vàrem posar el cas a mans de l'Equip docent, que va decidir d'assumir-ho. Es va provar, conflictes no n'ha portat aquí, però vàrem veure que *del dicho al hecho...* És una nana molt occidentaloidè i va enganyar una mica la inspecció: comences a veure els nivells de llengua, de mates, de tot, i veus que no n'hi ha per tant.”(Coordinador pedagògic)

I la tutora:

“Ella havia estat escolaritzada al Marroc, però el seu nivell d'aprenentatge era més baix que el d'altra gent de la seva mateixa edat que havia estat escolaritzada. En francès tenia un nivell molt més baix. Ho sé perquè un dia vaig trobar que aquest nen (un alumne marroquí del mateix institut) li estava fent una carta en francès per a un xicot... Havia estat escolaritzada, però no sé si gaire bé. Tampoc sabia escriure gaire bé l'àrab, tot i que el parlava...”(Professora tutora)

Totes les fonts coincideixen a dir que la Fàtima no va aprofitar acadèmicament el curs, ja que els seus interessos es bolcaven més en d'altres àmbits, sobretot el de les relacions i que, per altra banda, els seus coneixements reals no corresponien a les expectatives que ella mateixa havia propiciat.

En tot cas, la decisió del centre era clarament la de donar-li l'oportunitat d'assolir els objectius de l'ESO en un curs i mig i, doncs, de no avaluar-la formalment el curs 1999-2000. Sí que se li van anar fent informes qualitius dels seus progressos, d'ordre intern,

que no hem pogut consultar. La decisió final era de què el curs 2000-2001 cursés el quart d'ESO, però la Fàtima, d'acord amb la seva família va decidir de canviar de centre i, efectivament, està cursant el quart d'ESO en un altre institut de la mateixa ciutat.

Diu l'Equip directiu del centre:

“La Fàtima, si hagués continuat un any més, possiblement hagués pogut ser avaluada amb normalitat.”(Coordinador pedagògic)

Sabem, tant per ella mateixa com pels seus professors, que va tenir problemes d'encaix dins de l'institut i això, sumat a la mateixa ubicació dels centres, a la distància, etc. Va propiciar aquest canvi.

Tenim les opinions també de sis dels professors que la van tenir a classe: coincideixen a manifestar que acadèmicament amb prou feines ha progressat, però que es relacionava amb tothom amb normalitat. No hi ha excepcions en aquestes apreciacions. Tres creuen que no obtindrà el graduat escolar, perquè, diuen, li interessava més fer relacions que aprendre, perquè no mostrava un interès mínim per les matèries i perquè tenia una mala base. Però dos dels seus professors pensen que sí que podria obtenir el graduat escolar, perquè la veuen prou llesta, tot i que hi afegeixen que ha de s'ho ha de proposar i no pas creure's que ja ho sap tot.

Sobre els factors que més han influït en el seu itinerari acadèmic, hi ha gairebé unanimitat a considerar que el més determinant és la seva capacitat i esforç personal. A un nivell secundari s'esmenten els recursos personals i materials disponibles, els esforços i la preparació del professorat i els condicionants socials externs.

5.2. Característiques personals de l'alumna i percepció que ella té del procés escolar seguit i del suport rebut

5.2.1. Característiques personals de l'alumna

Hi ha una coincidència molt àmplia a considerar que la Fàtima no encarna pas l'estereotip més estès de la noia marroquina. Ni la seva forma de vestir, ni el seu pentinat, ni les seves faccions corresponen a la imatge majoritària a Occident sobre la dona magribina. Ens ho deia la directora del centre, “és una noia molt occidentaloides”, “té unes característiques molt diferents a les dels altres alumnes d'incorporació tardana”.

La seva tutora ens ha parlat molt d'ella:

“Era molt extrovertida i molt poc tímida: una mica *echada p’adelante*. Era una noia molt oberta, amb moltes ganes de parlar amb la gent, però una mica desordenadeta. Tenia iniciativa i prenia decisions, no tant en l’àmbit acadèmic com en l’àmbit social, d’estar amb la gent.

Era molt oberta, però la molestava que la manessin. Era una persona una mica mentidera. Era una mica contradictòria en molts aspectes. Crec que era una nena que no sabia massa quin paper havia de jugar i quin paper havia de fer. Deia mentides i jo crec que moltes de les mentides que deia eren per integrar-se més bé, com per exemple dient que era francesa i que venia de França. Crec que no es manifestava tal com era...

Jo crec que no tenia massa confiança en ella mateixa, però volia demostrar que era molt més del que semblava. Jo crec que era simplement per poder-se adaptar millor.”(Professora tutora)

Aquest caràcter contradictori i inquiet sembla ser un tret molt definitori, tot i que ella es considera una noia religiosa. La religió islàmica no sembla pas haver estat un tret massa influent. La se va tutora ens ho relata així:

“En el seu cas, no crec que influís la religió, perquè de la manera que anava vestida... no anava pas massa “recatada”. No em refereixo al mocador, sinó al vestit en general. Anava molt moderna, molt!”(Professora tutora)

La Fàtima ens explica que al Marroc vivia amb la seva àvia i que li agrada molt de viure aquí, a Espanya i no té pas intenció d’entornar-se’n al Marroc, “perquè la meua família és aquí”. Ens diu que al Marroc era una bona estudiant i que treia bones notes, “un notable alt”. Es considera una noia oberta. Va a l’institut a peu o amb bicicleta i, quan el company de la seva mare és a casa, algun cop l’acompanya. No es queda al menjador escolar.

Els diumenges treballa en un restaurant, fent de cambrera i diu que li agrada molt, tant per la feina com pels diners com per aprendre la llengua... Hi treballa des del matí fins a les 10 o 10,30 de la nit, unes dotze hores.

Sempre havia dit que li agradaria ser professora, però aquí troba molt difícil el català. Per això diu que li agradaria aquí treballar amb nens petits.

La mare de la Fàtima corrobora moltes de les seves afirmacions: que li agrada viure aquí, que li agrada estudiar, que és una noia oberta, simpàtica i decidida i que li agradaria guardar nens petits. Ens explica que la Fàtima vivia al Marroc amb l’àvia; que quan tenia 10 anys la va portar aquí amb ella, però no es va adaptar bé i la va retornar al Marroc amb l’àvia. Va ser ella, quan va ser prou gran, que va dir que volia venir aquí i per això va venir.

Al Marroc diu que va estar escolaritzada des del sis anys i que “era la primera de la classe”, perquè és una noia molt intel·ligent. Emfasitza que a la Fàtima li agrada estudiar,

cosa que ja li sembla bé, perquè no necessiten pas els diners. Explica que també li agradaria, a part de guardar nens, cantar o fer model.

De la seva manera de ser i de fer en són una bona mostra aquests dos comentaris fets per la pròpia Fàtima:

“Jo, d’Islam, sí. D’aquí, també. Jo no sóc racista, jo, tots iguals, tots iguals. A Marroc també molt racistes, igual que aquí. Tots els pobles són racistes: aquí, a Catalunya, a Marroc, a Espanya, tots els països.”(Fàtima)

“Quan et diuen alguna paraula despectiva perquè et s magribí... jo enfado, jo no marxo, jo vaig a contestar: Eh, tu!, per què dius que sóc mora? Tu no ets normal! Crido perquè no m’agrada que em diguin això.”(Fàtima)

5.2.2. L’alumna enfront de l’aprenentatge escolar

Les informacions familiars ens presenten una Fàtima amb una bona escolarització al Marroc, amb una bona formació acadèmica i amb unes bones capacitats per aprendre. Les informacions dels professionals de l’institut semblen qüestionar aquesta apreciació, o bé perquè consideren que la família presenta una imatge distorsionada que no correspon a la realitat, o bé perquè la Fàtima ha prioritzat altres elements per davant del seu treball acadèmic.

Els “mals” resultats acadèmics del curs 1999-2000 són atribuïts per la família, en part, a un mal encaix dins de l’institut. Els professors, en canvi, parlen del seu poc interès per les matèries i d’una certa arrogància, que la feia ser molt contradictòria. Això sembla haver canviat, si més no per part de la família, amb el nou institut. La mare explica que a la Fàtima sempre li ha agradat anar a l’institut, però que l’any passat no s’ho va passar bé:

“Cuando ella viene el año pasado, tenemos un problema para entrar en el cole. Y ella siempre llorar: Yo vengo de Marruecos y estudiar bien francés, árabe, un poco alemán. Aquí no puedo. Si yo no estudiar aquí, yo me vuelvo a mi país. Ella muy triste el año pasado, en enero del año pasado.” (Mare de Fàtima)

La mare ens explica que la Fàtima va dos dies a la setmana a classe particulars de català, seguint les recomanacions de l’institut i que, a casa, també estudia i fa els deures. Els llibres de text alguns els ha comprat i d’altres els hi ha deixat una veïna del mateix bloc de pisos. I que a l’institut s’ho passa bé. El canvi d’institut l’atribueix a raons objectives, a que l’anterior li quedava massa lluny.

Pel seu costat, la Fàtima explica també els seus maldecaps els primers dies d’anar a l’institut català:

“El curs passat vaig arribar al cole a mig curs... i va anar molt malament. Era molt difícil: jo no sabia parlar català, ni castellà; jo només francès i aquí ningú sap francès!”(Fàtima)

Explica que ella anava unes hores a classes de català, dins de l’institut, amb d’altres noies marroquines, xineses i una portuguesa i que les altres classes les feia amb el grup classe que li corresponia, fent les assignatures comunes i variables. Sempre va disposar de material escolar, sigui perquè li proporcionava l’institut, sigui perquè el comprava: “no he tingut mai problemes d’això”, diu.

Tot i les dificultats que tenia per seguir convenientment les assignatures a causa de la llengua, en català es considera una estudiant excel·lent:

“Totes les nenes diuen: Fàtima, jo sóc catalana i no ho sé fer; com t’ho fas tu? I jo dic: no sé, perquè estudio...”(Fàtima)

De les altres matèries explica que li costava especialment el castellà (“jo no entenc el castellà!”) i les matemàtiques (“perquè no m’agraden les matemàtiques”), tot i que afirma que, al Marroc era “la primera” en matemàtiques. Diu que li agrada molt la gimnàstica i això és confirmat per la seva tutora, que diu que fins i tot la deixaven sortir del grup d’incorporació tardana perquè pogués anar a les classes d’Educació física. També el dibuix, però repeteix que l’assignatura que més li agrada és el català.

Quan acabi l’ESO diu que vol seguir estudiant i després treballar. Ella pensa que aprovarà el quart d’ESO, curs que segueix el 2000-2001, ja que “si estudio, els resultats són bons”. Tot i això és conscient de les dificultats que tindrà perquè diu que el seu català encara no és prou bo. Com es veu en tot aquest seguit d’afirmacions, sembla confirmar-se aquesta percepció un pèl contradictòria sobre les seves capacitats i el seu rendiment.

Fa una valoració negativa del curs passat, a diferència d’aquest any que diu que li agrada molt anar a l’institut, “perquè hi ha molta gent trempada i les professores són simpàtiques”.

La seva professora tutora s’extén en les seves explicacions:

“Ella va suspendre i no s’ho pensava. Era molt reàcia a que li donessis normes i coses d’aquest tipus, perquè ella considerava que tot ho sabia i resulta que no sabia massa coses i tenia problemes. Jo crec que la mainada, l’entorn, li influïa bastant més que els professors en el fet de que hagués fracassat.

L’obsessió de voler demostrar que ella ho sabia tot i que no se li havia d’ensenyar res i el fet de voler demostrar que venia de França, quan era mentida, i de voler fer veure que ella estava molt ben escolaritzada i, per tant, que era millor que els altres marroquins que eren pagesos del nord del Marroc, mentre que ella havia estat a Rabat... tot això influïa negativament en les coses acadèmiques. Ella volia demostrar que estava a dalt i es va trobar que els mateixos marroquins que havien anat bé a l’escola la superaven bastant...”(Professora tutora)

Ens explica també que la Fàtima assistia regularment a les classes i que hi anava contenta, tot i que

“amb poques ganes de treballar. A les classes d’incorporació tardana sí que treballava, però a les altres classes hi havia professors que es queixaven de que no feia gaire res. Ella estava convençuda de que havia de treure bons resultats i que, d’alguna manera, se li feien tenir mals resultats. Jo crec que per això va canviar d’institut.

En el canvi d’institut, jo crec que és la Fàtima la que ha manat. Ella hi tenia amigues i el tenia més a prop: aquesta és l’excusa que va donar. Però jo crec que es va disgustar bastant al no poder fer amistats aquí i devia estar picada per alguna cosa...”(Professora tutora)

La tutora introdueix, doncs, amb molta claredat que hi havia un punt de confrontació entre el professorat i la Fàtima i que el canvi d’institut respon a un conjunt de causes no pas estrictament geogràfiques. Insisteix en la seva poca disposició en el seguiment de les classes i en fer els deures:

“Tenia tot el material escolar, però sempre anava bastant despistada respecte al que havia de portar i el que no havia de portar. No estava massa dedicada a les coses de la classe: venia amb moltes ganes de fer amistats, però no masses d’estudiar.”(Professora tutora)

De tota manera, queda clar que en tractar-se del seu primer any d’escolarització a Catalunya, les dificultats de comprensió eren grans: li costava de seguir les explicacions de les classes ordinàries, tot i que es podia expressar amb claredat. De fet,

“va fer un aprenentatge força bo de llengua parlada i sabia escriure bé.”(Professora tutora)

Pel que fa a la percepció que la Fàtima tenia de l’institut i de l’aprenentatge, la seva tutora creu el següent:

“No sé si hi donava importància, jo crec que donava més importància a la relació, a tenir amics i amigues. El meu problema, però, és saber si les noies marroquines percebeixen la importància de venir aquí a l’institut. Els nois ho veuen més clar que les noies; els nois sí que percebeixen que és important... Després, el seu rendiment serà un o altre...”(Professora tutora)

Finalment, la professora tutora no té massa esperances en la Fàtima pel que fa al seu itinerari acadèmic. Pensa que és molt difícil que se’n surti:

“Ha estat mal escolaritzada i ha arribat tard: els seus nivells d’aprenentatge són baixos. Qui ha estat mal escolaritzat i arriba amb 15 o 16 anys ja és impossible que se’n pugui sortir. No és pas l’única que no se’n surt...”(Professora tutora)

5.2.3. Relacions amb els altres alumnes

Ja hem vist que la Fàtima dins de l'institut, a criteri dels seus professors, va prioritzar clarament els aspectes relacionals per damunt dels instructius. Hem vist també que tothom coincideix en què es tracta d'una noia oberta i decidida. Les relacions amb els altres alumnes constitueixen, doncs, un punt central del coneixement de la seva escolarització.

La Fàtima s'explica així:

“Els companys de l'institut diuen que sóc molt oberta i divertida, perquè les altres marroquines són molt i molt tancades. A les altres noies els agrada estar amb mi...”(Fàtima)

Fa una diferència entre les relacions de convivència que va tenir al primer institut i les que té aquest any en l'altre:

“A l'altre cole les noies no eren simpàtiques i em deien: Mora, mora!, i jo començava a plorar. Ara, els companys no em diuen ni mora ni res. La gent és més simpàtica. A l'altre cole les noies eren xules...”(Fàtima)

Explica que té molts amics i amigues, sobretot amigues, a l'institut, que la truquen i que surten plegats. La majoria són amigues catalanes, només en té dues de marroquines i que la seva millor amiga és catalana. Fins i tot explica que una d'elles, que a més és veïna, li ha dit que li agradaria d'anar al Marroc amb ella. Amb tot, en un altre context, també manifesta que la gent d'aquí “és molt racista i molt maniàtica”.

La seva tutora exposa la seva visió sobre el tema:

“Al principi va fer amigues i després, no, i va tenir un xoc bastant fort. Tot primer eren d'aquí, però va acabar anant quasi sempre amb les marroquines. Jo crec que això va ser una de les coses que la van afectar més negativament. Va ser un fracàs per a ella.

Al principi havia fet amistats i es vestia molt i molt moderna. En la seva aparença no tenia cap diferència amb les nenes d'aquí; en canvi la gent... Bé, la gent d'aquí és molt maniàtica amb els marroquins i la gent no la va acceptar. Això va ser un fracàs per a ella i va acabar essent amiga de les marroquines, cosa que no volia. Ella volia obrir-se i tenir altres amistats i no va poder, no se'n va sortir.

Jo no crec que sigui culpa d'ella. No és que fos una nena negativa. Va ser que la gent no la va acceptar, com no accepten els altres marroquins. La seva intenció era fer-se amb tothom, claríssim. Obrir-se a gent d'aquí era per a ella un valor important, que no va aconseguir. I per això va ser que...”(Professora tutora)

En un altre moment explica que vivia aquestes relacions d'una manera molt contradictòria. Eren, segona la seva tutora, el punt central de la seva vida escolar i el fet de no acabar-hi de reeixir tenia conseqüències importants en la seva vida:

“Sempre s’enrabiava amb les marroquines, però al final havia d’anar amb elles. Ella es volia fer amb la gent d’aquí, però no sempre era acceptada. Era una persona que estava entre dues aigües i rebent bastants cops, rebia per dos costats: era molt contradictòria. No sabies massa com l’havies de tractar perquè era contradictòria.

Volia fer amistat amb la gent d’aquí i no sempre ho aconseguia. Jo crec que de vegades va tenir disgustos, perquè ho va comentar. Fins i tot un dia va venir a classe plorant perquè li havien dit alguna cosa. Jo crec que això la va influir.”(Professora tutora)

5.2.4. Relacions amb el professorat

Per tot el que hem anat veient, les relacions amb el professorat van tenir sempre un punt de tensió. Els professors li retreuen una certa supèrbia acadèmica, que no es corresponia amb la realitat; li retreuen també un cert interès per a l’estudi i una actitud poc complaent i dòcil. Amb aquest marc de fons, hi ha lloc però per als matisos. La seva professora tutora s’expressa en aquests termes:

“Jo crec que venia aquí a no fer gaire res i, a vegades, es comportava malament. Però també sabia disculpar-se. Tenia les dues coses. No és que valorés negativament el professorat, però hi xocava bastant.

La relació era bona amb el professorat: mentre no li exigissis massa, la relació era bona, li agradava tenir bona relació amb el professorat, però alguna vegada havia manifestat que no l’ensenyaven prou...

Li faltava percebre la idea de que el professor tenia autoritat sobre d’ella. Això li costava d’admetre-ho i per això hi xocava. Com vulguis manar-la massa, ja està, malament. A la que t’hi posaves dura, era terrible, hi havia una trencadissa total. Però, a vegades, t’hi havies de posar dura!

A una nena d’aquí li deies: calla o treballa!, i s’hi posava o ho feia veure. Però a ella, si no volia i insisties, ja xocaves. I al cap d’un rato, quan veia que realment t’havies empipat, se’n donava compte i et venia a demanar perdó, però ja havies tingut la trencadissa. Era molt típic d’ella...”(Professora tutora)

La Fàtima ens diu que alguna de les seves professores era “una mica nerviosa”, però pensa que, en general, els professors tenien un bon concepte d’ella i que li feien notar que era una marroquina que sortia de l’estereotip, que era molt més oberta que les altres. FAA, de tota manera, una diferenciació entre els professors del curs passat i els d’aquest, en benefici dels darrers. Dels anteriors en diu que “no eren gaire simpàtics”; dels d’aquest any diu que la tracten molt bé, entre altres coses perquè castiguen els alumnes que li diuen “mora”. La seva mare afirma que hi ha bones relacions entre els professors i la seva filla i que ella n’està contenta, tot i que no hi ha parlat mai.

5.2.5. Percepció que l'alumna té de la seva família i del suport que rep

Hi ha una gran coincidència a creure que la Fàtima se sentia molt còmoda a casa seva. De fet, passaven moltes estones soles mare i filla i sembla que parlaven molt entre elles, que van, a vegades, a comprar i a passejat plegades. El company de la mare (recordem que, per la seva feina, molt sovint no és a casa) no sembla tenir un paper rellevant. Diu la Fàtima:

“A la meua mare li agrada que jo estudiï; no vol que vagi a treballar. Hi parlo molt amb la meua mare: de les coses de l'institut, dels exàmens...”(Fàtima)

Moltes de les opinions que han expressat són coincidents i sembla clar també que algunes de les decisions les ha pres directament la Fàtima amb el suport gairebé incondicional de la mare. Amb tot, també sembla clar que no li poden oferir massa suport en les tasques escolars, com ens confirma la pròpia mare.

5.2.6. El temps lliure

Segons que ens explica la Fàtima, passa moltes estones mirant la televisió: diu que li agrada molt mirar pel lícules, sobretot pel lícules “de mexicans fetes a Tunísia”. També li agrada la música: tant escoltar-la com cantar-la. Fins i tot la mare ens explica que ho fa molt bé i que s'ha gravat algunes cintes... En canvi, no li agrada gaire llegir.

La mare ens confirma aquestes dades: diu que el temps de lleure es passa bàsicament a casa amb ella, mirant la televisió, parlant o estudiant; que li agrada molt la música i nedar. De fet, el bloc de pisos on resideixen té una piscina privada. La mare explica que la Fàtima sempre hi és a l'estiu i que es posa molt morena.

Sol sortir amb les amigues els divendres i els dissabtes. Solen anar a la plaça on se solen trobar els joves de la ciutat, on hi ha els bars... A la discoteca diu que la seva mare no li deixa anar i al cinema hi va poc, perquè a la seva ciutat no n'hi ha cap i s'ha de desplaçar. Els dies de festa a vegades va a veure familiars amb els seus pares. De tota manera, el seu temps de lleure es veu també molt limitat, perquè, com hem dit, els diumenges treballa tot el dia en un restaurant fent de cambrera.

6. Síntesi i conclusions

Podríem dir que la Fàtima viu en una família que segueix més els paràmetres nostres que no pas els que sovint s'atribueixen a les famílies marroquines. Primer de tot es tracta d'una família nuclear, formada pel matrimoni i dos fills. El fill gran s'ha emancipat i ja no viu amb ells i el company de la mare, que fa de transportista, passa molts dies fora de casa. Viuen, a més, en un pis nou, en una zona de classe mitjana i en un entorn net, agradable i de bon viure.

L'estil de vida, pel que hem pogut saber, segueix aquestes mateixes pautes. Les relacions intrafamiliars són obertes i democràtiques, la religió no juga un paper diferent del que pot jugar en la majoria de les famílies catalanes.

Hi ha dos elements especialment significatius. L'un, que es tracta d'una família que ha viscut en un context urbà i modernitzat, Salé-Rabat, i aquesta és una dada que remarquen ells mateixos per tal de diferenciar-se de la majoria dels marroquins que viuen a Catalunya. L'altre és que tenen ben presa la decisió de restar a Catalunya, ja que fins i tot esperen que l'àvia pugui a venir a viure amb ells.

Les qüestions relatives a l'educació de la Fàtima les porta molt directament la mare, que manté una relació molt fluïda amb la seva filla. Pensen que és bo que la Fàtima segueixi estudiant i manifesten que no necessiten pas que es posi a treballar, malgrat que, ara, els diumenges ho faci en un restaurant de la ciutat. L'expectativa professional es mou en un doble plànol: un seria el mític (fer de cantant o de model) i l'altre el que veuen possible, treballar amb nens petits.

La família dóna molta importància i valora l'educació escolar. En tenim alguns indicadors prou clars: la Fàtima ha estat escolaritzada des dels sis anys al Marroc i un mes abans de matricular-se a un institut de Catalunya tenim constància de que estava escolaritzada en un institut de Salé. Un altre és el fet de que la Fàtima, que quan va arribar ja tenia els 16 anys complerts es va matricular immediatament, sense el més mínim dubte en un institut i que, durant el curs 2000-2001, malgrat haver complert els 17 anys, hagi estat novament escolaritzada.

La família no es relaciona massa a la comunitat marroquina de la ciutat, ni sol assistir a la mesquita de la població. Algunes festes islàmiques les celebren en família, però també participen de les festes tradicionals de la població. Participen poc de la vida associativa de la ciutat i fan una vida molt independent.

El centre on s'ha escolaritzat la Fàtima és un antic institut de Formació Professional, de dimensions mitjanes, que ha fet un esforç important per crear una cultura i una identitat de centre, des de fa anys, que es veu reflectit tant en els documents institucionals, que tenen elaborats, discutits i formalitzats com en la seva pràctica diària. És de remarcar, per exemple, la importància que donen als Equips docents, com a estructura bàsica de l'organització de l'activitat d'ensenyament i aprenentatge, l'atenció específica que dediquen a la qüestió de la diversitat i la rellevància que atorguen a l'ensenyament i aprenentatge de les llengües com a destresa bàsica i funcional.

La referència a la diversitat la trobem ja en els trets d'identitat del centre i en els objectius generals, però la millor concreció la trobem quan parlen de l'estructura organitzativa i de gestió. Els eixos bàsics són que l'atenció a la diversitat és feina de tots els membres del claustre sense excepcions ni exclusivitats i que els grups heterogenis són indiscutibles. En aquesta línia, en l'adscripció de l'alumnat als diversos grups, el criteri és el de repartir equitativament els alumnes atenent a criteris diversos.

Sobre l'educació intercultural, els criteris també són clars i explícits: es considera una qüestió inevitable, en tant que ve propiciada pel context social, i un factor d'enriquiment, i s'aposta per un procés d'integració social que obliga a un treball i a un esforç a dues bandes: dels que ja hi són i dels qui arriben.

Aquesta línia pedagògica de centre es reflecteix també en el Pla d'acollida i en el Pla d'Acció Tutorial, funció aquesta a la que s'atorga una gran importància. Consideren que és també tasca de tot el professorat del centre i que ha d'afectar a la globalitat de l'acció educativa i no només a unes hores determinades.

La incorporació d'alumnat d'origen immigrant ha comportat no només l'elaboració d'un Projecte específic, sinó també la modificació d'alguns elements del currículum i dels crèdits. S'han introduït crèdits variables amb un contingut clarament vinculat als processos migratoris i a la valoració de la diferència; s'han creat crèdits d'iniciació i de suport a l'estudi; s'ha configurat la figura del tutor específic per als alumnes d'incorporació tardana; etc., amb la voluntat sempre d'atendre la diversitat cultural dins de l'oferta curricular ordinària del centre.

Hi ha també una reflexió sèria i rigorosa sobre l'avaluació dels alumnes, que diferencia entre l'avaluació oficial i el seguiment i els informes individuals dels alumnes, que utilitzen per a la presa de decisions i per fer un ensenyament tan adaptat com sigui possible a les necessitats de l'alumnat.

Pel que fa a les estratègies específiques per atendre l'alumnat d'incorporació tardana, que és el cas de la Fàtima, el centre rebutja amb rotunditat els TAE i aposta per una atenció integrada en el centre. Així fan que, a través d'una programació acurada dels crèdits, aquests alumnes puguin passar aproximadament el 50% del temps escolar en grups específics, on es fa fonamentalment treball instrumental, i l'altre 50% en el seu grup de referència, tant si es tracta de crèdits comuns, com si es tracte de crèdits variables. En el cas d'aquests darrers se'ls ajuda a fer una tria adequada i en el cas dels crèdits comuns, s'ha iniciat una feina d'estructurar uns Dossiers, de manera que els alumnes d'incorporació tardana puguin anar seguint les classes ordinàries i puguin treballar d'una manera adaptada. Hi ha, a més, una estratègia dissenyada i progressiva per anar incorporant aquests alumnes a la dinàmica normalitzada del centre.

Pel que fa als suports externs, l'EAP té un paper important en l'avaluació inicial dels alumnes d'incorporació tardana, el mestre d'Educació Compensatòria s'ha integrat en les estructures del centre, tant pel que fa a la presa de decisions com pel que fa a l'elaboració de materials i activitats específiques, però no té una intervenció directa amb l'alumnat d'incorporació tardana. En canvi, el SEDEC no hi juga cap paper rellevant. Els suports interns s'han integrat també en la vida ordinària del centre i han assumit la responsabilitat d'alguns crèdits d'iniciació i alguns crèdits variables.

La Fàtima és una noia marroquina, que es va incorporar tardanament al sistema educatiu català, concretament a quart d'ESO procedent del Marroc on estava escolaritzada. Quan nosaltres realitzem el nostre estudi ha passat, doncs, només uns mesos a l'institut. Sembla que en la seva matriculació hi van jugar un paper determinant, d'una banda, la voluntat d'ella mateixa i de la família, d'escolaritzar-la i, de l'altra, la inspecció i l'EAP que van afavorir-la malgrat la seva edat.

El seu procés d'escolarització no ha estat positiu del punt de vista acadèmic, però fins a cert punt és lògic si tenim en compte la data de la seva incorporació al centre. Pel que hem vist la Fàtima va prioritzar en aquest procés la seva inserció social, les relacions amb els iguals, objectiu al qual va dedicar un munt d'esforços i que li va costar alguns desenganys i algunes contradiccions. La Fàtima es va presentar a l'institut com una noia sense adscripció ètnica, nacional, física i religiosa que l'estigmatitzés i va buscar esforçadament el reconeixement del grup d'iguals. Sembla que no se'n va sortir del tot i que aquest és un dels motius que la van empènyer a canviar, el curs següent, de centre.

Aquesta prioritat va fer que els objectius instructius passessin a un segon terme i, doncs, no la va preocupar massa el fet de no assolir els mínims. Aquest fet, però, la va portar a unes relacions d'una certa conflictivitat amb el professorat, que valorava les seves possibilitats i la seva manca de dedicació a l'estudi; que estimava les seves aptituds acadèmiques i

socials, però que patia la indefinició i les angoixes de la lluita que la Fàtima sostenia amb ella mateixa. Els professors creuen que no tindrà problemes d'integració en la societat catalana i, de fet, alguns consideren que ja l'ha assolida. En canvi, tenen dubtes sobre el seu èxit escolar, no pas per les seves aptituds i possibilitats, sinó per les seves actituds. En aquest itinerari, els professors creuen que el més determinant ha estat la mateixa personalitat de la Fàtima, les seves capacitats i les seves prioritats.

El temps lliure el viu gairebé diríem a la manera occidental: mira molta televisió, li agrada la música, a l'estiu passa moltes hores a la piscina; divendres i dissabtes surt a fer volts amb les amigues... Hem notat un cert control per part de la mare i hi ha també el fet de que els diumenges treballa en un restaurant, fet que diu que li agrada també per poder fer relacions.

El context sociocounitari de la Fàtima és potser un dels elements més clars de normalització. En una ciutat on els immigrants, en una gran majoria es concentren en una determinada zona urbana, el fet de viure en un barri no estigmatitzat, gairebé sense presència de famílies marroquines, és un fet de primer ordre, que encaixa amb el perfil i les expectatives de la família i amb les de la mateixa Fàtima.

Informe 5: Abdul

1. Descripció de l'alumne i criteris de selecció del cas

L'Abdul és un nen que va néixer al Marroc al desembre de 1988 i va incorporar-se al sistema educatiu a Catalunya al setembre de 1995. Aquell any començava el segon curs d'Educació primària en un CEIP de Girona. Oficialment no es pot considerar que sigui un alumne d'incorporació tardana¹, malgrat que quan va començar segon curs provenia directament del Marroc i, per tant, no coneixia ni la llengua catalana ni la castellana.

Tant el pare com la mare van néixer al Marroc. En el moment de realitzar aquest estudi viuen a la llar familiar el pare, la mare, l'Abdul i dos germans més: un de més gran, nascut l'any 1985 i un altre que, a finals del 2000, tenia 4 anys, tots dos nois. Al novembre del 2000 naixeria un altre fill. La família ha viscut a un barri de Girona fins al curs 1999-00. L'any 2000 es traslladen a viure a una població veïna, on s'han comprat un pis.

L'Abdul va finalitzar 6è curs d'educació primària l'any 1999-00, superant-lo amb èxit. El curs 2000-01 està fent 1r d'ESO en un IES del poble on s'han traslladat. Consultant l'expedient acadèmic del nen es constata que es va avaluar positivament el seu progrés en totes les àrees des de de cycle inicial (cycle en el qual es va incorporar a 2n curs). Totes les matèries i àrees estan qualificades amb "Progressa adequadament" i les qualificacions globals dels tres cicles d'Educació Primària són també "Progressa adequadament".

L'Abdul va ser seleccionat per formar part de l'estudi pel fet que era un nen que es va incorporar tardanament al sistema educatiu català, provinent del Marroc directament, que va superar amb èxit els cicles d'educació primària. En estudiar el cas veiem que oficialment no es pot considerar un alumne d'incorporació tardana però el fet és que va iniciar l'escolaritat als set anys, no havia estat escolaritzat abans, i no coneixia gens les llengües del país on la seva família havia immigrat, amb el consegüent trasbals que això va comportar per l'alumne i per l'escola, si més no durant el primer curs, tal com anirem veient més endavant.

La recollida de dades es va realitzar entre els mesos d'octubre i novembre de l'any 2000, excepte les entrevistes als responsables de l'ajuntament del poble on actualment viu la

¹ El Departament d'Ensenyament considera alumnes d'incorporació tardana aquells que s'incorporen a partir del cycle mitjà d'Educació primària. Els alumnes que s'incorporen a preescolar o al cycle inicial una vegada ja ha començat el curs escolar corresponent no es consideren oficialment d'incorporació tardana.

família que es van realitzar al febrer del 2001 i l'entrevista a una persona coneixedora del barri on havien viscut fins llavors, que es fa realitzar el maig del 2001. Durant el període d'octubre a novembre del 2000 es va entrevistar la cap d'estudis del CEIP, la tutora de cicle mitjà, la tutora de cicle superior i també ho fou del 2n curs de cicle inicial quan l'Abdul es va incorporar al centre, el pare de l'Abdul i el mateix nen. També es van recollir cinc qüestionaris, corresponents a les mestres tutores i les mestres especialistes del centre que havien tingut l'Abdul com a alumne.

2. El context sociocomunitari

Per escriure aquest apartat hem entrevistat, d'una banda, una persona molt vinculada al barri on va viure la família de l'Abdul fins a l'estiu del 2000, participant de les associacions de pares, que ha contribuït a la dinamització de determinats serveis, coneixedor del sistema educatiu i actualment vinculat al món sindical. Amb la informació proporcionada hem pogut redactar la primera part d'aquest apartat. També hem volgut, però, parlar del poble on la família ha anat a viure en el moment en que els entrevistem. Per això, sense estendre'ns massa, hem comentat les característiques d'aquesta zona, partint de la informació proporcionada per dos responsables de l'ajuntament.

La família de l'Abdul va viure fins l'any 2000 en un barri de la ciutat de Girona. Durant els anys 60 i 70 es van construir molts edificis de pisos en aquesta zona. A partir de llavors, a més de la població que ja tenia les arrels en el barri, va anar augmentant la població que provenia de pobles veïns de Girona i de població immigrada procedent, bàsicament, del sud de l'Estat Espanyol. Més endavant, al barri hi van anar arribant persones provinents de la zona est de la ciutat, que quan anaven progressant econòmicament, hi adquirien un pis. Per tant, tal com ens comenta la persona entrevistada, el barri era bastant heterogeni quant a la procedència de la població. Actualment compta amb una població aproximada de 15.000 habitants. Malgrat ser un sol barri, hi ha dues zones bastant diferenciades a banda i banda d'una via que comunica la ciutat amb el poble veí i que porta cap a l'autopista: una, és la zona que abraça el que seria l'antic poble, i l'altra, la zona que va créixer els anys 60-70 entre aquesta via i el riu Güell.

En aquest context, a partir de meitat dels anys noranta comencen a arribar persones immigrades d'origen africà. Es pot dir que aquestes persones no es concentren en una sola àrea del barri sinó que es distribueixen en diferents zones, si bé hi ha alguns carrers i edificis on la seva presència es fa més visible. En general, però, al barri no es percep que les persones immigrades es concentrin molt en una determinada zona. No es tenen dades concretes sobre el cens de persones immigrades que hi ha a la zona; segons la persona

entrevistada, es parla que n'hi ha al voltant d'un miler amb la qual cosa estariem parlant d'un 7% aproximadament de població immigrada en aquest barri, que inclou la població procedent d'Àfrica, d'Àsia, d'Amèrica i d'Europa. Aquest percentatge és alt en comparació al global de la ciutat, que està, aproximadament, a la meitat.

És un barri amb un creixement molt gran, on s'ha construït molt i encara s'està construint, però on s'han fet poques zones verdes i places, amb pocs espais oberts:

“Es un sector que no hi ha gaires... sí, hi ha hagut molta construcció però no hi ha gaires espais per esponjar, o sigui, hi ha tot un costat on la única plaça és la plaça S.E. i a l'estiu hi ha una densitat de nens...”

A l'altre costat hi ha una altra plaça, de més recent construcció.

El barri està bastant connectat amb una de les poblacions veïnes a Girona, fins al punt que sovint hi ha serveis del barri que són utilitzats per aquesta població i a l'inrevés. El barri compta amb un centre cívic, que segons la persona entrevistada, es troba en un extrem del barri i això fa que, en part, no estigui del tot integrat en la dinàmica de la població. Les persones immigrades hi van per anar a classes de català, quan necessiten recórrer als serveis socials, que es troben ubicats en aquest centre: “hi van quan tenen una necessitat concreta. No és, diguem-ne, un àmbit on s'hi passin estona o els hi vingui de pas”. Considera que al barri no hi ha massa espais per fomentar la relació entre la població.

A més hi ha dos centres oberts per a nens i adolescents on es fa reforç escolar i casal; una biblioteca que, malgrat que no estava previst, també dona suport en els deures als nens que hi van, que són força, potser en part atrets pel fet que allà tenen accés a Internet, i un pavelló esportiu. Està previst que en una antiga fàbrica situada darrera del centre cívic s'hi construeixi una nova biblioteca.

Hi ha tres escoles públiques, un institut d'educació secundària, i tres escoles privades concertades, totes tres de caràcter religiós, dues de les quals, si bé no estan situades ben bé en el nucli del barri, es troben dins de la seva àrea d'influència. Les escoles privades tenen concertat el nivell d'educació primària, mentre que el parvulari no és concertat. Això genera una situació en què moltes famílies autòctones poden permetre's assumir la despesa del parvulari mentre que les famílies immigrades, no. El fet és que l'educació primària d'aquestes escoles es nodreix dels nens i nenes que ja anaven al parvulari, amb la qual cosa pràcticament no queden places lliures per matricular alumnat que no hagi fet l'educació infantil a l'escola. Això és un dels fets que provoca que la majoria de l'alumnat d'origen immigrant i d'incorporació tardana s'ubiqui als centres públics. El que s'ha aconseguit fa un parell d'anys és, a part d'una reserva de places a la preinscripció, que quan arriba

alumnat al llarg del curs es tingui en compte el nombre de nens amb necessitats educatives especials que hi ha a l'aula on s'hauria d'incorporar: "Això ha suposat un cert respir per algunes escoles". Algunes van rebre entre trenta i quaranta nens al llarg del curs (1999-00). Aquest any potser hi ha hagut menys degoteig perquè s'ha intentat distribuir millor. Amb tot, reconeix que això ha servit per frenar una mica la dinàmica però que no constitueix cap solució definitiva ni serveix per canviar-la: "El que caldria és canviar la percepció que es té de l'escola pública". I puntualitza que la percepció que es té no es deu únicament al tema de la immigració sinó que, abans que es produís aquest fenomen, ja hi havia escoles que eren percebudes per la gent del barri com escoles on hi havia nens provinents de medis socioeconòmic baix, amb nivells alts de pobresa.

Només hi ha una escola bressol pública: "Aquest any s'ofertaven 17 places i van haver-hi més de vuitanta preinscripcions".

Al barri existeixen també dues associacions de veïns, una per cada una de les dues zones que hem descrit, però segons la persona entrevistada, no tenen un paper massa actiu en relació al tema de la immigració. En canvi, han tingut un paper força actiu per reivindicar qüestions urbanístiques i per demanar serveis per al barri.

De moment, les persones immigrades no estan organitzades. En el sector ha intervingut a vegades l'associació GRAMC. Aquesta no té assemblea pròpia del sector però ha actuat oferint el servei de mediadors culturals, a vegades coordinats amb el centre obert. Les associacions de mares i pares d'alumnes (AMPAs) s'han proposat pel curs 2001-02 intentar integrar algunes famílies d'origen immigrant, per tal de contribuir d'aquesta manera a la normalització de la situació

Hi ha una mesquita en el barri i n'hi ha una altra que ja es troba força en una zona "fronterera" entre el barri i la ciutat. En una d'elles hi solen anar els musulmans africans subsaharians, i a l'altra hi van més els magribins, tot i que és una dinàmica que s'ha anat creant i tampoc es pot dir que sigui així en el cent per cent dels casos. La persona entrevistada comenta que potser en altres pobles, on hi havia escola d'adults, aquesta ha contribuït a generar un teixit associatiu entre les persones immigrades però aquest no és el cas del barri del qual estem parlant. No s'observa que les dues mesquites estiguin contribuint a generar aquest teixit associatiu entre persones immigrades.

Hi ha una carnisseria Halal situada en un extrem del barri, a tocar a la ciutat. La gent sol anar a comprar molt també al poble veí. En aquest poble, segons l'entrevistat, algunes botigues fan alhora de local social o de locutori, cosa que no passa amb la botiga Halal de la que hem parlat. Al barri hi ha un locutori.

La percepció de la gent del barri és que ha canviat molt. Segons la persona entrevistada, la percepció és que el barri s'està degradant. Puntualitza que la percepció no és que sigui un barri degradat:

“Un procés de degradació que no és en el sentit que el barri està degradat, eh, sinó que...sinó que hi ha com... s'encenen com... diguem-ne... senyals de perill en el sentit de que... de que el barri està canviant i que si no s'hi fan polítiques d'intervenció això pot anar malament”

És potser l'àmbit escolar el que reflecteix més aquests canvis. A més, la immigració es fa visible als parcs i les places, que són relativament pocs per la densitat de població que té el barri. De totes maneres, als nivells actuals d'immigració en el barri, encara no es percep com un perill, segons la persona entrevistada, sinó que es percep com a bastant assumible, si en el futur no augmenta massa el percentatge actual d'immigració.

Explica que es té el temor que, si no es fa algun tipus d'acció i es deixa que les dinàmiques socials es vagin desenvolupant de forma natural, això, a la llarga, pot produir una evolució negativa. Puntualitza que no és que al barri la gent digui que no s'hi pot viure sinó que el que hi ha és una certa inquietud en el sentit que no s'està fent tot el que es podria fer. I on es fan més evidents aquests canvis és en l'àmbit escolar.

Malgrat que la població de la zona era força heterogènia l'àmbit escolar no ho era tant, és a dir, hi havia centres que tenien més diversitat d'alumnat que d'altres. El barri i les zones properes constitueixen una de les àrees de Girona on s'hi concentren més escoles privades concertades. Algunes escoles públiques havien tendit a rebre alumnat amb més necessitats educatives i socials que altres. En els darrers anys, però, alguna escola que als anys 70 i 80 tenien doble línia en aquests moments no arriben a cobrir la matrícula d'una línia. Són aquestes coses que fan pensar a la gent que al barri s'està produint un procés no massa desitjable, “que està passant alguna cosa”. Segons la persona entrevistada, potser és que “assentament en el territori de les escoles no estava ben programat”. Per ell, hi va haver una manca de previsió del que passaria a mesura que anaven arribant famílies immigrades, una manca de planificació sobre com atendre aquestes persones. Això va fer que els nens i les nenes d'origen immigrant es matricuessin als centres on hi havia més places lliures, que hi eren, precisament, pel fet de ser escoles “poc desitjades” per la població autòctona. Comenta que, de mica en mica, s'estan produint processos de guetització en determinats centres.

No és només en l'àmbit escolar on ha mancat aquesta planificació; la persona entrevistada creu que a nivell municipal tampoc hi ha hagut un pla d'acollida a les persones immigrades: “no hi ha hagut un pla –que hem demanat sovint, no?- un pla integral

d'atenció... d'acollida a la gent nouvinguda, no?" Puntualitza que no es tractaria de crear serveis específics per persones immigrades sinó de poder-los donar una atenció adequada en el moment de l'arribada, de donar-los el suport que els ajudi posteriorment a anar normalitzant la seva situació.

En el centre cívic del barri s'hi ubiquen, tal com hem esmentat, els serveis socials d'atenció primària, compostats per una educadora social, una assistent social i una treballadora familiar. Aquest equip d'atenció primària ha d'atendre una població d'uns 15.000 habitants i, segons la persona entrevistada, aquest servei resulta insuficient per atendre totes les necessitats que sorgeixen al barri. Pel que fa als centres oberts, la persona entrevistada pensa que han tingut un paper important "per regularitzar aquest espai "paraescolar" o "periescolar"" que se situa a partir de les cinc de la tarda. Els centres oberts per a infants intenten coordinar-se amb les escoles i fer un seguiment escolar dels nens i nenes que hi assisteixen. Considera que el centre obert per adolescents és el que està resultat més difícil de fer funcionar i que els centres oberts han fet una bona feina per intentar paliar algunes situacions de desescolarització que des de les escoles és difícil d'afrontar. Han servit una mica també com a acollida.

També hi ha el Centre d'atenció primària però no existeix, de fet, una coordinació formal entre aquests centres. La coordinació es fa a vegades per donar resposta a les necessitats que van sorgint:

"De fet hi ha els serveis de... els serveis socials, hi ha les escoles, hi ha els CAPs, però no hi ha... més enllà, bueno, d'una voluntat, o que s'ha demanat o que per necessitats s'han hagut de trobar i reunir, però no hi ha un protocol, no hi ha un... una planificació, un pla integral d'actuació... ja no dic només sobre la immigració, sinó una mica pel tractament de la zona en conjunt, no? Que això és potser una mica el que, en aquest sent, es demanava."

Pel que fa al lleure la persona entrevistada pensa que és un tema que no està ben resolt en el barri. Per una banda la població immigrada no sap què és el lleure però per l'altra, hi ha nens i nenes que "están sueltos". Durant la setmana el fet que hi hagi el centre obert pal·lia una mica la situació però és al cap de setmana on s'observen més mancances. El tema del futbol és el que s'ha resolt més bé. S'ha hagut d'anar en compte, per exemple, amb els casals d'estiu, per no repetir les mateixes dinàmiques que es donen a l'escola. Els casals són menys reglats, no són obligatoris, per tant es fa difícil evitar que es produeixin aquestes dinàmiques.

Pel que fa a les associacions de veïns, aquestes estan tenint poca incidència en el tema de la immigració: "Hi ha un teixit associatiu més o menys feble però que li costa adaptar-se a la nova situació", segons la persona entrevistada. L'ajuntament tenia una taula territorial les

associacions exposaven les inquietuds i mancances que detectaven però cada vegada s'ha anat convocant menys.

En aquests moments s'està intentant intervenir en el sector a través d'un Pla d'Educació i Convivència que es va iniciar fa tres anys hi ha tingut alguns problemes per desenvolupar-se. En aquest pla intervenen representants de l'àmbit escolar, l'ajuntament, la Universitat, les associacions de mares i pares d'alumnes, probablement hi entrarà benestar social, el centre obert. La persona entrevistada valora molt positivament aquest pla en el sentit que seu a la mateixa taula representats de diferents serveis ubicats en el barri si bé considera que hi manca un lideratge clar per tirar endavant els projectes.

La percepció dels canvis que s'han produït arran de la immigració s'han fet més palesos a l'escola, a les places, que s'omplen de mainada, sobretot a l'estiu. I també preocupa el tema dels adolescents i joves. El fet que aquests es concentrin als voltants de la biblioteca, on també hi van nens i nenes del poble veí, contribueix en part a què la població tingui una certa sensació d'inseguretat. Pel que fa a la població adulta, tot i que hi ha problemes econòmics, la majoria dels homes treballen, bàsicament en la construcció, en feines de càrrega i descàrrega, en empreses que fan obres públiques:

"Perquè una mica sí que és veritat que en principi hi ha aquesta percepció de que la gent té feina, té feina... els homes. Llavors hi ha tot el sector femení, que algunes intenten integrar-se al món del treball i això genera tot un altre sèrie de problemes perquè de moment, el tipus de treball, les que l'aconsegueixen és, bueno, és tot tipus servies, neteja, llavors, en aquest tipus hi ha una situació molt, molt precària"

Sembla, per tant, que el sector que genera més inquietuds és la joventut. Segons la persona entrevistada la gent està una mica a l'expectativa, "a veure què passa". Comenta que en el barri encara no ha passat com al poble veí on ja hi ha detectat algun grup, algunes bandes que estan enfrontades, amb situacions de violència més visibles. Això encara no passa al barri però considera que es troba en una situació de risc perquè no és aliena al que passa al voltant. Pensa que per això és important buscar mesures d'intervenció i de prevenció per al sector.

Des de la perspectiva de les famílies que tenen fills a l'escola, pensa que en alguna escola que té un 7-8% d'alumnat d'origen immigrant, les famílies no ho viuen com un problema, tampoc el fet que aquestes mantinguin les seves tradicions. En canvi, en una altra escola on l'alumnat d'origen immigrant se situa entorn del 20% i on, a més, una bona part de la població autòctona és població que es pot descriure com a població en risc social, amb moltes mancances, econòmiques, culturals, i dificultats socials, la immigració és viscuda molt més com a un problema per part de les famílies autòctones i es generen conflictes

derivats de la percepció, per exemple, que les famílies immigrades es beneficien molt més de certs recursos que les famílies autòctones.

El que també es percep és, segons la persona entrevistada, que al barri es produeix “una dinàmica de substitució”, és a dir, que la gent que assoleix certes possibilitats econòmiques se'n va a altres pobles pròxims on s'estan construint molts habitatges unifamiliars. Tot i això, també s'està construint molt en el mateix barri i, per tant, també hi vindran a viure noves famílies i això potser farà que canviï una mica aquesta dinàmica. Ell ho veu com un factor, en principi, positiu. És del parer que “cal aprofitar les dinàmiques socials positives per normalitzar determinades situacions”.

En conjunt, la persona entrevistada pensa que no s'està a un nivell de conflicte sinó de recel, produït en part pel desconeixement. Malgrat això, cal estar alerta i intentar prendre mesures de prevenció:

“Jo potser encara ho situaria més en aquest nivell de recel, no a nivell de conflicte en lo que és el sector. Ara, no s'estan posant tots els elements suficients com per... per dir doncs, com, aquest recel o sigui el desconeixement -que de moment l'etapa on estem és més també es de desconeixement- com facilites el coneixement i la relació, com aquesta relació és una relació bàsicament normal, i evites i poses elements de prevenció per això, per fer concentracions o, per això, per aquest tipus d'adolescents que poden generar més alarmisme o aquestes... controlar una mica aquestes situacions d'alarma o de focalitzar que el problema són els immigrants, no? Potser això no s'està... no s'està treballant prou.”

A l'estiu de l'any 2000 la família de l'Abdul s'ha traslladat a un poble veí, on han comprat un pis. En aquest poble hi ha entre un 8 i un 9% de població immigrada, de procedències molt diverses. En els darrers anys aproximadament la meitat de la població immigrada és d'origen magribí i l'altra meitat és d'origen senegambià i d'altres procedències. La majoria de la població immigrada viu al centre de la població.

El pis de la família de l'Abdul es troba prop del centre de la població. El centre del municipi és on hi ha més edificis degradats, segons ens explica el regidor de qualitat de vida de l'Ajuntament. Segons ell, aquests edificis ja haurien estat enderrocats o reformats pels propietaris si no hagués sigut perquè en les persones immigrades han trobat una font d'ingressos. Són pisos que no hagués llogat mai ningú perquè estan en males condicions però, en canvi, les persones immigrades que cerquen pisos econòmics els lloguen. A més, considera que els lloguen a un preu excessivament elevat tenint en compte les condicions de l'habitatge.

Aquest no és, però, el cas del pis que ha comprat la família de l'Abdul. Es troba en un edifici sense ascensor. La part que podem veure del pis és gran i sembla que està en bones condicions. L'opció de la família de l'Abdul té a veure amb una qüestió que comenta el

responsable de l'Ajuntament en el sentit que darrerament s'està observant que, a poc a poc, les famílies immigrades van adquirint pisos de propietat. Quan les famílies ja porten uns anys a Catalunya "comencen a pensar a arrelar-se aquí i llavors compren el pis". Segons ell, la compra del pis és un "signe de la voluntat d'arrelament de la família immigrada" i, per tant, cal valorar-ho positivament. El fet que es trobin pisos més econòmics en aquest poble que en altres pobles i ciutats veïnes fa que quan una família es plantegi de comprar un pis ho faci en aquest poble i es traslladi, com ha estat el cas de la família de l'Abdul.

El fet de constatar que el municipi rep un nombre important de famílies immigrades que s'hi instal·len va fer que des de l'Ajuntament es veiés la necessitat d'intentar aprofundir més en aquest tema de la immigració "no entenent-lo com a problema sinó com un fenomen que tenim en el nostre municipi i que s'ha de treballar" segons la regidora delegada d'ensenyament. Segons ens expliquen, no hi ha serveis específics per a persones immigrades. Per atendre les situacions específiques es recorre als serveis de què ja disposa el poble: serveis socials d'atenció primària, centre d'atenció primària de l'àrea bàsica de salut, dos centres oberts, un centre jove on hi ha dinamitzadors i s'organitzen activitats diverses. També s'hi troba ubicat un servei d'orientació laboral. Existeix l'escola esportiva i la biblioteca. Cal puntualitzar que alguns d'aquests serveis com el servei d'orientació laboral i la biblioteca, malgrat que no estan destinats exclusivament a població d'origen immigrant, una bona part dels seus usuaris i usuàries pertanyen a famílies immigrades. A la biblioteca, per exemple, és on l'Abdul va diàriament a fer els deures i una bona part dels nens i nenes que hi assisteixen són d'origen immigrant. Les educadores els ajuden amb els deures tot i que la dinamització de la biblioteca no té aquesta tasca com a objectiu principal.

També cal esmentar que s'estan desenvolupant algunes accions que tenen per objectiu incidir en el tema de la immigració. Per una banda, han organitzat un Fòrum per la integració i la convivència amb l'objectiu de "crear un grup de treball que impulsi les actuacions integradores i vetlli per les actituds de convivència. S'estructura en diferents comissions de treball cada una de les quals intenta aprofundir en un tema: ensenyament, sanitat, serveis socials, urbanisme, treball, lleure i associacionisme i cultura. L'altre és el projecte Calidoscopi de lleure que, segons el fulletó que ha editat la Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya i la Fundació Jaume Bofill, és un pla d'actuació per a la interculturalitat en el lleure que té com a finalitat bàsica, en el cas concret del municipi:

"sensibilitzar la població immigrada que en el poble existeixen uns recursos a nivell de lleure que es poden ser molt i molt positius pel nano. Aleshores s'intenta arribar a les famílies i explicar-los una mica la tasca educativa d'aquests serveis apropiant-los perquè en formin part." (Regidora delegada d'ensenyament).

Malgrat que, segons els responsables de l'Ajuntament, no es pot dir que al poble hi hagi més conflictivitat pel fet que hi visquin més persones immigrades, sí que la gent té certs prejudicis envers les persones immigrades i les persones immigrades mantenen un distanciament vers les persones autòctones, i uns costums que costa acceptar per part de les persones autòctones:

“Hi havia molts tòpics de la gent del poble, tòpics que no ens agradaven, idees equivocades de la gent: que si se'ls donaven ajudes per les guarderies...tot allò que surt, que es viu i es palpa en el poble, però que són idees, la major part d'elles, falses” (Regidora delegada d'Ensenyament)

“No hi ha més problemàtica en la gent immigrada que en la gent d'aquí ...) El que passa és que els marroquins, per exemple, estan molt acostumats a fer la vida al carrer, sigui pel clima d'allà... (...) I, és clar, aquí sortim al carrer i veiem un grup d'immigrants, que és el més natural... si nosaltres com catalans i ens anem a Alemanya, què farem? Ens trobarem en un bar, ens trobarem en una casa, tot un grup de catalans. Aquí fan el mateix, el que passa que com que la seva costum és fer més vida al carrer, aquí ens trobem amb grups de marroquins i llavors això sembla, aparentment, que pot portar una problemàtica específica. Però això no és veritat, això és fals totalment. O sigui, l'aparença aquesta que hi pot haver, inclús hi ha un cert sentiment en la població de respecte, no diré de por.. de gran respecte a aquests col·lectius, però si s'analitzés en el fons, això no és cert, almenys aquí”. (Regidor de Qualitat de Vida) .

De totes maneres, també existeix la percepció que la majoria de famílies immigrades no fan l'esforç per a participar en la comunitat. Per exemple, parlant de les associacions de mares i pares d'alumnes i de la participació en aquestes de les famílies immigrades la regidora delegada d'ensenyament comenta:

“No és que hi hagi dificultats, és que tampoc crec que facin el pas per participar-hi. Jo el que veig, també a nivell personal...(..) la població immigrant es redueix massa en el seu cercle tancat, és a dir, els costa molt sortir de la relació familiar, de la relació d'amistats... vull dir, sempre van tots junts! Jo no he vist mai pel carrer una mare procedent del Marroc amb una mare catalana, per exemple, m'entens? Vull dir, estan massa tancats en el seu propi cercle, vale? I tampoc fan el pas per participar en segons quines activitats.” (Regidora delegada d'Ensenyament)

Pel Regidor de qualitat de vida d'aquest municipi un dels factors molt importants que condiciona el tema de la immigració en el poble és la qüestió urbanística. Explica que segons els tècnics de l'Ajuntament cal “esponjar el centre amb operacions de micro-urbanisme”, per tal d'evitar que es concentrin els pisos en mal estat i més econòmics al centre de la ciutat.

3. La família

3.1. Característiques de la família

El pare de l'Abdul va venir sol a l'Estat espanyol l'any 1988 i, segons ell explica, va viure a Anglès durant tres anys, després es va traslladar a Salt on va viure durant cinc anys i l'any 1994 va portar la seva dona i els seus dos fills i es van instal·lar en un barri de la ciutat de Girona. En el moment de fer l'entrevista la família fa dos mesos que s'ha traslladat a una població veïna, on han adquirit un pis. Des que la família és aquí han tingut un altre fill, un nen que a l'octubre de l'any 2000 té 4 anys, i un altre està en camí i que neixeria al novembre del 2000.

El pare treballa a la construcció, normalment fora de la ciutat on resideix. Havia anat a escola al Marroc ja que ell mateix ens diu que havia estudiat àrab. Ha après a parlar espanyol al carrer, a la feina, a mesura que ha anat necessitant comunicar-se. No ha anat a cap escola d'adults. Entén bastant bé l'espanyol però a vegades costa d'entendre què vol dir. La mare té cura de la casa i dels fills i gairebé no surt mai. Com podem comprovar directament entén només algunes paraules en espanyol i no el sap parlar.

El germà gran de l'Abdul havia anat a escola al Marroc durant dos o tres anys abans de venir a Girona; l'Abdul, en canvi, no hi havia anat mai. El pare ens explica que l'Abdul no sap res de l'Alcorà perquè era molt petit quan va venir aquí, mentre que el fill gran sí; ell i el seu pare resen cada dia a la mesquita que hi ha prop de casa seva. A la mesquita els ensenyen àrab i, segons diu, ells paguen cada mes per això. El pare, doncs, és practicant de la religió islàmica i sembla que vetlla perquè els seus fills segueixin també els seus preceptes.

Els fills estan tots escolaritzats. El fill petit fa P4, el gran estudia ESO en una escola privada de Girona i, com hem dit, l'Abdul fa primer curs d'ESO en un institut públic. Al llarg de l'estudi hem pogut saber que la família té molta relació amb un germà del pare que en els moments inicials de venir a viure a l'Estat espanyol va ajudar la família en les relacions amb l'escola, a vegades acompanyant el pare i a vegades sol. Segons ens comenta una mestra aquesta persona va venir del Marroc amb un cert nivell d'estudis.

El fet que hagin comprat un pis pot ser un indicador, tal com ens comentava el regidor de l'ajuntament parlant de la tendència que s'està observant actualment, que la família ha decidit establir-se definitivament a Catalunya i d'una situació laboral més estable. Si és així, la família probablement ja considera que el seu futur i el dels seus fills és aquí. El fet d'adquirir el pis a Salt en lloc de fer-ho al mateix barri on vivien segurament es deu a la

diferència de preu de la vivenda entre una i altra zona. El pis, on ens conviden a fer l'entrevista, és gran, es veu que l'han pintat de nou. Els nens tenen la seva habitació.

3.2. Expectatives de la família vers el seu fill

En relació a les expectatives, sempre a través del que ens comenta el pare, sembla que no podem parlar que hi hagi unes expectatives de futur sobre el fill molt ben definides però sí que hi ha un interès perquè el fill estudiï. El pare ho justifica en el sentit que és important per aprendre la llengua, cosa que ell ha hagut de fer sense ajuda i a mesura que necessitava comunicar-se. Vegem què respon quan li demanem si li agradaria que el seu fill estudiés:

“Claro que sí. Por ejemplo, si la gente no saben para estudiar y van estudiando van muy mal, muy mal. Yo mismo, yo no he estudiado español, he estudiado árabe pero español, no. Esta palabra que estoy hablando yo... para coger palabras... El día que empecé a trabajar cogí palabras de aquí, palabras de allí y poco a poco...” (Entrevista al pare)

Li demanem al pare si sap què vol fer el seu fill quan sigui gran i respon que el seu fill no ho sap: “Todavía no sabe nada”. No obstant, l'Abdul ens havia dit que li agradaria ser metge. En preguntar-li què n'opinen els seus pares diu que mai li ho han preguntat. Per tant, sembla que parlar del futur dels fills, de les professions que els agradaria, no sol ser un tema de conversa a la família.

3.3. Percepcions i significats que s'atorguen a l'escola

Resulta bastant difícil esbrinar quines són les percepcions i significats que la família de l'Abdul atorga a l'escola en general, partint de les seves pròpies explicacions. És difícil saber quin valor li donen. Els contactes i participació a l'escola podrien ser alguns indicadors de la visió que aquesta família té de l'escola del seu fill. En aquest sentit, sabem que el pare solia anar a parlar amb les mestres quan se li demanava. Segons ell, hi va anar dues o tres vegades i sabem també que les mestres li parlaven molt bé del seu fill. A través de les entrevistes amb les mestres sabem que havia anat com a mínim una vegada a parlar amb la mestra quan l'Abdul feia cicle inicial i una altra vegada quan el nen feia cicle superior. En ambdues ocasions la mestra era la mateixa. La mestra de cicle mitjà, no obstant, comenta que no va veure mai ni el pare ni la mare:

“Jo, si vols que et digui la veritat, no vaig veure mai ni el pare ni la mare. Ni el pare ni la mare varen venir a fer-me una entrevista. Ni en les reunions de curs ni aquestes coses” (Mestra de cicle mitjà)

Podríem dir que els contactes amb l'escola es limitaven a algunes entrevistes amb les mestres. Com veurem més endavant, l'Abdul tenia un bon nivell d'aprenentatges, es relacionava bé amb els companys i amb les mestres i, probablement això hagi fet que les mestres no consideressin necessari haver de sol·licitar entrevistes extraordinàries amb el pare per parlar del nen. Aquest curs el pare no ha anat a parlar amb els professors de l'institut. És significatiu que l'Abdul ens digui que el seu pare "encara" no ha anat a parlar amb l'institut però pensa que hi anirà en acabar el trimestre. És a dir, hi ha una certa expectativa del fill pel que fa als contactes amb el professorat de l'institut.

Li demanem si participava en l'associació de pares i no ens entén, no sap de què li estem parlant. No sabem si aquest desconeixement pot deure's a una manca d'interès per part de la família, a una manca d'informació per part de l'escola. Potser seria més correcte pensar que el poc domini de la llengua per part de la família faci que hi hagi dificultats de comunicació amb l'escola i, per tant, que el contingut de molts missatges que vol transmetre l'escola no siguin compresos per part de la família, tenint en compte a més, la llibertat de cada família de participar o no en l'associació.

Els pares els deixaven participar en totes les activitats de l'escola, incloses les excursions, si bé l'Abdul afirma que al seu germà gran el deixaven anar a més excursions que a ell perquè era el gran. Tot i això també comenta que el seu germà petit "pot anar a totes". Portava tot el material a l'escola; segons el pare, els adquiria a la llibreria i no a la mateixa escola.

De totes maneres no podem dir que els contactes amb l'escola i la participació ens informin del valor que la família atorga a l'escola. Malgrat aquestes limitades relacions amb l'escola sembla que el pare té una actitud positiva davant de l'aprenentatge dels seus fills i que atorga un valor al fet que els seus fills aprenguin. Fins i tot diu que els seus fills l'ensenyen a ell, per exemple, paraules que desconeix: "Mis hijos me están enseñando ahora a mí. ¿Cómo se llama esto?... Yo también aprendo".

En demanar-li sobre les diferències entre l'escola del Marroc i la d'aquí admet que, de fet, sap és coses de l'escola d'aquí que de la del Marroc perquè quan el seu fill gran anava a escola allà, ell ja estava a Catalunya treballant. Tot i això, quan li preguntem si sap quin curs fa el seu fill, ha d'admetre que ho desconeix.

Tot això, que ho extraiem de l'entrevista amb el pare i amb el mateix Abdul, cal contrastar-ho amb les informacions que ens proporcionen les entrevistes amb les mestres.

3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari

En preguntar el pare sobre les relacions amb el barri i amb els veïns s'afanya a dir-nos que a vivia en un edifici de vint veïns i que mai no havia tingut cap problema. No obstant ens insinua que al barri on viu ara la situació és diferent, que hi ha algun problema, però finalment dóna la sensació que no s'atreveix a acabar-ho d'explicar. Transcrivim un fragment de l'entrevista on es parla d'aquest tema:

“Pare: Aquí en este sitio...

E: ¿Este barrio de aquí? ¿Qué le pasa a este barrio?

Pare: La gente, la gente. La gente de aquí no está bien.

E: ¿El barrio este de ...? ¿Esta zona?

Pare: Esta zona....

E: ¿Por qué dice que no está bien este barrio?

Pare: Estas cosas... La gente. Yo no sé.

E: ¿La gente dice que no está bien?

Pare: Sí

E: ¿Ha habido algun problema?

Pare: No sé, no sé.

E: ¿En la plaza?

Pare: Yo llevo aquí dos meses y no he visto ningún problema. No hay ningún problema”.

Ens comenta que a la seva escala només hi ha un altre pis on hi viu una persona d'origen marroquí, però com hem vist en el punt 2, al barri on viu ara la família hi resideixen força famílies d'origen immigrant, no només magribins. Hi ha també botigues portades per marroquins, entre elles, una barberia. Prop de casa seva també s'hi troba la mesquita on, com hem explicat abans, sí que assisteixen el pare i el fill gran.

La participació de la família amb l'entorn comunitari té lloc bàsicament a través de les relacions amb l'escola, i de les activitats que realitzen els fills en el seu temps lliure. Al barri on vivien a Girona l'Abdul jugava en un equip de futbol. Aquest curs ja no hi participa perquè han canviat de lloc de residència. l'Abdul també anava a la biblioteca del barri. Ara, va a la biblioteca de Salt cada dia a fer els deures.

Sembla, doncs, que són la mesquita, per una banda, i l'escola –actualment l'institut- per l'altra, les que marquen les relacions del pare amb l'entorn sociocomunitari. En el primer cas, es tracta de les relacions amb altres persones de cultura islàmica i probablement respon a la necessitat de mantenir un vincle cultural a través de la religió, vincle que

intenta que mantinguin els seus fills. En el segon –l'escola- es tracta de la principal font de relacions amb persones autòctones dins del barri on viuen. Les relacions que han mantingut o mantenen els fills amb altres entitats com la biblioteca sembla que les han establert ells mateixos per pròpia iniciativa, sense la mediació del pare i, per tant, diríem que el pare no s'hi relaciona directament. Cal assenyalar també que la relació de la mare amb l'entorn sociocomunitari és pràcticament nula.

En síntesi, estariem parlant d'una família d'origen marroquí que ja porta força anys vivint a Catalunya –concretament, 7 anys en el moment que fem l'entrevista- amb una situació econòmica prou estable com per comprar un pis i instal·lar-se a Salt que és viscut per la família com un petit èxit o avenç en la seva situació social. Hi ha un cert interès de la família per l'escolaritat dels fills tot i que hi ha força desconeixement del sistema educatiu. Sembla també que no hi ha massa coneixement, si més no per part del pare que és qui ens pot contestar les preguntes, de les aspiracions, desitjos, expectatives, dels fills en relació al seu futur laboral i professional. Potser no és aquest un tema habitual de conversa?

La família manté els costums tradicionals: el paper de la dona dins la família, el vestit tradicional de la dona marroquina, l'assistència a la mesquita a resar i a estudiar àrab per part del pare i el fill gran. És significatiu que durant l'entrevista, tot i que la mare era present, el pare mai li va traduir les preguntes per fer-la participar en la conversa. En demanar-los si els fills ajuden la mare en les tasques domèstiques ens diuen clarament que no, que d'això ja se n'encarrega ella. El treball domèstic a la pròpia llar i la cura dels fills és el paper que s'atorga a la mare, tant per part del pare com dels mateixos fills.

No obstant això, sembla que la família té cura que els fills vagin a escola, que no els falti el material, de complir amb el mínim que s'exigeix a les famílies des de l'escola que són les entrevistes amb les mestres. També sembla que hi ha un interès, si més no pel que fa al cas de l'Abdul, que compleixi amb les tasques escolars. L'Abdul té un horari ben definit; el pare ens l'explica clarament: es lleva a les set del matí; mentre la mare els prepara l'esmorzar ell es dutxa, després esmorza i se'n va a l'escola. Dina a casa seva, sempre ho ha fet. Quan acaba l'escola, a la tarda, va a la biblioteca a fer els deures. Quan arriba a casa acaba els deures i si ja ho ha fet, pot mirar una estona la televisió. És difícil saber si aquest horari és fruit de la pròpia iniciativa del nen o si la mateixa família li marca. La qüestió important, però, és que existeix un ordre ben definit en la vida de l'Abdul que haurem de valorar si ha sigut un dels factors que ha incidit en el seu procés d'escolarització.

4. El context escolar

4.1. Característiques generals del centre on ha anat l'alumne

Tots els cursos d'educació primària (des de 2n, quan es va incorporar, fins a 6è) els va realitzar al mateix centre ad'educació infantil i primària. Es tracta d'una escola d'una sola línia, que el curs 1999-00 tenia matriculats 198 alumnes, dels quals 56 eren d'origen immigrant (28,3%) i d'aquests, 45 eren d'origen africà; és a dir, un 22,7% de l'alumnat d'aquesta escola en el curs 1999-00 era d'origen africà. La distribució per cursos de l'alumnat d'origen africà és la que es mostra a la taula 2.5:

Taula 2.5: Distribució per cursos de l'alumnat d'origen immigrant i africà (curs 1999-00) (Cas Abdul)

	P3	P4	P5	1r	2n	3r	4t	5è	6
<i>Nombre d'alumnes d'origen immigrant</i>	11	6	11	6	6	7	3	3	3
<i>Nombre d'alumnes d'origen africà</i>	10	5	9	5	5	4	2	2	3

A l'hora d'interpretar aquesta taula cal tenir en compte dues coses. Primer, que en aquestes dades no estan comptabilitzats aquells casos de nens i nenes que tenen només un dels pares d'origen africà. Segon, que el curs 1999-00 es van incorporar dos nens d'origen africà a 3r curs. Oficialment es consideren alumnes d'incorporació tardana els que s'incorporen al cicle mitjà. La majoria de l'alumnat que es va incorporar tardanament a aquesta escola el curs 1999-00 era d'origen centramericà.

Aquesta era la situació al curs 1999-00, però el nombre d'alumnat d'origen africà ha variat considerablement des de l'any 1995. Així, quan l'Abdul es va incorporar a l'escola era l'únic nen d'origen africà del centre.

L'alumnat d'incorporació tardana s'adscriu al grup que li pertoca per l'edat, a no ser que des de l'EAP, l'assistent social o des del programa d'Educació Compensatòria s'indiqui una altra cosa.

Pel que fa a espais i equipaments el centre compta amb una biblioteca, una aula d'educació especial, una aula d'audiovisuals i el menjador. El curs 2000-01 estan muntant l'aula de plàstica. També tenen una aula d'informàtica però només compten amb cinc ordinadors. No hi ha gimnàs al centre. Han adaptat una aula per a les activitats de psicomotricitat i música. Per les activitats esportives utilitzen un pavelló municipal que hi ha molt a prop de l'escola.

4.2. El currículum del centre i com s'adequa a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant

4.2.1. Els plantejaments institucionals del centre en relació a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant

Quan l'Abdul es va incorporar a l'escola el Projecte Educatiu de Centre (PEC) vigent datava de 1986. Aquest és el PEC encara vigent però s'estan fent treballs per tal d'actualitzar-lo ja que des de 1986 hi ha hagut canvis considerables en el sistema educatiu, en la població del barri on es situa el centre, etc. de manera que cal adequar-lo a la realitat actual del centre. L'any 1986 hi havia al centre un nombre considerable d'alumnat castellano-parlant. Les finalitats educatives que apareixien en el PEC tenien relació amb els valors d'escola catalana, aconfessionalitat, democràcia, pluralisme, coeducació... que llavors marcaven el tarannà de les escoles públiques de Catalunya.

Des de llavors s'han produït canvis considerables i un d'ells ha estat la procedència de l'alumnat de l'escola. Si als anys vuitanta la majoria de l'alumnat es caracteritzava per ser castellano-parlant, a mitjans dels anys noranta comencen a matricular-se a l'escola alumnes d'origen immigrant, i augmenten els alumnes que s'incorporen tardanament a l'escola, procedents directament dels seus països d'origen.

Aquests canvis han motivat que a finals del curs 1998-99 es redactés un document que anomenen *Pla d'Atenció a l'Alumnat amb Necessitats Educatives Especials*. El pla explica que dins de l'alumnat amb necessitats educatives especials s'hi considera l'alumnat d'incorporació tardana, tot i que s'especifica: "entenem que no són alumnes d'educació especial. No obstant, en funció de la disponibilitat horària i de les necessitats del centre, es valorarà cas per cas". Aquest Pla concreta quin ha de ser el procediment a seguir per determinar quin tipus d'intervenció cal realitzar en cada cas, quan el nen arriba a l'escola. Es tracta, doncs, d'un pla d'acollida, no dirigit exclusivament a l'alumnat d'incorporació tardana sinó a tots aquells alumnes que puguin tenir alguna necessitat educativa especial.

Quan l'Abdul va matricular-se a l'escola per primera vegada no existia aquest pla sinó que s'ha anat definint fins a concretar-se per escrit l'any 1999.

Un altre document present a l'escola és el *Projecte Lingüístic*, que data del curs 1993-94, si bé cal precisar que el contingut del pla es desenvolupa a partir d'un estudi sociolingüístic que data dels anys vuitanta. Des del curs 1997-98 han iniciat un procés d'elaboració d'un nou pla lingüístic. Per fer-ho han dissenyat un qüestionari un apartat del qual fa referència als recursos humans extraordinaris per a la normalització lingüística (reforç, auxiliar de conversa, altres) i un altre pretén recollir dades per analitzar l'ús de la llengua catalana a l'escola (famílies, professorat, alumnat, altre personal). Podem dir, doncs, que malgrat que el projecte lingüístic vigent és bastant antic, s'estan fent passes per trobar estratègies que donin resposta a la diversitat lingüística de l'alumnat, especialment del que s'incorpora tardanament.

Pel que fa al *Projecte Curricular de Centre* (PCC) observem que els objectius i els continguts d'aquest document són prou generals i oberts com perquè es puguin adaptar a la situació multicultural actual de l'alumnat i no hi ha uns objectius que plantegin el treball de continguts específics relacionats amb la diversitat cultural. Per exemple, un dels objectius de l'educació primària és "Procurar crear una escola oberta al seu entron físic i cultural", i dins dels continguts conceptuals de l'àrea Descoberta de l'entorn d'educació infantil apareix el següent: "Els costums i estils de vida referits a la pròpia cultura". Sense conèixer com desenvolupen els mestres aquest contingut és impossible determinar si es té en compte la diversitat cultural de l'alumnat.

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

El curs 1993-94 només tenien un alumne d'incorporació tardana matriculat al centre. Va ser el curs 1996-97 quan es va començar a observar en algunes aules un augment important del nombre de nens d'origen immigrant. Des de llavors s'han anat desenvolupant algunes accions que pretenen donar resposta a les necessitats educatives sorgides arran de la incorporació d'alumnat de divers origen cultural. A la memòria anual del curs 1999-00 apareixen explicats tres tipus de projectes per atendre "la diversitat cultural i fomentar valors i actituds positives de convivència, diàleg, cooperació i potenciar la interacció entre famílies autòctones i immigrades" que són valorats molt positivament pel professorat.

El primer d'aquests projectes consisteix en unes trobades mensuals que s'han fet entre mares i pares d'alumnes d'educació infantil i de cicle inicial, els objectius bàsics de les quals era crear una espai de relació on compartir experiències, dubtes, opinions sobre

l'educació dels nens i les nenes; fomentar el coneixement mutu i afavorir les relacions; així com millorar la comunicació entre professorat i pares.

El segon és un conjunt de projectes que anomenen "projectes interdisciplinars de 3 a 12 anys", que desenvolupen des del curs 1997-98 i tenen per objectiu "donar resposta a la diversitat social i cultural dels nens i nenes, potenciar la participació de tots els agents implicats a l'escola i donar una visió global de les activitats proposades." A l'apartat següent, explicarem amb més detall en què consisteix.

El tercer projecte que figura a la memòria consisteix en el treball de dinàmica de grups fet per una mestra del Programa d'Educació Compensatòria. Durant el curs 99-00 aquesta mestra passava cada quinze dies per les classes i feia una activitat amb el grup. Si bé durant un curs ha treballat ella directament amb els grups de nens, això ha servit de formació per a les mestres tutores dels diferents grups i durant el curs 2000-01 ja són les mateixes mestres tutores les que desenvolupen aquest treball.

Cal deixar clar que aquests tres projectes no són les úniques accions que es fan per atendre la diversitat d'alumnat i les necessitats sorgides arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant, sinó que també s'han hagut de fer canvis organitzatius, que comentarem més endavant. Els tres projectes esmentats són els que podríem considerar projectes d'innovació dels quals hi ha una constància escrita i que ens mostra en quina línia ha anat treballant l'escola.

Un altre aspecte a considerar dins aquest apartat sobre l'experiència del centre en atenció a la diversitat i atenció a l'alumnat d'origen immigrant té a veure amb el cas concret de l'Abdul. Preguntàvem a les mestres especialistes que havien tingut aquest alumne i a les mestres tutores quants anys d'experiència docent tenien, quants anys portaven treballant al centre i quan temps havien treballat amb alumnat d'origen africà (les dades prenen per referència el curs en què es passa el qüestionari, és a dir, el curs 2000-01). De les cinc mestres que va tenir l'Abdul, dues tenien entre 5 i 10 anys d'experiència docent, dues entre 10 i 20 anys i una entre 20 i 30 anys. Una d'elles feia menys de 2 anys que era al centre, dues entre 2 i 5 anys i dues mestres portaven entre 10 i 20 anys al centre. Dues mestres ens diuen que fa tres cursos que treballen amb alumnat d'origen africà, una mestra fa 5 cursos i les altres dues han interpretat la pregunta en el sentit que els demanàvem només per l'alumnat procedent de l'Àfrica subsahariana i ens diuen que no tenen experiència amb aquest alumnat.

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

A partir dels documents institucionals del centre no sembla que s'hagin fet moltes modificacions en els continguts per àrees. Més aviat s'han intentat buscar estratègies organitzatives que permetessin millorar l'atenció a l'alumnat. No obstant, hem de fer referència al que ells anomenen *projectes interdisciplinars* i al treball que es realitza en l'àrea d'educació visual i plàstica. En ambdós casos, no es tracta només de canvis de continguts sinó també de canvis en la metodologia docent.

Els *projectes interdisciplinars*, que funcionen des del curs 1997-98, volen ser un mitjà per “donar resposta a la diversitat social i cultural dels nens i nenes de l'escola, potenciar la participació de tots els agents implicats a l'escola i donar una visió global de les activitats proposades.” Aquests projectes giren al voltant de la celebració d'una festa popular, d'un centre d'interès o d'un eix transversal. Per exemple, la setmana de la pau i la no violència, la setmana cultural, la festa de final de curs. Els mestres i les mestres del centre s'organitzen en diferents comissions en funció de les seves preferències i aquestes comissions elaboren un projecte en el que s'inclouen activitats a desenvolupar en les diferents etapes educatives en relació al tema o centre d'interès escollit, des de l'etapa d'educació infantil fins al cicle superior d'educació primària. La proposta ha d'aconseguir que durant tres o quatre dies a la setmana els nens i nenes puguin treballar sense llibres de text entorn del tema o centre d'interès. El projecte s'acaba amb una activitat lúdico-festiva oberta a la participació de tota la comunitat educativa. Cada comissió presenta el seu treball al claustre i dona un dossier a cada mestra amb els objectius i la proposta.

Aquests projectes suposen, per tant, canvis en les programacions de les diferents àrees, però en el sentit de realitzar un treball interdisciplinar. Cal tenir present, també, tal com ens comenta la cap d'estudis del centre, que aquests projectes interdisciplinars persegueixen una altra finalitat que és la cohesió de l'equip de mestres del centre i la necessitat de crear un clima de treball agradable. Tornarem a fer esment d'aquest punt en parlar dels aspectes organitzatius.

Pel que fa al treball dins *l'àrea d'educació visual i plàstica* hi ha hagut algunes modificacions en el plantejament de quins han de ser els objectius de treball en aquesta àrea, la seva metodologia i això ha produït canvis en els continguts. La cap d'estudis ens comenta que l'objectiu és “educar la sensibilitat i introduir els nens en el món de l'art amb tècniques que depenen més de l'atzar que de la caacitat de cada nen o dels coneixements previs que puguin tenir. Amb aquesta idea s'intenta evitar que els nens autòctons tinguin avantatge enfront dels fills d'immigrants, per exemple, en el coneixement de determinats

artistes, determinades obres d'art, etc. El que fan és preparar la mateixa activitat creativa des d'educació infantil fins al darrer curs d'educació primària.

Per acabar aquest apartat voldríem citar una de les mestres que ens comenta que actualment cal anar amb molt de compte a l'hora de proposar i realitzar determinades activitats, per exemple, les relacionades amb les tradicions populars catalanes en les que juguen un paper important els símbols religiosos:

"Ara, quan en tens més (es refereix a més alumnes d'origen marroquí principalment) doncs els treballs manuals, coses relacionades amb Nadal que estan relacionats amb l'element cristià, ja no pots fer-ho, has de fer una cosa molt "light" com per exemple una estrella..., una espelma... ja no fas com abans que feies un pessebre i els tres reis. Has de fer coses que no et fiquis en la religió. Quaresma, tota la vida havíem fet la "Vella Quaresma". Ara no pots fer-ho. Han vingut mares que te la trenquen. Tu els dius: "Això què és? No és una senyora vella?" Què té a veure això amb la religió? Els dius que és un calendari, llavors, quan els expliques les coses es queden parats, però de seguida pensen que els vols inculcar la teva cultura a ells. Ara n'hi ha molts a l'escola i s'envalentonen." (Mestra de cicle superior)

Aquest fragment denota un cert malestar en aquesta mestra i caldria saber si aquest malestar és compartit per altres mestres, seria interessant conèixer l'opinió de les mestres sobre les maneres d'enfocar el treball de les tradicions culturals, com viuen els canvis que el contacte amb cultures diverses provoca en els continguts de l'ensenyament. El tema de la religió és un tema que afecta la sensibilitat personal tant de les persones autòctones com de les persones immigrades.

4.2.4. L'avaluació de l'alumnat

Segons ens comenta la mestra que l'Abdul va tenir a cicle mitjà l'escola ha establert com a criteri general que no es pot avaluar amb "Necessita millorar" pel fet que no assoleixi els objectius establerts pel cicle. El que cal observar és el seu progrés:

"És el criteri general de l'escola. No podem posar a un nano que no arriba "necessita millorar" o "no passa" tenint en compte com el nano ha començat i depenent del que ell sap, si el nano progressa ho has de posar; potser no arriba en un any o en dos i n'hi ha que potser no hi arriben mai però sempre es dirà si millora o no millora i queda estancat" (Mestra de cicle mitjà)

Quan arriba el moment d'avaluar es fa una reunió d'avaluació amb la tutora, la cap d'estudis, l'EAP. En aquesta reunió es comenten tots els casos i es valora el funcionament del grup classe i el nivell d'aprenentatges. A partir d'aquí es plantegen, si cal, canvis d'estratègia:

“(En la reunió d’avaluació) es parla de tots els nens de la classe, del nivell de la classe, dels problemes que hi ha, de què cal fer, dels canvis que s’han de fer; si cal un canvi d’un nen d’un grup i passi a suport o si deixa de fer suport i es queda a la classe. Això es va revisant cada trimestre”. (Mestra de cicle mitjà)

A més d’aquest acord general del centre, cada mestra té en compte quines són les dificultats que poden tenir els nens i les nenes d’incorporació tardana. La mestra de cicle inicial i de cicle superior de l’Abdul ens comentava que no va fer cap adaptació de l’avaluació a la seva aula però malgrat això havia de tenir en compte, per exemple, que els alumnes d’origen marroquí els costa distingir entre la lletra *e* i la lletra *i*. Només va avaluar amb un informe diferent dos alumnes que eren atesos per la mestra d’educació especial.

La mestra de cicle mitjà afirma que el fet que hi hagi alumnat d’incorporació tardana suposa “preparar fitxes o treballs especials per a ells o adaptar la lliçó a un nivell més baix per a ells, exigir-los menys”. I comenta

“Aquests nanos, si veus que progressa el que no pots dir és que si no arribava a un nivell de la classe no podies dir que no anava bé. Progressa adequadament dintre del que ell va fent i ha anat millorant però no arriba al nivell de la classe. A través del suport es feia una mica d’informe. Si a classe no arribava al nivell li posaves que anava millorant i progressant però que no estava al nivell desitjat. No era el cas de l’Abdul, però d’uns altres sí”.(Mestra de cicle mitjà).

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

De les cinc mestres que ha tingut l’Abdul, tres comenten que han fet algun tipus de formació permanent relacionada amb l’atenció a la diversitat. Una d’elles va fer, a través del programa d’educació compensatòria, un curs a dins l’escola “per a la integració de la cultura àrab”; una altra va fer un curs sobre relacions interculturals i la tercera diu que ha fet cursos a l’escola i al centre cívic.

El programa d’educació compensatòria estava duent a terme, el curs 1999-00, un treball d’assessorament sobre dinàmica de grups. També tenen un assessora del Servei d’Ensenyament del Català (SEDEC) dirigit a les mestres d’educació infantil i cicle inicial “per intentar establir una línia metodològica en llengua catalana, sobretot la part de l’expressió verbal”. L’assessorament es centra en el treball d’“escolta guiada” i les activitats per captar l’atenció del nen, segons ens explica la cap d’estudis

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

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

Les necessitats educatives que han anat sorgint han fet que el centre cerqués a través de diferents estratègies formes per millorar l'atenció a l'alumnat.

Tal com hem dit anteriorment el *Pla d'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials* és un document que recull algunes de les estratègies per atendre l'alumnat d'incorporació tardana, entre altres coses. El pla concreta quin ha de ser el procediment a seguir per determinar quin tipus d'intervenció cal realitzar en cada cas. Bàsicament se centra en dues estratègies: les reunions de coordinació per al seguiment del cas i la incorporació d'una mestra que anomenen d'incorporació tardana per donar suport a aquest alumnat.

En el procés de seguiment intervé l'EAP, la persona que coordina el suport de l'escola, la mestra d'incorporació tardana i la possible tutora o mestres de cicle. Es decideix a quin curs s'incorpora el nen que, pel cas que sigui d'incorporació tardana, s'incorpora al curs que li correspon a l'edat. També es determina el tipus de suport que rebrà. El pla determina que els nens que s'incorporen tardanament al cicle inicial i al cicle mitjà aniran inicialment cada dia a l'aula d'incorporació tardana, mirant d'afavorir l'adaptació a l'aula que els correspon. Pels de cicle superior s'estableix que aniran a l'aula d'incorporació tardana el màxim d'hores possible però s'incorporaran a la seva aula a totes les hores de tutories, música, educació física i educació visual i plàstica. Al cap d'un mes es fa una revisió del cas en la qual intervé l'EAP, la tutora, la mestra d'educació especial, la mestra d'incorporació tardana, per decidir si cal algun altre tipus d'intervenció.

Pel que fa a la mestra d'incorporació tardana, el pla estableix que les seves funcions són treballar bàsicament llengua amb els alumnes d'incorporació tardana fora de l'aula ordinària i elaborar materials per a l'aula ordinària.

Per a atendre d'una forma més global la diversitat d'alumnat de l'escola van introduir, per un costat, el que les mestres anomenen *suports* i, per l'altre, els *desdoblaments* de grup a educació infantil.

Els *suports* consisteixen en què els mestres-tutors que tenen hores lliures quan el seu grup d'alumnes està amb les mestres especialistes de música, plàstica o educació física, les dediquen a donar suport a l'altre grup del mateix cicle. La cap d'estudis ens explica que el suport es decidia a principi de curs i s'organitzaven els grups d'alumnes que necessitaven

suport de matemàtiques i de llengua. Però, la cap d'estudis ens comenta que van observar el curs 1999-00 que això no era suficient, especialment a cicle mitjà, de manera que el curs 2000-01 hi ha un grup de cicle mitjà que treballa tota l'àrea de llengua de forma desdoblada, essent els grups constituïts de forma heterogènia. Això suposa unes quatre o cinc hores setmanals en què el grup té dues mestres que fan llengua. En general, però, el suport consisteix en què la mestra que té l'hora lliure agafa uns quants nens que necessiten suport sobretot a les àrees de llengua i de matemàtiques.

Els *desdoblaments* es realitzen a educació infantil “arran de detectar molta manca d'hàbits, d'atenció”, segons ens diu la cap d'estudis. La mestra tutora del grup treballa amb mig grup el llenguatge verbal i el llenguatge matemàtic. L'altre mig grup treballa amb les mestres especialistes el llenguatge corporal, el llenguatge visual i el llenguatge musical.:

“Cadascú portava la proposta d'activitats, fèiem la programació però també intentàvem relacionar entre els quatre llenguatges. Això ens ha resultat molt”.(Cap d'estudis)

La possibilitat d'organitzar aquests desdoblaments va venir donada pel fet que les mestres especialistes van avenir-se a treballar també a educació infantil. La cap d'estudis ho subratlla en la cita següent:

“Vàrem tenir la gran sort que els mestres especialistes que no estan obligats en teoria a anar a educació infantil, van acceptar tranquil lament anar-hi; també tenien com un premi que treballaven amb mig grup en lloc de treballar amb tot el grup sencer” (Cap d'estudis)

Aquesta cita ens mostra com en l'organització de les estratègies que l'escola articula per atendre la diversitat el mateix professorat hi percep un component de “voluntarietat” o “bona disposició” davant la necessitat de donar resposta a les noves situacions que es produeixen. Ens preguntem fins a quin punt l'organització dels centres ha de dependre de la bona disposició dels mestres per realitzar activitats que l'escola pot percebre com a necessàries, i també fins a quin punt algunes de les funcions que desenvolupen els mestres són viscudes per ells mateixos com a funcions addicionals o afegides a les tasques que els corresponen. A l'altra cara de la moneda hi hauria la pregunta de fins a quin punt els esforços que els mestres realitzen per atendre l'alumnat, cercant estratègies organitzatives, curriculars, etc. que intenten buscar alternatives –més o menys encertades- a les noves necessitats del centre tenen un reconeixement institucional que d'alguna manera contribueixi a estimular la innovació pedagògica.

Per algunes mestres el fet que s'incorpori alumnat d'origen immigrant els suposa, segons el seu punt de vista, molta més feina:

“Home! Clar que per nosaltres és una mica de canvi perquè no pots fer una classe amb un grup homogeni, sinó que tens aquest que anaven a incorporació tardana, els altres que...” (Mestra de cicle mitjà)

“En general sí que t’has d’adaptar l’horari, depèn de l’hora que se te’n van mires les assignatures perquè perdin el menys possible i aleshores també et comporta preparar fitxes o treballs especials per a ells o adaptar la lliçó a un nivell més baix per a ells, exigir-los menys. Per nosaltres això és molta més feina a la classe i ens comporta mal de caps si volem que el nano participi i segueixi una classe” (Mestra de cicle mitjà)

La cap d’estudis també ens explica que fa dos anys van veure que es “donava força atenció als nens amb més problemes però que no es feia massa activitats d’ampliació per als nens que van millor”. Per això van decidir organitzar-se de manera que durant dues o tres hores a la setmana, quan una mestra s’emporta un grup de suport que poden ser uns cinc alumnes, es procura que al mateix temps la mestra d’educació especial s’emporti els tres o quatre nens que té assignats. D’aquesta manera la mestra tutora es queda amb un grup reduït amb el que pot fer una activitat d’ampliació.

4.3.2. Coordinació del professorat

En aquest apartat hem de parlar de com ha afectat la incorporació d’alumnat d’origen immigrant i, en general, la necessitat d’atendre una gran diversitat d’alumnat, a la coordinació del professorat. Hem de fer esment, per un costat, a la coordinació establerta en el Pla d’Atenció a l’Alumnat amb necessitats educatives especials i a la coordinació establerta en el marc dels projectes interdisciplinars.

En relació al *Pla d’atenció a l’alumnat amb necessitats educatives especials* ja hem esmentat abans que estableix, entre altres coses que l’EAP, la mestra d’educació especial, la cap d’estudis, la directora i les coordinadores de cicle es reuneixin per tractar temes en relació a l’atenció a la diversitat. Inicialment les reunions es realitzaven dues vegades l’any. A partir del curs 1999-00 s’hi incorpora la mestra d’incorporació tardana. S’estableix en el Pla el procediment d’acollida de l’alumnat d’incorporació tardana, en el qual intervenen tots els professionals que acabem d’esmentar i desenvolupen les funcions que hem explicat en l’apartat anterior.

A mesura que s’anava incorporant més alumnat d’origen immigrant i d’incorporació tardana es feia més palès que aquestes dues reunions eren insuficients. Per això van acordar que tant l’EAP com la mestra d’educació especial participarien en les reunions d’avaluació. En aquestes reunions es parla de temes relacionats amb l’atenció a la diversitat però no exclusivament i prenen acords sobre dels que s’estén una acta a cada reunió.

Sobre els projectes interdisciplinars ja hem comentat en el punt anterior en què consistien. El fet de fer-ne referència en l'apartat de coordinació és en el sentit que, tal com ens comenta la cap d'estudis, la raó per la qual va sorgir la idea de crear unes comissions que elaboresin aquests projectes per a tota l'escola té a veure amb la necessitat detectada per la direcció del centre de millorar la cohesió de l'equip de mestres, de millorar el treball en equip i propiciar un bon clima de relació i treball entre el professorat. Aquesta necessitat es fa evident a mesura que els mestres troben més dificultats per fer front al dia a dia de la seva tasca docent:

“Saps què passa? En situacions com la nostra que hi ha moments molt feixucs... Ahir, per exemple, va venir una mare cridant, allò... contra una mestra. Estem en un ambient sociocultural que a vegades passen coses d'aquestes i veus que tu hi estàs deixant la pell, que t'esforces molt i a vegades et baixa un ruixat que no saps d'on ve. Jo crec que és molt important que a nivell d'equip de mestres estem units i estiguem bé” (Cap d'estudis).

Malgrat que al centre parlin de projectes “interdisciplinars”, realment la característica de les comissions és que es reuneixen les mestres en funció dels seus interessos i motivacions i que el que es pretén és que treballin a gust fent una aportació per a tota l'escola. Són una forma de treballar en equip per muntar activitats i fer propostes curriculars per a tot el centre, però la interdisciplinarietat ve marcada perquè s'ajunten mestres diferents però s'agrupen en funció del que els agrada.

4.4. El suport extern i el suport intern

4.4.1. El suport extern

Comentarem de forma resumida quin és el suport extern que rep el centre ja que hem anat aportant algunes informacions sobre aquesta qüestió al llarg dels apartats anteriors.

En primer lloc, cal destacar el paper de l'EAP en les reunions de valoració dels casos d'alumnat d'incorporació tardana i en les reunions d'avaluació.

En segon lloc, hem esmentat que tenen el suport d'una professional del SEDEC que està duent a terme una tasca d'assessorament a les mestres d'educació infantil i cicle inicial per treballar el llenguatge verbal.

Finalment, reben el suport del *Programa d'Educació Compensatòria* per realitzar activitats de dinàmica de grups amb l'alumnat, a la vegada que serveix com a formació de les mestres tutores. El fet de plantejar-se la necessitat de realitzar un treball de dinàmica de

grups ve motivat per les observacions que les mestres feien sobretot a les estones d'esbarjo. Ho exemplifiquem amb la següent cita de la cap d'estudis:

"...perquè a les hores del pati es fan molts de guetos, es fan molts de grups; quan en teníem poquets això no passava perquè es barrejaven però és que ara és curiós perquè se'ns ajuntaven tots els nens, a més ja es coneixen, hi havia un nen de P5 que tenia el germanet a P3 i el veí o algun nen que havia estat alguna temporada visquent a casa seva, es reunien tots i anaven a esmorzar en un racó, o es concentraven jugant; sobretot al matí amb ajuda d'especialistes o gent de primària s'aconseguia estar per allà i jugar amb els nens i incidir una mica en la dinàmica del joc lliure del pati." (Cap d'estudis)

4.4.2. El suport intern

L'escola disposa d'una mestra d'educació especial que, segons figura en els documents del centre, atén els nens i les nenes amb necessitats educatives especials. Però aquesta no és l'única figura de suport que tenen. Les necessitats que, en bona mesura, s'han derivat de l'augment del nombre d'alumnes d'origen immigrant, ha motivat el professorat a organitzar-se per poder donar atenció a aquell alumnat que, tot i no considerar-se com a alumnat amb necessitats educatives especials, té unes necessitats sovint derivades del fet d'incorporar-se tardanament a l'escola i, per tant, de no tenir el domini lingüístic que els hauria de permetre participar sense problemes en el grup-classe. Així, han organitzat el que anomenen "suports" i els "desdoblaments".

Els "suports" s'organitzen, tal com hem anat comentant, a partir de les hores de què disposen els mestres tutors mentre el seu grup-classe realitza activitats amb les mestres especialistes d'educació musical, educació visual i plàstica, educació física i llengua estrangera. A cicle mitjà i a cicle superior aquests mestres tutors fan suport a l'altre grup del mateix cicle i treballen amb un grup reduït de nens i nenes que necessiten un suport complementari sobretot en les matèries de llengua i de matemàtiques.

Pel que fa als "desdoblaments" es realitzen a educació infantil i al cicle inicial d'educació primària. La mestra tutora es queda amb mig grup-classe i amb aquest treballa el llenguatge verbal i el llenguatge matemàtic. L'altra mig grup treballa el llenguatge musical, el llenguatge plàstic i el llenguatge corporal amb una de les especialistes.

Durant el curs 1999-00 disposaven, a més, d'una mestra que anomenaven "d'incorporació tardana", a mitja jornada. Durant el curs 2000-01 no van disposar d'aquest recurs. Segons la direcció l'argument que se'ls va donar per justificar la retirada d'aquest recurs de mitja jornada fou que no els corresponia en funció del nombre d'alumnes matriculats. Aquesta reducció de personal ha estat viscuda força negativament per part de l'equip directiu de l'escola.

5. L'alumne/a

5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumne

L'Abdul va començar la seva escolarització en aquest centre en el segon curs del cicle inicial d'educació primària. Va arribar directament del Marroc i no coneixia ni la llengua catalana ni la llengua castellana. Es va incorporar a segon curs perquè era el que li corresponia en funció de l'edat. La mestra tutora d'aquell curs no ho recorda amb exactitud però li sembla que durant un temps va rebre suport de llengua. A partir de tercer ja no va ser necessari aquest suport ja que l'Abdul sabia llegir, escriure i progressava bé en matemàtiques i es va valorar que hi havia altres alumnes que necessitaven el suport més que l'Abdul.

No obstant, la mestra de cicle mitjà considera que l'Abdul tenia dificultats en la cal·ligrafia i li costava presentar les tasques de manera acurada. En llengua tenia problemes per expressar-se oralment, a vegades no trobava la paraula adequada i barrejava el castellà i el català. Segons la mestra "li costava molt parlar en català":

"...en llengua, per exemple, expressar-se li costava bastant i fer la construcció ben feta i una explicació ben feta, per ordenar la frase li costava una miqueta. En canvi, en matemàtiques ho feia amb els números no gaire ordenats i així, li costava ordenar les coses bé però les taules les aprenia i va aprendre les operacions bé. No puc dir que era el primer de la classe però era un nano que seguia, a part d'aquestes coses que havia de polir". (Mestra de cicle mitjà)

Li demanem a la mestra si tenia una bona comprensió del llenguatge oral i ens respon que en general sí, però que a vegades tenia dificultats amb el vocabulari:

"El comprendre també entenia però el que passa que coses de vocabulari, hi havia coses que ell encara no els havia assolit com, per exemple, alguna cosa molt d'aquí o molt concreta igual ell es perdia una mica en el sentit que no sabia de què anava. Per la cultura, no?, tenia una cultura molt diferent d'aquí i moltes costums i moltes coses no les coneixia. A vegades alguna cosa sí que li havies d'aclarir perquè veies que no ho havia acabat d'entendre, ja et dic si és que era una cosa molt concreta d'aquí o alguna cosa especial; les coses normals i corrents doncs no, a vegades et preguntava què significava alguna paraula o ho veies tu que no t'ho preguntava i no sabia de què anava". (Mestra de cicle mitjà)

Malgrat aquestes dificultats, les mestres del centre que han pogut seguir més o menys d'aprop l'itinerari d'aquest alumne (les mestres tutores i les mestres especialistes) coincideixen en què a nivell acadèmic ha progressat significativament i que es relaciona amb normalitat amb la resta de companys. Hem demanat a les mestres, en relació a les seves expectatives vers l'Abdul, si creuen que obtindrà el graduat d'educació secundària.

Totes coincideixen a considerar que sí i aquestes són les raons que donen, destacant sobretot les ganes d'aprendre:

“ Té un nivell normal d'aprenentatge, moltes ganes d'aprendre i aspira a seguir estudiant”.(Mestra 1)²

“ L'Abdul és molt curiós i li motiva molt aprendre coses” (Mestra 2)

“ És un nen que es veu interessat per les coses que passen”.(Mestra 3)

“... perquè s'esforça i vol posar-se al nivell dels altres”.(Mestra 4)

“Perquè el veia amb empenta, inegrat, motivat per aprendre i no ser l'últim del grup-classe” (Mestra 5)

Quatre de les mestres pensen que pot arribar a treballar a un lloc qualificat perquè:

“és responsable i té capacitat” (Mestra 1)

“és trempat” (Mestra 2)

“té capacitats cognitives i habilitat per treballar en una feina qualificada” (Mestra 5),

sempre i quan estigui motivat per la feina: “Si en té ganes ho pot fer”; “Si és un ofici que li agradi s'en pot sortir”.

Les cinc mestres coincideixen a afirmar que l'Abdul ja està integrat a la societat catalana:

“parla bé el català i el castellà i és molt sociable”(Mestra 1)

“De seguida es va integrar a l'escola i també va ser molt acceptat. No crec que tingui problemes d'integrar-se a la societat catalana” (Mestra 2)

“Ha fet l'escolaritat a Catalunya i tot el que sap ho ha après aquí. Parla bé el català amb els amics i mestres” (Mestra 5)

Al llibre d'escolaritat de l'Abdul les mestres dels diferents cicles han considerat que el nen ha progressat adequadament en totes les matèries i àrees i que ha superat els objectius de l'etapa d'educació primària.

² Aquesta informació l'hem obtinguda a partir del qüestionari. Com que els qüestionaris eren anònims no sabem a quina mestra corresponen les respostes. Només hem mantingut la denominació Mestra 1, mestra 2... per tal que quedi clar quins són els comentaris d'una mateixa mestra.

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

5.2.1. Característiques personals de l'alumne

A partir de les entrevistes mantingudes amb les mestres tutores de l'Abdul, el seu pare i ell mateix es poden destacar alguns dels trets més significatius de la seva personalitat.

La tutora de l'Abdul a cicle inicial i a cicle superior destaca que és un nen molt extrovertit i també molt xerraire.

“Era molt, molt extrovertit, xerraire, des de que va venir a segon” (Mestra de cicle inicial i cicle superior)

Més tard, però, la mestra matisa que l'arribada del nen a l'escola li va suposar a l'Abdul un trasbals que es va traduir en un comportament més introvertit. Ella ho atribueix al fet que el nen tenia una imatge del que era l'escola i la mestra que no es corresponia a la realitat i que això es devia a les diferències entre les escoles del Marroc i de Catalunya pel que fa a la manera d'entendre i d'aconseguir disciplina a l'aula:

“Quan va arribar es quedava els primers mesos sentat a la cadira molt quiet, molt quiet i quan t'apropaves i li anaves a dir com es feien les coses doncs de seguida retirava el cap, pensava que l'anaves a picar. Això els primers dies, i quan va veure que la senyoreta no picava ja va estoar. Ho vaig comentar i es veu que al Marroc els piquen i els piquen molt i a l'escola han d'estar completament quiets. Després ja... vaja! I cada any ha passat més obert” (Mestra de cicle inicial i de cicle superior)

Sigui per la raó que sigui el que la mestra constata és que hi va haver un període d'adaptació del nen a l'escola que, en el cas de l'Abdul, sembla que fou força ràpid.

La mestra del cicle mitjà pensa que un dels trets més característics de la personalitat de l'Abdul és el valor que atorgava el nen a tot allò relacionat amb la cultura del país on havia nascut. Li agradava parlar dels costums del Marroc i quan a l'escola es feia algun treball relacionat amb la cultura àrab mostrava la seva satisfacció:

“Era un nano que valorava lo seu. Et venia i t'ensenyava a escriure el seu nom en àrab per exemple, o quan explicaves alguna cosa de naturals o això i parlaves d'un costum o parlaves de ramats o així llavors ell et comentava el que acostumaven a fer al seu país, com celebraven la festa i com mataven un xai i t'explicava costums de les seves. Ell volia demostrar que tenia un valor i que lo seu també tenia importància i que lo d'aquí bé, altres costums i altres maneres però que valorava lo seu i t'explicava coses de les seves costums. Em sembla que era l'any que jo el tenia, si no recordo malament, vàrem fer una exposició de coses del Marro i de l'Àfrica i aleshores ell deia que estava content i reconeixia coses del seu poble i del seu país, fotos, i t'explicava els casaments que ells els fan molt florits. Ell t'explicava i no es sentia malament per lo seu ni se sentia inferior, es feia valer i amb els altres nanos també es feia valer, no es quedava tallat per a res, més aviat s'esforçava i replicava si li feien alguna injustícia” (Mestra de cicle mitjà).

La mateixa mestra destaca que l'Abdul s'esforçava, estava motivat per ser acceptat dins del grup i això és valorat molt positivament:

“s'esforçava a integrar-se en el grup, tant en les costums nostres com...a part que ell s'estimava molt lo seu i que conservava les seves costums en família” (Mestra de cicle mitjà).

“És un nano que crida l'atenció , que vol que estiguis per ell i crec que é sperquè té motivació i afany d'integrar-se en el grup i a la societat i això és bo per a ell, és positiu. Amb aquest nano s'ha d'anar en compte de no frustrar-lo i seguir-lo tan bé com es pugui i no desmotivar-lo” (Mestra de cicle mitjà).

Segons la mestra, el mateix nen, malgrat que algunes vegades s'enfadava o es barallava amb altres nens i li costava una mica reconèixer la culpa, no tenia problemes de comportament: “No era un nano que tinguessis problemes de mal comportament. Era mogut, això sí.”

Per aproximar-nos al coneixement de l'autoestima de l'Abdul li hem demanat si es considera un bon estudiant i què creu que pensen d'ell els mestres, els companys i els pares. Sobre si es considera un bon estudiant respon, dubtant: “Jo diria que sí, no?” Pensa que els seus mestres estaven contents d'ell. Quan li preguntem si els pares pensen que és un bon estudiant diu “Sposo que sí” i es posa a riure perquè el seu pare és present a l'entrevista.

Per conèixer quines expectatives té sobre sí mateix, sobre el futur, li demanem si li agradaria continuar estudiant i si ha pensat què vol fer després. L'Abdul ens diu sense dubtar que li agradaria seguir estudiant. Quan li demanem què li agradaria fer li costa una mica dir-ho. Es explica que ho ha pensat però que ho ha canviat varies vegades. Finalment ens diu que una de les coses que ha pensat és que li agradaria ser metge. Per nosaltres, l'important no és que vulgui estudiar, o vulgui ser metge o realitzar un o altre ofici o professió concreta; el més significatiu és que l'Abdul hagi pensat en el seu futur, que s'hagi imaginat coses en relació a aquest futur.

Al pare li costa una mica d'entendre la pregunta quan li demanem que ens expliqui com és el seu fill. Optem per fer-li preguntes concretes sobre el seu comportament. Li demanem si és obedient a casa, si fa cas de la seva mare quan aquesta li mana alguna cosa, com per exemple, anar a comprar el pa. Però de seguida ens aclareix que això no li mana mai la mare perquè d'això s'encarrega ella:

“No. Para estas cosas mi mujer tiene preparadas las cosas aquí. Nosotros comemos y preparamos...” (Pare)

Ara bé, quan és el pare el que li demana d'anar a buscar el tabac l'Abdul hi va sempre. Més endavant, al llarg de l'entrevista el pare ens diu que el seu fill “es muy espabilado”. Sembla, doncs, que el pare té un bon concepte del seu fill Abdul.

5.2.2. L'alumne enfront de l'aprenentatge escolar

Tal com ja hem comentat, l'Abdul va arribar al segon curs de cycle inicial sense haver anat mai a escola i sense conèixer ni la llengua catalana ni la castellana. Tot aquest aprenentatge el va fer a partir d'aquell curs.

Les mestres tutores que va tenir a educació primària destaquen que l'Abdul era un nen molt motivat per l'escola i que mostrava interès per l'escola i per les tasques escolars. La mestra de cycle inicial i cycle superior destaca les "ànsies de saber i de ser" de l'Abdul i, malgrat que al començament va tenir algunes dificultats, fruit del desconeixement de la llengua i, per tant, de les dificultats de comunicació, les ganes d'aprendre del nen van facilitar que ràpidament aprengué les dues llengües:

"Clar, va patir molt perquè ell volia participar i fer el que feien els altres. Aprendre a llegir i a escriure ho va aprendre rapidíssimament perquè tenia moltes ganes de fer-ho com els altres. A més era llest. A nivell de primer, quan ve un immigrant, li costa moltíssim, almenys dos cursos per posar-se a nivell de lectura, d'escriptura i de parla. Aquest (l'Abdul) et parla perfectament català i el castellà". (Mestra de cycle inicial i de cycle superior)

Aquesta idea que el nen tenia "ganes de fer-ho com els altres" apareix diverses vegades al llarg de l'entrevista mantinguda amb la mestra de cycle inicial i cycle superior. Citem tot seguit alguns fragments que ens mostren que la mestra considera que l'Abdul té una gran motivació per l'aprenentatge:

"Ell vol estudiar, a més a més a classe sempre mostra una competitivitat perquè ell sempre volia ser el primer a fer-ho tot bé, a treure la millor nota als controls" (Mestra de cycle inicial i de cycle superior)

"Era això, l'absorbència, el destacar, la necessitat que tenia ell de ser igual als altres o de dominar més que els altres i enfadar-se si ell havia tret un vuit i l'altre un vuit i mig. Llavors et venia per veure d'on podia treure el mig punt. Discutir, comparar... Tenia moltes ganes de superació." (Mestra de cycle inicial i de cycle superior)

La mestra de cycle mitjà, tot i que coincideix a dir que "les coses del col·legi l'interessaven perquè demostra que seguia", destaca que l'Abdul tenia algunes dificultats sobretot relacionades amb la llengua i amb el fet que li costava presentar amb cura els treballs. Això ja ho hem comentat en parlar de l'itinerari seguit per l'alumne. El que volem destacar aquí és que l'Abdul solia fer les feines que se li assignaven força depressa –excessivament depressa, segons la mestra de cycle mitjà– la qual cosa és un indicador més de l'interès i la motivació per realitzar les tasques escolars:

"...era un nen molt agosarat i era ràpid a fer la feina però no cuidava la presentació, feia una lletra molt mal feta i li havies d'estar contínuament que cuidés la cal·ligrafia, a vegades el corregia i li deia: "- Si no m'ho fas una mica més bé és que potser ho tens millor del que jo d'això però si no entenc les paraules que escrius jo

no t'ho puc corregir bé". Clar, a quart es fan redaccions, es fan resums, es fan comentaris, descripcions i ja escriuen més i és clar, ell t'ho feia però la presentació no la cuidava gens. Li havia d'anar cuidant això de les presentacions; a vegades fer-li repetir, tan li feia fer-ho amb llapis com amb boli i barrejava. A mi m'agrada que a quart que comencin a fer els títols amb bolígraf i es vagin acostumant a escriure una mica amb boli i que no em barregin les coses i un dia m'ho facin d'una manera i l'altre de l'altra. A ell això li costava." (Mestra de cicle mitjà)

A través dels comentaris de la mestra de cicle inicial i cicle superior sembla que es pot afirmar que l'Abdul té adquirits uns hàbits que l'ajuden en l'aprenentatge. En aquest sentit, la mestra ens comenta que és un nen que té molta constància, que es preparava sempre els "controls", portava sempre els deures fets:

"L'Abdul, els controls normalment sempre aprova, estudia moltíssim i té molta constància. A sisè es preparava tots els controls i feia resums. Maquíssim a nivell d'estudis" (mestra de cicle inicial i cicle superior)

"Ara, a sisè sobretot, molt complidor. Molt, molt, és molt estudiós. Ha anat millorant curs en curs" (Mestra de cicle inicial i cicle superior)

"- Sempre feia els deures?"

- Sí, era molt responsable " (Mestra de cicle inicial i cicle superior)

Aquesta apreciació de la mestra és congruent amb el que ens explica el pare i el mateix Abdul. Durant el curs 2000-01 l'Abdul, quan surt de l'escola, va cada dia a una biblioteca que està prop de casa seva. Aquesta biblioteca compta amb unes educadores que ajuden els nens i les nenes amb les tasques escolars. Quan arriba a casa seva se'n va directament a la seva habitació a acabar els deures, sense que ningú li ho hagi de dir:

"Abdul bien, bien, bien. Cuando llega de colegio va directamente a la habitación con la silla, saca sus libros y todo. Abdul siempre. Por ejemplo, el hermano mayor, no. Por ejemplo, el mayor llega y sale y Abdul no sale, se queda en la habitación y... no sé que está haciendo, siempre está leyendo. Todo el día está leyendo. Todo el día igual" (Pare)

Li preguntem si hi està molta estona a la seva habitació i el pare ens respon que sí: "Si no le llamo para ir a comer se quedaría hasta que..."

També sembla que l'Abdul té habilitats per l'aprenentatge. Per exemple, s'organitza la feina:

"A vegades faig uns (deures) i després ho deixo per després. Primer faig el que em toca al dia i després, si no tinc més gana, ho deixo per un altre dia" (Abdul)

Es prepara els exàmens encara que, segons ell, hi ha diferències entre la forma com havia de treballar a l'escola i com ha de treballar ara a l'institut. A l'escola:

“a vegades ens deien les preguntes; ens posaven vint i d'aquelles vint en sortien deu i estudiàvem les vint. Ens dictava les preguntes, les escrivíem i després les contestàvem i les corregíem i ens deien si estaven bé o malament i després les estudiàvem” (Abdul)

A l'institut, en canvi, no els diuen les preguntes sinó que els diuen quines pàgines s'han d'estudiar. El nen ens explica quin procediment segueix.

“M'han dit la pàgina i el que he pensat que és important ho he escrit.” (Abdul)

“El que primer ho hem de subratllar-ho i després ens diuen que quan quedin cinc minuts preguntem. A vegades aixequem la mà i ens ho diuen” (Abdul)

L'Abdul sol licita la supervisió de la mestra per assegurar-se que allò que ha fet està bé. Aquest darrer punt és un dels que més destaca la mestra de cicle inicial i de cicle superior de l'Abdul. Ens comenta que el nen feia moltes demandes a les mestres i de les seves paraules es desprèn una certa ironia i satisfacció alhora per la conducta del nen, en el sentit de sentir-se “perseguida” o d'afirmar que fins i tot demanava ajuda quan no la necessitava:

“Ell ho feia a casa i després em perseguia, encara que no em toqués, amb totes les preguntes i respostes, tot fet perquè li corregís. Quan em tornava a trobar em deia que ja sabia la una, la dos, la tres...” (Mestra de cicle inicial i cicle superior)

“Volia ser tant i estar tan segur de tot... Un patiment i un nerviosisme, però bé, preguntar, aixecar la mà. Com els pocs que he vist, eh!” (Mestra de cicle inicial i cicle superior)

“-I demanava ajuda quan ho necessitava?”

- I quan no ho necessitava també”. (Mestra de cicle inicial i superior)

El mateix Abdul ens explica que si una cosa la troba difícil, “com vaig a la biblioteca els pregunto i els dic que no ho entenc i m'ajuden”.

L'Abdul ens explica que les matèries que aquest curs 2000-01 li agraden més són dibuix, matemàtiques, gimnàstica, socials i tecnologia i afirma que totes les assignatures li van bé. També ens diu que li agrada estudiar. Li agrada, sobretot, fe treballs en què calgui anar a la biblioteca a buscar alguna cosa: “Una vegada havíem de buscar els cantants dels anys 80 i ho vam buscar”. Pensa que el que fa a l'escola li serà útil, sobretot les matemàtiques: Sí, per exemple, matemàtiques. Si vaig al mercat i vull saber què em sortirà si compro quatre o dotze” (Abdul)

5.2.3. Relacions amb els altres alumnes

L'Abdul es relacionava bé amb tots els companys i companyes del grup-classe, segons ens comenten les mestres. A vegades es barallaven amb alguns nens. Les baralles es relacionaven amb el futbol que, segons una de les mestres, era un dels jocs preferits dels nens de la classe:

“Bé, a tota aquesta classe, com dominaven els nens a la classe, doncs tots són molt futboleros. Molt, molt. Les poques baralles que han tingut entre ells han estat pel futbol, pels gols; per la resta mai s'han enfadat” (Mestra de cicle inicial i superior)

Segons l'altra mestra tutora l'Abdul estava motivat per ser part integrant del grup i participava en els jocs, ara bé, s'enfadava amb facilitat quan algun company li deia alguna cosa que no li agradava:

“Per exemple, respecte amb els altres, s'enfadava fàcilment si un nano l'ofenia en alguna cosa que ell creia que no li agradava “ (Mestra de cicle mitjà)

Quan l'Abdul va incorporar-se a l'escola a segon curs només hi havia dos nens marroquins: el seu cosí que feia sisè i una nena d'incorporació tardana que també feia sisè. Amb aquesta nena no es relacionava i, segons la mestra, quan li demanava a l'Abdul que l'ajudés a traduir perquè la nena l'entengués, es produïen situacions en què es posava en evidència la concepció de les relacions de gènere de l'Abdul i també de la nena:

“Tenia molt assumit que els homes són molt més que les dones i quan li parlava ell a la nena, la nena baixava sempre els ulls. Això és curiós” (Mestra de cicle inicial i cicle superior)

“Parlàvem i ell estava tot seriós i ella baixant els ulls d'una manera... i això que li passava un pam. I ell dominant.” (Mestra de cicle inicial i cicle superior)

Tot i així, amb la resta de nenes marroquines es relacionava amb normalitat, segons la mestra.

De totes maneres la mestra treu importància a aquests incidents. Pensa que per l'Abdul és un fet normal el de tenir amics i amigues:

“Tens amics i t'enfades amb uns o amb uns altres. No era res excepcional, era una cosa normal. A més ja els coneixia de segon i des de segon fins a sisè sempre havien estat els mateixos, el mateix grupet quan feien treballs, i ben integrats. Cap problema” ((Mestra de cicle inicial i cicle superior)

El pare també afirma que el nen no ha tingut mai cap problema de relació amb els seus companys i companyes: “Nunca ha tenido un problema, por ejemplo, de pegarse con otro. Nunca”.

Per la seva banda, l'Abdul ens explica que quan anava a l'escola de primària jugaven sempre tots els nens del grup-classe i que sovint jugaven a futbol. Ara, a l'institut sembla que les coses han canviat una mica: “Jo casi no juego. Siempre com que en Mohamed K. porta una pilota sempre vaig a jugar amb ell.”

En conjunt, doncs, sembla que durant els anys que va anar a l'escola de primària l'Abdul es va relacionar amb la majoria dels nens i les nenes del seu grup-classe bàsicament i que les mestres consideren que aquestes eren unes relacions adequades, destacant que no hi havia problemes de comportament.

5.2.4. Relacions amb el professorat

També les relacions de l'Abdul amb les mestres va ser positiva. Sobre aquesta relació les mestres destaquen per damunt de tot dues característiques. Una d'elles és que elles no van tenir mai cap problema amb l'Abdul que es pogués derivar de les relacions de gènere. Una de les tutores ens comenta que malgrat que amb les nenes algun cop s'havia observat que l'Abdul adoptava un paper dominant, amb les mestres això no passava sinó que reconeixia la seva autoritat. Aquesta és la interpretació que fa una de les tutores:

“En canvi a la mestra, encara que sigui dona, doncs no passa perquè tu domines la classe i com que domines la classe és com si fossis com un home i al saber molt més que ells llavors et respecten perquè saps molt més que ells” (Mestra de cicle inicial i superior)

L'altre característica que destaquen té relació amb el fet que l'Abdul feia moltes demandes a les mestres, volia que li prestessin atenció, que el tinguessin present en totes les activitats de l'aula. Les dues tutores coincideixen en això, però assenyalen que no és que es tracti de quelcom negatiu sinó que aquest comportament responia al fet que el nen tenia ganes de superar-se:

“L'únic defecte que tenia era que era molt absorbent, però molt abserobent. Si havies de fer una pregunta ell sempre deia: - Jo, jo!

Era això, l'absorbència, el destacar, la necessitat que tenia ell de ser igual als altres o de dominar més que els altres i enfadar-se si ell havia tret un vuit i l'altre un vuit i mig. Llavors et venia per veure d'on podia treure el mig punt. Discutir. Comparar. Tenia moltes ganes de superació. Però molt bé.” (Mestra de cicle inicial i cicle superior)

“Ara, que era agosarat i a vegades volia contestar i si no li feies cas a ell doncs, Ai! Volia que el tinguessis en compte i això també es positiu, de fet” (Mestra de cicle mitjà)

“Això que t’he dit que volia parlar més i a vegades li havies de dir que no li tocava i posava una mica de morros perquè no li deies a ell. No recordo cap cosa desagradable” (Mestra de cicle mitjà)

“És un nano que crida l’atenció, que vol que estiguis per ell i crec que és perquè té motivació i afany d’integrar-se en el grup i a la societat i això es bo per a ell, és positiu. Amb aquest nano s’ha d’anar en compte de no frustrar-lo i seguir-lo tan bé com es pugui i no desmotivar-lo” (Mestra de cicle mitjà)

El pare de l’Abdul pensa també que les mestres estaven molt contentes del seu fill. De fet la mestra del curs passat li va dir: “dijo que si continuaba así llegará a una montaña pero si baja...”

L’Abdul manifesta que li agradaven molt les mestres que tenia a l’escola i també els professors de l’institut però aquests no li agraden tant: “Perquè abans, si et deixaves un llibre no copiaves però ara, en català, si et deixes un llibre has de copiar”. Amb les mestres de l’escola hi parlava sovint, sobretot per preguntar-los coses que no sabia. Aprofitava les hores del pati “perquè abans no anava a la biblioteca perquè estava lluny”. Ara, que va diàriament a la biblioteca aquests temes els resol allà, tot i que també ha parlat amb alguns professors de l’institut, sobretot al principi, per aclarir quins crèdits podia fer a primer curs com a crèdits variables.

Sembla, per tant, que l’Abdul és un nen que busca la relació amb l’adult, que li agrada tenir aquesta relació i que aquesta es desenvolupa en un clima de respecte i gairebé sempre relacionat amb les qüestions de l’escola i de l’institut.

5.2.5. Percepció que l’alumne té de la seva família i del suport que rep

L’Abdul sap que el seu pare havia anat alguna vegada a parlar amb les mestres. Diu que a vegades li agradava i a vegades no “per si em renyaven”. El pare és qui acudia a les entrevistes amb les mestres, no la mare que, com ja hem dit, no surt de casa. Són els fills els que van anar a l’institut a matricular-se però després hi va anar el pare a signar els papers. Segons la percepció d’una de les tutores, la mare està en un segon terme respecte als fills:

“La mare no pinta res. Ell (l’Abdul) domina la mare i més que el germà gran. Si ell vol veure la tele i la mare és a casa, ell veu la tele i la mare calla. Això m’ho ha explicat ell” (Mestra de cicle inicial i superior)

No obstant això, a través de l’entrevista amb l’Abdul, podem observar que dins de l’àmbit de la llar la mare exerceix algun tipus de control sobre els fills. Ens explica que és la mare qui a vegades li diu que vagi a la biblioteca, no el seu pare, que aquella hora està treballant fora de casa:

“Anava jo o m’ho deia la meva mare perquè el meu pare no estava perquè treballava. Hi anava per si tenia algun treball i alguna cosa ella no ho entenia” (Abdul)

L’Abdul ens explica que els pares li pregunten a vegades com va l’escola, però no li pregunten pels deures “perquè sempre vaig a la biblioteca”.

També sembla que els pares es preocupen que els seus fills han adquiereixin uns hàbits i donin importància al relacionat amb l’escola. Quan li demanem si el nen mira la televisiu el pare respon:

“Sí. Le dices que como está. ¿Está acabado tu faena? Y si ya está mira la televisión” (Pare)

La mestra de cicle inicial i superior pensa que aquesta família controla molt els seus fills, referint-se al fet que no volten sols pel carrer.

En general sembla, per tant, que hi ha un cert suport de la família. Per una banda, complint amb les exigències mínimes de l’escola –mantenir les entrevistes amb les mestres, matricular els fills, proporcionar-los el material escolar que necessiten- i, per l’altra, procurant que els fills compleixin amb les tasques que els demana l’escola. Hi ha un cert seguiment i un cert control dels pares respecte als fills.

5.2.6. El temps lliure

Durant el temps que va estar a l’escola l’Abdul va anar durant un parell d’anys al casal del barri, juntament amb el seu germà gran. Allà jugava a futbol. Hi anava els dissabtes. El pare comenta que això suposava que a vegades anava a jugar a altres pobles. Des que s’han traslladat l’Abdul ja no juga amb l’equip però els caps de setmana a les tardes va a jugar a futbol amb els amics a un camp que hi ha prop de casa seva.

Els divendres a la tarda va a la mesquita amb el seu pare i el seu germà gran, que hi van cada dia. L’Abdul hi va començar a anar quan feia cinquè d’educació primària. La tutora de cicle superior diu que “hi anava a memoritzar l’Alcorà”. En preguntar-li si això produïa interferències amb l’ensenyament de l’escola diu que no: “Ho tenen molt separat”.

Quan el pare té vacances tota la família va de viatge al Marroc, o bé a Holanda, Alemanya o França, on tenen família.

I hem deixat com a darrer punt el comentar que l'assistència a la biblioteca és una altra de les activitats importants de l'Abdul quan no és a l'escola o a l'institut, tal com ja hem anat comentant. Cal tenir present que a la biblioteca es fa un servei de suport escolar als alumnes de les escoles i dels instituts i que una bona part dels nens i nenes que hi assisteixen amb regularitat són fills de famílies immigrades.

Tenint en compte tot el que hem comentat sobre el temps lliure de l'Abdul resulta una mica difícil saber fins a quin punt alguns d'aquests espais ajuden a fomentar la relació entre els infants fills de famílies autòctones i els fills de famílies immigrades. En el cas de l'Abdul ens atreviríem a dir que és l'escola i és l'institut l'espai on el nen pot establir relacions amb altres nens i nenes d'origen diferent al marroquí, més que no pas els a la biblioteca o al casal.

6. Síntesi i conclusions

Apuntem aquí algunes de les qüestions que ens semblen més significatives sobre aquest cas i sobre el procés d'escolarització seguit per l'Abdul.

En primer lloc, la família de l'Abdul té, en aquests moments, una situació força estable que els ha permès afrontar la compra del pis cosa que es pot considerar un indicador que la família pensa establir-se definitivament a Catalunya. L'arribada a aquest punt ha estat un procés que va iniciar el pare i més tard amb la mare i els dos fills grans.

Pel que fa a la relació entre la família i l'escola sembla que la família valora positivament que els fills vagin a l'escola. No sabem fins a quin punt pot ser significatiu que el pare hagués estat escolaritzat al Marroc, on va aprendre la llengua àrab. La família procura complir amb les exigències escolars, proporcionant als fills el material que necessiten, i assistint a les trobades amb les mestres quan aquestes els ho sol·liciten. Hi ha, doncs, un cert suport cap als fills en allò que poden ja que a un nivell més concret com pot ser la realització de les tasques escolars el desconeixement de la llengua els fa molt difícil poder-los ajudar. Exerceixen una supervisió dels nens, i intenten que compleixin també amb allò que els demana l'escola si bé cal dir que en el cas de l'Abdul això resulta, de moment, relativament fàcil ja que el nen té una elevada motivació intrínseca per tot el que fa referència a l'aprenentatge i a les tasques que es deriven de l'activitat escolar. Tot i la supervisió, són els fills els que tenen la responsabilitat de matricular-se quan pertoca i és el mateix Abdul qui ha decidit utilitzar el recurs de la biblioteca per tenir suport extraescolar a l'hora de fer els deures. En tot això, però, els pares li donen suport. Hi ha un reconeixement de la feina que està fent l'Abdul, estan contents quan les mestres els parlen

bé de l'Abdul i valoren que les tasques escolars han tenir prioritat davant d'altres activitats de lleure.

No es pot dir que la família tingui unes expectatives molt ben definides respecte als fills sobre el seu futur professional i laboral, a través de les entrevistes es pot deduir que poques vegades parlen d'aquests temes. Ara bé, està clar que el pare té un bon concepte del seu fill i aquest s'adona d'això.

Sembla que la família proporciona als fills un entorn molt estructurat, amb unes obligacions clares, uns horaris organitzats i on l'Abdul sap què esperen d'ell els seus pares en el marc de la vida quotidiana.

Els pares procuren no perdre el contacte amb la cultura d'origen. Per això el pare i el fill gran assisteixen diàriament a la mesquita a resar i a estudiar àrab. L'Abdul hi va un cop a la setmana. D'altra banda conserven els costums basats en valors tradicionals entre els que podem destacar el paper de la mare dins de la família que és l'encarregada de realitzar les tasques domèstiques, de vetllar pel benestar dels fills i del marit, però sempre dins l'àmbit de la llar.

Pel que fa al procés d'escolarització seguit per l'Abdul hem vist que ha estat un procés que podem considerar que s'ha desenvolupat amb èxit malgrat les dificultats del moment de la incorporació a l'escola al segon curs d'educació primària, bàsicament relacionades amb la impossibilitat de comunicar-se verbalment amb l'entorn. De seguida, però, aquestes dificultats van ser superades i des del primer moment l'Abdul va mostrar-se motivat per l'escola, va mostrar un interès per millorar el seu aprenentatge, buscant les estratègies que el podien ajudar. Segons es desprèn del qüestionari fet a les mestres que coneixen l'itinerari de l'alumne, aquestes consideren que a nivell acadèmic ha progressat significativament. A nivell relacional pensen que es relaciona amb tothom amb normalitat. Va mantenir bones relacions amb els seus companys de classe i també amb el professorat. Acceptava el paper de l'adult, ja sigui de la mestra o del pare, i si més no amb les mestres no dubtava a buscar la relació quan creia que necessitava alguna indicació. A la vegada que, com destaquen les mestres, l'Abdul desitjava "integrar-se al grup-classe" atorgava un valor important als costums familiars i li agradava que a l'escola se'n fes esment, es fessin activitats relacionades amb la cultura i costums del Marroc.

Sembla també que l'Abdul té adquirits uns hàbits d'atenció, d'organització, de constància que l'han ajudat en el procés d'escolarització. Alhora, disposa d'un cert repertori d'habilitats per enfrontar-se a les diferents tasques d'aprenentatge: fer resums, destacar el més important, tornar a escriure un text, demanar ajuda al professorat quan cal, demanar que se li revisi la feina per comprovar si ho ha fet correctament.

El que també ens sembla important a destacar és el fet que l'Abdul és capaç de pensar en el seu futur, d'imaginar-se com pot ser aquest futur, de tenir unes expectatives, un projecte incipient.

Les expectatives de les mestres vers l'Abdul també són positives. Pensen que podrà obtenir el graduat d'educació secundària obligatòria perquè és un nen molt motivat, té molta curiositat, té interès pel que passa al seu voltant. La majoria opinen que té capacitat per realitzar una feina qualificada.

Ha anat sempre a la mateixa escola, un centre que ha hagut d'anar modificant la seva organització i estratègies metodològiques per intentar donar resposta a les necessitats que van sorgint any rera any, i que en els darrers temps estan molt vinculades a l'arribada d'un nombre considerable d'alumnat d'origen immigrant, part del qual s'incorpora tardanament al sistema educatiu. Una part d'aquest alumnat procedeix del Marroc però darrerament també una bona part prové d'Amèrica central. La cap d'estudis opina que un dels avantatges de l'Abdul fou que en el moment que es va incorporar al centre era l'únic nen d'origen marroquí del seu grup classe. Per ella, la concentració de molts infants d'origen immigrant en una aula o en una escola dificulta els processos i també el treball del professorat. Cal tenir en compte que quan l'Abdul es va incorporar no es va fer cap modificació curricular per aquest fet sinó que el nen va inserir-se en la dinàmica general del centre i de l'aula, exceptuant l'assistència a les classes de suport de llengua que ja estaven organitzades. Va ser posteriorment quan es van anar concretant les estratègies que hem comentat del pla d'acollida, els projectes interdisciplinars, els desdoblaments a educació infantil i cicle inicial, el treball a l'àrea d'educació visual i plàstica, el suport del programa d'educació compensatòria, etc.

El que sembla clar és que, sense entrar ara a valorar si les estratègies són les adequades per fer front a les necessitats d'atendre la diversitat d'alumnat, la direcció de l'escola estimula que es facin canvis des del nostre punt de vista persegueixen els següents objectius.

1. Assegurar una bona acollida de l'alumnat.
2. Garantir una bona convivència de l'alumnat dins del centre, donant importància educativa a les estones d'esbarjo.
3. Proporcionar el màxim suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials i d'incorporació tardana, en la mesura de les possibilitats del centre.
4. Millorar la coordinació entre els diferents professionals vinculats a l'escola: direcció del centre, coordinadors de cicle, tutors, mestra d'educació especial, EAP, mestra

d'incorporació tardana, potenciant-la en el moment de l'acollida i millorant el seguiment dels casos amb l'assistència de tots ells a les reunions d'avaluació.

5. Potenciar els valors de l'educació intercultural a través de la modificació de continguts d'àrees i matèries, del treball interdisciplinari, així com cercar estratègies que evitin que els condicionants culturals puguin significar que uns alumnes tenen avantatge respecte als altres a l'hora d'aprendre determinats continguts i d'assolir determinats objectius.
6. Vetllar perquè hi hagi comunicació entre les famílies del centre i entre aquestes i el professorat.
7. Vetllar perquè entre el professorat hi hagi un clima favorable al treball en equip entenent que és una de les bases del bon funcionament del centre

És probable que dins d'aquest entorn l'Abdul s'hagi trobat ben rebut i hagi trobat el suport que ell necessitava per dur a terme un itinerari escolar que hem valorat com a positiu. En relació al professorat hi ha un aspecte que pensem que cal tenir present per tal d'analitzar-lo amb més profunditat i és la percepció que pugui tenir sobre quins són les funcions que li pertoquen i quines no. Al llarg de l'informe ja hem comentat que des del punt de vista de la direcció del centre es considera que els desdoblaments d'educació infantil i cicle inicial es van poder plantejar pel fet que les mestres especialistes es van avenir a intervenir en aquests cicles educatius quan, en realitat, no és la seva obligació. Ens referim al fet de fins a quin punt el professorat no sent que moltes de les coses que es realitzen per atendre l'alumnat amb necessitats educatives especials i per donar resposta a les necessitats derivades de la diversitat d'alumnat es fan gràcies a la bona voluntat dels mestres i no al fet que forma part de les seves funcions professionals. Ens preguntem si, en part, aquesta percepció pot tenir el seu origen en el fet que els mestres i els centres se senten poc recolzats per part de l'administració, veuen poc reconeguts els esforços que es fan per intentar millorar l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant.

Les mestres consideren que l'Abdul és un nen que ja està integrat a Catalunya o bé que no tindrà problemes per integrar-se a la societat catalana. Una d'elles precisa que això és així perquè "ha fet tota l'escolaritat a Catalunya i tot el que sap ho ha après aquí, Parla bé el català amb els amics i mestres". (Mestra 5)

Quan es demana a les mestres que diguin quins són els factors que creuen que han contribuït a l'èxit escolar d'aquest alumne totes coincideixen a assenyalar dues de les opcions de resposta: "la preparació i els esforços del professorat" i "la capacitat i els esforços individuals de l'alumne". Per elles prioritàriament la combinació d'aquests dos factors el que ha contribuït a l'èxit escolar de l'Abdul. Una d'elles però afegeix que també

“l’interès dels pares per l’escolaritat dels fills” i “els recursos personals i materials disponibles” han tingut una incidència important.

Finalment volíem destacar el fet que quan l’Abdul vivia al barri de Girona anava a jugar a futbol amb un equip. Aquesta activitat de lleure probablement li hagi servit per sentir-se més partícip de les activitats que realitzaven els seus companys de classe. Des que s’han traslladat, però, ha hagut de deixar aquesta activitat i, de moment, no participa en cap altra activitat de lleure organitzada. Juga a futbol amb amics de l’institut. Cal tenir present, però, que en el moment de l’entrevista feia poc més de dos mesos que havien canviat de domicili.

Informe 6: Mohamed

1. Descripció de l'alumne i criteris de selecció del cas

En Mohamed va néixer al Marroc l'any 1988 i es va incorporar al sistema educatiu català l'any 1998 a cinquè curs d'educació primària. Segons un document que s'adjunta al seu expedient va estar escolaritzat a l'escola Al Qods de Jaadar des del 16 de setembre de 1995 fins al 2 de maig de 1998. Va ser aquell any quan ell juntament amb la seva mare i els seus germans van arribar a l'Estat espanyol per reunir-se amb el pare. Per tant, es tracta d'un alumne d'incorporació tardana, que provenia directament del Marroc. La família és berber.

Quan vam posar-nos en contacte amb la família per fer aquest estudi viuen a la llar familiar el pare, la mare, en Mohamed que té dotze anys, una germana que té sis anys, un nen que en té cinc i un altre nen que té un any i mig. Des que la família va arribar han viscut en una població prop de Girona.

En Mohamed va finalitzar el sisè curs de primària amb la qualificació de Necessita Millorar en totes les matèries i àrees. Va passar a l'institut amb dictamen de l'EAP.

Vam seleccionar en Mohamed per formar part de l'estudi de casos perquè es va incorporar tardanament al sistema educatiu de Catalunya, venia directament del Marroc i no va superar el cicle superior d'educació primària.

La recollida de dades es va realitzar entre els mesos de desembre del 2000 i febrer de 2001. Es va entrevistar a la directora de l'escola, a la tutora de cicle superior, a la mestra d'educació especial, al pare d'en Mohamed, al mateix Mohamed, a la mediadora cultural, a una educadora de la biblioteca, i a dos regidors de l'ajuntament del poble responsables de l'àrea de qualitat de vida. A més s'han passat cinc qüestionaris a la mestra tutora de cicle superior, la mestra d'educació especial i les mestres especialistes que van treballar amb en Mohamed.

2. El context sociocomunitari

La família d'en Mohamed viu en un poble pròxim a Girona, en un pis de lloguer. En aquesta població hi ha entre un 8 i un 9% de població immigrada. Segons dades proporcionades per l'Ajuntament de la població, l'any 1999 hi havia 1.127 persones de

procedència africana, de les quals gairebé la meitat, un 49% ,provenia del Marroc, un 43% de Gàmbia, un 4% de Senegal i un 4% d'altres procedències. A més d'aquests immigrants de procedència africana hi ha un 15% de la població immigrada que procedeix d'altre països d'Europa, d'Amèrica i d'Àsia.

Dins del conjunt de persones procedents del Marroc (553), 106 tenien entre 19 i 30 anys i 129 entre 31 i 40 anys. En conjunt podem dir que el 42% de la població d'origen marroquí que vivia a la població l'any 1999 tenia entre 19 i 40 anys. I un 44% tenien entre 0 i 18 anys. Per tant, veiem que es tracta de població bastant jove.

La família viu en un pis en el centre de la població. Segons ens comenta la mediatadora cultural, a l'edifici només hi viuen famílies d'origen berber. És en el centre de la població on es concentra la població immigrada perquè és on es poden trobar els habitatges més econòmics. Ja hem comentat en el cas de l'Abdul que des de l'Ajuntament es pensa que cal fer accions urbanístiques per tal de reduir aquesta concentració. Segons el regidor de l'àrea de qualitat de vida els pisos del centre del poble són els més degradats, i no es llogarien si no fos perquè hi ha persones immigrades que busquen un lloc per viure a baix preu:

“Són vivendes que si no hi hagués la immigració estarien tancades, o bé ja les haurien reformat; i ara, a l'haver la immigració, com que la immigració paga, paguen un lloguer, inclús potser et diré més, és una apreciació molt personal, però el gran beneficiat de la immigració són els propietaris de vivendes de baixa qualitat. Perquè aquesta gent s'haurien vist obligats a tenir-les tancades. O bé a tirar-les a terra i, en aquests moments, fan el gran negoci amb la immigració” (Regidor)

Sembla que el tema urbanístic és un dels que més preocupa l'Ajuntament. El regidor de l'àrea de qualitat de vida pensa que cal fer un esforç per a rehabilitar la zona del centre. Per ell, l'estat actual d'aquesta zona és conseqüència d'una mala política duta a terme per l'ajuntament durant els anys 60-70, quan va arribar molta població immigrada d'altres zones de l'Estat espanyol. El fet que hi hagi tanta població immigrada en el municipi, comparat amb la que reben els municipis veïns, l'atribueix a una diferent política que els ha portat a rehabilitar els barris antics, que eren els més degradats de la ciutat. Llavors la immigració se situa, en part, en alguns barris i, principalment, en el municipi del que estem parlant ja que té bones comunicacions i el preu de l'habitatge està per sota del dels municipis veïns.

No existeixen en el poble serveis adreçats exclusivament a la població immigrada, segons ens comenta la regidora delegada d'ensenyament. Afirmar que s'estimen més parlar de població desafavorida que de població immigrada. A la població existeixen dos centres oberts, un per a infants i un altre per a adolescents i joves; hi ha una biblioteca que és atesa per a educadores i que també dona suport als nens i nenes en el tema escolar encara que no

és la seva única funció. Hi ha una escola esportiva al pavelló, un centre jove amb dinamitzadors on s'organitzen diverses activitats. En aquest centre jove s'hi ubica el servei d'orientació laboral. A més d'això existeixen els serveis socials d'atenció primària, el centre d'atenció primària de l'àrea bàsica de salut, una escola d'adults i una ludoteca.. Tots aquests serveis no són exclusius per a persones immigrades tot i que en alguns d'ells la majoria dels usuaris són d'origen immigrant.

Malgrat que els serveis són comuns, des de l'Ajuntament es duen a terme algunes accions per a incidir específicament en el tema de la immigració. S'ha organitzat un Fòrum per a la integració i la convivència amb l'objectiu de "crear un grup de treball que impulsi les actuacions integradores i vetlli per les actituds de convivència". S'organitza en diverses comissions de treball, cadascuna de les quals intenta aprofundir en un tema: ensenyament, sanitat, serveis socials, urbanisme, treball, lleure i associacionisme i cultura. Una altra acció té relació amb el projecte Calidoscopi de lleure que és un pla d'actuació per a la interculturalitat en el lleure i té com a finalitat bàsica sensibilitzar la població immigrada perquè utilitzin els recursos de lleure de què disposa el poble com a forma de contribuir a l'educació dels nens i les nenes. En demanar-li a la regidora si dins d'aquest projecte es preveu algun tipus d'ajut a les famílies amb menys recursos per poder pagar les activitats de lleure diu que això no està contemplat. L'educadora de la biblioteca ens comenta que els únics espais gratuïts per als nens i nenes són la biblioteca i la ludoteca.

Entre els diferents serveis hi ha contactes i un cert nivell de coordinació encara que és a nivell informal. Ens ho confirmen tant la directora del centre escolar on en Mohamed va cursar el cicle superior, com una de les responsables de la biblioteca. La directora ens comenta que hi ha coordinació a nivell de persones entre l'escola i serveis socials, i entre l'escola i el CAP, que entre persones hi ha bona entesa però que aquesta coordinació no existeix d'una manera formalitzada. L'educadora de la biblioteca, per la seva banda, ens comenta que tenen contactes tant amb l'institut, especialment en el cas d'en Mohamed, i amb serveis socials:

"És a dir, que nosaltres, a vegades, fins i tot, els hi fem una llista de nanos que ens sembla que fins i tot detectem que fan absentisme, o que tenen una conducta conflictiva i que potser suggeriríem o que serien possibles usuaris de centre obert... i ens intercanviem les dades i la informació" (Educadora de la biblioteca)

Darrerament han institucionalitzat una mica més aquestes relacions amb serveis socials i fan una reunió mensual en la que també participa una associació que treballa en temes d'immigració, l'escola d'adults, la ludoteca... També ens explica que mantenen una reunió mensual amb els centres oberts.

La població no rep amb indiferència la presència de persones immigrades. Segons ens explica la regidora delegada d'ensenyament de l'Ajuntament, des que va entrar a l'Ajuntament l'actual equip de govern, van ser conscients que calia "fer alguna cosa amb temes d'immigració":

"...perquè parlant amb molts professionals, entre ells la Universitat, ens comentaven que estàvem en un entorn que quasi podia ser una "bomba de rellotgeria", que podia "explotar en qualsevol moment". Aleshores havíem de començar a treballar i havíem de plantejar-nos alguna eina per intentar aprofundir una mica més en el tema de la immigració, no entenent-lo com a problema sinó com un fenomen que tenim al nostre municipi i que s'ha de treballar." (Regidora delegada d'ensenyament)

Segons ens explica la mateixa persona, des de l'ajuntament es percebia que la població tenia idees equivocades en relació a la immigració:

"Hi havia molts tòpics de la gent del poble, tòpics que no ens agradaven, idees equivocades de la gent: que si se'ls hi donaven ajudes per les guarderies... tot allò que surt, que es viu i es palpa en el poble, però són idees, la major part d'elles falses" (Regidora delegada d'ensenyament)

Va ser arran d'aquesta visió que van decidir crear el Fòrum per a la integració i la convivència, creant diverses comissions de treball tal com hem comentat abans.

Pel regidor de l'àrea de qualitat de vida aquesta visió de la població té una explicació en les diferències en els costums de les persones immigrades, que a vegades sorprenen o són incomprendibles per les persones autòctones, i insisteix diverses vegades al llarg de l'entrevista que les persones immigrades no són més conflictives que les persones autòctones, malgrat la creença popular:

"La percepció... és clar, el que veus és que tenen uns altres costums, nosaltres no estem acostumats a què els nois joves, sobretot un grup de nois tot sols, estiguin pel carrer... però, és clar, la cultura... l'altra cultura... vull dir que no és ben bé la nostra, s'agrupen més nois, la dona no tant, la dona es queda més a casa.... Però sobretot els nois... i llavors això fa por. Però no... de moment, ja et dic, la conflictivitat no està demostrada que sigui superior" (Regidor de l'àrea de qualitat de vida)

"No hi ha més problemàtica en la gent immigrada que en la gent d'aquí. Inclús, des de la policia nostra, la policia local, que estan molt ben classificats... totes les problemàtiques que hi poden haver, no hi ha diferència: no es pot dir "no! És que els Marroquins!..." no, no, no. Estem en el mateix tant per cent i des d'aquí a l'Ajuntament de ..., jo també com a responsable d'aquest tema, jo procuro que tota la problemàtica que pugui tenir una persona immigrada, es tracti exactament igual que la d'aquí. I tu, si hi ha una problemàtica d'un conflicte d'escala doncs que es tracti exactament com si fossin dos d'aquí, perquè, en definitiva, si volem que la normalitat hem de tendir cap a aquí. Però no es detecta una major conflictivitat." (Regidor de l'àrea de qualitat de vida)

A més d'insistir en què no hi ha més conflictivitat entre la gent autòctona que entre la gent immigrada en aquest fragment destaca el discurs sobre la igualtat: tothom és tractat de la

mateixa manera. Tot i que no dubtem de la bona intenció d'aquestes paraules caldria anar a fons en analitzar aquest tipus de discurs que pot servir per justificar que no es prenguin mesures de discriminació positiva que en determinats moments poden ser necessàries per assegurar el respecte als drets de les persones i afavorir els processos d'integració. D'altra banda, aquestes accions poden no ser enteses com a tals per les persones autòctones i generar conflictes pel fet de ser percebudes com a greuge comparatiu.

Malgrat que, segons el regidor, objectivament no existeix més conflictivitat, sí que la percepció de la gent és que n'hi ha més. Tal com hem llegit a la primera d'aquestes dues darreres cites, el regidor ho atribueix a la difícil comprensió per part de les persones autòctones de determinades maneres de fer de les persones immigrades. Ell ho atribueix a qüestions culturals. Sobre això ens agradaria comentar que potser es va massa depressa a atribuir determinades conductes a raons culturals –en el sentit que uns són magribins, uns altres són catalans- quan caldria analitzar si les conductes són més fruit de raons socials que de raons culturals exclusivament.

Segons aquest mateix regidor no tothom té una visió de les persones immigrades com la que acabem de descriure; hi ha persones que estan realitzant esforços per aconseguir la integració. No obstant, pensa que algunes persones adopten actituds equivocades en el sentit que busquen la inserció de la cultura autòctona en la cultura de les persones immigrades:

“Que nosaltres el que no podem fer és inserir-nos en la seva cultura, què en farem nosaltres, en un moment donat, de vestir-nos com van ells? No, perquè, llavors, ells tampoc ho entendrien. El que hem de fer nosaltres és tenir un gran respecte cap a la seva cultura”

I pensa que les persones immigrades també han de fer un esforç d'integració. Ho expressa així:

“I, per part de la immigració, que això costa molt de dir, el que passa que ara ja es va dient també, ells han de fer un esforç molt gran i molt important per intentar comprendre i acceptar la cultura nostra. I no n'hi ha prou amb la llengua; n'hi ha molts que confonen cultura amb llengua i llavors aprenen a parlar català i els sembla que ja estan inserits totalment en la nostra cultura; i això, per a mi, és molt parcial i veure-ho des d'una perspectiva, per a mi, molt curta, molt curta...” (Regidor de l'àrea de qualitat de vida)

“Hi ha uns costums, no sé... a veure com t'ho puc explicar... situacions molt concretes, no? Per exemple, hi ha un pis que hi viuen diferents famílies, ja sigui perquè hi ha una persona del Marroc que té dues o tres dones i això, és clar, és un costum que nosaltres no acceptem, però entra dins de la seva cultura. Llavors, resulta que en aquella casa hi viuen 10 o 12 persones, resulta que és un pis petit, resulta que les sabates, tothom sap que dins d'un pis doncs quan n'hi ha moltes, se sent, no? Llavors agafen les sabates i les deixen a l'escala. Llavors ja ve el conflicte entre veïns. Però, és clar, això forma part d'una cultura, que el que hem d'intentar tots plegats és que es vagin adaptant una mica a la nostra cultura. A veure, jo sóc dels que penso que, amb un gran respecte per les altres cultures, amb un gran respecte, però són ells que han vingut a viure aquí al nostre territori i que s'han d'integrar a les lleis i als costums d'aquí.” (Regidor de l'àrea de qualitat de vida)

Per al regidor, la integració significa que les persones immigrades no només han d'aprendre la llengua del país que els acull sinó que també han *d'adaptar-se* a les lleis i als costums d'aquí. A més d'aquesta idea d'integració volem destacar d'aquesta darrera cita el fet que es torna a atribuir a raons culturals l'aparició d'un conflicte que, probablement, tingui una arrel social. Tot i això el que segurament és cert és que si la convivència entre persones autòctones ja resulta sovint difícil, els conflictes poden sorgir molt més quan la convivència ha de donar-se entre persones de diferent procedència, de diferent origen cultural i de posicions socials diverses. És en els esdeveniments més corrents de la vida quotidiana on poden aparèixer les discrepàncies, les incomprendions, els rebuigs.

La regidora delegada d'ensenyament pensa, en aquest sentit, que les persones immigrades participen poc en la vida col·lectiva del poble, concretament, participen poc en les associacions de mares i pares d'alumnes:

“No és que hi hagi dificultats, és que tampoc crec que facin el pas per participar-hi. Jo el que veig, també a nivell personal... no m'agradaria... veig que les associacions.... La població immigrant es redueix massa en el seu cercle tancat, és a dir, els costa molt sortir de la relació familiar, de la relació d'amistats... vull dir, sempre van tots junts! Jo no he vist mai pel carrer una mare procedent del Marroc amb una mare catalana, per exemple, m'entens? Vull dir, estan massa tancats en el seu propi cercle, vale? I tampoc fan el pas per participar en segons quines activitats. Per exemple, jo trobo que el tema de les associacions de pares és una cosa importantíssima: el fet d'assistir a les reunions, el fet de... no sé! Viure una mica, no? Respirar i profunditzar una mica en la comunitat educativa” (Regidora delegada d'ensenyament)

D'una forma més o menys conscient s'atribueix a les persones immigrades la manca de participació i es fa difícil dir fins a quin punt s'analitza per quina raó no participen, quins mecanismes es posen en funcionament per explicar-los què és això de l'associació de mares i pares... En certa manera les persones autòctones ens creem unes expectatives sobre les persones immigrades que probablement no corresponen al que aquestes poden assumir. D'altra banda ens hauríem de preguntar quin percentatge de persones autòctones participen activament en aquestes associacions. Ens dona la sensació que a vegades es magnifiquen determinades actuacions en el cas de les persones immigrades però és una sensació que en tot cas caldrà corroborar amb l'anàlisi conjunta dels diferents casos.

El discurs que es fa des de l'ajuntament és que no es vol considerar la immigració com a problema sinó com un fenomen que es produeix al municipi i que ca tractar d'alguna manera. Prefereixen parlar de "població desafavorida" i insisteixen en què no s'han creat serveis específics per a atendre exclusivament les necessitats de les persones immigrades:

“La gent no vol que dediquis un servei concret només per la immigració, perquè llavors és quan s'aprofundeixen més totes aquestes idees falses de què parlava al principi. Però intentar al màxim que els serveis que tenim al poble, doncs que s'aprofitin aquests serveis existents per treballar una mica més la integració.”(Regidora delegada d'Ensenyament)

3. La família

3.1. Característiques de la família

El pare d'en Mohamed va arribar a l'Estat espanyol l'any noranta i la mare i els tres fills que havien nascut al Marroc van arribar l'any 1998. En el moment de fer les entrevistes en Mohamed té dotze anys, la seva germana en té sis, el seu germà en té cinc i l'any 1999 va néixer el quart germà.

El pare treballa de paleta. Entén força el castellà i el parla, però hi ha bastants dificultats per entendre'l. Diu que l'ha après treballant i pel carrer. Afirmar que li agradaria estudiar per aprendre a escriure la llengua castellana però que havent de treballar no disposa de prou temps: "Pero tengo ganas yo también de estudiar, para escribir bien... pero no hay tiempo, hasta la noche ahora voy a trabajar y luego a dormir" (Pare)

La mare gairebé no surt de casa. Entén molt poc la llengua castellana i això dificulta molt la comunicació. Ens ho expliquen els mestres que alguna vegada han tingut algun contacte amb ella quan en Mohamed anava a l'escola i també la mediadora cultural que en un determinat moment va haver d'intervenir. En ser la família d'origen berber la mare no parla àrab per la qual cosa la mediadora tampoc té facilitat per comprendre-la ni fer-se entendre. La mediadora comenta que la mare sempre respon que sí als comentaris però que no poden arribar a saber fins a quin punt ha entès el que se li deia.

Sembla que la mare té problemes de salut i algun cop ha hagut de ser hospitalitzada. Durant aquest període es va detectar des de l'escola que els nens estaven desatesos tant a nivell d'higiene com a nivell d'alimentació. A l'escola estaven bastant preocupats perquè intuïen que en Mohamed i els seus germans no rebien l'atenció deguda. Això va fer que contactessin amb serveis socials de l'ajuntament.

La mediadora comenta que ha notat un canvi respecte al curs 1999-00. El nen va molt més net, sembla que rep més atenció per part de la família i ell està més bé. Això ho confirma l'educadora de la biblioteca que comenta que mai ha observat una manca d'higiene en Mohamed. El que no sabem és la raó d'aquest canvi.

Sembla ser que és una família amb un nivell de pobresa considerable.

Segons comenten les mestres en Mohamed, en ser el gran, havia de tenir cura dels seus germans petits. Sempre anaven junts a l'escola i si algun dia en Mohamed s'havia de quedar per acabar alguna feina els seus germans l'esperaven a fora per anar cap a casa. Tal com comentarem, sembla que la família atribueix a en Mohamed bastants responsabilitats vers els seus germans.

3.2. Expectatives de la família vers el seu fill

Ha resultat pràcticament impossible conèixer quines són les expectatives de la família, especialment del pare, vers el seu fill Mohamed. En preguntar-li a què li agradaria que es dedicés el seu fill quan sigui gran respon: “Ahora estudiar. Cuando acabe todo, alguna faena, algún trabajo... arreglar bicicletas, chapista o yesero...”

Dóna la sensació que és un tema que no s’han plantejat mai gaire. Pel que fa a les relacions d’amistat el seu pare espera que el seu fill vagi amb persones que no es posin en embolics. És una qüestió que sembla preocupar-li força al pare ja que surt més d’una vegada al llarg de l’entrevista. Tornarem sobre aquesta qüestió en analitzar la relació d’en Mohamed amb els seus companys de classe.

3.3. Percepcions i significats que s’atorguen a l’escola

A través de les explicacions de les mestres de l’escola podem saber que només la mare havia acudit a alguna entrevista quan se l’havia cridat i el pare no hi havia anat mai:

“Aquí a l’escola tenim un horari d’entrevistes que és el divendres de dotze a una. Però aquest horari s’adapta a les necessitats de la família. A aquesta senyora no era posar-li a l’agenda sinó que jo li deia al nen quan podia venir i ella havia vingut. No havia vingut gaire però havia vingut alguna vegada quan l’havíem cridat. Em penso que havia vingut a l’entrevista i després havia vingut quan havia hagut algun cas d’aquests que necessàriament havia de venir. Però bé, ens adaptàvem molt al seu horari. Per exemple, si venia a les tres doncs jo deixava la classe i venia algú a la meua classe perquè pogués parlar amb ella. Perquè a vegades era urgent” (Tutora de cicle superior)

En aquestes ocasions en Mohamed feia de traductor i a vegades la mestra no s’acabava de refiar del que el nen explicava a la mare.

La mestra d’educació especial també comenta que si alguna vegada en Mohamed havia de quedar-se castigat perquè, per exemple, s’havia enfrontat amb la mestra, es telefonava la mare perquè pogués anar a buscar els fills però “ens trobàvem que la mare, com que no podia sortir si no era amb el pare o amb en Mohamed deia, pues...”. No els anava a buscar i havien de quedar-se fins que en Mohamed pogués sortir.

La mestra de cicle superior també explica que faltava a l’escola de tant en tant i no era perquè estigués malalt:

“Alguna vegada, com era el gran i s’havia de portar el petit al metge, havia d’acompanyar la mare. Això és típic amb ell i amb tots els nens magribins que tenim aquí a l’escola que moltes vegades han d’acompanyar la mare al metge per a ella o per a un petit i llavors el més gran l’ha d’acompanyar. Poder més amb els nens que

amb les nenes. Les nenes també però amb els nens ens trobem més en aquest cas. A ell també li passava.”
(Tutora de cicle superior)

A més, costava molt que portés el material necessari a l'escola i així com els diners: “ell els portava després d'insistir-hi molt i jo li comprava el material per a ell o fotocòpies d'aquí l'escola” (Tutora de cicle superior). Segons la mediadora cultural la família no s'ocupa massa de vetllar perquè els fills portin tot el necessari a l'escola:

“...no creo que la familia se ocupe de estas cosas ya que el año pasado están pidiendo una beca, el colegio ha pedido una beca y todo.. y no creo que... no sé si él ha conseguido todos los libros, todo el material...”
(Mediadora cultural)

Segons tot això, podem pensar que la família no s'ocupa massa o no té possibilitats d'ocupar-se de les qüestions escolars dels fills, potser per desconeixement, per manca de recursos, etc. No sembla que l'escola sigui considerat quelcom prioritari. És més, segons comenta la mediadora, la família no té massa bon concepte de l'escola i explica una situació que es va produir el curs 1999-00: la directora de l'escola va informar a la família que els nens tenien polls, li van dir què havien de fer, quin tractament s'havien de posar i que els nens havien de dutxar-se però això va tenir com a conseqüència que la família no deixava anar els nens a l'escola:

“...pero se ve que la familia no deja a los niños venir al colegio...se inventan una historia, dicen que el colegio no quiere que sus hijos vayan.. esto estaba en la boca, la vecina me dice: el colegio no recibe a la gente bien, mira qué ha pasado el año pasado, esto y esto... Entonces, por esto te digo, en mi opinion que ellos no comprenden los puntos del colegio, a qué punto podemos encontrarnos para ponernos de acuerdo, por ejemplo, te llamo porque los niños tienen piojos y tú no dejas los niños venir al colegio, esto no es una buena relación entre familia y colegio” (Mediadora cultural)

Aquesta visió més aviat negativa de les relacions entre la família i l'escola, en part explicades per la manca de comprensió de la família pel que fa al que significa l'escola, no coincideix amb la percepció que té l'educadora de la biblioteca on en Mohamed va sovint quan surt de l'institut aquest curs 2000-01. Segons l'educadora, el pare va anar un dia a la biblioteca a assabentar-se de què feia el seu fill. No l'havien cridat sinó que s'hi va presentar per pròpia iniciativa. Les educadores ja feia un temps que treballaven amb en Mohamed i havien tingut contactes amb una professora de l'institut. El fet que el pare hagués anat a interessar-se pel fill els va fer acordar amb la professora que intentarien treballar amb profunditat aquest cas des de la biblioteca, de forma coordinada amb l'institut. L'educadora destaca que el pare és una persona receptiva, que tenia interès per la biblioteca. En preguntar-li si pensa que el pare dóna suport a en Mohamed diu:

“No ho puc arribar a saber, però sembla que ho valora, d’alguna manera. Fins i tot, a vegades, la professora semblava que deia que el podien arribar a ajudar amb algunes coses. Seria un cas que es podria arribar a treballar amb la família” (Educatrice de la biblioteca)

Contrasta, doncs, aquesta visió més positiva de l’actitud del pare vers el fill en relació als temes escolars amb la percepció de la mestra i la mediatrice. Cal esmentar que el contacte amb el pare per demanar-li la seva col·laboració en el nostre estudi es va aconseguir a través de la biblioteca.

El pare, per la seva banda, ens explica que quan els professors de l’institut el criden ell hi va. Això coincideix amb el que comentava l’educatrice de la biblioteca. El pare també explica que vigila molt amb qui va el seu fill perquè que no li agrada que es fiqui en embolics:

“...pero yo siempre vigilo, porque sinó, de grande... mejor una cosa buena, mejor”. (Pare)

“...haz caso a tu padre i a tu madre, siempre caso para ellos, sabes?” (Pare)

“Sí, ara, ara. Siempre le he avisado. A la hora tal aquí, a la hora de... va, levanta! Ducha! Estudia! No vengas de noche!” (Pare)

Diu que sempre li pregunta a la mare on és, a quina hora ha arribat el seu fill. Afirmar que així el nen té una mica de por i li fa més cas. Tot això condueix a pensar que el pare està força preocupat per controlar el seu fill, sobretot per saber el que fa quan surt de l’institut. Podríem formular la hipòtesi que el primer contacte amb la biblioteca va venir donat perquè volia saber on anava el seu fill i què hi feia allà.

El pare comenta que coneix el professorat de vista i que només coneix una de les mestres i sembla ser que és la mestra d’atenció a la diversitat de l’institut. Li pregunto si pensa que són bons professors per tal de saber una mica quina és la seva opinió i ve a dir que si el nen aprèn és que són bons mestres i que li agrada que l’avisin quan hi ha alguna qüestió a comentar:

“...si sabe escribir... si no sabe nada es que los profesores... Y ellos, también, siempre si hay algo me llaman para mirar... me gusta (saber) cómo va Mohamed, bien o no. Y ellos siempre dicen: “bien, bien”, o “ahora no hace caso” o “hace problemas”. (Pare)

Tal com anirem explicant més endavant, en Mohamed va tenir alguns problemes a l’escola de relació amb companys i amb les mestres, alguns conflictes. Sense poder-ho afirmar rotundament, probablement hagi estat la insistència de l’escola i de l’institut posteriorment

a mantenir contactes amb la família el que ha conduït a què el pare estigui una mica més pendent del que fa el fill durant el curs 2000-01 i hi hagi hagut un cert canvi d'actitud respecte als dos cursos anteriors.

3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari

A part dels contactes amb l'escola, amb serveis socials de l'ajuntament i algun contacte amb la mediadora sembla que la família no té massa relació amb l'entorn comunitari. Segons la percepció particular de mediadora es tracta d'una família molt tancada, i hi ha moltes dificultats per contactar-hi des de l'escola i des de l'institut:

"Yo, sólo mi punto de vista que puede decir que és una familia cerrada, muy cerrada, que no sale, que no contacta con la gente, que no está desarrollada para, por ejemplo, mirar la tele, a qué punto tiene que animar a sus hijos, a ofrecer un tiempo bien para que ellos estudien... No sé.. yo creo que... ella (es refereix a la mare) muy lejos de estas cosas. Es una ignorante, no ha ido nunca al colegio.. en un 50% ella no sabe si van al colegio o si no van". (Mediadora cultural)

"Con el padre yo he hecho un contacto, un contacto con él, por la noche, cuando la mujer estaba ingresada en el hospital.. poque Mohamed comentó a la directora que "mamá está en el hospital... no comemos y no duermo y lloran". Yo fui a la casa a la hora que estaba el papá allí... sale y le dije -"cómo está la mujer": - "muy bien, muy bien... Ahora yo he venido del hospital". "-Dónde están los niños?" "-Con la vecina". Entonces la vecina se cuida de ellos y ya está. Este es el primer contacto que yo he hecho con este señor" (Mediadora cultural)

Aquesta visió tan negativa de la família que transmet la mediadora contrasta una altra vegada amb algunes informacions que ens proporciona l'educadora de la biblioteca. En un moment de l'entrevista comenta que el curs passat van fer una reunió amb pares i mares marroquins i el pare d'en Mohamed hi va anar: "vull dir que estaven interessats pel tema de la biblioteca i, sobretot, per altres temes, com a col·lectiu"(Educadora de la biblioteca).

Quan intentem preguntar-li al pare si participa en l'associació de pares de l'institut o de l'escola no entén de què li estem parlant.

En resum, el que crida més l'atenció d'aquest cas en relació a la família és la diferència de parers entre els diferents professionals i persones que d'una manera o altre han tingut contacte amb la família. Tal com hem dit, potser hi ha hagut un canvi en aquest darrer any i la família, especialment el pare, mostra més interès pel fill, pel que fa després de l'institut, per qui són els seus amics, interès que, al nostre entendre, està molt marcat per la intenció de controlar el noi de prop. Una altra cosa que voldríem destacar, encara que sembli obvi, és que la família no té per què sentir-se bé amb totes les relacions que han intentat les diferents persones. En aquest cas, sembla que la mediadora ho ha tingut bastant difícil.

Se'ns escapen les raons de per què això és així, potser la família ha interpretat que se'ls volia controlar d'alguna manera. Tampoc no tenim prou elements per valorar si la forma de buscar la relació amb la família per part de la medidora, per exemple, ha estat adequada o no. Són qüestions que deixem a l'aire.

4. El context escolar

4.1. Característiques generals del centre on ha anat l'alumne

En Mohamed va incorporar-se al sistema educatiu el curs 1998-99 en un centre pròxim al seu domicili. El centre es caracteritza per tenir un nombre considerable d'alumnat d'origen immigrant i d'incorporació tardana. Un altre dels trets a tenir presents és que el centre va rebent alumnat al llarg del curs ja que, en ser un centre gran, de dues línies, sempre té places lliures per alumnes que s'incorporen tardanament al sistema educatiu. Això ha provocat que hi hagi diferències entre el nombre d'alumnat matriculat al setembre i el nombre d'alumnat matriculat al mes de juny de cada curs. A tall d'exemple podem observar les dades corresponents al curs 1999-00 que ens ha proporcionat la direcció de l'escola. A la taula 2.6. veiem les diferències entre el nombre d'alumnes el desembre del 1999, al febrer de 2000 i al juny del 2000. També podem es constata a la taula que el centre té un nombre considerable d'alumnat amb necessitats educatives especials.

Taula 2.6 : Nombre d'alumnes del centre (Cas Mohamed)

Desembre de 1999				Febrer de 2000				Juny de 2000			
Total alumnat	Alumnes amb NEE	Alumnat d'IT	Alumnat estranger	Total alumnat	Alumnat amb NEE	Alumnat d'IT	Alumnat estranger	Total alumnat	Alumnat amb NEE	Alumnat d'IT	Alumnat estranger
337	112	12	126	350	113	13	129	347	??	14	144
										4,03%	41,5%

*No disposem d'aquesta dada

Observem que el curs 1999-00 es va acabar amb un 4% d'alumnat d'incorporació tardana i amb 41,5% d'alumnat estranger¹. I que a febrer de 2000 hi havia 113 nens, és a dir, un 32,39% de l'alumnat del centre que tenia necessitats educatives especials. Una bona part de l'alumnat del centre pertany a famílies amb dificultats econòmiques i socials pel que es considera que aquest alumnat es troba en situació de risc.

Fa uns anys el centre va rebre la denominació de Centre d'Atenció Educativa Preferent (CAEP). Això els va possibilitar poder tenir un mestre més dels que es considerava necessari segons la relació nombre d'alumnat-nombre de professorat. El curs 2000-01 se'ls ha concedit un altre professor més. Segons la directora, en una escola de les característiques d'aquesta no s'han de mirar les "ratios". També explica que els nens de famílies "autòctones" amb un cert nivell econòmic han anat marxant paulatinament del centre:

"En tenim algun que té un cert nivell econòmic i els pares amb uns estudis però això no arriba ni al 0,01 per cent. Molt poca gent. A més a més, després et trobes que aquesta gent a la que pot una mica es busca una vivenda lluny del poble, a un altre lloc prop de Girona on s'estan fent tantes cases unifamiliars". (Directora)

Durant el curs 2000-01 totes les escoles del poble han rebut mig mestre més. Aquesta escola també tot i que ha estat difícil d'aconseguir perquè, segons la directora, se'ls deia que en ser CAEP ja tenien un mestre més. Finalment, però, se'ls ha concedit:

"Ha sigut després que intercedís molta i molta gent, eh. No només nosaltres sinó des dels mateixos inspectors, des dels mateixos sindicats, el Síndic... És clar, és que t'has de moure i t'has de moure en diferents camps per tal d'aconseguir una cosa que consideres que és justa per poder atendre la necessitat que tens." (Directora)

La constant arribada de nou alumnat fa més complicada la planificació de l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i al d'incorporació tardana. Això crea una certa angoixa al professorat i a la direcció que reben constantment alumnat nou i l'han d'ubicar a les diferents aules així com proporcionar-los el suport que necessiten.

Pel que fa a equipament el centre compta amb biblioteca, gimnàs, dues aules d'educació especial, una aula d'informàtica, menjador, una aula d'audiovisuals, una aula polivalent i un taller.

¹ Aquesta dada inclou l'alumnat d'origen africà i el d'altres procedències.