

Educació i immigració: l'acollida als centres educatius

*MIQUEL ÀNGEL
ALEGRE CANOSA*



Educació i immigració: l'acollida als centres educatius

MIQUEL ÀNGEL ALEGRE CANOSA

Educació i immigració: l'acollida als centres educatius

MIQUEL ÀNGEL ALEGRE CANOSA



Editorial Mediterrània

polítiques | 44

La col·lecció *Polítiques* és la principal col·lecció de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen aquelles investigacions que han estat encarregades i que es consideren més rellevants pel seu interès social i polític. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

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

Primera edició: març de 2005

© Fundació Jaume Bofill, 2005
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.org
<http://www.fbofill.org>

© d'aquesta edició: Editorial Mediterrània, S. L.
Guillem Tell, 15, entl. 1a
08006 Barcelona
Tel. 93 218 34 58 – Fax 93 237 22 10
editorial@emediterrania.com
www.emediterrania.com

Disseny de la col·lecció: Martí Abril
Disseny de la coberta: Amador Garrell
Maquetació: Jordi Vives

ISBN: 84-8334-630-3
DL: B-13.485-2005

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

Índex

PRESENTACIÓ	9
1. INTRODUCCIÓ	15
El quan i el perquè de la recerca	17
Objecte i objectius de l'informe	21
La mostra	24
Fonts i tècniques d'informació	26
L'estructura de l'informe	28
2. ELS PROCESSOS D'ACOLLIDA INICIAL	31
Qüestions generals plantejades	33
· La concentració escolar	33
· L'arribada fora de termini	36
· El coneixement de les situacions de partida	37
Algunes tendències detectades	39
· Sobre els sistemes de preinscripció i designació de centre	39
· Sobre els sistemes de recepció al centre	46
3. ELS PROCESSOS D'ESCOLARITZACIÓ	57
Qüestions generals plantejades	59
· Entre la normalització i l'especificitat	59
· L'aprenentatge de la llengua vehicular	62
· Els recursos limitats	65
· Les actituds del professorat	68
Algunes tendències detectades	71
· Entre la derivació i el reforç ordinari	73
· Les polítiques de centre integrades	77
4. ELS PROCESSOS RELACIONALS	107
Sobre les relacions entre alumnes	110
Sobre les relacions entre els alumnes d'origen immigrant i el professorat	119

Sobre les relacions entre famílies nouvingudes i el centre educatiu	122
5. REFLEXIONS PRÀCTIQUES	127
Presentació	129
Propostes d'intervenció	130
· Sobre els processos d'acollida inicial	131
· Sobre els processos d'escolarització	137
· Sobre els processos relacionals	142
BIBLIOGRAFIA	149
ANNEX. PROGRAMA DE LA JORNADA DE CONTRAST I PROPOSTES PRÀCTIQUES	155

Presentació

Des de fa ja uns quants anys, l'escola està vivint un procés intens d'incorporació de nois i noies provinents d'altres països. Aquest fet, conseqüència lògica de l'increment de la població estrangera que viu a Catalunya, planteja al sistema educatiu català uns reptes molt importants, ja que les dificultats per assolir l'objectiu social que persegueix l'educació, d'entrada, s'incrementen. La diversitat de tradicions educatives d'aquests nois i noies i de les seves famílies; la pluralitat de llengües entre els escolars i sobretot el desconeixement del català —llengua vehicular en l'educació— de molts d'aquests nous alumnes; els diferents orígens culturals i també la gran variació de coneixements adquirits prèviament pels alumnes; les diferents expectatives de l'alumne i la seva família sobre allò que l'escola ha d'oferir, i les variades situacions de l'entorn familiar en contextos migratoris oberts o relativament recents, generen un cúmul de circumstàncies que, emmarcades a l'interior d'una aula, poden esdevenir paralitzants si l'Administració educativa no aporta els recursos humans, econòmics i normatius adequats.

Òbviament ens equivocariem si penséssim que l'escola, tota sola, pot gestionar tot això que acabo d'enumerar sense el concurs de la resta de la societat. És irresponsable pensar que l'escola resoldrà allò que la societat no pugui resoldre per ella mateixa. Generar aquestes expectatives és sobrecarregar-la d'obligacions. L'escola, finalment, haurem d'acceptar que és poca cosa més que la concreció d'un entorn social, econòmic i cultural. Si aquest entorn no es caracteritza per ser socialment harmònic és difícil que l'escola ho aconsegueixi amb plenitud. Podrà suavitzar, fins i tot edulcorar, determi-

nades situacions, però el que no farà mai serà canviar radicalment els condicionants de tota mena que determinen la vida quotidiana portes enfora del centre.

Aquest punt de realisme és imprescindible per evitar que tota la responsabilitat de l'èxit o el fracàs escolar se centri a l'interior de l'escola. La gestió de la diversitat, i particularment el procés d'acollida dels nois i noies nouvinguts, no s'hauria de deslligar mai del procés d'acollida que ofereix la societat de l'entorn.

Dit això, és evident que l'escola té necessitat de desenvolupar projectes exitosos d'acollida als nouvinguts per evitar quedar col·lapsada i, sobretot, per evitar que tot l'alumnat nouvingut s'acabi sumant per diversos motius a l'estadística d'això que de manera tan freda i probablement poc crítica hem identificat com a fracàs escolar.

L'interès de la recerca que ha desenvolupat Miquel Àngel Alegre, un jove sociòleg que els darrers anys s'ha especialitzat en el binomi educació i immigració, rau precisament en el fet que, per un costat, permet resseguir diverses experiències d'acollida de la població immigrada en els centres educatius de secundària i, en segon lloc, recull i reflexiona críticament sobre diverses propostes d'intervenció en el marc de les actuacions d'acollida de la població nouvinguda als centres educatius.

El treball de Miquel Àngel Alegre, i també la seva publicació en aquest llibre, emplen un buit incompreensible a l'entorn de les problemàtiques derivades dels processos d'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut, de les percepcions al seu respecte i de les estratègies desenvolupades per impulsar aquests processos. El llibre que teniu a les mans vol aportar, com el mateix autor explica a la introducció, informació i reflexió que esdevinguin útils posteriorment per a l'acció. L'autor assoleix a bastament aquest objectiu. El lector només haurà de passar pàgina per comprovar-ho. Aquest és un llibre que tant pot ser útil als professionals de l'educació que des del centre educatiu han de gestionar els processos d'acollida, com al responsable polític que ha d'impulsar des de les seves responsabilitats actuacions generals que ajudin els centres a orientar bé aquests processos. En aquest sentit, destaquem el contingut del darrer capítol, que recull de manera crítica tretze propostes d'intervenció per impulsar processos d'acollida, entenent aquests processos no com una intervenció puntual sinó ben complexa, i que

abasta tant els processos d'acollida inicial com l'escolarització posterior i el conjunt de situacions relacionals.

Sense caure en cap mena de dramatisme, és evident que aquest llibre respon a una urgència a la qual el sistema educatiu i en particular els centres educatius han de donar resposta. El desig de la Fundació Jaume Bofill és que aquest treball serveixi per al debat necessari que aquesta qüestió ha de generar entre professionals de l'educació i també entre responsables de l'Administració educativa i, per descomptat, que la informació que aporta i les propostes que recull esdevinguin útils a totes aquelles persones que des del centre o des de l'Administració educativa hagin d'impulsar intervencions d'acollida. La qualitat de la recerca de Miquel Àngel Alegre i l'interès dels professionals de l'educació que van participar en algun moment en aquesta recerca aportant informació i reflexió, fan ser optimista en l'assoliment d'aquestes dues fites.

Jordi Sànchez i Picanyol
Director de la Fundació Jaume Bofill

Març del 2005

1 Introducció

EL QUAN I EL PERQUÈ DE LA RECERCA

Aquest informe i la recerca en què es basa responen a un encàrrec fet per la Fundació Jaume Bofill en el marc del programa Entrecultures. El treball de camp corresponent s'inicia el novembre de 2003 i finalitza l'abril de 2004. Una primera redacció del document resultant és presentada a finals de juny de 2004, essent durant el mes de setembre quan s'afegeixen al treball les darreres modificacions i s'elaboren aquesta introducció i el darrer capítol.

Aquesta cronologia de la recerca i redacció de l'informe ha corregut pràcticament en paral·lel a la planificació per part del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya de tot un seguit de transformacions organitzatives i substantives en el marc de l'atenció socioeducativa de l'alumnat d'origen estranger. Mentre l'autor d'aquesta recerca finalitzava el treball de camp i iniciava el redactat de l'informe, es procedia a la reestructuració parcial dels departaments d'Educació i de Benestar i Família (DECRET 282/2004, d'11 de maig). En aquell moment el Departament d'Educació assumeix les competències i les funcions en matèria de formació de persones adultes atribuïdes fins aleshores al Departament de Benestar i Família¹. És per mitjà del mateix Decret que

1. Passen a ocupar-se d'aquesta assumpció la Direcció General de Formació Professional i Educació Permanent i la Subdirecció General de Formació de Persones Adultes.

es constitueix formalment la Subdirecció de Llengua i Cohesió Social, dependent del Departament d'Educació. D'acord amb el seu text, aquesta actuació es justifica...

« [...] davant els nous reptes que planteja l'acollida i la integració de l'alumnat nouvingut al nostre sistema educatiu, la voluntat de garantir la igualtat d'oportunitats per accedir a una educació de qualitat per a tothom, respectar la diversitat cultural i consolidar la llengua catalana com a eix vertebrador d'un projecte educatiu plurilingüe fonamentat en els valors de la convivència, l'equitat i la inclusió escolar i social de tot l'alumnat.»

Ja aleshores s'especifica l'adscripció a la Subdirecció de dos òrgans dependents: el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) i el Servei d'Interculturalitat i Cohesió Social (SICS). De fet, la concreció de les funcions, objectius, organització, línies d'actuació i pressupostació assignades a aquests òrgans es dona a conèixer pocs dies després de presentar-se la primera versió d'aquest informe de recerca (veure el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social²), per ser més exactes coincidint amb el moment d'enviament de la documentació pertinent als participants de la jornada de debat i retorn de l'informe que tindria lloc el dia 1 de juliol de 2004. Encara més, aquesta jornada té lloc al mateix temps que els aleshores futurs assessors LIC (Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social) rebien la formació programada pel Departament d'Educació³. I és probable que la presentació del document definitiu de la recerca coincideixi amb el procés de formació, en aquest cas adreçat als anomenats tutors d'acollida.

Amb això vull fer explícit l'encaix particular dels valors d'actualitat d'aquest treball de recerca en aquest context polític i normatiu actual. És cert que el conjunt de situacions i reflexions que aquí es recullen s'emmarquen en un escenari regulatiu, més específicament, en una manera de tractar la presència dels fills i filles de famílies immigrades a l'escola catalana actualment en procés de transformació. Altrament dit, mentre que les mesures d'actuació que concreta el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social –entre

2. Discutirem sobre les aportacions d'aquest Pla al llarg dels capítols següents.

3. De fet, alguns dels assistents a la jornada van demanar el permís reglamentari per absentar-se de les sessions corresponents d'aquest curs de formació.

les quals destaca el suport a la creació de prop de sis-centes aules d'acollida als centres catalans sostinguts amb fons públics— es posen en marxa a partir del curs 2004-2005, les polítiques de centre que estudia aquesta recerca corresponen a realitats i trajectòries escolars que arriben fins al curs 2003-2004⁴. Ara bé, entenc que aquesta constatació no desactualitza el valor informatiu d'aquest estudi, ans al contrari. I no ho fa per diverses raons.

En primer lloc, aquí es tracta tot un ventall de problemàtiques, percepcions i estratègies d'acollida i escolarització les quals no pot dir-se que hagin estat ni suficientment ni rigorosa analitzades fins el moment. Des d'aquest punt de vista, contribuir a aportar llum sobre aquesta qüestió, ara i en un futur, hauria de permetre informar i afinar els diferents processos de planificació de l'Administració educativa catalana (més particularment, la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social, o els serveis específics de les delegacions territorials), així com les polítiques desenvolupades pels centres educatius. És a dir, no tan sols s'està descrivint una mostra de situacions de partida *pre-LIC*; descripció a partir de la qual poder, per exemple, avaluar els impactes a un nombre de cursos vista de les noves mesures adoptades. Crec estar abordant situacions i circumstàncies que continuaran afectant les vides dels centres catalans de secundària en els propers anys. Val la pena, doncs, estar-hi constantment amatents.

En segon lloc, i molt en relació amb el que acabo d'apuntar, convé destacar que una de les prioritats del plantejament de la recerca ha consistit a apostar per un enfocament *micro*, és a dir, per descendir al terreny del concret, dels problemes concrets que en aquesta matèria afronten els centres de secundària, de les estratègies concretes de resolució que adopten en el marc de les seves realitats i limitacions també concretes. Val a dir que molts centres escolars (de fet, la seva gran majoria) no rebran el suport econòmic que destina el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social per a l'adjudicació de tutors d'acollida responsables de l'aula d'acollida, o molt possiblement no podran

4. Dos textos es presentaven aleshores com a documents marc del Departament d'Ensenyament per la programació d'accions d'acollida i intervenció educativa referida a l'alumnat estranger: el *Pla d'Acollida del Centre Docent* (juliol de 2001), i el *Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera 2003-2006* (abril de 2003).

disposar a la pràctica del recolzament directe i continuat dels professionals LIC contractats amb funcions d'assessorament. Sigui com sigui, considero que el valor informatiu d'aquest treball és extensible al conjunt dels centres catalans de secundària (tinguin o no adjudicat oficialment un tutor o tutora d'acollida). Al capdavant, per bé que òbviament les directrius de la nova política educativa pretenen incidir sobre les vides reals i quotidianes dels diferents centres educatius, és també evident que no proporcionen totes les eines per anar resolent o preveient els diferents reptes que plantegen les seves realitats i trajectòries específiques. Tampoc ambicionem que aquest estudi ho faci. En qualsevol cas, aquí es pretén compartir coneixements i eines d'intervenció que ajudin en el dia a dia de les escoles i, de retruc, contribuir a recórrer la distància que sovint separa la realitat de la planificació política.

En definitiva, i en la mesura que la recerca que aquí es presenta efectivament serveixi al seu propòsit principal d'aportar informació i reflexions útils per a la pràctica política (tant a nivell *macro*, com a nivell *micro*), no dubtaríem a concloure que arriba en bon moment, si més no en un moment en què els canvis i apostes programàtiques recents poden requerir més l'acompanyament de sistemes d'avaluació i d'accions de recerca aplicada com la desenvolupada aquí.

Voldria acabar aquesta presentació amb unes breus notes d'agraïment. Començo per la Fundació Jaume Bofill, que, a través del seu programa Entrecultures, va dipositar en la meua persona la confiança per dur a terme un estudi d'aquestes característiques.

Dono també les gràcies a aquelles persones que, en un sentit o altre, han fet d'*intermediaris informats* entre els meus objectius d'estudi i la realitat del meu objecte d'estudi. Gràcies, doncs, a l'Anna Escobar, el Jordi Garreta, l'Albert Quintana i als professors que formen part del seu seminari de reflexió (com sabeu, en aquesta recerca us hem etiquetat com a Grup de Contrast). Gràcies també, Carles Serra i Josep Miquel Palau-dàrias, per la vostra participació i aportacions en la darrera trobada mantinguda amb aquest Grup de Contrast.

Last but not least, la meua més sincera mostra d'agraïment per a aquells professionals –professors, tutors, membres d'equips directius, d'EAP, d'equips de mediació...– que

m'heu rebut als vostres instituts o escoles i heu confiat els vostres punts de vista i desigs sobre els reptes que ningú millor que vosaltres pot conèixer.

OBJECTE I OBJECTIUS DE L'INFORME

Fa ja un cert temps, en el seu article titulat “La incorporació de l'alumnat estranger a l'escola” (*Papers* 53, 1997), l'Equip Escola i Diversitat de l'ICE de la Universitat de Girona apuntava que el procés general d'acollida al centre educatiu de l'alumnat nouvingut no es pot donar per *tancat* fins que...

« [...] l'alumne migrant deixi de ser el centre d'atenció per part del professorat, en la mesura que el professorat i la resta de l'alumnat no siguin uns estranys, en el moment que passi a ser un més, quan tota la comunitat educativa té consciència del que es demana i del paper que li correspon desenvolupar.» (1997: 53)

De fet, cada vegada amb més intensitat se senten veus que reclamen entendre el procés d'acollida com una dinàmica complexa que demana d'atencions més enllà de la instrumentalitat de determinats aprenentatges; en altres paraules, l'acollida sobrepassa l'àmbit estricte de l'escolarització. Així, en la introducció del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social es critica, partint d'aquest principi, l'enfocament de l'anterior Pla d'Actuació en aquesta matèria (el Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera 2003-2006, el PAANE)⁵:

«Aquest Pla [PAANE] atenia sobretot als aspectes relacionats amb l'aprenentatge de la llengua i no tenia en compte suficientment aspectes fonamentals de l'acollida com ara els aspectes emocionals, convivencials, relacionals i de cohesió social que incideixen directament en l'alumnat.»

5. Val a dir que el mateix Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, en el seu Annex 1, parla dels eixos bàsics que han d'articular el que ja denomina *Pla d'Acollida i d'Integració al Centre*, entre ells: «la sensibilització de tota la comunitat escolar per l'educació intercultural», o «les estratègies per potenciar la participació de totes les famílies en la vida del centre».

Estem bàsicament d'acord amb aquests principis. Tanmateix, les realitats i circumstàncies dels centres educatius responen a tot un seguit de criteris de practicitat immediata i complexa. Vol dir que entre les aspiracions o declaracions de principis i el desenvolupament real de la pràctica apareix sempre una distància (més o menys extensa, segons el cas) a recórrer.

El que aquí es presenta és un informe recull de pràctiques, criteris i sistemes d'actuació en el camp de l'acollida al centre de l'alumnat nouvingut d'origen estranger. Això vol dir, per exemple, que el punt de partida de la recerca no era pas el de contrastar el grau d'encaix entre les pràctiques observades i un model conceptual d'acollida dissenyat a priori. La pròpia definició d'allò que significa, d'allà fins a on abasta el concepte d'*acollida* ha estat deixada en mans dels nostres entrevistats i del conjunt d'informació extreta del treball de camp dut a terme. I val a dir que finalment, si més no en el pla del discurs, la gran majoria d'ells estarien d'acord amb els continguts del principi general citat abans. És així com justifico haver estès l'atenció als diferents processos d'acollida en què aquí ens fixarem; processos que atenen des del període de prematrícula al vessant relacional de l'acollida.

L'objectiu d'aquest escrit és, doncs, doble. D'una banda, proporcionar una descripció relativament il·lustrativa de les característiques dels sistemes d'acollida que s'estan desenvolupant als centres catalans de secundària. D'altra banda, aportar certs elements de crítica recollint les aportacions pròpies dels entrevistats i constatant les distàncies observades entre discurs i pràctica.

Abans de prosseguir convé fer explícit l'establiment de dos criteris de focalització de la recerca. Entre altres coses (ho veiem tot seguidament), es tracta de criteris que han guiat l'elaboració de la mostra de centre.

En primer lloc em refereixo al tipus d'alumnat nouvingut, l'acollida del qual centra la nostra atenció. Parlarem aquí d'alumnat nouvingut amb *necessitats educatives específiques* (NEE). D'acord amb la definició oficial establerta en el Decret 252/2004, d'1 d'abril, («pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres docents en els ensenyaments sufragats amb fons públics»):

«16.1 Es considera alumnat amb necessitats educatives específiques, a l'efecte de la seva admissió en els centres docents, el que per raons socioeconòmiques o socioculturals requereixi una atenció educativa específica, el de nova incorporació al sistema educatiu, en el cas que per la seva competència lingüística o pel seu nivell de coneixements bàsics requereixi una atenció educativa específica, i aquell que té necessitats educatives especials, és a dir, l'alumnat afectat per discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, o que manifesta trastorns greus de personalitat o de conducta.»

Ens fixarem principalment en situacions necessitades d'atenció educativa específica per raons d'incorporació tardana amb baix nivell de competència lingüística (s'entén en les llengües autòctones) i instrumental, i/o per motius socioeconòmics o socioculturals. A la pràctica ens trobarem amb casos d'alumnes que s'incorporen directament al sistema educatiu català als cursos de l'ESO; alumnes de parla romànica (majoritàriament procedents de països llatinoamericans) i no romànica (majoritàriament procedents de països de llengua àrab). Així, per bé que una de les definicions oficials del concepte d'*incorporació tardana* es refereix al cas de tot l'alumnat que comença la seva escolarització a Catalunya a partir del 3r curs de primària, parlarem sobretot d'aquelles situacions d'incorporació tardana susceptibles de passar pels recursos i serveis d'atenció educativa específica establerts per a la secundària. Molt sovint això vol dir alumnes acabats d'arribar, bé a l'inici del curs, bé per *matrícula viva*.

En segon lloc, ens centrem en l'etapa de l'ESO. Prioritzem l'èmfasi en la transcendència de la seva obligatorietat i acreditació corresponent. Sóc conscient que queda fora de l'objecte un focus d'atenció que reclama cada vegada més la seva presa en consideració: la secundària postobligatòria. I amb això, els factors i processos de continuïtat (i discontinuïtat) obligatòria-postobligatòria. També en aquest punt les polítiques de centre se situen com a possible variable explicativa. Al cap i a la fi es tracta d'un tema que apareix amb força recurrència formant part de les principals preocupacions de les persones amb qui he tingut ocasió de conversar. Sempre davant l'experiència del reduït nombre d'alumnat nouvingut d'origen estranger que continua estudiant més enllà del 4t d'ESO; i en alguns casos (no tants) més enllà dels 16 anys.

LA MOSTRA

Queda clar que la unitat bàsica d'estudi és el centre de secundària. Amb el benentès que aquest projecte de recerca no es planteja sota els paràmetres d'una representativitat estadística absoluta, sí que es contempla el seguiment d'uns criteris de mostreig que permetin derivar la imatge d'un cert mapa de l'estat de la qüestió. Amb aquest propòsit s'ha acabat elaborant una mostra diversa de centres educatius, tant per les seves característiques (ubicació en el territori, públic o concertat, mixt o no, etc.), com per les del seu alumnat (nombre d'alumnes, percentatges de població estrangera, origen social, etc.).

En tot cas s'ha establert com a principi general de mostreig un doble criteri: *a)* bé que el centre disposi d'algun sistema, més o menys formalitzat, d'acollida de l'alumnat nouvingut; *b)* o bé que es tracti de centres amb una proporció d'alumnat d'origen estranger igual o superior a la mitjana corresponent al conjunt de centres catalans de secundària⁶. Certament són criteris amplis que obren molt marge de selecció. Partint, doncs, d'aquestes guies bàsiques i de la voluntat d'acabar disposant d'un ventall divers d'experiències i situacions, la concreció final de la mostra s'ha anat establint gràcies a diverses fonts d'informació i accessibilitat: programes de treball de la Fundació Jaume Bofill; informadors clau coneixedors del territori i les seves realitats educatives; delegacions territorials d'Ensenyament; registres estadístics de població, etc. Finalment el mateix contacte i converses amb les persones entrevistades ha permès complementar la llista inicial de centres seleccionats amb la consideració de nous casos d'interès.

6. Segons dades del Departament d'Educació referides al curs 2003-2004, del total de l'alumnat estudiant d'ESO, el 7,9% és d'origen estranger.

Aquesta ha estat finalment la mostra de centres treballada:

Municipis	Centre
BARCELONA província	
Barcelona ciutat	IES Miquel Tarradell
	Escola Labouré
	IES Joan Brossa
	IES Poblenou
Santa Coloma de Gramenet	IES Terra Roja
Badalona	IES Eugeni d'Ors
Esplugues de Llobregat	IES Joanot Martorell
Olesa de Montserrat	IES Daniel Blanxart i Pedrals
Terrassa	IES Cavall Bernat
Mataró	IES Thos i Codina
	GEM
Santa Margarida	IES El Foix
Manlleu	IES Antoni Pous i Argila

GIRONA província	
Girona ciutat	IES Santa Eugènia
	Maristes Girona
Salt	IES Salvador Espriu
Figueres	IES Narcís Monturiol
Palafrugell	IES Frederic Martí
Anglès	IES Rafael de Campalans
Olot	IES-SEP La Garrotxa

LLEIDA província	
Lleida ciutat	IES Ronda
	IES Escola del Treball
Mollerussa	IES La Serra
Tremp	IES de Tremp
Cervera	IES La Segarra

TARRAGONA província	
Tarragona ciutat	IES Martí i Franquès
El Vendrell	IES Andreu Nin
Reus	IES Baix Camp
Tortosa	IES de l'Ebre

Total de centres visitats: 29.

FONTS I TÈCNIQUES D'INFORMACIÓ

Dues han estat les fonts de provisió d'informació per a cadascun dels centres educatius considerats: les entrevistes als responsables o professors dels centres, d'una banda, i els materials i documents que en bona part d'aquests centres se'ns ha proporcionat (principalment plans d'acollida), de l'altra.

En qualsevol cas, la tècnica d'investigació prioritzada per a l'obtenció i elaboració d'informació ha estat la de l'entrevista presencial semidirigida. En efecte, les situacions d'entrevista permeten recollir molt més d'allò que figura en els papers. Totes elles han tingut lloc en les dependències del centre corresponent. Per a la seva realització s'ha partit d'un guió-base d'entrevista, comú per a tots els informants. Òbviament, en funció del perfil i de la posició específica de cadascun dels entrevistats, s'ha centrat l'atenció en uns àmbits determinats o en uns altres (disseny, coordinació, avaluació, docència, seguiment personal...). Tanmateix, partir d'una base conjunta de qüestions no tan sols permet estendre el debat sobre un seguit més global de consideracions, sinó que poden, a més, detectar-se possibles punts discrepants entre els discursos d'uns informants i altres. A nivell general aquest conjunt de temes s'ha anat especificant d'acord amb els apartats següents:

- I. Informació general sobre el centre: perfil i trajectòria
- II. Plantejament de l'acollida
 - a) Concepte i valoracions generals
 - Ideal d'acollida
 - Experiència i coneixements
 - Percepció d'oportunitats
 - Percepció de dificultats
 - Nivell de problematització
 - b) Realitzacions pràctiques
 - Fórmules pràctiques
 - Inici i factors motivadors dels sistemes d'acollida
 - Models de referència
 - Continguts de les actuacions

Perfil de la població usuària (criteris de definició)

Planificació i durada de les actuacions

Agents implicats en cadascuna de les fases

Recursos disponibles (origen i gestió)

Connexió amb plans i projectes del centre

Connexió amb plans i projectes externs al centre

III. Avaluació i reflexions pràctiques sobre els processos d'acollida

Pel que fa als càrrecs o funcions dels nostres informants, s'ha procurat conversar amb aquells professors i professionals (del centre o vinculats al centre) més directament implicats en les responsabilitats pròpies dels diferents processos d'acollida. Aquesta n'és la llista:

Càrrecs	Nombre d'entrevistes
Directors de centre	9
Coordinadors pedagògics del centre	13
Coordinadors/responsables d'incorporació tardana (IT) o acollida al centre	10
Psicopedagogs del centre	6
Professorat d'aules d'acollida	8
Professionals d'EAP	4
Professorat del SEDEC	4
Inspectors de zona	1
Medidadors municipals	1

Total persones entrevistades: 56⁷.

He completat aquesta font d'informació amb l'anàlisi dels continguts de 16 plans d'acollida al centre, documents força diversos entre ells quant a línies d'actuació concretes i quant a profunditat expositiva.

7. Això no vol dir que el nombre total d'entrevistes realitzades ascendeixi a 56, ja que algunes d'elles s'han plantejat amb més d'una persona.

Finalment convindria assenyalar una de les limitacions bàsiques del procediment metodològic adoptat: la procedència de la informació. En la mesura que tota la informació obtinguda prové de responsables i treballadors dels centres (o vinculats als centres), es parteix d'un biaix que obvia els discursos, opinions i experiències de la contrapart, la població a qui van dirigides les actuacions descrites. Aquest fet obliga a prendre's amb cautela alguns dels resultats de l'estudi i a plantejar la conveniència d'abordar en properes ocasions l'esfera de la recepció i els impactes dels diversos sistemes d'acollida. En tot cas, tres elements contemplats en el desenvolupament de la investigació ajuden a relativitzar els possibles efectes d'aquest biaix: *a)* el mateix discurs crític mantingut per bona part dels entrevistats; *b)* els silencis i les absències discursives detectats en el decurs de les entrevistes, i *c)* la possibilitat de contrastació de les actuacions dels centres a partir d'altres experiències conegudes.

Part d'aquest darrer aspecte han ocupat les tres reunions mantingudes amb el seminari que mensualment aplega a Girona un equip de professionals de l'àmbit de l'ensenyament a propòsit de qüestions relatives a l'acollida i escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana als centres de secundària. Aquestes trobades han permès justificar aquest Seminari com a *Grup de Contrast* del procés i incidències d'aquest estudi.

L'ESTRUCTURA DE L'INFORME

D'acord amb la justificació de l'inici d'aquestes primeres pàgines, estenem el concepte d'acollida a la consideració del que representen tres dels seus processos bàsics: els processos d'acollida inicial, els processos d'escolarització i els processos relacionals.

M'ocupo en el capítol 2 del conjunt d'accions d'acollida emmarcables en el procés que abasta des del període de prematrícula al moment de l'entrada de l'alumne al centre educatiu (aula ordinària i recurs d'atenció específica). Abans d'entrar en l'especificació de possibles tendències generals en l'abordatge i organització als centres d'aquestes accions, situarem algunes de les problemàtiques generals a què s'enfronten tots ells a l'hora de donar resposta a aquestes primeres tasques d'acollida. Fet això, passarem a

tractar dels diferents sistemes documentats d'especificació del procés: primer, depassant l'àmbit estricte de les polítiques de centre (parlarem dels processos de preinscripció i designació de centre); segon, entrant en la caracterització de les fórmules per mitjà de les quals té lloc la recepció al centre docent i la incorporació de l'alumnat nouvingut a les seves aules o serveis externs vinculats.

El mateix esquema expositiu guia l'estructura del capítol 3. En aquest cas, però, l'objecte d'atenció són els processos d'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana. Després de repassar les problemàtiques de fons que contextualitzen genèricament l'establiment d'aquests processos, revisarem les tendències principals detectades en la seva resolució. Igual com haurem fet en el capítol 2, proposarem exemples extrets del treball de camp i que ens permetran il·lustrar els plantejaments proposats.

Serà després moment de centrar-nos en una preocupació transversal als continguts de les polítiques que s'elaboren entorn dels dos processos anteriors: l'acollida com a *integració relacional*. Més concretament, farem esment d'aquelles dinàmiques en què es juguen els valors relacionals de l'acollida: la interacció entre alumnes, la interacció entre alumnat nouvingut i professorat, i la interacció entre famílies nouvingudes i centre educatiu. Això serà en el capítol 4.

Finalment, el capítol 5 servirà per recapitular sobre tot el que haguem dit i així sintetitzar-ne els principals puntals d'incidència pràctica. Recolzaré aquesta tasca en les conclusions del debat i el treball propositiu dut a terme en el decurs de la Jornada de Contrast i Propostes Pràctiques que va tenir lloc l'1 de juliol de 2004 a l'IES Miquel Tarradell (Barcelona)⁸, en la qual van participar professors i professores de bona part dels centres de secundària visitats al llarg de la recerca.

8. En l'Annex se'n detalla el programa.

2 Els processos d'acollida inicial

Comencem parlant de les diferents maneres com els centres educatius de secundària aborden els processos de primera acollida de l'alumnat nouvingut. Apareixen aquí fórmules i sistemes d'enfocar totes aquelles accions realitzables des del període de prematrícula al moment de la incorporació de l'alumne a l'aula ordinària i als grups de suport específic (interns o externs).

QÜESTIONS GENERALS PLANTEJADES

En primer lloc, entenc oportú plantejar un breu repàs d'algunes de les problemàtiques principals que, en menor o major mesura segons el cas, condicionen els marges de possibilitat de les polítiques de primera acollida dels centres educatius. A totes elles ha fet referència, de manera recurrent, la pràctica totalitat de persones entrevistades.

La concentració escolar

La concentració escolar de l'alumnat immigrant procedent de països empobrits se situa en l'agenda política i, en general, en el debat públic com un problema de primer ordre, i ho fa des del punt de vista de justificacions tant de base instrumental com de tipus

expressiu¹. Justificacions instrumentals són aquelles que remetent a les dificultats per aconseguir els objectius curriculars quan a les aules es concentren alumnes amb coneixements instrumentals bàsics molt limitats. Pel que fa al nivell expressiu, se suposa que reduint la concentració amb l'afavoriment la dispersió, es força el contacte inter cultural, la qual cosa facilita la convivència en la mesura que contribueix a la superació general dels prejudicis i les actituds racistes, així com a l'acceleració de certs processos d'aprenentatge informal en el cas dels alumnes dels grups minoritaris.

D'aquí la centralitat del debat polític entorn dels decrets de matriculació. Per tal de combatre el problema de la concentració escolar, el 25 de febrer de 1994, una circular de la Direcció General d'Ordenació Educativa recomanava textualment que «per aconseguir una bona inserció en el medi escolar que faciliti la convivència i els aprenentatges [...], sembla aconsellable, indicativament, que el nombre total [d'alumnes d'origen estranger] no superi el 15% del total de l'alumnat de l'escola». A causa de les crítiques fundades que va suscitar l'establiment d'aquesta mena de llindar de tolerància d'alumnes estrangers no comunitaris, va ésser retirada aquesta disposició, optant-se des d'aleshores per tres guies bàsiques d'acció:

1. En comptes de fixar límits màxims, s'observa la conveniència d'establir un nombre mínim de places reservades per a la inscripció d'estudiants amb necessitats educatives específiques (NEE) derivades de situacions socials o culturals desfavorides, dins dels quals s'inclouen els d'origen immigrant. El Decret 72/96 establia la reserva de dues places per unitat o grup en els centres sostinguts amb fons públics. La Resolució de 5 de març de 1999, del Departament d'Ensenyament, permetia ja que la reserva anterior de dues places pogués elevar-se en endavant fins a cinc places en determinats centres.
2. Quant al procediment habitual de matriculació, s'han provat sistemes que impliquin tant l'Administració local com la Inspecció d'Ensenyament (Generalitat) de la zona en la recerca de solucions. Més concretament, són les anomenades *comissions de matriculació* les que s'han anat responsabilitzant de la distribució al començament del curs de l'alumnat immigrant en els diferents centres, respectant en tot cas tant

1. Faig servir aquí la ja clàssica terminologia de Basil Bernstein (1977).

els criteris generals de matriculació (distància del domicili, presència de germans a l'escola, etc.), com l'interès legítim de pares i mares a escollir el centre per als seus fills i filles.

3. Aquestes iniciatives s'han anat regulant per mitjà de decrets de matriculació en els quals en els darrers anys s'ha anat insistint en el repartiment de l'alumnat immigrant nouvingut entre la xarxa de centres públics i la privada concertada.

A la pràctica, però, si ens hem de fixar en el balanç d'aquests intents de repartiment entre centres públics i privats concertats, no sembla que aquestes línies d'acció hagin aconseguit resoldre el problema de la concentració escolar d'aquest alumnat. Certament la xarxa concertada ha anat incrementant les seves proporcions d'alumnat estranger, cosa que no significa que disminueixin les disparitats quant a l'escolarització d'aquella població immigrada la concentració escolar de la qual és considerada problemàtica. En altres paraules, quan es distingeix en funció de l'àrea de procedència de l'alumnat estranger, s'observa, entre altres coses, que els alumnes originaris dels països més rics tenen una presència significativament més elevada a l'ensenyament de titularitat privada (amb l'exemple extrem dels procedents de Japó o dels estudiants alemanys); mentre que inversament els alumnes originaris de països pobres presenten percentatges molt superiors d'inscripció en centres de titularitat pública (destacant, per exemple, el cas dels estudiants d'origen magribí²).

En tot cas, tot aquest debat i seguit d'actuacions se sustenten en la premissa següent: si el problema prové de la distribució escolar d'aquest alumnat, aleshores el que cal és redistribuir-lo de forma més equitativa entre centres. En altres paraules, aquesta hipòtesi trasllada la discussió del repartiment just i equilibrat dels recursos entre centres educatius (siguin públics o concertats) a la conveniència de distribuir equitativament l'alumnat d'origen estranger amb necessitats educatives específiques. Altra cosa és que siguin especialment criticables determinades pràctiques de concentració artificial –desequilibris entre centres d'una mateixa zona escolar– d'aquest alumnat.

2. Segons dades provisionals del Departament d'Ensenyament referides al curs escolar 2003-2004, dels 5.606 alumnes magribins que cursen l'ESO a Catalunya, el 83,7% ho fan en centres públics.

L'arribada fora de termini

Quan l'alumne s'incorpora al centre educatiu fora de termini, la situació planteja problemàtiques afegides. Algunes d'elles tenen a veure amb la saturació de l'oferta de places (ràtios completes, absència de vacants a les aules específiques –tallers d'adaptació escolar, tallers de llengua... –, etc.). Molt sovint, aquesta situació provoca que l'alumne acabi essent inscrit en aquells centres menys sol·licitats pel conjunt de famílies d'un mateix municipi o zona escolar, i que freqüentment passi a formar part de la llista d'espera per incorporar-se en aules o tallers com els esmentats.

A aquesta possibilitat cal afegir els efectes de les dificultats de planificació que implica per al centre educatiu el fet de no poder preveure amb exactitud el conjunt de necessitats educatives a què haurà de fer front. Essent cert que no tots els centres es preparen davant l'imprevist amb la mateixa solvència, tampoc és sempre possible aplicar solucions immediates *a posteriori*. Per exemple, no és excepcional el cas que un centre no hagi tingut l'oportunitat de sol·licitar, d'un curs per a l'altre, el recurs d'un taller de llengua en no escolaritzar inicialment el nombre d'alumnes nouvinguts necessari per optar-hi, i, en canvi, rebre un cop iniciat el curs una quantitat important d'alumnat d'origen llatinoamericà (quantitat que faria possible i aconsellable la disposició d'aquest servei educatiu al mateix centre). O el que succeeix amb més freqüència: la planificació i programació de les dedicacions horàries dels equips docents i dels departaments (molt en particular de les hores que cada centre disposa per a l'atenció a la diversitat) fan curt i resulten inadequades a les necessitats d'atenció específica que finalment s'acaben plantejant un cop iniciat el curs. Un darrer exemple fixat en un altre camp: l'arribada fora de termini impedeix a les famílies accedir a certs ajuts tramitats des del centre, com són les beques d'estudi o menjador.

Per acabar, convé comptar amb les repercussions en el pla personal que per a aquests nois i noies té la inserció sobtada en un medi, si més no, desconegut. Arribar un cop el curs i els ritmes escolars estan ja avançats, arribar quan bona part dels companys d'institut o escola ja es coneixen i han format els seus grups d'amistat, augmenta els sentiments d'incertesa, confusió, desorientació, vergonyes, incomunicació, etc. que acompanyen el començament d'escola de tot alumne nouvingut. Certament també en

aquest cas hi fa molt la qüestió idiomàtica. És evident que les possibilitats de participació en les dinàmiques de comunicació i relació que tenen lloc en l'àmbit escolar depenen del nivell de coneixement de les llengües autòctones. Sobretot les primeres setmanes, els primers mesos, el domini de les llengües autòctones (almenys d'una d'elles) es converteix en un factor determinant. És clar, doncs, que els qui pitjor ho tenen són els nois i noies procedents de països de parla no romànica. En el seu cas augmenten les situacions de necessitat que dibuixen com a sortida relacional més lògica la incorporació en grups de nois i noies del mateix origen, que parlin la mateixa llengua.

I les dades indiquen que l'arribada fora de termini d'alumnat nouvingut d'origen estranger s'ha anat incrementant significativament durant els darrers dos o tres anys; en ocasions provocada per les circumstàncies que motiven la decisió o possibilitat d'aquestes famílies d'emprendre el procés migratori, en ocasions deguda al decalatge existent entre els moments d'inici i finalització dels cursos escolars propis d'alguns sistemes educatius d'origen i els propis del sistema català.

El coneixement de les situacions de partida

Quan ocorren aquests motius d'imprevisibilitat, augmenten les dificultats de donar resposta a una qüestió transcendental: disposar d'informació sobre la situació i el context socioeducatiu de què parteixen els alumnes nouvinguts. Tractant-se com es tracta de dissenyar mecanismes d'atenció educativa (més o menys específics) adequats a les necessitats existents, es fa evident que cal diagnosticar acuradament el nivell d'escolarització previ, així com la situació personal, familiar i social dels alumnes que s'incorporen tardanament al nostre sistema educatiu. Tant els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), com els responsables d'atenció a la diversitat dels centres educatius (psicopedagogs, mestres de pedagogia terapèutica, coordinadors d'acollida...) tenen una funció molt important a accomplir en aquest terreny. Al mateix temps, seria igualment oportú disposar de coneixement sobre les seves expectatives acadèmiques, xarxes socials fora del context escolar, actituds davant del sistema educatiu, davant del professorat, davant d'alumnes d'altres orígens ètnics, davant la institució familiar, davant la cultura de consum, davant les relacions entre gèneres, davant la inserció precoç al mercat de treball, davant la pràctica religiosa...

Fins aquí, tothom d'acord. A la pràctica, però, realitzar aquesta diagnosi acuradament i en els terminis apropiats no és tan senzill; ni tan sols en el cas d'aquells alumnes que tramiten la inscripció en els terminis previstos. Convé partir de la base que els alumnes nouvinguts rarament disposen d'expedients acadèmics que clarifiquin la seva escolarització en origen. I quan els presenten, manquen criteris oficials d'assimilació, valoració o convalidació dels aprenentatges i les matèries cursades. Partint, doncs, d'aquesta situació, solen ocórrer circumstàncies com les següents:

1. Sobretot en aquells municipis amb percentatges elevats de població escolar nouvinguda, o en aquells on aquests percentatges han augmentat de forma significativa els darrers cursos, acostuma a succeir que els canals ordinaris de detecció i anàlisi de situacions sociofamiliars i possibles necessitats educatives queden saturats. En conseqüència no és estrany que l'alumne arribi al centre sense que els responsables de la seva acollida n'hagin estat informats oportunament i amb el marge de temps suficient.
2. Els mateixos centres apliquen els seus sistemes per diagnosticar el nivell educatiu de l'alumnat estranger nouvingut (entrevistes amb alumnes i famílies, proves de lectoescriptura, càlcul, comprensió de textos, hàbits d'estudi...). Novament a la pràctica, la realització d'aquests diagnòstics no es troba exempta de dificultats: models o fitxes de nivell que no resulten adients; absència d'assessorament tècnic extern; manca de temps per part de l'equip d'atenció a la diversitat; imprevisibilitat en l'arribada de l'alumnat; multiplicitat en els perfils de les seves situacions de partida, dificultats de comunicació amb les famílies, etc.
3. No és infreqüent que es plantegin disfuncions de tipus organitzatiu derivades de la manca de coordinació entre els diferents agents implicats (interns i externs al centre), o de la definició poc clara de les àrees de responsabilitat atribuïbles a cadascun d'ells.
4. A tot això s'han d'afegir les dificultats que en ocasions planteja la comunicació amb les famílies nouvingudes. D'una banda, ens trobem amb el fet que molts dels pares i mares que inscriuen els seus fills i filles –i dels quals es pretén recollir dades com les esmentades– no parlen cap de les dues llengües oficials del país. Llavors solen requerir-se serveis de traducció. Amb relativa freqüència els conductes oficials d'accés a aquests serveis (mediadors municipals, traductors contractats pel Departament

d'Ensenyament) no arriben a abastar la realitat de les necessitats plantejades: volum d'entrevistes, diversitat de llengües maternes, immediatesa de les cites, canvis d'horari, etc. Però, d'altra banda, convé no menystenir la importància d'un altre factor: les resistències de moltes famílies a facilitar determinades informacions relatives a la seva situació general actual (residència, ocupació, ingressos, nivell d'estudis...), resistències sovint causades pel temor a ser fiscalitzats, a oferir unes dades que entenen que poden comprometre la seguretat de la seva residència al país.

D'acord amb el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, correspon al càrrec de tutor o tutora d'acollida (càrrec que el mateix Pla oficialitza) «realitzar les avaluacions inicials i col·laborar en l'elaboració d'adaptacions curriculars». És encara aviat per avançar conclusions. Sí que convé advertir que, si bé d'aquesta manera es contribueix a centralitzar i racionalitzar el procés de diagnosi inicial, la resolució de les dificultats acabades d'esmentar (tècniques, comunicatives, de disponibilitat de temps...) requereixen la implicació conjunta i coordinada d'altres actors interns i externs al centre.

ALGUNES TENDÈNCIES DETECTADES

Fins aquí ens hem ocupat d'aquelles qüestions que centren les problemàtiques generalment vinculades a aquest primer nivell de l'acollida de l'alumnat nouvingut d'origen estranger. És ara moment de recórrer al treball empíric dut a terme i fer un cert balanç de com els centres educatius estudiats miren de fer-hi front.

Sobre els sistemes de preinscripció i designació de centre

Efectivament, trepitgem aquí un terreny que depassa en bona mesura el radi d'acció de les polítiques de centre. La definició i organització d'aquests sistemes depèn en tot cas del marc reglamentari fixat per l'Administració educativa, així com dels acords establerts entre els Serveis Territorials del Departament d'Ensenyament i els responsables del Govern municipal. De tota manera, en el decurs de les entrevistes realitzades amb professors o càrrecs directius dels diferents centres han estat recurrents referències

diverses a la transcendència dels efectes d'aquests sistemes sobre les polítiques d'acollida específiques de centre.

SISTEMES COORDINATS DE CENTRALITZACIÓ

En el moment de la redacció d'aquest informe, dotze municipis inicien la campanya de matriculació per al curs 2004-2005 posant a prova la implementació de les anomenades *oficines municipals d'escolarització*³. Així queda recollit en l'article 18.1 del corresponent Decret (252/2004, d'1 d'abril, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres docents en els ensenyaments sufragats amb fons públics):

«L'oficina municipal d'escolarització és l'instrument de col·laboració entre l'ajuntament i el Departament d'Ensenyament en el procés d'escolarització de l'alumnat als centres docents finançats amb fons públics en l'àmbit del municipi corresponent. Les oficines municipals d'escolarització es creen mitjançant la subscripció d'un conveni específic entre ambdues administracions.»

Un dels seus objectius té directament a veure amb allò que ara ens ocupa:

«18.4 (c) Procurar una distribució equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives específiques que en permeti la integració, faciliti la cohesió social i afavoreixi una qualitat educativa adequada per a tota la població escolar, en el marc de les previsions d'aquest Decret i de les funcions atribuïdes a les comissions d'escolarització.»

Orgànicament, aquestes oficines són presidides per l'alcalde o l'alcaldesa de la localitat (o la persona en qui delegui), i n'ocupen la vicepresidència el director o la directora dels serveis territorials corresponents (o la persona en qui delegui). Formen part integrant d'aquestes oficines la comissió o comissions d'escolarització que actuen en l'àmbit territorial del municipi en qüestió.

3. Aquests municipis són: Badalona, Mataró, Terrassa, Vilanova i la Geltrú, Reus, Vic, Manlleu, Olot, Banyoles, Figueres, Cervera i la Seu d'Urgell.

Les oficines municipals d'escolarització representen una aposta clara per la centralització dels processos d'inscripció i assignació de centre. Insistim, això sí, en el fet que es tracta d'una tendència que recull i tendeix a formalitzar l'actuació que moltes comissions d'escolarització d'àmbit municipal han anat duent a terme al llarg dels darrers cursos.

En la mesura que part important de la feina de les oficines municipals d'escolarització tractarà de la distribució de l'alumnat nouvingut entre els centres escolars de les demarcacions i zones d'atenció corresponents, representa un pas endavant el procés d'incorporació dels coordinadors de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social (LIC) als equips dels diferents serveis territorials. El mateix Pla per a la Llengua i la Cohesió Social especifica que tant aquests coordinadors territorials com els assessors LIC que d'ells depenen tenen com a funció «col·laborar amb les oficines municipals d'escolarització» i, en el cas d'aquests segons, «assessorar les comissions d'escolarització de zona».

El treball de camp realitzat ha permès documentar la posada en pràctica, prèvia a l'oficialització d'aquestes mesures, d'alguns sistemes de centralització via comissions municipals d'escolarització. Particularment cal aquí referir-se al funcionament d'aquelles comissions que estableixen sistemes vius (més enllà del períodes oficials de preinscripció) d'atenció de sol·licituds i assignació de centres sobre la base de l'objectiu de «procurar una distribució equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives específiques». Allà on aquests sistemes s'han implementat eficaçment, ha estat sempre sobre la base d'un esforç de coordinació constant entre les diferents parts implicades. Partint de la proposta de la direcció dels Serveis Territorials del Departament d'Ensenyament, en la composició plenària d'aquestes comissions, a més de la Inspecció, hi prenen part responsables dels EAP de la zona, responsables tècnics municipals de l'Àrea d'Ensenyament, directors de centres (públics i concertats) i representants de les associacions o federacions de pares i mares membres dels consells escolars dels centres implicats. Més concretament, s'apunta com a constant necessària l'existència d'una bona entesa (tant a nivell institucional com personal), d'una banda, entre els responsables de les delegacions d'Ensenyament i els de l'Administració municipal, i de l'altra, entre aquests dos (Administració pública) i el sector de l'ensenyament privat de la localitat.

En aquestes condicions les reunions plenàries d'aquestes comissions han pogut definir criteris o protocols generals d'organització del procés de preinscripció i assignació de centres favorables a evitar concentracions artificials de l'alumnat amb NEE; i criteris i protocols que s'estenen a l'atenció i resposta de les sol·licituds de matrícula efectuades fora de termini: sistemes de torns en l'assignació de centres sostinguts amb fons públics pertanyents a una mateixa zona escolar; increments en les places reservades a l'alumnat amb NEE; racionalització relativament flexible de les ràtios d'aquests centres; proposició de zones escolars o àrees d'influència més heterogènies (per perfil sociodemogràfic i per ubicació de centres públics i concertats); etc.

Val a dir que la centralització coordinada dels sistemes de preinscripció i assignació de centres no sempre respon a la consideració de l'àmbit municipal. A les grans ciutats com Barcelona, s'ha avançat en la dotació de funcions d'aquest tipus a les comissions o oficines de matriculació de districte. D'altra banda, el treball de camp realitzat també ha permès conèixer el funcionament del procés d'inscripció a centres educatius orquestrats des del nivell comarcal. És el cas d'aquells centres de secundària situats en municipis petits que sovint comparteixen zones d'influència amb altres municipis veïns petits.

Fent síntesi de les situacions conegudes, idealment aquests esquemes procedimentals serien els que recullen els quadres-exemple següents:

Exemple 1: Processos de preinscripció i matriculació

Per a l'alumnat incorporat al sistema educatiu durant el període ordinari de prematriculació:

- La família formalitza la seva sol·licitud de preinscripció bé a l'Ajuntament, bé directament al centre educatiu. Finalment és la comissió d'escolarització o oficina de matriculació qui centralitza i processa el conjunt de sol·licituds efectuades.
- Des d'abans de l'inici del període de preinscripció i mentre aquest dura, els treballadors socials i les psicopedagogues de l'EAP s'encarreguen de detectar i estudiar els casos d'alumnat amb NEE. La derivació a l'EAP d'aquests casos pot tenir orígens diversos: serveis socials, escoles, comissió de matriculació, etc. Abans de finalitzar el curs escolar, l'EAP elabora i presenta a la comissió o oficina de matriculació els dictàmens corresponents (per a l'alumnat amb NEE) o informes

tècnics (per als casos de situació social o cultural desfavorida i per als casos de nova incorporació al sistema educatiu català).

- Passat el període de preinscripció, la comissió resol i comunica a les famílies les designacions de centre i, quan correspon, envia a l'equip directiu del centre la informació relativa als casos d'alumnes assignats amb NEE.
- Les famílies formalitzen la matriculació als centres designats. Entren aleshores en funcionament els protocols d'acollida establerts pels propis centres.

Per a l'alumnat incorporat fora del termini ordinari de prematriculació:

- La família formalitza la seva sol·licitud de preinscripció bé a l'Ajuntament, bé directament al centre educatiu. La comissió de matriculació (o la seva subcomissió permanent) rep el full de preinscripció i deriva el cas a l'estudi de l'EAP.
- L'EAP s'entrevista amb la família nouvinguda i, si es creu convenient, elabora l'informe tècnic corresponent. L'EAP n'informa l'inspector de la zona.
- L'inspector, partint dels criteris establerts per la comissió, proposa l'assignació de centre, la comunica al seu equip directiu i n'informa a la família.
- La família formalitza la matriculació al centre educatiu designat.

Alguns d'aquests esquemes d'organització del procés de preinscripció i designació de centres fan entrar en joc altres instàncies de suport. El mateix Decret 252/2004, d'1 d'abril, especifica aquesta possibilitat. Segons el seu article 19.3 (h), una de les funcions de les comissions d'escolarització és la de «requerir l'assistència de persones tècniques o professionals d'àmbits o programes específics quan aquestes puguin ajudar a la presa de decisions (...)». Així, per exemple, en alguns dels processos de preinscripció i matriculació coneguts hi prenen part els mediadors o mediadores interculturals de l'ajuntament o del consell comarcal, o professionals del Programa d'Educació Compensatòria.

Exemple 2: El paper dels equips de mediació

Entre altres, és el cas del sistema articulat al municipi en què es troba un dels instituts visitats, a la comarca d'Osona. Desenvolupant el programa d'actuació del Pla de Gestió de la Diversitat (d'àmbit municipal) s'ha contractat un equip format per dos mediadors culturals amb funcions generals d'acollida a la població nouvinguda. Més concretament, bona part de les seves respon-

sabilitats consisteix precisament a servir de pont entre famílies nouvingudes, Administració local i centres educatius. Aquest equip és l'encarregat d'iniciar, des de l'ajuntament, els primers contactes amb les famílies immigrades acabades d'arribar. En aquestes primeres entrevistes s'hi tracten qüestions d'ordre divers: facilitació del procés d'empadronament, demanda de dades bàsiques (residència, dades laborals, escolars...), explicació dels recursos i equipaments públics i socials existents al municipi, etc.

En el cas que es tracti de famílies amb fills i filles a escolaritzar, es realitzen tasques informatives sobre el funcionament del sistema escolar català i sobre l'oferta educativa de la ciutat. A més, s'aprofiten aquestes primeres trobades per fer proves de nivell a tots aquells futurs alumnes que s'incorporaran a les escoles del municipi a partir del tercer curs de primària (el format d'aquestes proves segueix els models elaborats pel Programa d'Educació Compensatòria). Tota aquesta documentació passa a la comissió d'escolarització (viva), que treballa en la distribució justa d'aquest alumnat entre els centres de secundària del municipi sufragat amb fons públics. Valorades les necessitats detectades i les opcions d'escolarització disponibles, la comissió notifica la decisió de designació de centre als equips directius corresponents, a la família i a l'equip de mediació. Els mediadors fan l'acompanyament inicial de l'alumne i la família al centre, on, segons cita prèvia, són rebuts per la coordinació pedagògica i el tutor assignat.

No obstant això, a la pràctica i sobre la base del treball de camp dut a terme, arriscaríem a dir que la centralització coordinada dels processos de preinscripció i designació de centre no garanteix per sí mateixa la disposició de canals eficaços de diagnosi de les situacions sociofamiliars i educatives que descriuen les condicions «de partida» d'aquest alumnat. Bo i l'existència d'exemples com el que hem apuntat, la manca de temps i recursos (tècnics, materials i humans) acostuma a dificultar l'establiment de mecanismes proactius de detecció i anàlisi d'aquestes situacions i necessitats específiques. D'acord amb el que hem esmentat anteriorment, en aquells municipis on el percentatge de població escolar nouvinguda és ja important (superior, per exemple, al 10% o al 15% del conjunt de matriculacions en curs), o en aquells en què aquests percentatges s'han incrementat de manera notable en un període de temps breu, no és estrany, per exemple, que els EAP quedin sobrecarregats de feina i que els seus informes tècnics relatius a l'alumnat amb NEE o bé no es completin o bé arribin al centre amb força retard. Esdevé aleshores necessari el suport d'altres serveis o professionals especialitzats, per a la qual cosa es requereixen recursos i dotacions extraordinàries

no sempre disponibles (tècnics municipals o comarcals de serveis socials, treballadors d'altres programes d'actuació, etc.).

El resultat acaba essent que l'alumne es matricula al centre docent sense que els responsables de la seva acollida a l'escola o institut disposin, amb un cert marge de temps, de les informacions bàsiques sobre els seus perfils acadèmics i sociofamiliars. I aquesta és una situació que no deixa d'afectar bona part dels centres educatius d'aquells municipis on es treballa de manera coordinada i «viva» el procés de prematriculació d'aquest alumnat.

PRÀCTIQUES NO COORDINADES

Alhora no deixa de ser cert que les formes de treball basades en la coordinació sostinguda dels diferents agents implicats en el procés de preinscripció poden facilitar l'establiment de criteris més informats d'atenció a necessitats i circuits d'assignació de centres docents més equitatius. Si més no en aquest terreny, més camí a recórrer tenen les realitats escolars d'aquells municipis on no s'apliquen sistemes vius organitzadors d'aquest procés.

En aquests casos, no s'estableixen marges d'intervenció concertada més enllà del període ordinari de preinscripció i matriculació. Durant aquest termini els procediments de designació de centre són els habituals: observació de sol·licituds i places vacants, adscripcions de centres de primària i secundària, barems establerts, etc. Finalitzat aquest termini, les comissions d'escolarització, com a organisme de centralització i coordinació, perden el seu pes en la gestió d'aquelles sol·licituds arribades fora de termini. A partir d'aleshores és bàsicament Inspecció qui realitza l'assignació de centres i qui proposa les derivacions oportunes als serveis i equips d'atenció especialitzada. En paral·lel, els mateixos centres informen les famílies que s'hi adrecen directament i processen les sol·licituds que s'hi presenten en funció de les vacants disponibles⁴.

4. La influència de les pràctiques informatives pròpies dels centres en el procediment d'inscripció i matriculació, ha provocat que progressivament s'hagin anat reglamentant les seves funcions. No han estat poques les denúncies efectuades per col·lectius de pares i mares, o grups docents a l'ús que alguns centres han fet d'aquestes pràctiques com a mecanismes de selecció de l'alumnat.

En resum, fora dels terminis ordinaris deixen d'articular-se mecanismes correctors compartits i coneguts pel conjunt dels actors implicats. En aquest context, per exemple, sovint succeeix que els centres educatius reben a mig curs ordres d'inscriure alumnes nouvinguts sense conèixer les raons de l'assignació i sense disposar d'informació sobre els criteris de repartiment que es disposen per a la resta de centres sufragats amb fons públics de la mateixa zona o municipi.

Són diversos els factors que contribueixen a explicar el perquè del manteniment d'aquestes situacions. Certament importa el volum d'alumnat d'origen estranger escolaritzat als municipis, sobretot les dinàmiques (més o menys recents) d'arribada de famílies nouvingudes. Es tracta també d'una qüestió de voluntat i iniciativa política per part de l'Administració municipal a l'hora d'apostar per fórmules estables de gestió centralitzada (cas de les oficines de matriculació). Hi té molt a veure el clima d'entesa entre l'Administració municipal i les delegacions territorials del Departament d'Ensenyament. Però d'entre aquest ventall de factors, n'hi ha un que ha estat recurrentment referenciat al llarg del conjunt d'entrevistes realitzades⁵: el paper dels centres concertats; d'una banda, la seva tradició, experiència i compromís en relació a l'atenció a la diversitat sociocultural i a la desigualtat socioeconòmica; d'altra banda, les seves disposicions a col·laborar o no amb l'Administració pública, particularment amb el nivell municipal.

Sobre els sistemes de recepció al centre

Entrem pròpiament en el terreny de les polítiques de centre. I ens situem en aquell nivell que s'ha vingut a anomenar l'acollida inicial al centre docent⁶. Val aquí començar constatant un fet força significatiu. Alguns dels centres visitats confonen la disposició d'un pla d'acollida amb l'elaboració escrita d'allò que aquí entendríem com un protocol

5. I això ha estat així amb relativa independència del càrrec o perfil de l'entrevistat: s'hi han referit tant directors o coordinadors pedagògics d'instituts públics, com inspectors de zona, o professorat de centres privats concertats.

6. Veure *Pla d'Acollida al centre docent* (2001), Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

de primera acollida: seqüència de tràmits i passes a seguir des que l'alumne arriba al centre fins que s'incorpora, de forma més o menys exclusiva, a l'aula ordinària.

Efectivament, la majoria dels centres han elaborat (o estat en procés de fer-ho) els seus protocols formals de matriculació i recepció d'aquest alumnat. En darrera instància tots aquests protocols s'elaboren sobre la base d'estar capacitat per donar resposta a la rebuda al centre d'alumnat immigrant d'incorporació tardana, particularment d'aquells alumnes incorporats fora de termini (matrícula viva). En tots ells s'aborden les accions a desenvolupar des de les diferents instàncies que tenen algun paper a realitzar en aquest primer nivell: secretaria, direcció i coordinació pedagògica, equip d'atenció a la diversitat, tutors, etc.

L'esquema ideal, amb més o menys matisos, amb més o menys acotacions, acostuma a seguir un model establert en els termes següents:

Exemple 3: Protocol general de primera acollida al centre

Quan	Què	Qui	Realització
Després de l'adscripció al centre	Formalització de la matrícula	Secretaria	-Recull de la documentació necessària per formalitzar la matrícula - Omplir el full de registre de dades inicials - Autorització d'assistència al taller d'adaptació escolar (TAE) –segons el cas
Després de la matriculació	Entrevista amb les famílies	Direcció i/o responsables d'acollida	- Informació a la família sobre el funcionament del centre: serveis, horaris, AMPA, activitats extraescolars, materials, menjador... - Visita i coneixement del centre - Concertació d'entrevista per a l'avaluació inicial
	Avaluació inicial	Coordinació pedagògica i/o equip de psicopedagogia	- Realització de proves de nivell en les àrees instrumentals - Notificació del dia d'incorporació a les classes
	Assignació de curs i tutoria	Comissió pedagògica i/o cap d'estudis	Criteris considerats: - Edat cronològica - Historial acadèmic i nivell d'aprenentatges - Informes tècnics de l'EAP - Avaluacions inicials

Quan	Què	Qui	Realització
Abans de la incorporació a l'aula	Traspàs d'informació	Entre coordinació pedagògica, coordinacions de cicle, tutors i equips docents	- Traspàs d'informació recollida sobre l'alumne, possibles adaptacions curriculars, incidència d'hores a l'aula ordinària... - Orientacions al tutor sobre l'acollida a l'aula
Primer dia de classe	Incorporació a l'aula ordinària	Tutor de grup	- Presentació del grup i dels alumnes - Revisió de l'horari - Assignació d'alumne-tutor

Fins al moment havien estat sobretot els professionals del Programa d'Educació Compensatòria els encarregats dels protocols de primera acollida d'aquestes característiques. El Pla per a la Llengua i la Cohesió Social actual proposa indicacions per a l'aplicació d'aquelles mesures específiques que cal incloure en el Pla d'Acollida i d'Integració que han d'elaborar els diferents centres (amb el suport dels assessors LIC de cada demarcació). La taula següent recull algunes d'aquestes mesures:

En el moment de l'acollida inicial	Assegurar una acollida afable i càlida.
	Donar informació sobre el sistema educatiu i el centre d'una manera clara, concisa i entenedora.
	Garantir la comunicació òptima amb la família, utilitzant el servei de traducció si escau, per tal de poder copsar totes les necessitats de l'alumne (físiques, afectives, emocionals, cognitives i socials).
	Fer l'avaluació inicial de l'alumne, en la mesura que sigui possible en la llengua familiar o d'escolarització.
	Vetllar per una correcta adscripció de curs i grup, preferentment al nivell que correspondria tenint en compte l'edat de l'alumne.
	Garantir el traspass d'informació al tutor i a l'equip docent per afavorir la incorporació de l'alumne a l'aula.
	Facilitar el coneixement del centre.
En el disseny de l'itinerari d'integració escolar	Elaborar el pla de treball individual intensiu per garantir l'aprenentatge de la llengua, l'accés al currículum comú i els processos de socialització.
	Preveure la tutorització efectiva, vetllant pels aspectes afectius, emocionals i relacionals.

En l'organització dels suports específics	Garantir l'aprenentatge intensiu de la llengua amb els recursos de què disposi el centre (aula d'acollida).
	Establir els criteris metodològics i materials curriculars per a la integració de l'alumne a les aules ordinàries des del primer moment.
	Fer les adaptacions curriculars, si escau.

A la pràctica, però, sol passar (i és de preveure que continuï passant) que la realitat desborda l'estructura programàtica establerta pel centre.

- El col·lapse freqüent dels mecanismes d'atenció i planificació previstos per entrar en funcionament durant el període de prematriculació provoca sovint que l'alumne nouvingut arribi al centre sense que les persones responsabilitzades d'ocupar-se d'aquesta seva primera acollida disposin d'informació suficient sobre el seu cas particular; més encara en aquells casos de matrícula viva. Això introdueix tasques afegides de diagnosi a resoldre de forma immediata i urgent per part dels mateixos centres.
- La diversitat de perfils, procedències i nivells d'aprenentatge dels alumnes nouvinguts fa ineficaç la consolidació de canals d'acollida inequívocs i estandarditzats.
- Cal també comptar amb les dificultats que en ocasions planteja la comunicació amb les famílies nouvingudes (bé per raons lingüístiques, bé per possibles resistències a comunicar certes dades), així com amb aquelles condicions relacionades amb les seves situacions particulars que impedeixen el seu contacte i relació amb el centre educatiu (horaris laborals extensos, absència de pare o mare, etc.).
- I a tot plegat cal afegir les dificultats que comporta l'arribada al centre d'una proporció important d'aquest alumnat fora de termini (molt habitualment entre els mesos d'octubre i desembre), quan les funcions, disponibilitats i assignacions horàries (estructures de reforç, atencions individualitzades, dedicacions dels departaments d'orientació i diversitat...) han estat ja dissenyades i cobertes.

D'acord amb el que hem dit més amunt, és cert que l'estadística constata com l'arribada fora de termini d'alumnat nouvingut d'origen estranger s'ha anat incrementant significativament durant els darrers dos o tres anys. Aproximant un balanç general,

del total d'alumnat estranger inscrit durant els darrers dos cursos als centres educatius estudiats, gairebé la meitat ho han fet fora de termini. És sobretot en aquests casos quan efectivament es posa a prova el funcionament i l'eficàcia dels plans d'acollida al centre. Més particularment és davant d'aquestes situacions quan els centres, tenint en compte els seus recursos, experiència i línies de planificació, resolen la primera acollida al centre en un sentit o en un altre. Recolzant-nos en la informació recollida al llarg del treball de camp, es podrien establir les següents tres estratègies de resolució de la primera acollida de l'alumnat incorporat a mig curs⁷: la incorporació immediata, la incorporació amb cites establertes i la incorporació ajornada.

LA INCORPORACIÓ IMMEDIATA

Convé fer esment del fet que en més d'una entrevista s'hagi observat (i criticat) que el procediment de l'anomenada matrícula viva s'acabi reduint a la rebuda d'un fax des d'Inspecció anunciant l'arribada immediata d'un nou alumne al centre, sovint amb curs adjudicat. Davant d'això, alguns centres opten –o no tenen més remei que optar– per la seva incorporació immediata (o pràcticament immediata) a les classes ordinàries.

En aquests casos, no és infreqüent que el procés de recepció i incorporació al centre es faci de la manera següent:

Exemple 4: L'acollida improvisada

Un cop l'alumne es presenta al centre (d'un dia per l'altre), generalment acompanyat d'algun familiar o conegut, algun membre de l'equip directiu (aquell qui en aquell moment estigui disponible) en fa la recepció. En aquells casos en què es requereix de l'assistència d'algun traductor, es demana ajut a algun alumne del centre capacitat per fer d'intermediari. Mentre es

7. Com tota proposta classificatòria, també aquesta planteja un exercici de simplificació de la realitat. Convé, doncs, no perdre de vista que la seva intenció és bàsicament esclaridora. S'assenyalen tendències representatives de les diferents maneres possibles d'operar-se les polítiques de recepció i d'incorporació de l'alumnat nouvingut als centres.

resolen els tràmits de matriculació (sovint a la secretaria del centre), és cridat el professor o càrrec responsabilitzat de les tasques de primera acollida (coordinador pedagògic, tutor d'alumnat d'incorporació tardana (AIT), psicopedagog...). En el cas que aquest estigui fent classe, es demana la substitució oportuna al professorat de guàrdia. Aquesta persona s'entrevista amb l'alumne i la família, i proporciona i sol·licita les informacions necessàries. Si es disposa de temps i es considera convenient, es fa a l'alumne alguna prova avaluadora de nivell (si no hi ha temps, és deixa per a més endavant). Si es tracta d'un alumne amb perfil d'assistència al TAE (de parla no romànica), si l'aula en qüestió s'ubica al mateix centre o en un de proper, si s'està dins l'horari de la seva realització (matins), i si es disposa de l'acceptació corresponent per part dels professors del TAE, se li acompanya en aquell mateix moment. En cas de no disposar de temps, es queda per a l'endemà. La sol·licitud i concessió formal de plaça al TAE s'oficialitza més tard⁸. En el mateix moment es decideix l'assignació de l'alumne al seu grup de tutoria ordinari, i quan s'escau, també la seva inscripció en els agrupaments flexibles, desdoblaments i crèdits variables (als quals assistirà en horari de tarda). Aquesta assignació s'estableix en funció dels criteris d'atenció protocolitzats (edat cronològica, nivells d'aprenentatge, composició dels grups-classe...). Quan es tracta d'alumnat de parla romànica, un cop decidida l'assignació oportuna, se l'acompanya a la classe ordinària i se'l presenta al que serà des d'aquell moment el seu grup de referència. En ocasions coincideix amb alguna sessió impartida pel tutor assignat; molts altres cops no és així.

Òbviament, quan la realitat coincideix amb aquesta caricaturització, molts d'aquells aspectes considerats d'observació prioritària en tot procés de primera acollida al centre (aspectes que poden, perfectament, estar recollits en els protocols d'actuació en qüestió) queden totalment o pràcticament desatesos: el contacte i aproximació a les famílies, la realització d'un bon diagnòstic que assegurï l'eficàcia de les assignacions als grups ordinaris, el disseny d'un bon pla de treball individualitzat, el traspàs d'informació als tutors i equips docents, la preparació de l'entrada a l'aula,... I tot plegat sobre la base d'una reactivitat i improvisació en els procediments que certament dificulta la generació del clima de confiança necessari que demanen, ja des d'un primer moment, les relacions del centre educatiu amb els nois i noies nouvinguts i les seves famílies.

8. Per regla general, el centre rep la resolució del Departament d'Ensenyament conforme s'aprova l'adjudicació corresponent de plaça al TAE quinze dies després de cursada la sol·licitud pertinent.

La pràctica totalitat dels professors amb qui he tingut ocasió de conversar expliquen com fins fa ben poc aquest ha estat el tipus d'acollida inicial que ha predominat als centres on han treballat. En alguns casos continua essent-ho. Això no obstant, i si bé és cert que no tots els instituts o centres concertats es preparen i reaccionen amb la mateixa eficàcia (i voluntat) davant dels nous reptes que planteja l'arribada d'aquest alumnat, entenc que no seria legítim generalitzar que els centres que treballen des d'aquests paràmetres ho fan perquè no els preocupa atendre correctament l'alumnat nouvingut. Sovint el volum de població escolar nouvinguda a atendre, la imprevisibilitat de la seva arribada, la precarietat de recursos (ordinaris i extraordinaris) d'atenció a la diversitat, la manca d'actituds positives per part de determinats sectors del claustre o de les famílies, etc. obstaculitzen la consolidació d'aquells sistemes necessaris per fer una bona primera acollida al centre. I això sembla aplicable (per bé que segurament no en la mateixa mesura) tant al cas dels centres públics de secundària com al de molts centres privats concertats.

LA INCORPORACIÓ AMB CITES ESTABLERTES

La majoria dels centres visitats, doncs, han anat tendint al llarg dels darrers dos o tres cursos cap a la posada en pràctica de sistemes d'acollida inicial seqüencialment concertats. Allà on això ha estat així, l'estructuració del procés s'ha fet possible gràcies a l'alliberament de franges horàries fixes en les jornades de les persones designades per a les tasques de recepció, diagnosi i acompanyament inicial de l'alumnat nouvingut: equip directiu, coordinadors pedagògics, psicopedagogs, mestres de pedagogia terapèutica, tutors d'AIT, etc. En aquests casos, l'esquema de treball s'aproximaria a la descripció següent:

Exemple 5: Els passos de l'acollida inicial

Primer pas. L'alumne acut al centre sol o acompanyat. Independentment del moment en què s'hi presenti, des de secretaria es cita l'alumne i la família per tenir una primera entrevista amb algun membre de l'equip directiu (segons l'horari destinat a aquesta funció). En cas que es prevegi necessari podrà sol·licitar-se l'ajut corresponent per a tasques de traducció (serveis municipals o comarcals de mediació, o serveis de traducció del Departament d'Educació).

Segon pas. Generalment és el director o directora l'encarregat de fer la primera recepció, explicar el funcionament, serveis i normes bàsiques del centre, ensenyar-ne les instal·lacions, etc.

Tercer pas. També segons cita i horaris designats, bé el coordinador pedagògic, bé altres responsables

dels equips d'atenció a la diversitat, bé figures específicament creades per a l'acompliment d'aquestes tasques (tutors o coordinadors d'acollida, per exemple), s'entrevisten amb família i alumne a fi de complementar la formalització de la matrícula, omplir dades de registre, realitzar quan calgui proves de nivell, avaluar possibles hàbits d'estudi, informar sobre activitats extraescolars, sobre recursos i serveis externs (serveis socials o d'assistència primària, casals, centres oberts), etc.

Quart pas. Es deixa, aleshores, un marge de dos o tres dies perquè, habitualment des de la Comissió d'Atenció a la Diversitat i d'acord amb el cap d'estudis, es decideixin les assignacions a les tutories i agrupaments existents (flexibles, desdoblaments, crèdits variables, grups d'atenció específica...), es faci el traspàs d'informació als tutors i equips docents, i es formalitzi quan així s'escaigui la inscripció als TAE.

Cinquè pas. Seguidament s'informa la família sobre el dia i hora d'incorporació al TAE o a la classe ordinària. En aquest darrer cas fent-la coincidir amb l'horari de les matèries impartides per part de qui serà el seu tutor o tutora; d'aquesta manera el mateix tutor estarà en disposició d'explicar a l'alumne el seu horari i pla de treball individualitzat, presentar-lo a la resta de la classe (organitzant tasques didàctiques diverses) i acordar l'assignació d'un alumne-tutor.

Tot plegat, el procés d'acollida inicial o primera acollida al centre pot acabar estirant-se fins a una setmana o deu dies. En tres dels centres visitats, tots ells acostumats a rebre un nombre important d'alumnat immigrant fora de termini, mentre s'estenen els procediments previstos entre el moment de la formalització de la matrícula i el de l'entrada a l'aula ordinària, els alumnes nouvinguts assisteixen al centre incorporant-se a petits grups de treball en determinades franges horàries. En tots tres centres, s'ha disposat la creació del càrrec de *tutor d'AIT* o *coordinador d'acollida*. Són aquests professors, amb part del seu horari reservat a aquest efecte, els qui s'ocupen d'aquestes sessions (dues o tres tardes). Així, s'aprofiten aquestes hores per fer o contrastar les proves de nivell, efectuar les assignacions i els traspassos d'informació, i preparar el pla de treball individualitzat de l'alumne.

Sigui com sigui, es parteix de la premissa que la incorporació efectiva de l'alumne a l'aula ordinària o al grup d'atenció específica corresponent (intern o extern) no és una qüestió «que vingui de quatre dies» (en paraules del coordinador pedagògic d'un dels centres visitats). Allò que compta és disposar d'accions coordinades que, si més no, contribueixin a propiciar una bona entrada de l'alumne al centre i uns primers

intercanvis raonables d'informació i confiança amb la seva família. Les següents són cites extretes de diferents protocols d'actuació d'alguns dels centres de secundària que treballen l'acollida inicial al centre sota aquests criteris:

«Les activitats d'acolliment són imprescindibles per evitar angoixes, nervis, malestar i més encara per a aquests alumnes alguns dels quals no han estat mai escolaritzats.»

«L'acollida al centre hem de procurar que sigui afable i càlida. Una bona acollida inicial facilita la confiança posterior.»

«Ja des del primer moment és molt important que se'ls atengui d'una manera molt acollidora i oberta. Serà la primera percepció de la família respecte de la institució escolar. Cal evitar la improvisació. És preferible destinar-hi una bona estona i portar l'entrevista ben preparada.»

«Cal que l'acolliment sigui càlid i afectuós. L'acolliment sempre és un procés variable en funció de les característiques de l'alumne, la seva família i el seu entorn.»

LA INCORPORACIÓ AJORNADA

Em refereixo aquí a una experiència força particular. En el municipi d'un dels instituts visitats, fa tres cursos que es troba en funcionament un sistema d'incorporació al sistema educatiu dels nois i noies nouvinguts d'origen estranger designat com a Aula de Primera Acollida. Seguidament se sintetitzen algunes de les seves característiques:

Exemple 6: L'Aula de Primera Acollida

Es tracta d'una aula externa als centres educatius del municipi. De forma coordinada entre els Serveis Socials (Àrea d'Immigració) i el Departament d'Ensenyament del municipi, i d'acord amb l'establert en el Pla d'Acollida Municipal, tota aquella població immigrada arribada en edat d'escolarització obligatòria (de 3 a 16 anys) és adreçada a una aula temporal d'atenció específica per a l'alumnat nouvingut. Els alumnes hi assisteixen mentre es realitzen els tràmits i procedi-

ments necessaris entre el mateix moment de la seva arribada al municipi i el moment de l'entrada al centre designat i la incorporació a l'aula: empadronaments (quan s'escau), presentació i resolució de sol·licituds de preinscripció als centres del municipi, certificacions mèdiques, etc. La mitjana d'assistència a aquesta aula és d'entre deu i quinze dies. Els equips docents i coordinacions pedagògiques dels centres designats disposen d'aquest termini per preparar les tasques necessàries per resoldre la incorporació escolar d'aquest alumnat amb un mínim de garanties: entrevistes amb les famílies, formalització de la matrícula, registre de dades, traspassos d'informació, inscripcions al TAE, assignacions a grups de tutoria i agrupaments flexibles o específics, organització del primer de dia de classe... Alhora, l'estada d'aquest alumnat a l'Aula de Primera Acollida permet recollir, entre altres, informacions sobre el seu nivell d'aprenentatges.

Des d'un punt de vista pedagògic, aquesta estada és aprofitada per tractar continguts diversos: des de la direccionalitat de l'escriptura, fins a l'aprenentatge d'hàbits i habilitats socials quotidianes. Periòdicament es programen sortides de coneixement de l'entorn (visites al parc, a la biblioteca, al mercat, etc.). En resum, aquests serien els objectius que es planteja l'assistència a l'Aula de Primera Acollida⁹:

- Aprofitar el temps destinat a seguir l'itinerari del circuit per adquirir coneixements i mantenir contactes continuats amb la població autòctona.
- Introduir les primeres pautes referents al coneixement de l'entorn escolar i social, hàbits i competències lingüístiques que facilitin la incorporació a l'escola.
- Donar suport a l'entrada de l'alumne a l'escola per afavorir l'adaptació al nou entorn.
- Ajudar l'escola davant la incorporació de nous alumnes amb unes necessitats molt específiques que dificulten la seva inserció en el sistema educatiu. Es planteja com un recurs extern al centre escolar que facilita l'entrada a l'escola.

Els seus primers anys de funcionament l'aula havia acollit exclusivament alumnat d'origen marroquí. En l'actualitat, hi són majoritaris els alumnes procedents del Marroc i de l'Equador. Essent una aula permanent i d'agrupaments flexibles, hi acostuma a haver entre 8 i 12 alumnes, d'edats i nivells d'instrucció diversos. Al cap de l'any 2003, per exemple, hi havien passat prop d'una vintena d'alumnes. Tot plegat, exigeix l'adequació constant dels ritmes i continguts didàctics als diferents nivells d'aprenentatge dels alumnes.

Les classes són impartides per la monitora d'una entitat sense ànim de lucre. La coordinació general de l'Aula de Primera Acollida la du a terme una comissió formada per un responsable

9. Citem literalment els objectius especificats en la *Memòria 2002* de l'Aula de Primera Acollida.

de l'entitat, una tècnica d'Immigració i un tècnic del Departament d'Ensenyament del municipi.

Convé valorar l'oportunitat i la conveniència d'aquest sistema d'acollida inicial sobre la base de la seva concepció en tant que recurs específic temporal i transitori. A la pràctica, se'ns ha informat que les diverses parts implicades (Serveis Socials, centres educatius, entitat gestora i famílies) avaluen molt satisfactòriament el seu funcionament i resultats.

3 Els processos d'escolarització

Bona part dels plans d'acollida al centre que ens han estat facilitats estenen el seu objecte d'atenció més enllà de l'especificació de protocols d'acollida inicial. En aquests casos el recull d'aquelles actuacions més directament relacionades amb l'escolarització de l'alumnat nouvingut acostuma a ocupar un segon capítol. Per a la redacció dels apartats següents, em baso tant en l'anàlisi d'aquests documents com, sobretot, en les explicacions recollides en les entrevistes.

QÜESTIONS GENERALS PLANTEJADES

Abans d'iniciar aquest recorregut, recollim algunes de les problemàtiques generals a què s'enfronta el conjunt de centres a l'hora de donar resposta a aquest segon procés que planteja l'acollida de l'alumnat nouvingut d'origen immigrat.

Entre la normalització i l'especificitat

Aquest és un dilema que traspua bona part dels discursos dels entrevistats que es plantegen els valors d'aquelles polítiques d'acollida i escolarització que serien desitjables (al marge que els recursos disponibles les facin o no possibles). Convé disse-

nyar mesures d'actuació que tendeixin cap a la normalització del tracte al conjunt d'estudiants, o és més adient orquestrar línies d'atenció específiques adreçades a l'alumnat immigrant?

A la pràctica, però, aquest es pot acabar convertint en un debat certament estèril en la mesura que s'allunyi de la pregunta que justament li atorga sentit: quines són i com s'avaluen les necessitats a què es pretén fer front? Aleshores apareixen, per exemple, els punts febles de dur fins a les seves últimes conseqüències tant les estratègies de normalització com les opcions d'especificitat sectorial.

D'una banda, les limitacions bàsiques de les estratègies normalitzadores tenen a veure amb les dificultats pròpies del procés d'escolarització de l'alumnat nouvingut, dificultats així mateix diverses segons la seva diversitat de perfils i condicions. El «grau d'especificitat» (respecte del conjunt de l'alumnat autòcton) de les necessitats educatives de l'alumnat nouvingut d'origen estranger té a veure amb múltiples variables. Tres d'elles semblen evidents: 1) l'edat d'arribada i inici de l'escolarització; 2) la trajectòria educativa i el nivell d'aprenentatges previ, i 3) el coneixement o no d'alguna de les llengües autòctones. Una quarta acostuma a ser afegida pel conjunt d'informadors entrevistats: la qüestió cultural. Entren llavors en joc generalitzacions d'adscripció (quasi)ètnica diverses. Fent-ne una caricatura: «els marroquins, per motius culturals, deixen d'interessar-se pels estudis quan fan els 16 anys (i les noies abans)»; «als llatinoamericans, a excepció dels argentins, xilens i uruguaïans, els costa molt i no s'esforcen (també per raons d'hàbits culturals)»; «els xinesos són aplicats i disciplinats (molt bons en matemàtiques, per exemple), però tenen el problema de la llengua»; «els de l'Europa de l'Est venen més preparats, amb ganes d'aprendre i de seguida es posen al nivell», etc. Sense entrar aquí en la crítica adreçable a bona part de les assumpcions que recolzen aquestes atribucions, sí que sembla inqüestionable que el conjunt d'apostes i expectatives que les famílies nouvingudes es plantegen respecte dels valors de la institució escolar condicionen les actituds, disposicions i probabilitats de promoció acadèmica dels seus fills i filles. I val a dir que, més enllà de la qüestió cultural, aquestes apostes i expectatives familiars són construïdes i reconstruïdes fonamentalment sobre la base de l'estructura d'oportunitats reals que els emmarca la societat receptora. Allò que aleshores s'atribueix a les raons de la diferència cultural és més aviat efecte dels

processos de *minorització* i desigualtat social que, quotidianament, experimenten bona part dels col·lectius d'origen immigrat¹.

I en tot cas cal destacar que el nivell i tipus de diversitat que aporta l'alumnat nouvingut al centre es troba necessàriament en funció de l'estructura i composició del conjunt de l'alumnat escolaritzat al mateix centre. Això justifica, per exemple, que en aquells centres de secundària caracteritzables com de classe obrera castellanoparlant, l'entrada a primer d'ESO d'un alumne llatinoamericà no fonamenti l'aplicació d'un tractament escolar específic. En aquests casos, s'entén que la seva escolarització pugui ser directament assumida a través de les estructures generals (normalitzades) d'atenció a la diversitat (desdoblaments, grups flexibles, reforç...). En canvi, sigui quin sigui el perfil del centre designat, ningú dubta que l'arribada al segon cicle de l'ESO d'un alumne marroquí exigeix una atenció educativa específica.

Finalment retenim aquí la crítica que més d'un entrevistat planteja als criteris de legitimitat que envolten les pràctiques d'acollida (millor, les no-pràctiques) pròpies d'altres centres educatius. Allò que es discuteix és el fet que, emparant-se en les bondats de les polítiques de normalització, alguns centres no facin esforços d'atenció específica al llarg dels processos d'acollida de l'alumnat nouvingut d'origen estranger. «Amb l'excusa que tots són iguals i no es poden establir diferències, doncs, els reben, els posen directament a l'aula o quan toca els envien al TAE, i prou», en paraules d'una directora d'institut. Si bé de forma probablement menys dràstica, podria constatar-se que efectivament aquesta tendència es manté en alguns centres educatius de secundària.

.....
 1. Partint de les anomenades teories de la *reproducció cultural* (Bourdieu i Passeron, 1977; Bernstein, 1977), alhora que assenyalant-ne els límits, diversos autors han estudiat les dinàmiques i els valors de les relacions alumnat-escola sobre la base de les implicacions de l'adscripció ètnica o per raons de la pròpia condició immigrada; implicacions que es creuen i reforcen amb altres eixos de desigualtat com la classe social i el gènere (Ogbu, 1974, 1978; Gibson, 1988; Mac an Ghaill, 1988; Roux, 1991; McCarthy, 1993; Fordham, 1996; Connolly, 1998; Zine, 2000; Matthews, 2002). Aplicat al raonament que anàvem seguint: segons com sigui viscut el procés de *minorització* de les famílies nouvingudes en els diversos espais socials que estructurin la societat receptora (món laboral, serveis públics, vida quotidiana...), les apostes per la promoció educativa transmeses als fills i filles seran unes o unes altres. Òbviament això acaba generant els seus efectes sobre les actituds i disposicions (instrumentals i expressives) amb què l'alumnat nouvingut viu l'escolarització obligatòria.

D'altra banda, no per això deixen de tenir justificació les crítiques en sentit invers. En general, és cert que un dels efectes perversos de la proliferació i del manteniment de sistemes d'atenció (en aquest cas, recursos educatius) específics per a població immigrada és el de la generació de processos d'estigmatització social. A banda del debat sobre la seva eficàcia acadèmica, dur a l'extrem tractaments institucionals i curriculars basats en la segregació de l'especificitat, 1) visualitza i estigmatitza els grups d'alumnes que s'hi acullen reificant l'associació entre dèficit i diferència cultural, 2) impedeix el contacte d'aquest alumnat amb les dinàmiques socials i escolars normalitzades en què es juguen els significats dels processos d'integració juvenil. Una bona part de les crítiques que en els darrers anys s'han anat formulant, des de diferents flancs, al funcionament dels tallers d'adaptació escolar (en particular als de zona –TAE D–) s'han recolzat en aquests arguments.

Paral·lelament, no s'ha de menystenir la preocupació dels centres docents en l'ordre de la legitimació pública de les seves actuacions. Quan s'opta obertament per la via de determinades intervencions específiques és evident que es corre el risc de donar la imatge davant el conjunt de les famílies autòctones que les necessitats dels estudiants nouvinguts passen per davant de les de la resta. A més dels temors als suposats efectes de crida que aquestes polítiques puguin propiciar, en aquest punt determinats centres es troben amb el vell risc de les accions percebudes com de discriminació positiva. Sembla que aquesta problemàtica afecta de forma més simptomàtica als debats que es plantegen des dels centres privats concertats.

L'aprenentatge de la llengua vehicular

Fa temps que el Departament d'Ensenyament prioritza l'aprenentatge intensiu de la llengua catalana com a mecanisme bàsic de l'inici del procés d'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana. Clarament el model TAE ha representat i representa un exponent clar d'aquesta aposta en el cas de l'educació secundària². Molts motius

2. Discutim aquest model més endavant en aquest capítol.

justifiquen aquesta prioritització: resumint, d'una banda es fa evident que el progrés acadèmic dels i les joves nouvinguts exigeix que esdevinguin ràpidament competents en la llengua vehicular del sistema educatiu català; però d'altra banda cal comptar amb raons que excedeixen el pla instrumental. Recolzant-se en aquest segon punt de vista, el mateix Pla per a la Llengua i la Cohesió Social argumenta:

«(...) s'ha de posar un especial èmfasi en una bona acollida i integració d'aquest alumnat al centre i d'establir-hi vincles afectius. El coneixement de la llengua facilita les relacions personals. Ara bé, són precisament aquestes relacions les que ajudaran aquest alumnat a una millor inserció en la nostra societat i, com a conseqüència, crearan el context afectiu necessari per a l'aprenentatge de la nostra llengua, la qual cosa li permetrà seguir els aprenentatges escolars.»

Per bé que aquesta segona perspectiva introdueix un element a debat certament transcendent, no podem obviar una constatació que sens dubte li marca límits: molt sovint la llengua autòctona d'ús habitual en els entorns socials i urbans d'aquells centres on més alumnat nouvingut es concentra –i per tant també la llengua d'ús quotidià dins el centre, en els seus espais i moments d'esbarjo– no és pas el català, sinó el castellà. Aquest no és sempre el cas, evidentment, però es tracta d'un fet que necessàriament obliga a no donar per fet que amb una immersió lingüística inicial i acotada en el temps basti per adquirir uns rudiments competencials que la mateixa socialització escolar (formal i informal) s'encarregarà d'anar consolidant.

Un segon punt de tensió es planteja entorn a la conveniència d'*obrir* les prioritats de l'atenció educativa d'aquest alumnat més enllà de l'aposta per la immersió lingüística. Genèricament es parla aleshores de marcar l'accent en l'extensió necessària de l'anomenada *educació intercultural* al conjunt del sistema educatiu. Es tracta d'un projecte que perd sentit si únicament es proposa dur-lo a terme en aules d'atenció específica a aquests alumnes, fins i tot si es planteja tan sols per a aquells centres on la presència d'alumnes de famílies immigrades ja és significativa. La interculturalitat vol anar més enllà de la reactivitat que fonamenta certs models de tractament de la diversitat i, d'aquesta manera, arrelar les seves tesis en el nucli mateix de tot el procés d'escolarització. També genèricament es defensa que no n'hi ha prou amb la incorpo-

ració acadèmica d'afegits curriculars de tipus cultural, ni amb l'organització aïllada d'experiències de foment de la tolerància i el respecte entre individus i grups (jocs, representacions, contactes epistolars, viatges d'intercanvi, festes interculturals, etc.), ni amb la bona voluntat del professorat de cara a la generació d'un clima no hostil en les relacions interpersonals a l'aula, ni amb la col·laboració més o menys estable d'entitats i organismes que donen suport i assessorament a iniciatives solidàries a les escoles, ni tampoc amb l'elaboració de protocols d'acollida al centre, etc. La interculturalitat reclama un replantejament a fons dels valors i les pràctiques que basen l'educació formal en la nostra societat.

Aquesta sembla ser també l'aposta genèrica de la nova política del Departament d'Educació. Els títols amb què es presenten les seves noves estructures, òrgans, figures i línies d'actuació en aquest terreny incorporen, al costat de la llengua, referència a la cohesió social i la interculturalitat. Anant més al fons, el citat Pla per a la Llengua i la Cohesió explicita el següent:

«(...) l'educació intercultural no s'ha de plantejar com una qüestió que només afecta aquells centres amb alumnat de diferent procedència cultural, sinó que és un element fonamental del currículum de tot l'alumnat, ja que posa de manifest la necessitat de treballar per construir un model de societat obert i més democràtic, respectuós amb els drets de les minories.»

I atribueix als assessors i assessores LIC (Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social) la funció de col·laborar amb els centre «en la sensibilització, promoció i consolidació de l'educació intercultural». Alhora, allò que sí arriba a concretar-s'hi són mecanismes amb funcions específicament assignades en el camp lingüístic, com per exemple l'elaboració i aplicació per part del centre del seu projecte lingüístic o l'establiment de la figura del *coordinador lingüístic de centre*.

Sigui com sigui, i sense abandonar el debat sobre la qüestió lingüística, convindria parlar d'un tercer focus de tensió. Em refereixo al fet que, si bé acostuma a tractar-se l'aposta per l'aprenentatge intensiu de la llengua vehicular en termes d'immersió lin-

güística³, és innegable que el procés actual d'ensenyament-aprenentatge que caracteritza l'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana es basa també en la submersió lingüística⁴. I atesos els valors i criteris que fonamenten les aules d'acollida de centre –un recurs obert i flexible–, és clar que és cridat a incrementar-se el pes de la submersió com a mecanisme d'aprenentatge del català (i sovint també del castellà) com a segona (o tercera) llengua. Convé ser conscients d'això i actuar en conseqüència: l'alumnat nouvingut es juga les seves competències lingüístiques també en hores d'assistència a l'aula ordinària. Es tasca del tutor d'acollida treballar «les pautes per al professorat de les diferents àrees que permetin reforçar el procés d'enriquiment lingüístic i cultural: estructures lingüístiques, vocabulari bàsic, competència comunicativa, coneixement de l'entorn...», diu el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Sigui aquesta tasca més o menys fàcil de dur a la pràctica, en centres concrets, amb realitats i estructures de funcionament també concretes, amb poblacions escolars diverses..., el cas és que aquestes són indicacions que no resolen la necessitat d'acompanyar les pedagogies d'immersió més tradicionals del desenvolupament rigorós de pedagogies de submersió lingüística adequables a cada entorn educatiu.

Els recursos limitats

La realitat de les vides dels centres educatius de secundària no permet, però, discernir el sentit de les seves polítiques d'acollida (més normalitzadores, més específiques) com a opcions a lliure disposició segons quins siguin els seus principis ideològics i pedagògics. En primer lloc, els centres fan el que poden. Com ja hem anat indicant, els recursos (sobretot els recursos humans) acostumen a ser insuficients i l'organització de les seves destinacions resulta difícil de planificar. TAE saturats (sovint amb alumnat en llista d'espera) o ubicats massa lluny del centre corresponent; aules d'acollida pròpies del centre –o grups de reforç específic per a alumnes d'incorporació tardana–

3. O millor dit, d'*immersió lingüística estructurada*, aquella que es practica en marcs escolars (aules) en què el conjunt de l'alumnat parteix del mateix nivell d'aprenentatges de la segona llengua sobre i en què s'instrueix.

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

de difícil estructuració (manca d'espais, de professorat amb hores disponibles, quadratures horàries complicades amb l'assistència a les classes ordinàries, alumnat amb diferents edats i nivells d'aprenentatge, materials didàctics poc adequats i sistemàtics); dificultats de coordinació amb serveis de suport externs (EAP, CRP, Compensatòria...), etc. Aquest és freqüentment el panorama que descriu les condicions efectives d'aquells centres educatius situats en zones amb percentatges elevats de població escolar d'origen immigrant, sobretot quan aquests percentatges han augmentat de forma recent.

Convé també destacar el fet que habitualment l'escolarització de volums importants d'alumnat nouvingut estigui essent assumida per centres educatius amb una tipologia general de població escolar que necessita de l'aplicació extraordinària de recursos d'atenció a la diversitat. Tant per raons d'ubicació residencial en el territori, com pels efectes de la fugida d'aquests centres de certs sectors d'alumnat autòcton (fugida cap a l'oferta concertada), no és estrany que en algunes de les entrevistes realitzades es constati la impossibilitat d'afegir hores a l'atenció de les necessitats educatives de l'alumnat nouvingut. Aquest paquet d'hores acostuma a estar ja cobert en l'organització de les estructures generals d'atenció a la diversitat (desdoblaments i agrupaments flexibles des de primer d'ESO, atencions individualitzades, grups homogenis al segon cicle, aules obertes...).

I no obstant això, continua essent cert que no tots els centres de secundària, davant de situacions similars pel que fa a la manca de recursos i al volum de diversitat del seu alumnat, s'esforcen i organitzen les seves polítiques d'acollida en la mateixa mesura. No descobrim res si afirmem que alguns centres s'hi esforcen fins al punt de ratllar l'al·legalitat (quan no la il·legalitat) en alguns procediments. Molts d'altres, en canvi, aprofiten poc els seus marges d'actuació, al temps que treballen menys per anar-los ampliant (si més no, condicionant).

Són moltes i molt diverses les variables que expliquen aquesta diversitat d'apostes i intencions. Òbviament influeixen factors de context: ubicació del centre (municipis grans, petits; nuclis amb més o menys immigració) o perfil de l'alumnat (autòcton i immigrant). Però incideixen també raons de tipus organitzatiu: la trajectòria i perfil institucionals del centre (ex-BUP, ex-FP, Reforma; públic-concertat); les actituds i

disposicions del seu cos docent, del seu equip directiu; les experiències de relació amb determinats serveis i recursos externs (EAP, SEDEC, Inspecció, Compensatòria, Regidoria d'Ensenyament o Serveis Socials), amb agents socials al territori (casals, entitats, associacions sense ànim de lucre...), etc.

En relació amb la transcendència atribuïble a aquest segon conjunt de factors, un incís teòric. Diversos autors han estudiat l'esfera escolar com a territori de confrontació d'interessos —*sites of struggle* (Ball, 1987). Des de l'òptica *micropolítica* (Ball, 1987; Gillborn, 1994, 1995; Lee, 2001) es marca, d'aquesta manera, l'èmfasi en el conflicte com a criteri articulador de la vida i les lògiques internes de les organitzacions escolars⁵: conflictes (manifestos o latents) entre els interessos del professorat; entre els dels equips docents i els directius; entre les normes escolars i els estudiants; entre els grups d'estudiants; entre les polítiques de centre i les associacions familiars o les comunitats veïnals; entre els projectes del centre i les autoritats educatives locals o autonòmiques; etc.. Tots ells conflictes que compliquen la governabilitat de la institució i expliquen les possibilitats (o impossibilitats) d'articular alguns criteris d'actuació. En paraules de Stephen Ball:

«Prenc les escoles, igual com la resta d'organitzacions socials, com a territoris de lluita [arenas of struggle]; obligades a tractar amb els conflictes reals o potencials entre els interessos dels seus membres, a patir descoordinacions, a ser ideològicament diverses. Aquests arguments són essencials si volem entendre la naturalesa de qualsevol organització escolar» (Ball, 1987: 19).

El treball de camp realitzat ha proporcionat diversos exemples que il·lustren l'abast dels conflictes interns i externs viscuts quotidianament pels centres educatius a l'hora

5. En un context llunyà al nostre, Don Lee (2001) analitza en un sentit similar el fracàs dels plans d'educació antiracista impulsats en un centre sorgit de la fusió entre una escola obrera amb una població escolar majoritàriament afrocaribenya i una escola de classe mitjana amb una població predominantment blanca. En aquest cas el conflicte sorgeix entre els interessos d'un petit grup de professors i de la comunitat afrocaribenya, d'una banda, i els interessos de les autoritats locals i la comunitat anglosaxona, decidits els darrers a silenciar la qüestió ètnica. En aquest marc, l'equip directiu opta per assegurar la governabilitat del centre decidint acontentar els interessos dels actors dominants, i prosseguir amb el continuïsm dels criteris del *colour-blindness*.

d'endegar determinades iniciatives curriculars o extracurriculars. Sense citar casos concrets, podríem pensar en aquelles situacions en què, malgrat la bona voluntat d'un reduït nombre de professors per programar determinats projectes d'educació interculturals i antiracistes en un centre on la variable immigració s'ha convertit en problemàtica, finalment l'execució d'aquests projectes és travada per l'oposició de certes comunitats d'interès (associacions de pares i mares, equips docents,...). Sovint existeix el temor de projectar públicament i de manera massa visible certes atencions a la població escolar d'origen immigrant.

Les actituds del professorat

Assegurar que la inserció escolar d'aquest alumnat d'origen immigrant està plenament en mans de les actituds i aptituds del professorat suposa caure en una sobredimensio-nalització del seu paper tan injusta com inadequada. És cert, d'entrada, que en general les accions docents venen limitades per la trajectòria i les inèrcies culturals pròpies dels centres escolars, i pel context institucional derivat de la configuració del currículum o línies pedagògiques particulars dels centres.

Al costat d'això és evident que la quotidianitat de l'atenció a la diversitat recau en mans del conjunt del cos docent; no tan sols dels professors o professores de diversitat, per entendre'ns. Per moltes recomanacions que puguin efectuar-se des de la coordinació pedagògica o des de la comissió d'atenció a la diversitat, finalment són els diferents professors els qui decideixen adaptar o no els continguts didàctics, elaborar o no materials específics, fer o no el seguiment del treball individual (dossiers o exercicis autocorrectius) que alguns alumnes realitzen en les seves hores de classe, etc. A un altre nivell, depèn també d'ells l'assoliment d'un bon clima de relacions interpersonals en el dia a dia de les aules⁶.

6. I no entrem aquí en disquisicions més de fons sobre les implicacions que poden derivar-se de les pràctiques i actituds pedagògiques amb què el professorat atén l'alumnat immigrant o d'origen ètnic minoritari. Simplement recordem com fa ja temps Rosenthal i Jacobson (1968) parlaven de l'*efecte Pigmalió*, efecte força similar al que s'atribueix al funcionament del *currículum ocult* (Jackson, 1968). De manera simplificada diríem que el nucli explicatiu de totes aquestes aproximacions, properes certament a les teo-

En relació a la formació del professorat, s'ha insistit ja molt en la necessitat que el o la docent disposi d'una preparació adequada sobre temes que afecten la presència escolar i social de l'alumnat d'origen immigrant: coneixements sobre el fenomen migratori (causes, polítiques d'immigració, itineraris migratoris, col·lectius migrants, problemes legals...), sobre la cultura d'origen de l'alumnat immigrant (religió, llengua, estructures familiars, hàbits alimentaris...), sobre les principals problemàtiques psicosocials d'aquest alumnat (desorientació, actituds de replegament en la cultura d'origen o, per contra, de negació de tot el que hi tingui a veure, agressivitat, inestabilitat emocional...), sobre els recursos pedagògics disponibles per millorar la seva inserció escolar (pràctiques pedagògiques adequades, control dels efectes dels propis prejudicis, materials didàctics adients, propostes d'organismes o programes externs a l'escola...), sobre els mecanismes i instruments de gestió del conflicte intercultural, etc. I aquesta formació, que ha d'incloure tant el vessant actitudinal com l'aptitudinal, ha d'ésser transmesa tant a les universitats que preparen futurs docents, incloent-hi el certificat d'aptitud pedagògica (CAP)/curs de qualificació pedagògica (CQP), com a cursos de reciclatge dels professionals ja en actiu.

A la pràctica, però, queda en aquest camp molt camí per recórrer. Si bé sembla que les noves programacions universitàries comencen a introduir unitats formatives sobre el tema, la majoria de persones entrevistades confirmen que, tot i desconèixer amb exactitud la quantitat de personal docent en actiu que participa o ha participat en cursos, seminaris, jornades, reunions de sensibilització i aproximació a la manera com tractar acuradament la inserció escolar de l'alumnat nouvingut, la sospita és que en aquestes iniciatives tan sols hi prenen part persones prèviament ja conscienciades i relativament coneixedores de la problemàtica en qüestió.

Caldrà seguir de prop la incidència dels processos de formació i assessorament que obre la constitució recent de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social i

ries interaccionista-simbòliques de l'*etiquetatge*, es fonamenta en la màxima sociològica segons la qual: «allò que socialment és definit com a real, ho és en les seves conseqüències» (W. Thomas). No en va, el conjunt de normes, valors i creences estereotipades que sostenen les relacions pedagògiques poden arribar a estructurar un aprenentatge paral·lel decisivament influent en l'autovaloració d'aquests nois i noies i, per tant, en les actituds que aquests aniran prenent respecte del sentit de l'escolarització obligatòria.

dels seus òrgans dependents. El mateix Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, per exemple, atribueix a aquesta Subdirecció la funció d'«aportar criteris per a la formació continuada del professorat, dels equips directius i dels professionals de suport als centres pel que fa a la didàctica i l'ús de la llengua, l'educació intercultural i la cohesió social». Destaquen també les funcions formatives i de suport assignades als denominats assessors LIC (Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social); entre elles: «Donar suport temporal a la modelització del professorat i planificar-ne el seguiment»; «Assessorar el treball tutorial amb l'alumnat nouvingut o amb risc de marginació, per a la seva integració al grup»; «Col·laborar en la sensibilització, promoció i consolidació de l'educació intercultural»; «Orientar sobre metodologies, recursos i materials i aportar criteris d'avaluació».

A hores d'ara –i no sembla aquesta una situació fàcilment reversible, almenys a curt termini–, el que en conjunt sembla derivar-se'n és que el tractament ordinari de la diversitat pròpia de l'alumnat nouvingut queda en mans de la bona voluntat d'uns agents docents majoritàriament sense més experiència en aquest terreny que la que ha anat proporcionant l'arribada progressiva de nois i noies d'origen immigrant als instituts.

Segons s'extreu dels comentaris dels nostres entrevistats, la majoria de professors i professores han anat assumint progressivament les seves responsabilitats entorn dels reptes que planteja l'arribada a les aules d'aquest nou alumnat. Sobretot en aquells centres amb una certa trajectòria quant a la presència d'alumnat d'origen immigrant, les accions i actituds del professorat són dirigides de manera més normalitzada, lluny del no saber què fer que caracteritza la situació del professorat que veu aparèixer per primera vegada aquests alumnes a les seves classes.

Ara bé, això darrer no treu que en la majoria de centres (també en aquells amb experiència en l'escolarització d'alumnat nouvingut d'origen immigrant), el desenvolupament efectiu de determinades polítiques d'acollida desvetlli resistències entre certs sectors del professorat; resistències que són expressades tant públicament (claustres, comissions, reunions d'equips docents) com informalment (converses de passadís). Quan del que es tracta és d'internalitzar l'atenció educativa d'aquest alumnat (integració progressiva a l'aula ordinària, dedicació d'hores docents a aules d'acollida,...) i d'implicar tothom

en el conjunt de tasques que requereix la seva escolarització (adaptació de materials per departaments didàctics, informes d'avaluació en format específic,...), és evident que no tothom respon de la mateixa manera. I això obliga a cercar equilibris constants entre els continguts d'aquelles polítiques d'escolarització desitjables (en el marc dels recursos disponibles) i l'organització d'accions efectivament plausibles (sense discrepar excessivament dels interessos generals del professorat).

ALGUNES TENDÈNCIES DETECTADES

A hores d'ara la gran majoria dels centres catalans de secundària han anat introduint mesures (de més o menys abast) destinades al tractament de l'escolarització de l'alumnat nouvingut d'origen estranger. Així mateix ho corrobora el treball de camp dut a terme en el marc d'aquesta recerca. En gairebé tots els casos, l'origen d'aquestes mesures ha estat motivat per la incorporació als centres de proporcions significatives i creixents d'alumnat immigrant amb necessitats educatives específiques (NEE). Aquest procés ha estat especialment visible en el cas d'aquells centres que en un període relativament curt de temps (entre dos i cinc cursos, segons el cas) han passat a escolaritzar en l'actualitat al voltant d'un 10% d'alumnat immigrant (sobre el total de la seva població escolar). En comparació amb aquests centres de secundària és cert que les escoles de primària disposen de més experiència en l'acollida i escolarització d'aquest alumnat⁷.

Convé remarcar que simultàniament a l'increment de la presència d'estudiants d'origen immigrant a les aules de secundària s'ha anat també transformant el perfil de la composició interna del col·lectiu d'alumnat d'incorporació tardana. Per bé que també en aquest punt existeixen diferències territorials significatives, en termes generals des del curs 2002-2003 l'alumnat nouvingut procedent d'Amèrica Central i del Sud ha passat a representar el contingent més nombrós dins del conjunt d'alumnat estranger

7. No és així si prenem com a referència el cas d'alguns centres de secundària situats en barris o districtes on fa temps que hi resideixen famílies d'origen immigrant amb fills i filles en edat escolar (el cas paradigmàtic el representen els centres educatius de primària i secundària del barri del Raval de Barcelona). L'alumnat estranger d'alguns d'aquests centres ja fa temps que representa més del 50% del total de la seva població escolar.

escolaritzat al sistema educatiu català⁸. Per exemple, i en sintonia amb les dades generals de distribució per comarques d'aquest alumnat, en la majoria de centres visitats a Barcelona i la seva àrea metropolitana se'ns ha informat que durant els darrers dos cursos s'ha anat estabilitzant la matrícula d'alumnes procedents del Marroc i, en canvi, ha anat augmentant considerablement la d'alumnat procedent de països com l'Equador, Colòmbia o la República Dominicana. Pel que fa al conjunt de centres que conformen la nostra mostra, molts dels entrevistats destaquen també l'arribada d'estudiants procedents d'estats de l'antiga Europa de l'Est. Totes aquestes transformacions han obligat a reformular els motius de necessitat en la base del desenvolupament dels sistemes d'acollida i escolarització als centres docents.

Tot plegat explica que el debat sobre els sistemes d'escolarització de l'alumnat immigrant (particularment del d'incorporació tardana) als centres de secundària sostinguts amb fons públics sigui encara relativament recent. Igual com ho ha estat l'elaboració de directrius oficials sobre la seva acollida; igual com ho són els plans d'acollida redactats i aprovats per bona part dels centres docents (els 16 documents recollits als centres visitats corresponen a cursos no anteriors al 2001-2002, i tots 16 són els primers plans d'acollida d'alumnat nouvingut elaborats en aquests centres).

Les situacions en què es troba el desenvolupament dels sistemes d'escolarització d'aquest alumnat als centres de secundària són força diverses. Per tractar d'ordenar-ne l'exposició plantejo tot seguit la seva classificació en dues grans tendències: la tendència cap a la derivació i el reforç ordinari i la tendència cap a les polítiques de centre integrals adreçades a l'escolarització d'aquest alumnat. Aquesta classificació que exposo a continuació, per definició reduccionista, hauria de ser llegida en una doble clau. No és tan sols un intent de recollir els criteris predominants dels diferents *modus operandi* dels centres visitats, sinó també una descripció de l'evolució que han seguit aquells centres que pertanyerien a la segona categoria i que fins fa pocs cursos operaven sota els criteris de la primera.

8. Segons dades provisionals del Departament d'Ensenyament per al curs escolar 2003-2004, del total de l'alumnat estranger estudiant d'ESO, el 47,7% procedeix de països de l'Amèrica central i del sud, mentre que el 27,7% és d'origen magribí.

Entre la derivació i el reforç ordinari

Generalment ens trobem davant de centres amb proporcions poc significatives de població escolar d'origen immigrant (no superiors a la mitjana d'alumnat estranger al sistema educatiu català, que el curs 2003-2004 se situava en el 7,9%)⁹. Molt resumidament: les línies dominants d'actuació en aquests centres passen per derivar l'alumnat de parla no romànica als TAE de zona i per assumir l'alumnat de parla romànica (majoritàriament d'origen llatinoamericà) i els alumnes post-TAE dins les estructures ordinàries d'atenció a la diversitat.

LA DERIVACIÓ AL TAE (TALLER D'ADAPTACIÓ ESCOLAR I APRENENTATGES INSTRUMENTALS BÀSICS)

D'entrada aquesta derivació es produeix quan és possible. Òbviament cal que en la zona d'influència a la qual pertany el centre que ha de derivar existeixi algun TAE de zona (TAE D), i en cas que així sigui, que es trobi en algun equipament no excessivament llunyà.

Pel que fa als *centres de comarques*, les seves realitats són molt diverses. Interessa aquí destacar que pot tractar-se de centres de secundària situats en municipis petits, sovint en zones rurals; en ocasions se situen relativament a prop de ciutats grans o mitjanes amb una oferta superior d'ensenyaments secundaris; en ocasions suposen conjuntament amb tres o quatre centres més (situats en altres municipis) tota l'oferta de secundària pública de la divisió comarcal corresponent, etc. Aquest conjunt de centres disposen en aquest terreny d'un marge d'actuació força menor al d'altres centres ubicats en nuclis urbans grans o mitjans envoltats de més oferta de serveis, programes i equipaments educatius de tot tipus. D'acord amb les entrevistes que he tingut ocasió de realitzar en aquests centres, és sobretot en el camp dels recursos i serveis de suport extern (entre

9. Insisteixo, no estic dient que no hi hagi centres amb aquests percentatge d'alumnat estranger que desenvolupin mesures pròpies d'atenció específica i continuada a aquest alumnat (en forma d'aules d'acollida, per exemple), ni tampoc que no existeixin centres que, disposant de percentatges superiors, es continuïn movent predominantment sota els paràmetres de l'externalització i l'atenció ordinària a la diversitat.

ells, els TAE) que se senten en desavantatge comparativa. Es troben, per exemple, que han (o haurien) de derivar un volum cada vegada major d'alumnat nouvingut d'origen marroquí a un TAE situat en un altre municipi, a força quilòmetres de distància, amb les dificultats i inconveniències de tot ordre que això comporta: desvinculació de l'alumnat respecte del seu centre de referència, dificultats de coordinació contínua entre el centre i el professorat del TAE, absentisme en hores de tarda, necessitat de transport (en ocasions organitzat i costejat pels consells comarcals), justificació de la derivació als pares i mares dels alumnes... No és del tot infreqüent que en aquestes circumstàncies ocorri el cas que un alumne nouvingut resident en un municipi petit sense secundària hagi d'escolaritzar-se desplaçant-se pràcticament a diari entre dues localitats diferents (una on assisteix al centre de referència, l'altra on s'ubica el TAE de zona).

Però tampoc estan exemptes de dificultats les situacions de derivació possibles a molts centres de secundària ubicats en zones urbanes de dimensions més grans. Per citar un exemple, en sis centres se'ns ha informat que bé actualment, bé pocs mesos enrere, havien tingut alumnes en llista d'espera per assistir al TAE. Tots ells pertanyen a municipis de més de 100.000 habitants.

En resum, en moltes localitats existeix un clar desequilibri entre l'oferta de places TAE i el volum de la seva demanda actual. Això es fa particularment evident en el cas d'aquells nuclis urbans amb proporcions més significatives de població escolar nouvinguda, però també en aquells altres que han vist incrementat en un espai de temps breu el seu volum de famílies immigrades amb fills i filles en edat escolar.

Tornem a la construcció del *perfil* que tenim entre mans. Ens trobàvem davant de centres amb trajectòria recent en l'acollida de proporcions significatives d'alumnat nouvingut d'origen estranger. Doncs és majoritàriament en aquests casos en què més sembla tendir-se cap a la derivació immediata als TAE de zona com a mecanisme gairebé exclusiu d'atenció específica a les necessitats educatives dels i les alumnes de parla no romànica. Aquest mecanisme se situa com la sortida més acceptada als problemes que planteja l'escolarització d'aquests nois i noies. La majoria del cos docent d'aquests centres així ho avalen. Altrament els recaurien tasques afegides relatives a la necessitat d'atendre un tipus de diversitat cultural a la qual estan poc habituats (preparació de

materials, seguiment individualitzat en hores de classe, adaptacions curriculars, sistemes específics d'avaluació...). També es deixa sentir el recolzament a aquestes derivacions per part d'algun sector de les famílies de l'alumnat autòcton. Així se'ns ha confirmat en més d'una entrevista.

Per a aquests centres, i deixant al marge possibles valoracions a la seva eficàcia i resultats pedagògics, «sort en tenim del TAE, si no, no sabríem que fer-ne» (paraules d'un membre de la Comissió d'Atenció a la Diversitat).

En referència a aquest punt, tot sembla indicar que la nova política encetada des de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social tendeix cap a la substitució progressiva del recurs TAE per eines d'atenció i escolarització pròpies de centre (aules d'acollida). Tot i així, el pressupost previst en el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social val per a la contractació durant el curs 2004-2005 de 142 professors de secundària assignats a aules TAE¹⁰. Segons això, caldrà anar veient com aquest procés de desmantellament progressiu dels TAE és viscut per part de centres amb perfils com el que hem descrit aquí.

EL REFORÇ ORDINARI

Molt sovint complementant aquest circuit de derivació (TAE), l'escolarització de l'alumnat nouvingut de parla romànica (entre el qual el més representatiu és el d'origen llatinoamericà) es resol mitjançant la seva integració en les estructures generals de reforç i atenció a la diversitat que organitza el centre. Sempre en funció de quina sigui la distribució final de les hores d'atenció a la diversitat que el centre programi per curs i cicle, alguns dels mecanismes destinats a aquest efecte són:

- **Agrupaments flexibles** (en les àrees instrumentals: català, castellà i matemàtiques). Dependent del nombre de línies que hi ha per curs i del nombre corresponent d'agru-

10. Pel que fa a la valoració econòmica corresponent, per al curs 2004-2005 es destina al recurs TAE (3.964.818,92 €) poc més d'una quarta part de l'assignat per a la constitució d'aules d'acollida (15.157.994,18 €).

paments sortints, s'estableix un grup més reduït de nivell baix al qual s'incorporen, entre altres, els alumnes nouvinguts (llatinoamericans i post-TAE). Segons quin sigui el perfil general de l'alumnat del centre, formaran part del mateix agrupament alumnes autòctons amb nivells d'aprenentatge baixos i, en ocasions, també els anomenats *conductuals* (casos d'indisciplina o desmotivació més o menys greus).

- **Desdoblaments de grups** (en la resta d'àrees). S'adopten també en aquest cas criteris de nivell. Es practiquen en part de l'horari setmanal de determinades matèries, i s'organitzen per generar un grup format per alumnes que requereixen d'una atenció educativa específica, entre ells els nois i noies d'origen immigrant.
- **Crèdits de reforç**. Es programen en aquest cas hores de reforç dins l'oferta de crèdits variables del centre. Sobre la base de la disponibilitat horària dels departaments implicats (molt sovint el de català) i de la disposició i voluntat del seu professorat, es destinen aquests crèdits de suport al reforç instrumental que puguin requerir els nois i noies nouvinguts.
- **Atencions individualitzades i en grups reduïts**. Per regla general aquest reforç, fora de l'aula, el duu a terme pel professorat de diversitat, el mestre o mestra de pedagogia terapèutica i el psicopedagog o psicopedagoga. Quan no és així, la realització d'aquest suport dependrà de les cues horàries de certs professors (atenent primerament al de l'àrea de català), així com de la bona voluntat d'alguns membres de l'equip docent.
- **Grups de nivell**. Tot i no tractar-se d'una mesura estesa a tots els centres, molts d'ells la posen en pràctica sobretot a partir del segon cicle de l'ESO. El desenvolupament més freqüent acostuma a consistir en la reserva d'una de les línies de tercer i/o quart d'ESO per a alumnat amb menys perspectives de continuïtat acadèmica o d'acreditació. Pot llavors aprofitar-se aquest grup per incorporar-hi l'alumnat nouvingut llatinoamericà o post-TAE.
- **Aules o unitats amb currículum adaptat**. Em refereixo a les línies de segon cicle específicament destinades a atendre alumnat que, per motius diversos, requereix del seguiment d'un currículum adaptat. A la pràctica, unitats d'escolarització compartida (UEC), unitats d'adaptació curricular (UAC), aules obertes, aules d'oficis, sovint han acabat barrejant el tractament d'especificitats força dispars, entre elles les que plantegen les necessitats educatives de l'alumnat nouvingut.

Recapitulant, constatem com el predomini d'aquests criteris de derivació immediata a serveis externs (TAE) i d'actuació inespecífica dins el propi centre es correlacionen significativament amb certes disfuncionalitats o descoordinacions hagudes en el procés d'acollida inicial i escolarització d'aquest alumnat. En la mesura que no s'han consolidat sistemes i hàbits de coordinació transversal interna i externa, se'n ressenten procediments bàsics com: la realització de proves de nivell; els traspasos d'informació entre equips docents, tutors i coordinació pedagògica; l'elaboració de material adaptat per matèries i els acords sobre el seu seguiment en hores de classe ordinària; l'establiment de criteris conjunts d'avaluació; l'organització específica de l'acció tutorial i el contacte amb les famílies; la canalització de les responsabilitats de relació amb serveis de suport extern, etc.

Reitero estar dibuixant un *perfil tipus*; en tot cas una representació de tendències cap a les quals es mouen (o s'han mogut cursos enrere) les polítiques d'escolarització de l'alumnat nouvingut desenvolupades per una part important dels centres catalans de secundària. El treball de camp realitzat ens ha permès contrastar-ho.

Les polítiques de centre integrades

Parlarem aquí d'aquells sistemes d'organització de l'escolarització de l'alumnat nouvingut que tendeixen cap al desenvolupament integrat de recursos d'atenció propis (aules d'acollida, grups de reforç ordinaris i extraordinaris...) i externs al centre (TAE, tallers de llengua). Estem generalment davant de centres amb anys d'experiència en la recepció i escolarització d'alumnat nouvingut d'origen estranger, molt freqüentment de procedències i perfils diversos (magribins, pakistanesos, llatinoamericans, ucraïnesos, etc.). Sobretot durant els darrers cursos, l'increment de l'arribada d'aquesta nova població escolar ha motivat la necessitat d'organitzar una certa estructura d'atenció educativa, i la conveniència d'establir mecanismes encarregats de la coordinació de tasques i funcions.

Això últim explica la creació de diferents figures o càrrecs interns: coordinadors d'acollida, tutors d'alumnes d'incorporació tardana, responsables d'aula d'acollida, respon-

sables d'orientació d'alumnat d'incorporació tardana, etc.¹¹ L'àrea d'actuació d'aquestes persones sovint s'estén a la gestió del procés de l'acollida inicial. A la pràctica, solen ser designats per ocupar aquests càrrecs membres de les coordinacions pedagògiques o dels equips de diversitat amb especial interès, experiència i sensibilitat en aquests temes.

Cal aquí fer referència a l'oficialització recent del càrrec de *tutor d'acollida* establert pel Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. En aquesta figura, a més de la gestió de l'aula d'acollida del centre, recau bona part de les tasques de coordinació amb el conjunt d'actors que intervenen en el procés d'acollida, escolarització i integració al centre de l'alumnat nouvingut. Segons s'explica en l'apartat destinat a l'especificació de les funcions del tutor d'acollida:

«La coordinació del tutor d'acollida amb la resta de professorat, especialment amb el coordinador lingüístic o la coordinadora lingüística i els tutors o tutores dels grups de referència on s'ha adscrit l'alumnat i amb els professionals especialistes –EAP, psicopedagog/a i mestre/a de pedagogia terapèutica–, en el marc de la comissió d'atenció a la diversitat, haurà de ser l'element clau de les decisions avaluatives, organitzatives i curriculars que es prenguin per afavorir la seva integració escolar.»

Per cert que en l'Annex 7 del Pla es reconeix la importància estratègica d'aquesta figura en la formulació del suggeriment següent: «La importància d'aquesta figura fa que l'opció del Departament d'Educació sigui la de demanar als centres educatius que hi destinin una persona amb prou experiència i professionalitat, reconeguda per la resta del professorat, per la seva autoritat i prestigi»¹². El pressupost que el Pla preveia per al curs 2004-2005 destinava 14.437.994,18 euros per a la contractació de 565 professors tutors d'acollida per a centres públics, 199 dels quals corresponien a secundària¹³.

11. Càrrecs a hores d'ara no reconeguts pel Departament d'Ensenyament.

12. Pàgines enrere el mateix Pla recomanava que es designés amb aquest càrrec professorat «(...) preferentment amb destinació definitiva al centre».

13. El paquet previst per al curs 2004-2005 per a la constitució d'aules d'acollida als centres concertats ascendia a 720.000 €. L'adjudicació dels ajuts s'estableix via convocatòria de subvenció, i s'estima que acabi generant l'obertura de 40 aules d'acollida.

En tot cas, fins ara els centres se les han hagut d'empescar per articular mecanismes de centralització i coordinació dels diferents processos que prenen part en l'acollida, escolarització i integració al centre de l'alumnat nouvingut. Vegem-ne un parell d'exemples:

Exemple 7: Coordinadora d'acollida

Citem literalment la descripció de la figura de la *coordinadora d'acollida* establerta en el Pla d'Acollida d'un institut barceloní. Es tracta d'un centre amb més d'un 70% d'alumnat de procedència estrangera. Disposa d'un TAE propi del centre (TAE C). En el moment de l'entrevista amb aquesta coordinadora (gener de 2004) havien iniciat el curs fora de termini més de 20 alumnes d'incorporació tardana.

«Aquesta figura és necessària per facilitar l'organització del centre. Cal acollir l'alumnat nouvingut i les seves famílies així com fer de pont entre el claustre del centre i un servei extern com és el Programa d'Educació Compensatòria.

FUNCIONS DE LA COORDINADORA D'ACOLLIDA

Respecte de les famílies fer l'entrevista inicial per:

- Aconseguir la informació necessària per fer una diagnosi inicial de l'alumnat que permeti una acció educativa coherent amb les necessitats de cadascú.
- Donar la informació necessària a les famílies de manera que puguin conèixer el funcionament del sistema educatiu de Catalunya i el funcionament concret del centre.
- Orientar dels serveis del barri, recollir demandes...
- Establir un cert lligam afectiu amb les famílies.

Respecte dels alumnes nouvinguts

- Fer l'avaluació inicial de l'alumne (aplicar les proves i corregir-les).
- Fer un quadre resum amb la situació de cada alumne nouvingut.
- Passar-lo al cap d'estudis i a l'equip docent per confeccionar el seu horari.
- Col·laborar, conjuntament amb la mestra del Programa d'Educació Compensatòria, la psicopedagoga i/o el professorat, en l'elaboració d'un pla de treball individual per als alumnes que ho necessitin.
- Donar el màxim d'informació al tutor o tutora i a la resta de l'equip.
- Arxivar tota la informació aconseguida a l'expedient de l'alumne.
- Facilitar la incorporació de l'alumnat nouvingut a l'aula (presentació...).

- Fer el seguiment de l'alumnat del TAE (reunions amb les mestres del TAE, coordinar les sessions d'avaluació amb el coordinador o coordinadora del SEDEC...).
- Recollir les notes en les sessions d'avaluació dels equips de nivell dels alumnes del TAE de la franja que ha cursat durant el trimestre.
- Adscripció de franges cada trimestre i post-TAE.
- Procurar aconseguir tallers del SEDEC per als alumnes de llengua romànica i coordinar-se amb la professora assignada i...
- Facilitar material i informació de l'alumnat.
- Fer l'avaluació conjuntament per poder-la transmetre als tutors en les sessions d'avaluació corresponents.
- Fer l'informe corresponent al centre dels alumnes TAE.
- Mantenir un cens actualitzat al màxim de tots els alumnes procedents d'altres cultures.
- Mantenir al dia l'estadística de cultures, llengües i alumnes matriculats a l'IES.

Respecte del Programa d'Educació Compensatòria¹⁴

- Farà un seguiment de l'absentisme que pugui haver-hi en l'alumnat d'incorporació tardana.
- Transmetrà les necessitats o consultes que tingui el claustre i el que pugui aportar el Programa.
 - Canalitzarà i transmetrà la informació i ajuda que es doni des del Programa de Compensatòria.
 - Coordinarà els llistats d'alumnes amb risc.
- Imprescindible coincidir en l'horari per poder-se coordinar.

Respecte del centre en general

- Recollirà i guardarà els materials que es proporcionin, creant un fons de material tant curricular com de consulta –proporcionat tant pel Programa d'Educació Compensatòria com per altres fons– per donar-lo a conèixer a tot el professorat del centre. Sempre sense passar per davant de la psicopedagoga.

CARACTERÍSTIQUES DE LA COORDINADORA D'ACOLLIDA

- Ha de ser una persona acollidora i afectuosa, però no sobreprotectora, i que els alumnes la puguin trobar en qualsevol moment com a referent.
- Ha de conèixer bé la realitat del centre.

14. Malgrat la retirada oficial de bona part de les funcions que el Programa de Compensatòria complia als centres de secundària, l'entrevistada comenta que en molt bona mesura continua mantenint-hi relacions de suport i col·laboració de forma estable.

- És imprescindible que comparteixi amb la resta de professorat el coneixement de la realitat social i cultural d'aquests alumnes d'incorporació tardana perquè se sentin acollits i respectats per tots.
- Li cal conèixer estratègies verbals i no verbals per assegurar la comunicació amb els alumnes nouvinguts i que desconeixen les dues llengües. Per les característiques del centre, sempre es disposa d'algun alumne/a que parla la llengua.»

Exemple 8: Coordinador/Responsable de l'alumnat d'incorporació tardana

Parlem aquí de les funcions que el Pla d'Acollida (curs 2002-2003) d'un dels centres visitats atribueix a la figura del coordinador/responsable dels alumnes d'incorporació tardana. Som davant d'un IES amb un percentatge total d'alumnat estranger superior al 20%, en la seva majoria d'origen magribí i llatinoamericà. Durant el curs 2003-2004 (l'entrevista es realitza l'abril de 2004) havien arribat al centre per matrícula viva més de 50 alumnes estrangers. En el moment de l'entrevista, el centre derivava al TAE ubicat en un institut veí un total de 20 alumnes (15 marroquins, 2 pakistanesos i 3 ucraïnesos). Citem textualment:

«Funcions

- Planificar i dur a terme l'entrevista inicial.
- Vetllar perquè es faci la prova d'avaluació inicial. Serà imprescindible realitzar una avaluació i observació inicials per tal de conèixer el nivell de l'alumne en totes les àrees, especialment les instrumentals, i el seu nivell de llengua oral i escrita per poder planificar el seu itinerari escolar.
- Traspasar la informació al tutor i/o a l'equip docent.
- Organitzar els horaris individualitzats en funció dels resultats de l'avaluació inicial (de forma trimestral).
- Organitzar el currículum a curt termini (activitats i materials). Partint de la seva trajectòria escolar i dels resultats de l'avaluació inicial. S'ajustarà el currículum de l'alumne perquè aquest pugui fer de forma autònoma activitats reforçades amb materials manipulatius, visuals, auditius i altres.
- Assessorar i col·laborar en la selecció dels materials i activitats adaptades.
- Dur a terme el seguiment acadèmic i personal (llibres, material escolar, menjador, exempcions, relació amb professorat, relacions amb companys...).
- Coordinar-se amb els serveis externs implicats.»

D'acord amb el que hem anat comentant, l'organització de sistemes interns d'atenció específica acostuma a requerir l'explotació extraordinària d'uns recursos escassos¹⁵.

Òbviament, això succeeix quan del que es tracta és d'alliberar franges horàries perquè determinats professors puguin ocupar-se oportunament de tasques i funcions de coordinació com les que s'acaben d'exemplificar. En el cas del primer exemple exposat, l'entrevistada ocupa el càrrec de coordinadora d'acollida des que el Departament d'Ensenyament va aprovar el seu Pla d'Acollida al centre com a *Pla Estratègic* (2000-2004). La mateixa entrevistada valora aquesta via com a molt restringida. Arran d'aquesta aprovació, la coordinadora d'acollida treballa exclusivament en l'aplicació i el desenvolupament del Pla d'Acollida al centre, quedant alliberada de docència ordinària i d'altres dedicacions horàries. Formalment el Pla Estratègic finalitza enguany, per bé que l'organització del centre procura establir els mecanismes necessaris perquè la coordinadora d'acollida continuï desenvolupant a l'institut el mateix càrrec i funcions¹⁶. Cal afegir que, en ser designat com a Centre d'Atenció Educativa Preferent (CAEP), aquest institut disposa d'un plus d'hores d'atenció a la diversitat conjugable en base a aquest objectiu.

En el segon dels casos exemplificats, és la responsable del Departament d'Orientació qui abasta la pràctica totalitat de les funcions assignades a la coordinació de l'acollida i escolarització dels alumnes d'incorporació tardana o d'origen estranger. Aquesta coordinadora afirma no donar a l'abast en l'acompliment del conjunt d'aquestes funcions. Les seves companyes de departament assumeixen part d'aquestes funcions sectorialitzades segons els cicles de l'ESO. A la pràctica, es critica el fet que el Departament d'Educació no reconegui oficialment l'existència d'àrees o departaments d'orientació als centres de secundària; la manca d'hores, de retribucions específiques i d'especificació formal d'àrees de responsabilitat és suplerta per la bona voluntat d'aquestes professores.

15. És evident que la institucionalització del càrrec de tutor d'acollida *oficialment alliberat* ha de permetre als centres que en disposin de millorar l'adequació dels recursos ordinaris interns a la realitat de les necessitats específiques pròpies de l'alumnat nouvingut.

16. I en tot cas es compta amb la seva possible renovació per un any més.

Així doncs, una part important de les funcions atribuïdes a aquests càrrecs o figures de coordinació passa per vetllar per l'encaix dels diferents serveis i recursos (interns i externs al centre) destinats a l'escolarització de l'alumnat nouvingut d'origen estranger. Entren així en joc combinacions diverses entre els àmbits d'actuació següents: els TAE, els tallers de llengua, les aules d'acollida i els agrupaments d'atenció específica, i l'ús de les estructures ordinàries d'atenció a la diversitat.

L'ESCOLARITZACIÓ AL TAE

Els centres que han anat desenvolupant polítiques integrades d'acollida i organització de l'escolaritat d'aquest alumnat envien bona part dels seus estudiants d'incorporació tardana (els de parla no romànica) als TAE corresponents. Hem parlat abans de les característiques dels procediments de derivació cap a aquest servei. Com descriurem més endavant en l'apartat *Combinacions sortints: alguns exemples*, en aquest cas la diferència rau en el grau de planificació del procés d'incorporació d'aquests alumnes al centre i a les classes ordinàries.

En cas de tractar-se de la vinculació amb un TAE ubicat en un centre diferent al de procedència, es fan evidents les dificultats d'articular sistemes integrats d'atenció i escolarització de l'alumnat que hi assisteix. D'acord amb el que apareix en l'Annex 5 del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, el criteri general hauria de ser el següent:

«Als matins assistiran al centre on estigui ubicat al TAE, el qual compartirà amb el centre de procedència l'escolarització d'aquest alumnat. L'alumnat completarà el seu horari amb l'assistència a la tarda al centre on està matriculat, el qual ha d'organitzar els seus recursos perquè pugui seguir un currículum adaptat a les seves necessitats.»

Aquest principi d'actuació coordinada no és pas nou. De fet, figurava ja com a una de les línies bàsiques d'intervenció del Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera 2003-2006. En el seu punt 7.4. es recollia l'aposta següent: «Organització dels recursos perquè l'alumnat que assisteix al TAE pugui seguir un currículum adaptat

a les seves necessitats durant les hores d'estada al centre, procurant sempre afavorir la relació d'aquest alumnat amb el grup al qual està adscrit».

A la pràctica no resulta fàcil traduir aquest principi a solucions definitives. Com detallarem més endavant, aquesta traducció es troba en funció de variables d'índole molt diversa: estructuració de l'horari de tarda (tipus de crèdits), disponibilitats horàries del professorat, distribució de responsabilitats en l'adaptació de materials específics, etc.

Interessa destacar aquí el fet que amb certa freqüència aquests centres de secundària disposen d'una o dues aules de TAE en les seves instal·lacions. No cal dir que això suposa avantatges importants per al centre en qüestió: afavorir el contacte i la coordinació contínua entre el professorat del centre i el del TAE; evitar la desvinculació de l'alumnat respecte del seu centre de referència; evitar desplaçament addicionals; millorar l'adequació dels canals de relació amb les famílies... Més informalment, i per bé que en aquestes aules s'escolaritzen alumnes d'altres centres, el fet de disposar d'un TAE al mateix centre és sovint utilitzat per fer participar el seu alumnat de certes sessions i activitats extraordinàries realitzades (tutories, crèdits no teòrics, sortides, activitats lúdiques,...).

Existeix més marge de maniobra quan es disposa d'un TAE específic de centre (TAE C). Del conjunt de centres de secundària que conformen la mostra a estudi, tan sols un d'ells disposava d'aquest recurs. A la pràctica, en aquests casos les aules del TAE passen a establir-se com a recurs pràcticament gestionable pel centre. Les incidències horàries de l'alumnat, les reunions de coordinació, els traspassos d'informació, l'organització conjunta d'activitats didàctiques ordinàries i extraordinàries, les accions tutorial, els canals de relació amb les famílies..., tot plegat pot entrar a formar part d'un pla de treball global propi del centre.

L'ESCOLARITZACIÓ ALS TALLERS DE LLENGUA (TL)

Davant la pràctica inexistència de programes específics d'atenció a les necessitats educatives de l'alumnat d'incorporació tardana de parla romànica, els darrers cursos el Departament d'Ensenyament ha formalitzat i concedit a alguns centres de secundària

(o a zones escolars) el recurs dels tallers de llengua. L'estructuració d'aquest recurs desenvolupa i amplia l'anterior figura de l'anomenat *auxiliar de conversa*. Per bé que no es tracti d'un recurs exclusivament adreçable a l'atenció d'alumnes llatinoamericans (o de parla romànica en general), molt sovint ha estat destinat a la immersió lingüística d'aquest alumnat, sobretot quan ha estat concedit a centres situats en zones parcialment cobertes per l'existència d'algun TAE. La concessió d'aquest recurs en un o altre format (TL de centre o de zona; hores de dedicació del seu professorat¹⁷) es realitza en tot cas depenent de la detecció realitzada per cada delegació territorial.

Si he optat per fer esment dels tallers de llengua en aquest apartat és perquè el treball de camp ha permès il·lustrar alguns casos en què aquest recurs és utilitzat combinadament amb d'altres recursos d'atenció específica tot passant a formar part d'una estructura integrada d'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana. En aquells casos en què, pels motius que sigui, no es disposa de la possibilitat d'assistència a un TAE, alguns centres el destinen a funcions d'aula de *primera* acollida (per a alumnes d'incorporació tardana amb més necessitats d'immersió lingüística, àdhuc d'alfabetització o aprenentatge de rudiments bàsics), complementant el recurs amb altres agrupaments d'atenció específica segons estructures de nivell. Quan el centre té derivacions establertes cap als TAE de zona, aleshores el taller de llengua pot acollir els alumnes de parla romànica del centre seguint criteris de flexibilitat quant al nivell i l'edat. Ho exemplifiquem més endavant.

L'ESCOLARITZACIÓ EN AULES D'ACOLLIDA I AGRUPAMENTS D'ATENCIÓ ESPECÍFICA

Segons se'ns ha confirmat en més d'una entrevista, la política del Departament d'Ensenyament (més concretament, dels seus Serveis Territorials) ha tendit a no concedir tallers de llengua a aquells centres que han disposat l'organització d'una aula d'acollida pròpia. En sentit genèric, una aula d'acollida seria un dispositiu estable d'atenció a les necessitats educatives de l'alumnat nouvingut. El seu principi bàsic no és altre que el d'accelerar els nivells d'aprenentatge dels seus alumnes de manera que puguin

17. Generalment l'assignació horària del professor o professora del TL al centre docent és de 12 hores setmanals (9 hores lectives i 3 de coordinació).

acabar incorporant-se amb relativa normalitat al seguiment del currículum ordinari de la secundària¹⁸. Els seus valors es basen en la generació d'un espai d'escolarització intensiva i flexible (valor instrumental), al temps que en la consolidació d'un primer espai de referència i sociabilitat (valor expressiu).

L'exemple següent recull l'explicitació dels objectius de l'aula d'acollida que apareix definida en el Pla d'Acollida d'un dels centres visitats. En tant que representen molt significativament la mena d'objectius que les persones entrevistades a d'altres centres amb aules d'acollida atribueixen a aquest recurs, els citem textualment.

Exemple 9: Objectius de l'aula d'acollida

«Objectius generals:

- Facilitar l'adaptació de l'alumne/a al sistema educatiu i la seva incorporació progressiva a l'aula ordinària.
- Elaborar un itinerari personalitzat que li permeti anar assolint gradualment els objectius educatius. Aquest itinerari detallarà la incorporació progressiva a les diferents àrees de l'ESO, d'acord amb l'evolució de l'alumne/a, fins a aconseguir l'objectiu últim i més important: romandre a l'aula amb la resta de companys i companyes en les diferents àrees curriculars.

.....

18. Diríem que, a casa nostra, l'extensió i aplicació real de les pedagogies de l'acceleració en contextos d'aula d'acollida estan encara lluny d'acomplir-se. Efectivament, en parlar d'*acceleració educativa* esdevé d'obligada referència el *projecte Levin* als Estats Units. Iniciat a mitjans dels noranta, en l'actualitat s'està duent a la pràctica amb un èxit força rotund en més de 1.500 escoles de primària i secundària (i 15 centres satèl·lit coordinadors del projecte). A grans trets, la hipòtesi principal d'aquest projecte és la següent: tractant-se d'*integrar* l'alumnat desavantajat en un nivell mig d'aprenentatge (*educational mainstream*), el ritme de la transmissió de coneixements i habilitats ha d'accelerar-se i no ralentitzar-se com acostuma a fer l'educació compensatòria, provocant fenòmens d'estigmatització i naturalització de l'associació «deficiència intel·lectual = diferència cultural». El ritme i la pedagogia proposats s'extreu de l'educació fins al moment adreçada a l'alumnat superdotat, apostant clarament per la discriminació positiva: prioritització de l'autoavaluació i responsabilització dels i les alumnes, treball cooperatiu, formació de grups de treball flexibles i heterogenis (*multability*), tutoritzacions entre els mateixos alumnes (*peer tutoring*), etc. Tot plegat sobre la base de les condicions d'*empowerment* & *responsability* quant a les funcions de l'escola i la implicació de tots els membres de la comunitat escolar.

Objectius específics:

- Accelerar el procés d'aprenentatge de la llengua de l'alumnat nouvingut.
- Aprendre estructures de conversa mínimes per possibilitar la comunicació i la relació.
- Adquirir vocabulari específic de cada àrea d'aprenentatge.
- Assolir les competències instrumentals bàsiques corresponents al nivell que cursa l'alumne/a: llengua catalana, llengua castellana, matemàtiques.»

Novament a la pràctica, les concrecions de les anomenades aules d'acollida són força diverses. L'especificació dels seus destinataris depèn de quin sigui l'ús d'altres serveis específics externs i interns. Per exemple, allà on els alumnes de parla no romànica assisteixen al TAE, l'aula d'acollida escolaritza predominantment alumnat llatinoamericà i alumnes post-TAE; allà on no es realitzen derivacions al TAE, hi assisteixen intensivament alumnes de parla no romànica (majoritàriament d'origen marroquí) i, en ocasions, de forma menys intensiva alumnes d'incorporació tardana procedents de països llatinoamericans.

Pel que fa als objectius i metodologies didàctiques, la seva programació dependrà de com s'estableixi la divisió de funcions amb aquests altres serveis d'atenció específica: de vegades es prioritzaran tasques d'alfabetització i aprenentatge de rudiments comunicacionals bàsics; en altres circumstàncies podrà fixar-se l'objectiu en l'acceleració dels aprenentatges del conjunt d'àrees curriculars.

Finalment, quant a l'obertura horària de l'aula d'acollida, aquesta estarà òbviament en funció dels recursos humans disponibles, més concretament, de les hores d'atenció a la diversitat reservades, així com de les cues horàries del professorat voluntàriament implicat. Un clar exemple: sembla situar-se com a norma generalitzada que l'alumnat que hi assisteixi pugui incorporar-se als grups ordinaris de referència en hores de tutoria, educació física, visual i plàstica o tecnologia. Que això sigui possible serà qüestió de l'adscripció dels alumnes per curs i grup de tutoria, i de la quadratura horària entre departaments i entre el professorat de l'aula d'acollida.

Com s'ha destacat anteriorment a l'apartat *L'escolarització al TAE*, el Pla i la política adoptada per la Subdirecció de Llengua i Cohesió Social aposten per fer de l'aula d'aco-

llida pròpia de centre una de les peces clau en el procés d'escolarització de l'alumnat nouvingut. És per això que recollim seguidament alguns dels criteris establerts en l'Annex 4 del Pla esmentat.

En primer lloc, s'entén l'aula d'acollida com «un marc de referència i un entorn de treball obert dins del centre educatiu (...)». Es tractaria d'una estructura organitzativa amb la finalitat bàsica de dotar el centre d'eines metodològiques i curriculars que garanteixin «l'aprenentatge intensiu de la llengua i la incorporació progressiva de l'alumnat a l'aula ordinària». Més concretament, un dels punts d'atenció principals es fixa en:

«La gestió del temps curricular de l'alumnat, tenint en compte una dedicació màxima de 12 hores per a l'aprenentatge intensiu de la llengua. Caldrà vetllar que no interfereixi en aquelles matèries que faciliten el procés de socialització de l'alumne/a.»

En síntesi, es concep l'aula d'acollida com un mecanisme educatiu específic de caràcter transitori (primer pas cap a la integració en l'aula ordinària), obert (permet combinar l'assistència a matèries comunes) i flexible (aquestes combinacions s'estableixen segons el pla de treball individualitzat de cada alumne), destinada a l'aprenentatge intensiu de la llengua vehicular i a l'adquisició de certs coneixements instrumentals bàsics. La gestió de l'aula d'acollida recau sobre la figura del tutor d'acollida, que haurà d'encarregar-se de les tasques que se'n deriven: realització de les avaluacions inicials de l'alumnat i col·laboració en el disseny de programacions adaptades; elaboració de propostes metodològiques i estratègies didàctiques específiques i per al professorat de les diferents àrees; seguiment tutorial dels alumnes i acompanyament del procés d'incorporació a l'aula ordinària; coordinació i traspàs d'informació entre departaments (seminaris) i equips docents; coordinació amb els serveis externs al centre; mediació entre el centre i les famílies, etc.

Com dèiem, alguns centres de secundària han encetat la posada en marxa d'aules d'acollida abans de l'oficialització d'aquest recurs per part del Departament d'Educació. Aquestes experiències, força diverses entre elles, poden considerar-se l'embrió d'allò que la Subdirecció de Llengua i Cohesió Social reconeix formalment –i comença

a finançar— a partir del curs 2004-2005. De seguida il·lustrarem els perfils d'aquesta diversitat amb exemples concrets.

LA INCORPORACIÓ DINS LES ESTRUCTURES ORDINÀRIES DE L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

L'organització integrada d'aquestes xarxes d'escolarització compta també amb l'adequació corresponent de les estructures generals de reforç i atenció a la diversitat que organitza el centre. Igual com succeeix en el cas tipològic que hem descrit (veure l'apartat *Entre la derivació i el reforç ordinari* d'aquest capítol), la programació final d'aquestes estructures té com a límits els recursos humans i horaris de què disposa cada centre. En aquest cas, però, es parteix d'una diferència de fons: aquests mecanismes (agrupaments flexibles, desdoblaments, crèdits de reforç, atencions individualitzades i/o en grups reduïts, grups de nivell, aules o unitats amb currículum adaptat) no són organitzats com a destinació immediata (directa o post-TAE, segons el cas) en l'inici del procés d'escolarització ordinària de l'alumnat nouvingut, sinó com a dispositius facilitadors de la incorporació progressiva d'aquest alumnat. No cal dir que les implicacions organitzatives d'aquesta diferència són enormement rellevants.

COMBINACIONS SORTINTS: ALGUNS EXEMPLES

Fins aquí hem repassat els mecanismes principals interns i externs de què acostumen a valer-se (quan poden) aquells centres de secundària a l'hora de programar de forma integrada la seva xarxa d'atenció educativa a les necessitats específiques pròpies de l'alumnat nouvingut d'origen estranger. Al mateix temps, hem anat constatant que les concrecions pràctiques d'aquests sistemes difereixen per raons diverses. Ni tots els centres tenen accés a les mateixes peces, ni tots les encaixen de la mateixa manera. Seguidament il·lustrem alguns d'aquests encaixos amb exemples extrets del treball de camp.

Sóc conscient que quedaran sense tractar algunes possibilitats combinatòries. És, per exemple, el cas d'aquells centres que treballen sobre l'esquema «TAE + taller de llengua». L'opció presa ha estat la de prioritzar l'atenció sobre els casos en què destaca l'organització i la gestió de recursos d'atenció educativa específica propis del centre.

Combinació 1: TAE + aula d'acollida + estructures d'atenció a la diversitat

Ens situem aquí en el cas d'aquells centres que deriven l'alumnat d'incorporació tardana de parla no romànica a les aules del TAE (ubicat dins o fora del centre) i assumeixen l'escolarització inicial de l'alumnat de parla romànica (majoritàriament llatinoamericà) per mitjà de l'aula d'acollida del centre. N'apuntem dos exemples.

Exemple 10: TAE + aula de nouvinguts + atenció a la diversitat

El centre. Parlem aquí d'un IES situat en una ciutat de la primera corona de l'Àrea Metropolitana de Barcelona. El centre s'ubica en un dels seus barris perifèrics, una zona amb una proporció elevada de població immigrada resident. Tradicionalment aquesta població ha estat d'origen magribí, per bé que darrerament ha augmentat la proporció de població procedent de llatinoamèrica (de l'Equador i Colòmbia, principalment). El percentatge de població escolar d'origen estranger estudiant d'ESO en aquest institut és aproximadament del 30%, del qual una tercera part és de nova incorporació (arribat entre els cursos 2003-2004 i 2004-2005).

El TAE. En el moment de l'entrevista amb la responsable de l'aula de nouvinguts (febrer de 2004), l'institut envia al TAE d'un centre veí quatre alumnes. Setmanes enrere n'enviava vuit. L'entrevistada critica el recurs del TAE bàsicament en la mesura que fomenta la desvinculació dels alumnes del seu centre de referència, i no permet incorporar les tasques docents i acadèmiques que s'hi realitzen en les dinàmiques del propi centre. A més, es destaca la dificultat que suposa justificar a famílies i alumnat que s'inscriu a l'institut el fet que durant tot el primer curs hauran d'assistir a un altre centre. En alguns casos això ha generat resistències que han motivat absentismes perllongats a l'aula TAE.

L'aula de nouvinguts (AN). Es tracta d'una iniciativa posada en marxa dos cursos enrere. En l'actualitat hi assisteixen 17 alumnes (matí) més els 4 alumnes TAE (un total de 21 alumnes a la tarda). De fet, l'aula havia estat pensada per acollir fins a 15 alumnes, però s'ha hagut d'anar ampliant la ràtio per l'arribada progressiva d'alumnat d'incorporació tardana. A la pràctica això provoca la solució d'urgència següent: a mesura que arriben nous alumnes amb manca de competències instrumentals bàsiques, han d'anar abandonant l'aula aquells altres que progressen millor; no és que estiguin ja preparats per assistir a les classes ordinàries amb normalitat, no és que no necessitin del treball dut a terme a l'aula de nouvinguts, és una qüestió de necessitat.

Assisteixen a aquesta aula alumnes procedents del Marroc, de la Xina, de Bangladesh i de l'Eu-

ropa de l'Est. No hi assisteixen els alumnes llatinoamericans, perquè «ho necessiten menys», i perquè en molts casos no difereixen en situació acadèmica de la mitjana de l'alumnat autòcton assistent als grups normalitzats.

Els alumnes assisteixen a aquesta aula tots els matins de 11.30h a 13.30h i totes les tardes. Inicialment es plantejava un horari més extens (hi anaven totes les hores excepte quan els tocava tutoria o crèdits variables). Això, però, generava disfuncions (més professorat treballant a menys dedicació) i succeïa aleshores que els alumnes es negaven a abandonar l'AN per assistir en hores puntuals als grups *normalitzats*. El curs 2004-2005 s'opta per una solució horària menys intensiva i més tancada (tan sols trenquen l'horari quan els toca tutoria), susceptible d'equilibrar millor l'assistència al grup normalitzat. També així els alumnes ho accepten millor.

Mentre que en horari de matins s'hi barregen alumnes de totes les edats, a les tardes es parteix el grup en dos, segons els cicles de referència. Es dona així sortida a la diversitat afegida que suposa la incorporació dels alumnes del TAE. Tot plegat representa una diversitat de situacions, nivells, edats, rendiments molt difícil de tractar, més quan contínuament cal anar-se adaptant a l'arribada de nous alumnes d'incorporació fora de termini. L'acció de treball i la composició del grup varia cada setmana, la qual cosa obliga a l'adequació setmanal de les programacions corresponents.

Hi treballen quatre professors, tots ells ocupant hores d'atenció a la diversitat (un paquet total de 23 hores).

L'atenció a la diversitat. El centre disposa les línies següents: tres a 1r d'ESO, quatre a 2n, tres a 3r i quatre a 4t. Aquí es disposa el tractament general de la diversitat sobre la base del criteri de grups heterogenis més desdoblaments de nivell. Abans es treballava amb grups homogenis, però els resultats no van ser els esperats i, a més, aquest treball impedia flexibilitzacions estratègiques per matèries. Sigui com sigui, als grups d'atenció reduïda sorgits en hores de desdoblament s'incorporen la majoria dels alumnes de l'aula de nouinguts més els alumnes d'incorporació tardana d'origen llatinoamericà.

En hores d'assistència als grups normalitzats, en alguns casos l'alumnat d'incorporació tardana treballa materials adaptats per a la matèria, o materials de l'aula de nouinguts. En tot cas depèn de la voluntat dels professors corresponents que facin l'una o l'altra cosa, o que simplement tractin de seguir la classe com poden. L'entrevistada parla d'un cert nombre de professors que es preocupa per recopilar exercicis adaptats demanant informació als professors de l'aula de nouinguts o revisant els materials disponibles al despatx de la coordinació pedagògica. En tot cas, s'argumenta que aquest treball hauria de coordinar-se i formalitzar-se per departaments didàctics, i acabar generant dossiers adaptats de treball autònom per matèria i nivell.

Exemple 11: TAE + aula d'acollida + atenció a la diversitat

El centre. Quant a característiques pròpies i de l'entorn, aquest centre és força semblant al de l'exemple anterior. L'institut es troba situat en una localitat costanera de la província de Barcelona, més concretament en la primera perifèria de la ciutat. Les seves escoles de primària de referència formen part d'unes zones escolars caracteritzades per nuclis urbans i barris de classe treballadora, alguns d'ells amb percentatges elevats de població resident d'origen estranger. Aproximadament el 30% del seu alumnat és d'origen estranger i de procedència majoritàriament marroquina.

En el moment de la realització del treball de camp, s'ubica al centre un TAE de zona al qual assisteixen sis alumnes del centre.

L'aula d'acollida. Enguany és el primer curs d'entrada en funcionament d'aquesta aula. A diferència del cas anterior, a l'aula d'acollida hi assisteixen alumnes nouvinguts de parla romànica (majoritàriament d'origen llatinoamericà) i els anomenats alumnes post-TAE (majoritàriament d'origen marroquí); en total prop d'una vintena d'alumnes d'edats diverses. L'aula d'acollida és oberta tots els matins de la setmana, per bé que els horaris d'assistència dels alumnes depenen dels seus ritmes d'aprenentatge i, per tant, de la conveniència d'anar-se incorporant progressivament a més hores de classe amb els grups de tutoria corresponents. S'encarreguen d'impartir-hi classes tres professores del Departament de Català. Una d'elles, designada coordinadora de l'aula d'acollida, ha estat, conjuntament amb la coordinadora pedagògica del centre, l'artífex de la seva posada en marxa.

Per regla general, de bon començament els seus alumnes hi assisteixen en horari intensiu, incorporant-se als grups normalitzats de referència en hores de tutoria, educació física, visual i plàstica, i tot l'horari de tarda. L'alumnat llatinoamericà assisteix també a les classes ordinàries de llengua castellana. A mesura que els uns i els altres avancen els seus nivells d'aprenentatge, es van incorporant a l'aula ordinària més hores i a més matèries, començant per les àrees instrumentals. Aquest procés és acordat entre la coordinadora de l'aula d'acollida i els tutors de grup corresponents.

Quant als continguts didàctics, es prioritzen tres àrees bàsiques: el català (vocabulari, català parlat, estructures i ortografia), el coneixement del medi social (geografia local i catalana) i el medi natural (en el seu vessant d'experimental). Mentre que per al desenvolupament de les sessions de català s'han confegit dossiers seqüenciats per nivell, no s'han elaborat materials adaptats per a les altres dues matèries.

L'atenció a la diversitat. El centre no estructura agrupaments flexibles a cap dels dos cicles de l'ESO; bona part del paquet d'hores d'atenció a la diversitat s'han destinat a l'organització de l'aula d'acollida. Al segon cicle funciona una aula oberta amb currículum adaptat. Per regla general s'evita assignar-hi l'alumnat d'incorporació tardana (en tot cas no per raons de les seves necessitats educatives específiques). Tot plegat suposa que, a mesura que aquest alumnat es va incorporant a l'aula ordinària, les tasques d'atenció i seguiment recauen en mans dels professors i professores de crèdits comuns.

Combinació 2: TL + grups d'atenció específics + estructures d'atenció a la diversitat

Il·lustrem ara dues fórmules de treball basades en la utilització del recurs del taller de llengua com a part integrant de l'estructura d'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana. En tots dos casos, aquest taller és destinat a acomplir funcions de primera escolarització, mentre que la resta de grups de reforç passen a completar les estructures de nivell restants.

Exemple 12: TL + grups d'atenció específics + atenció a la diversitat (1)

El centre. Es tracta de l'únic centre de secundària del municipi, localitzat en una comarca gironina amb una base productiva de tipus rural important. Disposa de tres línies per curs. Prop d'un 10% (36 alumnes) de la seva població escolar d'ESO és d'origen estranger, en la seva gran majoria provinents del Marroc. Aquest percentatge s'ha anat estabilitzant (cursos enrere hi havia inscrits al centre més de cinquanta alumnes d'ESO de nacionalitat estrangera), i molts d'aquests alumnes arriben a l'institut havent cursat bona part primària al mateix municipi. Ens entrevistem amb la coordinadora d'alumnat d'incorporació tardana (AIT), la professora del taller de llengua i la becària de reforç.

El taller de llengua i els agrupaments d'incorporació tardana. En el Pla d'Acollida del centre queda ja recollit el tractament específic de l'atenció educativa de l'alumnat d'incorporació tardana. Aquest estableix una divisió en quatre grups d'atenció específics, el primer d'ells cobert per les hores assignades al taller de llengua.

- *Grup 0.* Es tracta d'un grup estable mantingut al llarg de tot el curs. No tenen llibres de text. Les seves classes són impartides per la professora del taller de llengua, i compten amb dedi-

cacions puntuals d'altres professors. En total, els alumnes hi assisteixen l'horari complet de matins. Tots ells són alumnes pròpiament d'incorporació tardana, gairebé tots provinents del Marroc. Disposen d'un dossier de treball autònom per treballar en hores d'assistència als grups normalitzats. Fonamentalment es tracta d'un grup d'alfabetització. Per bé que el treball a l'aula es planteja des de l'atenció individualitzada a les necessitats específiques de cada alumne (edats i nivell d'escolarització diferents), l'aprenentatge de la llengua es programa a un doble nivell: treball sistemàtic de vocabulari i estructures lingüístiques, i ensenyament de fórmules i hàbits comunicacionals quotidians. En el moment de l'entrevista (març de 2004) reben aquest suport un total de deu alumnes.

- *Grups 1 i 2.* Els quatre alumnes de nivell 1 disposen ja d'un cert bagatge oral de la llengua, però mantenen dèficits importants en l'àmbit de la lectoescriptura. L'alumnat de nivell 2 (cinc alumnes) disposa d'un millor nivell de llengua oral. Treballen els materials del *Nivell Llindar 1 i 2* (ed. Àlber) i els exercicis multimèdia de la col·lecció *Vincles* (dins l'edu365). Tenen alguns llibres de text ordinaris, segons els materials i els continguts que s'acorda treballar en les sessions amb els seus professors. Assisteixen a aquests grups de reforç un mínim de quatre hores setmanals, i es prioritza sortir de l'aula ordinària en hores de les àrees instrumentals (català, castellà i matemàtiques) i d'anglès. D'aquestes quatre hores, dues es dediquen a reforçar el treball de la llengua catalana tant a nivell oral com escrit, i dues a reforçar l'àrea de matemàtiques. La composició d'aquests dos grups s'estableix amb criteris de flexibilitat.
- *Grup 3.* Són aquests (cinc) alumnes que, amb més o menys dificultats, poden seguir les classes ordinàries. Disposen ja de tots els llibres de text. Assisteixen a aquest grup quatre hores setmanals, en aquest cas procurant no treure'ls de la classe ordinària durant l'horari de les matèries instrumentals. D'aquestes quatre hores d'atenció, dues es dediquen a reforçar les llengües (català i castellà) i les ciències socials, i les altres dues les matemàtiques i les experimentals. Segons es descriu en el Pla d'Acollida corresponent, «en general, aquestes hores són per reforçar els continguts treballats a classe, per orientar l'elaboració dels treballs, per preparar exàmens... Per això serà imprescindible que la persona responsable dels suports pacti els objectius amb els professors d'àrea».
- *Nivell 4.* Es plantegen aquí hores d'atenció individualitzada per a aquell alumnat amb més de tres cursos d'escolarització al municipi. Són tretze alumnes que, amb certes adaptacions curriculars, participen amb gairebé plena normalitat del conjunt de classes ordinàries. Tenen tots els llibres de text i no se'ls destina cap suport específic. A aquest nivell, doncs, s'apliquen atencions individualitzades segons sigui necessari.

La gran majoria dels alumnes que reben aquests suports (a tots quatre nivells) són procedents del Marroc. Per dur a terme el conjunt d'aquestes hores de reforç es disposa de les participacions següents: nou hores setmanals de la professora del taller de llengua (que sobretot s'ocupa de les classes del grup 1), nou hores d'una monitora de reforç becada per l'AMPA (que s'ocupa també de la biblioteca en hores extraescolars)¹⁹, més el complement corresponent d'hores de la professora de diversitat i cues horàries d'altres professors.

L'atenció a la diversitat. La pròpia estructuració d'aquests reforços (dins la qual comptem les hores de taller de llengua), s'organitza per permetre la incorporació progressiva i flexible de l'alumnat als grups i sessions ordinàries. En tot cas, aquesta incorporació es recolza amb les pràctiques habituals dels desdoblaments i els agrupaments flexibles per nivell. En aquest darrer cas, s'ajuda al treball en les àrees instrumentals dels alumnes dels nivells 3 i 4.

Exemple 13: TL + grups d'atenció específics + atenció a la diversitat (2)

El centre. Es tracta d'un dels cinc IES existents en aquest municipi gironí (amb també dos centres concertats amb secundària). Un antic institut de FP que s'ubica en un barri de classe treballadora, on conflueixen residents de l'antiga immigració espanyola i la nova immigració extracomunitària. Aproximadament un 15% de l'alumnat d'ESO del centre és de procedència estrangera. Un 10% del total de l'alumnat és d'incorporació tardana. Parlem amb la coordinadora pedagògica del centre.

Cursos enrere, l'alumnat estranger al centre representava un percentatge molt reduït del total de la seva població escolar. L'acollida inicial i la incorporació a l'aula ordinària es produïa de manera pràcticament immediata. El tractament de la seva escolarització s'especificava a partir de reforços en hores de crèdits variables, reforços en cues horàries de certs professors i hores individuals d'atenció a la diversitat, organització de grups de nivell al segon cycle.

Els grups d'incorporació tardana (IT). Des del curs 2001-2002 comença a consolidar-se l'es-

19. Des de cursos anteriors l'AMPA finança amb recursos propis la contractació via beca de monitores de reforç amb ocupacions diverses. S'intenta que siguin exalumnes del centre. La coordinadora d'AIT comenta que es tracta d'un recurs bastant precari, ja que no assegura cap estabilitat (els ha passat en més d'una ocasió que el becari o becària ha hagut de marxar en trobar feina). A més, ratlla l'al·legalitat. De qualsevol forma, l'entrevistada destaca el fet positiu que siguin els propis pares els qui actuïn en aquesta direcció.

tractura d'acollida i atenció acadèmica actualment en funcionament. Aquesta aposta es deu a la necessitat d'organitzar un sistema per atendre un percentatge creixent d'alumnes nouvinguts amb necessitats educatives específiques. S'establien així tres grups flexibles d'alumnat d'incorporació tardana:

- Grup A. Alumnes IT amb més mancances instrumentals bàsiques. Tres hores de classe al dia en grups d'atenció específica. Majoritàriament magribins.
- Grup B. Alumnes IT amb necessitats instrumentals bàsiques. Dues hores de classe al dia en grups d'atenció específica. Magribins i de l'Europa de l'Est.
- Grup C. Alumnes IT castellanoparlants. De tres a cinc hores setmanals de classe en grups d'atenció específica. Amb aquest alumnat es treballa, a més del català, temes de ciències socials i matemàtiques adaptades a l'entorn.

S'estableixen franges horàries fixes, evitant la dispersió i fragmentació horària de l'alumnat. Això és possible gràcies al nomenament de tres professores de diversitat. Una d'elles (la coordinadora d'IT) està *alliberada* divuit hores per: encarregar-se de la majoria de les classes, coordinar les actuacions i la relació amb la resta del professorat, encarregar-se d'efectuar les proves de nivell quan arriba l'alumne, i servir de tutora referent d'aquest alumnat al centre.

Valorant positivament aquest model, se sol·licita al Departament la concessió d'un pla estratègic amb la voluntat d'aconseguir un professor a jornada completa. En no ser concedit, es recorre a la convocatòria d'ajuts d'una fundació privada, presentant un programa d'actuació conjunt amb una entitat sense ànim de lucre de forta implantació al territori. L'ajut és atorgat. Els recursos es destinen a la contractació d'una professora amb vint hores de permanència a l'institut (per docència i dinamització d'activitats extraescolars) i cinc al centre de l'entitat.

Complementant els recursos ja disposats (professors de diversitat, i coordinadora d'IT), la incorporació d'aquesta professora permet consolidar l'estructura establerta de grups flexibles d'atenció específica:

- **Nivell A** (Aula d'iniciació). Vint-i-cinc hores setmanals. Hi assisteixen aquells alumnes que acaben d'arribar a Catalunya i que desconeixen la llengua i cultura catalanes. A la pràctica hi assisteixen alumnes nouvinguts d'origen marroquí. L'objectiu general és que aquest alumnat vagi adquirint el domini de la llengua i una capacitat de comprensió suficient per incorporar-se progressivament als crèdits comuns de l'aula ordinària, amb les adaptacions de material que corresponguin. Es procura la participació d'aquest alumnat en certes sessions de les matèries: educació física, visual i plàstica, música, tutoria i crèdits variables. Aquest grup el tutoritza la professora nova.

- **Nivell B** (Aula de consolidació). Quinze hores setmanals. Segons contempla la redacció del projecte, «hi anirien aquells alumnes que, malgrat que en general entenen i comprenen la llengua, no dominen el vocabulari específic per poder seguir una classe amb normalitat. En general serien aquells alumnes que el curs anterior estaven adscrits a l'aula d'iniciació i que aquest any repeteixen curs». Si bé depèn de quin sigui el pla de treball individual de cada alumne, es procura que tots ells es vagin incorporant al major nombre de crèdits comuns a l'aula ordinària (a més de les matèries a què assisteixen els alumnes de nivell 1: matemàtiques, ciències naturals i tecnologia).
- **Nivell C** (Aula de seguiment). Entre tres i cinc hores setmanals. Hi assisteixen, a mode de tutoria individualitzada, aquells alumnes que segueixen el conjunt de classes ordinàries però que requereixen de reforços específics. Bona part d'aquests alumnes continuen essent d'origen llatinoamericà.

El taller de llengua. El curs acutal, un cop finalitzat el període de percepció de la subvenció, el centre ha hagut de reorganitzar els recursos disponibles per a l'atenció de l'alumnat de nova incorporació. S'ha pogut, però, mantenir l'estructura de funcionament en tres grups flexibles gràcies al recurs del taller de llengua. La professora d'aquest taller dedica les nou hores de la seva franja docent a impartir les classes del grup de nivell 1. Del total d'hores disponibles d'atenció a la diversitat, el centre en destina quaranta per a l'atenció als alumnes d'incorporació tardana (comptant les dotze hores de la professora del taller de llengua). Aquesta dedicació es complementa amb cues horàries d'alguns professors. En total, set professors imparteixen classes als grups A i B, i quatre professors fan tasques de reforç als alumnes del nivell C. A la pràctica, però, i malgrat aquests esforços de programació, la retirada de l'ajut ha comportat una reducció en el nombre d'hores d'atenció a tots tres grups, i un augment de dispersió en les dedicacions dels professors implicats.

L'atenció a la diversitat. Convé aquí constatar que el perfil del conjunt de l'alumnat del centre correspon a un baix nivell acadèmic: el 40% dels que comencen 1r d'ESO no tenen la primària aprovada.

- Segon cicle. S'estructuren les línies segons grups de nivell. L'entrevistada reconeix que en el grup de nivell més baix acaben agrupant-se situacions acadèmiques i conductuals molt diverses. Generalment és on s'assignen els alumnes d'incorporació tardana.
- Primer cicle. Es practiquen agrupaments flexibles en les àrees instrumentals. Actualment s'ha organitzat un grup addicional per a l'alumnat d'incorporació tardana. L'estructuració d'aquest grup afegit s'ha establert traient hores de crèdits variables, de desdoblaments i de

necessitats educatives específiques (NEE). Així, de les tres línies que té el centre a 1r i 2n d'ESO, en les hores de les matèries instrumentals, funcionen un total de cinc grups.

Combinació 3: Aula d'acollida + estructures d'atenció a la diversitat

Finalment ens ocupem d'un cas no massa corrent²⁰, basat en el rebuig frontal al recurs TAE (no pas per raons de proximitat) i en l'organització d'una aula d'acollida destinada a cobrir la primera escolarització de l'alumnat nouvingut.

Exemple 14: Aula d'acollida + grups d'atenció específics

El centre. L'institut es troba en un barri majoritàriament obrer d'un municipi pertanyent a la província de Barcelona. En l'actualitat els seus alumnes estrangers representen gairebé una tercera part de l'alumnat total d'ESO, i en la seva majoria s'han incorporat al centre durant els darrers quatre cursos. Ens entrevistem amb la coordinadora de l'aula d'acollida i amb la directora del centre.

Des de la direcció i la comissió d'atenció a la diversitat s'ha optat per evitar derivacions d'alumnat al TAE. Es destaquen motius diversos: segregació de l'alumnat del centre de referència, ubicació precària del TAE (barracons) al qual els tocava enviar l'alumnat, dificultats de coordinació amb el seu professorat, saturació del recurs (existència de llista d'espera), voluntat d'assumir el problema en comptes de derivar-lo, etc. Tant la coordinadora de l'aula d'acollida com la directora entenen que és l'institut qui s'ha d'encarregar dels seus alumnes i que els recursos extraordinaris procedents de l'Administració educativa haurien de poder ser directament gestionables des dels diferents centres.

Anteriorment a la programació de l'aula d'acollida, el centre treballava l'escolarització d'aquest alumnat per les vies ordinàries de les estructures de reforç i grups flexibles en matèries instrumentals.

L'aula d'acollida. Per donar resposta a l'arribada creixent d'alumnes d'incorporació tardana, el Pla d'Acollida al Centre disposa el recurs de l'aula d'acollida, gestionada per la comissió d'atenció a la diversitat de l'IES. Actualment s'està enllestit la redacció del seu funcionament, per bé que en el moment de l'entrevista (gener de 2004) l'aula acabava de posar-se en marxa. La posada

20. De fet, ha estat l'únic documentat al llarg de la recerca.

en pràctica d'aquesta aula ha estat possible gràcies a l'*alliberament* (disset hores setmanals) de la persona que es farà càrrec de la seva coordinació i de la majoria de les hores de classe.

A l'aula d'acollida han començant a assistir-hi uns vint alumnes (en horaris no coincidents), sobretot d'origen marroquí i llatinoamericà. Són tres les persones que més hores hi dediquen: la coordinadora de l'aula i les dues professores de la UAC (Unitat d'Adaptació Curricular). Totes tres es reparteixen les tutoritzacions individuals dels alumnes (la coordinadora de l'aula amb els alumnes de primer cicle, les professores de la UAC amb els de 3r i 4t d'ESO). Puntualment s'ocupen d'algunes sessions altres professors amb cues horàries per cobrir.

Es preveu que l'alumnat hi assisteixi de forma intensiva durant un període de no més de tres mesos, sempre en funció de les seves situacions i progressos individuals. Tots ells i des del principi, però, comparteixen amb el grup normalitzat certes hores de les matèries següents: tutoria, educació física, visual i plàstica, tecnologia i aquells crèdits variables considerats convenients.

Durant l'horari d'atenció específica d'aquest l'alumnat es disposa un sistema mixt de sessions de classe amb el professor, d'una banda, i de treball autònom individual o en grups reduïts, de l'altra. Aquest darrer treball pot ser dut a terme a la mateixa aula o, en ocasions, en altres espais lliures de l'IES (biblioteca, sala d'ordinadors...); la seva organització és possible gràcies a l'elaboració de *blocs de treball autònom*: escriptura, lectura, paraules, ortografia i ordinador. Tots ells es corresponen amb dossiers seqüenciats per nivell amb activitats autocorrectives. L'alumne disposa d'una graella on se li indica els blocs que li pertoca fer a cada moment, i on marca el treball realitzat. Quinzenalment el professor o professora recull els materials, els corregeix i els avalua. A mesura que van progressant es van incorporant més hores i a més matèries a l'aula ordinària. El criteri d'aquesta incorporació són flexibles (depenent de cada alumne) i entren en joc les disposicions pròpies dels professors per fer-se'n càrrec (adaptant materials, per exemple). Les tres tutores de l'alumnat d'incorporació tardana supervisen aquest procés amb un full de seguiment on es recullen les experiències i tipus de dificultats que els alumnes viuen a les classes ordinàries.

L'atenció a la diversitat. La mateixa estructuració del treball en blocs seqüencials autònoms permet flexibilitzar la incorporació de l'alumnat a l'aula ordinària. Segons el cas, l'alumne hi treballarà els dossiers autocorrectius corresponents o serà implicat en el desenvolupament ordinari de la classe. En general, i de bon començament, s'utilitzen els agrupaments flexibles a les àrees instrumentals per assignar als grups sortints de menys nivell l'alumnat llatinoamericà, el qual hi assistirà més o menys hores setmanals segons es convingui. La mateixa estructuració dels grups flexibles així com la resta de desdoblaments servirà per anar-hi incorporant el conjunt de l'alumnat d'incorporació tardana d'acord amb els seus progressos en l'aula d'acollida.

CONCLUSIÓ

Recapitem sobre aquest apartat i sintetitzem algunes de les problemàtiques principals que, abordant-les com poden, els centres que treballen sobre l'articulació integrada d'aquests sistemes d'acollida i escolarització es veuen obligats a anar resolent. En alguns casos tornaré a insistir sobre certs punts tractats en iniciar aquest segon bloc (veure l'apartat *Qüestions generals plantejades* d'aquest capítol).

Manca de recursos

Aquest factor apareix insistentment en totes les entrevistes realitzades. Es fa particularment evident quan del que es tracta és de generar recursos interns d'atenció específica i d'integrar-los dins una estratègia global d'escolarització d'aquest alumnat. Tots els exemples que acabem d'apuntar permeten il·lustrar-ho: es recorre a ajuts econòmics d'origen privat (fundacions), a suports docents externs (monitores becades), al treball voluntari del professorat (particularment el de diversitat o aquells que tutoritzen o coordinen l'acollida d'alumnat d'incorporació tardana)... El treball de camp podria aportar força més exemples d'aquestes situacions.

Recordem el cas d'un centre concertat amb un percentatge elevat d'alumnat nouvingut d'origen estranger, un centre que per fer front a l'atenció de les seves necessitats educatives específiques optava per fer una bossa comuna d'hores d'atenció a la diversitat. Dins d'aquest paquet, a més de les hores de diversitat corresponents per professor i aquell plus obtingut com a centre d'actuació educativa preferent (CAEP), s'hi afegixen aquelles hores que permet contractar l'estat de fons de l'orde religiós corresponent. A partir d'aquí s'estructura el tractament següent: *a)* dedicació a jornada completa del professor del taller de llengua; *b)* alliberament a jornada completa de dos professors: un per a l'etapa d'infantil i primària, i un per a secundària. Aquests tres professors s'encarreguen del suport lingüístic, del reforç en grups, de l'elaboració d'estratègies pedagògiques, de la preparació de material de treball adaptat, del seguiment d'aquest alumnat i de l'avaluació.

O fixem-nos en el que explicita l'apartat d'un dels plans d'acollida considerats: «cal tenir en compte que algunes hores invertides a l'aula d'acollida corresponen a l'horari

lectiu del professorat, però unes altres són fruit del seu voluntarisme». Mentre que en un altre centre, s'atribuïa la possibilitat d'haver organitzat enguany un sistema d'atenció educativa a l'alumnat nouvingut bo i eficaç (grups específics de reforç, suports individualitzats, desdoblament i agrupaments flexibles a tots els cursos, professors de diversitat pràcticament alliberats de docència ordinària...) a la felicitat coincidència de tot un seguit de circumstàncies accidentals: millors trams de correspondència entre ràtios i nombre de professors a tots els cursos, disposició d'una professora vetlladora amb temps lliure sobrevingut, substitució temporal d'un membre de l'administració del centre per una professora a temps complet, incorporació d'un psicopedagog abans membre d'un equip d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) i expert en aquest camp, etc.

En definitiva, sembla més que corroborada una de les idees abans anotades. La posada en pràctica de sistemes interns d'atenció específica (des de l'alliberament d'hores per a tasques de coordinació d'acollida, a la inversió horària que requereixen les aules d'acollida) acostuma a necessitar de l'explotació extraordinària d'uns recursos escassos. Quan això no és possible (o deixa de ser possible), aleshores ocorren situacions com algunes de les aquí esmentades.

Dificultats horàries

Alumnes de diferents procedències, llengües, edats, cursos, nivell d'aprenentatges..., efectivament les aules d'acollida, els TAE, els tallers de llengua, els grups d'atenció específica..., han de fer front a l'escolarització d'una diversitat internament molt diversa. Bona part d'aquest alumnat passa una important franja de la seva jornada escolar fora de l'aula ordinària. És aleshores quan s'avalua la conveniència d'estructurar espais flexibles i oberts d'acceleració educativa que permetin la seva incorporació progressiva al grup normalitzat. Es justifica, a més, que aquesta incorporació es vagi efectuant sobre la base dels ritmes d'aprenentatge individuals i produint en els horaris d'aquelles matèries que millor convingui. A la pràctica, aquesta aposta pedagògica obliga, si més no, a autèntiques obres d'enginyeria horària no sempre reeixides. Així ens n'informen els professors entrevistats responsables de la coordinació d'aules d'acollida.

Pot establir-se un horari fix de permanència a l'aula d'acollida, més o menys extens segons els diferents nivells dels alumnes. En aquest cas l'alumnat assisteix a l'aula ordinària a les matèries que toquin la resta d'hores²¹. Es perd així el control del procés progressiu d'incorporació a determinades àrees i no unes altres. La possibilitat contrària consisteix a partir d'una assistència estable a aquelles matèries cregudes convenientes, i tornar a l'aula d'acollida l'horari restant. En la mesura que a l'aula d'acollida hi assisteixen alumnes assignats a cursos i grups-classe diferents, amb horaris diferents, aquesta darrera opció complica enormement la programació de les tasques didàctiques a dur-hi a terme.

Quan és el propi centre qui gestiona el recurs (cas de les aules d'acollida o dels grups de reforç), acostuma a cercar-se una solució intermèdia, sempre en dependència de la planificació horària general del centre i del marge pedagògic que s'atribueixi a la situació particular de cada alumne. En tot cas, no sembla pas fàcil. I la solució acostuma a requerir d'estratègies de recolzament. En algun cas, per exemple, el centre fixa una mateixa hora de tutoria per a tots els grups de tots els cursos (l'anomenada tutoria de centre). Almenys en aquest moment és clar que tot l'alumnat d'incorporació tardana pot assistir-hi sense interferir en la programació del seu grup de reforç. Altres centres fixen a cada cicle una mateixa franja horària per als crèdits variables. I en ocasions es recorre a solucions segurament menys desitjables, com la de concentrar l'alumnat d'incorporació tardana assistent a l'aula d'acollida (o a grups específics de reforç) en el mateix grup-classe de referència.

Els materials

La professora d'un TAE ironitzava «aquests alumnes veuen l'escola en blanc i negre». Es referia al fet que la pràctica totalitat dels materials específics que treballen són compilacions de fotocòpies procedents de fonts i llibres diverses. Si bé existeixen materials per a l'aprenentatge de la llengua i altres coneixements instrumentals bàsics (les col·leccions *Vincles*²², *Nexes*²³, *Nivell llindar*²⁴; o el llibre *Hola!*²⁵, per exemple), acaba

21. El que normalment succeeix amb l'alumnat del TAE en horari de tarda.

22. Els materials *Vincles*, confeccionats pel SEDEC i editats pel Departament d'Educació són de lliure disposició al web: <http://www.xtec.es/sedec/vincles/vincles.htm>. El material interactiu de què s'acompanyen

essent necessari confegir dossiers de seqüenciacions més específiques, barrejant les unitats didàctiques i nivells de suficiència especificades en aquests materials.

La confecció d'aquests materials demana temps, temps per conèixer i avaluar la idoneïtat dels seus usos, temps per fer-ne la confecció, temps per complementar-los amb elaboracions pròpies allà on calgui. S'insisteix en la utilitat que part d'aquests materials siguin autocorrectius i permetin el treball autònom; d'aquesta forma quan l'alumne assisteix a l'aula ordinària el professor o professora corresponent podrà valorar l'interès d'implicar l'alumne en la dinàmica de la classe o bé fer-lo treballar autònomament.

Un problema afegit apareix quan el professorat de diversitat o els responsables de l'alumnat d'incorporació tardana plantegen la conveniència d'adaptar part del material de les àrees no instrumentals per tal de facilitar la incorporació i participació real de l'alumnat nouvingut en el marc de la classe ordinària. En tot cas seria una bona eina per a l'acceleració conjunta del seu nivell d'aprenentatges en hores d'assistència a l'aula d'acollida o als grups de reforç corresponents. Succeeix, però, que aleshores caldria implicar els departaments didàctics en aquesta tasca. I això vol dir més hores, més acció conjunta, més resistències...

Com s'ha vist abans, el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social considera una de les funcions de la figura del tutor d'acollida la de «[...] col·laborar en l'elaboració d'adaptacions curriculars». Així mateix significa com a punts d'atenció de les aules d'acollida els següents: «la creació d'un fons documental que reculli els materials didàctics a utilitzar i propostes metodològiques per optimitzar-ne l'ús»; i, «les pautes per al professorat de les diferents àrees que permetin reforçar el procés d'enriquiment lingüístic i cultural: estructures lingüístiques, vocabulari bàsic, competència comunicativa, coneixement de l'entorn...». Si bé corrent el risc de sobrecarregar les tasques i funcions pròpies del tutor d'acollida, sembla que els centres als quals s'hagi adjudicat aquest càrrec dispo-

es troba a <http://www.edu365.com/eso/muds/catala/vincles/index.htm>

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

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

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

saran de més oportunitats d'avançar en l'adequació del material didàctic destinat a l'escolarització (ordinària i extraordinària) de l'alumnat nouvingut. En tot cas, però, i es disposi o no d'aquest càrrec, continua sense encarar-se la implicació necessària dels diferents departaments didàctics o seminaris en aquesta tasca.

Finalment, el mateix Pla estableix que és funció de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social «impulsar l'elaboració, selecció i difusió de recursos i materials didàctics, i facilitar orientacions per a la seva aplicació als centres docents». Sense ser ara el moment d'entrar a fons en les implicacions d'aquest plantejament, no se'ns escapa la importància que es compti amb l'enfortiment necessari del paper dels centres de recursos pedagògics com a serveis de suport i assessorament en aquest terreny, incorporant-se com a recurs a les dinàmiques de treball conjunt amb els nomenats coordinadors territorials LIC (Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social).

Les avaluacions

Les avaluacions suposen un problema a mesura que l'alumnat d'incorporació tardana va deixant d'estar exempt de l'avaluació de determinades matèries i, alhora, continua assistint una part de la seva jornada escolar a l'aula d'acollida o a altres suports específics. D'una banda, el professorat de les matèries ordinàries es qüestiona quins han de ser els criteris que justifiquin la seva avaluació, sobretot quan es tracta d'alumnes que no assisteixen al conjunt d'hores setmanals que programa l'assignatura. D'altra banda, es critica la manca de flexibilitat de l'aplicatiu informàtic oficial a l'hora de permetre introduir certes especificacions. I finalment apareix el dubte sobre qui s'ha de fer càrrec de l'elaboració dels informes corresponents: el tutor de grup, el professor de la matèria, el coordinador de l'alumnat d'incorporació tardana...

En relació amb aquest tema, però, sembla que la majoria dels centres han anat arribant a solucions consensuades més o menys eficaces. Segons el cas, pot avaluar-se la nota d'actituds, deixant com a pendent de qualificar la de conceptes i procediments. O poden pactar-se les notes de tots tres apartats tenint en compte les observacions dels professors de reforç o aula d'acollida i les dels professors de les diferents àrees; observacions sobre temes com: disposició a l'aula, nivell d'atenció, participació, es-

forç, progressos detectats... I en tot cas, recollint la valoració dels fulls d'adaptacions curriculars individuals quan sigui el cas. Per tal d'afegir valor informatiu als butlletins que reben aquests alumnes i les seves famílies, sovint se'ls acompanya d'un informe qualitatiu on queden reflectides les valoracions generals sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge de les diferents matèries.

4 Els processos relacionals

Segons hem defensat en altres llocs (Alegre i Herrera, 2000; Bonal *et al.*, 2003), la institució escolar no és tan sols un espai d'intercanvi pedagògic; és també un nucli articulador de relacions humanes. En ella, a través d'ella, interaccionen alumnes amb alumnes, alumnes amb professors i tutors, famílies amb famílies, famílies amb professorat i equips directius, alumnes i famílies amb serveis externs, etc. És per això que convindria incloure dins l'ampli recorregut que representa l'acollida de l'alumnat nouvingut l'atenció a tots aquells processos que possibiliten (o dificulten) la seva integració relacional. No pas en un sentit seqüencial o cronològic –primer la recepció inicial al centre, després l'organització de la seva escolarització i, finalment, la seva obertura i inclusió normalitzada en les xarxes de relació. És des del primer moment que cal vetllar per l'afavoriment d'un clima que eviti la marginació i guetització dels seus espais de sociabilitat.

En aquest punt, però, és on els centres de secundària visitats estan més verds. A excepció d'experiències aïllades, d'iniciatives parcials (en horari lectiu i no lectiu) de certs professionals i de discursos certament benintencionats, no pot dir-se que la qüestió relacional formi part substantiva de les polítiques d'acollida dels centres. Efectivament no és una qüestió d'abordatge fàcil, ho anirem veient.

Tot plegat no treu que les persones entrevistades no percebin que «alguna cosa s'hauria de fer» (en paraules d'una coordinadora d'IT (incorporació tardana). De fet, en la

pràctica totalitat d'entrevistes es formulen referències a alguns dels símptomes principals d'aquesta problemàtica. Entre altres:

- Observacions sobre el «problema dels guetos» que acostumen a formar en hores d'esbarjo els nois magribins, d'una banda, i les noies magribines, de l'altra.
- Observacions sobre «el problema de comunicació entre professors i alumnes», que dificulta les relacions d'ensenyament-aprenentatge.
- Observacions sobre «el problema de comunicació amb les famílies», que no assisteixen a les reunions, no fan seguiment de les tasques escolars encomanades, no motiven els seus fills i filles a continuar amb els estudis, etc.

Atesa la impossibilitat d'acotar tendències generals d'actuació en aquest camp, a continuació ens ocuparem de les incidències d'aquests tres nivells d'atenció i, en relació a cadascun d'ells, indicarem alguns exemples d'experiències o línies d'actuació extrets del treball de camp realitzat.

SOBRE LES RELACIONS ENTRE ALUMNES

No neguem, ans al contrari, la transcendència que poden tenir els aspectes més directament relacionats amb el que Bernstein denomina *ordre instrumental* –en el nostre cas, possibles adaptacions en els criteris curriculars, pedagògics i d'avaluació, adreçades a garantir la instrucció escolar adequada d'aquests alumnes–, o els efectes de la implementació de determinades polítiques públiques en el camp de l'educació formal dels estudiants d'origen estranger. Tanmateix sóc del parer que, al final i a la base de tot el recorregut d'intervencions possibles, ens trobem amb les relacions, interaccions, amistats, enemistats, aproximacions, distanciaments, sentiments, emocions, racionalitats, lluites i solidaritats d'uns joves adolescents que, segons hem mirat de constatar, també a l'escola formen i reformen, en el decurs d'aquestes experiències, la seva identitat com a tals.

En afrontar la qüestió de la integració escolar i social dels fills i les filles de famílies immigrades, esdevé necessitat primordial recuperar l'ordre de les relacions interpersonals,

els *factors calents* de la interacció entre joves. Com assenyalàvem més amunt, l'escola no és tan sols un espai socialitzador, representa també un camp de sociabilitat.

I aquí la institució escolar parteix d'un avantatge del qual l'espai social de l'oci no disposa, el contacte pràctic i legítim entre adolescents suposadament diferents. És cert que darrerament han començat a desenvolupar-se projectes d'animació i dinamització intercultural en el camp de l'oci; però també ho és el fet que en aquest terreny el trajecte a recórrer és doble: no es tracta tan sols d'educar en actituds antiracistes i cooperatives, sinó de fer un primer pas consistent a promoure la participació en uns serveis o institucions formals, en una esfera –la del temps lliure– en la qual, per definició, primen els criteris de l'autogestió del temps i dels espais i el desplegament lliure i espontani (vol dir, sense traves ni controls externs explícits) de la pròpia sociabilitat. A l'escola obligatòria, en canvi, hi són tots, o pràcticament tots, i hi són en contacte permanent. Malgrat les conseqüències dels interessos legítims dels pares a l'hora d'escollir centre, malgrat les concentracions artificials d'alumnes d'origen immigrant en determinades escoles, malgrat els itineraris educatius que puguin establir-se dins l'escolarització obligatòria, malgrat les pràctiques institucionals d'homogeneïtzar o desdoblar els grups-classe segons rendiment, malgrat el tractament segregador de l'adaptació escolar dels joves estrangers nous, malgrat tot això, l'escola manté encara la possibilitat de donar físicament cabuda a la diversitat, però també de motivar processos de proximitat entre uns i altres, d'unificar interessos, per exemple, sota el pretext de l'assoliment d'uns objectius formatius comuns.

I sempre remarcant la importància del següent: l'escola és segurament l'espai o escenari en el qual els joves passen més temps durant la seva adolescència, i el fet de sentir-se bé o malament a l'escola sovint té més a veure amb els amics que s'hi té que no pas amb altres variables.

El problema ve quan es detecta que determinats col·lectius de nois i noies de procedència estrangera no s'impliquen en xarxes d'amistat o companyia heterogènies quant a l'origen. S'ajunten entre ells a les classes ordinàries, als passadissos i, sobretot, en els moments i espais d'esbarjo. Això és percebut com a problemàtic per la majoria de persones entrevistades, per diverses raons: es perd l'intercanvi i l'enriquiment cultural

mutu, no obren xarxes de coneixença (perden capital social), no practiquen la parla de les llengües autòctones, la segregació relacional propicia la reproducció dels prejudicis interètnics mútuament compartits... S'entén, així, que la solució hauria de passar per l'acostament i el contacte entre uns i altres.

Un breu apunt teòric. La hipòtesi de fons no és altra que la que recolza l'anomenada *teoria general del contacte*. Molt breument: del contacte i la relació entre individus de diferents grups culturals en resulta una reducció del prejudici entre aquests grups afavorint la creació d'actituds positives i tolerants respecte de l'alteritat. La hipòtesi del contacte sosté que són les fronteres (físiques i socials) existents entre les vides quotidianes de grups ètnicament diferenciats les que en promouen la ignorància mútua. Aquesta ignorància alimenta creences errònies, reduccionistes i negatives de base irracional i engendra sentiments d'hostilitat entre els grups en qüestió, al temps que promou pràctiques i discursos de discriminació social i política dels col·lectius minoritzats. Aquestes imatges estereotipades, origen del racisme i la xenofòbia, són oportunament corregides quan aquests grups inicien processos d'acostament i coneixement mutu. Aquestes assumpcions se sustenten en la definició clàssica de *prejudici interètnic* que proposa Allport (1954)¹. Aquest autor remarcava el fet que, finalment, les implicacions del contacte estaran en dependència de la seva naturalesa així com del context en què aquest s'articula: «canvis en els estereotips –en conseqüència, en el mateix prejudici– els poden facilitar la *frequència*, *intimitat*, *duració* i *context* en què té lloc el contacte interracial» (Allport, 1954: 11). Els seguidors més directes d'aquesta teoria han consensuat cinc condicions bàsiques perquè del contacte en derivin les conseqüències positives esperades²: 1) s'ha de tractar d'un contacte basat en una activitat cooperativa i amb objectius comuns, i estar absent de qualsevol mena d'estímul de competitivitat; 2) el contacte ha de ser sostingut en comptes d'episòdic; 3) el contacte ha de ser informal, personal i cara a cara; 4) s'ha de produir en el sí

1. El prejudici ètnic és una antipatia basada en una generalització deficient i inflexible. Pot ser sentit o expressat. Pot ser adreçat a un grup en el seu conjunt, o a un individu com a representant d'aquest grup (Allport, 1954: 10).

2. Algunes de les aportacions més recents en aquesta línia s'han mogut en el terreny dels efectes del contacte interètnic ocorregut en l'àmbit educatiu (Schofield, 1995; Wood i Sontleitner, 1996; Schneider, Fonzi, Tani i Tomada, 1997; Smith i Schneider, 2000; Nesdale i Todd, 2000).

d'una institució que el legítimi; 5) ha d'existir igualtat d'estatus entre els individus o grups que contacten.

Deixant de banda les crítiques formulables a un bon grapat de les assumpcions (teòriques, metodològiques i polítiques) de què parteixen els plantejaments d'aquestes hipòtesis³, sí que sembla que l'àmbit escolar podria representar un bon marc per a l'actualització de les potencialitats dels processos relacionals entre l'alumnat autòcton i el d'origen immigrant.

Partint d'aquesta base, molts centres plantegen experiències d'acollida protagonitzades per alumnes autòctons: són els anomenats *alumnes-guia*, *alumnes-tutors* o *alumnes-referents*. La funció bàsica d'aquest alumne rau en l'acompanyament de l'acollida inicial de l'alumne nouvingut que li és assignat. Durant les primeres setmanes s'encarrega d'establir-hi contacte i informar-lo de certs aspectes rellevants sobre les dinàmiques (formals i informals) pròpies del centre. Han estat pioners en la promoció d'aquestes experiències alguns centres educatius dels municipis de Mataró (Projecte Joves Guia⁴) i Reus (Projecte Alumnes Referents). Els ajuntaments de tots dos municipis programen un seguit d'activitats formatives per als alumnes que opten a assumir aquestes funcions i tasques d'acollida inicial.

Un dels centres visitats (l'entrevista es fa l'abril de 2004) era ja el segon curs que participava d'aquesta experiència. Així es formulen alguns dels criteris del projecte corresponent:

Exemple 15: Projecte Alumnes-referents (text extret del projecte)

Descripció

En els darrers anys, a causa dels moviments migratoris, arriben a la nostra ciutat (...) adolescents i joves d'altres països i d'altres indrets de l'Estat. Aquests nois i noies provenen d'una realitat di-

3. M'ocupo de part d'aquestes crítiques a, Alegre (2004): *Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrant en els mapes relacionals i culturals articulats en l'àmbit escolar*. Tesis doctoral (document inèdit).

4. Veure descripció del projecte al Banc de Recursos del web d'Entrecultures: www.entrecultures.org

ferent. El desconeixement del nou entorn provoca dificultats de relació i d'obertura. El projecte pretén formar adolescents i joves que puguin esdevenir referents per als nouvinguts. A través de la seva formació s'afavorirà l'aproximació entre cultures i actituds positives en situacions conflictives provocades per prejudicis, estereotips i desconeixement. La finalitat és formar els alumnes referents i, en conseqüència, afavorir la integració dels adolescents nouvinguts.

Departaments i administracions implicades

- Ajuntament: Regidoria de Serveis Socials;
- Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament (Programa d'Educació Compensatòria);
- El mateix IES.

Destinataris

- 15 nois i noies (referents) de 1r a 4t d'ESO
- 10 nois i noies (nouvinguts)

Objectius

- Conèixer les realitats dels companys nouvinguts
- Assumir responsabilitats en el guiatge dels nouvinguts
- Reforçar habilitats psicosocials, d'interacció i d'autoestima
- Aconseguir la motivació i assistència a l'IES dels nouvinguts

Indicadors d'avaluació

- Nombre de participants que coneixen la cultura dels nouvinguts
- Nombre de joves que contesten satisfactòriament el qüestionari sobre trets culturals
- Nombre de joves que assumeixen responsabilitats de guiatge
- Actituds dels joves en les situacions reals d'interacció
- Augment d'un 50% de les habilitats psicosocials, d'interacció i autoestima.
- Nivell d'assistència i participació a l'IES

Recursos humans

- 2 educadores socials (2 hores/setmana)
- 1 mestra d'educació compensatòria (2 hores/setmana)
- Professorat de l'IES

Recursos materials

Equipament de l'IES: Televisor i vídeo, radiocasset, càmera de vídeo i fotogràfica...

Temporització

De novembre de 2002 a maig de 2003.

Val a dir que molts altres centres de secundària estableixen dins les seves pràctiques d'acollida inicial (sovint explicitades en els plans d'acollida respectius) fórmules similars. De manera més o menys formal i raonada el tutor encarrega a algun alumne del grup funcions de tutorització i acompanyament de l'alumne nouvingut. A la pràctica, no obstant, tant en uns casos com en altres es reconeix que els impactes d'aquestes pràctiques són força limitats. Si bé és cert que en ocasions s'aconsegueix establir vincles estables d'amistat o companyia entre uns i altres («i només això ja val la pena», comenta un coordinador pedagògic), difícilment s'arriben a transformar dinàmiques grupals –sobretot a les hores de pati– per raons diverses: i) el contacte s'estableix de forma temporal i en un marc massa institucionalitzat; ii) es tracta d'un contacte de tipus funcional, no en situacions de confiança mútua entre iguals; iii) el contacte es produeix entre individus percebuts com a *no representatius* dels diferents col·lectius (la qual cosa dificulta transformacions en bloc de les atribucions grupals corresponents; en tot cas, es generen actituds individuals positives en el terreny interpersonal⁵).

Alguns centres han programat actuacions de promoció de l'aproximació entre joves nouvinguts i autòctons fora de l'horari lectiu. És per exemple el cas dels centres acollits al Projecte de Parelles Lingüístiques de l'Ajuntament d'Olot. Els valors d'aquestes experiències es basen en l'incitament del contacte intercultural fora dels marcs reglamentats de la institució escolar. D'acord amb el mateix plantejament dels teòrics del contacte intercultural, es persegueix, d'aquesta manera, l'establiment de relacions en contextos d'informalitat i lliure associació.

5. Un exemple del funcionament d'aquest procediment psicosocial ens el proporciona l'influent article "*Some of my bestfriends are black, but...*", de les sociòlogues Mary R. Jackman i Marie Crane. D'acord amb els seus plantejaments crítics: «Tots estem familiaritzats amb aquesta expressió infame, la qual suggereix l'encara més insidiosa relació entre l'amistat personal i les actituds intergrupals. Primer, l'expressió implica que jo separo la meua relació personal amb un individu negre de la meua relació interpersonal amb la categoria social *negres*. Segon, en la mesura que jo tinc una connexió personal amb individus negres, em sento autoritzat per parlar sobre els *negres*, segur sobre el valor dels meus judicis. Tercer, estic convençut que el fet de tenir un o dos amics negres certifica que les meves observacions sobre els negres són justes i no esbiaixades, la qual cosa em reafirma en l'autocomplaença respecte dels meus punts de vista» (1986: 462).

En un dels centres de secundària visitats, gràcies a la feina i voluntat d'una professora (actualment designada tutora d'acollida) es posa en pràctica una experiència que qualificaríem de modèlica. Segons ens explica a l'entrevista, aquest projecte ha generat un procés de contagi significatiu: l'experiència ha estat recollida i difosa pels mitjans de comunicació i la professora (acompanyada dels alumnes participants) ha anat a presentar-la a diversos instituts. L'experiència en qüestió (anomenada *Intercanvis culturals*) es descriu en el número 299 de la Revista *Guix*. El que seguidament relatem són algunes de les incidències narrades al llarg de l'entrevista.

Exemple 16: L'experiència Intercanvis culturals

El Projecte d'Intercanvis Culturals neix l'any 1999 arran de les inquietuds d'uns pocs alumnes estudiants de batxillerat nocturn. Aquest grup d'alumnes volien emprendre iniciatives de participació entorn del col·lectiu gitano i l'alumnat nouvingut d'origen estranger present al centre, uns col·lectius que en els mapes relacionals del centre quedaven força segregats de la resta. I volien incidir-hi fent-ho al marge de les estructures formals de participació de l'alumnat (delegats, associacions d'alumnes, consell escolar...), estructures massa burocràtiques i fredes. Al mateix temps no es plantejaven actuacions d'ajuda acadèmica per manca de coneixements tècnics per dur-la a terme (desconeixement de l'idioma, no preparació en aptituds d'integració cultural...).

Des del centre, se'ls va plantejar la possibilitat de formar una mena d'ONG d'acolliment: totes dues expressions, però, quedaven lluny dels interessos i motivacions del grup. Els semblava una fórmula de participació massa assistencial, massa relacionada amb el tracte amb la pobresa i l'exclusió. Volien sortir, doncs, de la lògica de l'assistencialisme; lògica que alguns d'ells coneixien de ben a prop.

Ràpidament va sorgir la idea d'intercanviar, d'aprendre mútuament en un context d'amistat, companyonia i entreteniment. D'aquí emergiren les idees força que hi hauria d'haver darrere de les primeres trobades:

- Defugir el marc acadèmic. Per bé que les trobades es fan a l'institut, es fan en sentit ociós, marcant la importància de la relació no planificada. Per tant, en un marc d'oci informal recreatiu.
- L'aprenentatge de la llengua catalana no havia de plantejar-se com un objectiu terminal. Si bé havia de ser un valor afegit a l'experiència, aquest aprenentatge s'assoliria amb l'experiència instrumental quotidiana.

- S'estableix així el marc de relacions entre *amfitrions* i *convidats*. Aquests conceptes donen compte del sentit de les interaccions que s'hi desenvolupen: l'amfitrió acull i ensenya amb una actitud generosa, el convidat és acollit amb una actitud d'aproximació honesta.

La primera trobada té lloc (ja des del primer curs de l'experiència) a la sala d'ordinadors. A través d'Internet, amfitrions i convidats viatgen a les terres d'origen dels nousvinguts i descobreixen els seus valors i riqueses. Segons explica l'entrevistada, aquesta pràctica permet un coneixement significatiu de la geografia del que no disposen, per exemple, els alumnes que no participen de l'experiència.

Aquest procés de gestació té lloc durant el curs 2001-2002. A final de curs, dos esdeveniments serveixen de caixa de ressonància de l'experiència. Els alumnes convidats decideixen participar en el Festival García Lorca organitzat per l'institut. La coordinadora de l'experiència relata il·lusionada les emocions que va transmetre el fet de veure alumnes nousvinguts recitant poemes de Lorca davant de pares, mares i altres alumnes del centre. Arran d'aquest acte es va aconseguir captar l'interès de part de l'alumnat gitano per afegir-se a l'experiència com a amfitrions. Un segon acte va consistir en l'organització d'un dinar intercultural, en el qual les famílies dels alumnes nousvinguts van treballar de valent per presentar diverses elaboracions culinàries dels països d'origen respectius.

A partir del segon curs, les trobades es regularitzen els dimecres a la tarda. Sempre amb la mateixa filosofia: no regulació, no control, relació... Per exemple, es va detectar que les trobades conjuntes (nois i noies) tallaven els interessos immediats d'alguns alumnes i reduïen la sociabilitat de les noies marroquines. Lliurement, en aquestes trobades van començar a dividir-se nois i noies: la majoria de nois dedicats a jugar a futbol, les noies a xerrar entre elles.

Un punt fort del projecte és el de l'*emmirallament*. En la mesura que els amfitrions són alumnes grans (la majoria estudiants de batxillerat), els més petits reben un model de referència actitudinal no racista, ans ben al contrari. Des del segon any el nombre d'amfitrions oscil·la entre 15 i 20. Succeeix que molts d'ells van deixant el centre en acabar el batxillerat. Tanmateix, el projecte s'ha incorporat a la vida del centre fins al punt de garantir el seu reemplaçament sense problemes. De fet, alumnes de tercer i quart d'ESO comencen a demanar participar-hi com a amfitrions.

A final d'aquest segon curs d'experiència⁶, s'aconsegueix la publicació del llibre de contes *La Huaca*. Al marge del resultat final, interessa el procés de la seva producció. Es tractava que els

6. Veure Sanz (2003).

alumnes nous relatessin aquells contes que més els havien marcat durant la infantesa, i amb l'ajut dels autòctons (i d'algun mediador) els traduïssin al català o al castellà. L'entrevistada explica que l'experiència va ser molt motivadora i que va generar un treball en xarxa important més enllà del mateix grup d'intercanvi: els professors de dibuix van ajudar en les il·lustracions i en la maquetació, els de llengua en les correccions, l'Ajuntament va contribuir a la publicació (amb fons del Pla Comunitari en marxa). Van voler, a més, un resultat de qualitat, amb edició en color i ben presentada: el cost es va elevar força més del previst. Encara deuen alguns diners. En tot cas, es tracta d'un producte que actua també com a element ressonador del projecte i incentivador de la voluntat col·lectiva de dur-lo endavant.

La coordinadora del projecte, per exemple, explica que fins i tot alumnes convidats porten amics o familiars seus no estudiants del centre a conèixer la resta de participants. Fins i tot molts d'ells, després d'un o dos anys com a convidats, volen passar a ocupar el rol d'amfitrions. Per la banda dels amfitrions autòctons, destaca que molts d'aquells que han deixat l'institut continuen visitant-lo els dimecres a la tarda per veure com continua funcionant l'experiència.

La manera com s'ajunten les parelles o grups de contacte intercultural respon als interessos dels amfitrions. Prèvia reunió d'aquests amb la coordinadora, queden tots un dia i els amfitrions comenten les preferències quant a conèixer unes o unes altres cultures. En absolut això genera conflictes; al contrari, es fa en un clima obertament positiu, en què predomina la voluntat de compartir curiositats.

En el moment de l'entrevista (febrer de 2004) els participants en l'experiència, amfitrions i convidats, són entre 35 i 40 alumnes.

La coordinadora parla de l'*extensió* i *contagi* que ha generat l'experiència. L'Ajuntament (el seu Departament de Cultura) s'hi ha interessat, així com altres IES. Les diverses presentacions que se n'ha fet, han anat sempre a càrrec de la coordinadora conjuntament amb els seus propis protagonistes.

Alhora, l'entrevistada reconeix la importància que es tracti d'un tipus d'iniciativa sense cost, basada en el voluntariat i en la participació positiva desinteressada. No cal programar res perquè es tracta precisament del contrari. Reconeix, però, que això té els seus perills: dependència d'actituds personals del professorat (ajut dels professors de dibuix i llengua, hores de vigilància, etc.), motivació mantinguda de l'alumnat amfitrió...

L'entrevistada explica que cal lluitar per contribuir a obrir el centre al barri. Fruit del desenvolupament de l'experiència, per exemple, mares d'alumnes nous s'han ofert a fer tallers culinaris com a activitats extraescolars adreçades a altres mares d'alumnes. Això pot generar un

segon procés d'intercanvi que impliqui les famílies d'uns i altres. I caldria anar més enllà, potenciant que els mateixos alumnes (tant els amfitrions com els convidats) arrosseguessin al centre amics i familiars. Aleshores, quan calgués, podria plantejar-se la programació d'activitats més regulades per a joves i adults: reforç escolar, activitats esportives, tallers de llengua...

SOBRE LES RELACIONS ENTRE ELS ALUMNES D'ORIGEN IMMIGRAT I EL PROFESSORAT

Abans s'ha fet referència al paper del professorat com a agent clau en el tractament de la diversitat en la vida quotidiana de les aules. Efectivament són moltes les funcions socialitzadores (més enllà de la transmissió purament instructiva) que recauen a les seves mans. Als ulls dels alumnes són molts els rols que pot acomplir: interlocutor, dinamitzador, model lingüístic, de suport, d'autoritat, d'empatia... Sobretot en el cas de l'alumnat nouvingut, la figura del docent pot representar un punt de recolzament i referència. Més específicament, aquesta darrera és la funció formalment assignada al professor-tutor.

I convé destacar que molt sovint (així ens ho expliquen bona part de les persones entrevistades), fruit del seu mateix procés d'acollida i escolarització, l'alumnat nouvingut acaba perdent la seva noció de referència respecte d'algun professor o tutor responsable. En efecte, les seves anades i vingudes del recurs específic (més quan és extern) a la classe ordinària fan que es dilueixin les seves línies de correspondència amb la figura d'un tutor oficial⁷. Gairebé per defecte, qui normalment acaba essent percebut com a docent de referència és el professor o professora de les classes d'atenció específica, bé perquè és on més temps passa l'alumne, bé perquè és on les seves relacions amb el docent s'estableixen més pròximes, bé perquè es tracta de la mateixa persona amb qui van mantenir els primers contactes durant l'acollida inicial. Quan formalment l'alumne es troba assignat a un altre tutor (el del grup ordinari, per exemple), no és estrany que

7. Això mateix havíem arribat a contrastar empíricament en el marc d'una altra recerca (Alegre i Herrera, 2000). Segons constàvem en aquesta recerca, bona part dels alumnes magribins no diferenciaven les funcions pròpies dels seus tutors de grup de les d'un professor qualsevol.

es plantegin situacions carregades de disfuncionalitats. Per exemple, una professora de diversitat, professora també d'un grup d'atenció específica per a alumnat d'incorporació tardana, reconeixia sentir-se incòmoda cada vegada que els seus alumnes li demanaven assessorament o recolzament en temes que pertocava assumir al seu tutor, el del grup classe de referència (des de qüestions referides al pagament de material o sortides, a informacions sobre crèdits variables o resultats de les avaluacions)⁸.

Per tal d'adequar les necessitats de tutorització pròpies d'aquest alumnat a l'organització de l'acció tutorial pròpia del centre, alguns centres de secundària optaven per estratègies diverses. Vegem-ne algunes:

Exemple 17: Tutor o tutora d'alumnat d'incorporació tardana (IT)

Una d'aquestes estratègies ha consistit en la designació del càrrec de tutor d'alumnat d'incorporació tardana.

L'especificació de les seves funcions depèn en cada cas de quina sigui l'estructura organitzativa del centre i de com aquesta estructura desenvolupi les respectives línies d'atenció a les necessitats educatives (i no educatives) de l'alumnat nouvingut d'origen estranger. En termes generals, s'assignen a la figura del tutor d'alumnat d'incorporació tardana responsabilitats en àmbits com: l'acollida inicial de l'alumne, l'establiment i seguiment del seu pla de treball individual, i la coordinació dels traspassos d'informació corresponents a la resta d'equips docents. En ocasions és situat com el referent clau al centre en la relació amb les famílies nouvingudes.

S'entén en tot cas que la seva figura i àrees de responsabilitat es complementen amb les funcions pròpies del tutor *oficial* de grup, que s'ocuparà de tasques de suport en el seguiment del procés d'aprenentatge i adaptació a les dinàmiques del grup-classe de referència. A mesura que l'alumne nouvingut vagi adquirint autonomia i ampliant el seu horari d'assistència a la classe ordinària, anirà essent el tutor de grup qui vagi assumint el conjunt de tasques de tutorització de l'alumne.

8. Reconeixent aquest fet, el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social estableix el següent: «El tutor d'acollida ha de ser per a l'alumne/a el referent més clar. Així no obstant no hem d'oblidar que és tot el centre el responsable del tipus de resposta educativa que s'ofereix a l'alumnat i que la seva incorporació al centre no és únicament una responsabilitat del tutor d'acollida, sinó de tota la comunitat educativa».

Acostuma, doncs, a ser designada amb funcions de tutor o tutora d'alumnat d'incorporació tardana aquella persona que des d'un primer moment ha establert relacions de confiança amb alumnes i família, i ocupat un rol destacat en l'escolarització específica d'aquest alumnat. No cal dir que, en la mesura que aquest professor o professora no és alliberat de les hores necessàries per al desenvolupament d'aquestes funcions, pot haver d'acabar suportant una sobrecàrrega de responsabilitats excessiva: classes ordinàries, coordinació de l'acollida inicial, coordinació de recursos d'atenció específica (interns i externs), classes en grups específics (aules d'acollida o grups de reforç), preparació de materials adaptats, traspassos d'informació, tutorització dels alumnes d'incorporació tardana, relació amb les famílies, etc. En aquestes circumstàncies s'afegeixen les funcions pròpies del coordinador o coordinadora d'alumnat d'incorporació tardana (veure *exemples 7 i 8*), a les tasques de tutorització personal d'aquest alumnat. Efectivament aquest és el cas d'alguns dels tutors d'alumnat d'incorporació tardana entrevistats; una sobrecàrrega sense compensació econòmica que assumeixen per motivació i bona voluntat.

Exemple 18: Cotutors individuals

En altres casos s'opta per incloure la tutorització de l'alumnat d'incorporació tardana dins l'organització de la cotutoria grup-alumne. Així es du a terme en dos dels centres visitats. En el context d'una pla d'acció tutorial d'aquestes característiques, cada alumne (independentment de quina sigui la seva procedència) disposa de dues figures docents de referència: el tutor de grup i el seu tutor individual. Per regla general s'entén que el tutor de grup s'encarrega d'aquelles tasques de suport i seguiment del conjunt dels seus alumnes per igual, mentre que és el tutor individual qui es responsabilitza de l'acompanyament i assessorament personal de l'alumne en tot allò que afecti les seves situacions particulars.

Sobre la base d'aquest procediment, l'alumne nouvingut és tutoritzat, d'una banda pel seu tutor de grup, i de l'altra per un tutor personal que coneix les seves situacions específiques i el seu pla de treball individual. A mesura que l'alumne es familiaritza amb aquesta manera de funcionar (igual per a tothom) i el tutor individual respon adequadament a les seves funcions, deixa de veure's necessari afegir tasques específiques de tutorització als coordinadors d'acollida o als professors de diversitat.

SOBRE LES RELACIONS ENTRE FAMÍLIES NOUINGUDES I EL CENTRE EDUCATIU

Tal i com quedava apuntat abans, els centres educatius representen una oportunitat d'integració relacional també per a les famílies nouvingudes que hi porten els seus fills i filles. D'una manera o altra els centres posen (o segons el cas, *poden* posar) en contacte famílies immigrades amb l'administració del centre (en el moment de la matrícula, però també sempre que es demani la participació de les famílies per resoldre qualsevol afer del centre); famílies immigrades amb tutors i coordinadors d'acollida (recepció al centre, seguiment del procés acadèmic i d'adaptació dels fills); famílies immigrades amb famílies autòctones (organismes de representació escolar, organització d'activitats conjuntes...); famílies immigrades amb serveis i recursos externs (serveis socials, escoles d'adults, casals del barri,...), etc.

I en aquest punt tornem a emfasitzar la importància que té la manera com s'arbitra el procés de primera acollida de l'alumnat nouvingut al centre; d'ell dependrà la construcció dels canals de comunicació entre la família immigrada i el centre. Segons contrastàvem en el marc d'una altra recerca (Alegre i Herrera, 2000: 77), «efectivament, en nombroses ocasions, l'escola és la primera instància de caràcter oficial amb qui entren en contacte els pares i, sobretot, les mares d'alumnes immigrants» (2000: 77). Tornem així a recordar l'accent que alguns centres posen en l'establiment, ja de bon començament, d'una relació d'acollida *oberta, càlida i afectuosa* (utilitzant termes citats més amunt).

Al mateix temps, dèiem que la comunicació amb el centre educatiu pot facilitar l'extensió de les relacions de les famílies amb altres serveis, recursos o programes externs. En aquest sentit destaquem la proposta d'actuació que, en aquest terreny, s'explicita en el Pla d'Acollida d'un dels centres visitats.

Exemple 19: Relació família nouvinguda - centre educatiu

Serveis interns

Llista de possibles serveis, portats a terme per voluntaris, que l'escola pot arribar a organitzar i oferir:

Per a les mares:

- Taller de conversa i alfabetització
- Tertúlies i berenars
- Taller de cuina
- Taller de confecció
- Taller d'habilitats socials
- Botiga d'objectes de segona mà (roba, mobiliari i tot tipus d'objectes)
- ...

Per als pares:

- Taller de conversa i alfabetització
- Taller d'ajuda per omplir *paperassa* oficial
- Taller d'habilitats socials
- ...

Per als fills i filles:

- Taller de reforç escolar
- Activitats extraescolars
- Casal
- Club esportiu
- Escoltisme. Associacionisme
- ...

Serveis externs

Serveis fora del centre on les famílies nouvingudes poden sol·licitar i rebre ajuda:

- Departament de Benestar i Família
- Professionals, assessoraments i cursos formatius dependents i organitzats per l'Ajuntament
- Centres cívics i casals del barri
- Associacions, fundacions, entitats
- ...

Destaquem, per acabar, dues línies d'actuació en aquest mateix sentit dutes a la pràctica en un altre centre ubicat en un barri amb un elevat percentatge de població resident d'origen estranger de procedència molt diversa.

Exemple 20: Dues accions d'acollida a les famílies

Acollida i entorn. La coordinadora d'acollida valorava de forma particularment positiva els resultats de la tasca d'informació a les famílies nouvingudes sobre els casals i espais existents al barri. Part del protocol de la primera entrevista amb les famílies consisteix a explicar-los els serveis i tasques que ofereixen aquests centres: reforç escolar, sala d'ordinadors, suports de llengua, classes d'àrab, activitats lúdiques, intercanvis culturals, espai d'acollida per a joves i adults, etc. Se'ls ensenya (amb el plànol de carrers al davant) la ubicació exacta d'aquests espais. Més concretament el centre disposa de canals directes i sostinguts de relació amb quatre casals del barri on assisteixen molts dels seus alumnes nouvinguts.

Participació i formació. Es promou tot un seguit d'activitats adreçades a la participació de les famílies nouvingudes de la vida del centre: activitats extraescolars impartides pels mateixos pares i mares, organització d'actes festius en dates assenyalades (participant en la comissió de festes), realització de xerrades de sensibilització... Ressaltem aquí l'organització, a proposta de l'AMPA, de classes de català, castellà i informàtica per a pares i mares nouvinguts. Dinamitzen i imparteixen aquestes sessions alumnes del mateix centre estudiants del Cicle Formatiu d'Integració Social.

Arribats a aquest punt, convé fer menció de l'aposta que el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social formula pels denominats plans d'entorn, els quals, i d'acord amb el Pla, han de passar a incorporar-se a les línies generals d'organització i actuació dels diferents centres educatius (de primària i secundària)⁹. S'entén que aquests plans d'entorn han de representar una eina de corresponsabilització educativa entre el centre i el conjunt dels agents i serveis que formen part del seu medi immediat.

9. S'encomana als equips de suport i assessorament LIC (Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social) la funció d'impulsar, modelitzar, negociar i dinamitzar els plans d'entorn dels centres educatius.

Per bé que no es concebin com a eines d'atenció específica al col·lectiu d'alumnes nouvinguts, els plans d'entorn representen un «instrument per donar una resposta integrada, dissenyant una acció coordinada per a tot l'alumnat, posant especial èmfasi en els alumnes nouvinguts i/o en risc de marginació...».

La seva finalitat essencial és la d'articular «una xarxa de suport a la comunitat educativa amb la col·laboració dels diferents serveis i recursos municipals i d'altres institucions o entitats d'àmbit social, cultural o esportiu». Dos dels seus objectius específics tenen directament a veure amb el que hem tractat en els darrers punts d'aquest informe: «Fomentar la implicació de les famílies», i «Promoure la convivència i la participació en les activitats de lleure».

En definitiva, les finalitats i concepcions dels plans d'entorn recullen aquelles veus que cada vegada amb més força insisteixen en la necessitat d'eixamplar l'acció educativa i integradora de les escoles al teixit comunitari que les envolta, sense la complicitat del qual els centres perden no tan sols capacitat d'incidència, sinó també legitimitat en les seves actuacions¹⁰.

Caldrà veure la mesura en què els centres educatius –en el cas que ens ocupa, els centres de secundària– disposen de possibilitats reals de dur a la pràctica aquests propòsits generals. Al capdavall no es tracta d'una qüestió que depengui exclusivament dels centres; l'assoliment efectiu de l'anomenada *escola-xarxa* depèn també de les situacions, prioritats i dotacions que caracteritzen la realitat dels recursos i serveis amb què es pretén establir línies de corresponsabilització educativa: serveis educatius externs (CRP, EAP, Serveis socials,...), equipaments (biblioteques, centres cívics, centres oberts...), agents municipals (regidories de joventut o educació, plans d'acollida municipals...), entitats de lleure (associacions educatives, culturals, juvenils...).

10. Veure, per exemple, els plantejaments teòrics i el recull d'experiències que apareixen en el llibre *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals* [Joan Subirats (coord.), Josep Alsinet, Clara Riba, Montserrat Ribera; Fundació Jaume Bofill i Ed. Mediterrània, col·lecció Polítiques 37, 2003]. A un altre nivell, caldria situar dins d'aquesta perspectiva els diferents projectes de comunitats d'aprenentatge endegats per col·lectius com el CREA (veure <http://comunidadesdeaprendizaje.net>).

En la introducció d'aquest capítol assenyalava que el vessant relacional, a diferents nivells, és l'àmbit de l'acollida que en general queda més desatès en les línies d'actuació dels centres de secundària. Alhora també hem exemplificat diferents experiències que indiquen que alguns centres fa temps que treballen seriosament a aquest nivell. En efecte, l'elaboració de plans d'entorn pot representar una oportunitat per, si més no, posar en primer ordre de l'agenda de preocupacions el treball en xarxa i la participació dels diferents actors (també dels propis alumnes i les seves famílies) en la conformació d'un tramut comunitari de relacions educatives i integradores. En alguns casos, aquests plans vindran a formalitzar i a refermar –si hi ha recursos al darrera– allò que a la pràctica ja fa el centre, en altres casos serviran per començar-hi a pensar i iniciar, en la mesura que sigui possible, contactes de coordinació amb certs elements de l'entorn.

Em refereixo, per acabar, a un dels arguments que hem tingut ocasió de defensar en un altre lloc (Alegre i Herrera, 2000). L'escola, com a institució social, pot no ser un mer mecanisme de reproducció sociocultural de l'ordre establert, ans al contrari un instrument relativament autònom i necessari en la lluita contra la perpetuació dels diferents eixos de desigualtat que creuen l'estructura social. Tanmateix, l'escola, com a realitat empírica i viscuda, s'insereix en el sí d'una comunitat amb la qual entaula relacions de determinació mútua. Aquest context comunitari emmarca la situació en què es troba l'estructura creuada dels eixos de desigualtat principals (classe, gènere i ètnia), i són aquestes les coordenades que més directament informen del tipus de relacions socials que s'estableixen a l'escola (alumnes amb alumnes, alumnes amb professorat, famílies amb famílies, famílies amb professorat, famílies amb administració del centre, etc.). Factors com ara la trajectòria social i les inèrcies culturals dels mateixos centres, així com les estratègies derivades dels interessos i subjectivitats particulars i conjunturals dels actors implicats, sense menystenir el pes d'algunes implementacions de polítiques educatives sobre la matèria, poden contribuir a generar dinàmiques de transformació de la mateixa vida escolar i comunitària. En tot cas, i per tal d'evitar la fragmentació d'aquest procés, escola i comunitat han de romandre en diàleg permanent: cal portar l'educació formal (l'escola) a la vida quotidiana (comunitat), de la mateixa manera que la comunitat ha d'incorporar-se a la vida escolar.

5 Reflexions pratiques

PRESENTACIÓ

Dèiem en les pàgines introductòries d'aquest treball que, tret d'aquest darrer, l'enfocament general dels capítols anteriors s'adreçava principalment a proporcionar una descripció il·lustrativa de les característiques de les polítiques d'acollida que s'estan desenvolupant als centres catalans de secundària. Crec, no obstant això, que tant els continguts com les implicacions del que hem constatat fins ara assenyalen bastant més que un simple retrat imparcial de les realitats observades. De fet, sóc plenament conscient d'haver disposat l'exposició i ordenat la informació tot orientant l'atenció cap als límits i potencials de les diverses tendències i línies estratègiques detectades en relació a cadascun dels diferents nivells que estructuraven el procés d'acollida i integració socioeducativa de l'alumnat nouvingut d'origen estranger. Sobre la base d'aquesta descripció crítica (si se'm permet l'expressió) han aparegut també referències a alguns dels continguts i possibles incidències de les noves polítiques d'acollida que s'orienten des de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social i es programen en el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social del Departament d'Educació.

En altres paraules, de reflexions pràctiques n'hi ha al llarg dels capítols 2, 3 i 4. És des d'aquesta advertència que cal llegir les pàgines que segueixen. El seu objectiu no és altre que recapitular, sintetitzar i concretar els principals puntals d'incidència pràctica que es deriven de tot el que hem dit fins ara. L'objectiu, més concretament, és fer això recolzant-me en els fruits del treball positiu i de reflexió dut a terme en el decurs

de la Jornada de Contrast i Propostes Pràctiques¹ que va aplegar, a més de l'autor d'aquesta recerca, representants de la Fundació Jaume Bofill, autoritats de l'Administració educativa², i professors i professores de bona part dels centres de secundària visitats durant el treball de camp.

PROPOSTES D'INTERVENCIÓ

Abans de continuar convé detallar com s'ha procedit per a la confecció d'aquest apartat. En primer lloc, la concreció de les propostes d'intervenció s'ordenen a partir de l'especificació dels tres nivells o processos d'acollida als quals hem anat fent referència: els processos d'acollida inicial, els processos d'escolarització i els processos relacionals. Justificàvem el sentit d'aquesta divisió en la introducció d'aquest treball. D'aquesta manera es respecten tant l'estructura general de la planificació de l'acollida als centres de secundària visitats, com les categories de discurs que els nostres entrevistats fan servir per referir-se als diferents punts d'atenció que reclama l'acollida (i la integració) dels alumnes nouvinguts d'origen estranger.

En segon lloc, la formulació final de les mesures d'intervenció respon als resultats del treball en grup realitzat en l'esmentada Jornada de Contrast i Propostes Pràctiques. Val a dir que totes les propostes elaborades en grup van rebre força consens en ser exposades davant el plenari d'assistents³. És per això que totes elles queden recollides aquí.

Convé advertir de la diversitat existent quant al nivell de concreció i abast de les diferents propostes plantejades. Segons s'anirà constatant, mentre que algunes d'elles descendeixen al nivell de les dinàmiques que s'estableixen a l'aula, altres incideixen en qüestions més de fons, com per exemple, el foment de les relacions escola-comunitat. No obstant això, entenc que totes elles tenen el mateix valor d'aplicabilitat i

1. La Jornada va tenir lloc l'1 de juliol de 2004 a l'IES Miquel Tarradell (Barcelona). En l'Annex se'n detalla el programa.

2. Aprofitem per agrair la presència del subdirector general de Llengua i Cohesió Social, senyor Josep Vallcorba.

3. De fet, bona part de les propostes van ser repetides per diferents grups.

poden igualment ser assumides i conjuntament recolzades tant pels diversos agents que componen la comunitat educativa com per l'Administració educativa. Vull dir que no hi ha un seguit de propostes exclusivament destinades a professorat, un altre per a famílies i un altre per a la Subdirecció de Llengua i Cohesió Social. La manera com aquestes propostes van ser elaborades i s'exposen aquí (simplificant-ho en dues categories: objecte de la proposta i metodologia de la intervenció) permet, en tot cas, orientar criteris de responsabilitat i coordinació entre uns i altres agents.

Al costat d'aquesta formulació, però, em prenc la llibertat de complementar i vincular els continguts i metodologies de les mesures proposades amb algunes de les consideracions exposades en capítols anteriors. Ho aniré fent sota l'epígraf de *comentaris*. Entenc aquest procediment justificat en la mesura que el sentit del conjunt de les propostes plantejades recull bona part de les preocupacions i aportacions de les persones entrevistades en el decurs del treball de camp de la recerca.

Sobre els processos d'acollida inicial

PROPOSTA 1. LES PROVES DE DETECCIÓ DE CONEIXEMENTS

Objecte de la proposta: Es demana disposar de models estandarditzats de proves de nivell en les diferents àrees de coneixement. Aquests models han d'estar traduïts a les diverses llengües d'origen dels alumnes de procedència estrangera.

Metodologia de la intervenció: Serà el tutor d'acollida l'encarregat de fer passar l'alumne nouvingut aquestes proves de nivell, amb l'ajut de traductors o mediadors quan s'escaigui. Per la seva banda, correspondria a la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social la confecció d'aquests models traduïts a diferents llengües, i als assessors LIC (Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social) les tasques de suport al tutor d'acollida en la manera com fer-los servir i avaluar-los.

Comentaris: Efectivament aquesta proposta s'adiu amb la preocupació compartida sobre les dificultats tècniques que planteja la tasca transcendental de diagnosticar el

nivell d'aprenentatges amb què l'alumne s'incorpora al centre. Abans ens hi referíem: models o fitxes de nivell que no resulten adients, absència d'assessorament tècnic extern, manca de temps per part de l'equip d'atenció a la diversitat, imprevisibilitat en l'arribada de l'alumnat, multiplicitat en els perfils de les seves situacions de partida, dificultats de comunicació amb les famílies, etc. Disposar d'una eina de detecció inicial de coneixements no tan sols possibilita avaluar més eficaçment els nivells reals d'aprenentatge de l'alumne, sinó que també permet al mateix centre (més directament al tutor d'acollida) agilitar els processos d'acollida inicial i els traspassos d'informació corresponents.

PROPOSTA 2. CONEIXEMENT DELS SISTEMES EDUCATIUS D'ORIGEN

Objecte de la proposta: S'entén necessari disposar d'una base de dades a l'abast dels centres sobre les característiques principals dels sistemes educatius dels països d'on procedeixen els alumnes nouvinguts: etapes i edats d'escolarització obligatòria, comprensivitat (educativa i curricular), diferències dins la xarxa escolar (centres públics, concertats, religiosos, militars; formació professional...), currículums, hàbits disciplinaris, tipus de relació entre família i escola, etc.

Metodologia de la intervenció: Es considera que la confecció d'aquesta base de dades hauria de córrer a càrrec de l'Administració educativa, més específicament de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social. Els coordinadors territorials i els assessors LIC haurien de garantir que es tracta d'una informació que arriba als centres i és ben utilitzada per part dels responsables de l'acollida i la programació inicial del treball individualitzat de l'alumne nouvingut (tutors d'acollida, professorat de diversitat, coordinadors pedagògics...).

Comentaris: Igual com la proposta anterior, aquesta iniciativa se situa en la línia de disposar de coneixements tècnics que ajudin a garantir l'assignació correcta de l'alumne nouvingut al curs i al grup de tutoria més adient. Però més enllà d'una qüestió de correspondència de nivells o de possibles convalidacions, una actuació d'aquestes característiques planteja aproximar-se al tipus de dinàmiques escolars a què han estat habituats aquests alumnes anteriorment a la seva incorporació al sistema educatiu català.

D'aquesta manera pot entendre's els significats d'uns estranyaments, d'unes *dissociacions*⁴, enormement transcendents en les trajectòries acadèmiques d'aquest alumnat.

Poso un exemple extret del treball de camp realitzat en el marc d'una altra recerca (Alegre, 2004). Per a molts alumnes nouvinguts i incorporats al sistema educatiu català en l'etapa de l'ESO una primera situació de sorpresa i generació de distàncies acostuma a tenir lloc dins l'aula les primeres setmanes de classe. Efectivament, alguns d'aquests alumnes viuen inicialment amb relativa perplexitat el joc de relacions entre professorat i alumnat que s'estableix a les seves respectives classes actuals. En comparació amb la seva experiència escolar anterior, el grau de permissivitat acostuma a ser molt més elevat, les actuacions disciplinàries dels seus professors actuals (tant se val si més o menys arbitràries) molt menys estrictes, i, en general, el comportament quotidià de l'alumnat força més disruptiu i transgressor. Aquest descobriment marca sovint una línia de distància, d'estranyament inicial respecte del funcionament de la institució educativa, al temps que pot servir com a punt de crítica tant a la tasca docent com a les actituds poc respectuoses d'alguns alumnes amb la institució en general, i amb la figura del professor en particular; una distància inicial, no cal dir-ho, que majoritàriament s'acaba relativitzant amb el pas del temps.

És clar que l'experiència d'aquest distanciament s'expressa en funció de les particularitats pròpies de l'escolarització prèvia de cada alumne. Avançar, doncs, en el coneixement pràctic d'aquestes particularitats també pot contribuir a entendre i gestionar adequadament aquests possibles desencaixos.

PROPOSTA 3. ELS PROCEDIMENTS DE DETECCIÓ DE L'ENTORN SOCIAL DE L'ALUMNAT

Objecte de la proposta: Es pretén disposar de millors eines d'avaluació de les situacions socials i culturals en què es troben les famílies de l'alumnat nouvingut.

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

Metodologia de la intervenció: S'insisteix en la necessitat de millorar la coordinació entre els agents capacitats per assumir les funcions que exigeix aquest objectiu: equips d'assessorament i orientació pedagògica (EAP) i treballadors socials municipals o dels consells comarcals, psicopedagogs del centre, etc. Es parteix de la base que el tutor d'acollida (en cas que el centre en disposi) no necessàriament disposa d'habilitat o coneixements en aquest terreny; però en tot cas, sí que li correspondria de gestionar els procediments d'aquestes avaluacions (demandes externes, traspassos d'informació, estudi de casos en el sí del departament de diversitat...).

Comentaris: Ens situem novament davant d'una problemàtica significada per la majoria dels nostres entrevistats. Certament, si del que es tracta és de planificar una bona incorporació i un programa de treball adequat per a l'alumnat nouvingut (si del que es tracta, per exemple, és d'aprofitar els plans d'entorn d'acord amb les necessitats socioeducatives d'aquest alumnat), convé disposar d'informació rellevant més enllà de quina sigui la seva estricta escolarització prèvia i nivells d'aprenentatge. Tal i com observàvem anteriorment, molts dels entrevistats consideren necessari conèixer algunes dades clau sobre la situació personal, familiar i social dels alumnes que s'incorporen tardanament al nostre sistema educatiu. Alguns d'ells, fins i tot, opinen que fóra oportú arribar a disposar de coneixement sobre les seves expectatives acadèmiques, xarxes socials fora del context escolar, actituds davant del sistema educatiu i el professorat, davant la institució familiar, davant la cultura de consum, davant les relacions entre gèneres, davant la inserció precoç al mercat de treball, davant la pràctica religiosa, etc. Alhora detectàvem també les dificultats que suposa traduir a la pràctica aquests desigs, fonamentalment per la saturació que molt sovint experimenten els canals ordinaris (interns i externs al centre) encarregats d'aquesta funció.

Sigui com sigui, esclarir i difondre els sistemes de dependència funcional dels diferents agents implicats en aquest terreny podria, si més no, permetre avançar en la resolució d'una de les causes principals de les preocupacions a què ens referim: la definició poc clara (en tot cas, poc coneguda) de les àrees de responsabilitat atribuïbles a cadascun d'aquests agents.

PROPOSTA 4. EL CONTACTE INICIAL AMB LA FAMÍLIA

Objecte de la proposta: Es persegueix millorar l'organització de la primera entrevista amb la família dels alumnes nouvinguts d'origen estranger, amb un doble objectiu: 1) l'establiment d'un vincle afectuós i de confiança entre família i escola; i 2) l'assoliment d'una major eficàcia en l'intercanvi mutu d'informació.

Metodologia de la intervenció: Un dels procediments clau consistiria a programar acuradament la visita de la família al centre. Podria aprofitar-se el recorregut pel centre, l'explicació i mostra dels seus espais, serveis i equipaments per tal de recollir certa informació bàsica sobre l'entorn familiar i alguns dels seus hàbits. Alguns exemples: en visitar la biblioteca es pregunta sobre espais i hàbits d'estudi en l'àmbit domèstic; en visitar els patis, sobre les pràctiques o interessos de l'alumne en moments d'oci; en visitar les aules de batxillerat o cicles formatius, sobre les expectatives acadèmiques i laborals de l'alumne (o de la família en relació al fill o filla), etc. En tot cas s'insisteix en la necessitat de treballar i estipular una bateria de preguntes clau destinades a la consecució d'aquest propòsit. L'acompanyament d'aquest recorregut l'hauria de dur a terme el tutor d'acollida amb la presència d'algun alumne que compartís la mateixa llengua d'origen que la família nouvinguda.

Comentaris: En certa mesura el contingut d'aquesta proposta podria servir per complementar la metodologia de la proposta anterior, la qual no contemplava el tractament del paper de les famílies com a interlocutores en el procés d'avaluació inicial. Per bé que es tracti en aquest cas d'un procediment molt particular –també molt lligat a les realitats de cada centre i als perfils de la seva població escolar–, sembla una iniciativa susceptible de contribuir en la traducció pràctica d'un dels principis generals que figuren en molts plans d'acollida de centre o, també ho dèiem, en el mateix Pla per a la Llengua i la Cohesió Social⁵: l'establiment d'un primer contacte significatiu entre la família i el centre, un contacte que afavoreixi l'intercanvi d'informació fiable i útil per a l'inici del procés d'escolarització i integració socioeducativa de l'alumnat nouvingut.

5. Aquest Pla establia com un dels objectius fonamentals de la programació de la primera fase d'incorporació al centre el d'«assegurar una acollida afable i càlida».

I si bé ens movem en el terreny d'accions pròpies del procés de l'acollida inicial, insistim pàgines enrere en la importància que té la manera com s'arbitra l'entrada de les famílies nouvingudes al centre: d'aquesta entrada en dependrà la construcció dels canals de comunicació entre la família immigrada i el centre. Al mateix temps sembla clar que la comunicació amb el centre educatiu pot facilitar l'extensió de les relacions de les famílies amb altres serveis, recursos o programes externs (pertanyin o no a l'Administració educativa o municipal); precisament una de les finalitats bàsiques dels denominats plans d'entorn.

PROPOSTA 5. REVISIÓ DE LES DENOMINACIONS DELS SISTEMES D'ATENCIÓ

Objecte de la proposta: La finalitat última rau a modificar les designacions dels sistemes d'atenció i escolarització de l'alumnat nouvingut amb la intenció d'evitar connotacions assistencialistes i segregadores. Més particularment, es proposa la substitució de la denominació «aula d'acollida» per una expressió alternativa que manifesti els valors principals que cal atribuir a aquest recurs. Es suggereix, a canvi, la designació d'«aula oberta».

Metodologia de la intervenció: Es considera l'oportunitat d'obrir un procés de debat conjunt entre Administració educativa i centres docents per tal d'ajustar les denominacions dels recursos i serveis a la filosofia de fons que els dota de sentit.

Comentaris: Tot i segurament existir altres prioritats no deixa de ser cert que les designacions connoten valoracions en absolut neutres i tenen implicacions pròpies dels processos d'etiquetatge que se'n deriven. Igual com ens consta s'ha tingut cura de la denominació final amb què s'ha batejat la nova Subdirecció General, així com els seus òrgans dependents i el seu pla d'actuació (insistint en la conveniència d'assignar-hi la fórmula «cohesió social» perquè és un dels valors que legitimen els seus principis d'actuació), podria resultar pertinent passar revista a algunes de les expressions amb què actualment s'anomenen determinats sistemes d'atenció educativa a l'alumnat d'origen estranger. Vèiem abans com el mateix Pla per a la Llengua i la Cohesió Social considerava l'aula d'acollida com un mecanisme educatiu específic de caràcter «transitori, obert i flexible», destinada a l'«aprenentatge intensiu» de la llengua vehicular i a

l'adquisició de certs coneixements instrumentals bàsics. Efectivament la seva designació com a *aula d'acollida* sembla insuficient.

Sobre els processos d'escolarització

PROPOSTA 6. EL PAS DE L'AULA D'ACOLLIDA O TALLER D'ADAPTACIÓ ESCOLAR (TAE) A L'AULA ORDINÀRIA

Objecte de la proposta: D'una banda es tracta d'assegurar que els alumnes escolaritzats en l'aula d'acollida (o al TAE) han assolit els aprenentatges mínims de les diferents àrees didàctiques abans d'iniciar la seva incorporació progressiva a l'aula ordinària; d'altra banda, d'avaluar en els seus horaris de permanència a l'aula d'acollida el grau de comprensió i assimilació dels continguts impartits en les sessions ordinàries.

Metodologia de la intervenció: Dur a terme aquesta tasca exigeix d'una coordinació eficaç entre el professorat de l'aula d'acollida (o TAE), el professorat de diversitat i el professorat dels grups-classe de referència. Aquesta coordinació hauria de ser gestionada pel tutor d'acollida i el coordinador pedagògic.

Comentaris: Aquesta proposta se situa en un dels àmbits d'actuació clau del procés d'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana: la transició progressiva del recurs extraordinari (un recurs que, vèiem, s'entén com a transitori, obert i flexible) a les aules i grups de tutoria ordinaris. L'objecte d'aquesta iniciativa és, sens dubte, de gran transcendència. A nivell procedimental caldria avançar en diverses direccions: disposar de proves extraordinàries d'avaluació continuada i terminal adequades als diferents nivells; acordar amb els diferents departaments didàctics el contingut dels aprenentatges mínims requerits per a l'assistència a les sessions ordinàries respectives; establir a l'aula d'acollida una organització curricular i horària que contemplés diferents etapes en el procés d'acceleració dels aprenentatges (per exemple: nivell d'iniciació, nivell de consolidació i nivell de seguiment⁶); quadrar els horaris d'assistència d'aquest

6. Veure la proposta que en aquest sentit formula Francesc Carbonell (2000: 120-131).

alumnat a l'aula ordinària amb l'horari de permanència a l'aula d'acollida segons criteris pedagògics i de socialització, etc.

Òbviament la situació es complica quan ens referim a alumnes assistents al TAE, més quan el TAE s'ubica fora del centre de referència. Però també en el cas de les aules d'acollida de centre, en la mesura que s'hi escolaritzen alumnes assignats a cursos i grups-classe diferents i amb horaris diferents, aquesta aposta pedagògica obliga, a la pràctica, a autèntiques obres d'enginyeria horària no sempre reeixides. Ho explicàvem més amunt. Segurament a aquesta dificultat caldria afegir-ne d'altres, com per exemple l'aparició de certes resistències per part d'alguns departaments didàctics a implicar-se en tasques d'adaptació curricular, d'establiments de nivells mínims o de seguiment específic del progrés de l'alumnat nouvingut.

Sigui com sigui sembla recomanable avançar en les direccions proposades tal i com, de fet, força centres de secundària han ja començat a fer. No cal dir que veure incrementats els recursos dels centres (en aquest cas via l'«alliberament horari» de determinats càrrecs com ara tutors d'acollida, coordinadors lingüístics, professorat de diversitat...) haurà d'afavorir la consecució d'aquests avenços.

PROPOSTA 7. AULA D'ACOLLIDA I RECURSOS COMPLEMENTARIS

Objecte de la proposta: Acompanyar la dotació de recursos per a la creació d'aules d'acollida amb altres línies de suport a sistemes d'atenció educativa interns i externs: enfortiment dels EAP, dels centres de recursos pedagògics (CRP), de les oficines municipals d'escolarització, de les comissions d'atenció a la diversitat, d'altres aules de reforç o d'atenció específica, etc.

Metodologia de la intervenció: En la mesura que cada realitat escolar presenta les seves pròpies particularitats quant a perfil d'alumnat i disposició real de recursos interns i externs, caldria que l'acord per a aquest acompanyament a l'aula d'acollida es negociés per demarcació territorial, i que cada centre disposés d'un marge important d'autonomia per a l'organització dels seus criteris i prioritats.

Comentaris: Aquesta proposta, si bé poc precisa en l'establiment de continguts i procediments, connecta amb una preocupació força compartida pel professorat de diversitat i pels equips directius dels centres de secundària. Em refereixo al temor als possibles efectes perversos de tenir centres dotats d'una aula d'acollida (o millor dit, d'un càrrec de tutor d'acollida), com ara la desatenció d'altres recursos o mecanismes d'actuació interns o externs al centre. Per exemple, a nivell extern tenir aula d'acollida no vol dir que el centre deixi de necessitar d'una relació fluïda i de suport amb uns EAP dotats de prou recursos per acomplir amb les seves funcions. Ni tampoc s'entendria convenient que els sistemes de matriculació i assignació de centre (comissions territorials, oficines municipals d'escolarització...) comencessin a incrementar desproporcionadament el nombre d'alumnes d'incorporació tardana assignats als centres de secundària que disposin d'aula d'acollida⁷. A nivell intern, preocupa que el fet de disposar d'aquest recurs propi no generi dinàmiques de desresponsabilització en l'atenció d'aquest alumnat per part d'algun sector del professorat d'aules ordinàries.

Cal dir que el grau de realisme d'aquestes preocupacions té a veure amb les particularitats pròpies de cada centre (les seves trajectòries socials, les seves inèrcies culturals, el perfil del seu professorat...), així com amb el tipus de relacions que han anat construint amb el seu entorn institucional i comunitari. De tota manera, l'objecte d'aquesta proposta demana un esforç vigilant (per part de l'Administració educativa, de les seves delegacions territorials; per part dels mateixos centres, dels seus equips docents) susceptible de traduir-se, segons el cas, en accions de suport (econòmic i d'assessorament) més enllà del marc estricte de l'aula d'acollida.

PROPOSTA 8. MATERIALS DIDÀCTICS ESPECÍFICS I ADAPTATS

Objecte de la proposta: Es detecta la necessitat de dotar els centres d'un cos sistemàtic de material didàctic adequat al conjunt de necessitats educatives de l'alumnat estranger

7: Val a dir que igualment seria justificada la crítica d'aquells centres que no hagin pogut percebre aquest suport per a l'aula d'acollida al fet que no s'estableixin distincions de cap tipus a l'hora d'assignar aquest alumnat en zones on s'ubiquen centres que sí que disposen d'aquest recurs: igual número de places reservades per a alumnes amb necessitats educatives específiques (NEE), igualació dels percentatges d'alumnat immigrant de nova incorporació, mateixa dedicació dels serveis externs en l'elaboració de diagnòstics o informes tècnics, etc.

d'incorporació tardana. Es fa referència tant al material específic (dossiers o llibres de text de nivell inicial per a l'aprenentatge de la llengua i de coneixements instrumentals bàsics), com a les adaptacions del material genèric utilitzat a l'aula ordinària (dossiers o fitxes de continguts mínims de cada matèria).

Metodologia de la intervenció: Correspondria a l'Administració educativa (més directament a la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social) elaborar i difondre el cos necessari de material específic, així com les guies corresponents per al seu ús correcte; i al centre, l'adaptació dels continguts de les matèries curriculars ordinàries (amb la implicació del tutor d'acollida, la coordinació pedagògica, els diferents departaments didàctics; i amb el suport dels equips d'assessors LIC).

Comentaris: Hem destinat una part de l'apartat de *Conclusió* del capítol 3 a parlar d'aquesta qüestió. Vèiem llavors com, malgrat que existeixin materials per a l'aprenentatge de la llengua i altres coneixements instrumentals bàsics (les col·leccions *Víncles*, *Nexes*, *Nivell llindar*; o el llibre *Hola!...*), la majoria d'aules d'acollida o grups de reforç treballen amb dossiers de seqüenciacions més específiques, compilacions de fotocòpies que barregen unitats didàctiques i nivells de suficiència de fonts diverses. És necessari assegurar l'acompliment de la funció que el mateix Pla per a la Llengua i la Cohesió Social assigna a la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social: «impulsar l'elaboració, selecció i difusió de recursos i materials didàctics, i facilitar orientacions per a la seva aplicació als centres docents»⁸, materials didàctics específics no tan sols adreçats a l'aprenentatge de la llengua.

Sembla adequat que siguin després els centres els que finalment s'encarreguin de les adaptacions del material genèric utilitzat pels diferents departaments didàctics; adaptacions realitzades sobre la base de les unitats i objectius didàctics, així com dels procediments que detallen els projectes curriculars específics de centre. S'insistia en la conveniència que part d'aquests materials fossin autocorrectius, permetent d'aquesta manera, i sempre que el professor corresponent ho cregui convenient, el treball autò-

8. En el seu moment parlàvem de la important tasca de capacitatció dels centres de recursos pedagògics com a serveis de suport i assessorament en aquest terreny.

nom a l'aula ordinària. Al mateix temps, disposar d'aquest material facilita les tasques de consolidació de coneixements i de seguiment que abans es proposava de realitzar en el context de l'aula d'acollida (o dels grups de reforç).

El Pla per a la Llengua i la Cohesió Social estableix com a funció de la figura del tutor d'acollida la de col·laborar en l'elaboració de les adaptacions curriculars corresponents. Alhora és clar que la confecció d'aquests materials i adaptacions demana, a més de temps, la col·laboració del conjunt dels departaments didàctics del centre: concreció de nivells de suficiència per unitat, procediments, sistemes de seguiment i avaluació, traspassos d'informació, etc. I d'acord amb el que hem apuntat pàgines enrere, ens situem aquí davant d'una condició certament necessària, però també d'acompliment gens fàcil.

PROPOSTA 9. TALLERS DE CONVERSA

Objecte de la proposta: Es planteja la realització de dinàmiques de conversa a l'aula d'acollida. La dinamització d'aquestes sessions correria a càrrec d'alumnes autòctons de diferents nivells convidats a l'aula d'acollida amb aquest propòsit.

Metodologia de la intervenció: Correspondria al tutor d'acollida o als professors que imparteixen classe a l'aula d'acollida la funció de donar suport a la tasca dels alumnes convidats. L'organització d'aquestes dinàmiques es dissenyaria a un doble nivell: amb el grup-classe al qual pertany l'alumne convidat es treballaria, en hores de tutoria, els continguts i metodologies a desenvolupar en la sessió-taller de conversa (proposta de temes, organització dels torns d'intervenció, vocabulari i lèxic bàsic a incloure, sensibilitat en el tracte...); a l'aula d'acollida, el grup prepararia la rebuda de l'alumne convidat i el treball a realitzar durant i després de la sessió (introducció al tema escollit, guia de seguiment, distribució dels torns de paraula, discussió i redaccions posteriors,...).

Comentaris: Iniciatives d'aquest tipus s'han dut a terme en aules d'acollida de primària amb força èxit. Si bé a secundària es disposa de menys experiència en aquest camp, alguns centres han començat incloure (si més no, de manera extraordinària) aquestes dinàmiques de conversa en la programació de les seves aules d'acollida. És el cas de

l'institut a què feiem referència en un dels exemples anteriors (veure l'exemple 13). La tutora d'aquesta aula d'acollida valorava molt positivament el funcionament i els efectes d'aquestes experiències, no tan sols pel que fa a l'aprenentatge de la pràctica oral de la llengua, sinó també en allò que fa referència al qüestionament que provoquen certs prejudicis interculturals mútuament compartits⁹.

En definitiva, si aquests tallers de conversa es programen acuradament i de forma estable, poden permetre un treball a molts nivells: aprenentatges pràctics i significatius, actituds positives i canvis d'estereotips, lligam entre aula ordinària i aula d'acollida, vincles relacionals entre alumnat autòcton i nouvingut, etc.

Sobre els processos relacionals

PROPOSTA 10. LA TUTORIA ENTRE IGUALS

Objecte de la proposta: A l'estil dels *alumnes-guia*, s'incideix en la conveniència de treballar la funció de tutorització i acompanyament que els alumnes autòctons (o d'origen estranger amb temps d'estada al centre) poden exercir en relació a l'alumnat nouvingut.

Metodologia de la intervenció: S'assenyala la importància que el tutor d'acollida i els tutors respectius dels grups ordinaris treballin conjuntament en l'establiment del marc que ha de regir la tutorització entre iguals: proposta d'aparellament (qui va amb qui), regles del joc (què poden esperar tant l'alumne-tutor com l'alumne-tutoritzat de la seva relació), mecanismes d'incentivació (per exemple, com fer partícips els alumnes-tutors dels èxits dels alumnes nouvinguts que tutoritzen), etc.

9. De l'interès d'aquestes iniciatives ens parlava també la coordinadora d'acollida d'un altre dels instituts visitats. En aquest cas es tractava d'una experiència realitzada en horari escolar: el Grup de Conversa. El grup es reuneix un cop per setmana en horari de tarda i s'encarreguen de la seva dinamització dues noies estudiants del CFGS d'Animació Sociocultural ofertat al centre. Aquestes estudiants s'ocupen d'organitzar i realitzar activitats de conversa amb quatre noies estrangeres procedents de l'Europa de l'Est. El resultat d'aquesta iniciativa està essent valorat molt positivament, per bé que el seu abast és encara força reduït.

Comentaris: Alhora que s'intervé en l'àmbit més estrictament acadèmic (es tutoritza el nivell d'aprenentatges, l'acompliment d'horaris, les tasques escolars...), és clar que mesures d'aquestes característiques cerquen incidir en l'àmbit de les dinàmiques de contacte interpersonal que posen en relació joves d'orígens diversos. En relació a aquest àmbit, i segons perceben els nostres entrevistats, acostuma a sorgir el problema següent: el fet que determinats col·lectius de nois i noies de procedència estrangera no participen en xarxes d'amistat i companyia homogènies quant a l'origen, sobretot en moments i espais d'esbarjo. Citàvem abans algunes de les conseqüències negatives que aquest aïllament pot suposar per als alumnes nouvinguts; es perden oportunitats per a l'enriquiment cultural mutu i la superació de prejudicis compartits recíprocament, per a l'ampliació de capital social, per a la pràctica de les llengües autòctones, etc.

Efectivament, fórmules com la plantejada aquí (joves-guia, alumnes-tutors, alumnes-referents...) persegueixen evitar aquestes conseqüències. En parlàvem a l'inici del capítol 4, a l'apartat *Sobre les relacions entre alumnes*. I advertíem aleshores sobre els efectes limitats d'aquestes mesures quan el contacte promogut respon a les característiques següents: 1) s'estableix de forma temporal i no transcendeix el marc institucional del centre; 2) es tracta d'un contacte de tipus funcional-instrumental, i 3) el contacte reuneix individus percebuts com a *no representatius* dels diferents col·lectius. En altres paraules, condicions necessàries (segurament no suficients) perquè experiències com la tutoria entre iguals resultin exitoses serien: que l'acompanyament vagi més enllà dels primers moments d'acollida, que la tutorització s'estableixi voluntàriament i es fonamenti en interessos expressius (no instrumentals), que permeti l'extensió de la relació més enllà de l'aula (o, fins i tot, fora del centre; a l'estil, en aquest cas, de les anomenades *parelles lingüístiques*) i sigui protagonitzada per joves amb posicionaments centrals (no extrems) en els mapes relacionals que s'articulen al centre.

PROPOSTA 11. LA RELACIÓ AMB L'ENTORN (ALUMNES)

Objecte de la proposta: Es marca la importància de potenciar les relacions de l'alumnat nouvingut amb l'entorn social i cultural del centre: coneixement del barri o ciutat, dels equipaments disponibles i de la seva xarxa associativa, participació en activitats de lleure formatiu i recreatiu, etc.

Metodologia de la intervenció: Es proposa l'enfortiment del paper d'agents clau que podrien actuar com a mediadors entre alumne nouvingut, centre i entorn. Aquests actors haurien d'intervenir coordinadament i segons les necessitats i interessos del mateix alumne. Podrien ser: companys-guia (alumnes del mateix centre), educadors socials, mediadors, etc.

Comentaris: L'objectiu és en aquest cas el d'estendre l'acollida i integració de l'alumne més enllà del marc institucional del centre escolar; un objectiu que necessàriament es basa en l'existència d'allò que es formula com a finalitat principal dels anomenats plans d'entorn: l'articulació d'«una xarxa de suport a la comunitat educativa amb la col·laboració dels diferents serveis i recursos municipals i d'altres institucions o entitats d'àmbit social, cultural o esportiu». És l'existència d'aquesta xarxa el que hauria de permetre la canalització efectiva dels vincles de l'alumne nouvingut amb els diferents serveis, recursos i activitats de tot tipus externs al centre.

Un cop constituïda aquesta xarxa i una vegada el propi centre hagi informat a famílies i alumnes de les opcions disponibles (veure el cas citat en l'exemple 20 *Acollida i entorn*), és evident que la possibilitat de disposar del suport d'agents d'acompanyament o agents de mediació entre escola i entorn contribuiria decisivament a la realització pràctica d'aquesta canalització. Això sempre i quan s'adiguin els seus perfils amb les característiques de la relació-participació perseguida. Vull dir que, per exemple, millor un educador social o un mediador que no pas un alumne-guia com a acompanyant dels joves nouvinguts o les seves famílies als serveis d'atenció social; com millor un company-guia que un mediador o un educador social a l'hora de presentar el jove nouvingut les activitats culturals d'una associació juvenil. Tal i com plantejàvem en les darreres línies del capítol 4, l'elaboració per part del centre del seu pla d'entorn pot representar una oportunitat per consolidar o projectar línies de treball en xarxa, així com mecanismes de corresponsabilitat entre els diferents actors implicats (alumnes, famílies, centre, serveis educatius, entitats i agents de mediació).

PROPOSTA 12. LA INTEGRACIÓ DE LES FAMÍLIES NOUINGUDES A LA VIDA DEL CENTRE I DEL SEU ENTORN

Objecte de la proposta: La finalitat última d'aquesta proposta pretén incorporar els pares i mares nouingudes a les dinàmiques relacionals i participatives del centre escolar. Si més no, es tracta que aquestes famílies es vinculin a la vida del centre i del seu entorn en pla d'igualtat com ho fan les famílies autòctones.

Metodologia de la intervenció: Es planteja la tasca de les AMPA com a mecanisme clau incentivador de l'aproximació de les famílies nouingudes al centre on s'escolaritzen els seus fills i filles: jornades amb famílies, activitats de formació (informàtica, català...), distribució de fulls informatius traduïts a llengües diverses, explicació de l'oferta d'activitats i dels equipaments del barri (acompanyament a càrrec de pares i mares col·laboradors), etc.

Comentaris: Es tracta en aquest cas d'afavorir el lligam entre família nouinguda i centre educatiu, i, a partir d'aquí, ampliar el cercle de coneixements i relacions de la família amb l'entorn del centre. Aquest procediment es recolzaria en un dels arguments exposats en l'apartat *Sobre les relacions entre les famílies nouingudes i el centre educatiu*, del capítol 4: els centres educatius representen una oportunitat singular d'integració relacional per aquestes famílies, no tan sols perquè entren en contacte amb famílies d'altres alumnes o amb l'administració del centre, sinó també en la mesura que precisament aquest contacte pot facilitar l'extensió de les seves relacions amb altres serveis, recursos o programes externs, entitats, etc. I si remarco l'adjectiu *singular* és perquè molt sovint el centre educatiu representa la primera instància de caràcter oficial amb qui entren en contacte els pares i, sobretot, les mares nouingudes.

Mecanismes d'atracció com els plantejats en aquesta proposta poden, així, acomplir una funció integradora transcendental. En aquest sentit podem recordar l'èxit de la iniciativa que exposava l'exemple 20 (*Participació i formació*) i que consistia a promoure des de l'AMPA del centre activitats adreçades a les necessitats i interessos de les famílies nouingudes; entre elles, classes de català, castellà i informàtica, o sessions de preparació d'actes de celebració de la diversitat cultural.

Però no seria realista referir-se a les bondats d'aquesta proposta sense comptar amb la situació general que caracteritza la representació i participació familiars a secundària, molt diferent a la situació que es planteja a primària. Començaríem per dir que efectivament molts centres de secundària no disposen d'AMPA constituïda. No seria agosarat generalitzar l'argument que les famílies, vinguin d'on vinguin i per motius diversos (edat dels fills i filles, marc institucional menys proper,...), es retiren dels sistemes de participació escolar quan els seus fills entren a l'ESO. Plantejar-se mecanismes basats en l'acció integradora que, des del centre, puguin desenvolupar les famílies autòctones o ja integrades en relació a les famílies acabades d'arribar passa per continuar insistint en la necessitat d'enfortir i vitalitzar els lligams família-escola també a la secundària.

PROPOSTA 13. CONEIXEMENT DE LA CULTURA D'ORIGEN DE L'ALUMNAT NOUINGUT

Objecte de la proposta: Per tal de millorar l'atenció educativa i el tracte personal amb l'alumnat nouvingut i les seves famílies es considera convenient conèixer i entendre la cultura d'origen, els hàbits i costums culturals en què pares i fills han estat socialitzats. Per adquirir aquest coneixement es requeririen materials formatius o guies explicatives de les diverses cultures no autòctones presents avui a l'escola.

Metodologia de la intervenció: L'elaboració d'aquests materials es podria encarregar a experts en la matèria, per exemple, de l'àmbit universitari. Com a fonts d'informació o contrast seria convenient comptar amb aportacions de les mateixes autoritats culturals dels països d'origen corresponents, així com amb l'experiència en aquest camp d'altres països o regions de la Unió Europea.

Comentaris: Certament aquest és un punt controvertit. D'una banda ja s'ha advertit de l'essencialisme *folkloritzant* que pot acompanyar les raons i implicacions de mesures d'aquesta índole. Insistint en el valor explicatiu de la diferència cultural, es corre el risc de caure en els vicis del multiculturalisme més ingenu; aquell que recupera les categories etnicistes de l'anomenat *fonamentalisme cultural*¹⁰, aquell que acaba confonent

10. Avtar Brah s'hi referia en els termes següents: «L'etnicisme defineix les experiències dels grups racia-

estratègies de supervivència amb hàbits culturals, desigualtats socials amb diferències identitàries. Allò que és més aviat efecte dels processos de minorització i desigualtat social que, quotidianament, experimenten bona part dels col·lectius d'origen immigrant, acaba essent atribuït a les raons d'unes diferències culturals originàries heretades de generació en generació. Per aquest mateix camí s'acaben perdent les visions de la heterogeneïtat de situacions que caracteritza allò que anomenem *cultures d'origen*; per entendre'ns, és tan impropï parlar de la *cultura de l'Estat espanyol* com un tot únic i indiferenciat com fer el mateix referint-se a la *cultura del Marroc* o a la *cultura centreamericana*, o a la *cultura dels antics països de l'Est*.

D'altra banda, però, no pot obviar-se l'atenció a la que en efecte representa una de les preocupacions més esteses entre el professorat, particularment entre aquells professors i professores més sensibilitzats i predisposats a l'atenció de les necessitats educatives de l'alumnat nouvingut d'origen estranger. Segurament el que caldria fer primer de tot és aclarir quins són els motius concrets que causen aquestes preocupacions; quins són aquells comportaments, aquelles actituds, aquelles expectatives suposadament degudes al fet de pertànyer a una cultura d'origen que generen desencaixos amb allò que l'escola i el seu professorat esperen dels seus alumnes. No dic que darrere d'aquests comportaments, actituds i expectatives no es trobin justificacions d'ordre cultural (fins i tot religió en alguns casos), justificacions que transmet la socialització familiar. Però convindria començar entenent que per norma general es tracta de justificacions construïdes i reconstruïdes fonamentalment sobre la base de com aquestes famílies i els seus fills i filles perceben l'estructura d'oportunitats que els ofereix la societat receptora i, dins aquesta societat, la institució escolar. Entendre i encarar aquestes qüestions demana molt més que no pas disposar de receptaris pràctics, ordenats per procedències, sobre els ingredients que componen les cultures pròpies d'allà on provenen els nostres alumnes immigrants.

litzats en termes principalment culturalistes: és a dir, situa la *diferència ètnica* com a modalitat primordial a l'entorn de la qual és constituïda i experimentada la vida social. Les necessitats culturals són definides independentment d'altres experiències socials com la classe social, el gènere, el racisme o la sexualitat. Això significa que un grup identificat com a culturalment diferent és assumit com a internament homogeni... El discurs etnicista pretén imposar nocions estereotípiques sobre les necessitats culturals comunes de grups que són heterogenis i que comparteixen diferents interessos i aspiracions socials». (Brah, 1992: 129)

Bibliografia

ALEGRE, M. A. (2003): “Educació, immigració i municipis”, a *www.deprop.net*, Revista Digital de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona.

ALEGRE, M. A. (2004): *Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrat en els mapes relacionals i culturals articulats en l'àmbit escolar*. Tesi doctoral (document inèdit).

ALEGRE, M. A. i HERRERA, D. (2000): *Escola, oci i joves d'origen magribí*. Barcelona, Diputació de Barcelona, Materials de Joventut, 14.

ALLPORT, G. W. (1954): *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA, Addison-Wesley.

ASSOCIACIÓ LLIURE D'ALUMNES DE L'IES EUGENI D'ORS (2003): *La Huaca. El tresor amagat. Contes del Món*. Badalona, Edicions Fet a Mà.

BALL, S. J. (1987): *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization*. Londres, Methuen.

BERNSTEIN, B. (1985): *Clases, códigos y control*, Vol. I i II. Madrid, Akal.

BONAL, X. et al. (2003): *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria des dels adolescents*. Barcelona, Octaedro.

BOURDIEU, P. i PASSERON, J. C. (1981): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.

BRAH (1992): "Difference, Diversity and Differentiation", a J. Donald i A. Rahansi (eds.) *Race, Culture and Difference*. Londres, Sage.

CARBONELL, F. (coord.) (2000): *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Fundació Jaume Bofill i Ed. Mediterrània, Polítiques, 27.

CARBONELL, F. i QUINTANA, A. (coords.) (2003): *Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori. Aportacions al debat sobre una futura Llei d'Educació a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, Finestra Oberta, 32.

CASAS, M. (2003): *També catalans: Fills i filles de famílies immigrades*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, Finestra Oberta, 38.

CONNOLLY, P. (1998): *Racism, gender identities and young children: social relations in a multi-ethnic, inner-city primary school*. Londres, Routledge.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2001): *Pla d'acollida al centre docent*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2003): *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2003): "Resolució de 20 de maig de 2003, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents privats d'educació secundària de Catalunya per al curs 2003-2004", a Full de Disposicions i Actes Administratius del Departament d'Ensenyament núm. 961.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2004): "Decret 252/2004, d'1 d'abril, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres docents en els ensenyaments sufragats amb fons públics", a DOGC, núm. 4105 (02/04/2004), p. 6371.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2004): "Resolució ENS/896/2004, de 6 d'abril, per la qual s'aproven les normes de preinscripció i matrícula de l'alumnat als centres, per al curs 2004-2005, en els ensenyaments sufragats amb fons públics d'educació preescolar i de règim general, i en els d'arts plàstiques i disseny, de grau mitjà de música i de dansa, i d'idiomes en escoles oficials", a DOGC, núm. 4109 (08/04/2004), p. 6702.

EQUIP DIVERSITAT I ESCOLA (ICE, Girona) (1997): "La incorporació de l'alumnat estranger a l'escola", a *Papers*, núm. 53, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, p. 149-158.

ESCOBAR, A; LUENGO, C. i PÉREZ, M. J. (2002): *Aula d'Acollida per a alumnes nouvinguts de l'IES Ramón de la Torre*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, Finestra Oberta, 18.

- FORDHAM, S. (1996): *Blacked Out. Dilemmas of Race, Identity, and Success at Capital High*. Chicago, University of Chicago Press.
- FULLANA, J.; BESALÚ, X. i VILÀ, M. (2003): *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Barcelona, CCG.
- GIBSON, M. (1988): *Accommodation without assimilation. Punjabi Sikhs in an American High School*. Ithaca, Cornell University Press.
- GILLBORN, D. (1994): "The Micro-Politics of Macro Reform", a *British Journal of Sociology of Education*, 15 (2), p. 147-164.
- GILLBORN, D. (1995): *Racism and Antiracism in Real Schools*. Buckingham, Open University Press.
- JACKMAN, M. R. i CRANE, M. (1986): "Some of my best friends are black...: Interracial Friendship and Whites' Racial Attitudes", a *Public Opinion Quarterly*, Vol. 50, núm. 4, p. 459-486.
- JACKSON, P. H. (1968): *Live in classrooms*. Nova York, Holt, Rinehart and Winston.
- LEE, D. (2001): "The Normal School and some of its Abnormalities: community influences on anti-racist multicultural education developments" a *Race, Ethnicity and Education*. Vol. 4, núm. 1, p. 63-82.
- MAC AN GHAILL, M. (1988): *Young, gifted and black: student-teacher relations in the schooling of black youth*. Buckingham, Open University Press.
- MATTHEWS, J. (2002): "Racialised Schooling, 'Ethnic Success' and Asian-Australian Students", a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23 (2), p. 193-207.
- MCCARTHY, C. (1993): *Racismo y currículum*. Madrid, Ediciones Morata i Fundació Paideia.
- MONTÓN, M. J. (2003): *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona, Graó.
- NESDALE, D. i TODD, P. (2000): "Effect of contact on intercultural acceptance: a field study", a *International Journal of Intercultural Education*, vol. 24, núm. 3, p. 341-360.
- OGBU, J. (1974): *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. Nova York, Academic Press.
- OGBU, J. (1978): *Minority Education and Caste*. Nova York, Academic Press.
- ROSENTHAL, R. i JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion in the Classroom*. Nova York, Holt, Rinehart and Winston.

ROUX, C. (1991): "Même école, même ambition : Étude comparée des aspirations scolaires et professionnelles des jeunes filles d'origine maghrébine et de jeunes filles françaises de souche en classe de 3ème", a *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 7 (1), p. 151-161.

SANZ, T. (2003): "Hi ha un altre món possible, però és en aquest", a *Guix* núm. 299, p. 61-69.

SCHNEIDER, B.; FONZI, A.; TANI, F. i TOMADA, G. (1997): "A cross-cultural exploration of the stability of children's friendship and the predictors of their continuation", a *Social Development*, núm. 6, p. 322-339.

SCHOFIELD, J. W. (1995): "Improving intergroup relations among students", a J. A. Banks i C. A. McGEE (eds.): *Handbook of research on multicultural education*. Nova York, MacMillan.

SMITH, A. i SCHNEIDER, B. H. (2000): "The inter-ethnic friendships of adolescent students: a Canadian study", a *International Journal of Intercultural Education*, vol. 24, núm. 2, p. 247-258.

SUBIRATS, J. (coord.); ALSINET, J.; RIBA, C.; RIBERA, M. (2003): *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill i Ed. Mediterrània, Polítiques, 37.

WOOD, P. B. i SONTLEINER, N. (1996): "The effect of childhood interracial contact on adult antiblack prejudice", a *International Journal of Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1, p. 1-17.

ZINE, J. (2000): "Redefining Resistance: towards an Islamic subcultures in school", a *Race, Ethnicity and Education*, vol. 3, núm. 3, p. 293-316.

Annex
Programa de la Jornada de Contrast
i Propostes Pràctiques

SISTEMES D'ACOLLIDA ALS CENTRES CATALANS DE SECUNDÀRIA JORNADA DE CONTRAST I PROPOSTES PRÀCTIQUES

1 de juliol de 2004

IES Miquel Tarradell, c/ dels Àngels, 1 bis, 08001 Barcelona

PROGRAMA

- 10.00 – 10.30 **Recepció i lliurament de documentació**
- 10.30 – 11.30 **Presentació de l'informe i metodologia de la Jornada**
a càrrec de Miquel Àngel Alegre, autor de l'estudi
Discussió
- 11.30 – 12.00 *Esmorzar*
- 12.00 – 13.30 **Presentació d'experiències**
L'acollida inicial a l'IES Miquel Tarradell (Barcelona)
a càrrec d'Empar Soler, coordinadora d'acollida
L'Aula d'Acollida de l'IES Cavall Bernat (Terrassa)
a càrrec d'Irene Miró, coordinadora d'aula d'acollida
Els intercanvis culturals a l'IES Eugeni d'Ors (Badalona)
a càrrec de Teresa Sanz, tutora d'AIT
Discussió
- 13.30 – 15.30 *Dinar*
- 15.30 – 17.30 **Reflexions pràctiques**
Preguntes-guia per al debat:
- Quines són les polítiques de l'Administració educativa per als propers cursos?
 - En quina mesura resolen les problemàtiques detectades?
 - Quines realitats (tipologia de centres i alumnat) i quins àmbits (processos d'acollida) queden desatesos?
 - Quines propostes pràctiques (alternatives i/o complementàries) podrien formular-se?
 - Altres Comentaris i propostes
- 17.30 – 18.00 **Conclusions i cloenda**

Aquest llibre que teniu a les mans analitza els sistemes d'acollida als centres catalans de secundària i respon a la voluntat de la Fundació Jaume Bofill d'aportar coneixement per promoure processos d'acollida globals que vagin més enllà de l'àmbit estricte de l'escolarització. El llibre proporciona, d'una banda, la descripció de les característiques dels sistemes d'acollida que s'estan desenvolupant als centres catalans de secundària, i d'altra banda, aporta elements de crítica recollint les aportacions del personal docent, tot constatant les distàncies observades entre discurs i pràctica.

El llibre, a més, aporta informació i reflexions útils per al disseny de polítiques públiques en aquesta qüestió, en un moment en què els canvis anunciats poden requerir més que mai sistemes d'avaluació i recerca aplicada com la desenvolupada per l'autor. En aquest sentit es tracta d'un llibre actual, que encaixa molt especialment en el context social i polític del nostre país.



Editorial Mediterrània

ISBN 84-8334-630-3



9 788483 346303