

Propi'
(R)



Jornada de treball sobre
Escola, família i entorn en els processos
de socialització dels joves d'origen immigrant

Reus, 29 de novembre de 2002

FUNDACIÓ
Jaume
BOFILL
Bofill

→ autor.

Escola, família i entorn en els processos de socialització dels joves d'origen immigrant

29 de novembre de 2002

Programa:

10h.	Presentació de la jornada
10h30.	Eixos d'identificació dels joves d'origen immigrant
12h.	Pausa
12h30.	Debat
2h.	Dinar
3h30.	Escolarització dels fills i filles de famílies immigrades
5h.	Pausa
5h30.	Debat
7h.	Cloenda

Eixos d'identificació dels joves d'origen immigrant

Relators i estimuladors del debat:
Jaume Funes i Miquel Àngel Essomba

Recerques que aporten elements per al debat:

- *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català* (Carles Serra. Departament de Pedagogia de la UdG)
- *Joves adolescents i escolaritat obligatòria: sis contra-arguments i una coda* (Xavier Bonal, Miquel Àngel Alegre, Isaac González, Diego Herrera, Marta Rovira, Enric Saurí. Departament de Sociologia de la UAB)
- *Immigració, parelles mixtes, transnacionalisme i educació dels fills. Repercussions a l'àmbit privat (identitari) i institucional* (Dan Rodríguez. Dep. d'Antrop. Social de la UAB)

Escolarització dels fills i filles de famílies immigrades

Relators i estimuladors del debat:
Pilar Heras i Lluís Maruny

Recerques que aporten elements per al debat:

- *El procés d'escolarització de l'alumnat fill de famílies immigrades d'origen africà* (Judit Fullana, Xavier Besalú, Montserrat Vilà, Anna López. Departament de Pedagogia de la UdG)
- *Elements de reflexió sobre immigració, escolarització i municipi. Acotacions al procés de fusió d'escoles a Vic* (Jaume Carbonell, Núria Simó, Antoni Tort. Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic)
- *La realitat de la immigració en l'àmbit educatiu: interculturalitat i multiculturalitat a les escoles del Camp de Tarragona* (Ignasi Brunet, Àngel Belzunegui, Inma Pastor. Departament de Gestió d'Empreses de la URV)
- *L'educació de l'alumnat immigrant* (Ma José Montón. EAP de Terrassa)
- *El procés d'aprenentatge del català en alumnes marroquins a l'ensenyament obligatori* (Lluís Maruny. EAP del Baix Empordà. Mònica Molina)

Inscripció gratuïta (dinar inclòs):

Fundació Jaume Bofill
Tel. 934 588 700
Fax: 934 588 708
fbofill@fbofill.org

Lloc:

Fac. de CC Econòmiques i empresarials
Universitat Rovira i Virgili
Av. Universitat, 1
43204 Reus

Cal fer la inscripció abans del 15/11/02. Posteriorment, s'enviarà **documentació** per correu electrònic.

**Joves adolescents i escolaritat obligatòria:
sis contra-arguments i una coda**

**Xavier Bonal, Miquel Àngel Alegre, Isaac González,
Diego Herrera, Marta Rovira i Enric Saurí.**

Departament de Sociologia.

Universitat Autònoma de Barcelona

**Jornada de treball sobre
*Escola, família i entorn en els processos
de socialització dels joves d'origen immigrat***

Reus, 29 de novembre de 2002

FUNDACIÓ
Jaume
JAUME
Jaume
SOFILL
Sofill

**Joves adolescents i escolaritat obligatòria:
sis contra-arguments i una coda**

Xavier Bonal, Miquel Àngel Alegre, Isaac González, Diego Herrera, Marta Rovira i Enric Saurí, *Universitat Autònoma de Barcelona*

En els temps que corren topem massa sovint amb interpretacions múltiples sobre el fracàs escolar. L'extensió de l'escolarització obligatòria fins els setze anys, la constant arribada d'immigrants a les escoles i instituts de Catalunya, la creixent violència juvenil a les aules, la desaparició dels valors tradicionals de la "família", són, a tall d'exemple, alguns dels factors que són assenyalats des de fonts diverses (i sovint de validesa qüestionable) com a causes principals de la disrupció i fracàs dels joves adolescents. Aquestes intepretacions, facilitades en bona mesura per algunes tendències mediàtiques obsessionades amb la demonització de la joventut, proporcionen lectures simples i simplistes de les posicions escolars dels joves. Redueixen els matisos i la complexitat de les relacions socials a interpretacions de "blanc o negre" alhora que cerquen causes úniques per a explicar els problemes socials. Són interpretacions, però, que aconsegueixen una clara funció social: la d'oferir respostes a interrogants que inquieten socialment, no només als 'experts' de les ciències de l'educació, sino a la ciutadania en general, dins la qual s'hi inclouen evidentment pares i mares d'adolescents i el mateix professorat.

Presentem en les pàgines següents un conjunt de reflexions que s'extreuen d'una recerca realitzada a dos instituts d'ensenyament secundari d'una ciutat mitjana de l'àrea metropolitana de Barcelona els anys 2000 i 2001.¹ El treball,

¹ L'estudi, finançat per la Fundació Jaume Bofill, porta per títol *Els tres eixos de la identitat: classe, gènere i ètnia en els espais socials juvenils*.

realitzat a partir d'entrevistes a estudiants de segon cycle d'ESO, les seves famílies i el professorat, es plantejà l'objectiu d'analitzar en profunditat com els joves adolescents interpreten l'escolaritat obligatòria. El treball tingué en compte no només els discursos i experiències dels joves en l'àmbit escolar, sinó també la seva socialització familiar i llurs experiències en l'àmbit del lleure, tots ells espais centrals en els quals es contrueixen les identitats dels adolescents.

D'aquesta manera, a partir de l'anàlisi de les interaccions entre els actors socials que intervenen com a agents significatius en la construcció de la identitat juvenil, dels moviments dels joves entrevistats en els espais de l'escola, la família i el temps lliure i de les seves posicions socials (en base a l'origen de classe, el gènere i l'ètnia), el treball interpreta la diversitat de formes "d'apropiació escolar" dels joves (importància que atorguen a l'escolarització, percepció del seu rendiment, expectatives educatives, relació amb el professorat, etc.).

Aquest text està basat en les conclusions d'aquest estudi. Presentem primer sis arguments que es deriven de la nostra recerca i que qüestionen, matisen o s'allunyen de les interpretacions hegemòniques sobre les causes del fracàs escolar dels adolescents. Aquests arguments donen pas a una coda final on es plantegen possibles implicacions per a la intervenció educativa.

La individualització del fracàs escolar: el sentit de l'adscripció familiar

En l'actualitat, pedagogs, sociòlegs, i en general les persones que pensen sobre el funcionament del sistema escolar i les seves mancances, coincideixen a destacar la importància del paper de la família en el tipus de pas que l'alumne fa per l'escola. Potser les tres tesis més emprades per explicar el fracàs escolar dels alumnes en funció de la família de la qual provenen són: la pertinença a un nucli familiar emmarcable dins de la categoria "famílies desestructurades", la referència a la pèrdua d'autoritat parental, o la manca d'interès de les famílies per l'escola i per l'educació dels seus fills.

A partir del nostre estudi ens atrevim a assegurar que sí, que efectivament el tipus de vivències que els adolescents tenen a les seves famílies condicionen de forma capdal la seva percepció de l'escola i el seu itinerari escolar. De fet, per dir això no calen gaires investigacions, és quelcom que qualsevol amb un mínim de sentit comú defensaria. No és una tesi ni original ni arriscada. Ara bé, si la pregunta a respondre té a veure amb la morfologia d'aquesta influència, la qüestió es complica. Les tres respostes anteriors són, en aquest sentit, poc satisfactòries. Parlar de famílies desestructurades, de pèrdua d'autoritat paterna o de manca d'interès familiar proporciona elements explicatius que, des del nostre punt de vista, són ambigus i tendeixen a culpabilitzar les famílies que provenen de certs estaments socials de la manca d'èxit escolar dels seus fills. Ens preguntem fins a quin punt no seria possible, posats a buscar, trobar una desestructuració familiar a qualsevol alumne a qui se n'hi intenti cercar alguna. També ens preguntem si, quan es predica la tesi sobre la manca d'interès familiar, es té en ment el perfil de famílies de classe mitjana que no tenen relació amb les escoles dels seus fills perquè els adolescents tenen bons resultats acadèmics. D'altra banda, diferents nivells de respecte a l'autoritat dels pares poden veure's en diferents perfils d'alumnes, independentment del seu èxit acadèmic. Els casos dels fills que desprecien explícitament els seus pares i que tenen actituds d'oberta resistència escolar destaquen per la seva espectacularitat, però no per ser representatius de la realitat.

En les tres tesis explicatives anteriors hi ha un reducte de veritat; tothom pot trobar casos que s'adeqüin perfectament a aquestes línies argumentals, i vet aquí la raó de la seva fortalesa i implantació en l'opinió dels diferents actors preocupats en l'educació. Són arguments plausibles, fins i tot verificables. Però són arguments que no suporten una falsació qualitativa. No tota la desestructuració familiar és problemàtica, ni tota la pèrdua d'autoritat paterna, ni la manca d'interès familiar per l'escola, sinó que només ho són aquelles que correlacionen amb el fracàs escolar, correlacions més fàcils de detectar entre els sectors socials més desfavorits. Una associació causal que té a veure amb la

morfologia social, de fet, acaba esdevenint explicativa del fracàs social dels nens de procedència obrera i, de retruc, de les "ovelles descarriades" d'altres estaments. No es té en compte que, pel camí, hem deixat de banda tant els casos on aquesta correlació no comporta fracàs escolar, ni els casos on no es pot fer aquesta correlació però on s'hi donen situacions de fracàs escolar, si bé poc espectaculars.

I és que, si bé molts dels alumnes que han estat objecte de la nostra anàlisi poden considerar-se com a casos de fracàs escolar més o menys pronunciat, en pocs d'ells ens atreviríem a classificar les famílies com a "desestructurades", i en menys casos encara localitzariem en aquesta "desestructuració" (famílies monoparentals, per exemple) el factor explicatiu del fracàs escolar dels fills. Certament, seria ingenu negar que la ruptura dels nuclis familiars pot ser un element traumàtic per a molts adolescents, sobretot en un context sociohistòric on aquestes ruptures encara no sabem massa bé com gestionar-les tots plegats, perquè és un fenomen relativament nou. Difícilment, però, podem fer afirmacions més enllà d'aquesta influència més o menys traumàtica.

Els i les adolescents que hem entrevistat fan força cas als seus pares, en solen respectar la seva autoritat, en termes generals. Aquest respecte pot ser més o menys flexible, més o menys condescendent per ambdues parts, pot deixar o no espais sense regular, però és una constant amb excepcions marginals. I els pares tenen una visió positiva de l'escola, volen que els seus fills hi vagin, creguin els professors, i hi treguin bones qualificacions. Els pares creuen en l'escola, i, de fet, els discursos més crítics solen provenir de les famílies que més s'hi aproximen. No és cert que les famílies no hi tinguin interès, en l'escola.

Però, malgrat tot, hi ha el "reducte de veritat" que fa aquestes tesis plausibles. Segons quines adscripcions familiars, sobretot entre els estaments amb menys capital econòmic i cultural, tendeixen a correlacionar amb més casos de fracàs escolar, i això és quelcom que fa creïbles les explicacions en clau de

desestructuració familiar, de pèrdua d'autoritat i de manca d'interès, malgrat la manca de profunditat analítica d'aquestes línies argumentatives i, sobretot, el seu clar esbiaixament polític, intencionat o no: no és l'estructura que falla, ni les institucions, sinó les unitats familiars. En canvi, a partir del nostre estudi interpretem que els dos elements clau en relació a l'articulació de l'espai familiar són, *l'alteritat familiar respecte a l'escola i la referencialitat de la inserció sociolaboral familiar*. Dos elements que contextualitzen les problemàtiques familiars dins d'una dimensió estructural que les fa entenedores més enllà de les particularitats de cada llar.

L'alteritat familiar respecte a l'escola

Per *alteritat familiar respecte a l'escola* volem dir, ni més ni menys, que allò important no és que els pares creguin en l'escola, que la reconguin com a mecanisme de mobilitat social ascendent i d'inserció sociolaboral dels fills, sinó que realment la sentin com a quelcom seu, espai pertanyent al "nosaltres" col·lectiu. No és estrany, sota aquest prisma, que siguin precisament les famílies més implicades amb l'escola, les que la senten més seva, les que tinguin discursos més crítics i posin de manifest la seva insatisfacció. L'escola i el sistema educatiu és quelcom sobre el que poden parlar, que poden qüestionar, fins i tot, i això potser és el més preocupant, del que poden desertar (és a dir, marxar de l'escola pública). Davant els pares que senten l'escola com a seva, hi ha els pares que senten cap a l'escola i els mestres un respecte distant, gairebé jeràrquic. Veuen l'escola com a una entitat que els hi és aliena. No és estrany, en aquest sentit, que molts pares siguin reticents a anar a reunions amb els tutors on se'ls digui que els seus fills estan desaprofitant la millor oportunitat que tenen per formar-se i per optimitzar la seva posició social futura, diagnosi amb la qual, en la majoria de casos, coincideixen.

En les famílies que se senten més properes a l'escola, les referències a l'escola privada són freqüents. És una alternativa educativa cada cop més present, i de

fet, en alguns dels nostres casos, la raó d'aquests pares per no dur el fill a la privada (o concertada) és la manca de recursos econòmics. Això sembla ser indicatiu d'un procés d'abandonament progressiu de l'escola pública per part d'un sector de pares que són més i més crítics respecte a l'educació i les companyies que poden tenir els seus fills a l'escola pública, un procés del qual els propis professors d'escoles públiques de secundària, en el seu rol de pares, en són clars exponents. Lògicament, això és un peix que es mossega la cua, perquè quan més pares (i professors, en tant que pares amb cert nivell de capital cultural) es decanten per l'escola privada, pitjor és el nivell de l'escola pública, menor la connexió entre escola i comunitat, i més reïficada la relació dels pares respecte l'escola. Un procés perillós que ens allunya de l'escola pública tal i com es vivia els anys 70 a tants i tants barris, on les escoles i la seva transformació física i filosòfica eren conquestes de les comunitats dels barris, de bona part dels pares. Una part que, per contagi a la resta de pares, tendia a créixer. Actualment el procés és l'invers, i l'escola pública corre el risc de convertir-se, més en la seva dimensió d'utilitat que en la simbòlica, en un recurs assistencial més que en un mecanisme igualador de les oportunitats socials de les persones. En la mesura que això és així, més i més raonable i lúcida és la deserció dels pares que passen a la privada.

En aquesta dinàmica d'accentuació en la composició del pares amb una relació de reïficació respecte l'escola, hi ha algunes pedagogies que, malgrat la seva conveniència política en favor de lloables objectius, poden tenir la conseqüència, mai esperada, d'accentuar la reïficació familiar (una reïficació familiar que, en el cas dels fills, pot fàcilment derivar en aversió o resistència més explícita). No és l'anàlisi d'aquests elements l'objectiu d'aquesta investigació, i per tant és quelcom en el que no toca ara entrar-hi en profunditat, però no ens podem resistir aquí a assenyalar alguns elements que poden tenir aquests efectes perversos. Entre ells, en primer lloc, les pedagogies que semblen deixar en un segon pla la dimensió instrumental de l'educació, que menystenen la utilitat pràctica i aplicada dels continguts que s'hi transmeten (o almenys així ho poden

interpretar els pares menys identificats amb la dimensió expressiva de l'escola). En segon lloc, l'ús del català com a llengua vehicular a l'escola dins de comunitats molt majoritàriament castellanoparlants pot fàcilment accentuar el distanciament entre escola i comunitat; un distanciament que, ho repetim, per molts pares cristalitza en processos de reïficació, però que per a molts adolescents pot configurar-se com a símbol de discriminació social. Amb això no volem qüestionar la necessitat pedagògica d'anar cap a models educatius que s'allunyin de la tradició mnemotècnica del passat, o que la immersió lingüística no sigui una política no només legítima, sinó amb una evident dimensió igualadora de les oportunitats de mobilitat social entre comunitats de diversa procedència, però oblidar algunes de les conseqüències de l'aplicació d'aquestes polítiques només fa impossible el plantejament de contramesures que en neutralitzin els aspectes no desitjats.

Un darrer element que considerem pertinent destacar en relació al procés de reïficació és el distanciament social que pot estar donant-se entre el professorat i la comunitat dels alumnes a qui ensenyen. En la mesura que els professors participen del fenomen de deserció respecte a l'escola pública com a pares, o fins i tot en el cas de professors que provenen de barris on l'escola pública no està immersa en aquestes dinàmiques que venim descrivint, és molt fàcil que tendeixin a veure els seus alumnes com a membres d'una alteritat social, d'un món que no només no és el seu per un salt generacional. Els seus alumnes pertanyen a una comunitat on abunda la "desestructuració familiar", el desinterès per l'escola, i la manca d'autoritat parental. Probablement la unificació dels itineraris acadèmics entre els 14 i els 16 anys ha accentuat en molts professors (sobretot aquells que provenen del BUP), famílies i alumnes (aquells que deixaven l'escola als 16 anys o que tot just estudiaven fins la Formació Professional de primer grau) els distanciaments recíprocs, perquè la segregació anterior de perfils els permetia, a uns i altres, no fer front a les realitats educatives més distanciades de les seves percepcions i motivacions.

La referencialitat de la inserció sociolaboral familiar

En segon lloc, hem esmentat *la referencialitat de la inserció sociolaboral familiar*. Amb aquesta expressió volem referir-nos a la transcendència que sembla tenir el referent parental dins de la construcció de l'imaginari d'expectatives laborals, i de retruc acadèmiques, de l'adolescent. Gairebé tots els pares diuen als seus fills que es prenguin l'escola seriosament, i gairebé tots prefereixen que estudiïn a que treballin. Tots els hi fan fer deures, si bé no tots els hi estan igualment a sobre, pressionant-los. Ens arriscaríem a apuntar, si bé és una tesi que caldria validar en una investigació amb un treball de camp més ampli, que la variable que correlaciona de forma més directa amb el rendiment dels fills no la trobem pas en la intensitat amb què els pares volen que els seus fills estudiïn, sinó amb la credibilitat que aquesta voluntat té en la lectura no conscient que en fan els fills. Així, les famílies on el pare i/o la mare han viscut una situació de mobilitat social ascendent, és molt més senzill que els fills creguin en l'escola com a possibilitadora d'una millora o consolidació de la situació existencial dels seus predecessors. No cal que els pares hagin estudiat per a què això sigui així. Si els pares han millorat a través del seu esforç personal, els fills interpreten que val la pena invertir en les credencials acadèmiques que, avui per avui, fan possible repetir l'itinerari parental. Això és un axioma que sembla funcionar tant per a nois com per a noies, independentment de la procedència. De fet, entre certs sectors de la població de procedència magribina, els procedents dels primers fluxos migratoris (anys 70 i 80), això pot donar-se amb certa assiduïtat, sobretot entre els nois, perquè els pares tenen en molts casos situacions existencials força consolidades i la diferència comparativa amb la situació de la que venien és abismal.

En canvi, en les famílies de sectors obrers que podríem considerar "estabilitzats", és a dir, amb unes condicions existencials més o menys estables però que no es pot dir que hagin viscut un procés de mobilitat social ascendent (malgrat que hagin millorat les seves condicions materials d'existència i que els

sous puguin ser fins i tot considerables, formen part del sector de la classe obrera que podem considerar de "coll blau"), els fills tendeixen a voler inserir-se en el mercat laboral de forma ràpida, sobretot si poden treure profit de la situació professional del pare o d'algun familiar (entrar a la mateixa empresa, per exemple). Els pares volen que el fill vagi a l'escola i millori, però els fills (més que les filles), sobretot si no tenen un bon rendiment escolar, tendeixen a considerar l'escola com una transició necessària, però que es vol fer tan curta com es pugui. Si als pares ja els hi ha anat prou bé sense l'escola, i l'escola és un espai distant i reïficat (per als fills, fins i tot hostil); quin sentit té fer una incerta inversió en currículum acadèmic? És una lògica que localitzem en la majoria dels casos, sobretot masculins, d'alumnes amb baix rendiment i amb poca capacitat o disposició a canviar la situació. Té més pes en la construcció de la lògica de l'adolescent allò que veu que allò que li diuen. Millor dit: allò que li diuen (les expectatives acadèmiques que, segons els pares, hauria de tenir) no és que no es cregui, sinó que es relativitza en funció de la posició (parental) des d'on li diuen. Des d'un cert punt de vista, la lucidesa dels fills a vegades supera la dels pares.

Aquesta relació entre la influència discursiva i influència pràctica es fa evident en el cas de les figures dels germans grans. Moltes vegades els alumnes volen tenir un itinerari mimètic al dels germans (o cosins) grans, més enllà de quina sigui la prèdica que aquests germans grans els facin. Moltes vegades el germà gran que entra dins del mercat laboral intenta influir, des de la seva major experiència, per a què el germà més petit continuï estudiant, però el que veu el germà petit és el tipus de vida que el germà gran pot fer treballant, el seu poder adquisitiu, el seu increment d'autonomia. Aquí, la incapacitat de mantenir una relació reïficada des de dintre a l'escola, és a dir, d'estar-hi sense estar-hi, pot fer que l'adolescent que opti per itineraris laborals de ràpida inserció que, a curt termini, tinguin el rendiment esperat, però que facin difícil a l'adolescent sortir de dinàmiques laborals precàries. La lucidesa de no estudiar, a mig termini (sobretot quan s'inicia l'emancipació familiar), pot no ser-ho tant, però aquesta és una variable

de l'equació que no sempre està en la lògica subjacent de la ment de l'adolescent.

Finalment, les famílies on s'han viscut processos que podríem considerar com de precarització social (inestabilitat laboral dels pares, poca capacitat adquisitiva per treballar en un sector mal remunerat, etc.) són aquelles on, malgrat l'esforç dels pares per a què el seu fill funcioni a l'escola, és més fàcil detectar-hi actituds marcadament antiescolars dels adolescents, una pèrdua de sentit en una escola que no li ofereix res creïble. Paral·lelament, són aquests els casos on, malgrat que l'adolescent obeeixi més o menys les normatives familiars (i aquí hi ha els casos on les actituds són de major desafiament envers l'ordre parental) la identificació dels menors amb els referents dels seus pares és menor. En aquests casos, els pares no són un model a seguir, no se'ls admira. Curiosament, davant la voluntat de distanciar-se identitàriament dels referents parentals, aquest distanciament no activa estratègies de distanciament mitjançant inversions acadèmiques per trencar els itineraris sociolaborals dels pares, sinó que el distanciament genera desencantament respecte de les expectatives parentals envers l'adolescent. Per tant, l'escola no sembla un itinerari a considerar, malgrat que aquesta desconsideració els sembla encaminar indefectiblement cap els itineraris de precarietat existencial dels seus predecessors.

Una darrera consideració respecte de la temàtica de la referencialitat parental té a veure amb la dimensió interclassista de la mateixa. L'excel·lència escolar en les famílies amb més capital econòmic i/o cultural és allò que es dona per descomptat en l'imaginari a compartir per pares i fills, hagin viscut o no un procés de mobilitat social ascendent. Poques coses influeixen tant en l'itinerari escolar del menor com allò que el seu context referencial realment espera d'ell (i l'adverbi *realment* és especialment pertinent). La mimesi intergeneracional porta a triomfar a l'escola, com duu als fills dels obrers de coll blau a considerar la inserció laboral en l'horitzó de les expectatives a curt termini. Per contra, per a

un adolescent que té com a referent parental algú que es guanya bé la vida (en termes pecuniaris) mitjançant dedicacions il·legals (tràfic de drogues, etc.) enmig d'un context de precarietat sociolaboral, sembla lògic que guanyar-se la vida de la mateixa manera entri dins del seu univers dels possibles.

L'adolescència lleurocèntrica

Un altre dels arguments que solen aparèixer en la diagnosi sobre les causes del mal rendiment acadèmic dels adolescents són els aspectes relatius amb la seva vivència del lleure. Certament, el lleure cada cop té més presència a la vida dels adolescents, i no perquè en tinguin més, sinó perquè creix la intensitat subjectiva i la càrrega simbòlica de les vivències relacionades amb el lleure. Els adolescents són, s'interpreten a ells mateixos, construeixen la seva identitat en funció del que fan amb el seu lleure. Amb tot, això no és quelcom que només pugui aplicar-se a l'adolescència, sinó que ens afecta a tots plegats. Tampoc és quelcom que abans no existís, sinó que la particularitat del moment és l'extensió del que hem anomenat lleurocentrisme entre els diferents estaments socials i estrats generacionals. A vegades podem caure en el parany d'identificar amb els adolescents hàbits i estils de vida que, de fet, estan presents, de forma més invisible, menys espectacular, entre tothom. El consumisme, el fetitxisme de la mercaderia, l'hedonisme o la tendència a la comoditat són aspectes presents tant en el micromón dels joves com en el dels adults.

Un clar exemple d'aquestes falses identifications és el consum televisiu. La televisió és percebuda per molts professors i professionals relacionats amb l'educació com un dels grans enemics a batre, dimoni catòdic que desfà tota la feina educativa de l'escola. Però les estadístiques posen de manifest que el col·lectiu que menys veu la televisió és el de l'adolescència. De fet, a les entrevistes tots els joves diuen veure la televisió, i alguns dels que menys la veuen són els individus dels col·lectius amb pitjor rendiment escolar, per la senzilla raó que prefereixen estar al carrer, amb els amics, que tancats a casa

mirant la televisió. I és que, de fet, mirar la televisió pot considerar-se una pràctica tant o més present entre joves amb un bon rendiment acadèmic com entre els que no el tenen.

Ara bé, és cert que hi ha lleures més allunyats de l'escola que d'altres, si bé no ens atreviríem a dir quin és el mecanisme causal de condicionament, és a dir, si una determinada vivència del lleure condiciona negativament el rendiment escolar, o a la inversa. Com tantes coses, possiblement el condicionament és recíproc i s'han de considerar dinàmiques retroalimentades.

Allò que més condiciona no és què es fa i què no es fa en el lleure, sinó la importància que té aquest lleure en el mapa mental dels individus, i si, en funció d'aquesta importància, és un lleure que es pugui compatibilitzar amb el món escolar. La diferència clau que divideix els alumnes és si l'adolescència, en relació a la importància simbòlica que se li atribueix al lleure, és autopercebuda com un moment vital de trànsit cap a la vida adulta, o bé com una primera etapa d'un moment existencial que té sentit en ell mateix, el de la joventut, amb uns estils de vida caracteritzats per la manca de responsabilitats familiars i pel distanciament respecte de les pràctiques d'oci familiars. És un estil de vida amb uns espais propis (la nit), i unes dinàmiques particulars, si bé a la nostra cultura, aquelles conductes pròpies de la joventut tendeixen a estendre's cap a la resta de col·lectius. És difícil, com hem dit, compatibilitzar una vivència de l'oci en tant que estil de vida juvenil amb l'escola, si més no en els nois de procedència més humil.

La transcendència que se li atorga als moments compartits amb els amics, al consum, a la nit i a la diversió, certes transgressions i opcions de vida preses per qui ja es considera subjecte autònom, sovint xoquen amb les reticències i incomprensió familiars i escolars (més enllà que aquestes reticències i incomprensions siguin o no justificables), i la inversió escolar difícilment pot garantir la permanència o inserció en aquest estil de vida. Els nostres

adolescents tenen poca capacitat adquisitiva, i ser jove és car. La inversió acadèmica, a la que a més no se li veu una funcionalitat massa clara, significa renunciar a coses que tenen molta importància en la construcció de la seva subjectivitat. Possiblement, les característiques d'un mercat laboral dualitzat, on gran part de les feines requereixen de poca formació, accentua aquest desinterès per una inversió acadèmica de resultats incerts, aposta de risc que comporta fortíssimes renúncies a curt i mig termini. Els codis escolars, a més, s'allunyen, gairebé entren en contradicció flagrant amb els de l'oci i amb els del barri, sobretot dins de la classe obrera, des de la importància que se li atorga a la duresa en la construcció de la masculinitat adolescent fins al sentit poc immediatista dels objectius escolars en front les vivències de l'oci; *que me quiten lo bailao*, poden pensar molts adolescents (i en cap cas estarà millor emprada la metàfora del ball).

Aquesta voluntat de ser i d'esdevenir joves no és incompatible amb treballar. Treballar assegura poder tenir cotxe, per exemple, sobretot si es viu a casa, amb els pares, i es disposa dels diners que es poden guanyar amb una feina. Treballar assegura poder sortir a sopar i gaudir de la nit, fer un salt, potser més quantitatiu que qualitatiu, en el seu *ser joves*. Treballar no fa cap gràcia, però assegura tot això. Cal deixar clar que aquest raonament no és el mateix en els joves d'altres estaments socials, fins i tot si entren dins de la categoria dels que entenen la joventut com a estil de vida. Altres joves poden tenir una vivència juvenil lleurocèntrica i compatibilitzar-la amb trajectòries acadèmiques, bàsicament perquè tenen més capacitat adquisitiva per via familiar (segurament els primers joves lleurocèntrics foren els joves dels estaments socials més alts) i perquè la inversió acadèmica té una dimensió d'utilitat molt més clara i evident. I és que els diferents codis i normatives de funcionament dels espais es poden encaixar, en gran mesura, en funció de que els individus vegin la necessitat i la utilitat d'encaixar-los.

Altres vivències del lleure: lleure familiar, institucionalitzat o infantilitzat.

Amb tot, la gran majoria dels adolescents no entrarien de forma inequívoca en la categoria dels qui viuen l'adolescència com a primer pas de la joventut com a estil de vida. Són més els que conceben l'adolescència com a transició, un moment de la vida en que s'ha de gaudir, però en el que no cal fer coses que no corresponen a la seva edat, en la que no s'autoperceben encara com a subjectes autònoms. L'heterogeneïtat, dins d'aquest col·lectiu, és gran, però nosaltres hi trobem tres *tipus ideals*. En primer lloc, els alumnes que tenen un *lleure familiar*, en segon lloc, els que tenen un *lleure institucionalitzat*, i en tercer lloc, els que tenen un *lleure infantilitzat*.

Els alumnes (sobretot les alumnes) que tenen un lleure familiar són aquells que tendeixen a passar-se més estona a casa, o bé que frueixen del seu lleure en companyia de pares o de parents més grans. És una categoria que, en la nostra investigació, correlaciona amb els alumnes d'èxit escolar. Els alumnes amb lleure institucionalitzat són els que dediquen bona part dels seus moments de lleure a diferents pràctiques d'oci regulades, ja sigui anar al gimnàs, practicar algun esport, fer classes de repàs o anar a un esplai. Sovint coincideixen els adolescents amb un oci familiar i els d'oci institucionalitzat, però no sempre. Segons quin oci institucionalitzat, com pot ser anar al gimnàs o la pràctica d'arts marcial, pot estar més proper a la cosmovisió de l'oci com a estil de vida juvenil o de l'oci infantilitzat. En tot cas, ens ha semblat pertinent mantenir aquesta categoria perquè ens remet a un perfil de joves que, més enllà de la seva identificació o aversió a l'escola, tenen una disciplina personal no coaccionada (practiquen els esports que practiquen o fan el que fan perquè volen, no perquè els pares els obliguin) que coincideixen amb una visió de les coses pragmàtica, on l'esforç personal és un element central, ja sigui per estudiar (el cas de les noies, sobretot), ja sigui per treballar (el cas dels nois). Finalment, els alumnes amb un lleure infantilitzat són aquells que explícitament s'allunyen dels consums i dels estils de vida juvenils, però que gaudeixen de la seva adolescència amb la

mateixa intensitat que els altres; juguen, riuen, es discuteixen, comparteixen complicitats i desídies. Són adolescents que, bàsicament, encara són nens, i no tenen en ment massa inversions estratègiques, ni objectius a curt termini. Molts d'ells no volen estudiar, però treballar segurament no té la urgència que pels joves esmentats en primer lloc, perquè tenen menys necessitats de consum. Són estudiants pels quals l'escola té tan poc sentit com per als primers, però que hi van perquè és el que toca. La seva relació amb la família és menys conflictiva, i a l'escola passen desapercebuts. Són més nois que noies, i molts d'ells són d'origen magribí.

El cas dels nois d'origen familiar magribí resulta exemplificador de la complexitat dels processos en joc. La forta reïficació escolar que viuen neutralitza en molts casos (no pas en tots) aspectes de la seva adscripció familiar que, com hem anat veient al llarg de la investigació, tendrien a aproximar-los a aquesta institució; una moralitat ascètica en molts aspectes (element que els allunya dels estils de vida juvenil), i la ferma creença en la institució escolar com a mecanisme de mobilitat social ascendent.

Els perfils dels joves identificats no difereixen massa dels que podríem trobar a escoles d'altres barris, però la gestió de les seves indecisions i les seves opcions acadèmiques són diferents perquè el seu emmarcament d'influències (familiars i d'amistats) i el seu món de possibilitats fàctiques és diferent. Alguns hàndicaps es multipliquen, d'altres es neutralitzen. Així, els perfils d'èxit escolar són més infreqüents, i en el cas dels joves i les joves de procedència obrera, es localitzen en itineraris personals força homogenis, i caracteritzats per la proximitat entre els tres espais en relació: l'escola, la família i l'oci. Són adolescents que no tenen una relació reïficada amb l'escola, ni ells ni els seus pares, que tenen un referent parental d'èxit social relatiu, i amb un oci familiaritzat. Els hi agrada estar a casa, sortir amb els germans grans, compartir els caps de setmana amb els pares. L'èxit escolar a la classe obrera sembla restringit (segur que hi ha excepcions), avui, a aquests estils de vida familistes, amb nuclis familiars protectors i

incentivadors, i encara molt propers a la institució escolar. L'èxit escolar amb itineraris més individualistes no és que no existeixi, sinó que difícilment es pot donar dins de la classe obrera. L'èxit individualista, en adolescents més autònoms, menys identificats mimèticament amb la seva família, fins i tot amb molta menor inversió acadèmica en termes d'esforç personal només pot donar-se en contextos on la proximitat entre els tres espais en joc sigui un *donat per descomptat*, de manera que l'adolescent pot explorar-ne els límits, perquè són els límits del conegut.

Les expectatives adolescents

Pel que fa a les expectatives de futur, trobem una curiosa paradoxa. En els itineraris adolescents individualistes, més presents, en els nostres joves, en els grups que conceben la joventut com a estil de vida, les seves expectatives familiars futures són més tradicionals. En canvi, en els itineraris adolescents familiaristes, aquells que corresponen als joves amb millors resultats escolars i amb expectatives d'anar a la universitat, la percepció del que serà la seva vida futura respon molt a un model de vida individualista. Així, els joves més transgressors, que cerquen la seva autonomia i la desvinculació respecte l'escola i la família, que escenifiquen en els consums, en els hàbits, i en llenguatge corporal el trencament generacional dels joves, la seva "alternativa existencial", són joves amb un *habitus* que sembla que, després del parèntesi existencial d'una joventut més o menys perllongada, poden tendir a models i estils de vida convencionals: família nuclear, dos fills, distanciament entre els gèneres. En canvi, els joves que, dins de models familiars tradicionals (en força casos la dona és mestressa de casa i només el pare treballa), tendeixen a formes d'oci familiaritzes i a inserir-se harmònicament a l'escola, accepten el seu rol de menors, és a dir, de subjectes en formació que no són plenament autònoms ni que poden fer tot el que els vingui de gust. Molts cops, no cal que les normatives siguin explícites perquè en siguin conscients i acceptin aquestes normes de joc. Doncs bé, aquests adolescents, tot i tenir com a referents models

familiars tradicionals, no tenen perquè tenir en l'horitzó d'expectatives repetir aquest model.

Això és més visible en el cas de les noies, on la referència materna no és prou satisfactòria a l'hora de gestionar les pròpies expectatives acadèmiques, socials i familiars. L'èxit social passa per superar els límits de gènere que els imposaria una visió tradicional de la família. Les noies amb èxit escolar no tenen una aproximació precoç al món de la sexualitat, espai de transgressió clara dels límits de gènere que sempre s'ha imposat a les adolescents, però en canvi són les més reticents a pensar el seu futur dins del marc d'una família nuclear tradicional. Per contra, les noies adolescents amb una sexualitat activa i amb conductes que alteren allò que es pot esperar d'elles en tant que adolescents i en tant que noies, tendeixen a pensar més en termes tradicionals en les seves expectatives familiars de futur, si més no aquelles que veuen que el seu itinerari fora del món de les responsabilitats adultes, tard o d'hora, acabarà. Òbviament, aquest és un esquema de funcionament i d'associacions que tindria una configuració del tot diferent en l'anàlisi d'estrats socials amb més capital econòmic i, sobretot, amb més capital cultural.

Com hem volgut posar de manifest al llarg de la investigació, tots els adolescents, des de les seves posicions respectives, són alhora lúcids i miops en les seves interpretacions de la realitat. Certament hi ha càlculs de possibilitats i de costos en la ment de tots ells. Ara bé, aquests càlculs estan basats en universos de possibles diferents (allò que és considerable i allò que no ho és), en experiències personals diferents que condicionen els límits de les seves creences en les diferents institucions, en processos d'empatia i d'alteritat que allunyen i aproximen persones i grups. Són càlculs que, en primer lloc, són en bona mesura no conscients, i, en segon lloc, s'allunyen de ser racionals. Però lògics sí que ho són, i molt. Una lògica que, per bé o per mal, fixa unes fites i en relega a la desconsideració absoluta unes altres.

En aquest sentit, podríem afirmar que, en termes generals, en el cas dels nois, tant les seves lucideses com les miopies tendeixen a estructurar-se més en el camp laboral, mentre que en les noies el camp d'estructuració tendeix a ser més l'escolar. La rapidesa en la inserció al mercat laboral dels nois pot tenir conseqüències, a mig i llarg termini, en el seu enquistament en unes condicions de precarietat laboral. Molts dels joves en són conscients d'això, però sembla ser una reflexió que relativitzen, en primer lloc, perquè semblen considerar important el terreny de les relacions interpersonals (el capital social) en la inserció laboral, i en segon lloc, perquè els hi costa considerar uns beneficis no tangibles, els de la inversió formativa que no sigui a curt termini. En canvi, les noies que no volen estudiar, semblen més resignades a una situació laboral precària, una resignació que sembla coherent amb els referents històrics de gènere que poden tenir, i amb el seu paper subsidiari (potser menys subsidiari del que es pensen, per cert) dins del model familiar al que semblen aspirar. Les noies que sí volen tenir un itinerari acadèmic perllongat semblen tenir amb freqüència una relació si no reïficada, sí fetitxista envers la bondat intrínseca de fer carrera acadèmica. Aquí la miopia pot estar en fer una inversió, tant en termes d'esforç com en projecció emocional i d'expectatives, que no es vegi reflectida després en l'accés a posicions laborals en consonància amb aquestes inversions i expectatives.

Coda: Reflexions per a la intervenció educativa

No ha estat l'objectiu prioritari del nostre estudi la descoberta i el disseny d'estratègies d'intervenció educativa que resolguin alguns dels nombrosos problemes que avui té l'escola pública. Les raons d'aquesta exclusió són de naturalesa diversa. En primer lloc, qualsevol estratègia d'intervenció educativa no pot derivar-se d'un únic estudi el qual, per més complet que es presenti, no deixa de ser *una* visió des d'una mirada específica d'una realitat forçosament limitada. En segon lloc, perquè dissenyar estratègies d'intervenció o canvi educatiu no pot fer-se de forma eficaç si no es compta amb aquells actors que més directament viuen i pateixen les conseqüències de la tasca educativa (pares

i mares, alumnes i mestres). En tercer lloc, perquè la complexitat de la morfologia de l'èxit i fracàs adolescents pràcticament anul·la el "descobriment" d'antídots que, en forma de prescripcions, permetin combatre el problema. Si bé la sociologia és sovint acusada de ciència interpretativa que no aporta solucions concretes als problemes socials, és també ben cert que altres especialistes de l'educació llencen amb una extraordinària lleugeresa, i a voltes frivolitat, "solucions" que, un cop aplicades, resulten menys "màgiques" del que prometien.

Tanmateix, no dir res sobre *què fer* fóra una mostra més del distanciament que sovint es produeix entre els que ens dediquem a observar i a interpretar la realitat educativa i aquells que la viuen de primera mà. Trist i repetit és el fet que tanta recerca sobre la institució escolar no arribi ni a aquells que decideixen i administren l'educació ni als que dia a dia la practiquen. En el cas de la recerca sociològica, especialment, plana sovint la sospita d'una ciència que critica amb facilitat i, fins i tot, acusa directament els actors socials de reproduir problemes socials i desigualtats. I no és aquesta una crítica ingènua ni fonamentada en un divorci especialment induït pels sociòlegs.

El que volem i podem dir en aquestes pàgines, doncs, se situa en aquest encreuament: en la necessitat d'acostar el nostre treball als qui dediquen el seu esforç quotidià a educar i aprendre i fer-ho sense prescriure fórmules. I a aquí només s'hi arriba per un camí, que no és altre que el de plantejar reflexions d'actuacions possibles que es deriven estrictament del nostre estudi; reflexions que creiem que són prou originals en l'escenari de la intervenció educativa i que tenen la voluntat de poder ser discutides amb diversos professionals, i especialment amb els actors implicats en la vida quotidiana dels instituts de secundària.

Abans d'entrar-hi ens cal fer una darrera precisió. El que s'assenyala en aquest apartat va dirigit, un cop més, a allò que es pot fer des de l'escola i amb l'escola.

Això és així perquè, també una vegada més, la nostra recerca s'ha interessat per esdeveniments que tenen a veure en darrera instància amb l'experiència escolar. No obstant, cal fer explícit que res d'això pretén prioritzar allò que es pot fer *des de* l'escola per davant d'allò que es pot fer *per a* l'escola. I aquí, cal recordar-ho, l'instrument central és en mans de les polítiques educatives i d'aquells que disposen de les eines per a no deixar que l'escola pública esdevingui un reducte marginal de caire assistencialista. No cal dir que aquesta crida és especialment adient amb la situació que avui viuen molts centres públics del nostre país.

Conèixer les geografies dels espais socials

Si alguna cosa posa de relleu la nostra recerca és que el distanciament entre espais (família, escola i lleure) és més comú que no pas la proximitat entre ells. La reificació escolar evidenciada per famílies i alumnes actua com a frontera invisible entre els espais socials de l'escola, la família i el lleure. No és aquesta, a més, una distància "neutral" en l'experiència dels actors. Tot i que les incomprensions són mútues, la institució escolar disposa de normes i pautes per a traduir la distància entre espais en sistemes de gratificació o sancions que tenen conseqüències fonamentals sobre les trajectòries dels i les adolescents: el suspens, l'etiquetatge o fins i tot l'expulsió són eines a disposició de l'escola per a distingir entre els codis de comportament esperats i els reals. Sovint, quan aquestes eines es fan efectives, no fan més que augmentar la distància de codis i reproduir o incrementar la reificació de la institució experimentada per moltes famílies i estudiants. La relativa inflexibilitat de normes i sancions deixa poc marge a altres estils de gestió del conflicte escolar. Sense la comprensió d'aquests mecanismes, les famílies poden reaccionar, com hem vist en aquest estudi, fent "actes de fe" de l'actuació institucional: l'escola sap el que es fa perquè els professionals que la integren són pagats per a saber administrar l'èxit i el fracàs escolar. En el cas dels estudiants, la incomprensió dels codis condueix al resultat previsible d'actituds que van des de la resistència activa a la

dissociació total, actituds que depenen de l'estructuració i situacions viscudes en els altres espais socials.

El paràgraf anterior no és una crítica als mecanismes d'actuació institucionals pròpiament dits, sinó a l'absència de sistemes complementaris d'actuació que vagin en la direcció de neutralitzar la reïficació institucional. L'escola, sovint, es regeix per unes expectatives d'identificació expressiva que, ja ho hem vist, no poden donar-se per descomptat en determinats estils de socialització familiar. No espera tant que famílies i alumnes *entenguin* el que es fa a l'escola i per a què es fa, com que les famílies *comparteixin* els seus valors i objectius. I aquí – nosaltres entenem- rau la primera matèria de la reïficació institucional. L'arbitrarietat cultural té lloc precisament en el procés d'ignorar altres dimensions expressives de l'experiència personal i social que poden diferir i difereixen d'allò que ha de ser "un bon alumne". Aquesta ignorància es mou des de tots els components de la cultura juvenil (estètica, consum, sexualitat, etc.) al reconeixement de formes de socialització familiar que són discontinües amb les de la institució escolar. L'escola demana doncs allò impossible: ignora altres formes expressives i reclama l'adhesió incondicional a l'expressivitat escolar.

La distància entre les dimensions expressives dels diferents espais socials no ha de portar a l'objectiu, creiem que ingenu, d'acostar-les a qualsevol preu. Transformar l'escola en un espai de formes d'expressivitat múltiple pot esdevenir una tasca àrdua i fins i tot ens atrevirem a dir que absurda. Transformar l'escola en un espai continu amb la cultura juvenil no només pot desdibuixar les funcions socials de la institució, sinó que pot generar incomprensió i fins i tot rebuig d'aquells que aparentment n'haurien de ser els beneficiaris. Cap alumne reclama que l'escola esdevingui una discoteca o un espai de permissivitat sexual, i encara menys cap família espera que l'escola generi aquests espais de consum i relació social. Però si això és així, per què en canvi l'escola s'encaparra en que alumnes i famílies s'acostin als seus valors expressius? Per què espera unes actituds i comportaments d'alumnes i famílies que, senzillament, no poden tenir

lloc perquè el seu origen social i les seves pràctiques culturals es mouen en un altre registre?

L'objectiu no és doncs lluitar per aproximar mons expressius i codis culturals diferenciats sinó treballar per a reconèixer-los. Neutralitzar la reïficació institucional vol dir actuar per tal que famílies i alumnes entenguin com i per què l'escola fa el que fa, sense que això comporti necessàriament la ressocialització dels individus en els codis de la institució. I si famílies i alumnes reïfiquen la institució també és ben cert que l'escola desconex –i sovint demonitza– les geografies dels altres espais socials. Sense penetrar en la comprensió de com i per què els adolescents i les famílies fan el que fan, l'escola renega del desconegut, construeix apriorismes i participa de la “sociologia espontània” en el procés d'interpretació del desarraïament de la cultura juvenil o del “baix nivell cultural” de les famílies.

Hi ha, per tant, una tasca doble que només l'escola pot impulsar: d'una banda, la interrogació i el reconeixement dels codis dels altres espais socials (servint-se, per exemple, del coneixement sociològic i antropològic); de l'altra, fer explícits al màxim els mecanismes a partir dels quals funciona el codi de la institució escolar, o, dit en altres paraules, fer visible allò que en la institució escolar opera habitualment de forma opaca i latent. La primera qüestió exigeix que el professorat desplegui nous rols professionals, els quals no s'han contemplat fins ara en la seva socialització professional. Cal que s'endinsi en el coneixement de formes de vida que ignora i que en busqui la seva coherència interna. El nostre estudi ha fet visible que alguns càlculs i expectatives que construeixen els joves adolescents poden semblar miops o fins i tot perjudicials per al mateix individu, però ser en canvi plens de coherència interna si es tenen en compte les presències en els espais socials familiar i de lleure. Si des de l'escola, en determinades ocasions, es vol lluitar contra aquests càlculs, el primer que cal fer és descobrir per què aquests càlculs són internament coherents abans de “donar

els individus per perduts” o bé lluitar infructuosament contra lògiques que la institució escolar no entén ni preveu.

L’acostament del coneixement de la institució a famílies i alumnes, d’altra banda, passa simultàniament pel fet d’explicitar els límits de la dimensió expressiva de l’escola (allò que l’escola no està disposada a contemplar com a legítim) i per aprofitar allò que, com hem vist, més important és per als adolescents i, especialment, per a les seves famílies: la instrumentalitat del pas per l’escola. En efecte, si alguna cosa aproxima les famílies de classe treballadora i, especialment, algunes famílies magribines, a la institució escolar, és la seva funcionalitat per a la mobilitat social ascendent. Sovint, però, és la identificació expressiva allò que inconscientment o conscient actua com a criteri implícit d’avaluació de l’alumnat. És comú que el professorat manifesti que s’estima més alumnes amb dificultats d’aprenentatge que alumnes desmotivats o desarrelats de la institució. Paradoxalment, alguns professionals que sovint consideren que moure’ls del seu rol de transmissor de coneixements per a transformar-los en educadors és un atac al seu prestigi i la seva professionalitat, no pensen que entrin en cap contradicció quan diuen que el que més els exaspera és la desmotivació de l’alumnat i no llurs limitacions cognitives. De forma latent, és la distància amb el “tipus ideal d’alumne”, i no cap mesura de rendiment objectivable, allò que indueix els processos de classificació i d’etiquetatge. La possible ocultació d’aquests processos sota formes de notes i qualificacions és el que genera dissociació i desencantament.

En contra d’aquesta tendència, val la pena plantejar el debat de per què l’escola, o almenys les escoles com les que nosaltres hem analitzat, no desplega estratègies que prioritzin allò que d’instrumentalitat té la institució escolar. Potser d’aquesta manera, a partir d’una visió més pragmàtica i utilitarista de per a què serveix l’escola, determinats alumnes i famílies poden no només entendre els motius pels quals l’escola fa el que fa, sinó que poden mostrar la seva disposició a acceptar certs codis que ara rebutgen perquè difícilment entenen. Aquesta

aproximació ben segur no serveix per a tots els perfils d'adolescents que nosaltres hem entrevistat, però podria tenir sentit en alumnes als quals allò que els desarrela de la institució és la incomprensió dels seus codis. Les formes d'aproximar-s'hi poden ser diverses: des de la realització de *tutories instrumentals* que, de bon inici no dubtin en prioritzar el pragmatisme de la inversió en estudis, a tasques informatives i d'ajut a la planificació d'estratègies d'itineraris educatius que tinguin correspondència amb possibilitats reals d'inserció social i laboral. Ja hem dit que no és aquest l'espai de descriure aquests instruments sinó el d'assenyalar només el seu interès i la seva lògica a partir de la nostra anàlisi. En aquest terreny pot i ha d'entrar la imaginació organitzativa que, en tantes ocasions, els professionals de l'ensenyament han demostrat.

Una darrera reflexió que no ens volem estar d'assenyalar. Si el que hem analitzat en el nostre estudi i les reflexions d'aquesta coda tenen algun sentit, podem entendre millor per què tenen tan poca probabilitat de reeixir les crides a la participació de la comunitat educativa o l'establiment de pactes o contractes escolars. Aquests elements, plens de potencialitat pedagògica i social, ressonen en el buit quan predomina la reïficació i la dissociació, quan no s'entenen els codis que fa servir una institució per a actuar i classificar. Parlar de participació i de pacte escolar només pot tenir sentit quan allò per a què es participa o allò que es pacta és percebut com d'interès i utilitat cabdal per als actors, i quan es percep que en aquesta participació o en el que es vol pactar hi ha quelcom a aportar per una de les parts. Si no és així, és evident que el resultat més previsible és el que nosaltres hem observat: mentre que els mestres es queixen que les famílies no inculquen hàbits d'estudi ni autodisciplina, les famílies esperen passivament que a l'escola els diagnostiquin per a què serveix o què podrà fer el seu fill. Al capdavant, als mestres els paguen per a això..., o no?

**La realitat de la immigració en l'àmbit educatiu: interculturalitat
i multiculturalitat a les escoles del Camp de Tarragona**

Ignasi Brunet, Angel Belzunegui i Inma Pastor.

Departament de Gestió d'Empreses.

Universitat Rovira i Virgili

Jornada de treball sobre

***Escola, família i entorn en els processos
de socialització dels joves d'origen immigrat***

Reus, 29 de novembre de 2002

FUNDACIÓ
Jaume Bofill
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

La realitat de la immigració en l'àmbit educatiu: interculturalitat i multiculturalitat a les escoles del Camp de Tarragona

1. Breu descripció de l'estudi.

L'informe que es presenta a continuació correspon als resultats de l'estudi "**La realitat de la immigració en l'àmbit educatiu: interculturalitat i multiculturalitat a les escoles del Camp de Tarragona**", realitzat en el període comprès entre els mesos d'abril de 2001 i setembre del 2002, per un equip d'investigació format pels professors Ignasi Brunet Icart, Angel Belzunegui Eraso i Inma Pastor Gosàlbez de la Universitat Rovira i Virgili. L'àmbit geogràfic d'aquest estudi són les següents comarques que formen el Camp de Tarragona: l'Alt Camp, el Baix Camp, el Baix Penedès, la Conca de Barberà, el Priorat i el Tarragonès.

L'estudi es centra en els processos d'incorporació al sistema educatiu dels infants de famílies d'origen immigrant amb l'objectiu d'evitar situacions de desigualtat i d'injustícia. Aquest estudi està en sintonia amb la preocupació europea sobre els mecanismes d'inserció social dels col·lectius d'immigrants, dels que el sistema educatiu és un dels més importants per l'acció que té sobre futures generacions. La Unió Europea, a través de la nova Iniciativa Equal (2000-2006), insisteix en la necessitat dels estudis per al coneixement de les situacions de desigualtat i d'exclusió social, dels anomenats grups de risc entre els que es troba la població immigrada; així mateix la pròpia iniciativa Equal insisteix en la necessitat que, des de la societat civil, es formulin plantejaments de propostes d'actuació per a diferents col·lectius susceptibles d'exclusió, marginació social, etc. És per això que el sistema educatiu pot jugar un paper important en la realització d'aquests tipus de propostes per la virtualitat que té de vincular diferents agents socials.

El punt de partida d'aquesta recerca va ser la necessitat de conèixer l'actual situació i distribució dels problemes que genera la integració educativa dels infants immigrants com a primera forma d'integració social. És per això, que amb voluntat de conèixer millor i amb més profunditat la nostra realitat social, s'ha dut a terme aquesta recerca

focalitzada en les comarques del Camp de Tarragona que estan experimentant, els darrers anys, un creixement notable de presència de col·lectius d'immigrants.

Ens ha interessat conèixer les experiències de participació del col·lectiu immigrant en la inserció educativa dels infants que arriben a les nostres comarques. Alhora hem observat en quina mesura les institucions educatives de la societat receptora socialitzen l'alumnat en la multiculturalitat i interculturalitat. Així, s'ha estudiat l'intervenció educativa respecte els costums i valors culturals, llengua i religió sobre el col·lectiu d'immigrants, especialment sobre els infants. Això ha implicat preguntar-se sobre les polítiques educatives fent referència a la revisió dels continguts educatius per a focalitzar-se també en les pràctiques educatives tant formals com a informals. Molt lligada a la igualtat d'oportunitats polítiques, s'ha estudiat la participació dels col·lectius immigrants en la definició de les intervencions educatives concretes per als infants immigrants.

2. Objectius de la recerca.

Els objectius de l'estudi es poden concretar en els següents:

1. L'objectiu principal d'aquesta investigació ha estat poder identificar les problemàtiques associades a la integració escolar dels infants immigrants en les escoles del Camp de Tarragona.
2. Conèixer les situacions de desigualtat provocades per factors socioeconòmics i que influeixen sobre la integració educativa dels infants immigrants.
3. Analitzar les problemàtiques identificades com associades a la integració educativa dels infants immigrants a través dels discursos dels ensenyants i de les pròpies famílies immigrants.
4. Conèixer com es resolen els problemes i dificultats existents per a la integració educativa en els mateixos centres escolars. Es busca identificar quins són els mecanismes socials i pedagògics utilitzats per les diferents instàncies per tal d'afrontar aquesta problemàtica.
5. Establir elements comparatius de l'anàlisi de les problemàtiques d'integració entre diferents escoles, entre col·lectius amb procedències, gènere i factors socioeconòmics diversos.

6. Plantejar models d'integració que es realitzen a la pràctica i proposar actuacions concretes per tal de millorar-los i d'enfortir-los.
7. Promocionar el debat i la reflexió social sobre els reptes que planteja el pluralisme cultural en la comunitat educativa.

3. Metodologia utilitzada.

Aquesta recerca s'ha desenvolupat seguint dos criteris de recollida d'informació. Inicialment s'ha realitzat una exploració extensiva i, posteriorment, s'ha acabat de definir la informació a través d'una exploració intensiva. L'objectiu de la primera etapa, l'exploració extensiva, ha estat recollir el major volum d'informació en relació al nombre i distribució d'infants procedents de famílies immigrants als centres escolars del Camp de Tarragona, els criteris d'ubicació d'aquest alumnat, a les experiències comunicatives entre els centres i les famílies, a les demandes del professorat i de les famílies, als recursos dels que disposen els centres i a l'existència d'esdeveniments significatius escolars en relació amb l'alumnat procedent de famílies immigrants.

Així, en aquesta etapa d'exploració extensiva es va procedir, en primer lloc, a realitzar un mapa educatiu de la presència d'immigrants a les comarques tarragonines i de la presència també d'infants escolaritzats en les escoles públiques i privades d'aquestes comarques. Aquesta tasca es va realitzar sobre fons secundàries obtingudes de les institucions catalanes i, posteriorment, amb dades contrastades a través d'una enquesta telefònica a tots els centres educatius de les comarques del Camp de Tarragona. Aquesta tasca ens ha permès conèixer la realitat de la presència d'infants immigrants als centres educatius, que no coincideixen necessàriament amb les dades de les fonts secundàries que teníem al nostre abast.

En segon lloc, s'ha elaborat una mostra estructural i dirigida a les escoles de les comarques del Camp de Tarragona amb estudiants immigrants en l'actualitat per tal de realitzar la recollida d'informació. En aquesta segona fase de l'estudi s'han utilitzat els següents instruments de mesura:

- 1) La realització d'entrevistes en profunditat a informants privilegiats que treballen en l'entorn de la immigració i els entorns educatius, reglats i no reglats, així com a entrevistes a pares i mares dels nens i nenes escolaritzats.
- 2) L'elaboració d'un qüestionari dirigit als directors/es i un altre dirigit als ensenyants de les escoles sobre els problemes que comporta la integració a l'escola dels infants immigrants;
- 3) La realització d'entrevistes en profunditat als directors/es de dites escoles per tal de copsar de forma més significativa els discursos sobre la integració educativa i social dels infants immigrants.

En l'etapa d'exploració intensiva s'han seleccionat 10 centres amb major presència d'infants estrangers i que hagin tingut un cert recorregut temporal d'escolarització d'alumnat procedent de famílies immigrants. Aquesta etapa ha consistit en la realització de grups de discussió entre ensenyants, per una banda, i famílies per altre, per contrastar els discursos sobre les problemàtiques relacionades amb la integració educativa. S'ha considerat el grup de discussió com la tècnica adient en aquesta fase ja que la situació grupal facilita l'intercanvi de posicions dels individus. En el grup de discussió els subjectes es situen en el centre de la lògica de l'intercanvi, tot possibilitant la generació d'elements comuns entre els individus i registrant les discrepàncies i matisacions dels discursos.

Tal i com es va proposar en la temporalització de l'estudi, s'han dut a terme les següents diverses fases de l'estudi: l'elaboració de la mostra a estudiar, la construcció dels instruments de recollida d'informació, la realització del treball de camp corresponent i la realització d'un informe detallat sobre l'anàlisi de les dades quantitatives i qualitatives. Evidentment aquestes tasques referides han implicat moltes altres tasques més que ja s'havien previst en la metodologia de l'estudi com ara la localització de la població escolar immigrada, la presa de contacte amb totes les escoles que formen la mostra per informar-les de l'estudi, la selecció i formació dels enquestadors, la construcció i validació de la matriu de dades corresponent, etc.

Així doncs, s'han enquestat pràcticament tots els centres amb alumnat immigrant a infantil i primària de les sis comarques que formen el Camp de Tarragona. En concret, i com s'havia previst s'ha realitzat una entrevista en profunditat a tots els/les directors/res

d'aquests centres i s'ha enquestat la majoria del professorat que ha tingut contacte amb alumnat immigrant durant el curs 2000-2001 i/o 2001-2002.

Cal que especifiquem que s'ha utilitzat el criteri de dos cursos (2000-2001 i 2001-2002) per tal d'incloure en l'enquesta del professorat al màxim nombre de professors/res que han tingut com alumnes a infants extracomunitaris. Conscients que el professorat canvia d'alumnat en moments determinats de la trajectòria educativa i que és factible que alguns professors/res que haguessin tingut alumnes immigrants fins un determinat moment i després no, es va preveure un marge de dos cursos per identificar al professorat que ha estat o està en contacte amb aquests alumnes. Es per això que a més a més d'incloure en l'enquesta al professorat que aquest curs (2001-2002) té alumnes immigrants, també s'ha inclòs en l'enquesta aquell professorat que havia tingut alumnat immigrant el curs anterior (2000-2001).

3.1. Explicació dels qüestionaris elaborats.

Tant el qüestionari dirigit als directors dels centres com el qüestionari dirigit al professorat ha estat construït a partir de diverses dimensions que passem a comentar. En primer lloc referim les dimensions del qüestionari dirigit a directors/res de centre:

- En un primer apartat es recullen les dades de la persona que contesta el qüestionari.
- En un segon apartat es recull informació sobre l'alumnat immigrant, fonamentalment ens ha interessat saber quants alumnes assisteixen a classe en aquest centre, la seva procedència, en quins cursos estan localitzats i quan de temps porten al centre. També ens ha interessat saber els motius pels quals els alumnes immigrants estan matriculats en aquest centre.
- En un tercer apartat es recull informació sobre la participació dels pares en la vida escolar. L'objectiu d'aquest apartat és detectar com és la convivència entre els adults –immigrants i autòctons- implicats en l'activitat educativa.
- La quarta dimensió de l'estudi està articulada al voltant de la comunicació mares/pares-escola de manera que s'ha mirat de conèixer les possibles dificultats existents en aquesta comunicació.
- Donat que l'activitat escolar en relació al tema que ens ocupa, la interculturalitat, no depèn únicament de la voluntat ni activitats dels mestres i pare, sinó que hi ha altres

agents socials implicat, hem dedicat la cinquena dimensió de l'enquesta a recollir informació sobre aquesta interacció entre el centre i la societat civil.

- Especialment ens interessava en aquest estudi detectar possibles iniciatives dels centres en relació a la multiculturalitat existent a cada escola. Per això, vam considerar que calia preveure una sisena dimensió centrada en l'anàlisi de les actuacions del centre.
- Finalment, la darrera dimensió de l'enquesta està prevista a recollir informació sobre possibles conflictes generats al voltant dels alumnes immigrants.

A partir de la dimensionalització realitzada, el qüestionari resultant consta de 52 preguntes i un cop identificades totes les variables que les formen, la matriu resultant està formada per 103 variables.

Pel que fa al qüestionari dirigit al professorat les dimensions considerades són les següents:

- En un primer apartat es recullen les dades de la persona que contesta el qüestionari.
- En un segon apartat es recull informació sobre els alumnes immigrants que formen part del grup específic on imparteix docència el professor enquestat. Fonamentalment ens ha interessat saber quants alumnes assisteixen a classe en aquest centre i el seu origen així com també quan de temps porten al centre.
- La tercera dimensió està dedicada a recollir la percepció dels mestres sobre la integració educativa dels infants immigrants i els possibles conflictes o problemes detectats.
- La quarta i última dimensió està dedicada a recollir quins són les accions que ha posat en marxa cada professor davant la presència d'alumnes immigrants a classe.

Com es pot comprovar, aquest segon qüestionari és més reduït que el dirigit a directores de centres: en aquesta enquesta s'han inclòs 22 preguntes amb un total de 36 variables.

3.2. Breu descripció del treball de camp

El treball de camp d'aquest estudi ha tingut dues vessants

1. La realització d'entrevistes en profunditat als directors/es de centres d'educació infantil i primària amb alumnat d'origen extracomunitari, complementades amb un qüestionari.
2. Qüestionari adreçat als ensenyants dels mateixos centres que hagin tingut i tinguin relació amb els esmentat alumnes en els cursos 2000-2001 i 2001-2002.

El treball de camp s'inicià el mes d'abril de 2001 amb l'intent d'obtenir el llistat de centres d'educació infantil i primària del Camp de Tarragona per tal de precisar la presència d'alumnes d'origen extracomunitari a les seves aules. De seguida, es va fer palesa la impossibilitat d'obtenir aquestes dades actualitzades a partir dels organismes oficials (IDESCAT, Conselleria d'Ensenyament, Delegació Territorial d'Ensenyament de Tarragona). Els motius d'aquesta impossibilitat han estat diversos: barreres burocràtiques que dificultaven l'accés a les dades mitjançant diverses sol·licituds, nombrosos contactes telefònics sense resposta i, finalment, una elaboració de les dades que no s'ajusta a les necessitats de la nostra recerca. A més a més donada la implantació progressiva de la reforma educativa, les dades per edats resulten difícils de comparar ja que els nivells d'ensenyament, ja no es corresponen. En els mateixos quaderns publicats per la Conselleria d'Ensenyament¹, les dades considerades rellevants varien al llarg dels anys.

Volem insistir en les dificultats trobades en l'obtenció de les dades necessàries per poder començar la recerca; de fet, les dificultats han estat no només en l'obtenció de dades sobre presència d'alumnat immigrant sinó també en l'obtenció de dades bàsiques referents a les escoles existents (nombre d'alumnes, nombre de professors, ratios, etc.). La primera causa és el retard en la informatització de les dades per part de la Conselleria d'Ensenyament, que no comença fins l'any 1995. A més a més, cal assenyalar un retard en l'entrada de les dades que fa que la informació recollida als centres durant el primer trimestre del curs, no està disponible fins gairebé un any després. Així el mes de maig de 2001 no vam aconseguir un llistat de centres posterior al setembre de 2000, i aquest estava elaborat amb dades del curs 1999-2000.

¹ "Estadística d'Ensenyament" (per a diferents cursos). Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Gabinet Tècnic.

Fonamentalment s'ha de dir que el Departament d'Educació treballa amb uns llistats en els que els alumnes immigrants estan barrejats -estadísticament- amb alumnes amb discapacitats ja que tots ells són identificats com alumnat amb necessitats educatives especials. A més a més, les escoles tenen indicacions del Departament d'Ensenyament de no incloure com immigrants els fills/filles de famílies estrangeres nascuts aquí, la qual cosa complica la identificació d'escoles on, de fet, sí conviuen poblacions de cultures diferents ja que tot i que aquests alumnes consten com a catalans, la cultura transmesa per part de la família, pot ser molt diversa. Són, doncs, aquestes, unes dades sobre immigrants que no ens resultaven útils per a la nostra recerca. D'aquí la necessitat d'identificar per la nostra banda totes aquelles escoles que tenien i/o tenen alumnat immigrant, que són les escoles que formen la nostra població d'estudi.

Davant aquesta situació, vam procedir a obtenir un llistat de tots els centres d'educació infantil i primària de la província de Tarragona per tal de contactar telefònicament amb els directors i directores dels 189 centres del Camp de Tarragona. En aquest contacte es va explicar de forma succinta l'objectiu del treball i es va esbrinar la presència en el centre d'alumnes d'origen extracomunitari. D'aquests 189 centres en vam excloure 58 per absència d'alumnes immigrants en aquell moment.

Paral·lelament es va elaborar la primera versió dels dos qüestionaris que serien utilitzats com instruments de recollida d'informació: el primer d'ells adreçat als directors de les escoles que formen la mostra; el segon d'ells dirigit al professorat d'aquests escoles, que ha tingut o té durant els cursos 2000-2001 i 2001-2002 alumnat immigrant a les seves aules. Es va realitzar un pre-test dels dos qüestionaris elaborats a partir d'una mostra estructural i dirigida a informants que representen a directors/res de les escoles i professors/res.

En xifres la recollida d'informació ha estat la següent: dels 131 centres que vam seleccionar i que han format la nostra mostra, hem obtingut respostes de 118 directors/res, el que representa el 90,1% del total inicial.

No tenim dades corresponents a 14 centres per diversos motius: un primer grup correspon a 7 centres que no han volgut col·laborar per diferents raons; un segon grup són els 2 centres que a data setembre de 2001 no tenien alumnes immigrants però

prèviament ens havien dit que sí tenien aquest tipus d'alumnat; finalment amb 5 centres no s'ha pogut contactar fonamentalment perquè el seu director estava de baixa i cap persona ha volgut responsabilitzar-se de complimentar el qüestionari en nom del centre.

Així doncs, la informació recollida d'aquests centres és una entrevista recolzada amb un qüestionari als directors de cada centre i una enquesta per cada professor que ha tingut o té alumnat immigrant. Això fa un total de 118 entrevistes a directors i 577 enquestes a professors/es directament implicats amb l'alumnat immigrant.

En l'etapa intensiva s'han realitzat 10 grups de discussió, 6 dels quals estaven composts per professors/es i la resta de pares i mares d'infants escolaritzats (2 d'autòctons i 2 d'immigrants).

3.3. Avaluació del treball de camp.

En primer lloc, s'ha de dir que l'acceptació dels directors i directores a participar en la recerca ha estat molt elevada. El conjunt de directors/es s'ha mostrat interessat en l'estudi i ben disposat per a participar-hi. A més a més, s'ha de constatar que els enquestadors han estat ben rebuts, i malgrat la complicada agenda dels directors/es, aquests han facilitat el temps necessari (una hora aproximadament), per l'entrevista. Així mateix, el nombre total d'enquestes realitzades a professors/es ens permet una representativitat elevada per aquest col·lectiu.

Pel que fa al dos qüestionaris elaborats, s'ha de dir que una dificultat inicial eren les preguntes obertes incloses. Aquesta era una decisió difícil ja que la complexitat del tema fa impossible treballar estrictament amb dades quantitatives i requereix informació qualitativa. Per això es van incloure preguntes obertes. Tot i això, erem conscients de la possibilitat de que moltes d'aquestes preguntes quedessin sense contestar. Per mirar de recollir la màxima informació qualitativa es va preveure l'enregistrament de les entrevistes als directors dels centres. Considerem que d'aquesta manera s'ha recollit la informació necessària per mantenir un equilibri entre informació qualitativa i quantitativa.

En resum, cal dir que el treball de camp ha complert els objectius previstos i proporciona informació fiable i de qualitat pel seu tractament posterior.

4. Hipòtesis i marc teòric.

4.1. Hipòtesis de la recerca.

Diversos estudis palesen que la presència d'alumnat d'origen estranger a les escoles catalanes augmenta any rere any quantitativament i que aquest augment no és un fet conjuntural de tipus econòmic sinó que respon a un fet estructural. Les raons de l'arribada d'immigrants al nostre país s'ha d'entendre, doncs, en coordenades d'una creixent asimetria diferencial entre les societats receptores d'immigració i les societats emissores d'emigrants, asimetria en relació a les diferents condicions de vida, tant en la vessant econòmica com en la vessant de les possibilitats d'autorealització personal i familiar d'aquells que escullen migrar. Els darrers anys aquest fenomen ha estat corroborat pel fet que els immigrants, independentment que mantinguin lligams amb les seves societats i comunitats d'origen, es queden a viure a Catalunya i propicien el seu reagrupament familiar.

Les comarques que conformen el Camp de Tarragona han experimentat aquesta darrera dècada un creixement econòmic sostingut i molt important en termes comparatius amb la resta de comarques catalanes. Aquest creixement ha possibilitat també un creixement de la població en les principals demarcacions d'aquestes comarques, no tant pel fet de que s'hagi donat un increment en les taxes de natalitat dels autòctons, sinó pel fet de que s'ha produït una concentració de població catalana (migrants interns) així com de població estrangera (immigrants) al voltant, fonamentalment, de les capceleres de comarca. El resultat ha estat un increment en alguns casos espectacular de la població de dret en pobles que anys enrera presentaven xifres poblacionals minses (per exemple, Cambrils, Torredembarra, Altafulla, Vendrell, etc.).

Aquesta concentració poblacional ha tingut directament certes repercussions sobre l'escolarització dels infants i ha creat problemes als centres educatius com a conseqüència d'haver d'absorbit una demanda no esperada anys enrera. En l'ordre qualitatiu, els centres que han experimentat un major creixement els darrers anys d'alumnat immigrant es poden trobar amb el cas de que tendeixen a escolaritzar

principalment alumnat procedent de les famílies amb més baixes expectatives educatives, la qual cosa fa que en el procés educatiu es perdin referents culturals i escolars i que es limiti seriosament la perspectiva educativa i social d'aquests infants. Si bé des del nostre punt de vista encara és difícil parlar de centres transformats en guetos, sí advertim, com a resultat d'aquesta recerca, una possible deriva progressiva cap a la guetització de certs centres escolars públics que han hagut de fer-se càrrec d'una situació que ells mateixos no poden controlar.

La situació respecte a la concentració d'alumnat immigrant a algunes escoles del Camp de Tarragona és la següent:

1. S'observa un marcat procés diferencial en la preinscripció i matriculació d'alumnat immigrant entre escoles, depenent de la zona geogràfica, de tal manera que es creen concentracions artificials d'alumnat estranger que supera en molt el seu pes percentual en el territori on viuen.
2. Una part significativa de la població autòctona ha abandonat aquestes escoles degut a la seva percepció de que la presència d'alumnes immigrants és motiu per canviar l'escolarització dels seus fills. L'abandonament d'aquests centres per part de la població autòctona s'ha produït en un moment de descens demogràfic, la qual cosa accentua els processos de concentració d'immigrants.
3. Les escoles concertades han utilitzat polítiques de desviament del col·lectiu d'immigrants per no veure's absorbides per la demanda i han acabat escolaritzant a una bona part dels fills i filles de la població autòctona que abandona els centres públics.

Davant d'aquesta realitat de les comarques del Camp de Tarragona i que es produeix també arreu de Catalunya, en aquesta recerca hem volgut conèixer l'opinió dels directors/es dels centres i del professorat per tal de contrastar una sèrie d'hipòtesis en relació a l'escolarització dels immigrants.

Partint del fet que habitualment s'associa la concentració d'alumnat immigrant amb un major grau de conflictivitat en l'àmbit educatiu, hem volgut posar a prova aquesta primera hipòtesis de treball per a les escoles de les nostres comarques. Sense donar per vàlida, apriorísticament, aquesta associació, hem formulat la nostra hipòtesis de treball de la següent manera:

La concentració d'alumnat immigrant a les escoles posa de manifest una manca de recursos per fer-li front, degut a les demandes que el nou alumnat genera al llarg del seu procés educatiu, al centre i al professorat.

La nostra hipòtesis es centra fonamentalment en la qüestió de recursos humans i tècnics dels que disposen les escoles per fer-li front. És a dir, creiem que en l'educació primària no es detecten nombrosos problemes convivencials del tipus xoc de cultures, etc., sinó que més be es tracta d'un problema de desbordament dels recursos amb els que compten les escoles avui dia. En relació al tema de recursos s'han de tenir en compte dos factors:

- a) d'una banda, que aquest volum de recursos destinats a la comunitat educativa és escàs i determinat, i
- b) que la població que demanda i requereix d'aquests recursos va creixent en la mesura que la major part de la població immigrada s'insereix en les nostres societats en el estrats socials més baixos, és a dir, més consumidors d'aquests ajuts públics.

La conjunció d'aquests dos factors posa en situació de competència a una part de la població autòctona (la que té menys recursos) i a la població immigrada. Aquesta competència acaba condicionant la convivència al llarg del procés educatiu. Amb aquest estudi volem posar de manifest la manera com afecta aquest fet al procés educatiu.

Per una altra banda, la percepció de la població adulta autòctona pot arribar a traduir el problema en sí de la concentració d'alumnat estranger en un problema convivencial dins de l'escola. Al respecte, la nostra hipòtesis és que *la presència d'alumnat estranger a les escoles no origina problemes de convivència amb el propi alumnat, tot i que la concentració d'alumnat estranger planteja reptes d'integració educativa dins l'escola.*

El treball que realitzen els professionals de l'educació en aquest terreny és d'una gran importància en la mesura en que són els que assumeixen aquests nous reptes d'integració en forma d'un major suport a l'alumnat estranger. En aquest sentit, els mestres atenuen les problemàtiques associades a la integració educativa dels nouvinguts.

Però la concentració d'alumnat estranger no només ha d'implicar necessàriament problemes a resoldre en el sentit de que posen en qüestió un cert equilibri de l'escola com a organització educativa. Es pot hipotitzar també que la *concentració d'alumnat immigrant pot conduir a una major activitat de la comunitat educativa per fer front a les noves demandes d'una societat multicultural*. Així, per exemple, com subhipòtesis de treball podem assenyalar que *la concentració produeix un major nivell de demandes específiques dirigides a l'alumnat immigrant*, i, consegüentment, que *la concentració pot també conduir a una major resposta activa de l'escola i a un increment en la participació de la comunitat educativa en la marxa de l'escola*.

Per una altra banda, davant el canvi objectiu de factors contextuais com ara el perfil de les famílies implicades en el procés educatiu, hipotitzem que *l'escola està actuant com a element central que articula demandes familiars i serveis públics*. D'alguna manera sembla que l'escola estigui actuant com a *escola-xarxa*.

A banda de la concentració d'alumnat immigrant en les escoles, s'ha posat també de manifest que uns dels problemes fonamentals amb els que s'enfronta l'escola catalana és el de la distància cultural entre les famílies autòctones i les famílies d'origen estranger. Així, a major distància cultural entre aquestes famílies major probabilitat de trobar problemes convivencials al si de l'escola. Quan estaven reflexionant sobre el treball d'investigació, ens semblava *un lloc comú* mantenir aquesta hipòtesi de partida, hipòtesi, per una altra banda, aliena a la realitat de com es desenvolupen els fets en l'experiència educativa. Tenint en compte que la nostra recerca es situa a l'ensenyament primari, vam considerar poc probable que es donessin problemes convivencials entre nens i nenes estrangers i autòctons motivats per les seves adscripcions culturals ètniques, o almenys que es donessin problemes convivencials molt diferents als que podrien existir, per exemple, com a resultat de les diverses procedències socioeconòmiques i culturals entre els nens i nenes de la pròpia població autòctona. Per tant, l'accent no el posem tant en la procedència ètnica sinó en el procés de reciprocitat i de comunicació entre les famílies autòctones, estrangeres i la comunitat educativa. És a dir, el nostre punt de partida com a hipòtesis és que *la problemàtica convivencial que habitualment s'associa a l'origen ètnic respon més aviat a una construcció simbòlica i real de les relacions al si de la pròpia comunitat educativa*.

Per tal de respondre a aquestes hipòtesis vehiculars de la investigació, hem volgut escoltar l'opinió dels directors/es dels centres educatius i del professorat que imparteix docència en aquests centres. A més a més, hem entrevistats mediadors culturals, responsables tècnics de programes institucionals dirigits a la població immigrant i hem donat també la veu a les famílies autòctones i estrangeres per tal de contrastar els discursos que poguessin donar llum als interrogants que plantegen les hipòtesis.

Com veurem més endavant, en l'apartat d'anàlisi de la informació, creiem que la informació analitzada tendeix a corroborar les nostres intuïcions de partida, presentant una realitat educativa molt més complexa que els estereotips que s'han vingut consolidat al llarg dels anys davant d'un fenomen, el de la immigració estrangera, que podríem dir molt novados en les nostres comarques.

4.2. Marc teòric.

Actualment hem de distingir tres sistemes migratoris: la migració d'instal·lació definitiva o de poblament, la migració temporal per raons laborals i la migració d'instal·lació variable, intermèdia entre les dues anteriors. Les dues últimes són les que van créixer en les dècades recents, a causa de l'enorme expansió de l'economia de serveis, els salaris de les quals són dels més baixos amb relació a altres sectors. En aquest sentit, una economia de serveis, i a causa de les condicions precàries del mercat de treball d'aquest sector, està oberta a la immigració. D'altra banda, la competència que promouen les ciutats que depenen dels serveis no és només econòmica: "els habitants rivalitzen per places en les escoles, l'ús del carrer, l'empremta en espais d'oci com parcs i bars. Són els salvatges contorns socials de la ciutat, uns contorns que posseeixen un caràcter de classe concret. L'àmbit urbà en què es desenvolupen aquests conflictes i discrepàncies entre estranys ha quedat abandonat en mans de les classes mitjanes i baixes", Sennett (2001: 255).

L'actual desigualtat econòmica entre els Estats incideix significativament en la intensificació dels fluxos migratoris. Aquest és un fenomen social altament desigual i jeràrquic segons el volum i l'estructura dels capitals (econòmic, cultural, social, simbòlic...) dels migrants. Per tal de comprendre la posició dels immigrants en l'estratificació del mercat de treball cal considerar que el concepte de capital —com a relació social que defineix l'apropiació desigual de recursos— "és indissociable del de

mercat: el mercat és el sistema de posicions en relació amb una espècie de capital. Una relació de capital institueix lleis d'equivalència: jerarquitzza els subjectes per la seva possessió diferencial de capital: els concedeix diferent valor. Un mercat és un camp de valor i un sistema de dominació" (Martín Criado, 1998: 73). Així, els desavantatges dels immigrants en el mercat de treball poden prendre moltes formes, però en última instància es refereixen als capitals que disposen els immigrants.

A més, el model de globalització en què ens movem està provocant crisis socials profundes en molts països, una dualització social cada vegada més imparable entre beneficiats i perdedors, molts temors sobre la sostenibilitat del planeta i altres motius de preocupació que afecten la qüestió de la cohesió social al multiplicar-se les desigualtats.

Les causes que provoquen els fluxos migratoris són estructurals i, concretament, depenen de les condicions del mercat de treball mundial. Condicions que deriven de determinades relacions històriques de dominació econòmica i política, i que caracteritzen, en funció de les asimetries de poder, unes nacions com a emissores i altres receptores dels fluxos migratoris creant-se un exèrcit de reserva de mà d'obra, en els països de la perifèria del sistema mundial, disponible als interessos funcionals del centre capitalista. Segons Piore (1979) hi ha un mercat de treball dual per als autòctons i per als immigrants dins d'una economia estatal i en els fluxos de mà d'obra d'àmbit mundial. La legitimació de l'existència d'una immigració que reforça la dualitat del mercat de treball en un Estat ve donada per la necessitat de cobrir totes les demandes d'una població cada vegada més exigent en les seves apetències i menys procliu a realitzar certes activitats.

Així, els moviments migratoris més que brollar d'una sèrie de decisions econòmiques "racionals", tal com estableix la teoria del mercat de migració neoclàssica, són el producte, d'una banda, dels desajustos produïts en el mercat de treball mundial pel qual les migracions són funcionals a l'economia-món, i d'altra banda, a la penetració prèvia per part de les institucions dels Estats-nació centrals en els països perifèrics. Correlativament, les pautes d'inserció en els mercats de treball de recepció es troben determinades per factors institucionals de discriminació i segregació d'uns col·lectius sobre altres, abans que per les "competències" dels immigrants. Les esmentades pautes d'inserció en el mercat de treball responen a pautes de jerarquització sociolaboral i/o a

pautes d'etnoestratificació. Els teòrics de les migracions han comprovat com les característiques del mercat de treball en què s'insereixen (en particular les borses de treball no desitjades pels autòctons) és un factor decisiu per a la ubicació dels immigrants en aquest mercat. Els immigrants es concentren en aquelles activitats que presenten pitjors condicions de treball i que són menys desitjables per als treballadors autòctons².

Però, també, la lògica dels fluxos migratoris³ cal situar-la en el paper de la política estatal —dels països emissors i receptors— en l'establiment de les condicions per a la mobilització dels migrants. Les difícils relacions entre l'Estat i el mercat generen contradiccions entre raó d'estat i drets humans, per la qual cosa determinades polítiques immigratòries atempten contra els drets humans, a banda que la contenció absoluta dels fluxos migratoris és irrealitzable. És precisament el control dels estats sobre els fluxos migratoris el que defineixi la migració internacional com un procés social distintiu. En aquest context, les migracions, com a part activa d'un nou règim de producció de l'espai i temps, interpel·len la veritat mateixa d'occident: les teories polítiques de l'estat, del dret, les nocions de democràcia, d'estat de dret i de ciutadania.

Considerem que és a través del concepte ciutadania social, millor que cap altre concepte, com s'aconsegueix la clau per comprendre la dinàmica d'una democràcia moderna. És a dir, la dinàmica d'una ciutadania activa en la lluita pels drets, de reconeixement de drets econòmics, socials i culturals.

Tal com indica Malgesini (1998: 33) “l'Estat és l'única institució que pot garantir la igualtat d'un immigrant amb un natural d'un país, per mitjà de la condició de ciutadania”, i la condició fonamental de la ciutadania que institueix el ciutadà lliure és la igual inclusió, la qual cosa no implica, com bé assenyala Sartori (2001: 103), neutralitat o ceguesa de l'Estat respecte a les identitats culturals o ètniques dels seus *demos*, ja que la ciutadania “diferenciada converteix la igual inclusió en una desigual segmentació”, en separacions culturals desintegrants, no integrants ja que la contraposició ètnica no preserva una identitat cultural prèvia, sinó que la constitueix. Mentre hi hagi separació, discriminació, oposició, diferenciació, hi ha ètnia.

² Vegeu Cachón (1995).

³ Vegeu més detenidament Izquierdo (2001).

A més, fer ciutadà a qui agafa els béns —drets subjectius— però no se sent obligat en contrapartida a contribuir a la seva producció, és crear aquest ciutadà que pot balcanitzar, segons Sartori (2001) la ciutat pluralista. D'altra banda, la pluralitat i/o interculturalitat només és possible quan està lliure de caires classistes i és consistent amb els principis democràtics, ja que les esperances dels pluralistes ètnics i/o multiculturalistes depenen no només de la preservació de les tradicions ètniques sinó també de la preservació de les divisions de classe que reforcen les fronteres ètniques.

Tal com indica de Lucas (2001) hi ha moltes versions de la filosofia multiculturalista, encara que, per a aquest autor, el que planteja la multiculturalitat és una qüestió normativa, o més clarament, política, i no essencialista o metafísica. Dit d'una altra manera, el multiculturalisme proporciona dues lliçons sobre les condicions de la democràcia pluralista, de la gestió democràtica de les societats multiculturals. La primera, que la democràcia pluralista exigeix començar tot reconeixent el caràcter multicultural de les nostres societats. I això obliga, primer que res, a descobrir la seva multiculturalitat interna, prèvia, però soterrada, perquè la gestió política de la diversitat cultural ha consistit a negar, a eliminar, aquesta diversitat. La segona és que la democràcia pluralista exigeix una lògica garantista i inclusiva, que postula la noció d'igualtat complexa, de sobirania compartida, de ciutadania diferenciada que compleixi amb la funció identitària sense eliminar la funció d'estatus, com a títol formal de sobirania i drets. Així mateix, postula prendre seriosament cultura i reconeixement com a béns primaris, com a necessitats dignes de satisfacció, amb conseqüències jurídiques i polítiques⁴.

L'educació intercultural (també anomenada pluricultural o pluriètnica) sorgeix en la dècada dels anys 80 com a moviment de renovació pedagògica que renova el concepte educació multicultural. Les primeres experiències són dels anys 60 als EEUU i dels anys 70 a Europa. És a la dècada dels anys 80 on el concepte educació multicultural comença a ser substituït per educació intercultural. La substitució d'un concepte per l'altre es dona per considerar que el concepte multicultural fa referència estrictament a l'acceptació de coexistència de diferents cultures, mentre es constata la necessitat la potenciar l'intercanvi, la relació, la interacció entre cultures. És aquest un concepte que

es basa en la premissa de situar les diferents cultures en un pla d'igualtat i d'intercomunicació. Les qüestions al voltant de la necessitat i sentit d'una educació pluricultural es van originar a partir de la diversitat cultural existent en un país, és a dir, a partir de l'existència de minories ètniques generades per processos migratoris.

Els inicis d'aquest moviment educatiu van consistir en l'aplicació de programes d'educació compensatòria com intent per igualar les possibilitats d'èxit escolar i de reduir el fracàs escolar de nens i nenes "culturalment diferents". Es un tipus d'educació que busca promoure la paritat de fites educacionals entre grups i individus així com també el respecte i la tolerància mutus entre diferents grups culturals i ètnics. Dels primers programes que es van posar en marxa, alguns autors han extret conclusions sobre allò que no han de ser els programes d'educació intercultural:

- No han d'estar dirigits a l'assimilació pura i dura per part dels alumnes de les cultures minoritàries, de la cultura dominant.
- No s'ha d'introduir en els currículums aspectes fragmentaris de les cultures minoritàries ja que així es promou la estereotipia i la folclorització de les cultures.
- No s'ha de crear classes especials per escolaritzar aquests alumnes.
- No s'ha intentar objectivar les cultures com si fossin quelcom independent dels seus protagonistes.

El propi Consell d'Europa ha determinat un conjunt de línies de treball que enquadrin el fenomen de la interculturalitat: a) les societats s'han fet multiculturals i són un fruit dels processos de modernització de les nostre societats; b) cada cultura té especificitats pròpies; c) l'objectiu no és el mestissatge cultural sinó l'acceptació i comunicació amb els altres, i d) l'interculturalisme és una elecció de les societats humanistes i afecta als immigrants i a tota la societat en general.

Tanmateix, els propis estudiosos apunten que un excessiu èmfasi en les diferències o una errònia concepció de les identitats culturals poden tenir efectes contraproductius i dividir més que unir, segmentar més que harmonitzar. Per tant, cal considerar que és

⁴ Vegeu Taylor (1993).

necessari no exacerbar les diferències i donar-li un pes adient a la rellevància dels factors culturals.

Aquesta és una qüestió doncs que s'ha de posar en relació al pes que altres variables també tenen en la definició de les possibilitats d'una persona (classe social i sexe). Cal no perdre de vista que l'objectiu és conjugar la igualtat d'oportunitats amb el respecte a la diferència i la promoció de la interacció. Per això, és encara una feina pendent articular l'èmfasi que es posa en la interacció amb el fet que aquesta interacció no es dona en la majoria de vegades en un pla d'igualtat sinó de desigualtat, de domini i de jerarquies etnoracials (és a dir sistemes d'estratificació que venen a sumar-se als de classe i gènere).

Els projectes de l'educació intercultural passen per: a) no separar els grups en l'escola; b) no presentar com monolítiques les cultures; c) portar al terreny educatiu l'enriquiment que suposa la presència de bagatges culturals diferenciats, i d) intervenir sobre la interacció en l'escola i preparar per a la interacció en la societat.

Cal destacar que la noció d'interculturalitat introdueix una perspectiva dinàmica de la cultura i les cultures. Considerem aquesta perspectiva molt encertada ja que sense la perspectiva dinàmica de creació i reconfiguració de les cultures, els riscos de caure en essencialismes, etnicismes i culturalismes són molt grans. A més a més, la proposta intercultural es centra en el contacte i la mútua influència i per tant destaca la idea de interacció sociocultural.

5. Conclusions.

En el següent apartat recollim un seguit de conclusions estretes analíticament de la informació que s'ha recollit a través dels instruments de mesura utilitzats. Per motius d'espai hem obviat les referències quantitatives exactes obtingudes del processament de la informació dels qüestionaris, i hem optat per construir un discurs combinat de l'exploració extensiva i intensiva de la recerca.

Els centres educatius presenten una triple xarxa escolar: els centres públics, els centres privats concertats i els centres privats. Els centres privats es mantenen a través de les quotes que paguen les famílies, mentre que els centres públics i els concertats estan

sostinguts per aportacions de pressupostos públics. Els centres concertats mantenen la titularitat privada amb un consell escolar que escull el seu ideari de centre. La distribució geogràfica dels centres educatius està lligada a la composició socioeconòmica i demogràfica dels territoris (barris, zones residencials, etc.). El procés de segregació social que presenten els territoris, és a dir la "marca" de classe social o el status mitjà socioeconòmic d'un determinat territori, fa que als diferents sectors socials li corresponguin centres educatius públics determinats. Els centres concertats i privats també tenen una localització concreta, i quan les famílies fan una opció concreta per un d'aquests centres, també fan una opció de mobilitat obligada per poder portar als seus fills/es a aquests centres. Els grups socials menys afavorits econòmicament parlant, normalment no tenen més que l'opció de l'escola pública per a la inserció educativa dels seus fills/es. És així que una gran majoria de les famílies d'immigrants extracomunitaris, per les seves característiques econòmiques, els porten als centres públics adscrits al territori on viuen. Tanmateix, a les comarques rurals no és tan evident aquesta separació que es pot observar de forma molt més clara a les concentracions urbanes.

A l'hora d'escollir centre escolar per als seus fills la majoria de famílies tenen més en compte la composició de l'alumnat que s'hi aplega que el projecte educatiu de l'escola. Però aquesta afirmació ha de ser matitzada. Les famílies autòctones (les principals clients dels centres privats i concertats) valoren diversos aspectes a l'hora de matricular els seus fills/es als centres no públics: a) el fet de que els centres concertats poden oferir la continuïtat dels estudis des dels tres anys fins el final del batxillerat, mentre que els alumnes escolaritzats en la xarxa pública es veuen obligats, en la majoria dels casos, a canviar de centre; b) d'una altra banda, l'existència d'un ideari de centre amb el que una part dels ciutadans s'identifiquen i que presenta una sèrie de valors compartits que es vol transmetre a la seva descendència; c) un tercer motiu pot ser la percepció social de que els centres concertats i privats donen una millor educació a l'alumnat, en el sentit de major atenció personalitzada, major exigència, major qualitat, etc., fet que va en paral·lel a la percepció de desprestigi de l'escola pública, i d) per últim, també la percepció aquests darrers anys de que l'escola pública ha anat incorporant alumnat immigrant, percepció que es tradueix en les famílies en una mena d'incertesa sobre el futur educatiu dels infants.

Les famílies immigrants d'origen extracomunitari porten als infants majoritàriament als

centres públics d'educació infantil i primària. Les raons també són diverses: a) els costos educatius monetaris que han de suportar les famílies si realitzen l'opció de l'escola pública o privada, encara que sigui concertada; b) el desconeixement del sistema educatiu i l'obligatorietat de portar els infants a escola i, concretament, al centre escolar assignat al lloc de residència; c) la mobilitat residencial i laboral d'una part de les famílies d'immigrants, fa que els infants puguin ser escolaritzats en diversos centres al llarg de la seva inserció educativa, depenen dels nous llocs de residència de la família; d) el rebuig, per part de les famílies, dels centres concertats confessionals, per motius religiosos; e) les estratègies que utilitzen els centres privats concertats per evitar acollir infants immigrants, per tal d'evitar la sortida d'una part de les famílies autòctones. Moltes famílies immigrants valoren els centres escolars com el lloc on s'han sentit millor tractats i acollits, tenint en compte les dificultats que aquestes famílies es troben en altres àmbits de la seva realitat socioeconòmica (treballs precaris, rebuig social, impediments administratius, etc.).

La política educativa de la Generalitat de Catalunya es basa en l'escolarització de tots els infants procedents de la immigració independentment de la situació administrativa de les famílies; en aquest sentit, no es pot negar una plaça escolar per raons administratives com ara la manca de permís de residència. El sistema educatiu català planteja l'opció de l'ensenyament compresiu basat en la idea d'establir les mateixes finalitats i objectius per a tots els alumnes en acabar l'ensenyament obligatori. Per fer realitat això es desenvolupen un conjunt de mesures amb la intenció d'atendre la diversitat de capacitats, d'interessos i motivacions de l'alumnat. En aquesta línia d'actuació l'alumnat estranger pot trobar una resposta individualitzada i personalitzada segons la seva situació, a través de determinades estratègies organitzatives dels centres escolars i, més en concret, de l'aula per augmentar l'efectivitat de la inserció educativa de l'alumnat que presenti certes mancances. En la recerca, el professorat i els directors/es dels centres educatius, tot i valorant positivament l'educació compensatòria adreçada als infants amb mancances lingüístiques i de retard escolar, posen de manifest diversos problemes en la seva aplicació: a) la manca de recursos humans i materials, a nivell estrictament quantitatiu; és a dir, reclamen més professorat específic per atendre les necessitats de forma personalitzada i més material, podríem dir "homologat" amb el qual afrontar els reptes de les problemàtiques associades a la presència de diferents nivells a les mateixes edats; b) la mancança d'una formació específica per tractar, més

genèricament, els temes relacionats amb la interculturalitat; els entrevistats demanen la inclusió en el currículum dels futurs mestres de matèries relacionades amb la immigració, així com una política permanent de cursos i formació per als mestres en actiu sobre la mateixa temàtica; c) la necessitat d'una major coordinació entre els professors/es tutors i el professorat de compensatòria per tal de garantir una millor inserció educativa dels infants immigrants, especialment aquells que desconeixen la llengua autòctona.

Els entrevistats majoritàriament consideren que no existeix conflictivitat a l'escola i a l'aula derivada de la presència d'infants immigrants. En tot cas, sí existeix una problemàtica educativa centrada en el desconeixement de la llengua (català i/o castellà) fet que provoca en nombroses ocasions, una situació de retard escolar tenint en compte l'edat cronològica dels infants i comparativament amb la mitjana de la resta de l'alumnat. El professorat es queixa de que són ells els que han de solucionar aquests problemes a l'hora que atenen el curs normalitzat de la resta d'alumnes, fet que provoca situacions de desdoblament pedagògic i que, segons la seva opinió, perd efectivitat en quant a poder oferir una atenció més personalitzada. El professorat es troba en una situació d'atendre aquests requeriments amb voluntarisme, amb un recolzament que consideren escàs dels serveis específics educatius.

L'anàlisi realitzada mostra que les escoles amb alumnat immigrant estan duent a terme tres nivells d'intervenció en relació a la població immigrada. En un **primer nivell** les escoles intervenen promovent que altres institucions desenvolupin actuacions de diversos tipus. És una intervenció no estrictament educativa o en un àmbit no pròpiament educatiu, però que ha estat promoguda per una bona part del col·lectiu de docents davant els condicionants que altres factors que afecten a la comunitat immigrada, incorporen a l'acció educativa. Són iniciatives preses pels col·lectius docents en considerar necessària la implicació màxima de diverses institucions per tractar de facilitar la integració social del col·lectiu immigrant. Per exemple les escoles han promogut, en alguns casos, que les associacions de dones d'aquells municipis tinguin en compte la realitat de les dones magrebines per tal de facilitar la incorporació d'aquestes dones en la vida comunitària. És en aquest sentit en el que parlem de l'escola com a *escola xarxa*, una institució que promou relacions multidireccionals i transversals entre diverses entitats i institucions per tal de dissenyar estratègies conjuntes d'actuació

que acabin afavorint la inserció educativa dels infants procedents de famílies immigrants. Aquesta interrelació, aquest posar en contacte famílies diverses és una funció que la pròpia escola reconeix com a seva i a la qual intenta donar resposta. En aquesta línia van les propostes d'una part important del col·lectiu docent que considera que la integració de l'alumnat passa per la integració de les famílies immigrants, i això vol dir tant la integració econòmica (disposar dels recursos mínims necessaris per sobreviure) com la social (compartir, amb la resta dels ciutadans d'un municipi, la vida quotidiana).

D'aquesta manera, l'escola reconeix com a pròpia del sistema educatiu la feina o tasca de procurar un equilibri entre les dues postures extremes que s'acostumen a presentar en relació al debat sobre multiculturalitat i interculturalitat. Es a dir, d'una banda es pot identificar una postura extrema que manté que la població autòctona no ha de canviar res de les seves pautes de comportament i la integració passa per l'acceptació-adaptació dels nousvinguts a les normes imperants mentre, en l'altre extrem es pot identificar altra postura que considera que s'ha de permetre que els col·lectius immigrants puguin reproduir a les societats receptores patrons de conducta dominants a les societats d'origen dels propis immigrants. La majoria de les escoles ha assumit com una funció més la recerca d'equilibri entre aquestes postures, de manera que els immigrants tinguin accés a conèixer la "cultura" pròpia de les societats d'acollida però també els autòctons tinguin accés a entrar en contacte amb col·lectius amb altres costums. En definitiva l'escola està assumint com funció seva el potenciar el respecte i la tolerància entre col·lectius.

La percepció que tenen una part important dels docents és que les famílies magrebines mantenen un modus de vida molt tancat en la seva pròpia comunitat i això, consideren els entrevistats, pot dificultar la integració dels alumnes. Per això, en el seu discurs demanen treballar especialment la dimensió social de la integració de les famílies ja que en general no es detecten, des dels centres educatius, cap problema específic de marginació educativa en les escoles. Els entrevistats detecten una tendència cap a l'etnificació de les comunitats d'immigrants generada, a més de per factors externs a les pròpies famílies, des de l'interior en un procés de control social i de tancament social de les pròpies famílies immigrades.

Tanmateix resulta remarcable que les escoles que transmeten sensació de “normalitat i integració” responen a una realitat que passa en la pràctica perquè l’escola ha fet seves la pràctica totalitat de reivindicacions del col·lectiu d’immigrants. Amb això no s’està apuntant que el nivell de reclamacions dels immigrants sigui elevat ni que hagin de ser d’entrada inacceptables les seves demandes. Estem posant de manifest que, pel contrari, quan els docents han posat límits a les demandes dels pares i mares com ara que els fills i les filles no participin de classes de música, gimnàstica... la sensació entre els docents ja no és de “normalitat”.

El que es posa de manifest en aquest estudi és que aquesta és una funció nova generada a conseqüència d’un context internacional nou i les respostes que actualment s’estan donant són fonamentalment el resultat de la iniciativa i el interès dels professionals de la docència més que d’un contracte social prèviament establert entre les institucions polítiques responsables.

En un **segon nivell** les escoles han promogut accions noves des de la pròpia escola. D’una banda s’han engegat accions pròpiament educatives noves per a dur a terme amb motiu de la incorporació d’alumnat immigrant, són fonamentalment accions que busquen la transmissió de coneixement amb garanties tot procurant el màxim èxit escolar.

En aquesta línia, altres iniciatives preses també en la dimensió col·lectiva de l’escola, ha estat acceptar l’existència d’una població no homogènia en les seves costums i creences i reflectir-ho en el Projecte Educatiu de Centre. Així en alguns casos en que s’ha constatat en aquests darrers anys la incorporació al centre de població no autòctona ha generat la necessitat de revisar i reformar el Projecte Educatiu de Centre per tal de reflectir la diversitat i multiculturalitat existent al centre.

D’altra banda s’han engegat mesures per tal de facilitar la participació i integració de l’alumnat en la vida escolar. Així, per exemple s’intenta donar facilitats en relació al cost econòmic d’algunes activitats; també es promou l’assistència de tot l’alumnat en les activitats escolars a través d’intentar convèncer als pares quan aquests no estan d’acord. En aquesta línia d’actuació la majoria dels directors reclamen a la Conselleria d’Educació ajuts al professorat en forma tant de recursos humans com de material.

En un **tercer nivell** trobem iniciatives personals d’alguns mestre. Fonamentalment són iniciatives dirigides a promoure l’aprenentatge i l’adquisició de coneixements per part

de l'alumnat: molts dels docents elaboren el seu propi material docent a l'hora de treballar amb aquest alumnat.

També s'ha de destacar que la implicació de molts docents va més enllà de l'activitat acadèmica i s'impliquen en altres necessitats de l'alumnat. Des dels mestres es promou un treball amb els pares/mares per tal de que aquests permetin als fills o filles fer aquelles activitats previstes pel mestre.

Es pot reconèixer l'existència de necessitats educatives especials en relació amb la població escolar formada pel col·lectiu d'infants immigrants, encara que s'ha de tenir cura amb la utilització d'aquest terme, per dos motius essencials: en primer lloc, perquè dins d'aquest col·lectiu hi ha una gran heterogeneïtat en la seva composició, tenint en compte, d'una banda, la procedència geogràfica (magrebins, subsaharians, llatinoamericans...) i, d'altra, la situació concreta de cada família. Això presenta un panorama en el que s'ha de realitzar pràcticament una avaluació de forma individual de la situació escolar i d'inserció de cada alumne; en segon lloc, tradicionalment el terme "necessitats educatives especials" s'ha relacionat amb alumnes amb disminucions o amb problemes de conflictivitat conductual, situacions que no corresponen al perfil de l'alumnat immigrant. De fet no es pot establir una relació d'associació entre infància immigrada i conflictivitat a l'escola, afirmació que es veu recolzada aquests darrers anys per diverses recerques sobre la inserció educativa dels infants immigrants i que també hem pogut corroborar en la nostra investigació. També és cert, però, que degut a situacions desfavorides o de manca d'escolarització prèvia, així com pel desconeixement de la llengua que presenten la majoria d'infants immigrants, hi ha un nombre d'aquests infants que requereixen atenció educativa específica.

Bibliografia

CACHÓN RODRÍGUEZ, L. (1995): "Marco institucional de la discriminación y tipos de inmigrantes en el mercado de trabajo en España", en REIS, N°65, Madrid.

CACHÓN RODRÍGUEZ, L. (2002): "La formación de la 'España inmigrante': Mercado y Ciudadanía" en: REIS, N°97, Madrid.

IZQUIERDO, A. (2001): "Novedades en la inmigración" en: DEL CAMPO, S. (ed.): Perfil de la sociología española, Catarata, Madrid.

Lucas (2001)

MALGESINI, G. (1998): "Introducción", en: Graciela Malgesini (Comp.), Cruzando fronteras, Crítica, Barcelona.

MARTIN CRIADO, E. (1998): Producir la juventud, Istmo, Madrid.

PIORE, M. (1979): Paro e inflación, Alianza Editorial, Madrid.

SARTORI, G. (2001): La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros, Taurus, Madrid.

SENNET, R. (2000): La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo, Anagrama, Barcelona.

SENNET, R. (2001): "La calle y la oficina: dos fuentes de identidad" en GIDDENS, A. y HUTTON, W. (eds.), En el límite. La vida en el capitalismo global, Tusquets, Barcelona.

SOLÉ, C. (1995): "La educación intercultural" en: LAMO DE ESPINOSA, E. (ed.) (1995): Culturas, Estados, Ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa, Alianza Editorial, Madrid.

SOLÉ C. (1995a): Discriminación racial en el mercado del trabajo, CES, Madrid.

SOLÉ, C. (1996a): Racismo, etnicidad y educación intercultural, Ed. Universitat de Lleida.

SOLÉ, C. (Coord.) (2001): El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora, Anthropos, Barcelona.

SOLÉ, C. (2002): La integración Sociocultural de los Inmigrantes en Cataluña, CIS, Madrid.

TAYLOR, C. (1993): El multiculturalismo y la política del razonamiento, Fondo Cultura Económica, México.

TERRÉN, E. (ed.) (2002): Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas, Anthropos, Barcelona.

TODD, E. (1994): El destino de los inmigrantes, Tusquets, Barcelona.

**Elements de reflexió sobre immigració,
escolarització i municipi.
Acotacions al procés de fusió d'escoles a Vic**

Jaume Carbonell, Núria Simó i Antoni Tort.
Grup de recerca educativa de la Universitat de Vic

Jornada de treball sobre
Escola, família i entorn en els processos
de socialització dels joves d'origen immigrat

Reus, 29 de novembre de 2002

FUNDACIÓ
Jaume Bofill
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

**Elements de reflexió sobre immigració, escolarització i municipi.
Acotacions al procés de fusió d'escoles a Vic.**

Jaume Carbonell
Núria Simó
Antoni Tort

(GREUV. Grup de recerca educativa de la Universitat de Vic)

La modificació sobtada del mapa escolar de la ciutat de Vic, amb la fusió de quatre de les seves escoles públiques en dues i l'acord de totes les escoles de la ciutat, públiques i concertades a participar en un procés de distribució d'alumnat, és la resposta d'aquest municipi a les conseqüències que l'intens flux migratori procedent fonamentalment del Magrib genera en l'escolarització dels infants a la ciutat. El GREUV (Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic) va plantejar-se l'estudi d'aquest procés. En aquest document consignem algunes valoracions que desprenen d'aquest estudi.

La importància del context

El procés de Vic, que inclou tant la decisió puntual de la fusió com el repartiment de l'alumnat immigrant a totes les escoles públiques i privades concertades de la ciutat, s'ha de valorar en el seu context escolar i sociocultural específic i no pensem que sigui extrapolable automàticament a altres ciutats, encara que sí constitueix un significatiu laboratori exemple per obrir la reflexió i el debat al voltant de les respostes a la integració de l'alumnat immigrant. De fet, és clar que les innovacions pedagògiques (a diferència de la seva possible generalització o transformació en forma de lleis o de noves orientacions curriculars o metodològiques) es defineixen fonamentalment de baix a dalt i no de dalt a baix. De la mateixa manera, les necessitats educatives, com els conflictes, no són generalitzables: varien en funció del centre educatiu, del municipi, de la zona d'un mateix municipi. Varien en funció de la qualitat i del suport dels equips humans. Cal fixar-se, doncs, en la qualitat de l'escolarització que es concreta en una altíssima varietat de contextos. En conseqüència, aquesta atenció als contextos

específics de cada escola i de cada territori demana també una permeabilitat i una flexibilitat més grans a les estructures de decisió dels aparells administratius i de govern del sistema educatiu. Per tant, si bé és convenient que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat, com a responsable màxim de la xarxa d'escola pública i també, en part, en tant que govern, de les escoles privades-concertades, estableixi unes polítiques i uns criteris comuns pel que fa al tractament de la diversitat cultural i a l'acollida i inclusió social dels infants immigrants, també és convenient que aquests no siguin rígids i homogenis per totes les escoles, sinó que s'adaptin a cada territori i municipi en funció de cada realitat: volum, característiques i distribució de la població immigrada en la unitat territorial corresponent; iniciatives escolars i socials de cohesió i d'inclusió social, etc. Els Plans estratègics poden ser una opció important de futur si s'utilitzen de manera àmplia en termes de recursos econòmics i si es valoren justament com a instruments d'adequació a un determinat context sociocultural o a una determinada comunitat educativa.

El paper del municipi

La fusió escolar, i la forma com s'inicia, destaca pel protagonisme de la ciutat en posar les institucions escolars, més enllà de la seva dependència orgànica (l'administració autonòmica, i entitats privades o congregacions religioses), al servei de l'escolarització dels infants i joves del municipi. La ciutat implica a totes les escoles que hi ha en el seu territori, públiques i concertades, en la resolució de les problemàtiques escolars del conjunt. La fusió escolar planteja clarament la potencialitat i la idoneïtat d'augmentar la capacitat dels poders públics municipals en la gestió de l'educació bàsica. En el cas de Vic, és el municipi el que fa la proposta de modificació del mapa escolar i de les matriculacions. Aquest fet posa en tensió els mecanismes habituals en aquests casos i obliga a una presa de posició dels diferents nivells de l'administració educativa general. El procés o model de Vic té algunes característiques que l'han fet possible gràcies a les dimensions del municipi, al nombre d'escoles, etc. És a dir, que estem parlant de proporcions manejables. Però no només s'explica per qüestions de dimensions. A cada àmbit o context (municipi, barri o districte) caldrà trobar el llindar òptim per a poder seure en una taula tots els agents implicats, per a poder negociar directament totes les

administracions i per a debatre entre tots els centres escolars afectats, tal com s'ha fet a la ciutat de Vic.

Mapa escolar i matriculació

A Vic, les Comissions de Matriculació han fet la tasca de distribució de l'alumnat de forma equitativa en les diferents escoles finançades amb fons públics, atenent en la mesura del possible la situació de cada infant i les del centre escolars d'acollida. La Comissió de matriculació distribueix i fa el seguiment tant dels que es matriculen abans de l'inici de curs com els d'incorporació tardana, detecta els fluxos de la població escolar per garantir l'accés a l'ensenyament de tota la població escolar. Ara bé, les competències d'aquestes comissions, d'acord amb els consells educatius territorials - organismes d'àmplia representativitat democràtica on haurien d'estar presents els ajuntaments, el professorats, les associacions de mares i pares, els sindicats, les associacions de veïns, els col·lectius d'immigrants, els treballadors socials, i altres professionals i agents educatius i socials- haurien d'anar més enllà del repartiment i tenir la possibilitat de reflexionar i d'intervenir en la configuració del mapa escolar de la ciutat i de la comarca amb un major grau de representativitat participativa.

Aquest mapa escolar de la ciutat caldria entendre'l com un instrument de planificació que pogués preveure que la diversitat i heterogeneïtat social de les zones escolars es reflecteixi a les diverses escoles; aconseguir que l'oferta d'escola pública sigui suficient a totes aquestes zones; facilitar, tant des d'un punt de vista quantitatiu com qualitatiu, la cobertura escolar necessària i les transicions educatives adequades en els diferents trams de l'educació formal, des de l'educació Infantil fins a l'Ensenyament Secundari i Superior; dotar els centres dels serveis educatius interns i externs i dels recursos necessaris; organitzar l'oferta pública d'activitats escolars; i coordinar la política escolar amb altres polítiques socials i culturals del territori. Es tracta, en síntesi, que la comissió de matriculació sigui un organisme amb capacitat per prendre decisions que afecta al mapa escolar que canvia de forma ràpida i en poc temps.

Mobilitat social i estabilitat escolar

La fusió ha estat una mesura excepcional que es va prendre per tal d'acabar amb els perills de guetització en dues escoles públiques del centre de Vic. Es perseguia la possibilitat de reequilibrar la proporció d'infants de diferents nivells socioeconòmics i de diferents procedències en cadascuna de les escoles del municipi. Tanmateix, la mesura s'hagués pogut evitar d'haver existit, prèviament, una política amb previsió amb la utilització del mapa escolar com a instrument de planificació. De tota manera, sembla fàcil dir-ho a pilota passada. El fet és que els intensos fluxos migratoris posen en qüestió el concepte d'un centre escolar estable a mig i llarg termini i obliguen a fer un seguiment més estret dels canvis urbanístics que es despleguen a una velocitat superior a la d'altres èpoques, especialment en aquells municipis que creixen de manera general i que reben població immigrada. La mobilitat constant de població en relació al lloc de treball, com a element decisiu a l'hora de buscar i canviar el lloc de residència trenca amb una certa idea de permanència de la comunitat escolar. La mobilitat social esdevé un factor nou i de gran impacte per als sistemes i per als establiments escolars. Caldrà afrontar una nova i més intensa mobilitat de la població- no només pel que fa a població procedent de la immigració- que implicarà processos canviants més evidents en el mapa escolar, discontinuïtats i ruptures en molts aspectes com pot ser el del seguiment continuat dels alumnes, especialment dels alumnes en risc. Aquesta gran mobilitat obligarà a una centre educatiu en tant que, precisament, escola-comunitat per fer servir els conceptes de J. Subirats, a assumir la variabilitat constant de les famílies que formen part d'aquesta comunitat escolar com un element inherent a la seva existència i no pas com un fet conjuntural; i, per tant, caldrà buscar estratègies per a encaixar aquest fenomen d'alta mobilitat sense renunciar a la construcció de projectes educatius i buscant fórmules d'integració en la vida escolar, dins i fora de les aules de tots els agents d'aquella comunitat.

Servei públic i doble xarxa escolar

El procés obert a Vic posa de relleu que es pot intervenir davant de determinades transformacions socials. A efectes pràctics, avui hi ha dues escoles concretes a Vic, l'una pública i l'altra concertada, que tenen un percentatge superior d'alumnat immigrant al que tenien les escoles que varen provocar la fusió. Hom podria pensar, doncs, que el

procés de fusió no ha reeixit. Tanmateix, avui és més clar per al conjunt de la ciutadania, gràcies al procés iniciat fa cinc anys, que és possible afrontar negociadorament totes aquestes problemàtiques de l'escolarització de la immigració i que hi ha els mecanismes i instàncies per tractar-les. És important remarcar que les dades també assenyalen que els percentatges d'escolars immigrants són similars tant a les escoles públiques com a les escoles concertades del municipi. La fixació d'unes quotes a l'hora de repartir l'alumnat a les escoles públiques i privades concertades de la ciutat pensem que és una bona mesura estratègica i provisional que pot tenir tres efectes beneficiosos a curt termini: evitar o atenuar els guetos i concentracions escolars; exercir un control mínim sobre l'elecció de l'alumnat per part de les escoles concertades convertint-los en centres més públics; i obrir un debat sobre la millor forma de distribuir i integrar l'alumnat immigrant. Pensem, però, que la mesura de desconcentració més coherent s'ha d'entendre com una opció per a tot l'alumnat, en funció de les necessitats de cada zona. En aquesta línia, la proposta de Francesc Carbonell de creació de Zones d'Atenció Escolar Prioritària, dintre de les quals els alumnes poder ser adscrits a qualsevol dels centres que en formin part, siguin públics o privats concertats és una opció que caldria analitzar, per veure en quina mesura aquesta proposta evitaria amb més eficàcia la formació de nous guetos.

Centre i perifèria

Una de les crítiques més reiterades sobre el procés de fusió i de repartiment a Vic ha estat el fet que han desaparegut les escoles públiques del centre de Vic. És una objecció sòlida, manifestada per moltes famílies que, vivint al centre, desitjarien l'escola pública al costat de casa. El fet de no haver-se de desplaçar dóna més seguretat i comoditat. També es critica pel que suposa, com a concepció, que l'escola pública no estigui present al centre de la ciutat com a element constitutiu de la vida ciutadana. Sí que hi és, en canvi, la concertada. Tanmateix, val la pena considerar, sense negar aquestes serioses crítiques, que l'estructura urbanística de la ciutat està canviant molt ràpidament i allò que es podia considerar perifèria, en part, deixa de ser-ho. També s'ha de valorar que força famílies immigrades ja no només trien per la proximitat del centre respecte al seu lloc de residència. Moltes d'elles valoren el tractament educatiu que reben els seus fills a

les escoles fusionades i aquesta és raó suficient per no canviar-los a un escola més propera.

De tota manera, l'ordenació urbanística de la ciutat i la ubicació dels serveis passa a ser una qüestió central en relació a la immigració. L'escola, en aquest sentit, es troba en una situació de molta dependència dels canvis que es produeixen en els barris, en el mercat de l'habitatge, en les transformacions de la ciutat. Evitar els guetos urbanístics; és a dir, l'excessiva concentració de les persones immigrades en determinats carrers o barris esdevé un element fonamental que condicionarà l'evolució de les comunitats escolars. Caldrà una promoció més àmplia i decidida d'habitatges de protecció oficial; ajuts públics per la restauració d'edificis envellits; i una major oferta de pisos de lloguer a preus més assequibles. No cal oblidar que el gueto urbanístic és el que condiciona, en bona mesura, el gueto escolar. Si, com és el cas de la fusió es vol trencar una excessiva dependència i apostar més per una escola-comunitat que no pas una escola de barri en un sentit estricte, cal assegurar tres elements molt importants: transport, menjador i serveis d'activitats extraescolars. Malauradament, moltes vegades es tracten aquests aspectes a posteriori, com a secundaris, al marge de les qüestions més pedagògiques. Aquest és un error que cal evitar. Davant l'estil de vida actual (horaris laborals, treball de pare i mare, etc.) i davant la necessitat de coordinació en funció d'un determinat projecte educatiu d'un centre, convindria que aquests aspectes fossin situats també en una primera fila quan es tracta de la reordenació del mapa escolar i de la distribució d'alumnat.

Tots aquests elements, posen de relleu, a parer nostre, la necessitat d'emprendre, de manera corresponsable i coordinada entre el Departament d'Ensenyament i els Ajuntaments (municipis), polítiques educatives de planificació, de seguiment, d'integració... flexibles i adaptades a les necessitats de cada entorn, i que permetin als centres fer un bon ús de l'autonomia escolar. En aquests moments, per les problemàtiques citades fins ara i moltes d'altres, l'estructura del nostre sistema educatiu no sembla prou àgil per a actuar de forma ràpida i eficient sobre els fenòmens canviants que es desenvolupen en els nostres pobles, ciutats i comarques. No es tracta de considerar una municipalització de l'ensenyament bàsic com una panacea. Però sí que

convé descentralitzar encara més alguns aspectes del sistema educatiu i convé que els poders locals i comarcals tinguin més capacitat de maniobra, de forma negociada, delegada, o bé per l'assumpció efectiva de competències, per a poder intervenir en aspectes tan sensibles com la modificació de "ratios" i dotar de més recursos humans a les escoles.

Imposició i negociació

Tot i que la fusió de les escoles es concreta en un decret específic, el procés d'implantació ha durat prop de cinc anys. Massa sovint en educació, es donen per resolts, acabats o solucionats processos que tenen el seu ritme i la seva complexitat. Com si les escoles fossin uns autòmats col·lectius que s'adeqüen de cop a determinats canvis. Al contrari, les escoles són comunitats de grups i persones que viuen en la seva pròpia pell les transformacions socials algunes de les quals han d'assumir, com en el cas de la fusió, amb sorpresa i estupefacció inicials, per després anar avançant progressivament. Per la rellevància del procés endegat a Vic, des de molts sectors s'han demanat respostes i dades ben aviat, però cal insistir en la idea d'evolució progressiva. La fusió, d'entrada, no va entusiasmar ni als pares i mares immigrants ni als autòctons. Per a les famílies magribines, la concentració escolar existent no era cap mena de problema sinó més aviat un avantatge en la mesura que, en el cas de les famílies autòctones hi havia una resistència formal produïda per la forma precipitada en que es va decidir la fusió i per la falta d'informació. I també s'ha constatat una resistència més general a un canvi no previst i imposat per raons generals del "bé comú" que afectava a una qüestió tan bàsica i quotidiana, que ja tenien resolta com és l'escolarització dels fills en les edats de l'educació infantil i primària. Una altra raó de fons de moltes famílies autòctones era la por a que desaparegués, s'alterés o es diluís un model d'escola activa, innovadora, participativa, de dimensions reduïdes i força familiar, amb el qual se sentien molt identificats i de la que n'estaven molt satisfets del seu funcionament. Tanmateix, el nombre de famílies que varen treure els seus fills de les escoles, a causa de la fusió, és irrellevant. I, en conjunt, es fa una valoració positiva del procés de fusió sobretot pel que fa a la mescla i a la convivència plural entre els infants immigrants i autòctons. Els equips de mestres també mostraren un cert grau de disconformitat inicial amb l'anunci de la mesura de la fusió i alguns recels per motius semblants, encara que

els consells escolars de les escoles fusionades hi donaren el seu suport. El professorat veia com se li modificava el claustre del seu centre, el seu propi model d'escola i la manera de treballar; i havia de posar-se a consensuar projectes, prendre decisions i formar un sol equip a partir de dos centres amb dues cultures institucionals diferenciades. En aquest sentit, el protagonisme del municipi va ajudar a digerir, diguem-ho així, una fusió no demanada. L'actitud positiva dels equips directius, claustres i consells escolars va ser clau però també perquè es va vincular la problemàtica a la ciutat i no a plantejaments de política educativa més genèrica. En aquest cas, la imposició de la fusió va anar lligada a una negociació horitzontal amb els agents implicats.

L'organització de les escoles

Les escoles fusionades han desenvolupat estratègies flexibles en la coordinació del professorat dins del cicle i entre cicles, han apostat per la flexibilitat organitzativa de l'alumnat per respectar diferents ritmes d'aprenentatge, interessos i necessitats pròpies, han potenciat la tutoria com a eina per a l'autoconeixement i per al coneixement dels altres, amb la finalitat de transformar les escoles en llocs que acullen la diversitat de l'alumnat. L'aposta per un model d'escola inclusiva on l'alumnat de l'educació obligatòria rep un ensenyament comú -comprensivitat-, al mateix temps que cada alumne rep una atenció individualitzada en funció de les seves situacions, possibilitats i ritmes d'aprenentatge -diversitat-, cal mantenir-la. Ara bé, l'estudi ha evidenciat que aquest model precisa de més recursos humans: les plantilles dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAPS), d'Educació Compensatòria i altres serveis educatius, interns i externs de l'escola, avui són del tot insuficients; i necessita també de millores en les possibilitats de coordinació. La coordinació de tots aquests recursos té sentit en la mesura que es treballa cap a l'acolliment i serveix per emmarcar les actuacions en una planificació conjunta que té en compte les particularitats socials i geogràfiques de cada centre escolar i les especificitats pròpies del nouvingut.

En efecte, la fusió ha obligat als equips de mestres a intensificar la reflexió, l'enginy, la imaginació, la dedicació i el compromís en la renovació pedagògica de les escoles que s'han hagut d'adaptar a les noves circumstàncies. Això els ha permès fer un ús més

adequat dels nous espais i recursos humans que la fusió ha comportat. Aquests eren del tot necessaris però amb això no n'hi havia prou. Calia, a més, trobar noves fórmules flexibles d'agrupar l'alumnat de forma integradora, així com d'organitzar i treure el màxim profit dels temps i els espais escolars. Pel que sembla, de moment, el procés és positiu, malgrat algunes mancances i dificultats ja assenyalades. Tan sols la presència d'algun mestre més dels que pertocarien a aquests centres pel nombre d'unitats, ha permès endegar aquestes propostes organitzatives i pedagògiques necessàries i complexes. Els recursos humans, doncs, són essencials per a dur a bon port processos com l'estudiat aquí.

A desgrat dels esforços que s'han fet per adaptar les propostes (el projecte educatiu i organitzatiu) a un centre de doble línia, pensem que les escoles petites continuen essent els entorns més adequats per garantir un treball en equip, la comunicació en les relacions interpersonals, l'organització del centre i del treball escolar, la participació de la comunitat educativa, i, en definitiva, la qualitat d'ensenyament. L'estudi confirma que el treball col·laboratiu en equips docents més nombrosos és més difícil, més complex i requereix molta més planificació i treball de coordinació.

Ara bé: més enllà del discurs oficial sobre el caràcter democràtic i igualitari de la institució escolar, a la pràctica, la convivència quotidiana ens recorda a cada moment que l'escola, de forma aïllada, no pot aconseguir superar els prejudicis ni les desigualtats de la societat en la que està inclosa. D'una banda, el professorat no és l'únic protagonista a l'escola. I de l'altra, ell també en forma part d'aquesta societat desigual i tenen actituds, expectatives i valoracions diferents davant d'aquest context que els hi ha tocat viure. Assenyala Teresa San Roman que de vegades oblidem que, en una situació de multiculturalitat com la que ens ocupa, els mestres passen també per un procés d'adaptació que no és gens fàcil, quan de sobte arriben a les aules alumnes d'altres grups ètnics diferents, sobretot quan aquests procedeixen de famílies en risc d'exclusió social real o imaginari. I això s'agreuja quan aquesta situació és nova en l'experiència del professorat i es produeix de forma relativament ràpida, sense que tinguin temps de dotar-se de recursos conceptuals, formatius, clarificació ideològica, i disposició personal necessàries per realitzar (executar, portar a terme) les tasques indispensables dintre

d'aquest context que, a vegades, deixa realment poc marge de maniobra. Ni és veritat que hi hagi mestres suficients a les escoles, ni ho és que estiguin preparats per a afrontar problemes nous per a tothom.

La fusió d'escoles ha col·locat en un mateix centre a professorat amb molta experiència de tracte amb famílies immigrades i a professorat amb menys experiència. Creiem que és vital que el professorat experimentat pugui orientar els seus col·legues d'una mateixa escola o d'altres -via plans estratègics, comissions de serveis, etc.- en aquest terreny. La capacitat d'actuació directa del professorat a l'hora de convèncer a una família per tal que el fill o filla vagi d'excursió o de colònies, a l'hora de tractar temes econòmics, sanitaris, o l'especial relació que algunes mestres estableixen amb mares magribines són qüestions especialment rellevants i necessiten trobar, dins de l'escola, fórmules organitzatives i recursos humans que ho potenciïn.

En general i pel que hem vist, la vida a les aules escolars assegura uns mínims de pluralitat, convivència i d'integració entre alumnes immigrants i autòctons tot i que els codis i aportacions culturals dels magribins no s'inclouen sempre dins del currículum. Fora de l'escola, però, encara hi ha poc contacte amb els infants autòctons. D'altra banda, l'ocupació del temps lliure és diferent en un i altre cas: mentre els magribins fan molta vida al carrer i són grans consumidors de televisió, els autòctons realitzen activitats extraescolars i el seu oci és culturalment més ric i diversificat. Aquestes diferències pel que fa al desigual accés d'oportunitats de consum extraescolar i de lleure s'accentua encara més durant les vacances escolars. És per això que cal insistir en el fet que la integració no pot ser només escolar i que, des de les ciutats i els municipis, cal articular ofertes formatives i del lleure que arribin a tota la població infantil i juvenil. Una mesura que cal estudiar i que segueixen excepcionalment alguns centres, és obrir fora de l'horari escolar i fins i tot els caps de setmana per tal de facilitar l'organització d'activitats extraescolars a l'abast de tothom.

Manca de recursos

Malgrat la intensitat dels fenòmens que aquí s'estan tractant i tot i les valoracions positives envers el procés de fusió en general, hem evidenciat que la manca de recursos

humans tant en els serveis municipals de Benestar Social com en els serveis educatius d'educació compensatòria i d'altres és molt elevada. No han augmentat en relació a la importància del fet migratori. És una qüestió que caldria corregir davant els nous escenaris de la pobresa, la marginació social i la immigració, que van adquirint cada dia noves dimensions quantitatives i de major complexitat. La situació no es correspon amb la retòrica a l'ús respecte de la importància dels processos que estem vivint. Una part important de l'atenció a les persones i als processos relacionats amb el fet migratori és duta a terme en termes de precarietat laboral, amb voluntariat, etc. En aquest sentit, es fa imprescindible disposar d'una estructura sòlida i global, coordinada i integrada d'acollida inicial que subministri a les persones nou vingudes la informació necessària sobre habitatge, sanitat i les diverses prestacions socials, així com la necessària orientació educativa i laboral.

Una de les figures que ha anat prenent més rellevància és la del mediador intercultural es va professionalitzant i estenent molt lentament. Entre les seves funcions, que haurien de realitzar d'acord amb els equips docents, els treballadors dels serveis socials municipals i altres professionals de la comunitat, cal citar les següents: detectar les necessitats dels immigrants; oferir un servei d'interpretació lingüística i cultural; facilitar-los l'accés als serveis municipals; prevenir situacions de risc; i intervenir en conflictes que poden derivar en un deteriorament de la convivència ciutadana. L'estudi ha constatat que totes aquestes tasques són necessàries. Ara bé, cal qüestionar-se si és preferible la consolidació d'aquesta nova figura professional o plantejar la seva de forma transitòria i provisional, ja que la funció de la mediació l'haurien d'assumir, a mig termini, com una tasca més integrada en la seva actuació professional quotidiana, els diversos professionals dels serveis socials i el professorat de les escoles. Això implicaria dos tipus d'actuacions: reciclatge dels professionals en actiu i accés de persones immigrades dins d'aquests àmbits de treball. Des d'aquesta perspectiva, els equips de mestres i dels serveis socials prendrien un paper destacat en la integració de la pluralitat cultural de l'entorn.

Estem davant d'una situació que reclama nou personal qualificat. El sistema educatiu ha d'incorporar diferents tipologies de personal que no s'acaba en el professorat el qual,

d'altra banda, necessita formar-se també en aquestes noves realitats. I si la realitat és més mòbil, cal també més estructures mòbils, professorat itinerant, personal de suport no docent itinerant. En aquest sentit, cal assenyalar que la comunicació de les mares i pares magribins amb l'escola presenta dificultats i la seva participació en les activitats de la comunitat educativa és baixa; en alguns casos, quasi inexistent. La manca de domini de la llengua i els codis culturals diferents fa que tinguin dificultats en interpretar la informació que prové de l'escola. Per això és interessant, que alguna persona contractada pel Departament d'Ensenyament, pugui dedicar-se a fer un treball de seguiment de les famílies magribines per oferir claus d'interpretació de tota l'activitat del centre. D'altra banda, cal trobar nous espais i noves estratègies de comunicació i sensibilització perquè les famílies magribines valorin la necessitat de l'escolarització obligatòria fins els 16 anys i la post-obligatòria; el caràcter educatiu de les sortides, les colònies i altres activitats menys acadèmiques; així com la importància de la seva participació en el centre. Això requereix temps, perseverància, i molt diàleg entre el professorat, les famílies autòctones i les magribines i també personal qualificat, formació i assessorament per als centres.

Cal insistir de tota manera que tots aquests processos no poden catalogar-se rigidament perquè la població immigrada en general i l'escolar en particular no són homogènies. Factors com el nivell cultural i socioeconòmic; el temps de permanència en el context de destí; el domini de les dues llengües oficials de Catalunya tant per part dels pares com dels infants; l'interès i les expectatives familiars en relació a l'educació escolar dels seus fills; el grau d'acollida o d'hostilitat de l'entorn social; i els vincles que manté amb la societat d'origen i amb la d'acollida fan que la relació que tenen les famílies immigrades amb l'escola no segueixi el mateix patró en tots els casos. Els processos d'acollida i les mesures d'atenció a la diversitat de l'escola no poden ser per a tots igual perquè les necessitats en la construcció identitària personal i en el procés d'inclusió escolar i social són diferents.

El teixit associatiu

Les institucions d'àmbit local - escoles i serveis municipals entre d'altres- poden facilitar l'accés als recursos materials i comunicacionals, però unes bones relacions

interètniques, entre el col·lectiu immigrant i la societat receptora, no s'aconsegueixen només a base de lleis i normatives escolars i municipals, o de la voluntat inequívocament integradora per part de l'escola. Les actuacions decisives d'aquestes institucions són necessàries, però no són suficients. Així, s'han de crear les condicions objectives i subjectives perquè les diverses instàncies educatives i socialitzadores, així com l'entorn social en general, puguin promoure la integració i prevenir la exclusió social dels infants del col·lectiu immigrant. És evident que l'augment quantitatiu i l'enfortiment qualitatiu d'un coixí associatiu és una de les millors garanties i esperances per a la integració dels immigrants des d'una perspectiva intercultural. Es tracta, però, d'un camí lent i complex on caldrà trobar nous marcs de col·laboració i d'entesa entre la població autòctona i la població immigrada; i també entre les associacions i les administracions. Vet aquí un repte clau: l'articulació de les polítiques autonòmica i municipal sobre la immigració amb la veu i el treball autònoms dels col·lectius que la representen. A aquests no els correspon suplir, per iniciativa pròpia o per delegació, allò que no fa l'Administració o que no fa prou bé, sinó sensibilitzar, dinamitzar i fer més participativa el conjunt de la societat civil, l'autòctona i la immigrada, per provocar els canvis socials i culturals necessaris, així com una major igualtat i justícia social per a tothom. Però aquest teixit associatiu no pot entendre's només com l'aparició de nous grups i entitats que treballen més directament sobre el fenomen migratori sinó que cal assessorar, ajudar, potenciar i consultar aquells organismes ja existents que poden fer un paper important de cohesió social. És el cas de les associacions de pares i mares d'alumnes de les diferents escoles, de les associacions de veïns, etc. El paper d'aquestes entitats i associacions és important per a situar bé algunes problemàtiques socials que regularment apareixen relacionades amb la població immigrada. L'una és la que fa referència a l'acusació de tracte de favor a les famílies magribines amb les anomenades mesures de discriminació positiva destinades a les famílies amb menys recursos, autòctones o immigrants sense distinció –vegi's el capítol anterior-. Hi ha alguns sectors socials i polítics que, abans i després de les eleccions municipals, tracten de manipular i confondre la població autòctona afirmant que els únics destinataris de les mesures de discriminació positiva són les famílies magribines i que això representa un greuge comparatiu per les autòctones. L'altra problemàtica és la qüestió de l'habitatge i de on van a viure les famílies immigrades i el rebuig que es genera en determinats edificis o

carrers pel que pot suposar de canvis en la valoració econòmica de la zona, etc. Un teixit associatiu fort pot ajudar a atenuar l'impacte d'algunes d'aquestes qüestions en el veïnat o comunitat.

A Vic, tant el treball de serveis i organismes des del CITE -Centre d'Informació als Treballadors Estrangers, vinculat a Comissions Obreres, passant pel Consorci de Normalització Lingüística on es dispara la demanda de cursos de català destinats als immigrants; des d'AMIC (Associació Motivadora Integradora per la Convivència) formada per marroquins d'origen amazigh, fins a "Veus Diverses", una associació que aplega persones immigrants comunitàries, no comunitàries i autòctones, que col·labora amb diverses entitats de Vic porten a terme activitats formatives, culturals i socials, però els falta suport i també coordinació per tal d'obtenir-ne un major profit dels esforços invertits.

En el moment en què es va implantar la fusió d'escoles, també es va crear el Fòrum Intercultural de Vic per iniciativa municipal. Format per representants de les entitats ciutadanes: partits polítics, sindicats, associacions de veïns, altres associacions i ONGs diverses, institucions religioses, sanitàries i relacionades amb la seguretat, i institucions educatives, els objectius del Fòrum són els d'oferir un marc de reflexió i debat a l'entorn del migratori; i oferir un marc de formació que possibiliti un coneixement sobre qüestions interculturals. Les iniciatives impulsades per aquest Fòrum han estat diverses (nombroses) - cicles de xerrades sobre el fenomen migratori, exposicions, activitats adreçades als infants i a altres sectors de la població i diversos projectes -. Ara bé, tot i que des del seu començament s'ha valorat com una iniciativa molt valuosa i fins i tot imprescindible per avançar cap a una convivència intercultural corresponsable, segons l'opinió d'alguns dels seus representants el Fòrum ha perdut protagonisme i s'ha convertit en un organisme massa formal, amb escassa participació ciutadana i socialment poc operatiu que s'ha activat quan ha convingut però sense continuïtat. A començaments de l'any 2002 es dona un salt qualitatiu al crear-se la coordinadora d'associacions d'immigrants de la comarca d'Osona i es signa un conveni de col·laboració entre aquestes associacions. També s'acorda un pla de treball anual que

respecti les activitats específiques de cada entitat i possibiliti el desenvolupament d'accions en comú.

La qüestió dels mitjans de comunicació

El procés que s'inicia a Vic té ben aviat un important efecte mediàtic i es converteix en un referent pel que fa a la futura integració dels immigrants, o si més no a la seva escolarització. Un procés discutible i discutit perquè posa en el punt de mira el dret dels pares a l'elecció de centre, el dret a l'educació de tots els nens i nenes i remou les aigües del que s'entén per escola pública i escola concertada. Tota un sèrie d'elements que estan en l'agenda política i social del país però que la fusió de Vic instal·la obertament al centre de la societat. Probablement hi ha diverses circumstàncies i connotacions afegides que criden l'atenció sobre el que passa a Vic: el fet que el procés sigui empès pel municipi; que ho lideri un alcalde demòcrata cristià amb el suport tàcit -també amb reticències- de tots els grups polítics del consistori; que es produeixi a Vic, una ciutat que s'associa, tòpicament o no, a un territori d'una catalanitat molt arrelada, etc.

Ben aviat, els processos endegats a la capital osonenca es converteixen en el "model Vic" pel que fa al tractament de l'escolarització i la immigració, tot i que en d'altres poblacions s'endeguin processos similars. Però la situació de Vic és la que es visualitza primer i amb més nitidesa. D'altra banda, l'anomenat model Vic és un terme utilitzat majoritàriament per la premsa i pels propis polítics locals. Els membres de l'estudi hem estat molt reticents a utilitzar el concepte de "model Vic", quan, des de sectors ben diversos, inclòs un pressing mediàtic constant, se'ns han demanat valoracions sobre l'èxit o l'encert de les decisions preses. La idea de "model" com una estructura tancada i definida no lliga amb la realitat d'uns processos oberts, canviants, inestables. D'altra banda, l'expressió del "model Vic" havia començat a ser instrumentalitzada. Per alguns, l'exemple emblemàtic a seguir, independentment dels contextos específics. Per a d'altres, la diana on disparar en el moment que un episodi concret o un incident possible pogués fer creure que el model entra en crisi. No cal dir que no hi ha processos com el que aquí s'ha estudiat que no siguin problemàtics. Ho ha estat i ho continuarà essent. Però es tracta d'avançar des de l'assumpció de la conflictivitat inherents als canvis socials. En aquest sentit, caldrà tenir en compte que el paper dels mitjans de

comunicació pot servir per a destacar avenços i alternatives ciutadanes però també es veritat que, per la pròpia dinàmica dels mitjans, és fàcil que determinats conflictes en el terreny de la multiculturalitat poden ser amplificats i condicionar sensiblement l'actuació dels agents polítics, locals i nacionals.

Totes les valoracions que hem fet fins aquí responen a processos oberts que varien ràpidament. Així, per exemple, s'ha diversificat extraordinàriament la procedència de la immigració a Vic. La població centrafricana o llatinoamericana comença a ser important. Un altre tema és el fet que la majoria d'escoles i instituts estan saturats en els seus grups-classe. Això provoca que la incorporació tardana de nou alumnat immigrant sigui un motiu de preocupació i de desgast considerables. Per al professorat és una qüestió que provoca tensió perquè la tasca de preparació que s'ha fet durant setmanes, és constantment desarticulada. El fet que les aules siguin plenes provoca que augmentin els grups de manera no desitjable i que entre les escoles públiques i privades creixi també la tensió alhora de repartir i acollir l'alumnat que va arribant en qualsevol moment del curs. En aquest sentit, la situació a Vic voreja un cert col·lapse a la majoria d'escoles i alguns grups polítics ja han assenyalat la conveniència d'una nova escola i d'un nou institut. Aquests fets no desautoritzen els processos endegats sinó que donen arguments justament perquè gràcies al que es va iniciar de manera més o menys planificada al 1.997 amb la fusió i el repartiment, es pugui actuar amb més capacitat tant per part dels centres educatius, com des del municipi i, des de l'administració nacional.

**El procés d'escolarització de l'alumnat
fill de famílies immigrades d'origen africà**

Judit Fullana, Xavier Besalú, Montserrat Vilà, Anna López
Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat. Departament de Pedagogia.
Universitat de Girona.

Jornada de treball sobre
Escola, família i entorn en els processos
de socialització dels joves d'origen immigrat

Reus, 29 de novembre de 2002

FUNDACIÓ
Jaume
JAUME
Jaume
SOFILL
Sofill

El procés d'escolarització de l'alumnat fill de famílies immigrades d'origen africà

Judit Fullana, Xavier Besalú, Montserrat Vilà, Anna López

Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat. Departament de Pedagogia. Universitat de Girona.

L'associació GRAMC va fer la proposta a la Fundació Jaume Bofill d'estudiar, genèricament, l'abast del fracàs escolar entre els fills de les famílies d'origen africà a les comarques de Girona per tal de comprovar empíricament si eren certes les afirmacions que es feien al respecte i d'analitzar quins eren els factors que més incidència tenien en l'èxit o el fracàs escolar d'aquest alumnat. La Fundació Bofill va decidir donar suport financer a aquesta iniciativa i el GRAMC va contactar amb el Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona per demanar-li que es fes càrrec d'aquesta recerca i de la seva coordinació. Es va constituir un equip format per membres de l'esmentat grup de recerca i per alguns membres del GRAMC.

El projecte finalment s'anomenà *El procés d'escolarització de l'alumnat fill de famílies immigrades d'origen africà escolaritzat a les comarques de Girona* i es proposà quatre objectius:

- Obtenir informació sobre l'èxit i el fracàs escolar, en finalitzar les etapes d'educació primària, el primer cicle d'educació secundària obligatòria (ESO) i el segon cicle d'ESO, dels alumnes fills d'immigrants africans als centres educatius de les comarques de Girona, en el curs 1997-1998.
- Conèixer la trajectòria escolar, en termes de resultats acadèmics, dels alumnes d'origen africà dels centres educatius de les comarques gironines que van finalitzar l'educació primària, el primer cicle d'ESO i el segon cicle d'ESO, en el curs 1997-1998.
- Identificar els diferents factors (familiars, socials, culturals, escolars i personals) que poden contribuir a la configuració de determinades trajectòries escolars de l'alumnat d'origen africà escolaritzat a les comarques de Girona.
- Proporcionar orientacions per a la pràctica educativa destinada a la millora dels processos d'escolarització de l'alumnat d'origen africà.

El projecte es va estructurar en dues fases: la primera és la que correspon als dos primers objectius i la segona als dos darrers. Per assolir el primer objectiu es va dur a terme un *estudi descriptiu i quantitatiu* dels alumnes fills d'immigrants africans que durant el curs 1997-98 havien finalitzat l'educació primària, el primer cicle i el segon cicle d'ESO als centres de les comarques gironines. Es van recollir dades en dues direccions. Per una banda, es van sol·licitar dades sobre escolarització i avaluació de l'alumnat de les comarques de Girona a la Subdirecció General d'Estudi i Organització del Departament d'Ensenyament. Per altra banda, es va recollir informació individualitzada sobre algunes característiques dels alumnes i els resultats de les seves avaluacions. Tota la informació sol·licitada es trobava a les memòries anuals dels centres i es va obtenir amb la col·laboració dels equips directius.

L'anàlisi de les dades obtingudes sobre els 298 alumnes fills de famílies immigrades d'origen africà, escolaritzats als centres de les comarques de Girona en els cursos de 6è d'educació primària, 2n curs d'ESO i 4t curs d'ESO, durant l'any acadèmic 1997-98, es va realitzar mitjançant el programa estadístic SPSS.

La consecució del *segon objectiu* de la recerca implicava descriure i analitzar les trajectòries escolars de l'alumnat d'origen africà que durant el curs 1997-98 estava cursant 6è d'educació primària, 2n curs d'ESO i 4t curs d'ESO. Per assolir aquest objectiu es va seleccionar una mostra d'alumnes d'aquests cursos, a partir dels 298 casos de l'estudi del primer objectiu. Es va obtenir informació sobre l'itinerari escolar de 101 alumnes que vam distribuir en cinc itineraris en funció dels resultats de les avaluacions en els diferents cicles educatius.

En aquesta primera fase, que es va allargar fins a finals de 1999, hi van participar els professors Xavier Besalú, Judit Fullana, Maria Pallisera i Montserrat Vilà, del Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat del Departament de Pedagogia de la UdG, i els membres del GRAMC Gemma Clapés, Joan Colomer i Salomó Marquès. Posteriorment s'hi va incorporar, com a becària, Susanna Arjona.

La segona fase de la recerca correspon als objectius tercer i quart i per fer-la es va realitzar un *estudi de casos amb un enfocament de tipus qualitatiu*, amb la intenció d'aprofundir en els mecanismes que poden tenir efectes positius en els processos d'escolarització de l'alumnat d'origen africà. En el nostre estudi, el cas és l'alumne/a en tant que ha participat en un procés d'escolarització determinat. El cas té un sentit instrumental, és a dir, malgrat que ens centrem en unes persones particulars, el seu estudi té un interès instrumental que en el nostre treball consisteix a aprofundir en el coneixement dels mecanismes que poden tenir efectes positius en els processos d'escolarització de l'alumnat que prové de famílies immigrades d'origen africà.

Es van seleccionar 9 alumnes, quatre que el curs 1999-2000 havien acabat 4t d'ESO: Malika, Hassan, Fàtima, Mussa, i cinc alumnes que el curs 1999-2000 havien finalitzat l'etapa d'educació primària: Abdul, Mohamed, Eva, Malick i Salimatou.

Per cada cas es va recollir informació relacionada amb:

- *El context sociocomunitari*, és a dir, el context social del barri o poble en què se situen tant la família de l'alumne com el centre escolar on aquest ha estat escolaritzat fins a finalitzar el curs 1999-00.
- *El context familiar*, en tant que és l'entorn més immediat on se situa el nen o la nena, que ha viscut un procés d'immigració, on es configura un entramat de relacions entre els seus diferents membres, on els pares manifesten unes actituds i unes expectatives cap al seu fill o filla, vers l'escola i vers el context social més ampli, que d'alguna manera poden tenir una incidència en el procés d'escolarització. Per això era molt interessant conèixer les percepcions, creences i vivències de la família en relació al seu fill o filla, el centre educatiu, i la comunitat on viuen.
- *El context escolar dels CEIP i dels IES*, que és el context on es desenvolupa el procés escolar de cada alumne. Cada centre té definits uns plantejaments institucionals, un currículum, una organització, un professorat i unes estratègies de suport que conformen una personalitat diferent a cada centre i que cal tenir presents a l'hora d'analitzar quin ha estat l'itinerari escolar seguit per cada alumne. Ens ha interessat conèixer com s'adeqüen tots aquests elements per tal d'atendre la diversitat en general, i l'alumnat d'origen

immigrant, així com la formació, experiència i percepcions del professorat sobre l'atenció a aquest alumnat i sobre l'educació intercultural.

- *L'alumne* és el nucli del nostre estudi i rep la influència de l'entorn familiar, de l'entorn comunitari i de l'entorn escolar, alhora que té unes característiques personals pròpies. D'ell o d'ella hem volgut conèixer les característiques personals, la percepció que té del procés escolar seguit, la percepció que té del suport rebut, i conèixer com s'enfronta l'alumne/a a l'activitat escolar, les seves relacions amb el professorat, amb la resta de l'alumnat i amb la seva família.

L'obtenció de dades s'ha realitzat bàsicament a partir d'entrevistes, dirigides a la direcció del centre educatiu, al professorat tutor, a la família, al propi noi o noia, i a altres professionals que haguessin intervingut en més o menys mesura en el procés d'escolarització de l'alumne. També es va entrevistar a persones coneixedores de les característiques del context sociocomunitari (barri, poble). Es van fer també qüestionaris als mestres no tutors que havia tingut l'alumne i es van analitzar documents institucionals dels centres. L'anàlisi de dades s'ha fet utilitzant tècniques d'anàlisi de contingut. Aquesta segona fase ha durat dos anys, 2000-01, i l'equip investigador s'ha reduït a quatre membres del Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat: Xavier Besalú, Judit Fullana, Anna López i Montserrat Vilà.

Tot seguit hem fet una síntesi de les conclusions i propostes que es deriven de tot aquest estudi. Les hem organitzat en quatre grans blocs: context sociocomunitari, context familiar, context escolar i alumne/a que són els que hem anat considerant al llarg de la recerca. Per cada un d'aquests blocs resumim els aspectes més importants que pensem que es deriven d'aquesta recerca i aportem la nostra visió, argumentant, d'aquesta manera, les possibles línies d'actuació.

1. El context sociocomunitari

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

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

La qüestió urbanística i de l'habitatge és una de les preocupacions principals dels ajuntaments pel seu caràcter estratègic i per les conseqüències que s'ha constatat que es deriven d'una mala resolució d'aquest tema. *És un tema important que han d'abordar els poders públics però no només en relació a la qüestió de la immigració sinó de la societat en general.* La necessitat d'emprendre accions encaminades a la dignificació dels diferents barris i zones urbanes és reconeguda obertament per part dels responsables polítics si bé sembla que resulta difícil la concreció de les mesures que cal prendre i la seva posada en pràctica. A això cal afegir la necessitat de canvis en la política social en relació al tema de l'habitatge que pugui facilitar l'accés de tothom a un habitatge digne.

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

Pel que fa als serveis, hem vist que cap ajuntament ha volgut crear inicialment serveis específics adreçats de forma prioritària o exclusiva a les persones immigrades, ja sigui per una qüestió de principis, entenent que tots els serveis s'han d'adreçar genèricament a tota la població i, doncs, han de ser sensibles al fenomen de la migració africana, o per motius econòmics, ja que la creació d'aquests serveis implicaria la dotació pressupostària corresponent.

La realitat, amb tot, ha acabat imposant-se i, en la pràctica, alguns serveis han atès de forma molt majoritària població d'origen immigrat. Seria el cas, per exemple, dels serveis destinats a infants i adolescents en situació de risc social, dels serveis socials, d'alguns serveis d'orientació professional o laboral, o de les mateixes escoles d'adults. A més hi ha hagut les primeres iniciatives de serveis clarament especialitzats, com seria el cas de les "oficines del nouvingut" que proven d'institucionalitzar una mena d'oficina única per atendre i orientar les persones i les famílies d'origen estranger acabades d'arribar en determinats municipis; o la contractació de "mediadors culturals", amb tasques sovint poc definides que oscil·len entre l'educador social i l'assessor per qüestions relacionades amb la migració.

Pensem que aquesta qüestió dels serveis és important en la mesura que comporta una atenció específica a les famílies immigrades cercant vies per poder donar respostes a les noves demandes que van sorgint. Ara bé, resulta difícil de determinar fins a quin punt aquesta qüestió pot incidir en els processos d'escolarització de l'alumnat d'origen africà. D'una banda, ens sembla correcta la idea que, com a objectiu a aconseguir, no s'han de crear serveis específics per a persones immigrades però que això no treu que, de forma transitòria, sigui necessari crear serveis específics, especialment relacionats amb l'acollida de les persones immigrades, i encaminats a facilitar la relació d'aquestes persones amb els diferents serveis i institucions socials i els seus professionals. D'altra banda, cal tenir també *molt present que el fet de no crear serveis especialitzats implica prendre mesures per a formar els professionals que hi treballen de cara a ajudar-los davant dels nous reptes que planteja la immigració així com millorar la dotació personal i econòmica d'aquests serveis.* A més, caldria articular alguns mecanismes d'acollida que facilitessin informació a les persones immigrades sobre els serveis que té a l'abast, el seu funcionament, etc., i que actuessin de forma coordinada.

A nivell sociocomunitari el *tema del lleure* és un tema mal resolt. Cap dels municipis inclosos en aquest treball ha fet una aposta clara en aquest camp (llevat, si de cas, del temps d'estiu). S'observen mancances de serveis de lleure per a adolescents sobretot, que siguin gratuïts o de baix cost; i els serveis que poden tenir aquestes condicions corren el risc de convertir-se en guetos en el sentit que només hi accedeixen infants d'origen immigrant, perdent l'oportunitat d'esdevenir espais de socialització i d'integració. A part, hi ha alguns problemes específics de la població d'origen immigrant en aquest camp: des de la manca d'informació de l'existència i utilitat d'aquests serveis; o les concepcions diferents pel que fa a les possibilitats del lleure. L'existència de problemes econòmics greus en algunes famílies immigrades actua com a element dissuasori. No sembla, però, que l'oferta d'activitats gratuïtes sigui la millor solució; per una banda, pel que hem comentat sobre la possibilitat de convertir determinades activitats de lleure en espais gairebé exclusius per a infants immigrants o en situació de risc social; per l'altra, perquè les accions de discriminació positiva en aquest sentit sovint són mal acceptades per la població autòctona. La qüestió de la confessionalitat explícita de moltes de les ofertes existents és un altre element a tenir en compte en l'anàlisi dels serveis i activitats de lleure. L'espai i el temps de lleure és profundament socialitzador, però també és on se solen constituir les iniciatives i els grups marginals o antisocials de diferent tipus i caràcter, des del *skinheads* a les bosses de delinqüència i exclusió.

Estem d'acord que els espais de lleure són importants i que cal potenciar la participació de tots els infants i joves en aquestes activitats lúdiques, esportives, culturals, etc. que es desenvolupen fora del marc escolar. Ara bé, resulta difícil determinar fins a quin punt el fet d'assistir a aquestes activitats té una incidència en els processos d'escolarització dels alumnes d'origen africà. El que nosaltres hem observat en aquesta investigació és que algunes famílies immigrades volen oferir als seus fills aquestes possibilitats. Són famílies que tenen una actitud positiva vers la participació dels fills en activitats extraescolars en el sentit que pensen que és una manera d'ajudar-los a establir més i més diverses relacions socials, fet que es considera positiu. En altres casos són els professionals (educadores del centre obert, educadors socials i mestres) els que conceben la participació d'aquests nens en activitats de lleure, especialment esportives, com un mitjà no només per a afavorir l'establiment de noves relacions sinó també per millorar l'autoestima d'uns alumnes que presenten dificultats a l'escola. *El lleure és un espai i un temps important per a l'educació integral de la persona i, en aquest sentit és necessari que hi hagi una oferta d'activitats a les quals els infants i adolescents hi tinguin accés i possibilitats reals de participació*

Sobre la relació de l'escola amb el context sociocomunitari hem destacat alguns punts importants. En primer lloc, els desequilibris existents relacionats amb la matriculació d'alumnat d'origen immigrant entre l'escola pública i l'escola privada concertada. Pensem que *és necessari que totes les escoles públiques i concertades d'un mateix municipi o zona escolaritzin de manera equilibrada els infants i joves en edat escolar, de manera que totes elles siguin representatives de la diversitat social, econòmica i cultural dels pobles i ciutats respectius, facilitin un primer espai de convivència, d'intercanvi i d'integració social i evitin la creació d'escoles estigmatitzades i etiquetades en funció del tipus d'alumnat que escolaritzen, fet que, quan és produeix, genera un munt d'efectes perversos.*

En segon lloc, hem destacat els recels que provoquen en part de la població autòctona algunes accions relacionades amb l'obtenció d'ajuts econòmics i algunes accions de discriminació positiva vers els alumnes fills de famílies immigrades que s'han posat en marxa en alguns municipis. *Cal explicar i gestionar amb transparència i democràticament els ajuts i les actuacions de discriminació positiva envers els alumnes i les famílies immigrades per tal d'evitar recels, males interpretacions, infundis i calúnnies i deixar clar que, en la major part*

dels casos, aquests ajuts estan plenament justificats i són necessaris (menjador escolar, sortides i colònies escolars, llibres de text i material escolar...).

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

A un nivell més general observem que, si bé no hi ha una política global per part dels municipis en relació a la qüestió migratòria, també és veritat que s'han posat en marxa plans específics i sectorials, fruit gairebé sempre de la pressió ciutadana o de la iniciativa de determinats sectors o associacions de la pròpia comunitat. Algunes polítiques i accions a nivell municipal que s'estan endegant semblen importants (Fòrums, Plans de Convivència...) en el sentit que manifesten una certa sensibilitat cap a la necessitat d'acordar actuacions conjuntes entre diferents administracions i entre diferents institucions i serveis. No obstant, també es fa palesa una manca de liderat en aquests plans i moltes dificultats per a dinamitzar-los i per poder concretar accions específiques. A més, l'associacionisme entre les persones immigrades és escàs i la seva presència en associacions ja existents és també molt pobra. *Calen, en aquest sentit, polítiques actives tant de dinamització comunitària com per fomentar la inserció i la participació ciutadana i per formalitzar una interlocució representativa i democràtica.*

Cal fer esment del paper comunitari que tenen les mesquites. S'ha d'entendre la seva implantació com un element important d'integració, d'arrelament en el territori català i de reconeixement de les persones de religió musulmana (religió majoritària entre les persones d'origen africà). Per això calen actuacions que no en dificultin la seva instal·lació ni que forcin la seva ubicació en espais segregats, etiquetats o allunyats dels nuclis de població. També els locutoris i les carnisseries *halal*, on existeixen, s'han convertit en espais de trobada i de relació comunitària.

Per acabar aquest apartat hem de fer esment a les percepcions que la població autòctona té vers la població immigrada. La presència de persones d'origen immigrant africà activa els estereotips i els prejudicis elaborats socialment sobre persones i col·lectius i és fàcil que es transformin en actituds clarament hostils o receloses o en actituds d'indiferència còmplice davant de les discriminacions, les desigualtats de tracte o les conductes clarament racistes. Hi ha prou indicis de l'existència d'aquest racisme latent i totes les fonts coincideixen a dir que, si bé la situació és de calma, és potencialment conflictiva, sobretot en determinats carrers i barris de població empobrida o en situació laboral precària, o de població marginada o exclosa. Aquestes mateixes fonts parlen de *la necessitat d'intervencions preventives i decidides si no es vol córrer el risc d'haver d'actuar massa tard i amb polítiques de caire correctiu, més costoses i menys eficaçes.*

També part de les persones immigrades manifesten recels i rebuigs cap a la societat receptora. Les accions que es puguin emprendre per a afavorir el coneixement mutu seran positives però no podem pensar que això sol pugui modificar les actituds i les conductes personals i col·lectives d'una manera general i notòria. D'altra banda, cal remarcar que en tots els municipis que formen part de l'estudi han aparegut iniciatives cíviques d'ajut i solidaritat envers les persones immigrades, així com de denúncia de les agressions racistes. Solen ser associacions o grups de caràcter local i poc formalitzades, fet que redueix la seva incidència social i la seva continuïtat.

En resum, el context sociocomunitari pot constituir-se com una xarxa de suport a tots els individus o famílies o més aviat esdevenir un entorn hostil per les persones. Segons com es vagi configurant pot esdevenir un entorn afavoridor o bé entorpidor dels processos d'integració real en l'àmbit social, familiar i educatiu.

2. El context familiar

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

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

Un altre aspecte a tenir present són les expectatives que la família té respecte als seus fills i la importància que atorguen a la formació. Havent analitzat els nou casos ens sembla que *les relacions de gènere establertes dins de la família tenen una certa incidència en les*

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

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

La percepció que les famílies tenen de l'escola i del professorat i la importància que li atorguen semblen tenir un paper positiu en els fills en el sentit que una percepció positiva per part de la família sol correspondre's a una actitud positiva del fill o filla cap a l'escola i l'aprenentatge. En termes generals, les famílies d'origen africà tenen un bon concepte de les escoles i instituts catalans i dels professionals que hi treballen. Ara bé, d'alguna manera demostren ser molt realistes en relació als efectes que pugui tenir una escolarització exitosa de cara al futur personal i professional dels seus fills. Tenen clar que els centres educatius garantirán als seus fills un coneixement adequat de la llengua, dels hàbits i dels coneixements que es valoren en la societat catalana i que això els facilitarà les coses en un futur, sobretot les relacionades amb la inserció laboral. Però tampoc confien massa en què l'escolarització pugui canviar, a mig termini, el lloc que ocupen les famílies d'origen africà (tant els pares com els seus fills) en un mercat de treball segmentat i en un procés clar de desregulació, i en una societat, la catalana en aquest cas, on la percepció que es té dels africans, amb els estereotips i prejudicis que es constaten repetidament. En aquest sentit, no és pas estrany que, un cop acabada l'escolarització obligatòria, el futur més previsible i desitjat s'orienti cap al món del treball i que siguin encara escassos els exemples d'alumnes amb èxit que segueixin amb regularitat l'escolarització postobligatòria. Això no obstant, el valor que atorguen les famílies d'origen africà a l'escola, independentment de la seva eficàcia posterior de cara a les possibilitats de mobilitat social, sol ser equivalent o més gran que el que l'hi donen sectors socials equiparables de la societat catalana. I aquest és un fet que val la pena destacar i que des dels centres educatius caldria tenir molt en compte.

Quant a les percepcions i significats que s'atorguen a l'escola, sí que ens sembla que es pot establir una relació clara entre els alumnes que tenen una actitud més positiva envers l'aprenentatge escolar i les famílies i els pares que també l'hi tenen. Aquesta actitud dels pares té a veure no únicament amb els nivells acadèmics assolits per ells mateixos o amb el grau i la qualitat d'informació que posseeixin sobre el nostre sistema educatiu, sinó sobretot amb la relació que es pugui establir amb el professorat, que és plenament reconegut com a autoritat acadèmica i moral i que, d'alguna forma, tindria l'obligació de fer les primeres passes de cara a establir una relació de col·laboració i confiança mútua. No és tant la participació directa dels pares i les mares en els afers escolars sinó més aviat aquesta actitud de partida bàsica, aquesta complicitat d'objectius, aquesta confiança en la institució, aquesta relació afectuosa amb mestres i professors, la que tindria més relació amb els processos

d'escolarització de l'alumnat d'origen africà. Tot i això, quan la família és més "visible" en el centre educatiu s'entén que hi ha una voluntat de treballar conjuntament per a l'educació dels fills i això és valorat positivament per part del professorat. *La cerca de mecanismes que afavoreixin el contacte i el coneixement mutu entre família i professorat esdevé un element, doncs, important per afavorir els processos d'escolarització dels fills.*

D'altra banda, seria necessari conèixer millor què esperen de les escoles les famílies immigrades, entendre que no estan acostumats que se'ls demani una vinculació i un compromís amb l'educació escolar dels fills i que caldrà temps perquè les expectatives que tenen els pares respecte al professorat, i el professorat respecte als pares, vagin trobant punts de coincidència.

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

Segurament que molts d'aquests factors no es diferencien gaire del que passa amb les famílies autòctones. *Pensem que es tracta més de com s'articula l'entorn familiar per proporcionar aquest entorn potenciador i afavoridor de l'aprenentatge que de la presència de trets més estructurals relacionats amb l'origen cultural de les persones.*

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

3. El context escolar

En aquest apartat exposem les principals conclusions i propostes que, en relació al context escolar, hem extret del nostre estudi. Per tal de fer-ne una presentació ordenada l'hem dividit en diversos subapartats: característiques generals dels centres, plantejaments institucionals, qüestions relacionades amb el currículum, l'avaluació de l'alumnat, aspectes metodològics

per atendre la diversitat i l'alumnat d'origen immigrant, suport extern i suport intern, i a la formació inicial i permanent del professorat.

3.1. Característiques generals dels centres

El curs 2000-01, el percentatge d'alumnat d'origen africà a l'etapa d'educació infantil a les comarques de Girona és del 3,24%, i a l'educació primària del 3,12%. L'alumnat d'origen magribí representava, durant el curs 2000-01, el 77,2% de l'alumnat d'origen africà de l'etapa d'educació primària i el 59,2% de l'alumnat d'origen africà de l'etapa d'educació infantil a les comarques de Girona.

Els índexs d'alumnat d'origen africà són en els instituts d'educació secundària (IES), en general, menors dels que es donen en educació infantil i primària (un 1,8% el curs 2000-2001) i s'hi produeix un clar predomini de l'alumnat d'origen magribí, molt per damunt dels d'origen senegalès o gambià.

La tendència és, doncs, que augmenti, percentualment i en xifres absolutes, el nombre d'alumnat d'origen africà. Igualment és remarcable constatar els alts índexs d'escolarització de la població d'origen africà a l'etapa d'educació infantil tot i no ser obligatòria. Aquesta incorporació d'alumnat ha generat distorsions en la planificació educativa, en l'organització dels centres i en els processos d'acollida, de preinscripció i de matriculació. Alguns problemes tenen relació amb la distribució d'alumnat d'origen immigrant, sobretot d'aquell que no coneix la llengua vehicular del centre; d'altres tenen relació amb la incorporació d'alumnat al llarg del curs escolar. Per això pensem que *és convenient que tots els pobles i ciutats que disposen de més d'un centre educatiu (públic o concertat) de primària i de secundària planifiquin amb temps suficient els processos de matriculació per tal d'evitar concentracions artificials d'alumnat d'origen africà en determinats centres i d'afavorir la convivència i la integració escolar i social dins de tot el municipi*. Cal que aquest servei d'orientació i planificació es mantingui durant tot el curs, ja que encara són molts els alumnes d'origen africà que s'incorporen als centres amb el curs ja començat i això podria distorsionar l'equilibri aconseguit.

Un altre tema a tenir en compte és el de la religió. Sseria bo que l'Administració educativa fes arribar als centres, de forma oficial, l'Acord de l'Estat espanyol amb la Comissió Islàmica d'Espanya signat l'abril de 1992 (BOE de 12 de novembre de 1992) i expliqués detalladament com fer efectius els drets que els són reconeguts als alumnes de religió islàmica i que fan referència al menjador escolar, a les festivitats, a l'ensenyament de la religió, etc. Tot i que no tenim notícia que aquestes qüestions hagin generat massa problemes, aquesta iniciativa representaria una presa de posició clara per part del govern català, evitaria determinades inèrcies i alhora dissoldria alguns "problemes" que, de fet, no ho són.

3.2. Plantejaments institucionals

En tots els centres d'educació infantil i primària estudiats el Projecte Educatiu de Centre (PEC) sol estar elaborat, però no actualitzat, sobretot pel que fa a l'anàlisi del context que no recull adequadament la nova realitat multicultural. En els trets d'identitat, hi hem trobat referències de tipus molt divers: mentre algunes escoles fan esment explícit de la diversitat

cultural, de la voluntat integradora de l'escola o del dret a la diferència, d'altres parlen de l'alumnat d'incorporació tardana i de la necessitat d'oferir-los l'ajut necessari. Algunes, però, no fan cap referència a aquests temes.

Pel que fa als centres de secundària, els que han participat a l'estudi han fet una anàlisi afinada del context i hi ha consciència plena que la immigració és una dada important, que ha modificat situacions anteriors i que cal tenir en compte.

A més d'analitzar els Projectes Educatius de Centre hem revisats altres documents com els Projectes Lingüístics (PL), els Projectes Curriculars de Centre (PCC), els Plans d'Acció Tutorial (PAT), els Plans d'Acollida (PA), els Plans Anuals de Centre (PAC) i les Memòries anuals del curs 1999-2000 (MA). Tot seguit exposem algunes de les conclusions que n'hem extret.

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

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

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

3.3. *El currículum*

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

L'àrea que més sovint s'ha prestat a les modificacions arran de l'escolarització d'alumnat d'origen africà ha estat la de Ciències Socials, probablement perquè tant la geografia com la història, que estan a la base de l'àrea, tenen connotacions culturals evidents i permeten les comparacions o les juxtaposicions. Tot i això, els canvis solen ser més incidentals que substantius: no és que s'adoptin enfocaments més multilaterals o universalistes, sinó que se solen fer afegitons o exemplificacions.

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

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

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

És important de recordar al professorat que és convenient i relativament fàcil d'introduir canvis en el segon i tercer nivells de concreció del currículum (és a dir, en el PCC i en les programacions d'aula), introduint perspectives interculturals i visions més multiculturals i universals dels temes tractats en pràcticament totes les àrees del currículum; que fer aquestes modificacions no és transgredir la legalitat vigent, sinó fer-la efectiva i alhora fer un