
Xarxes interculturals als centres de secundària: una anàlisi dels aspectes organitzatius afavoridors de la integració relacional dels alumnes immigrants¹

Sheila González Motos
Institut de Govern i Polítiques Públiques
Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

Aquest article té per objectiu analitzar els factors de caràcter organitzatiu i pedagògic dels centres educatius que influeixen en la conformació de xarxes relacionals interculturals entre l'alumnat immigrant i l'alumnat autòcton. A partir d'un treball de camp centrat en vuit instituts (663 alumnes), s'han combinat tècniques qualitatives –entrevistes a alumnes i a membres de l'equip docent– i aproximacions quantitatives –explotació estadística i anàlisi de xarxes. Els punts d'anàlisi són dos: a) la influència de l'assistència a les aules d'acollida i b) el pes de les agrupacions flexibles o grups per nivell en les dinàmiques relacionals dels instituts.

Paraules clau: educació, integració, interculturalitat, polítiques educatives de centre, aula d'acollida

1. Introducció

La integració escolar de l'alumnat immigrant és un dels elements centrals entorn dels quals giren els processos d'integració a la societat d'acollida, tant dels mateixos alumnes immigrants com de les seves famílies. En aquests processos, l'escola té una influència cabdal tant en l'assoliment d'una societat cohesionada com en la consecució d'una igualtat d'oportunitats educatives real.

Des del punt de vista de la cohesió social, el potencial integrador de l'àmbit escolar gira al voltant de la idea que el *contacte intercultural* (Allport, 1954) facilita la convivència, tot contribuint a la superació de prejudicis i actituds racistes, alhora que afavoreix l'acceleració de certs processos d'aprenentatge informal en el cas dels alumnes dels

1. Projecte de recerca subvencionat dins de la convocatòria ARAFI-2008 d'ajuts per incentivar la recerca aplicada en matèria d'immigració a Catalunya, finançada per la Direcció General per a la Immigració i la Direcció General de Recerca de la Generalitat de Catalunya.

grups minoritaris (Alegre, Benito i González, 2006). És per això que un dels motius principals de preocupació entre els agents que es dediquen a l'educació i a la immigració, en general, i entre el professorat, en particular, és la tendència a la creació de grups d'alumnes homogenis quant a l'origen durant els moments informals (sobretot al pati, però també a les aules) que tenen lloc a l'institut.

Volem analitzar al llarg d'aquestes pàgines l'efecte que diversos factors estructurals i organitzatius dels centres tenen sobre la configuració de les xarxes relacionals als instituts, i centrarem l'atenció en els espais de la xarxa on se situa l'alumnat estranger.²

Tot i que l'anàlisi que hem dut a terme ens ha permès observar un interessant ventall d'estructures relacionals i de lògiques diferenciades d'establiment de vincles d'amistat entre l'alumnat adolescent, s'han detectat també certes característiques relacionals presents a tots els instituts, entre les quals destaquen l'existència de tres espais relacionals fàcilment identificables.

- En primer lloc, s'observa un espai monocultural integrat majoritàriament, i sovint exclusivament, per alumnat autòcton, en què la presència d'estrangers és pràcticament inexistent i en què els pocs alumnes d'origen immigrant detectats són estudiants amb una llarga trajectòria en el sistema educatiu, generalment incorporats al cicle infantil o durant l'educació primària.
- En segon terme, s'identifica també un espai intercultural a la xarxa. És a dir, a cap institut de la mostra no s'observa una ruptura o una segregació interna total, de manera que a tots els centres hi ha espais de relació entre autòctons i estrangers.
- I, finalment, es detecta l'existència d'un o més grups monoculturals³ integrats exclusivament per alumnat estranger. Aquests grups poden ser més o menys amplis en funció de les procedències escolaritzades a cada institut. Així, als centres en què predomina una única nacionalitat, els estudiants que hi pertanyen tendeixen a unir-se en un únic gran grup. Per contra, les nacionalitats amb menys presència opten per la configuració de grups de pocs individus. A més, als centres amb presència de diversos grups d'estrangers minoritaris s'observa la creació de grups en què la barreja de nacionalitats o procedències és un tret identificatiu.

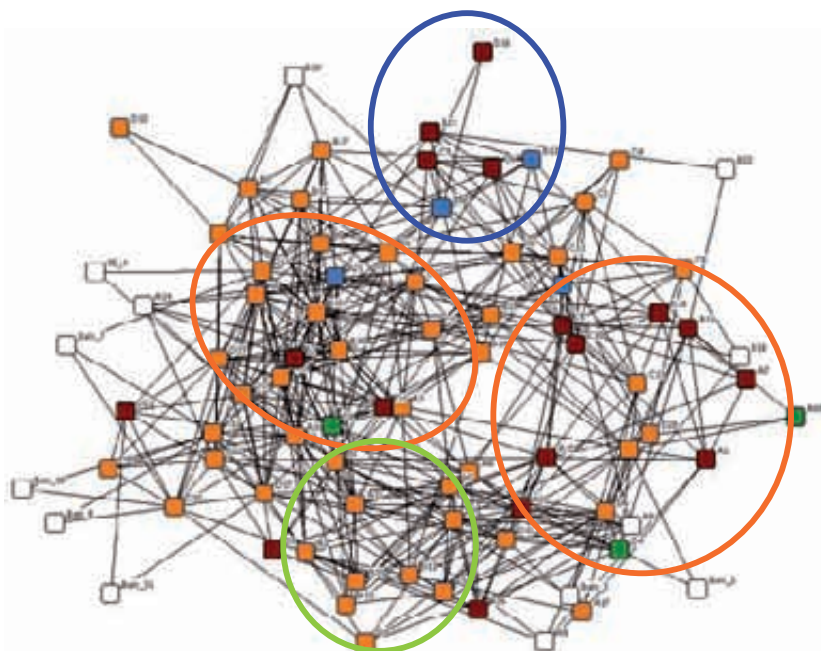
En aquesta recerca s'han analitzat les xarxes globals de centre, sense aprofundir en l'anàlisi de les xarxes individuals desplegades per a cada alumne estranger. Així doncs, hem analitzat el creuament de totes les percepcions expressades pel conjunt d'alumnes del centre i la ubicació resultant d'aquesta anàlisi. Ens interessa, ara, observar quines estructures organitzatives adoptades pels instituts justifiquen la creació d'un tipus de xarxa relacional o un altre, i analitzar com aquestes estructures determinen els posicionaments dels diferents alumnes en la xarxa de cada centre.

2. En aquesta recerca, es considera alumnat estranger l'alumnat que, independentment del lloc on hagi nascut i de la seva nacionalitat, és fill de dos pares nascuts fora del territori espanyol.

3. Els termes *monocultural* i *intercultural* es refereixen a la variable autòcton/estranger. D'aquesta manera, la interculturalitat se circumscriu al contacte entre autòctons i estrangers, mentre que les xarxes integrades per alumnat estranger de diferents procedències són identificades com a monoculturals.

Una primera aproximació a les xarxes relacionals segons la procedència evidencia la inexistència en cap centre de la mostra d'un nivell total d'interculturalitat. Ara bé, el grau de relació entre autòctons i estrangers varia significativament entre centres. Mostrem a continuació dos exemples que difereixen: d'una banda, l'institut B, on s'observa una dinàmica de relació intercultural freqüent, i on s'identifiquen nombrosos espais de relació entre autòctons i estrangers.

Figura 1. Xarxa relacional de l'institut B, segons procedència⁴

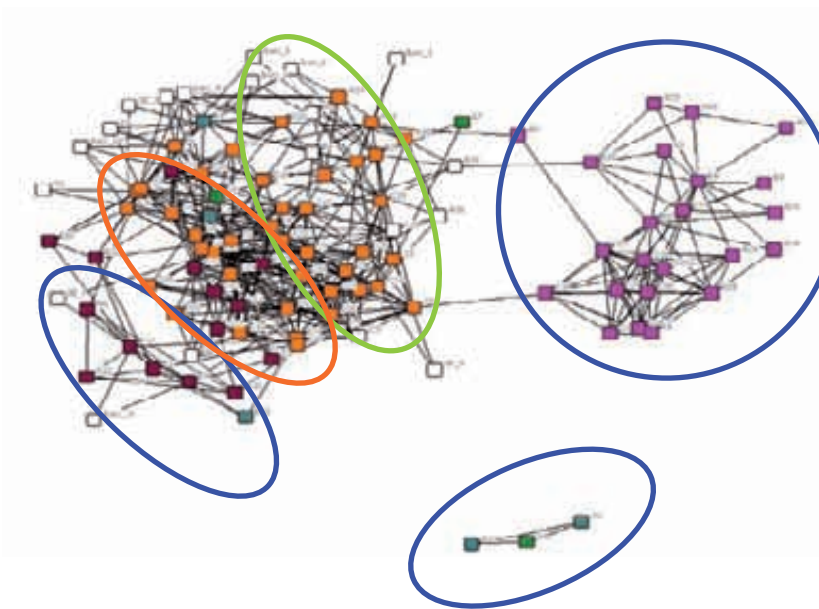


La xarxa relacional de l'institut B mostra l'existència dels tres tipus d'espais. Encerclat en blau destaca un extrem de la xarxa principalment ocupat per alumnat estranger (de l'Europa de l'Est i l'Amèrica Llatina); a la part esquerra, en verd, es detecta una agrupació d'alumnat autòcton; mentre que els cercles taronges identifiquen agrupacions mixtes. Observem que, malgrat haver-hi espais més marcadament monoculturals, les relacions interculturals són freqüents a l'institut B.

I de l'altra, l'institut E, on es detecta una tendència més gran a la segregació per procedència en l'establiment de grups relacionals. Així, mentre que en el centre B són les xarxes mixtes les més freqüents, en el següent exemple són les xarxes homogènies quant a l'origen les més destacades.

4. Llegenda de la xarxa: vegeu l'annex A1.

Figura 2. Xarxa relacional de l'institut E, segons procedència⁵



Aquesta xarxa ens permet evidenciar la posició d'especial aïllament que experimenta el col·lectiu xinès (en rosa) en aquells centres en què esdevenen la minoria més important. Però malgrat que aquest grup, per volum, és el més identificable, no podem perdre de vista l'existència d'altres espais monoculturals. Marcades en blau trobem les xarxes integrades únicament per alumnat estranger (a la part inferior, per alumnes de l'Indostan i el Magrib; a la part esquerra, de l'Amèrica Llatina). Existeix una xarxa en què només es relacionen alumnes autòctons (marcada en verd) i, per acabar, un territori mixt, principalment integrat per alumnes de l'Amèrica Llatina i autòctons (encerclat en taronja).

Al marge de les característiques pròpies de cada institut en relació amb la composició social del centre (percentatge d'alumnat nouvingut, procedències majoritàries, etc.), les estructures organitzatives del centre (aula d'acollida, grups flexibles, etc.) semblen estar a la base de l'existència de xarxes més o menys interculturals. Cal aclarir que en aquest projecte hem abordat únicament la configuració de les xarxes relacionals entre alumnes de l'educació secundària, sense analitzar els efectes de cadascuna de les diferents configuracions. En altres paraules, l'anàlisi d'aquest estudi se centra en el grau de relació entre alumnes autòctons i estrangers, sense abordar si aquestes xarxes aporten beneficis escolars als alumnes que les integren.

5. Llegenda de la xarxa: vegeu l'annex A1.

2. Metodologia

Aquesta recerca parteix de la descripció i l'anàlisi focalitzades de la totalitat dels grups classe de 4t d'ESO (27) de vuit instituts catalans d'ensenyament secundari durant el curs escolar 2009-2010. Es va optar per analitzar el darrer curs de l'educació secundària obligatòria fonamentalment per dos motius: d'una banda, aquest curs esdevé un moment clau en la materialització de les expectatives de trajectòria acadèmica de l'alumnat (itinerari acadèmic, professional o abandonament dels estudis); de l'altra, i en relació directa amb l'objectiu central d'aquesta recerca, el fet de fixar-nos en el moment de finalització de l'ESO permet abastar una trajectòria més àmplia i més contrastada d'experiències relacionals viscudes pels alumnes.

Pel que fa a la composició social dels centres,⁶ s'han tingut en compte dues variables per a l'elaboració de la mostra. En primer lloc, el perfil instructiu de les famílies (autòctones i estrangeres) escolaritzades, i en segon lloc, els contextos geogràfics de procedència de l'alumnat estranger. En relació amb l'estructura organitzativa del centre, s'han tingut en compte diverses variables a l'hora de confeccionar la mostra, entre les quals destaca principalment l'atenció a la diversitat per mitjà de la confecció d'agrupacions flexibles i la configuració de l'aula d'acollida.

Per tal d'abordar empíricament els objectius d'aquesta recerca, s'ha fet ús de tres línies metodològiques diferenciables que tractarem tot seguit. Un primer instrument per a la recollida d'informació i de dades ha estat l'administració d'un breu qüestionari a la totalitat dels alumnes de 4t d'ESO (663) dels vuit centres de la mostra, amb preguntes adreçades a la recollida de dades bàsiques sobre l'extracció socioeconòmica i els capitals instructius dels alumnes i llurs famílies, llurs trajectòries escolars i expectatives acadèmiques i, finalment informació sobre els vincles relacionals establerts a l'institut. Una segona via de recollida d'informació ha estat la realització d'entrevistes tant a alumnes d'origen immigrat com a alguns alumnes autòctons, que prèviament havien estat identificats a partir d'una primera explotació del qüestionari. I, finalment, un tercer instrument d'aproximació al nostre objecte d'estudi han estat les entrevistes semiestructurades que s'han fet als membres dels equips directius dels centres de la mostra.

6. Els vuit instituts de la mostra es troben en ciutats de l'àrea metropolitana de Barcelona i amb realitats socioeconòmiques i organitzatives contrastants. L'anàlisi ha tingut en compte aquestes característiques contextuais.

L'explotació analítica d'aquesta recerca es fonamenta en tres línies d'investigació:

- **Anàlisi reticular o de xarxes (programa UCINET)**, que ha permès obtenir els dibuixos de les xarxes relacionals a partir de diverses variables (assistència a l'aula d'acollida, procedència, curs d'arribada...).
- **Anàlisi de correspondències (programa SPSS)** entre les tipologies de xarxes desplegades i les característiques de composició i organitzativopedagògiques dels grups i els centres estudiats (informació recollida per mitjà d'entrevistes amb membres dels seus equips directius).
- **Anàlisi del discurs** de les entrevistes fetes als alumnes, explorant els patrons de sentit i les implicacions de la seva posició en els mapes relacionals en què participen.

3. L'efecte de l'estructura organitzativa de centre

La recerca original aborda dues variables que no són tractades en aquest capítol però que cal referenciar com a elements importants per a l'anàlisi que ens ocupa. Ens referim, en primer lloc, a l'efecte de la composició social dels centres, ja que el volum d'alumnat estranger i també la diversitat de procedències esdevé un factor explicatiu d'una part de les dinàmiques relacionals que s'hi observen. En segon lloc, la recerca ha parat atenció a l'escolarització durant l'educació primària i els processos de transició a l'educació secundària com a elements amb força explicativa de les relacions establertes als instituts. Centrem, però, aquestes pàgines en la segona part de l'anàlisi, aquella que analitza els elements de l'estructura organitzativa del centre que influeixen en la configuració de xarxes més o menys interculturals.

Insistim en dos aspectes. En primer lloc, no estem avaluant els resultats educatius de l'alumnat estranger, ni les decisions de caire organitzatiu que incrementen aquests resultats;⁷ ens limitem en aquesta recerca a fer una aproximació a la configuració de les xarxes relacionals de l'alumnat estranger i al seu nivell de contacte intercultural. En segon lloc, les xarxes aquí analitzades són xarxes globals, en l'àmbit del centre, de manera que estem analitzant una fotografia de conjunt, fent només referències puntuals a determinats individus de la xarxa.

Són dos els elements que centren la nostra atenció: d'una banda, l'existència d'aula d'acollida al centre i el seu disseny; i de l'altra, la configuració de les agrupacions flexibles o grups de nivell i la ubicació de l'alumnat estranger en aquests grups. Es tracta de dos

7. Aquests aspectes d'anàlisi han estat tractats en una recerca posterior, finançada dins de la convocatòria ARAFI-2009 d'ajuts per incentivar la recerca aplicada en matèria d'immigració a Catalunya, finançada per la Direcció General per a la Immigració i la Direcció General de Recerca de la Generalitat de Catalunya.

mecanismes d'atenció a la diversitat que afecten de manera diferent l'alumnat immigrant. Mentre que l'aula d'acollida és un instrument adreçat en exclusiva a l'alumnat nouvingut, les agrupacions flexibles són dissenyades per a la totalitat de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge (tot i que sovint és l'alumnat estranger qui ocupa una part important de les places en aquestes aules de reforç). Veiem-ne, doncs, les implicacions en l'establiment d'unes xarxes relacionals o unes altres.

■ 3.1. Les aules d'acollida: origen de les xarxes relacionals?

Per a la gran majoria de l'alumnat nouvingut, l'aula d'acollida representa o ha representat la principal porta d'entrada al procés d'escolarització. És a l'aula d'acollida on s'inicien els aprenentatges d'una –i en una– llengua desconeguda, on es comencen a adquirir els coneixements i les competències bàsics necessaris per anar-se inserint de forma progressiva en els itineraris i dispositius escolars «normalitzats».

És en aquesta aula també on s'estableixen els primers vincles d'amistat i/o companyia, on es coneixen altres alumnes amb situacions i dificultats (tant educatives com personals) similars (o relativament similars), on hi ha la possibilitat real de comunicar-s'hi sense obstacles lingüístics. S'ha argumentat sovint que el fet que l'aula d'acollida posi en contacte i relació directes aquest perfil d'alumnes permet, doncs, justificar la seva incidència en processos inicials de formació de grups homogenis quant a l'origen; grups que en la majoria dels casos es mantenen com a xarxes significatives de relació més enllà de l'aula d'acollida. S'apunta també que, sobretot per al cas dels alumnes nouvinguts de parla no romànica, especialment quan aquests troben al centre companys del mateix origen lingüístic, l'aula d'acollida incrementa les probabilitats de trobar com a sortida relacional més plausible la incorporació en grups de nois i noies de la mateixa procedència, que parlin la mateixa llengua.

Les dades obtingudes en el treball de camp que fonamenta aquest projecte ens fan, com a mínim, posar en qüestió el pes de l'aula d'acollida en la configuració de xarxes monoculturals, especialment d'aquelles en què tots els membres comparteixen una mateixa procedència. A tall d'exemple, només un 5,5% dels alumnes de la mostra ha assenyalat l'opció «aula d'acollida» com a motiu pel qual formen part del seu grup d'amics, percentatge a molta distància del que s'ha obtingut per a la categoria «mateix país o mateixa llengua» (20,7%).

El creuament de les categories «aula d'acollida» i «mateix país d'origen» com a justificació de les amistats de l'alumnat nouvingut apunta al fet que la segona variable té més pes que la primera. És a dir, les lògiques de replegament relacional de l'alumnat estranger semblen estar fonamentades principalment en l'existència d'una procedència compartida, amb independència de si s'ha coincidit o no a l'aula d'acollida. Així, de l'alumnat que ha marcat l'opció «aula d'acollida», el 46,7% assenjala alhora la procedència com a origen de la seva xarxa relacional. I, encara més clar, dels alumnes que assenyalen la procedència com a motiu d'unió, només el 22,2% han fet referència també

a l'aula d'acollida. Tot plegat redueix aproximadament a un 2,5% del total de la mostra el nombre d'estudiants que atribueixen exclusivament a l'aula d'acollida els seus vincles relacionals, amb independència de l'origen.

Hem de tenir present que la major part de les xarxes relacionals creades a l'aula d'acollida són homogènies pel que fa a les nacionalitats o zones d'origen dels seus integrants. En aquest sentit, quan els grups creats a l'aula d'acollida coincideixen amb una única procedència, essent més febles els vincles amb alumnes d'altres procedències, el mateix alumnat tendeix a identificar les seves amistats amb el seu origen geogràfic i a considerar l'aula d'acollida un espai més de contacte, com ho és l'aula ordinària i el pati.

És destacable com, a excepció dels alumnes procedents de la Xina (40,6%) i de l'Amèrica Llatina (15,5%), els de la resta de procedències escullen en percentatges molt inferiors «aula d'acollida» entre les seves opcions. De fet, només un alumne de l'Europa de l'Est, del Magrib i de l'Índia n'han fet referència al qüestionari.

L'anàlisi d'aquestes xifres ens porta a la incorporació d'una nova variable explicativa: el curs d'arribada. S'observa com l'opció «aula d'acollida» experimenta un increment progressiu a mesura que avancem en el curs d'arribada de l'alumnat estranger. Així, mentre que només un 16,7% de l'alumnat incorporat al primer curs de l'ESO ha marcat aquesta opció, el percentatge s'incrementa fins al 47,2% en els casos dels estudiants que han accedit directament a 4t d'ESO. La immediatesa del procés migratori i el fet de trobar-se encara vinculat a l'aula d'acollida són dos elements que justifiquen l'opció per aquesta categoria. Comprovàvem en una altra recerca (Alegre, Benito i González, 2006) que bona part dels alumnes nouvinguts recordaven uns primers dies d'institut marcats per situacions i experiències de rebuig amb motiu del seu origen. Enfront d'aquestes situacions de rebuig més o menys manifest, més o menys latent, contrasta la vivència d'experiències d'acceptació i acolliment. I és aquí on alguns dels alumnes entrevistats feien recaure les «funcions» dels seus companys d'aula d'acollida; uns companys que eren percebuts com a subjectes sotmesos a unes mateixes problemàtiques d'encaix relacional. Per a aquests alumnes, l'aula d'acollida es presenta com una mena d'«espai refugi» en el pla relacional.

No volem dir que la resta d'alumnes, aquells que fa més temps que han arribat a l'institut, no hagin establert vincles importants durant la seva estada en el dispositiu d'atenció a la diversitat, però segurament amb el pas del temps –i especialment quan l'alumne ja no hi assisteix– altres elements van adquirint més rellevància com a factors cohesionadors, especialment l'origen. L'ampliació de vincles relacionals fonamentats en la procedència amb individus amb qui no s'ha compartit aula d'acollida és habitual i es consolida al llarg del temps, de manera que allò que va fonamentar algunes de les primeres relacions perd importància i s'intensifica la idea que en cas de no haver assistit a l'aula d'acollida segurament s'haguessin establert –si no les mateixes– unes amistats molt semblants.

Aprofundint en el vincle relacional, és interessant observar fins a quin punt haver coincidit i conviscut a l'aula d'acollida pot explicar una major proximitat entre un determinat grup d'alumnes. L'anàlisi dels anys d'escolarització de l'alumnat estranger a les aules d'acollida mostra que, en el marc d'una mateixa nacionalitat o procedència, es detecta una major proximitat entre els alumnes que han coincidit a l'aula d'acollida. En altres paraules, malgrat que els alumnes formin part de xarxes relacionals més àmplies, generalment integrades per altres alumnes de la seva mateixa procedència, la convivència en una aula d'acollida es mostra rellevant pel que fa a les relacions més intenses o properes. Així doncs, haver compartit aula d'acollida apropa els alumnes en un primer moment, enforteix la seva amistat, i, tot i que posteriorment amplii els seus vincles cap a nous integrants, el nucli inicial manté la proximitat.

■ 3.2. Les agrupacions d'alumnes a l'aula d'acollida

Malgrat que l'objectiu final és compartit per tots els instituts –l'acollida i la integració de l'alumnat nouvingut en el centre educatiu–, les aules d'acollida no han estat dissenyades com a instruments tancats amb una organització prefixada i idèntica per a tots els centres, i presenten variacions importants.

En una altra recerca, Benito i González (2010) apuntàvem la detecció de tres criteris que acostumen a determinar la formació dels grups de l'aula d'acollida: per curs o per cicle educatiu, per coneixements de llengua catalana i per procedència. Tots tres criteris presenten punts febles i punts forts pel que fa al procés d'incorporació de l'alumnat estranger a l'institut. I són aquests avantatges i inconvenients els que motiven l'observació dels possibles efectes que cada tipologia d'organització dels grups de l'aula d'acollida pot tenir sobre l'alumnat d'origen estranger i la configuració de les seves xarxes relacionals.

Als instituts en què les aules d'acollida no s'organitzen per cursos, aquestes permeten posar en contacte alumnes d'edats més dispars que en el cas dels instituts en què els cicles formatius esdevenen un criteri organitzatiu, motiu pel qual la convivència d'estudiants de diferents edats podria produir la formació de grups relacionals integrats per individus d'edats distants (dels dotze als setze anys, franja que abraça l'ESO). Les amistats assenyalades pels alumnes estrangers que trenquen les lògiques de curs són poques per a tots els centres de la mostra, sense que es puguin detectar diferències significatives en funció del model organitzatiu establert. De fet, les relacions amb estudiants d'altres cursos no són protagonitzades en la major part de casos per alumnat estranger sinó per autòctons a causa de les repeticions (bé perquè estan repetint curs i els seus antics companys es troben al batxillerat o a cicles formatius, bé perquè alguns companys han repetit curs i, per tant, assisteixen a cursos inferiors). En canvi, són poques les vinculacions expressades per l'alumnat estranger amb amics d'altres cursos i, quan aquestes existeixen, es justifiquen generalment per mitjà de la procedència. És a dir, no es tracta

(només) d'alumnes amb qui s'ha compartit aula d'acollida sinó de companys amb qui es té en comú la procedència.

Insistim, de nou, en l'aula d'acollida com un espai secundari per a la configuració de les xarxes relacionals, essent l'aula ordinària l'espai de més rellevància. El fet de conuiu amb alumnes d'edats diferents en el marc d'aquest dispositiu d'atenció a la diversitat no genera de manera automàtica que aquests vincles es consolidin fora del dispositiu d'atenció a la diversitat. Això no vol dir que dins de l'aula d'acollida no es generin relacions afectives, però, segons les dades recollides per a aquest projecte, aquestes relacions se circumscriuen a aquest context i no s'estenen cap a altres espais del centre. Només en aquells casos en què, a més, es comparteix la procedència i/o la llengua, hi ha més tendència a donar continuïtat a aquestes amistats.

Hagués estat d'interès observar l'efecte que el nombre d'hores d'assistència a l'aula d'acollida té sobre l'alumnat nouvingut, però no ha estat possible obtenir informació sobre les hores que els alumnes estrangers han assistit i/o assisteixen a aquest dispositiu d'atenció a la diversitat. Malgrat no disposar d'aquesta informació, les entrevistes realitzades semblen apuntar en una mateixa direcció: com més hores s'ha assistit a l'aula d'acollida, menys possibilitats hi ha de contactar amb alumnes de l'aula ordinària i, per tant, d'incrementar les xarxes relacionals establertes fora del grup classe ordinari.⁸

■ 3.3. Les agrupacions flexibles

Les dinàmiques organitzatives dels instituts a l'hora de dissenyar els criteris que han de guiar la formació dels grups classe de cada nivell són variades i responen tant als objectius educatius definits per cada equip docent, com al perfil de l'alumnat que s'hi escolaritza.

Volem dedicar aquest apartat a l'anàlisi de la relació existent entre el fet de pertànyer a un determinat grup classe i la conformació d'unes determinades xarxes socials. En altres paraules, el nostre objectiu és abordar el pes que l'assignació a un determinat grup classe exerceix sobre la configuració de les amistats dels alumnes. I, més en concret, volem conèixer quin és el seu efecte sobre les xarxes d'amistat establertes per l'alumnat estranger.

La gran varietat de formes organitzatives detectades als centres ens obliga a fer una categorització més simplificada que ens permeti detectar alguns elements en comú i altres que difereixin. La categoria resultant combina la pertinença a un grup classe ordinari o a un grup classe de reforç amb la mida del grup en qüestió i, finalment, el temps durant el qual es manté l'adscripció al mateix grup classe. Basant-nos en aquests tres

8. Recordem aquí que les aules d'acollida han estat dissenyades a Catalunya com a aules obertes, és a dir, els alumnes comparteixen la seva jornada lectiva entre l'aula ordinària i el dispositiu d'atenció a la diversitat, i l'assistència a aquest dispositiu varia en funció de diversos criteris fixats pels centres (coneixement de la llengua, factors organitzatius...). Per a més informació, Benito i González, 2010.

factors, distingim tres lògiques diferenciades: a) centres en què no s'associen els grups classe a nivells d'aprenentatge diferenciats; b) centres en què hi ha diversos grups classe ordinaris i es crea un grup més reduït de reforç, i c) centres en què els diferents grups classe s'associen a nivells d'aprenentatge diferenciats.

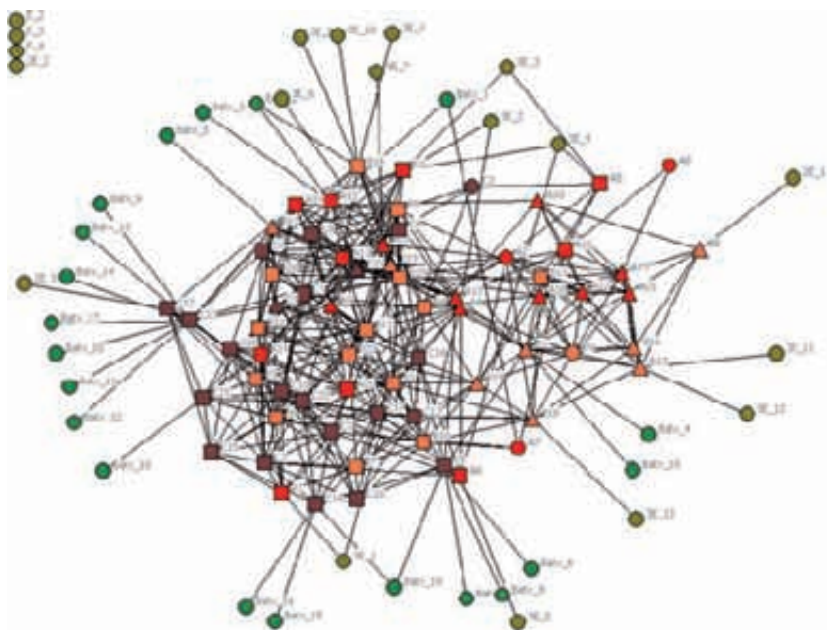
■ 3.3.1 *Quan no hi ha grups classe associats a nivells educatius diferenciats*

L'anàlisi de les estructures organitzatives dels instituts de la mostra ens permet detectar tres centres en què els grups classe no estan associats a les capacitats instructives dels seus integrants, és a dir, tres centres en què els grups classe són heterogenis, sense que es pugui establir una jerarquia per rendiment entre ells.

Aquest tipus d'estructura organitzativa planteja l'existència d'una interrelació important entre els membres dels diversos grups, és a dir, no es detecten dinàmiques d'agrupació en funció de la classe a la qual està adscrit l'alumne, de manera que es conformen unes xarxes relacionals que sobrepassen les fronteres de les diferents aules.

Ara bé, aquesta interrelació dels alumnes dels diferents grups afecta l'alumnat estranger d'una manera especial. I és que l'alumnat immigrant d'aquests centres tendeix a establir vincles amb alumnes d'altres grups classe però només quan aquests també són d'origen estranger. Per tant, les lògiques del grup classe són en aquests centres superades per les dinàmiques fonamentades en la procedència, i es produeix –en major o menor mesura–, una separació entre l'alumnat estranger i l'alumnat autòcton, al marge dels seus grups classe de referència.

Figura 3. Xarxa relacional de l'institut A segons grup classe i procedència⁹



L'institut A està integrat per dues línies educatives distribuïdes en tres grups classe (A de color vermell, B de color taronja i C de color marró). La xarxa mostra una interrelació important entre tots tres grups, inclosos els alumnes estrangers ubicats a la part superior esquerra (caracteritzats com a triangles a la figura). Es detecta, però, una certa agrupació dels alumnes estrangers al marge dret de la xarxa, i esdevé la variable d'origen la principal justificació de la creació de les xarxes relacionals d'aquests alumnes, per sobre de les lògiques dels grups classe.

9. Llegenda de la xarxa: vegeu els annexos A2 i A3.

■ 3.3.2. *Quan hi ha un grup classe de reforç i la resta de grups classe són ordinaris*

Una segona forma d'organització dels grups classe és aquella en què els equips docents han optat per generar un únic grup de reforç, de mides més reduïdes que la resta de grups classe. Així, les tres línies existents es transformen en quatre grups classe, tres grups heterogenis pel que fa al nivell dels integrants i un quart grup de reforç. Els instituts B i F, com dèiem, han assignat els alumnes amb dificultats d'aprenentatge a un grup classe. Cal tenir present que no es tracta de grups integrats per alumnes amb problemes conductuals sinó estrictament d'aprenentatge, i que presenten un percentatge d'estrangers igual o inferior a la resta de grups classe. Amb un nombre inferior d'alumnes respecte de la resta de grups, aquests alumnes treballen mitjançant plans individuals, adaptacions curriculars i, en algun cas, aula oberta.

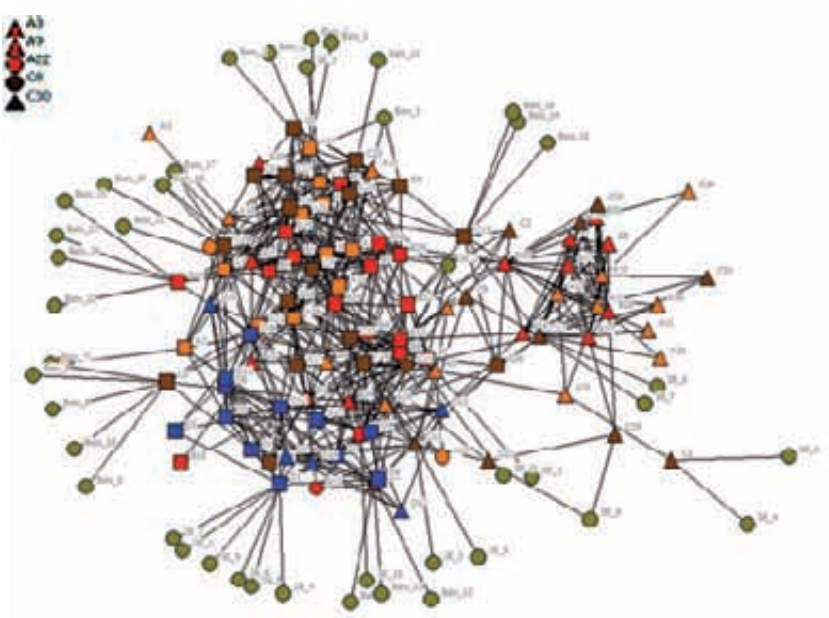
Les xarxes relacionals dibuixades a partir dels vincles d'amistat expressats pels alumnes dels dos centres ens permeten observar un elevat nombre d'interrelacions entre els tres grups ordinaris i alhora identificar de manera clara un grup més cohesionat que correspon al grup de reforç. Sense arribar a configurar-se una xarxa segregada, l'existència d'un únic grup de reforç sembla generar tres efectes:

Els alumnes dels tres grups classe ordinaris, és a dir, sense adscripció a un nivell concret de rendiment escolar, es relacionen entre ells, sense que es pugui identificar una vinculació superior dels estudiants cap als seus respectius grups classe de referència.

L'alumnat estranger que no pertany als grups de reforç estableix vincles relacionals amb l'alumnat estranger i autòcton dels grups ordinaris, és a dir, es detecta una certa relació intercultural en el marc dels grups ordinaris, tot i que alhora hi ha més tendència per part de l'alumnat estranger a aproximar-se al grup de reforç.

Els integrants del grup de reforç formen una xarxa d'amistats cohesionada, trenquen dinàmiques fonamentades en la procedència i són fàcilment identificables respecte de la resta de grups classe.

Figura 4. Xarxa relacional de l'institut F segons grup classe i procedència¹⁰



Els colors ens serveixen per identificar els grups classe. Mentre que els grups ordinaris (A, B i C) són representats amb els colors taronja, vermell i marró, el grup de reforç (grup D) correspon al color blau. A la figura, s'observa, doncs, més cohesió dins d'aquest darrer grup respecte a la resta de grups classe, alhora que els alumnes dels grups ordinaris interaccionen entre ells amb més freqüència. Les formes geomètriques dibuixades responen a l'origen: els quadrats representen alumnes autòctons i els triangles, alumnes estrangers. La part dreta de la xarxa està ocupada per un grup monocultural, integrat per alumnat d'origen xinès. Malgrat que es tracta d'un grup cohesionat i que estableix poques relacions amb l'alumnat autòcton, es pot observar que les poques línies que s'adrecen des d'aquest grup a l'exterior comuniquen individus d'un mateix grup classe. Finalment, al marge d'aquest col·lectiu, la resta d'alumnes estrangers s'ubiquen en espais compartits amb alumnat autòcton dels grups ordinaris, tot i que alhora es detecta una certa aproximació cap als membres del grup de reforç.

10. Llegenda de la xarxa: vegeu els annexos A2 i A3.

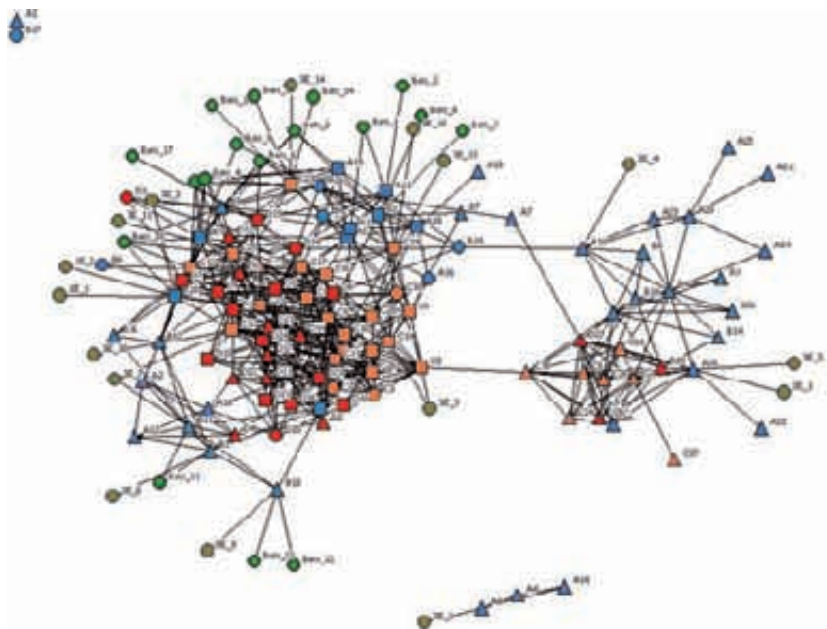
■ 3.3.3. *Quan s'associen tots els grups classe a nivells educatius diferenciats*

Els tres últims centres de la mostra plantegen tres dinàmiques organitzatives diferenciades amb un tret en comú: ni tots els grups classe són heterogenis ni existeix un únic grup de reforç. En altres paraules, tots els grups classe (o la major part) s'identifiquen amb un nivell educatiu diferenciat, de manera que l'assignació a cada grup classe està determinada pel ritme d'aprenentatge de l'alumne.

En aquesta tipologia de centre, els grups classe dels tres centres són concebuts com a grups ordinaris pel que fa al volum d'alumnes que escolaritzen, i tots tenen una ràtio superior als 25 alumnes.

Els instituts C i E comparteixen, a grans trets, dues característiques. En primer lloc, es tracta de dos centres en què els grups ordinaris o grups de nivell avançat són clarament identificables. A diferència dels centres comentats en el punt anterior, en aquests dos instituts els grups cohesionats són els grups amb més rendiment acadèmic, mentre que, per contra, el grup o grups de reforç manquen d'unitat i els seus integrants es distribueixen de manera dispersa al llarg de la xarxa, formant alguns subgrups. El trencament dels grups de reforç evidencia una forta separació entre els membres d'origen estranger i l'alumnat autòcton. En altres paraules, mentre que per als grups ordinaris es percep més contacte intercultural entre els seus membres, en el cas dels grups de reforç la tendència és a la conformació de grups homogenis aïllats, fonamentats en la procedència. Recordem que ens trobem davant d'uns grups de reforç força voluminosos (entre 22 i 25 alumnes), de manera que les dinàmiques cohesionants detectades en grups de mides més reduïdes no són observables en aquests grups. Cal destacar també que l'alumnat estranger adscrit als grups ordinaris, tot i establir vincles dins del seu grup, tendeix a ocupar posicions intermèdies entre el seu grup de referència i l'alumnat estranger vinculat a grups de reforç.

Figura 5. Xarxa relacional de l'institut E segons grup classe i procedència¹¹



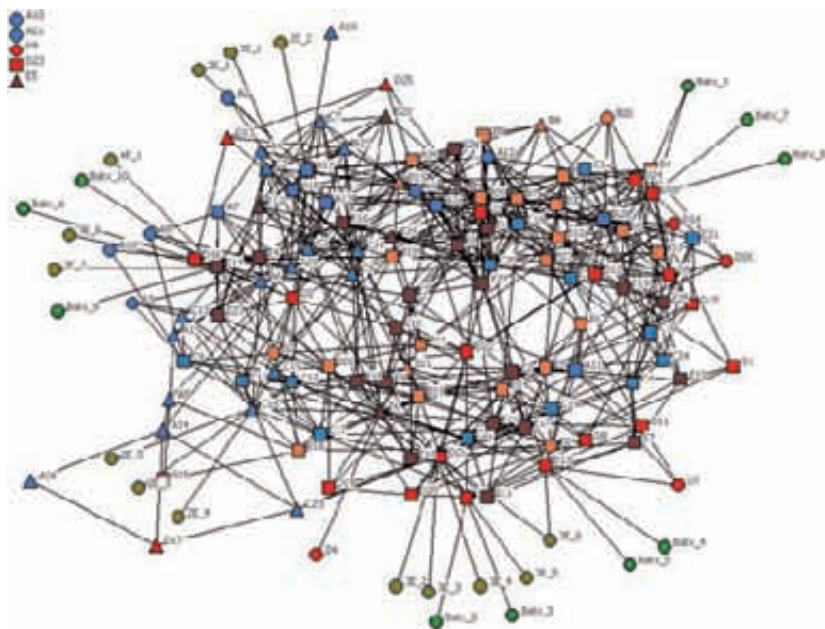
La xarxa de l'institut E ens permet apreciar algunes de les característiques que acabem d'esmentar. Si ens fixem en el marge esquerre, integrat per alumnat autòcton (representat a la figura en forma de quadrats) i alumnat estranger de diverses procedències (representat amb triangles), s'observa com els grups ordinaris (D, color vermell, i C, color taronja) formen el nucli central de la xarxa, a la qual s'integren els alumnes estrangers assignats a aquests grups. En canvi, els grups de reforç (A i B) plantegen un trencament especialment visible. A l'esquerra del dibuix se situa l'alumnat estranger que assisteix als dos grups de reforç, a la part central inferior un altre grup també integrat per aquest perfil d'alumnes i a la part central superior s'ubica un conjunt d'alumnes, majoritàriament autòctons –tot i que amb alguna presència d'alumnat estranger–, adscrits també als grups de reforç. Cal assenyalar que a l'institut E, els grups flexibles estan integrats per uns percentatges molt elevats de població estrangera (que supera el 75% a tots dos grups), mentre que les xifres es redueixen al 50% i 30% en els grups ordinaris. Pel que fa al col·lectiu xinès, ubicat a la banda dreta de la figura, és especialment destacable l'efecte dels grups classe sobre el seu conjunt. S'observa també dins d'aquest perfil d'alumnes més cohesió entre els alumnes que formen part dels grups ordinaris, mentre que els alumnes xinesos assignats a grups de reforç ocupen posicions més perifèriques.

Les xarxes relacionals de l'institut G apunten en la mateixa direcció. Destaquem aquest centre perquè l'agrupació per nivells s'implementa només a 4t d'ESO, és a dir,

11. Llegenda de la xarxa: vegeu els annexos A2 i A3.

que és recent. La immediatesa de l'organització (implementada només a l'últim curs) i, per tant, la poca durada de la convivència dels alumnes amb els seus nous grups de referència, semblen ser la raó d'una menor força explicativa dels grups classe sobre les xarxes relacionals de l'alumnat de l'institut. Si bé s'observa al grup de reforç la mateixa lògica detectada en els centres anteriors, no s'evidencia ara de la mateixa manera la separació entre grups ordinaris i de reforç entre l'alumnat autòcton. En altres paraules, es visibilitza una forta separació entre autòctons i estrangers en el marc del grup de reforç –tal com observàvem en els altres dos centres–, però no s'observa un distanciament de l'alumnat autòcton d'aquest grup respecte dels seus connacionals dels grups ordinaris.

Figura 6. Xarxa relacional de l'institut G segons grup classe i procedència¹²



La figura 6 mostra mitjançant colors la distribució dels alumnes a la xarxa en funció dels grups classe de referència. Els tres grups ordinaris estan identificats amb els colors vermell (grup D), taronja (grup B) i marró (grup E), mentre que els dos grups flexibles (A i C) han estat representats amb el color blau. La interrelació entre tots els alumnes és clara, i es detecta només una major agrupació d'alumnes estrangers dels grups adaptats a la part dreta de la xarxa. Cal afegir que els alumnes estrangers assignats a altres grups classe (per tant, de colors vermell, marró o taronja) tendeixen a aproximar-se als alumnes estrangers dels grups de reforç.

12. Llegenda de la xarxa: vegeu els annexos A2 i A3.

4. Conclusions

Un dels motius principals de preocupació entre els agents que es dediquen a l'educació i a la immigració, en general, i entre el professorat, en particular, és la tendència a la creació de grups d'alumnes homogenis quant a l'origen durant els moments informals (sobretot al pati, però també a les aules) que tenen lloc a l'institut.

Ha quedat prou demostrat en aquest treball que la institució escolar és molt més que un espai d'intercanvi pedagògic, és també un context estructurador de relacions humanes. Al llarg d'aquestes pàgines hem volgut analitzar l'efecte de diversos factors estructurals i organitzatius dels centres sobre la configuració de les xarxes relacionals als instituts, i hem centrat la nostra atenció en els espais de la xarxa on se situen els alumnes estrangers. Articulem, tot seguit, les principals conclusions a què hem arribat, a partir de la identificació dels punts més rellevants tractats en aquest capítol.

■ 4.1. Les aules d'acollida

El treball de camp ens obliga, com a mínim, a relativitzar la importància de l'aula d'acollida com a espai generador de dinàmiques relacionals segregades: *a)* les relacions que es consoliden com a amistat no són provocades tant per la convivència durant una part de la jornada lectiva en una mateixa aula sinó més aviat pel fet de pertànyer a una mateixa àrea de procedència; *b)* els vincles relacionals entre alumnat de procedències diverses és escàs, i *c)* aquestes xarxes cohesionades per la procedència estan també integrades per alumnes amb els quals no s'ha compartit aquest espai. Tot plegat ens fa pensar que si bé l'aula d'acollida pot potenciar l'adscripció a xarxes homogènies o la velocitat de la incorporació a aquest tipus de xarxes, no és el mecanisme que les origina.

■ 4.2. L'aula ordinària i les agrupacions flexibles

L'anàlisi de les dinàmiques organitzatives de l'aula ordinària ens permet afirmar que són dues les variables que influeixen en la conformació de grups més o menys interculturals: d'una banda, l'associació del grup classe a un nivell determinat i, de l'altra, la mida dels grups. Respecte a la primera variable, als instituts en què els grups classe són heterogenis i responen a lògiques organitzatives no vinculades al nivell acadèmic, s'observen uns vincles relacionals que superen el marc del grup classe, mentre que en els centres amb grups per nivells es detecten unes xarxes més cohesionades i vinculades als grups classe.

Respecte a la mida dels grups classe, l'adscripció de l'alumnat estranger a grups classe més reduïts sembla afavorir que s'hi estableixin vincles interculturals. En canvi, els grups grans, siguin ordinaris o de reforç, tendeixen a emfasitzar les lògiques de replegament fonamentades en l'origen; sigui dins o fora del grup classe de referència.

5. Propostes

Si bé l'objectiu últim seria construir un mapa relacional en el qual la variable procedència no esdevingués explicativa dels vincles relacionals dels seus integrants, des d'una perspectiva possibilista hem de plantejar les opcions que conduiran a la maximització dels espais mixtos, és a dir, aquells en què alumnat autòcton i estranger conviuen, i reduir –en la mesura que sigui possible– els espais més monoculturals de la xarxa, tant si estan integrats per alumnat autòcton com per alumnat estranger. La constitució d'espais de comunicació intercultural és, doncs, la nostra prioritat.

■ 5.1. Les aules d'acollida

- Inclusió de l'aula d'acollida en l'estructura ordinària de l'atenció a la diversitat del centre, de manera que se n'eviti l'estigmatització.
- Importància del treball relacional a l'aula ordinària en el moment de la incorporació de l'alumne estranger per tal que l'aula d'acollida no esdevingui l'única porta oberta per a la consecució d'amistats.
- Constant vinculació entre aula d'acollida i aula ordinària, establint com a grup de referència el grup classe i no l'aula d'acollida, amb l'objectiu no només d'assolir un currículum acadèmic normalitzat sinó també d'establir relacions, de manera que s'incrementin les possibilitats de contacte amb l'alumnat autòcton.
- Participació de l'alumnat autòcton a l'aula d'acollida, evitant les actituds de rebuig cap als nousvinguts però alhora assegurant que la relació s'estableix en un marc d'igualtat (controlant actituds de paternalisme, condescendència...)

■ 5.2. L'aula ordinària i les agrupacions flexibles

- L'atenció a la diversitat no pot reduir-se a les estructures específiques o paral·leles sinó que s'han de desenvolupar també els instruments educatius més «normalitzats», com ara els plans individuals o les activitats de reforç extraescolar que permetin a l'alumne estranger seguir itineraris compartits amb alumnat autòcton.
- Control de la composició social de les aules ordinàries adreçat a potenciar el contacte intercultural, evitant la concentració d'alumnat estranger o alumnat d'una mateixa procedència.
- Disseny de dinàmiques dins de l'aula ordinària que aprofundeixin en l'intercanvi intercultural i obrin els camps de possibles relacions per a l'alumnat nouvingut a l'aula ordinària.

- Creació de programes d'acompanyament dins de l'aula ordinària que facilitin la integració en el grup classe de referència i el contacte amb els companys.

6. Bibliografia



















ALEGRE, M. A.; BENITO, R.; GONZÁLEZ, Sh. *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Editorial Mediterrània, 2006.

ALEGRE, M. A.; BENITO, R.; GONZÁLEZ, Sh. *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: processos d'escolarització de l'alumnat estranger*. 2009. [Informe disponible a www.migracat.cat].

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

BENITO, R.; GONZÁLEZ, Sh. *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2010 (Informes Breus; 28).

Annex. Llegenda xarxes relacionals

A1. PROCEDÈNCIA PARES	A2. GRUP CLASSE	A3. ESTRANGER
 Catalans	 Grup ordinari	 Sense informació
 Europa Est	 Grup ordinari	 Autòcton
 Amèrica Llatina	 Grup ordinari	 Estranger
 Magrib	 Grup reforç	
 Xina	 Grup intermedi	
 Indostan	 ESO	
 Altres	 Batxillerat	
	 Cicle formatiu	

Resumen

Este artículo tiene por objetivo analizar aquellos factores de carácter organizativo y pedagógico de los centros educativos que influyen en la conformación de redes relacionales interculturales entre el alumnado inmigrante y el alumnado autóctono. A partir de un trabajo de campo centrado en ocho institutos (663 alumnos), se han combinado

técnicas cualitativas –entrevistas a alumnos y miembros del equipo docente– y aproximaciones cuantitativas –explotación estadística y análisis de redes. Son dos los puntos de análisis: a) la influencia de la asistencia a las aulas de acogida y b) el peso de las agrupaciones flexibles o grupos por nivel en las dinámicas relacionales de los institutos.

Palabras clave: educación, integración, interculturalidad, políticas educativas, aula de acogida

Abstract

This article aims to analyze those organizational and pedagogical factors within schools that influence the creation of intercultural relational networks between native and immigrant students. Based on a fieldwork carried in 8 schools (663 students), we have combined a qualitative approach –interviews with students and members of the school staff– with some quantitative techniques –statistics and network analysis. There are two points of analysis: a) the influence of having attended Welcome Classes and b) the weight of level groups in the relational dynamics within High Schools.

Keywords: education, integration, interculturality, school policies, welcome classes

Résumé

L'objectif de cet article est d'analyser les différents facteurs dans le cadre de l'organisation et la pédagogie des centres d'enseignement qui ont une influence dans la formation des réseaux relationnels interculturels entre les élèves immigrés et les élèves autochtones. A partir d'un travail de terrain mené dans 8 collèges et lycées (663 élèves), des techniques qualitatives –entretiens avec les élèves et le corps enseignant– et des approches quantitatives –exploitation statistique et analyse des réseaux– ont été mises en place. L'analyse s'effectue en deux points : a) l'impact de la participation aux classe d'accueil et b) le poids des groupes flexibles ou des groupes de niveaux en ce qui concerne les dynamiques relationnelles de l'enseignement secondaire.

Mots-clé : éducation, intégration, multiculturalisme, politique éducative, classe d'accueil