

BLOC 2

Aquest segon bloc conté el treball de camp, les conclusions i algunes reflexions entorn a la formació inicial de mestres.

L'estudi dels casos s'ha articulats entorn a tres eixos: canvi, conflicte i concepte d'integració. Per això aquest bloc s'obre amb una aproximació d'aquestes temàtiques.

**CONFLICTE, CANVI I XOC CULTURAL,
LECTURES DES DE L'ESCOLA**

El canvi com a característica del món globalitzat

El context postmodern s'ha construït a partir de propostes radicals que han modificat profundament les cosmovisions i les certeses que articulaven la modernitat, i han afectat fonaments de les estructures institucionals, com ara la família i l'escola, com a fàbriques de subjectivitats, illes que imposen les seves pròpies regles i la seva lògica. El resultat és una nova cultura, la imatge paradigmàtica de la qual és Davos, prenent com a referència l'anàlisi de R. Sennett (2000). Davos representa saber desprendre's del passat i viure en el desordre, l'acceptació del risc com a prova de caràcter, perquè no moure's, no canviar, és sinònim de fracàs i l'estabilitat quasi una mort en vida. El nou model requereix capacitació per tolerar la fragmentació, flexibilitat i manca d'afecció.

La nova doctrina ha suposat la desconstrucció dels conceptes clàssics sobre què s'articulava la cultura moderna: identitat i institució, la reformulació d'aquests conceptes ha de ser presa en consideració per qui vol operar en l'espai educatiu.

De la identitat pura al mestissatge

El món modern s'havia configurat des d'una lògica maniqueïsta classificant la diversitat a partir de categories binàries, definitòries de conceptes claus: jo-l'altre, dins-fora, dominant-dominat. Constructes que neixen de l'experiència colonial i elaboren la figura de l'alteritat fora de les bases que defineixen els valors civilitzats europeus, així l'altre es configura com a ésser mancat de racionalitat i de control, per tant violent.

En aquest context la diferència és, utilitzant la imatge de T. Negri (2002), com un forat negre capaç d'absorbir totes les disposicions al mal (sexualitat descontrolada, barbàrie...). Un cop dibuixat aquest paisatge queda establerta la necessitat de mantenir la puresa de la identitat, és així com es crea la frontera entre metròpoli i colònies.

La postmodernitat desafia la lògica binària del jo i l'altre i defensa la teoria de la hibridació, l'ambivalència cultural i del sentit de pertinença i l'afirmació de les identitats socials fragmentades en un context de creixents moviments de població a escala planetària.

Seguint aquesta lògica, l'home del segle XXI serà un home ric amb identitats i pertinences, com diu A Maalouf (2001) "*el que som i el que esdevindrem com a conseqüència*

de la mundialització, éssers entreteixits que compartim amb la comunitat àmplia dels nostres contemporanis l'essència de les nostres referències, dels nostres comportaments... Si afirmem les nostres diferències amb passió és precisament perquè cada vegada som menys diferents”.

U. Eco, parlant de l'home mestís ens regala aquesta imatge: “en el supermercat mundial de la cultura escollirà els articles segons les seves preferències... la tria la farà no un cop i per sempre, sinó al llarg de la vida”, de tal manera que la identitat s'assemblarà a una labor índia feta amb retalls, el patchwork, seguint aquesta metàfora del mosaic R.Sennett (2000) diu “ El jo postmodern és un edifici que construïm amb retalls, dogmes, articles de diari, viatges, pel·lícules, gent que coneixem...”. Aquesta construcció accidental i fragmentària fa dir a A. Giddem (1997) “El jo de la societat postmoderna és fràgil i trencadís, fracturat i fragmentat”.

L'interès per les experiències d'identitats diverses, simultànies i successives, combinades o superposades fruit de la barreja i el mestissatge és un dels temes emergents més suggerents, la nova identitat és descrita com a proteica (R.Jay Lifton) o com a “jo saturat” (K. Gergen), de tants possibles jos dins una multiplicitat de màscares.

La barreja, el mestissatge està començant a donar interessants resultats en el medi cultural. N'és un bon exemple en el camp musical el so Barcelona, que reivindica la barreja ètnica d'estils, llengües, colors... i que ha convertit Barcelona en epicentre creatiu d'obligada referència.

De les illes institucionals al no lloc

En el món Modern les institucions (família, escola, exèrcit...) funcionen com a transmissores d'ideologies, arxipèlags que fabriquen les seves pròpies regles a partir d'una lògica subjectiva i es configuren en espais físics perfectament delimitats.

En el món postmodern s'explota la imatge de crisi general de les institucions a partir del qüestionament del principi d'autoritat i de la dispersió de la centralitat de la funció que li és pròpia a cada una, el cas de l'escola és en aquest sentit paradigmàtic, la transmissió del coneixement es fa a través d'una gran multiplicitat de canals (la importància i l'atractiu de cada un, en front de l'escola, hauria de ser avaluat si volem avançar en la comprensió d'actituds com el desinterès, la manca de motivació, l'absentisme... que afecten un percentatge important d'estudiants).

Crisi d'autoritat i fragmentació conflueixen debilitant la lògica del sistema de tal manera que la frontera entre el fora i el dins es fa difícil de discernir, o ja ha desaparegut i ha provocat

una crisi en la definició del lloc que a la vegada suposa una crisi de definició de competències. El no lloc amenaça els fonaments de les institucions i aboca a la necessitat de repensar-les.

Escola i canvi. L'assignatura pendent

“Els canvis de fons en educació són els que creen condicions per transformar les relacions socials i les relacions amb el saber, i ajuden a crear nous hàbits comunicatius de confrontació i d'intervenció”. M.G. Philipp 1993.

La relació entre escola i canvi ha esdevingut, a partir dels anys 70, un tema recurrent, només cal revisar les lleis i decrets promulgats al llarg d'aquest període per comprovar-ho. La millora de la qualitat de l'ensenyament ha estat l'argument usat un i altre cop.

Atenent a la freqüència en què es regula el canvi és legítim interrogar-se sobre el per què són tan poc reeixits, i quines són i on es localitzen les forces de resistència a la transformació, per què la resposta a l'ordre de canvi és tan sovint l'immobilisme i la rutina. En definitiva, caldria determinar què canvia perquè res no canviï.

És evident que s'han introduït canvis en l'estructura del sistema, en el currículum educatiu i en la terminologia. Aquests canvis han generat no solament una organització diferent dels ensenyaments sinó també una modificació discursiva, nous conceptes s'han incorporat a la retòrica del ensenyant (serveix d'exemple el canvi de termes en parlar d'igualtat d'oportunitat a igualtat d'accés i més recentment atenció a la diversitat; o bé la saturació de referències al aprenentatge constructiu i el preconceptes substituint el mètode actiu). En aquest sentit l'embolcall del discurs escolar, com les façanes de la ciutat, “s'ha posat guapo”. Però són moltes les veus que assenyalen la ruptura, la discontinuïtat entre el discurs i la praxi, mentre s'exhibeix un discurs “homologat”, moltes pràctiques continuen ancorades en les rutines personals, en les mecàniques quant a les propostes didàctiques i l'immobilisme en les actituds i el pensament per no parlar de les rutines institucionals.

Aquestes dinàmiques acaben per convertir el canvi que s'intenta introduir per la via normativa en un tràmit burocràtic que genera, això sí, materials i documents (del tipus que sigui: Projectes Educatius, projectes curriculars de centre...) totalment estèrils. Cada un acaba essent el punt i final del projecte, la seva justificació, no un mitjà per a la reflexió capaç de regenerar la pràctica. Tots aquests intents suposen un augment considerable de treball i acostumen a desorientar sobretot per la tecnificació del llenguatge que genera una sensació d'incapacitació i d'incompetència. És fàcil entendre que aquesta dinàmica no afavoreix els canvis de fons tal com

els entén G. Philipp (1993) en la cita que obre aquest paràgraf, més aviat acaba produint desil·lusió i cansament deixant el gust d'oportunitat perduda.

Malgrat tot hi ha una consciència compartida entre els diferents sectors sobre la necessitat del canvis, hi ha acord en què l'escola no funciona bé però l'anàlisi de les causes difereix notablement:

- Per a un grup, l'anomenarem "nostàlgics", l'escola no és el que era. D'una banda li cal atendre una població més ample, més diversa, i el currículum s'ha diluït, comprimit i saturat amb la inclusió de noves temàtiques. El resultat d'aquesta conjunció és una caiguda del nivell i el descens de la qualitat.
Aquest grup té la percepció que els alumnes procedents de col·lectius minoritaris són un problema, ja que els atribueix un dèficit a ells o a les seves famílies que explica el seu baix rendiment i dificulta la marxa del grup. La solució passa per derivar-los a altres agents educatius, preferentment fora de l'aula.
- Un altre grup, defensors dels principis d'equitat, aposta per una escola inclusiva capaç d'articular un currículum integrat i alhora divers que permeti camins diferents per obtenir l'èxit, capaç de connectar amb totes les cultures presents a l'escola, que tingui en compte els estils d'aprenentatge dels estudiants amb vides i necessitat diverses. En una aposta per una educació oberta entesa com un procés d'invenció, o seguint la terminologia que utilitza M.A. Santos Guerra (2001), una escola que aprèn.
- L'Administració per la seva banda, en les seves propostes pren elements d'ambdues orientacions. El resultat és un exercici de confusió que demana als professors que siguin alhora estàndards però diversificats, locals i globals, que canviïn però que donin continuïtat... Aquest món de la paradoxa produeix sentiments de desorientació, frustració i desencant. El seu nivell d'eficàcia per proposar canvis de fons és molt discutible.

En l'àmbit de la recerca el canvi educatiu, com a procés tècnic de planificació i disseny d'estructures i com a procés cultural de creació de relacions afectives de col·laboració, està àmpliament documentat. Destaquem pel seu interès els treballs de Rué, J. (1991), Fullan, M. (1993), Stoll & L. Fink, D. (1996) & Hargreaves, A. (1998), entre d'altres. Tot i les seves interessants aportacions no s'ha aconseguit reeixir en la implementació de canvis de fons de forma generalitzada. Hargreaves, A. (1998/261), en analitzar les causes d'aquesta situació, arriba a la conclusió que els plantejaments sobre els quals s'ha treballat en relació al canvi (com

a procés tècnic d'eficàcia en la gestió o com a procés cultural de comprensió i implicació) han oblidat una dimensió fonamental: la del canvi com a procés polític, *“en una societat dividida i culturalment diversa el que representa l'educació i com se la defineix tendirà a afavorir sempre alguns grups sobre d'altres, de manera que els intents per canviar l'educació de forma fonamental són, en darrer terme, gestos polítics, intents per redistribuir el poder i les oportunitats en el sí d'una cultura més ampla”*.

... Pur si mouve

Malgrat les paradoxes i les resistències la força del canvi s'ha infiltrat dins l'estructura escolar a través de les transformacions dels factors polítics, econòmics, tecnològics, culturals, de la Moral i de la mateixa vida quotidiana. El model familiar ha canviat, les relacions són més fràgils i fugaces i la identitat i l'autoconcepte dels infants esdevé una construcció cada cop més complexa. L'aula esdevé un espai de diversitat creixent on són presents cultures diverses.

Arreu el pas de la cultura escrita a la visual més i més tecnificada, demana habilitats noves.

El professor es veu confrontat a cobrir demandes per a les quals no ha estat preparat, ha d'adquirir competència en diferents registres (ensenyant, assistent social, psicòleg, dinamitzador, gestor de conflictes, mediador cultural...) en el marc d'estructures poc flexibles que poden fàcilment disminuir l'efectivitat.

Hargreaves, Earl i Ryan (1988) analitzen les dificultats del canvi en relació a l'estructura dels centres. Del seu llistat, que no recollirem en la seva totalitat, n'he extret aquells ítems que he pogut observar en els centres que s'han estudiat amb més profunditat en aquesta recerca:

- **Baixa conceptualització:** entesa com a insuficiència en la concreció dels objectius i en la definició del pla, sovint les reformes es queden al nivell de plantejaments massa genèrics que difícilment serveixen de guies per a l'acció. El resultat és com una lletra nova per a la mateixa música. Així es canvia el discurs però no les pràctiques, falta construir el pont entre l'un i les altres i per fer-ho cal alguna cosa més que bones intencions. Cal material, una base, tècnica... sense tot això la construcció és impossible i el canvi un miratge.

- L'amplitud del canvi: quan les propostes són massa ambicioses tenen poques possibilitats de reeixir perquè demanen treballar en massa fronts a la vegada. Fàcilment es cau en la dispersió i es fa difícil prioritzar i analitzar.
- El ritme del canvi. L'educació demana paciència i capacitació per treballar a termini mitjà i llarg; en un context d'urgències i d'acceleració en què s'esperen resultats immediats el ritme de l'escola difícilment es troba acollit. La mesura del temps és fonamental, cal poder treballar sense sentir la sensació d'estar en "temps de descompte", però també sense distraccions que fàcilment poden conduir a l'avorriment i a la pèrdua de concentració. Si el camí és massa llarg els més impacients es perden. Per això, cal saber definir i planificar objectius a termini curt, mitjà i llarg i revisar-los periòdicament. Aquesta és tasca que els equips docents han de saber gestionar.
- La implicació de les persones claus (coordinadores pedagògics, caps d'estudi, directors). Cal que estiguin compromesos en el projecte sense treure protagonisme als mestres; la seva tasca és l'estímul i el seguiment. El paper d'aquest col·lectiu és molt important, el seu grau d'implicació explica resistències, ressentiments... Si es configura com una elit renovadora incapaç d'ajudar a l'anàlisi i a la construcció d'instruments per a tot el col·lectiu i avançar a un ritme que els professors de base no segueixen es generen sentiments d'exclusió i d'incapacitat que poden servir d'excusa per a l'immobilisme.
- El paper del lideratge. S'ha demostrat la ineficàcia tant dels líders massa controladors com la dels ineficaços. Els primers pressionen excessivament i deixen poc espai per a la invenció de solucions personals, repercutint en un tancament per part del professor que se sent examinat amb massa freqüència i sense capacitat de maniobra; mentre que l'absència total de control, la ineficàcia en la direcció, no facilita el compromís, ni la reflexió, ni la discussió, ni la recerca de solucions innovadores, el personal en no sentir-se valorat té la sensació que és el mateix no fer res que esforçar-se, es planteja una situació totalment desmobilitzadora, mentre que es reforça l'aïllament i la soledat del mestre (els regnes de taifes).
- La manca de finançament. És un tema recurrent en qualsevol reforma. Ha quedat prou establert que sense els mitjans necessaris és difícil que els nous projectes arribin a reeixir. Però també és cert que s'ha convertit en un lloc comú, en una excel·lent excusa per a l'immobilisme, la causa del fracàs esdevé la manca de mitjans. Tot i ser

fonamentals, els mitjans no han de fer-nos oblidar que el primer recurs per al canvi és el propi professor i per extensió l'equip professional.

- L'oposició de les famílies. Sovint l'actitud dels pares és reticent davant qualsevol transformació. En general es parla "d'oïda", estan poc informats i gens documentats, en aquest terreny s'ha avançat molt poc, el tema de la participació no s'ha treballat suficientment, és fàcil crear situacions en les quals l'opinió dels pares, induïda artificialment a través dels alumnes, ha estat utilitzada interessadament pels més immobiliistes. Aquestes dinàmiques contribueixen a qüestionar la participació familiar i retarden qualsevol projecte que es vulgui plantejar des d'una òptica oberta a la comunitat.

Si bé l'anàlisi no convida a l'optimisme tampoc no hem d'oblidar que els processos de canvi són sempre processos dialèctics en què coexisteixen elements arrelats al passat que es resisteixen a ser transformats o a desaparèixer, juntament amb elements de transició i elements innovadors. Resistència, adaptació i innovació són moments d'un procés perenne que avui es produeix de forma més accelerada.

En aquesta línia resulta molt suggerent la tesi desenvolupada per X. Bonal (1995) del professor com agent de canvi, que ens ofereix la imatge d'un col·lectiu que desenvolupa una tasca medidora entre estat i societat, transmissió i adquisició, reproducció i producció que fa compressible les tensions i les contradiccions en què es viu la innovació.

El conflicte i el xoc cultural

Un constructe problemàtic

Dins l'imaginari col·lectiu s'ha construït el conflicte com una realitat negativa associada a violència, perill, situació de difícil sortida, antònim de pau. Així configurat, la reacció primària davant el conflicte és la fugida que pot materialitzar-se de diverses maneres que van des de la negació a la ignorància, amb l'esperança que es dilueixi, fins a l'abandonament físic de l'escenari.

Des del camp de les ciències socials s'han elaborat diverses aproximacions per tal d'analitzar i millorar la comprensió d'un fenomen que afecta els diversos àmbits de les relacions humanes i les bloqueja amb diversos graus d'intensitat. Però és des de l'àmbit de l'empresa, de

les relacions de producció, des d'on s'ha avançat més decididament en l'estudi de tècniques de resolució de conflicte.

Quatre òptiques d'anàlisi del conflicte

- **La psicològica.** Categoritza els conflictes en dos grups: els intrapersonals i els interpersonal. Els primers es desenvolupen a l'interior del propi individu quan forces de magnituds equivalents actuen simultàniament en direccions oposades (en són exemple els conflictes d'identitat en individus que viuen entre móns culturals diversos). Els conflictes interpersonal es produeixen entre dos o més membres d'un grup o entre grups diferents. L'arrel d'aquests conflictes es troba en les relacions afectives i de poder que s'estableixen entre ells.

- **La psicosociològica.** Situa el conflicte en l'àmbit de les interaccions entre l'individu i el sistema social. La situació conflictiva es produeix quan els individus es plantegen fites diferents, tenen valors oposats, interessos no coincidents o bé persegueixen competitivament el mateix objectiu de forma excloent. En aquests conflictes, el tipus de relacions que s'estableixen entre els membres del grup o dels diferents grups (cooperatives/competitives, interdependents/independents) expliquen les dinàmiques de la situació.

- **La sociològica.** L'explicació que es fa del conflicte varia en funció del corrent:
 - Els *funcionalistes* entenen el conflicte com una desviació de l'estat normal de les actituds i el comportament humà, des de la seva perspectiva el conflicte és negatiu i cal eliminar-lo; el mitjà que proposen és la reeducació.

 - Els *marxistes*. Per a ells la base del conflicte està en les desiguals relacions de poder. La visió del conflicte s'entén com a quelcom positiu, pel fet de tenir el potencial de generar un procés socialitzador amb capacitat per renovar el sistema.

 - Els *instrumentalistes* analitzen el conflicte des d'una òptica utilitària. Estableixen dues categories: el conflicte realista i l'expressiu. Mentre que el primer s'entén com un moviment estratègic per a la consecució d'objectius específics, el conflicte expressiu té la finalitat de descarregar tensions.

- **La pedagògica.** Associa el conflicte a la manca de disciplina. Des d'aquesta òptica s'entén com un problema de conductes. Aquesta visió lligada a un cert model d'escola ha quedat totalment superada per la diversitat de conflictes que la nova realitat de les aules està plantejant conflictes lligats a la presència d'universos culturals diversos, que si bé són susceptibles d'una certa regulació a partir de la millora del clima de l'aula a través de dinàmiques de grup inclusives, difícilment podran resoldre's i convertir-se en elements dinamitzadors per innovar les pràctiques docents si no són analitzats des de l'òptica del xoc cultural.

Parlar de conflicte a l'escola encara és un tema tabú, que molts dissimulen i intenten resoldre augmentant les normes. És des d'organismes paral·lels que en aquests moments s'està plantejant una tasca més interessant en aquest terreny. Ens referim als moviments d'Educació per a la Pau amb plantejaments de treball que parteixen de l'anàlisi del conflicte com estratègics per desconstruir-los i avançar en la creació del sentit de comunitat.

En aquesta línia té un gran interès el treball desenvolupat pel col·lectiu AMANI (1996) tant per la reelaboració conceptual, que supera la imatge primària d'associar conflicte amb violència, per decantar-lo cap a una lectura de conflicte com a situació d'incompatibilitat de fites, o si més no com a sentiment de percepció d'aquestes com incompatibles, que pot donar-se en l'àmbit intrapersonal o interpersonal o intergrupals. Es presenta el conflicte com un potent element de canvi personal i social alhora que s'assenyala que sense diversitat no hi ha conflicte però tampoc hi ha vida creativa. En aquesta línia la resolució de conflictes no persegueix l'objectiu d'eliminar el conflicte sinó de transformar-lo i fer-lo evolucionar cap a formes més constructives.

Es distingeix entre conflicte obert o manifest, que és aquell que implica tenir-ne consciència i operar-hi, i conflicte ocult o latent, per descriure una situació de no consciència o d'ignorar-lo com una forma de defugir-ne.

El conflicte com a procés

El conflicte és una situació dinàmica que presenta fases diferents de desenvolupament. És per això que és més precís parlar de processos de desenvolupament de conflictes, com a porta implícita la idea de moviment, que parlar de conflicte que permet la interpretació des d'una òptica més estàtica.

El model de desenvolupament del procés conflictiu segueix la lògica de la dinàmica d'un moviment ondulatori cíclic, el perfil del qual respon a aquest esquema:

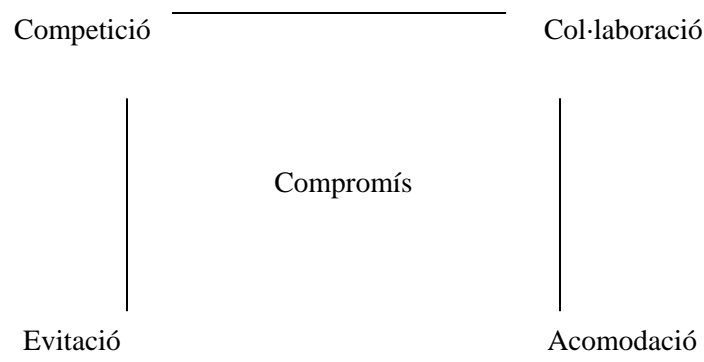
El cicle pot presentar-se en escalada o desescalada. El perfil en escalada seria aquest:

El procés de desescalada seria l'invers.

La no resolució o assumptió d'un conflicte provoca, generalment, un procés d'escalada caracteritzat per l'agreujament del conflicte, observable en l'aparició d'un cert tipus de comportaments:

- S'incrementa el nombre i la magnitud dels temes conflictius
- S'incrementa l'hostilitat de les part implicades
- Augmenta la competitivitat
- S'utilitzen amb més freqüència tàctiques de coacció
- Disminueix la confiança mútua

Hi ha diferents estils de comportament davant el conflicte.



Farem un especial esment a les conductes anomenades d'evitació per la seva importància en el present estudi, donada la freqüència en què es presenta en l'àmbit educatiu. L'evitació es caracteritza per la no acceptació de la situació de conflicte, no és verbalitzada ni s'encara explícitament, s'observa una tendència persistent a la negació de l'existència del conflicte. Pot ser la conseqüència de voler guanyar temps o es pensa que són altres els que han de resoldre'l. Aquesta situació s'acompanya d'actituds de "discreció", o millor d'opacitat, que és diferent a reserva prudent, i d'"ignorància vigilant".

Les conductes d'acomodació resulten de sotmetre's als interessos aliens. Són característiques dels que cedeixen per salvar l'harmonia i l'estabilitat del col·lectiu. A voltes és la conducta dels febles, dels que no tenen espai ni possibilitat de negociació.

Però la vertadera resolució de conflictes demana col·laboració i compromís que estiguin presents els interessos i les necessitats de les parts en conflicte, procurant arribar a solucions integrades. És important treballar el sentiment que ningú no ha estat perjudicat per la relació. Les solucions demanen actituds de confrontació de les diferències, recerca d'informació i capacitat d'integració per arribar a acords de compromís sabent que cada part ha de fer concessions.

El xoc cultural

El conflicte entre persones i grups culturalment diversos està estretament vinculat al que s'anomena xoc cultural. S'entén com a tal la incomprensió del comportament de l'altre; més que la dimensió racional, en el cas del xoc cultural, el que importa són els sentiments que l'acompanyen, les emocions negatives que provoca, que van de la desconfiança, passant per l'ansietat, la preocupació i la incomoditat... fins a la por. El xoc cultural es produeix en el mateix contacte entre persones enculturitzades en móns culturals diferents, les dificultats de la relació entre elles són directament proporcionals a la distància entre les dues cultures de manera que com menys elements es comparteixen, més augmenta la dificultat de relació i amb aquesta dificultat, la intensitat del xoc cultural. La manca de referents i comunicadors comuns genera situacions de tensió d'incertesa que fàcilment deriven en conflicte.

És important fer notar que les situacions de xoc cultural no necessàriament han de derivar en conflicte i en cas d'aparèixer no tenen perquè comportar la desqualificació o qüestionament de tot l'univers cultural de l'altre. Cal recordar, com diu T. San Román (2001), que les cultures no són homogènies interiorment, són penetrables i canviants, de tal manera que el conjunt de fets culturals que en formen part poden ser contradictoris i canviants i poden estar

diversificats, de tal manera que alguns siguin incompatibles i d'altres no, que alguns siguin complementaris i d'altres coincidents. És a partir d'aquest reconeixement que és possible el diàleg, la negociació i el contacte enriquidor.

El ventall de situacions susceptibles de produir-se xoc culturals depassa el marc estricte del contacte pluricultural, de tal manera que dins el mateix grup cultural es produeixen tensions que per seves característiques poden considerar-se amb propietat xocs culturals. Cal destacar:

- El xoc generacional, que evidència les diferències entre l'herència vertical i l'herència horitzontal de què parla A. Maalouf (2001) en una mostra esplèndida de dinamisme cultural amb les seves discontinuïtats i ruptures.
- El xoc de gènere, que recull l'eterna dialèctica entre el masculí i el femení, com a registres sensibles i culturals diversos.
- El xoc de classe social, que remet als enfrontaments clàssics entre l'amo i el treballador.

A tots aquests cal afegir-hi el xoc produït per la mobilitat laboral, que evidència com cada organització és generadora d'una cultura diversa. Tot i ser la categoria de xoc cultural incorporada més recentment, el seu estudi ha contribuït a clarificar la problemàtica dels agents implicats en les situacions de xoc. En aquesta línia són especialment suggerents les aportacions de R. Sennet (2000), que assenyalava les conseqüències que aquest xoc té per als individus:

- L'ansietat i l'estrès.
- La recerca desesperada, entre els detalls quotidians, d'algun indici, un significat que permeti orientar-se.

El xoc cultural com a procés dinàmic

El xoc cultural lluny de ser un fenomen puntual, tipus "foto fixa", congelada en un moment, és una pel·lícula que conté el relat d'una història de vida que es desenvolupa en diferents fases; cada una d'elles comporta una percepció particular del món i va acompanyada de sentiments de satisfacció-insatisfacció que reflecteixen el grau d'interiorització i la vivència de la situació per part del individu.

El xoc cultural té una intensa dimensió personal que es desenvolupa paral·lelament a la dinàmica interactiva de socialització i reflecteix el conflicte intern del canvi. Aquest procés passa per cinc fases diferents:

- Primera fase. Es caracteritza per la descoberta, la visió d'un nou món, la trobada provoca sentiments d'eufòria. Els experts anomenen aquesta etapa d'incubació. Hi domina el sentiment d'enlluernament davant la novetat, és un moment més sensible que reflexiu.
- Segona fase. S'inicia en el moment en què es pren consciència de les dificultats que cal afrontar en la nova situació. És una etapa de crisi, es fa present la consciència de pèrdua del que s'ha deixat, va acompanyada de sentiments de tristesa, incompetència, impaciència, a vegades de ràbia. És el primer contacte reflexiu amb la nova cultura i marca l'inici del procés d'aculturació i el dol per la pèrdua.
- Tercera fase. S'inicia en el moment en què es comença a estar capacitada per entendre i orientar-se en el nou món. Va acompanyada de sentiments de plaer, es retroba l'equilibri personal i apareix un nou sentiment de pertinença. Des del punt de vista personal és un moment enriquidor perquè permet el contrast i l'avaluació dels dos móns culturals.
- Quarta fase. Inici del procés d'integració paral·lelament al procés d'aculturació. Implica canvi i adaptació a la nova cultura, redefinició dels propis valors. Aquest procés va acompanyat d'un sentiment de pertinença més sòlid.
- Cinquena fase. Es produeix en el moment en què es retorna al món de procedència. Significa la confrontació amb el canvi del propi món anterior, va acompanyat de sentiments de desconcert i desubicació aquesta fase s'anomena xoc del retorn.

El xoc cultural s'ha d'entendre com una situació de pressió però també com una oportunitat de canvi que suposa l'acceptació d'elements culturals nous i el transvasament dels propis. Constitueix la base de l'èxit de tot procés d'adaptació.

Treballar en contextos de xoc cultural

“Comunicar no és fàcil, ni natural. Exigeix esforç, demana temps i adonar-nos que no ens entenem perquè no utilitzem el mateix vocabulari, ni tenim les mateixes referències. Es per això que la comunicació és una conquesta sempre fràgil” O. Jay (2000).

Treballar en contextos pluriculturals demana prendre en consideració el fet que les relacions socials són també relacions de poder, en les diverses situacions comunicatives els interlocutors no sempre estan en un pla d'igualtat. El reconeixement d'aquesta circumstància és crucial per poder introduir correctors que reequilibrin la posició de cada un dels agents per tal de facilitar un diàleg constructiu. Tal com diu E.Weber (1997) *“l'encontre de les cultures no és forçosament intercultural. Un fenomen cultural no es produeix simplement pel fet que les cultures es troben; hi pot haver simplement agressió o eliminació d'una per l'altra. L'encontre de les cultures es converteix en un fenomen cultural . Si, d'alguna manera, existeix acceptació i projecte comú”*.

Construir la convivència demana aprendre a desenvolupar una cultura de col·laboració basada en la tolerància, el reconeixement i el respecte de normes comunes, però no significa l'eliminació total de conflictes, ja que el desacord i el conflicte no solament no són inevitables, sinó que són fonamentals per a l'èxit de qualsevol canvi, i la construcció de la convivència entre comunitats culturals diferents el fa inevitable.

El pas de la mera coexistència (coincidència en el temps i l'espai) a la convivència (participació en un projecte comú) implica:

- Reconèixer l'existència de l'altre.
- Prendre consciència que la pròpia cultura és portadora de judicis de valors, estereotips i prejudicis respecte a l'alteritat i de l'etnocentrisme de la nostra mirada. En definitiva és necessari sotmetre a revisió la “identitat cultural”.
- Examinar-nos a nosaltres mateixos per tal de determinar fins a quin punt ens assemblem a l'altre.
- Reconèixer els elements de la cultura de l'altre en els quals podem estar d'acord incondicionalment.

Aquestes serien les condicions prèvies per construir la convivència, però a més la convivència demana empatia (capacitat per sentir l'emoció que experimenta l'altre) i capacitat per gestionar conflictes i xocs culturals. Per això cal una nova mirada que entengui el conflicte

com una necessitat per resoldre i com una oportunitat oberta que permet millorar el clima de relació; demana, en fi, capacitat per establir ponts facilitadors de la comunicació intercultral. Tot sabent que: *“com més obert és el context més expectatives de coneixement i d'acció genera, però a la vegada fa augmentar la indefinició, la incertesa, la desorganització i el caos. Incertesa, fracàs i conflicte són companys inevitables de tot procés d'aprenentatge i de canvi, procés que implica capacitat de verbalitzar la situació, assumint-la i contrast cognitiu en un clima afectiu que generi confiança i faciliti la trobada de mecanismes de regulació que possibilitin la gestió i la resolució pacífica del conflicte”* (D. Dilmé 1999), en l'esperança posada en les paraules de N. Postman (2000/115) *“és quan aprenem coses sobre la diferència que perdem la por i ens tornem més valents i quan aprenem coses sobre el que tenim en comú ens tornem més optimistes”*. Aquest és, sens dubte, el gran repte i el gran aprenentatge que l'escola avui, com a lloc de trobada pluricultural, té plantejat.

L'escola com a lloc de xocs culturals

L'escola com a escenari de trobada i socialització genera un cúmul d'interaccions entre els agents que hi actuen, regulades per normatives explícites i per condicionaments implícits que la converteixen en un espai de confrontació, com assenyala M.A. Santos (2001/35) *“La identitat de l'escola ve marcada per una forma d'entendre la realitat, per una teoria de l'acció. L'escola crea una cultura pròpia –una subcultura si es vol- que transmet normes, creences, valors, mites que regulen el comportament dels seus membres. Aquest procés de socialització a l'escola s'arrela en les seves estructures, en la forma d'organitzar l'espai, en la manera d'articular les relacions”*.

Aquest univers de significats s'articula i es transmet a partir de rituals que compleixen una doble funció: d'una banda amaguen una ideologia no explicitada i de l'altra posen de manifest els principis de la cultura escolar.

Proposem quatre mirades des de les quals relatar la crònica d'aquestes confrontacions.

El xoc estructural, radiografia dels fonaments: igualitarisme i diferencialisme

El pilar més antic de l'edifici escolar és l'igualitarisme. El mite de la igualtat d'oportunitats ha esdevingut un principi compartit, des que va ser formulat a l'informe Condorcet (1792), per totes les lleis d'educació del món occidental. En el cas del nostre país només cal revisar la legislació educativa del segle XX, des de la Ley General de Educación (1970) fins a la LOGSE (1990), per trobar-ne referències explícites.

A la pràctica educativa s'ha interpretat en clau homogeneïtzadora, "el mateix per a tots", basant-se en paradigmes empiristes que consideren l'alumne com una "taula rasa", donant lloc al model conegut amb el nom de "llit de Procaust", recordant el mite grec de l'hostaler que tallava o estirava els membres als seus hostes fins a ajustar-los exactament a la mida del seu llit.

La vocació uniformitzadora de l'escola respon a raons de practicisme econòmic –el mateix programa, les mateixes activitats per a tots- i a raons polítiques i socials -necessitat de crear codis homogenis compartits enfront al pluralisme de les cultures populars. Això explica l'escola com a lloc d'ensenyament, d'activitat instructiva.

Malgrat l'esforç per impulsar un model uniformitzador, la diversitat es manifesta arreu, perquè el món, com diu Montaigne, no és sinó varietat i dissemblança. La qualitat més universal és la diversitat, de tal manera que l'atenció a la diversitat s'ha incorporat als principis educatius que fonamenten el marc legal. L'acceptació de la nova doctrina s'ha produït per la confluència de diverses circumstàncies, les més rellevants són:

- Els moviments de població a gran escala que provoquen situacions de pluralitat ètnica i socioeconòmica a les escoles.
- La crisi dels models de separació racial a les escoles americanes.
- L'evolució de l'Educació Especial, que té com a punt d'inflexió la introducció del concepte de normalització i de Necessitats Educatives Especials arran de Warnock Report.
- La necessitat de superar el fracàs escolar.

El concepte de diversitat i les teories diferencialistes es convertiran, a la dècada dels 90, en l'altre gran pilar de l'edifici escolar impulsat per la LOGSE, que s'articula en un discurs que pren com a referència els paradigmes constructivistes i processals que qüestionen les pràctiques uniformitzadores i postulen un nou enfocament de l'escola com a lloc d'aprenentatge; tot

entenent l'aprenentatge com un procés experiencial i vital que consisteix a resoldre problemes (activitat que implica fer conjectures, interrogar-se, tenir sospites i sotmetre-les a comprovació).

En aquest context cal entendre l'escola com un espai per a la convivència, que va més enllà del simple "estar tots junts". Implica posar les condicions perquè tots els alumnes puguin aprendre i participar segons les seves possibilitats, creant un sentit de comunitat. Aquesta és la nova lectura que cal fer de la igualtat d'oportunitats.

Si prenem la LOGSE com a punt d'inflexió en el canvi del discurs, el pas de l'igualitarisme al diferencialisme, deu anys després de la introducció del nou paradigma ens hem de preguntar:

- Per què s'ha produït una inflació del concepte diversitat i, en contraposició, semblen instal·lats en un dèficit d'implementació de l'atenció a la diversitat?
- Pot la diversitat ètnica i cultural ser un revulsiu per al canvi?

Confrontats amb la cultura del dèficit

"Escola és l'espai que ensenya a pensar i que dóna menys espai per pensar." S. Tovias.

El model uniformitzador que, en essència, es pot descriure com a proposta monolítica: idèntic programa, idèntiques activitats, idèntica temporalització; dissenyat en funció d'un alumne abstracte, sense interferències dels alumnes concrets, ha marcat profundament les creences i la cultura professional del col·lectiu d'ensenyants.

Les paraules clau d'aquesta cultura són: autoritat, ordre i certesa.

La imatge professional que el mestre ha interioritzat es correspon a la d'un professional que té autoritat sobre el grup (té tot el poder a l'aula i, en conseqüència, per regular els tres àmbits: relacions interpersonals, activitats d'aprenentatge i avaluació del rendiment); definint el que es pot i el que no es pot fer –definició de l'ordre-, el què i el com s'ha d'aprendre –certesa científica, creença que els continguts del programa d'ensenyament són universals i immutables-).

Autoritat, certesa i ordre són paràmetres que la postmodernitat s'ha encarregat de devaluar totalment, en front de l'autoritat i l'ordre reivindica el caos i en front de la certesa postula la incertesa.

Les tensions entre la cultura professional i les dinàmiques socials provoquen situacions de desqualificació, de cansament i d'aïllament que afecten a tots els implicats: mestres, pares, alumnes i administració. Agreujades pel fet que es tracta d'un col·lectiu que massa vegades opera des de la cultura del dèficit. Entenem per cultura del dèficit un model operatiu que està mancat de teoria, de col·laboració, de referents discents concrets i de capacitació per operar amb conflictes.

- Sense col·laboració. El treball d'equip per bé que és una pràctica regulada legalment i des de fa molts anys incorporada a les rutines professionals, genera insatisfacció i sensació de pèrdua de temps. Diversos treballs entre els quals destaquem els de M.A. Santos (1990,1993, 1997, 1999) han establert les dificultats del treball en equip, la descoordinació, la dificultat d'anàlisi de centrar-se en un tema, la importància de les tangents... i la dificultat per compartir i analitzar la pròpia experiència fruit d'una pràctica solitària. El resultat és la dispersió i la reafirmació de llocs comuns i la inoperància.
- Sense referents discents concrets. El disseny de les activitats d'ensenyament-aprenentatge respon a criteris estandarditzats, molt influïts per les rutines; prenen com a referència un model "d'alumne mitjà", model que té poc a veure amb l'alumne concret. La distància entre el model i el concret explica en bona mesura la manca d'interès i les dificultats de molts estudiants confrontats amb codis que no dominen, i fins i tot desconeixen, i amb aprenentatges que els cal afrontar sense cap tipus de referent. Aquest modus operandi que no es confronta amb la realitat, arrelat a les rutines per una banda i als estereotips per l'altra, contribueix a fer de l'escola una institució "congelada" tal com la defineix E. House (1997).
- Sense conflicte. La negació sistemàtica del conflicte per part dels docents respon a esquemes maniqueïstes, no només a un desconeixement o no acceptació d'una realitat, sinó a una categorització negativa en termes de valor bo/dolent. Dins aquesta lògica elemental el conflicte és considerat dolent, per tant, no desitjable. La negació com a estratègia de confrontació amb una realitat complexa, reflecteix incapacitat d'anàlisi i per tant també de resolució que condueix a situacions d'atzucac o de violència.

- Sense teoria. La convicció que els referents teòrics són discursos allunyats de la pràctica i per tant inútils, és un lloc comú entre els ensenyants. La incapacitat per entendre la funció de la teoria com a forma organitzadora del caos, com una manera particular d'establir relacions entre diferents elements d'una situació o com instrument d'anàlisi, provoca una actitud de menyspreu que explica el baix nivell de conceptualització, la feblesa d'arguments, l'ús de clixés i estereotips i la incapacitat de categoritzar.

Xocs de frontera

La imatge de la frontera com a territori de pas i com a lloc de tensions que defineix el límit, el dins i el fora, és una bona imatge per parlar de l'escola. L'analzarem a partir de tres categories: la frontera física, la frontera emocional i la frontera cultural.

- La frontera com a locus físic. Al llarg de la història de la institució escolar, la defensa de la necessitat de situar-se a la frontera ha estat una idea present defensada amb èmfasi per pensadors tan importants com Rousseau (treure l'infant de la societat, lloc corrupte, per poder-se educar lliurement), fins als fundadors de les grans institucions educatives religioses (necessitat d'aïllament com a condició de concentració en l'estudi), que són els grans materialitzadors de la idea de vestir els grans col·legis en qualitat d'internats foravila. Aquesta imatge ha estat àmpliament analitzada en la literatura pedagògica des de Makarenko, que la qualificat, encertadament, de ciutadella.

Però el joc amb la imatge de frontera no queda exhaurit amb els clàssics. La rèplica més interessant la trobem en les propostes de Dewey i la seva defensa de l'escola no tant com a lloc de preparació per a la vida, sinó com a lloc obert a la vida, lloc de vida, fer entrar el que hi ha fora per tal de fer-ne experiència i material d'anàlisi i reflexió, condició per a la transformació i la millora. Aquesta idea, indissociable de tota la Pedagogia Contemporània, s'ha materialitzat de maneres diverses; algunes han aportat nous enfocaments educatius globals com ara el text lliure de Freinet, d'altres s'han quedat a un nivell més modest, com a recursos didàctics ampliant el ventall d'activitats (ex.: la introducció de sortides, visites, jocs de simulació...), d'altres han modificat el contingut dels programes introduint noves temàtiques, com ara l'educació per al consum o les noves tecnologies..., que es van modificant depenent de les necessitats socials del grau de sensibilitat dels responsables institucionals.

- La frontera com a locus emocional. Dos aspectes caracteritzen l'escola com a frontera emocional. D'una banda és l'únic espai de relacions obligatòries, i de altra, l'entrada a l'escola és, avui, el darrer ritual de pas, entès com a discontinuïtat; per a l'infant significa la fi de la infantesa (entesa com a món sense obligacions i amb poques normes) que ve marcada per la sortida d'un nucli social personalitzat i protector, regit per codis emocionals, que és la família, i l'entrada a un nucli social despersonalitzat, jerarquitzat, regit per codis de poder, que és l'escola. Aquest pas suposa la confrontació amb el "grup d'iguals", amb l'alteritat, l'aprenentatge de normes, la descoberta de categories... Demana capacitació per saber interpretar el currículum ocult del mestre i habilitat per fer-se un espai propi.

Si fracassa en aquest intent l'infant es perd al bosc, com diu A. Canevaro (1985/13), el bosc de l'escola on transcorre una bona part de la història dels infants. *"Una història plena d'equívocs i d'incomprensions i també de conquestes i de descobertes. Hi ha infants que tenen més equívocs que no pas descobertes, perquè en bona part fan nosa"*; són tots aquells que tenen un comportament no convencional, els manca la resposta que s'adigui única i restrictivament a les convencions escolars. L'escola és un món que accepta amb dificultat allò que no està previst, fàcilment es polaritza i estereotipa, individualment en termes establerts i perdurables: els bons i els dolents, els treballadors i els ganduls, els intel·ligents i els rucs... En aquest context adquireixen sentit els conceptes d'identitat, integració i marginació.

- La frontera com a locus de confrontació d'expectatives. Com a espai de trobada de dos móns, escola i família, portadors de cultures diferents les relacions i intercanvis no sempre són fàcils.

Família i Escola són organitzacions amb estructures diferents i interessos "teòricament" coincidents, amb imatges i expectatives no sempre compartides però abocats a la necessitat de col·laborar ja que ambdues tenen un paper bàsic pel que fa a l'adquisició d'aprenentatges comportaments i conductes de l'infant. Tots dos col·lectius haurien de tenir rols complementaris o, si més no, com diu P. Tschorne (1995/333), rols "conjugables" *"però a la pràctica les interaccions positives entre família i escola són molt migrades, gairebé excepcionals, són com illes enmig d'un mar de relacions conflictives"*.

D'aquesta dificultat per la trobada en tenim exemples preocupants en la categorització que des de determinats sectors professionals es fa de la família; bàsicament es diferencien dos grans grups: les famílies "maques", col·laboradores (segueixen les consignes del mestre, no plantegen problemes) i les problemàtiques

(no col·laboradores, no tenen interès en l'educació dels seus fills, tenen relacions difícils, tot són exigències...).

Aquesta anàlisi simplista posa en evidència una relació marcada pel desconeixement i el dèficit de confiança. Una relació feta de pressa i de no trobades, que per part de l'escola es pretén "tècnica"; això vol dir que els professionals consideren l'educació territori propi (propietat privada). Aquesta visió posa una barrera entre ells i la família i el missatge que s'envia és clar: *"vosaltres d'això no en sabeu, aquí veniu a escoltar i a rebre consignes, si hi ha problemes i les coses no surten bé la responsabilitat és vostra"*.

En aquesta dinàmica el paper que es reserva a la família és de convidat de pedra, mera comparsa. Des d'aquesta perspectiva, és molt difícil comprendre quins són els neguits, quines són les expectatives i quines imatges té la família a l'escola.

D'altra banda, força famílies autòctones es queixen de manca d'interès del professor de classe pel seu fill, manca de disciplina del centre i dels alumnes, manca de vocació i professionalitat dels mestres i les mestres, baixa qualitat de l'ensenyament, que els exclouen en l'elaboració dels projectes de centre....

Al rerefons dels conflictes entre família i escola hi trobem tant la dificultat d'introjectar un nou model de marc i de família, com la incongruència entre valors ètics proclamats i realitat viscuda.

Pel que fa a les famílies immigrants tenen imatges i expectatives respecte a l'escola molt diferents, com han demostrat diversos estudis: Delpit, L (1995), Wolcot, H, (1967,1993). La seva imatge d'escola i de mestre s'acosta molt al model tradicional: el mestre ha de ser un model explícit, instrueix, corregeix, castiga, examina; el nen repeteix, pràctica, obeeix, s'examina. L'escola ha de permetre aprendre els llenguatges de la cultura dominant sense que això signifiqui deteriorar o anul·lar la seva vinculació identitària, ha d'ajudar l'alumne a aprendre els registres, les capacitats d'una cultura diferent, en definitiva, aprendre el discurs de la majoria.

En aquest context de diàleg de sords i desconeixement mutu, és possible construir una autèntica comunitat d'aprenentatge? Sense confrontació amb les imatges i les expectatives de la família pot haver-hi col·laboració?

La nova funció: mur de contenció

Al llarg d'aquestes pàgines hem anat veient com la funció clàssica de l'escola, el magisteri entès com a instrucció, ha entrat en crisi per diversos factors. Per una banda, la pèrdua de centralitat de l'escola com a lloc d'aprenentatge. L'escola paral·lela és més poderosa que mai. Per l'altra banda la dificultat cada vegada més gran de definir amb la claredat el contingut del que cal ensenyar, tant per la velocitat de canvi en els diversos camps disciplinars com per l'arribada a les aules d'un contingent cada cop més important d'alumnes de procedència cultural i ètnica diferent i d'altres amb diferents graus de deshabilitats.

En aquesta situació l'ancoratge en la funció exclusivament tècnica esdevé poc sostenible, fet que està provocant un enorme desconcert entre els professionals. En canvi, s'obre un nou camp de possibilitats en l'àmbit de la funció socialitzadora, clàssicament entesa com a aprenentatge de la convivència, la situació que viu l'escola (explosió de la diferència, presència de l'alteritat) demana aprofundir en la socialització de manera que es possibiliti el desenvolupament del sentit de comunitat (sentit que porta implícit la participació, el compartir, el respectar, tot sabent trobar les semblances des de la diferència. Aquest és el repte de futur més important que l'escola té plantejat. Repte que implica preparació per saber encarar les dificultats i turbulències que de ben segur es produiran.

Veiem amb preocupació l'estratègia que sembla haver triat un nombre important d'escoles: fer la funció de mur de contenció, resistir al canvi de manera més o menys passiva, negant els conflictes derivats del xoc cultural, tot esperant que es dilueixin o que explotin en un altre lloc i aferrant-se al programa del que cal ensenyar.

L'escola immersa en un context de canvi quan tria l'opció del immobilisme i de la negació de les tensions que aquest canvi genera, fa augmentar entre els professionals el risc de trastorns lligats a la síndrome del "burn-out" (descrita com a reacció de bloqueig mental davant d'una situació sociolaboral que ens depassa). En el cas de Catalunya un 35% del professorat d'ensenyament privat admet patir un cert grau d'estrès (segons una enquesta realitzada pel sindicat USO publicada a la Vanguardia 3/12/2000). Ens preguntem si la dishabilitat per treballar amb el conflicte és fruit de la manca de recursos derivada de llacunes en la formació professional inicial i fins a quin punt aquesta manca d'iniciativa per analitzar i resoldre els conflictes latents pot frenar i dificultar el procés d'integració dels nousvinguts.

SUPÒSITS DE LA RECERCA

Idees prèvies: Supòsits de la recerca

Tota recerca parteix d'uns determinats supòsits, models i idees primeres que constitueixen la base del propi disseny de treball. En el cas que es presenta, s'han volgut separar els supòsits teòrics, aquells que fan referència a investigacions o reflexions d'altres investigadors sobre el tema, dels supòsits sobre la praxi, entenent com a tal aquelles imatges que el propi investigador té sobre l'objecte específic d'anàlisi i que estan presents en la selecció del material i les dades de camp.

El clixé a partir del qual es mira l'objecte d'estudi és un element fonamental per poder desenvolupar el treball ja que ens obliga a interrogar-nos sobre el propi univers i a revisar el pla de treball per tal de trobar respostes a les qüestions que se'ns van plantejant i no caure en el parany d'elaborar preguntes per a respostes que ja coneixem.

En aquesta recerca, fruit d'aquest procés, s'han hagut d'introduir diverses correccions per tal d'ajustar els instruments de recollida d'informació a noves situacions que el pla inicial no tenia previstes com a conseqüència de la imatge estereotípica que l'investigador tenia tant del camp d'estudi (centre privat concertat), com de la fiabilitat de l'instrument principal de recollida de dades qualitatives (l'entrevista en profunditat).

Imatges.... clixés

1.

1. Centre privat concertat. La meua imatge respon a una institució gran, entenent com a tal aquella que acull dues línies o més, i de llarg recorregut, és a dir, que imparteix les etapes d'Educació Infantil, fins a la Secundària Obligatoria, Batxillerat i, possiblement, algun mòdul professional.

No acostuma a tenir places vacants, té la matrícula tancada en tots o quasi tots els cursos, de manera que l'única possibilitat d'accedir al centre és fer-ho a nivell de P-3 i, ocasionalment, a Batxillerat. Acull un percentatge baix de població escolar de procedència familiar extracomunitària.

El perfil familiar que acull respon al tòpic de classe mitjana i mitjana-alta que esperen de l'escola un nivell de competència acadèmic alt.

Té una direcció acadèmica i gerencial forta i compromesa amb l'ideari del centre, ideari clarament definit i explícit.

Aquest, diguem-ne, model teòric s'ha revelat molt poc operatiu. Sota la categoria genèrica "centres privats concertats" s'acull un ventall molt ample de realitats diverses que comparteixen, això sí, titularitat, una certa tipologia de subvenció pública (aquestes són dues realitats totalment objectivables). Però en la resta d'aspectes hi ha una gran dispersió, tant pel que fa a l'escala i el recorregut (hem vist centres d'una sola línia que només ofereixen els ensenyaments d'Infantil i Primària), com a la proporció d'alumnes fills d'immigrants que hi ha a l'escola o les places vacants (hi ha centres amb un 30 i un 40% d'alumnes immigrants que van perdent població autòctona en un clar procés de guetització). Els perfils de població que acull cobreixen tot el ventall de possibilitats, des de classe mitjana-alta, fins a infants en risc de marginalitat social i famílies lumperitzades. El que aquestes famílies esperen de l'escola no és exactament un model homogeni; l'expectativa canvia no solament per la procedència sociocultural, sinó també en relació a l'edat de l'alumne (la gamma de demandes inclou des de la "felicitat", el benestar del nen/a, passant pel nivell acadèmic, fins al respecte al principi d'autoritat com a exponent d'ordre.

Pel que fa a l'ideari, llevat dels centres de titularitat d'ordres religioses amb un marcat contingut catòlic, la resta comparteixen uns més que difosos principis genèrics.

El cas de la direcció és, possiblement, el punt de màxima coincidència. Ens trobem davant direccions fortes, en general, directament vinculades a la història del centre, que d'alguna manera representen la garantia dels principis de la imatge que es vol transmetre.

És important assenyalar que no s'ha introduït cap correcció per tal d'homogeneïtzar la mostra. Ens ha semblat interessant recollir la diversitat de realitats que componen el mosaic del que anomenem "escola privada concertada".

2. El mapa de distribució de població immigrant. La identificació de zones de densificació de població immigrant era una "intuïció", en certa manera elaborada i contrastada a partir de lectures, visites..., i amb la previsió de contrastar-la a partir de l'estudi de les dades estadístiques oficials.

Ara bé, el clixé personal operava adjudicant a cada una de les zones una majoria de procedència ben identificada. Així, al Gironès (Salt), per exemple, es pressuposava una presència majoritària d'immigració procedent de l'àrea subsahariana i de l'Àfrica Occidental, bàsicament senegalesos i gambians; al Maresme (Calella), el supòsit era que la immigració majoritària venia del Magrib, sobretot marroquins; al Barcelonès (Ciutat vella), l'aspecte migratori era molt diversificat i permetria trobar grups de població asiàtica (indis, pakistanesos, filipins, xinesos), difícils d'observar en altres zones; al Vallès (Granollers), suposadament hi trobaríem una mostra representativa de tot l'espectre que hi ha a Catalunya i, més o menys, en la mateixa proporció. Segurament que aquesta lectura estava influïda subconscientment pels

mostrejos dels períodes electorals que consideren aquesta comarca com una mostra fidedigna de tot el territori.

La selecció de zones de treball respon a aquesta imatge d'estudi, reforçada per la possible atracció que exerceixen les xarxes migratòries com a element facilitador de la primera acollida (habitatge, canals informatius laborals..., i identificació de grup) i, per tant, com a element bàsic per explicar el lloc de destinació del nouvingut.

L'elecció de zones atenent a la procedència majoritària de la població immigrant es considerava interessant perquè podia permetre establir comparacions respecte al tipus de conflictes i els ritmes del procés adaptatiu en relació a la comunitat de referència.

El contrast amb la realitat de seguida es va encarregar de demostrar que aquesta idea de distribució per zones de procedència era una imatge obsoleta. En aquest aspecte, la velocitat del canvi és tal que impedeix qualsevol tipus de predicció que vulgui ser mínimament realista.

Hem pogut comprovar la velocitat amb què es belluguen les xifres i el canvi en el perfil migratori; estem assistint a una arribada massiva de llatinoamericans molt més important que les xifres d'africans, malgrat que la visibilitat dels uns i els altres és diferent i pot resultar enganyosa.

De manera que el concepte que donava cos al disseny per zones va quedar destrossat. Així mateix, s'han mantingut els àmbits geogràfics escollits com a delimitació del camp de treball, sense pretendre anar més lluny pel que fa a la comparació de ritmes i facilitat d'integració de les diferents poblacions.

3. El procés de selecció de casos. Resoldre el problema de l'accés al centre és un tema clau, no només per facilitar la recollida de dades, sinó per la fiabilitat de les pròpies dades a què es té accés. Probablement, el camí més senzill i evident sigui a través de la inspecció de zona. Aquesta via garanteix l'obertura de la porta, però poca cosa més. Normalment no esborra susceptibilitats, pors, etc., que tota mirada externa provoca.

És per això que es va optar per una via diferent: l'accés a partir de les pròpies associacions patronals d'ensenyament privat, creient que a priori oferiria menys reticències i més fiabilitat.

Aquesta opció va portar una anàlisi de les quatre patronals que operen en l'àmbit català: Secretariat de l'Escola Cristiana, Federació Catalana de Centres d'Ensenyament, Confederació de Centres Autònoms i Agrupació Escolar Catalana.

Es van entrevistar els Secretaris Tècnics de les tres primeres, mentre que en el cas de l'Agrupació Escolar Catalana es va desestimar pel fet de ser una patronal que agrupa centres considerats elitistes i molt minoritaris (els centres associats que acull representen un 5% del total). Cap dels centres que hi són representats no respon a les característiques d'aquest estudi.

A partir d'aquestes entrevistes sorgeix la primera selecció de casos. Sobre el terreny vam poder comprovar que no sempre el centre recomanat era el més representatiu; és per això que en algunes zones es va haver d'ampliar el nombre de casos per tal que l'estudi fos el més representatiu possible. Així, a Salt s'han analitzat dos casos i a Calella s'ha analitzat la totalitat de centres concertats.

4. L'instrument de recollida de dades. L'entrevista en profunditat. Es segueix el procediment estàndard: es parteix d'un guió obert, al qual prèviament té accés l'entrevistat, es condueix l'entrevista i s'enregistra.

Malgrat que aquest és un dels instruments bàsics de la recerca qualitativa, és evident que la fiabilitat del discurs de vegades és discutible, ja que es produeixen omissions més o menys voluntàries, i és freqüent el maquillatge de certs temes o les interpretacions subjectives de vegades difícils de contrastar, cercant d'oferir una determinada imatge.

Per tot això es pren la decisió d'introduir un nou element no previst en el disseny inicial, l'escenari entès com a comunicador, ja que explicita allò que el centre vol "vendre", la imatge que vol oferir.

En aquest treball, l'escenari ha servit com a element de contrast, ha permès una millor comprensió del discurs.

METODOLOGIA

Metodologia de treball

En aquesta recerca s'han utilitzat enfocaments i metodologies tant de base quantitativa com qualitativa. Tenint en compte que l'objecte d'estudi és l'impacte de l'escolarització de fills de pares immigrants no comunitaris en centres concertats, es fan necessàries totes dues formes d'aproximació. La quantitativa permet contextualitzar i dimensionar el fenomen, identificar procedència, edats, centres d'escolarització i nivells, al mateix temps, marca les zones de saturació i l'evolució. És a dir, aporta la informació necessària per entendre el comportament del fenomen i el seu abast territorial. Sense aquesta perspectiva no hauria estat possible delimitar el camp de treball (àmbit geogràfic i centres concrets). Sobre aquesta base s'ha fet l'estudi qualitatiu basat en l'anàlisi de casos que permet una aproximació més rigorosa als contextos i als processos d'adaptació i canvi que la presència d'aquest alumnat ha generat.

Les fonts estadístiques i documentals que s'han usat per elaborar el marc general de les migracions, definició de la població, el que en el treball hem anomenat "Els altres catalans-2", procedeixen, bàsicament, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Per a l'elaboració del context concret de cada una de les quatre zones seleccionades: Salt (Gironès), Calella de la Costa (Maresme), Granollers (Vallès Oriental), Barcelona-Ciutat Vella (Barcelonès), les dades provenen del Padró Municipal i de la Regidoria de l'àrea d'Educació. En el cas de Barcelona s'han consultat també les dades recollides per l'Observatori Permanent d'Immigració a Barcelona.

Les entrevistes en profunditat i semidirigides, partint de la base d'un guió previ, han constituït la tècnica qualitativa de base. Tal com les ha definit Taylor i Bogdan (1986) són trobades cara a cara entre l'investigador i els informants, dirigides a la comprensió de les perspectives que tenen els informants respecte a la seva experiència, expressada amb les seves pròpies paraules. He optat per l'elecció d'aquest instrument com a mitjà de saber què passa i per què passa, com diu Santos Guerra (1993/77) "L'entrevista és el mitjà més adequat per realitzar una anàlisi constructiva, és més democràtica que l'observació o l'experimentació, ja que permet al subjecte participar d'una manera oberta".

Les entrevistes han estat enregistrades i transcrites per tal de poder reproduir fidelment les opinions dels entrevistats. En el cas dels centres docents, aquesta tècnica s'ha complementat, sempre que ha estat possible, amb l'observació directe recollida en forma de diari de camp.

Els perfils entrevistats han estat tres: Centres Docents d'Ensenyament Bàsic, Administració Educativa autonòmica (inspecció) i local (responsables d'ensenyament dels ajuntaments) i Serveis d'Atenció a la Infància (Compensatòria i Serveis Socials).

1. *Centres d'Ensenyament Bàsic concertats*

S'han seleccionat els centres que tenen un percentatge important d'alumnes estrangers o d'origen estranger. El contacte amb aquests centres s'ha fet a través de les patronals d'ensenyament privat (Secretariat de l'Escola Cristiana, Federació Catalana de Centres d'Ensenyament, Confederació de Centres Autònoms d'Ensenyament i Agrupació Escolar Catalana). En algunes zones –cas de Salt i Calella- s'ha optat per incloure la totalitat dels centres en funció de la seva representativitat o complementarietat.

S'ha entrevistat el director/a o el responsable pedagògic (cap d'estudis) considerant no només la seva implicació i representativitat, sinó també que la seva experiència aporta una opinió consolidada i oficial. Això no vol dir que sintetitzi les diferents sensibilitats que es poden trobar al claustre. Per això, en quasi tots els casos, s'ha recollit l'opinió dels mestres.

S'han realitzat entrevistes formals, però també s'han tingut en compte les dades recollides en situacions informals (passadissos, sales de professors, patis...) la informació que s'obté en aquestes situacions serveix com a element de contrast per evidenciar diferències respecte al que s'ha dit en l'entrevista formal.

A aquest material cal afegir-hi la història de vida acadèmica de dos alumnes, considerant la seva trajectòria social i d'aprenentatge.

2. *Administració Educativa*

Hem volgut recollir l'opinió dels Inspectors del Departament d'Ensenyament de cadascuna de les zones estudiades. Creiem que poden aportar una visió més externa (menys interessada) i més àmplia (nivell de zona) que la del personal dels centres. Tenen un coneixement tècnic de les necessitats i dels recursos i elements suficients de valoració de la realitat escolar.

L'àmbit de l'administració local, a través dels responsables d'ensenyament dels ajuntaments, ens ha donat la dimensió local del tema migratori i les dinàmiques d'escolarització i ens ha aportat dades interessants sobre activitat econòmica i cultural d'aquestes famílies.

3. *Serveis d'Atenció a la Infància*

Hem entrevistat els responsables dels Programes de Compensatòria per conèixer personalment els recursos i plantejaments del Programa, les activitats que es plantegen i el funcionament concret.

ESTUDI DE CALELLA



1.- Context urbà i demogràfic

1.1.- Entorn urbà i moviment de població

El municipi de Calella de la Costa pertany a la Comarca del Maresme. És la típica població costanera catalana, situada entre el mar i la muntanya, la serra de Montnegre. Per una banda té les platges del delta de la Tordera i per l'altra, el bosc característic de la Mediterrània: pins, alzina surera i matoll.

La situació geogràfica de Calella explica tot el seu desenvolupament, des del pas d'una economia basada prioritàriament en l'agricultura i la pesca, i en menor importància, en la indústria tèxtil, amb una població de pagesos i pescadors, fins a convertir-se en un nucli d'estiueig que ha fet del turisme la principal font d'ingressos i la base de la seva economia. Paral·lelament a aquests canvis productius, s'ha transformat profundament la seva fesomia; ha deixat de ser un poblet de la costa, les cases de pescadors han deixat lloc als edificis d'apartaments i als nous comerços, les masies i els camps s'han convertit en la nova ciutat on s'han construït hotels, apartaments, càmpings...

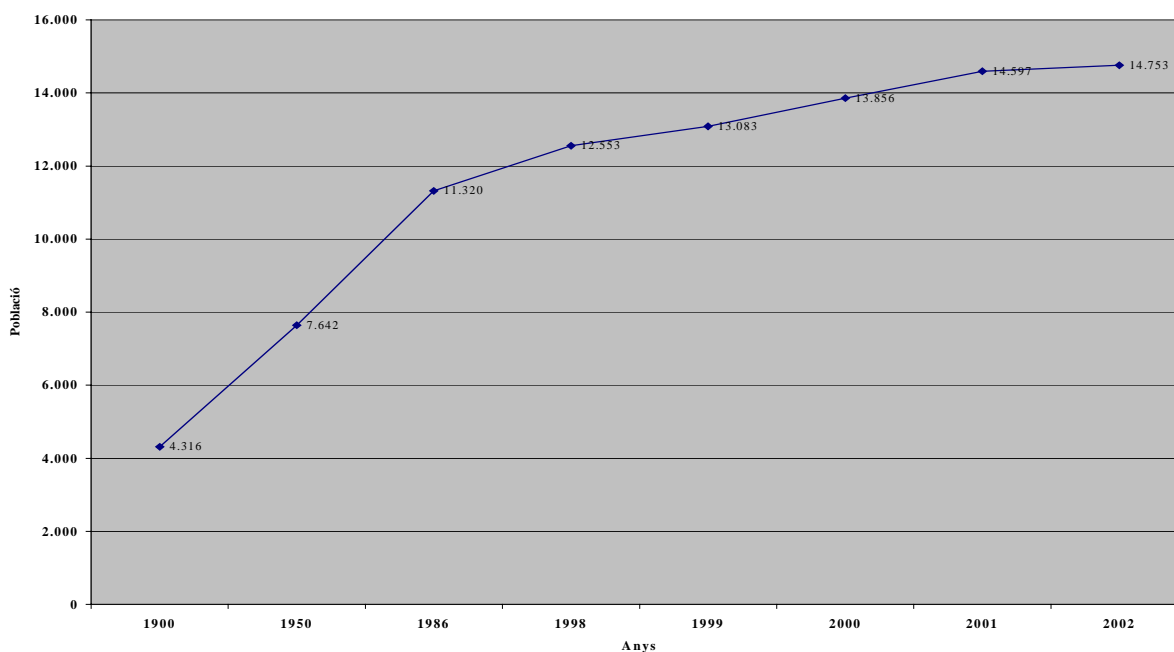
Aquesta transformació urbana i econòmica ha anat acompanyada d'un creixement de població de signe divers; per una banda, s'ha incrementat amb la mà d'obra del sector turístic i, per l'altra, l'increment s'ha produït quan una part de la població estacional, la que ve de vacances, es queda a viure permanentment com a població fixa, estem parlant de ciutadans de l'Europa rica que en el moment de jubilar-se s'instal·len en el lloc on tenen la segona residència, cercant un clima més benigne i uns preus més baixos que els del seu país d'origen.

***Índex d'evolució de la població als darrers cent anys**

<i>Evolució de la població de Calella. 1900-2002</i>	
Any	Nombre d'habitants
1900	4.316
1950	7.642
1986	11.320
1998	12.553
1999	13.083
2000	13.856
2001	14.597
2002*	14.753

*Dades del 1/01/2002

Font: Padró Municipal de l'Ajuntament de Calella

Evolució de la població de Calella

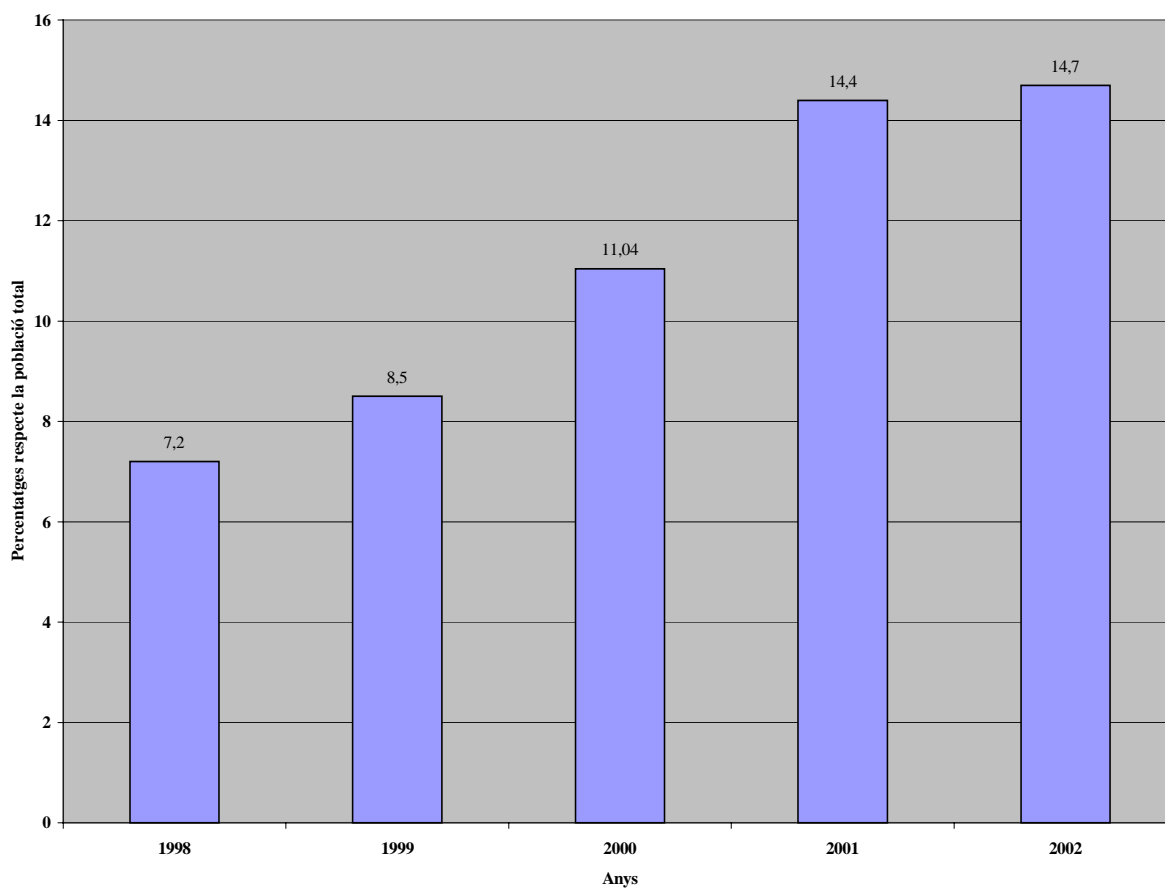
En el darrer segle Calella ha multiplicat per 3,5 la seva població; és, per tant, un municipi que creix. El més interessant és veure el ritme en què s'ha produït aquest creixement: del 1900 al 1950 no s'aconsegueix doblar el nombre d'habitants, però a partir de 1986 s'entra en una fase d'increment molt notable. Aquest augment està lligat a la transformació de l'activitat econòmica que ja hem comentat.

<i>Evolució de la població immigrant a Calella</i>						
Any	Total població	Total immigrants	% immigrants	Homes	Dones	Nens/es edat escolar
1998	12.553	899	7,2	322	310	267
1999	13.083	1.109	8,5	501	383	225
2000	13.856	1.530	11,04	701	547	282
2001	14.597	2.101	14,4	975	756	386
2002*	14.753	2.175	14,7	1.025	796	386

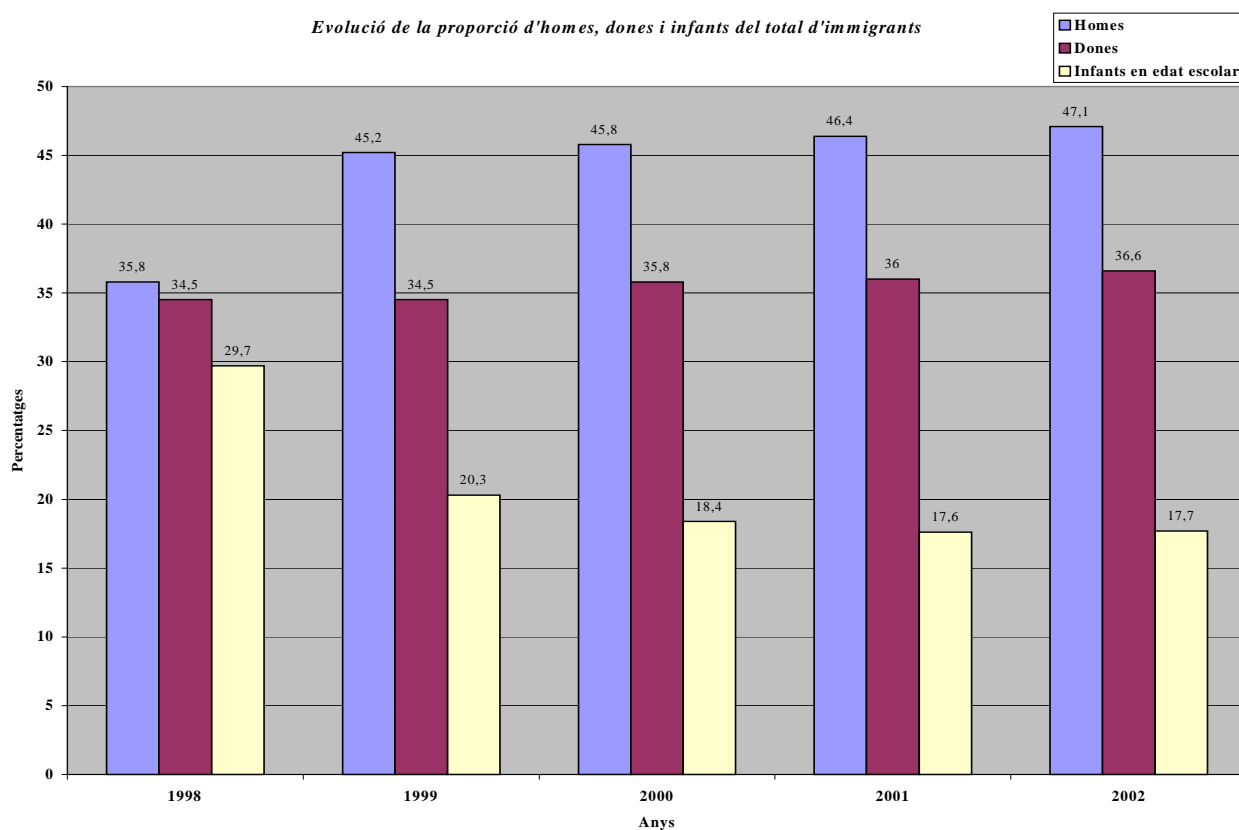
* Dades del 1/01/2002

Font: Padró Municipal de l'Ajuntament de Calella

Evolució de la població immigrant de Calella



A partir de 1999 el creixement de la població immigrant s'accelera, passant d'un increment de 1,3 punts entre 1998 i 1999, a un increment de 3,4 punts l'any següent.



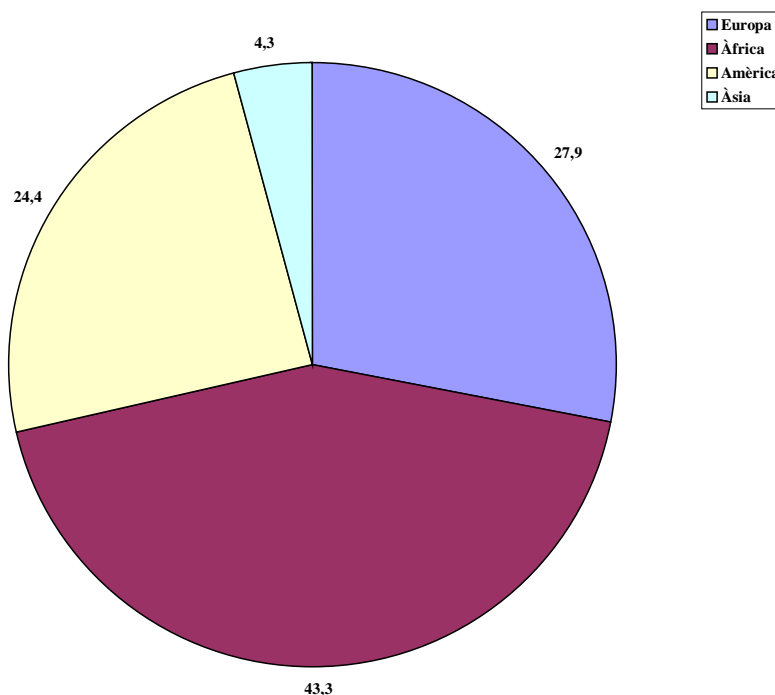
L'altra dada important és, sens dubte, la relació homes/dones: mentre que a l'any 1988 es pot parlar d'un cert equilibri de gèneres, a partir de 1999 aquest equilibri es trenca i la columna que recull la immigració masculina creix notablement més que la femenina. Paral·lelament s'aprecia un cert estancament de la població en edat escolar. Aquestes dades s'han d'interpretar en el sentit que l'augment del flux migratori el constitueix una població nova, no assentada, en situació de precarietat.

La responsable municipal caracteritza així aquesta població: "*són majoritàriament homes d'entre 30 anys i 40 anys, que arriben amb la intenció d'establir-se, trobar un habitatge i una feina, per després portar la seva família, generalment formada pel matrimoni i un nombre de fills entre 4 i 5. Segons la cultura, és possible trobar altres models familiars, com ara membres d'un altre matrimoni de l'home convivint a la mateixa llar*".

Procedència de la població immigrant. 2002*			
	Tot/País	Tot/Continent	% d'immigrants sobre el total d'immigrants
EUROPA		608	27,9
Comunitària	543		
Extracomunitària	65		
ÀFRICA		943	43,3
Magrib	818		
Subsaharians	125		
AMÈRICA		531	24,4
Antigues colònies espany	417		
No colònies	114		
ÀSIA		93	4,3
Xina	40		
Índia	34		
Pakistan	19		
TOTAL	2.175	2.175	

Font: Padró Municipal de l'Ajuntament de Calella

Procedència de la població immigrant. 2002



La lectura de la taula i la gràfica indica que la immigració més important a Calella és l'africana. El principal contingent és la col·lectivitat marroquina; aquest col·lectiu representa, en el segment que s'anomena immigració econòmica, el primer contingent que arriba per treballar primer als hivernacles, després a la construcció i als serveis. Més recentment, el segment migratori més expansiu és el corresponent als llatinoamericans.

Fora del segment d'immigració econòmica és important destacar aquest 24,9% d'immigració comunitària, majoritàriament format per un grup de població envellida, usuaris de serveis no actius, que de població flotant de temporada s'ha transformat en població fixa. L'opció de quedar-se a viure al Maresme es pren tant pels avantatges climàtics respecte al seu país d'origen, com pels avantatges econòmics (comparativament amb els seus països, la vida a Espanya encara és més barata; aquesta premissa a poc a poc va deixant de ser certa). Aquesta població planteja unes demandes de serveis específiques: així com l'altra immigració demana habitatge, educació i sanitat; aquesta població demana especialment atenció sanitària i hostaleria.

Cal fer un comentari específic quant a aquest 4,2% de població de procedència asiàtica. És un segment migratori amb un perfil molt diferenciat pel que fa a l'activitat econòmica; són treballadors per compte pròpia (autònoms), empresaris o bé de la restauració o bé del comerç.

1.2.- Serveis i programes per a l'immigrant

1.2.1.- Serveis i Programes municipals

En l'àmbit territorial del qual forma part Calella i altres 5 municipis veïns (de fet l'expansió que els pobles d'aquesta zona han tingut fa que les fronteres entre uns i altres hagin desaparegut físicament), amb l'objectiu d'oferir una acollida a la població nouvinguda i facilitar l'accés als serveis bàsics, disposa de tres serveis de referència:

- *Oficina de Serveis Socials*. Dependent del municipi, atès per dues assistents socials i una educadora social, la seva funció és ajudar a situar a les persones nouvingudes, assessorar-les pel que fa als ajuts que poden demanar de tipus econòmic i alimentari i informar dels tràmits de l'empadronament, requisit necessari per poder optar a l'atenció sanitària i a l'escolarització dels infants.
L'altra funció important d'aquesta oficina és controlar i tenir informació sobre aquesta nova població que, d'altra manera, seria totalment opaca.
- *Centre d'Assistència Sanitària Primària*. Dependent de l'Institut Català de la Salut, ofereix els serveis mèdics bàsics en les mateixes condicions que a la resta de la població.

➤ Oficina d'Informació i Assessorament a l'Immigrant Estranger (CITE). És una oficina intermunicipal ubicada a Pineda de Mar; s'encarrega d'informar els nouvinguts sobre el marc legal (Llei d'Estrangeria), els drets i deures que se'n deriven... També s'encarrega de la tramitació de permisos de residència i de treball, recursos contra denegació i/o expulsió, assessorament a empreses... Tots aquests serveis estan orientats a facilitar l'assentament dels nouvinguts, procurant donar instruments perquè puguin anar assolint autònomament totes les seves gestions.

➤ Pla Intermunicipal d'Immigració, per als municipis de Calella, Palafolls, Sta. Susanna, Tordera, Pineda i Malgrat. El pla està pensat per coordinar les diverses activitats i serveis adreçats a l'atenció de la població immigrant.

L'objectiu que s'han fixat enguany és promoure el contacte entre Ajuntaments i Associacions d'immigrants per tal d'arribar a establir un protocol comú d'actuació, mirant de prevenir que les associacions esdevinguin espais de gueto.

El Pla contempla també la necessitat de comptar amb la figura d'un mediador cultural o d'un intèrpret, i de posar en funcionament diverses comissions per tal d'atendre les necessitats que van apareixent: econòmiques, culturals, d'habitatge, educatives...

1.2.2.- Altres fundacions, organismes i projectes

➤ Associacions d'immigrants. Surten de la iniciativa dels mateixos col·lectius i compleixen bàsicament dues funcions: com a xarxa d'ajut mutu i com a referent identitari. A Pineda hi ha una associació marroquina; a Calella, una de sud-americans i una de subsaharians. Des dels Serveis Socials s'ha impulsat una associació intercultural de dones que comparteixen experiències i realitza diverses activitats.

1.3.- Activitats econòmiques desenvolupades pels immigrants

Les tasques laborals que desenvoluparan els immigrants a Calella es trobaran molt relacionades amb el fet que arribin al país amb papers o sense papers. En el primer cas, el fet de tenir un permís de residència els permetrà accedir per via de Serveis Socials a l'INEM o al Departament de Promoció Econòmica de l'Ajuntament. Obtindran, així, feines relacionades amb la recol·lecció de fruita, amb la construcció, amb la indústria o amb la hostaleria, en unes condicions millors que aquells immigrants que arriben a Calella sense documentació. Aquests, des de Serveis Socials, són dirigits al CITE. El problema principal amb el qual es trobaran

aquestes persones és que ningú no vol contractar gent sense papers, la qual cosa fa que no puguin accedir al permís de residència ni de treball. Es converteixen, per tant, en irregulars, insón contractats en condicions infrahumanes per fer treballs al camp o en l'hostaleria.

Val a dir, pel que fa a l'oferta laboral de Calella, que aquesta es troba molt condicionada a l'època de l'any. I és que pel fet de ser un municipi costaner que viu, en part, gràcies al turisme, hi ha feina des del març fins al novembre, és a dir, durant la temporada d'estiu. La resta de l'any és més difícil trobar treball, ja que aquest es redueix a la construcció i al camp.

1.4.- Integració dels immigrants en la societat d'acollida

En parlar d'integració, Lúdia López, responsable de Serveis Socials de Calella, ens diu: *"es considera que una persona està integrada quan coneix la llengua, la cultura del país que el rep, té una feina que li cobreix la subsistència d'una manera més o menys autònoma i participa de les activitats del lloc on viu, conjuntament amb la població autòctona"*.

S'entén, doncs, que els signes bàsics d'integració són el coneixement i ús de la llengua i el treball i la participació.

En el cas concret de Calella, es fa molt difícil parlar de participació, de compartir activitats. El cert és que l'únic lloc de trobada real és l'escola, no hi ha altres espais o activitats col·lectives de trobada. Tanmateix, en l'àmbit de la ciutat, no hi ha guetos, ja que la població immigrant no viu concentrada en unes zones determinades, sinó que es troba disseminada en diferents punts del municipi. Això no implica, però, que hi hagi una vivència social conjunta; cada col·lectivitat es relaciona a l'interior del propi col·lectiu. En aquest sentit, hi ha molt poca permeabilitat o cap permeabilitat.

Malgrat aquesta situació, que es podria qualificar d'aïllament i d'ignorància mútua, a Calella no s'ha produït cap conflicte de caire racista entre comunitats. Aquesta no bel·ligerància fa mirar el futur amb esperança, però s'és conscient que abans de poder parlar d'integració queda molt camí per recórrer.

En aquest sentit, hi ha consciència de l'important paper que estan fent les escoles com a vertaders llocs de contacte, de trobada i de participació.

2.- L'Educació a Calella

2.1.- Oferta educativa

L'oferta educativa del municipi es reparteix en 9 centres que acullen un total de 2.849 alumnes, dels quals 386 són fills d'immigrants procedents de països extracomunitaris, majoritàriament africans (Marroc i Gàmbia).

<i>Oferta educativa de Calella</i>			
Nom del centre	Adreça/zona	Titularitat	Etales educatives
<i>Cepi</i>	c/Bruguera, 116 Zona 2	Privat	Llar d'infants
<i>Mafalda</i>	c/Francesc Bartrina, 28 Zona 1	Privat	Educació infantil
<i>Freta</i>	c/Costa i Fornaguera, 2-14 Zona 3	Privat	Educació Infantil (subvencionat) Educació Primària (concertat) ESO 1r i 2n cicle (concertat) Batxillerat (concertat): modalitat d'arts, ciències de la natura i la salut, humanitats i tecnològic. Cicles Formatius de grau mitjà i superior (concertat): infermeria, farmàcia, administratiu, diagnòstic clínic, higiene bucodental, aplicacions informàtiques, educ. Infantil...
<i>Escola Pia</i>	c/Jovara, 39 Zona 2	Privat	ESO 1r i 2n cicle (concertat) Batxillerat (concertat): modalitat de ciències de la natura i de la salut, humanitats i tecnològic. Programes de garantia social
<i>Lestonnac</i>	c/Sant Pere, 120 Zona 3	Privat	Educació Infantil (subvencionat) Educació Primària (concertat)
<i>CEIP Doctor Carles Salicrú</i>	Av. Capaspre, s/n Zona 2	Públic	Educació Infantil Educació Primària
<i>EEI El Carrilet</i>	c/L'Església, 51	Públic	Llar d'infants i Educació Infantil

	Zona 2		
CEIP La Minerva	c/Sant Jaume, s/n Zona 1	Públic	Educació Infantil Educació Primària
IES Bisbe Sevilla	C/Valdebanador, 39 Zona 2	Públic	ESO 1r i 2n cicle Batxillerat; modalitats de ciències de la salut, humanitats i tecnològic. Cicles formatius de grau mitjà (activitat. fisicoesportives, comerç i cuina) i superior (comercial, agències viatges i turisme).

**Les escoles destacades són aquelles en les quals hem centrat l'estudi.*

El mapa educatiu de Calella, pel que fa als centres de titularitat privada concertats, en relació a l'educació obligatòria, queda concretat en tres centres:

- L'escola Freta respon al model de centre privat gran; acull alumnes des de l'etapa d'Educació Infantil fins al Batxillerat i Cicles Formatius.
- L'escola Pia i Lestonnac, totes dues són centres de titularitat privada adscrits a una ordre religiosa: entre els dos centres es pot fer tot el recorregut formatiu des del Parvulari al Batxillerat. Així, mentre que Lestonnac ofereix les etapes d'Infantil i Primària, l'escola Pia ofereix la Secundària Obligatòria, el Batxillerat i Programes de Garantia Social. En aquest aspecte una oferta complementa l'altre.

2.2.- L'escolarització dels fills dels immigrants

Calella, amb un percentatge de població immigrant del 14,7%, impacte que en l'àmbit escolar es tradueix en un 13,7% d'alumnes de famílies immigrants, ha estat considerada zona singular d'escolarització pel Departament d'Ensenyament. En aplicació de la normativa que regula aquestes zones, s'intenta redistribuir aquesta població, per això des de l'Administració es pressiona els centres concertats per tal que escolaritzin una part d'aquest alumnat.

El principal contenciós és la qüestió econòmica. En virtut d'aquesta qualificació de zona singular, els costos d'escolarització d'aquests alumnes en les etapes no obligatòries l'assumirà el Departament d'Ensenyament.

A la pràctica, el punt clau es concreta a l'etapa d'Educació Infantil; si es vol fer una política de redistribució de la població escolar d'origen estranger en tots els centres educatius, és vital escolaritzar els infants a Parvulari en el cas dels centres concertats; si no es fa així, les

etapes d'Educació Primària i Secundària Obligatòria, que sí estan concertades, acostumen a no tenir vacants i, per tant, queda tancada la possibilitat d'escolarització.

En la mateixa línia, també hi ha friccions, encara que menys importants, amb l'anomenada "hora complementària" (1 hora diària de la franja horària 12h-13h, que a l'escola privada és hora lectiva mentre que a l'escola pública no ho és). A la pràctica, aquesta hora no eixugada pel concert no es paga, ja que ni l'Administració ni les famílies immigrants no assumeixen aquest pagament.

L'altre contenció important és el tema de l'augment de la ràtio. Recordem que per a les etapes d'Educació infantil i d'Educació Primària la ràtio alumnes/aula que estableix la normativa legal són 25 alumnes/aula; a Calella la majoria de centres sobrepassen aquesta mitja. En tots els centres, actualment, hi ha quatre alumnes per grup categoritzats com a infants amb necessitats educatives especials; la majoria corresponen a fills d'immigrants. Des del centre s'és molt crític amb aquest nombre; es considera excessiu.

L'itinerari que es segueix a Calella per a l'escolarització dels fills d'immigrants és el següent:

En arribar a Calella una família, el primer que li cal fer és empadronar-se. A partir del Padró es té informació de si la família té fills en edat escolar. En aquest cas, actuen els Serveis Socials Municipals: l'educadora social deriva l'infant a l'EAP i als professionals del Programa de Compensatòria, que són els responsables d'emetre el dictamen d'escolarització. Aquest informe el rep la Comissió de Matriculació, que és la responsable última d'escolaritzar l'infant, i li assigna un centre.

Com en d'altres casos estudiats, els criteris són els mateixos o molt semblants i, així, es pren en consideració:

- Les places vacants que hi ha al grup (procurant de no depassar els 25 alumnes).
- Que no s'hagi superat la reserva de les places per als alumnes amb necessitats educatives especials per grup.
- Germans que vagin al mateix centre, especialment si algun s'ha escolaritzat a l'etapa d'Educació Infantil.

Donada la gran demanda de places escolars per fills d'immigrants, freqüentment s'aplica *de facto* un altre criteri, tot i saber que és molt discutible. En el cas que s'hagi d'escolaritzar un alumne fill d'immigrants provinents de les antigues colònies espanyoles a Sud-amèrica es pot escolaritzar en centres que superin els 4 alumnes amb necessitats educatives especials per grup,

ja que el fet de tractar-se d'una cultura propera, d'haver estat escolaritzat al seu país i, per tant, de suposar-se que ja ha adquirit certs hàbits escolars i, sobretot, parlar castellà, fa que s'assimili i no es consideri com a alumne amb necessitats educatives especials i, per tant, no caldrà un tractament diferencial. A la pràctica, aquest infant esdevé invisible.

Malgrat les dificultats que representa distribuir la nova població escolar de manera més o menys equilibrada, els responsables administratius consideren que el resultat és força acceptable i que s'aconsegueix a partir de la negociació i de la presa de consciència de tot el sector públic i privat concertat.

El principal problema, com a arreu, el presenten l'allau d'alumnes **d'incorporació tardana** (enguany la xifra els primers mesos del 2002 era ja de 250 alumnes). Calella presenta una novetat pel que fa a aquest grup, i és que donat que és una població de turisme estacional, l'activitat econòmica sofreix també el ritme estacional, de manera que durant la temporada alta fa falta molta mà d'obra. Això provoca el desplaçament d'un contingent d'immigració interna que arriba amb la família. Aquests infants han d'anar a l'escola i són considerats d'incorporació tardana; alguns tenen, així mateix, problemes per seguir el ritme d'aprenentatge. Tots plegats formen un col·lectiu etiquetat; alguns tenen problemes amb la llengua, d'altres problemes familiars, de vegades de comportament, quasi sempre de nivell de coneixements curriculars.

Els estereotips respecte a aquesta població estan molt definits: un dels responsables d'un centre educatiu ens diu:

"L'origen és important, condiciona certes característiques que determinen les dificultats que l'alumne tindrà; els marroquins, com els senegalesos, gambians i pakistanesos, són els que tenen una menor formació acadèmica, o bé no han estat mai escolaritzats i si ho han estat ha sigut en escoles alcoràniques. No tenen hàbits, la distància cultural és molt gran. Agafar el tren dels aprenentatges els és molt difícil. Els sud-americans estan més formats acadèmicament; tenen una cultura propera a la nostra, la seva integració és ràpida i són menys conflictius que en el cas dels marroquins".

2.3.- Recursos per atendre la diversitat cultural

Com a tot arreu, els recursos per atendre la diversitat cultural en l'àmbit de zona són:

- **L'EAP**: L'Equip d'Atenció Psicopedagògica que actua a Calella (amb seu a Pineda de Mar) està format per 3 professionals –un pedagog, un psicòleg i una assistenta social- els quals atenen les escoles i Instituts públics de Calella i de l'Alt Maresme (Arenys de Mar, Tordera, Malgrat, Palafolls, Sta. Susanna...). Donat l'ampli àmbit territorial abastat i l'índex creixent

d'immigració, els professionals de l'equip es veuen completament desbordats i aquest darrer curs s'han esmerçat esforços per aconseguir un nou membre que contribueixi a la tasca de l'equip de l'EAP.

- Els professionals del Programa de Compensatòria. En el cas de Calella, el Programa de Compensatòria té dues mestres, les mateixes que tenia fa cinc anys, tenint en compte que la població immigrant ha passat de representar el 7,2% el 1998, al 14,7% el 2002. Aquest increment espectacular (s'ha doblat el nombre) no ha estat compensat per un augment de recursos del Programa. En aquesta situació, les responsables de zona es veuen desbordades; en aquests moments estan prioritant la tasca d'assessorament per a l'elaboració dels Plans d'Acollida, ja que és evident que amb les xifres actuals no és viable la intervenció directa amb els alumnes.

- Els TAE. A Calella funcionen dues aules de TAE. Ambdues cobreixen tota la demanda de la zona de l'Alt Maresme, des de Llavanes fins a Palafolls. Aquestes aules són itinerants, van canviant la seva ubicació. Cal recordar que l'accés als TAE és restringit als alumnes de Cicle Superior de Primària i de Secundària Obligatòria, mentre que els de Cicle Inicial i els de Cicle Mitjà de Primària queden desatesos. Hi ha el projecte d'impulsar una estructura que permeti a aquests estudiants fer una immersió intensiva en la llengua, per tal de donar-los competència expressiva i de comprensió que faciliti la comunicació fora de l'aula, però no s'ha aplicat.

<i>Alumnes d'incorporació tardana fills d'immigrants estrangers als centres concertats</i>							
<i>Curs 2001-2002</i>							
Centre Nivell educatiu	Minerva	Salicrú	Lestonnac	Freta	Bisbe Sivilla	Escola Pia	Escola Freta
E.I.1	5 sd 2 sg 2 m	4 m 1 rus	3 sd 5 m 4 gb 1 pk	4 m 2 sg 1 sd			4 m 2 sg 1 sd
E.I.2	6 sd 1 rus	2 sd 1 sg	1 sd 1 m 1 pl 1 pk	1 sd			1 sd
E.I.3	2 sd	1 m 1sd	1 sd				
C.I.1	4 sd 1 rus 1m	1 sd 1 rus	1 m	1 sd			1 sd
C.I.2	1 sd	1 m	4 sd 1 ang				
C.M.1	1 rus			1 sd 1 sg			1 sd 1 sg
C.M.2	1 sd		1 ang				
C.S.1	1 sd	1 rus	1 m 1 sd	1 sd 1 sg			1 sd 1 sg
C.S.2	2 sd 1 rus						
1r.ESO				2 m 1 sd	5 m 2 sd	1 m 2 gb	2 m 1 sd
2n.ESO					2 m 3 sd 1 rus	1 rus	
3r.ESO				1 ang	2 m 4 sd 1 rus		1 ang
4rt.ESO					1 sd		
Total	31	14	27	17	21	4	17

sd: sud-americà; **sg:** senegalès; **m:** marroquí; **gb:** gambià; **ang:** anglès; **pl:** polonès

2.4.- Problemàtiques

- *Distribució d'alumnes fills d'immigrants entre centres públics i privats.* És especialment complexa l'etapa d'Educació Infantil, ja que com que no està concertada queda a les mans dels directors de centre la decisió de matrícula.

- *L'ideari de centre, que de vegades es prova d'utilitzar com a element excloent.* Cal que s'entengui que l'acceptació del concert és prèvia a l'ideari i, per tant, és un compromís que cal respectar o al qual cal renunciar.

- *La professionalitat o la vocació dels mestres.* Per tal de poder fer una bona feina en aquesta situació és necessari esmerçar-hi una quantitat important de temps, "hores extres". El fet de no estar pagades implica que queda a les mans dels professionals i no tots els mestres són iguals.

3.- Anàlisi de casos

3.1.- L'Escola Freta

3.1.1.- Emplaçament

L'escola Freta té dos edificis: el d'Educació Infantil i Primària està al carrer Costa i Fornaguera, un carrer de poble amb edificacions de poca alçada, estret i força tranquil, paral·lel a la via del tren i al mar. Aquest edifici, entre mitgeres, està actualment en fase de remodelació i ampliació.

No gaire lluny hi ha l'edifici de Secundària, una moderna construcció exempta dissenyada com escola, que ocupa el frontal de la plaça Jeroni Martorell. Aquest és l'edifici representatiu.

L'emplaçament d'ambdós edificis dins un poble d'estructura lineal que segueix el traçat de la platja, vora el mar i a dues passes de l'estació del tren, constitueix una situació immillorable pel que té de facilitadora d'accés a una població escolar que procedeix de diferents indrets del Maresme i que utilitza el tren com a mitjà de transport.

Mirant el plànol de Calella, la zona on està situada l'escola és la Zona 2. És una zona d'habitatge permanent, amb alguns comerços i diferents serveis.

3.1.2.- Història

La història de l'escola s'inicia l'any 1967 quan la Sra. Marisa Badia, veient la necessitat de cobrir un segment de la demanda educativa orientat, no a la formació bàsica o als Batxillerats (un segment ja cobert per l'oferta dels grans centres privats religiosos), sinó a la Formació Professional, decideix obrir a Mataró el centre que portarà per nom Freta; nom que prové de la llegenda llatina que designa la ciutat de Mataró "*Civitas Fracta*" (Ciutat fraccionada).

L'èxit del centre anima la fundadora a l'expansió al Maresme, i obre una nova escola a Calella.

L'entrada en funcionament del nou marc normatiu definit per la LOGSE, en què queda modificat tant el Cicle Obligatori com el mateix perfil de la Formació Professional, posa en perill la continuïtat del projecte. Per tal de garantir-la i no trobar-se amb un buit d'alumnat, el curs 1995-96, decideix obrir un nou establiment educatiu, ja com a oferta integrada, que acull alumnes des de l'etapa d'Educació Infantil fins als Batxillerats, sense deixar de banda els estudis de Formació Professional, ara Cicles Formatius.

Les escoles Freta estan associades a la patronal Associació de Centres Autònoms d'Ensenyament.

3.1.3.- Instal·lacions

Com ja s'ha esmentat, l'escola Freta de Calella disposa de dos edificis: l'edifici més antic acull les etapes d'Educació Infantil i Educació Primària. És un bloc entre mitgeres en fase de modificació i ampliació, amb l'objectiu de dotar-lo de la imatge que l'escola vol oferir: instal·lacions modernes i de qualitat.

L'edifici que acull tota la Secundària i els Cicles Formatius és una construcció nova, exempta, moderna i funcional. La imatge constructiva recull la tradició del maó vist. L'interior es caracteritza per l'amplitud i la lluminositat de tots els espais. Però el que més destaca és la qualitat i la quantitat de les instal·lacions i els materials, tant les més tècniques, com els laboratoris o els tallers, com les més públiques, com ara la sala d'actes o els espais de pas. L'altre aspecte destacable és l'alt grau de tecnificació d'aquests espais.

Des de l'escola s'emfatitza la idea d'innovació i qualitat com a eixos del seu Projecte Educatiu. Ambdós elements s'entenen, en bona mesura, com a l'ús de tecnologies multimèdia com a eines del treball diari. Aquest és l'aspecte que més clarament reflecteixen les instal·lacions.

3.1.4.- Oferta educativa

L'escola Freta respon a la tipologia de centre gran, entenent com a tal aquell que té més d'una línia i que acull alumnes des de Parvulari fins a la Universitat o el món laboral.

L'itinerari complet comença a l'etapa d'Educació Infantil, segueix amb els tres cicles de l'etapa d'Educació Primària, els dos cicles d'Educació Secundària Obligatoria i es completa amb la oferta de Batxillerat (el centre ofereix totes les especialitats: Artístic, Tecnològic, Ciències de

la Naturalesa i la Salut, Humanitats i Ciències Socials) i diferents Cicles Formatius tant de grau mitjà com superior.

Donat que l'escola té una llarga experiència precisament en el segment de la Formació Professional, val la pena detallar l'oferta:

- Els Cicles Formatius de grau mitjà que s'hi poden cursar són: Cures Auxiliars d'Infermeria, Farmàcia i Gestió Administrativa.
- Els Cicles Formatius de grau superior que l'escola ofereix són: Laboratori de Diagnòstic Clínic, Documentació Sanitària, Higiene Bucal, Desenvolupament d'Aplicacions Informàtiques i Educació Infantil.

Des del centre insisteixen en el perfil dels ensenyaments professionalitzadors. Per una banda, els que tenen més demanda, però també aquells que s'adapten millor a l'entorn empresarial. *"El que nosaltres oferim és un ensenyament qualificat, eficaç i competitiu. A més, tenim una experiència contrastada i una xarxa de contactes professionals que permet als nostres alumnes fer pràctiques a les empreses i, després, els podem oferir demandes que canalitzem a través de la Borsa de Treball"*, expliquen els responsables de l'organització del centre. Per tant, l'oferta educativa contempla la gestió de l'oferta i la demanda a través de la Borsa de Treball.

A més de tot aquest ventall, el centre ofereix a les famílies fora de l'horari escolar un seguit ample d'activitats: servei d'autoaprenentatge per ordinador, internet, classes de reforç, aula d'idiomes, diversos tallers (música, teatre, dibuix i pintura), diferents possibilitats de pràctiques esportives, incloent-hi la piscina del mateix centre...

L'amplitud i varietat de l'oferta educativa és pràcticament immillorable i demostra la capacitat emprenedora de la direcció del centre, tal com ho ratifiquen tant la presència del Batxillerat Artístic, com el tipus d'oferta dels estudis professionalitzadors. Ambdós aspectes són demostratius de la voluntat de captació d'alumnat i de la sensibilitat per donar resposta tant a les necessitats del mercat de treball com a les demandes familiars. Aquesta actitud d'atenció al mercat, juntament amb l'oferta d'instal·lacions de qualitat explica l'èxit del centre, fonamentat en la transmissió d'un missatge clar i comprensible a les famílies, que resumeixen en eficàcia, qualitat i competència.

3.1.5.- La comunitat educativa

➤ **Els professionals.** A l'escola treballen 70 professionals que atenen els alumnes d'Educació Infantil fins al Batxillerat i els diferents mòduls professionals, a més del personal d'Administració.

L'equip de gestió del centre està presidit per la directora (que n'és la fundadora) i, juntament amb l'equip pedagògic format per un coordinador de cadascuna de les etapes educatives, més la cap d'estudis i un assessor pedagògic, són els responsables de la línia pedagògica de l'escola.

La figura de l'assessor pedagògic ens sembla molt important, ja que a més de generar discurs pedagògic, és la cara pública del centre en els aspectes més professionalitzadors. Entenem que és el responsable de mantenir un discurs educatiu, coherent i modern ("pedagògicament correcte"). No és banal que la persona que desenvolupa aquesta tasca sigui un professor del departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació d'una universitat privada, que desenvolupa la seva tasca a temps parcial. Volem remarcar la importància d'aquesta figura en un esquema agressiu de captació d'alumnat, ja que per una banda dóna credibilitat teòrica al discurs (aspecte molt important per mantenir una relació fluïda tant amb l'Administració com amb possibles professionals interessats en el centre), i per altra, contribueix a consolidar la imatge de qualitat davant les famílies. La figura de l'expert té un impacte no gens menyspreable.

➤ **Els alumnes.** La matrícula a l'escola Freta cobreix les 1.000 places que l'escola ofereix, des de l'etapa d'Educació Infantil fins al Batxillerat i als Cicles Formatius.

Els alumnes que van al centre procedeixen de diferents municipis del Maresme, cobrint un ventall des de Sant Pol a Lloret de Mar, a més de la població que ve pròpiament de Calella. D'aquí la importància de l'emplaçament de l'escola a pocs metres de l'estació del tren, principal mitjà de transport que els alumnes utilitzen.

Els fills d'immigrants no comunitaris representen un 4% del total de la població escolaritzada, 40 estudiants, una xifra poc important si atenem a la composició de la població de la zona. Queda molt lluny del percentatge de població immigrada, 14,7%. De cap manera no es pot parlar de densificació de la presència d'alumnat d'origen estranger al centre.

La procedència majoritària d'aquests alumnes és l'Àfrica (Marroc i Gàmbia). Darrerament s'està produint una forta arribada de llatinoamericans, procedents de les antigues colònies espanyoles. Les nacionalitats majoritàries són la colombiana i l'equatoriana.

La distribució de l'alumnat d'origen estranger a l'escola Freta és la següent:

-17 alumnes a l'etapa d'Educació Infantil.

-10 alumnes a l'etapa d'Educació Primària.

-15 alumnes a l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria.

➤ **Perfil de les famílies.** Les famílies autòctones, en general, formen part del segment econòmic de propietaris de negocis o treballadors qualificats, relacionats amb el sector de serveis. Tenen comerços, restaurants, empreses de lloguer d'automòbils... Són famílies amb un bon nivell adquisitiu a les quals no suposa cap problema el pagament de 109 euros de quota mensual bàsica. A part es paguen els serveis extraescolars que vulguin utilitzar.

El Sr. Virgili, conseller de qualitat educativa del centre, comenta: *"Com a dada significativa s'està registrant un significatiu percentatge de matrimonis separats, circumstància que sembla anar en augment. Ara bé, no s'ha de confondre aquesta situació de moltes famílies amb desestructuració. No hem detectat implicacions educatives significatives en els fills d'aquests matrimonis, el que interpretem com a situació controlada"*.

Aquestes famílies demanen de l'escola eficàcia i competència educativa, per una banda, però són molt sensibles al missatge de disciplina i control que l'escola transmet i que concreta amb un seguit de normes d'obligat respecte.

Pel que fa a les famílies immigrants, ja s'ha comentat que procedeixen majoritàriament de l'Àfrica, en major proporció del Marroc i Gàmbia, i que més recentment s'està produint un augment de les famílies de procedència llatinoamericana. Aquestes famílies treballen també en el sector dels serveis, fent feines menys qualificades i més dures. També tenen feina en el sector de la construcció. A les famílies africanes, en general, les mares no treballen, mentre que les llatinoamericanes sí que ho fan.

Arriben a l'escola, no per un procés de tria directe, sinó a través de l'adjudicació de plaça que en fa la Comissió de Matriculació.

Demanen de l'escola atenció i respecte als seus fills, però igualment valoren la preparació, la competència acadèmica, ja que saben que per progressar aquí cal estar preparat. Finalment, consideren el control i la disciplina com una cosa important.

3.1.6.- Repercussions de l'acollida de fills d'immigrants

L'arribada de fills d'immigrants no comunitaris a l'escola Freta no ha tingut cap tipus de repercussió, és a dir, no s'ha plantejat cap tipus d'acció específica per tal d'acollir aquests alumnes.

D'aquesta resposta tan despullada, sense cap tipus de matís, brutal, si es vol, que va donar l'assessor de qualitat educativa del centre, creiem que se'n pot fer una doble lectura:

➤ La qualitat de la nostra oferta és tal que ja dóna resposta a tota la diversitat; entenent que la nova diversitat no és diferent a l'altra, ni mereix un discurs específic, diferenciat, del que es fa quan es parla de les diferències individuals.

Aquesta línia està en una posició teòrica d'avantguarda, coincideix amb la que s'ha volgut impulsar des de l'Administració Educativa.

- La preocupació de l'escola es centra en la seva clientela natural, l'autòctona, i pel centre el nouvingut és una població no rellevant i presumiblement molt poc interessant com a client. Des d'aquesta òptica es pot defensar que no cal esmerçar esforços i recursos en projectes minoritaris que poden desvirtuar l'oferta que l'escola fa i que ha demostrat tenir molt bona acollida entre la població autòctona.

En aquest context és interessant entendre com l'escola implementa el discurs de: qualitat, eficàcia i competència. Per tal de donar resposta a les diferències individuals es distribueix els alumnes en dues línies. El Sr. Virgili, responsable de qualitat educativa, n'explica el funcionament: *"aquestes agrupacions es fan atenent al nivell educatiu dels alumnes (hom pot interpretar la seva competència educativa). S'agrupen en bo-intermedi-baix, sobretot pel treball de les matèries instrumentals, procurant la màxima participació i variació en les propostes i sense descartar la possible mobilitat intergrups, és a dir, el pas d'un grup a l'altre d'acord amb l'evolució de l'alumne"*.

Aquest tipus d'agrupaments són sempre perillosos pel que comporten d'etiqueta i d'expectatives respecte a l'aprenentatge dels alumnes marcades pel grup al qual han estat col·locats. Per altra banda, és molt difícil que es doni un pas fluid d'un grup a l'altre; aquest tipus d'estructures acaben per consolidar-se (els bons i els dolents) i marquen profundament la història escolar dels alumnes.

Per acabar, la impermeabilitat davant una nova realitat queda explicitada en el fet que és la psicòloga de l'escola l'encarregada de l'ensenyament de la llengua als alumnes que arriben a Primària i no tenen competències comunicatives en cap de les dues llengües. Entenem que ens trobem davant un disseny d'atenció a la diversitat que respon a un model de marginació-exclusió, més que no pas a un model normalitzat i compartit.

3.1.7.- Temes emergents

A l'hora d'assenyalar alguna temàtica rellevant plantejada arran de l'escolarització de fills d'immigrants no comunitaris, a banda del tema recurrent de la insuficiència de recursos, en el cas de l'escola Freta no se'n va trobar cap altre.

Entenem que en el cas d'aquesta escola, amb un plantejament molt poc o gens inclusiu, el tema dels recursos específics per atendre la nova diversitat és important, però el fet que des del centre s'hagi volgut passar de puntetes sobre la qüestió, enfocant-lo des d'una perspectiva genèrica i global, indica la consciència que aquest no és un plantejament excessivament correcte des d'un punt de vista teòric. Cal recordar que la imatge que l'escola vol donar és una imatge de qualitat en el context d'un discurs modern.

El tema que, realment, més preocupa al centre en aquests moments té relació, no amb la població nouvinguda, sinó amb l'autòctona. És l'ús que es fa del temps de lleure.

Ja hem parlat de l'èmfasi que l'escola posa en l'educació conductual, la imatge de control i disciplina com a marca diferenciadora del centre. En aquest context es vol conèixer com s'ocupa el temps de lleure: què fan, on van els/les nois/es, quines zones lúdiques freqüenten...

En aquest camp es pot pensar que l'escola ocupa competències que són pròpies de la família; és la família qui s'ha de preocupar de quina manera s'ocupa aquesta franja de temps. En aquest cas, sembla que les famílies deleguin les seves responsabilitats o bé no es troben capacitades per afrontar aquesta tasca que, per altra banda, els preocupa molt.

Donant resposta a la demanda, l'escola ha dissenyat una sèrie de projectes per recollir dades sobre el tema com a pas previ per realitzar propostes concretes d'intervenció.

3.1.8.- Exemples. Dues històries de signe divers.

Les històries personals d'integració escolar que el centre selecciona són triades sense fer un esforç conceptual, més aviat semblen presentades per "sortir del pas". El criteri d'èxit i fracàs respon fonamentalment al comportament adaptatiu de cadascú enfront a la normativa, la capacitat de donar respostes disciplinades. En funció d'aquest criteri, no sorprèn que es triï una alumna marroquina, com a cas d'integració reeixida i un adolescent senegalès, com a cas d'integració més problemàtica, per més que es remarca que "*no es tracta d'un cas molt*

conflictiu". També es té en compte el criteri d'èxit acadèmic; mentre que la noia és qualificada de bona estudiant, al noi se'l considera "més fluix", entraria dins la categoria de nivell baix.

➤ **CAS A. Sexe femení**

Arriba a l'escola el curs 1997-98 per fer 1r. de Cicle Inicial d'Educació Secundària Obligatòria. Venia del col·legi públic Minerva de Calella, on va fer els estudis d'Infantil i Primària. Actualment, amb 16 anys, fa 1r. de Batxillerat en la modalitat de Ciències de la Salut.

L'Anissa va néixer al Marroc, prop de Melilla, i va venir a Calella als 3 anys. El pare prové d'una zona rural; va emigrar a Calella als 20 anys, s'hi va establir i fa 13 anys va portar tota la família. El pare treballa de paleta i la mare és mestressa de casa. Tenen 4 fills; el més gran té 23 anys i treballa a Calella. Una germana més gran és administrativa i un noi més petit que l'Anissa està fent Primària. Els pares volen que els fills estudiïn, que trobin feina i que es casin. Llavors ells podran retornar al Marroc.

Tant el pare com la mare van anar a l'escola; el pare va fer-hi tots els estudis primaris i la mare va anar-hi el suficient per saber llegir, escriure, sumar, netejar, cuinar i cosir. A casa parlen en castellà.

L'Anissa parla un català perfecte, es vesteix com les altres noies de la seva edat, no se la diferencia en res, la seva aparença física és la d'una noia completament occidentalitzada. No sap llegir ni escriure l'àrab, només l'entén una miqueta de sentir-lo a parlar als pares i als parents quan va de vacances al Marroc. Allà s'hi troba bé, té les seves cosines, amb elles parla en castellà, les ajuda amb els deures de l'escola... Comenta que els continguts són molt més baixos que els d'aquí. Ella vol formar-se, vol ser metgessa, tenir una bona feina aquí; no es planteja per res tornar a la terra de la seva família com no sigui de vacances.

Està contenta a l'escola Freta, li agraden els mestres, li interessa el que aprèn. Diu que mai no ha tingut cap problema pel fet de ser marroquina, de fet, és una marroquina totalment invisible. El fet de ser i/o sentir-se catalana o marroquina no li preocupa en absolut, *"no m'ho plantejo; jo no sóc d'aquí, totalment, però tampoc d'allà. Sóc d'aquí i d'allà"*, ens diu per acabar l'entrevista.

➤ **CAS B. Sexe masculí**

Arriba a l'escola el curs 1999-2000 per iniciar l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria; havia estat escolaritzat a l'escola pública Minerva on va fer tota l'Educació Infantil i la Primària. Actualment té 14 anys, fa 2n. del Primer Cicle d'ESO; va un any endarrerit.

Aquest noi ha nascut a Calella. El pare fa 20 anys que va arribar-hi procedent del Senegal. Va trobar feina i vivenda i va portar la família. Actualment treballa de jardiner municipal, per tant, té una gran estabilitat laboral. La mare cus.

La composició d'aquesta família és diferent de les d'aquí, però és típica de la seva ètnia: el pare té dues dones, una al Senegal i l'altre aquí. A casa hi viuen els pares i els quatre fills d'aquest matrimoni, a més de tres néts del pare (fills dels fills del primer matrimoni).

Cap dels pares ha estat escolaritzat; el pare va a l'Escola d'Adults per aprendre a llegir i a escriure.

Aquest noi parla en castellà; el català li costa molt malgrat que ha nascut aquí. Els pares parlen entre ells en *fula*, la llengua del Senegal. Ell l'entén, però no la parla. Tampoc sembla massa interessat a aprendre-la.

L'única diferència que hi ha entre ell i els altres nois de la seva edat és el color de la pell, més fosca la seva. Fora d'això, es vesteix com la resta de companys de 14 anys i, com ells, manté una actitud de passotisme general.

Coneix el Senegal. Ha anat de visita amb el seu pare. Diu que "*allà té moltes cases*". Li va agradar molt perquè no havia d'anar a escola, "*era lliure*", acompanyava el pare i no l'importaria tornar-hi per viure-hi.

No li agrada estudiar, perquè no vol esforçar-se a memoritzar. En aquest sentit diu que la Història és l'assignatura pitjor. Li agrada més la Gimnàstica, la Pintura i les Matemàtiques. Considera que l'escola és important, però a ell no li agrada "*no sóc un bon estudiant, però no m'haurien de posar tantes faltes de disciplina, sempre me la carrego jo, el mestre em té mania*", diu. Les seves expectatives de futur són acabar l'escolarització obligatòria i posar-se a treballar del que sigui. Prefereix vendre, ja ho fa a l'estiu.

No té conflictes ni amb els companys ni amb els mestres pel seu color de pell, mai l'han insultat; ningú no li pregunta res del país d'origen de la seva família, només parla amb un amic marroquí, amb qui s'explica les vivències viscudes en les visites als orígens familiars. No es considera ni senegalès, ni català; això li és igual, de la mateixa manera que li és igual viure a Calella o al Senegal.

3.1.9.- L'escenari com a comunicador

En el cas de l'escola Freta, la recollida de dades té lloc a través de tres escenaris diferents, tots situats a l'edifici nou.

➤ *Primer escenari. El hall d'entrada.*

S'hi accedeix des del carrer a través d'una gran porta vidrada. D'aquest espai destaca la dimensió: és gran; i la llum: és molt clar. Davant la porta d'entrada hi ha el taulell de Consergeria, "l'ull que controla l'accés"; un home jove, amable i eficaç rep el qui hi arriba. La resta de l'espai funciona com a sala d'exposicions; s'hi poden veure els treballs dels alumnes, destaquen, per la seva dimensió i vistositat, els realitzats pels estudiants de Batxillerat Artístic. A les parets taulells amb informació, lletra escrita, en un lloc visible l'organigrama de funcionament intern, normatives... La visió és endreçada i neta.

Aquest espai està treballat a consciència per oferir la primera imatge del centre; el missatge és clar, estem en un centre amb recursos, de qualitat, no solament per les instal·lacions, sinó també pel treball que s'hi fa.

➤ *Segon escenari. Despatx del Conseller de qualitat educativa del centre.*

És un espai regular organitzat en dos ambients: una part amb una taula no ostentosa, però sí indicativa d'estatus, vestida amb un ordinador, un telèfon..., i un altre ambient amb una petita taula rodona amb tres seients pensada, segurament, per mantenir-hi sessions de treball reduïdes o per rebre, si s'escau, alguna visita.

Tot plegat lluminós, funcional i ordenat. Transmet una imatge molt clara: modernitat, qualitat i ordre. Imatge que vol transmetre també el discurs, emfatitzant subtilment els elements de qualitat educativa.

➤ **Tercer escenari. L'aulari i els tallers i laboratoris.**

L'ordre en l'organització dels espais i els recursos tècnics són impactants, tant per la quantitat com per la qualitat del material que s'exhibeix. Tot parla el llenguatge de l'abundància, de la qualitat i de l'elitisme (tenim de tot i tenim el millor), en definitiva, parla d'excel·lència.

3.1.10.- Conclusions

➤ El canvi.- Ja hem comentat en l'apartat on s'analitzen l'impacte i les repercussions de l'escolarització de fills d'immigrants extracomunitaris, que a l'escola Freta la presència d'aquesta nova població no ha generat cap tipus de canvi. Aquesta insensibilitat davant les necessitats educatives d'aquests alumnes s'emmascara en un discurs pseudocientífic i modern en què s'intenta vendre que la correcció consisteix a no canviar res ja que l'escola desenvolupa un projecte pedagògic d'excel·lència que dona resposta a la diversitat, tant des del disseny organitzatiu dels grups, com en la utilització de recursos tècnics d'alta qualitat.

Aquest discurs contrastat, en la pràctica deixa veure una proposta clarament immobiliària que reedita l'antiga divisió dels alumnes en funció del seu rendiment acadèmic, deixant de banda qualsevol altre criteri de diversitat; de tal manera que es configuren dues línies per grup: els bons i els dolents.

En aquesta proposta, el que es defensa és que no és l'escola la que ha de canviar per adaptar-se a les necessitats dels alumnes, sinó que és l'alumne el que s'ha d'adaptar als plantejaments en l'escola. Des d'aquesta òptica, la presència de fills d'immigrants esdevé un tema totalment irrellevant.

El Sr. Virgili, conseller de qualitat educativa, creu que: *"l'adaptació d'aquests alumnes a l'escola és molt positiva. La integració depèn de molts factors: des de la zona de la qual procedeixen, que determina el caràcter més obert o més tancat; si han estat escolaritzats anteriorment, aquest fet assegura haver après uns valors i uns hàbits escolars; si la família ha anat a l'escola, això els dona imatges de referència del que és el marc escolar; i, finalment, de la llengua, si són capaços d'entendre i expressar-se un mínim en castellà. Tots aquests elements faciliten la integració"*.

➤ El conflicte. Els responsables de l'escola ens diuen que no s'ha produït cap tipus de conflicte. Ja hem tingut ocasió de comentar que el conflicte és una dinàmica inevitable en les relacions entre individus pertanyents a col·lectius culturals diversos, tant pel que fa a les cosmovisions, com pel que fa a la cultura de relació amb el poder, diferències socials. Si aquesta

teoria és certa, per què a l'escola Freta es nega categòricament la vivència de cap tipus de conflicte?

Creiem que es poden apuntar tres hipòtesis plausibles:

*El concepte mateix de conflicte. Si s'entén com a una situació greu, desbordada i fora de control. És a dir, només es tipifica com a conflicte aquelles situacions d'intensitat elevada. Des d'aquesta òptica és factible dir que no hi ha conflicte. Però aquesta visió tan restrictiva impedeix qualsevol possibilitat de treball i d'enriquiment amb dinàmiques de divergència.

*L'èmfasi que es posa en la disciplina dona una situació de vigilància intensa, que talla d'entrada qualsevol expressió de discrepància. En aquests contextos l'absència de conflicte seria l'expressió d'una situació permanent "d'estat d'excepció".

*Els alumnes fills d'immigrants que l'escola acull responen a un perfil d'alumne invisible o molt poc visible, en el sentit d'assimilat al model que l'escola cultiva. A aquesta situació només s'hi pot arribar o bé seleccionant els alumnes que l'escola està disposada a acollir o bé "expulsant-ne" aquells que no encaixen en el model.

Pensem que és molt probable que la situació que es viu respecte al tema sigui la conseqüència de la suma de les tres possibilitats

➤ Conceptualització entorn a la integració de les minories ètniques, a partir de la selecció de les històries d'èxit o fracàs escolar. L'èxit està en funció de la invisibilitat entesa com a assimilació, coincidència amb el que l'escola entén com a model de bon alumne, que fonamentalment s'interpreta amb una doble clau: competència acadèmica i actitud disciplinada (compliment de les normes escolars). Aquesta és la fórmula de l'èxit.

També es fa una imperceptible referència a la família, molt aclaridora, ja que matisa clarament les preferències, en fer referència a la zona de procedència i al grau de formació dels pares.

No hi ha coincidència entre el discurs general que defensa una línia d'enfocament diversificadora i la concreció altament homogeneïtzadora.

3.2.- L'Escola Pia

3.2.1.- Emplaçament

L'escola Pia de Calella està situada al carrer Jovara, núm. 39, en un dels límits del nucli urbà, als afores, seguint la tradició dels grans col·legis religiosos construïts a principis de segle. La tria de l'emplaçament, fora vila, respon a l'objectiu d'apartar l'infant de les distraccions de la vida quotidiana, aïllar-lo com a forma de facilitar la seva concentració i dedicació a l'estudi.

Aquesta situació, al límit de la ciutat, permet tenir amplitud d'espais i horitzons i tranquil·litat. Encara avui, malgrat les transformacions de la fesomia urbana produïdes pel creixement, l'indret conserva un aire tranquil i poc sorollós, per la poca circulació de vehicles, fet que afavoreix l'activitat educativa; és un lloc on s'hi està bé.

3.2.2.- Història

L'escola Pia de Calella es basteix l'any 1919 seguint el projecte educatiu de Sant Josep de Calassanç, iniciat el 1597, a l'orde del qual, els escolapis, pertany aquesta escola, que a Catalunya compta amb un total de 19 centres d'ensenyament.

Els escolapis són un orde religiós dedicat a la docència, adreçat a les classes més necessitades. L'ideari del seu fundador és obrir les portes de l'escola a tots els nens i joves, per això, crea la primera escola gratuïta (Roma, 1597), per tal de donar educació a aquells que per raó de la seva procedència social no hi tenen accés (en aquell moment històric els únics que tenien accés a l'escola eren els fills de les classes altes), per això, se'l considera el pare de l'educació popular.

L'escola Pia de Calella, fidel al llegat de Calassanç, és una escola oberta a totes les famílies del municipi; acull a les seves aules una gran diversitat social, cultural i econòmica de famílies que componen el ventall de població de Calella.

L'escola Pia està associada a la patronal del Secretariat de l'Escola Cristiana.

3.2.3.- Instal·lacions

Ja hem comentat que la construcció de l'edifici de l'escola data de 1919. Hom pot pensar que és un edifici vell; el cert és que amb els seus 83 anys és una edificació antiga, però no vella, ja que ha estat totalment reformada, tant pel que fa a l'exterior, façanes, com als interiors, aularis i dependències, per tal d'adequar el centre a les noves orientacions i criteris pedagògics.

Les instal·lacions són amples, com correspon a una escola de l'època en què es vesteix la construcció, moderna i d'una gran lluminositat, com correspon a un centre amb vocació i projecció de futur.

3.2.4.- Oferta educativa

L'escola Pia, des de principis de 1990, ha concentrat la seva oferta en l'ensenyament secundari i professional. Ofereix els ensenyaments de Secundària Obligatoria (ESO), Batxillerats, Mòduls Professionals i diversos programes de Garantia Social.

Els ensenyaments s'organitzen en tres línies.

Ens trobem amb un centre que ha reduït la seva oferta i ha deixat d'impartir els estudis corresponents a les etapes d'Educació Infantil i Educació Primària per especialitzar-se en la Secundària i en els programes professionalitzadors. Aquesta reducció es produeix arran de l'acord que s'arriba amb l'escola Lestonnac (l'altre escola religiosa, de l'orde de la Companyia de Maria que hi ha a Calella), per tal de no dispersar la clientela -el fet que Calella sigui un municipi petit i que ambdues escoles s'adrecin a la mateixa població dificulta omplir la matrícula-, i d'optimitzar els recursos.

Lestonnac i l'escola Pia ofereixen un projecte comú de continuïtat; els alumnes que inicien la seva escolaritat als 3 anys a l'etapa d'Educació Infantil de Lestonnac, quan acaben la Primària passen de forma natural a fer la Secundària a l'Escola Pia.

Aquesta continuïtat ha estat possible perquè ambdues escoles tenen una mateixa cosmovisió que facilita la cooperació.

3.2.5.- La comunitat educativa

➤ *Els professionals.* El claustre del centre el formen 33 professionals que es responsabilitzen de la docència de les etapes de Secundària Obligatòria, Batxillerat, Mòduls Professionals i Programes de Garantia Social. La majoria d'aquests professionals són seglars, l'orde religiós és el propietari de l'edifici i el responsable del projecte, però avui l'escassetat de vocacions no permeten que siguin els membres de l'orde religiós els qui es facin càrrec majoritàriament de la docència, com passava anys enrere.

➤ *Els alumnes.* El nombre total d'alumnes matriculats a les diferents opcions formatives del centre és de 515. La ràtio d'alumnes per aula és 30, el nombre màxim que poden acollir, encara que pels diferents cursos de Batxillerat no s'hi arriba; la mitjana d'aquests ensenyaments és de 24 alumnes per aula.

Els alumnes fills d'immigrants no comunitaris representen un 3,1% del total de la població escolaritzada, 16 estudiants, una xifra baixa en relació a la població immigrant. Cal tenir en compte que parlem d'un centre de Secundària.

La majoria d'aquests alumnes (14) són fills d'immigrants magribins; dels dos restants un és gambià i l'altre equatorià. Pel proper curs 2002-03 està prevista la incorporació de 4 llatinoamericans més, procedents de Santo Domingo, l'Uruguai, l'Argentina i l'Equador. Aquest fet confirma l'augment de la immigració llatinoamericana.

La distribució dels alumnes d'origen estranger és la següent:

*6 alumnes a 1r. d'ESO, repartits en parelles a cadascuna de les tres línies.

*4 alumnes a 2n. d'ESO, repartits 1-2-1 a cada línia.

*3 alumnes a 3r. d'ESO, un a cada línia.

No hi ha cap d'aquests alumnes que cursi Batxillerat; cap d'ells no ha obtingut el graduat escolar, de manera que no poden accedir al Batxillerat.

Als Programes de Garantia Social hi ha 2 alumnes fills d'immigrants no comunitaris.

El poc èxit acadèmic d'aquests alumnes s'explica en funció de la incorporació tardana de tots ells. Cap dels alumnes que acull l'escola no havia estat prèviament escolaritzat a Calella; molts ni en el seu país d'origen. Alguns havien anat a l'escola alcorànica de tradició oral. És per això que partint d'aquestes bases és difícil que arribin a assolir els objectius que es fixen en l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria.

➤ Perfil de les famílies.

*Famílies autòctones. Els responsables de l'escola Pia insisteixen a caracteritzar l'escola com a "una escola de poble", entenent com a tal aquella que s'adreça a tot el ventall familiar, amb voluntat d'acollir tota la diversitat socioeconòmica i cultural del lloc on està emplaçada.

"No és una escola elitista, per a uns quants, és una escola oberta per a tots".

És per això que no es pot establir un únic perfil de família autòctona; hi ha des de famílies benestants, amb un bon nivell cultural, fins a gent senzilla. *"Cada una d'elles pot tenir expectatives més o menys diferents, però totes valoren l'esperit obert i de compromís per a una educació de qualitat acadèmica i de compromís en la formació de persones que hagin interioritzat valors com la convivència, el respecte i la solidaritat, en un marc en què la Religió és present des d'una dimensió cultural i inclusiva, vàlida no només per a uns sinó per a tots",* ens diu el director del centre.

Cada una d'aquestes famílies paga al mes entre 109 euros i 120 euros, depenent del nivell educatiu en què es troben els seus fills.

*Famílies immigrants. Pels responsables de l'escola, *"aquestes famílies es troben en la "situació habitual" dels immigrants, és a dir, tenen dificultats legals, feines precàries, problemes d'habitatge (en alguns casos conviuen en espais reduïts famílies diverses), en molts casos les mares voldrien implicar-se en l'educació dels fills però no se les deixa i és el pare el qui pren totes les decisions..."*. Els seus patrons educatius són diferents com també ho és el concepte de disciplina.

La majoria de pares volen que els seus fills puguin estudiar i "tirar endavant", i tenen clar que l'escola és molt important, però no tenen tan clar que el treball a casa és necessari per a l'aprenentatge.

Aquestes famílies arriben a l'escola via Comissió de Matriculació; comencen a tenir algun cas que qualifiquen d'excepcional, de família que s'adreça directament a l'escola per inscriure als seus fills, perquè saben que l'escola funciona bé i valoren el tracte obert i de diàleg que l'escola vol transmetre.

3.2.6.- Repercussions de l'acollida de fills d'immigrants

L'arribada d'alumnes fills d'immigrants no comunitaris ha suposat per a la comunitat educativa de l'escola Pia una ocasió que ha permès actualitzar una màxima fonamental de la institució: coneix-te a tu mateix, coneix el teu pensament i les teves actituds convivint amb l'alteritat.

"La nova realitat ens ha permès plantejar-nos dubtes, reptes, ens ha posat en situacions que ens han permès aprendre i prendre decisions, en definitiva, ens ha ajudat a conèixer-nos millor com a persones i com a professionals", és la visió del director del centre.

La nova òptica ha facilitat analitzar les mancances del centre i ha portat a modificar algun aspecte del Projecte Educatiu i a reafirmar-ne d'altres. S'ha reafirmat la voluntat de ser una escola per a tothom i s'ha reorientat el treball dels valors prenent com a eix la convivència.

L'acollida de la nova població ha portat la confrontació amb un nou tipus de problemàtica: l'aparició de conflictes derivats del xoc cultural, conseqüència inevitable de la trobada de móns diversos. El cas més visible és el càstig físic com a exercici d'autoritat paterna davant certes actituds dels fills (sigui indisciplina, manca de respecte, no aprofitament de les activitats docents...). Aquesta forma particular d'intervenció de la família, molt allunyada dels models de l'escola, té la seva arrel en els patrons de comportament culturals. La comunitat educativa ha après que la interacció amb les famílies demana una gran prudència.

Per part de les famílies autòctones es comença a detectar una clara preocupació social per la presència del nou alumnat; es comença a preguntar: quants n'hi ha? Quants en vindran l'any que ve?... Sense que, de moment, s'hagi anat més lluny.

Les famílies amb menys recursos viuen com a una injustícia el fet que els immigrants extracomunitaris no paguin les quotes escolars.

Des de l'escola es té consciència d'un cert malestar i es veu la necessitat d'estar molt atents per tal de poder controlar la situació, sobretot els problemes que poden derivar-se d'actituds basades en prejudicis i estereotips.

En l'àmbit més estrictament acadèmic s'han fet diferents adaptacions curriculars, sobretot per als alumnes que no han estat mai escolaritzats i per a aquells que, havent-ho estat, el seu nivell de coneixements és molt baix. Aquesta feina demana temps; el director de la institució ens diu al respecte: *"Els mestres tenen molta feina, moltes vegades trobar el temps per fer les adaptacions curriculars a un alumne concret es fa difícil. Per això es va treballant i adaptant els continguts dia a dia. Per altra banda, moltes vegades l'alumne tampoc respon amb interès, ni amb motivació. Davant la indiferència, els mestres no reben el feed-back necessari, no veuen recompensat el seu esforç ni la seva dedicació, de manera que no es fan totes les adaptacions curriculars individualitzades que caldria; es va sobre la marxa".*

3.2.7.- Temes emergents

Per als responsables de l'equip de gestió del centre, els temes més rellevants del nou context són: la dificultat d'accés a les famílies immigrants, la desmotivació acadèmica dels nous alumnes i els recursos per atendre'ls.

➤ Dificultats d'accés a la família. La presa de contacte, l'intercanvi i la col·laboració amb les famílies nouvingudes és, en molts casos, un procés molt lent. Dos elements expliquen aquesta dificultat: per una banda, el desconeixement de la llengua que impossibilita un contacte directe i fluid família-escola. Aquest contacte s'ha de fer a través de tercers, que fan la funció de traductors. Per altra banda, els rols de gènere, sobretot en les famílies de procedència africana, en què la dona no té capacitat de decisió, el seu paper és escoltar i fer d'intermediària entre l'escola i el pare, que és el qui pren les decisions.

Tot aquest procés fa que la relació amb la família no pugui ser mai immediata; és lenta i molt poc àgil. La dificultat de tenir respostes immediates acaba per buidar de contingut moltes entrevistes. Si a aquesta situació afegim que aquestes famílies deleguen l'autoritat al mestre, l'operativitat de la interacció és molt difícil d'obtenir i, fàcilment, podem acabar o no fent entrevistes o que siguin pures formalitats.

➤ La desmotivació acadèmica dels nouvinguts. Per entendre aquesta resposta cal recordar que estem parlant d'un públic adolescent, una edat en què a la societat d'origen es forma part activa del món laboral. En el seu imaginari, l'escola és per als infants, per tant, és fàcil que es visqui el pas per l'escola com a una regressió i, en aquest context, difícilment estan en disposició de sentir-se motivats per l'aprenentatge acadèmic. Els seus interessos prioritaris són guanyar diners i treballar.

En molts casos es tracta d'alumnes que no han estat prèviament escolaritzats o, si ho han estat, el seu nivell acadèmic és considerat molt baix. Amb aquest bagatge, difícilment se senten motivats per les tasques acadèmiques, tasques que suposen no només un grau important de dificultat, sinó també la confrontació amb els propis límits; estan molt lluny del que fan els seus companys: interessar-se, enganxar-se acadèmicament els demana un gran esforç que moltes vegades no saben com fer.

Fàcilment es pot entendre que molts visquin aquesta situació com a violència; se'ls obliga a fer una cosa que no volen i per a la qual no estan preparats. Per això, és freqüent l'aparició de problemes actitudinals, que s'expressen en indisciplina i manca de respecte per l'estudi, en definitiva, rebuig, que s'agreugen a mesura que passa el temps.

➤ *Manca de recursos* per atendre la nova diversitat. En el fons és un tema econòmic, "els recursos que s'esmercen per atendre les necessitats educatives especials d'aquests alumnes, aplicats a millorar les ràtios i l'atenció individualitzada són ridículs, per no dir nuls. Amb les aportacions actuals, cap escola pot atendre bé aquests alumnes, ni la seva situació personal, ni la seva situació acadèmica. L'Administració té bones intencions, però cal alguna cosa més que bones intencions. No s'ha pensat en la situació en què es troben aquests alumnes, no n'hi ha prou amb els professors que tenim actualment, ni amb els materials que es poden aconseguir o amb un matí de dedicació dels especialistes d'Educació Compensatòria cada 15 dies. Calen recursos i coneixements per poder fer la feina ben feta.", són paraules del director del centre.

3.2.8.- Exemples. Dues històries de signe divers.

Per part de l'escola es nega la possibilitat d'accedir a cap història personal dels alumnes, al·legant la manca de temps dels professionals per seleccionar els casos i preparar-nos el material. Creiem que, senzillament, és una excusa més o menys creïble, que amaga una realitat de més difícil presentació.

Cal recordar que l'escola Pia és un centre de Secundària. Aquesta especialització és molt significativa, ja que determina el contingut que es dona al tema èxit i fracàs. S'interpreta en clau acadèmica i, des d'aquesta perspectiva, l'escola no pot presentar cap cas d'història personal reeixida. Com ja hem comentat, cap alumne fill d'immigrants extracomunitaris ha aconseguit assolir el graduat escolar. Aquest fracàs repetit en moltes històries afecta als professors, com explica el director: "Són gent molt professional, molt organitzats, però tenen un límit. Aquestes experiències fallides repercuteixen en la imatge que es van formant d'aquests alumnes i s'acaba tenint un nivell d'expectatives molt baix".

En cap moment no s'ha pensat en la possibilitat d'una lectura més social de l'èxit/fracàs, interpretant-los en clau d'integració. En aquest sentit, sembla que el nivell d'interacció entre grups culturals diferents és molt precari "dins l'escola es relacionen, però fora de l'escola no hi ha cap contacte".

Una bona mostra de les dificultats d'integració d'aquests adolescents la tenim en les reaccions als fets de l'11 de setembre; tots els alumnes musulmans es posicionen a favor de Bin Laden. El director del centre comenta: "darrere d'aquesta presa de posició hi ha una actitud provocadora; es senten diferents i volen tenir quelcom propi que els permeti afirmar la pròpia identitat. Va ser una reacció de grup ètnic, una necessitat de reafirmar-se com a col·lectiu".

Als alumnes autòctons els va costar molt assimilar aquest comportament.

A la vista d'aquestes afirmacions, en aquest context, més que parlar d'integració és més exacte parlar de contenció de conflictes.

3.2.9.- L'escenari com a comunicador

En el cas de l'escola Pia de Calella, la recollida de dades té lloc en un únic escenari, el despatx del director. Es tracta d'un espai regular i ampli, organitzat en dos ambients: una part, amb una taula allargada i senzilla, sense cap tipus de luxe, però indicativa d'estatus, vestida amb un ordinador i un telèfon; l'altre ambient, amb una gran taula rodona amb quatre seients, pensada, segurament, per mantenir-hi reunions i/o sessions de treball reduïdes.

Malgrat la similitud en la disposició del despatx del director de l'escola Pia respecte al del Conseller de qualitat educativa de l'escola Freta, aquest despatx igualment funcional, ordenat i lluminós, transmet una imatge de senzillesa, ordre i serietat. Aquests tres aspectes respon perfectament a l'ideari de l'escola Pia.

3.2.10.- Conclusions

➤ *El canvi.* Per l'escola Pia l'arribada d'aquests alumnes ha suposat un trencament de les rutines i ha definit una nova situació i situat els professionals en una nova perspectiva que els ha permès repensar el vell lema de la institució: "Coneix-te a tu mateix", en una situació diferent, enfront a l'alteritat. Aquesta reflexió ha evidenciat mancances en el propi Projecte Educatiu; es veu la necessitat de revisar alguns aspectes, el més destacat són els valors.

S'ha produït un canvi d'enfocament en el treball dels valors. Ara es prioritzen els temes relacionats amb la convivència que es pren com a eix transversal de treball al llarg de tot el curs. Paral·lelament, s'ha reafirmat la voluntat de ser una escola oberta a tothom. Més que canviar els principis educatius, el que s'ha fet és tornar-hi a pensar, contrastar la validesa i revitalitzar el treball de les actituds.

Sorpren que no s'hagin produït canvis en l'àmbit organitzatiu i curricular. El divorci entre el món de la socialització i les emocions i el món dels coneixements i els aprenentatges formals, és evident. Possiblement, el fet de ser un centre de Secundària no facilita un plantejament més integrat.

➤ *El conflicte.* Els responsables del centre insisteixen en la situació social de les famílies immigrants que viuen en una situació de marginació i segregació. En aquest context l'escola és l'únic lloc de trobada entre les diferents comunitats. Per a tots ells, l'escola és una autèntica

plataforma de relació. Aquesta relació comporta conflictes; a l'escola li toca fer una tasca de contenció.

A l'hora d'analitzar el nivell i la tipologia de conflictes és important diferenciar: els conflictes de baixa intensitat, que responen a les dificultats de relació entre adolescents, més que no pas a qüestions culturals, per més que aquestes friccions posen al descobert els prejudicis i els estereotips que operen en la manera de pensar de la família catalana mitjana.

Conflicte identitari més important i més difícil de superar, respon a la necessitat d'autoafirmació i, moltes vegades, hi ha una actitud de provocació. Aquest conflicte és el que cal predir i treballar; quan es parla de tasca de contenció del centre escolar, en bona mesura es pensa en el paper de l'escola com a mecanisme d'evitar aquest tipus de conflictes, o com a espai per ajudar a resoldre'ls.

➤ Conceptualització de la integració. Entendre com des de l'escola es construeix el concepte d'integració, en aquest cas és arriscat perquè ens manca un paquet informatiu que per a nosaltres és bàsic: les històries d'èxit i fracàs. Amb els elements dels que disposem, la integració té un component acadèmic important: l'èxit escolar és un element important per a la integració i l'èxit s'entén com a domini curricular, però també com a l'adquisició d'uns continguts actitudinals que seran importants per aprendre.

3.3.- Escola Lestonnac

3.3.1.- Emplaçament

L'escola Lestonnac de Calella és al carrer Sant Pere, 39. Es tracta d'un carrer ample i de vianants, per això parlem d'un indret tranquil; les entrades i sortides de l'escola es fan d'una manera poc conflictiva. Igualment, parlem d'un carrer ubicat en un dels límits del nucli urbà, seguint la tradició dels gran col·legis religiosos construïts a principis de segle. Com en el cas de l'escola Pia, la tria de l'emplaçament, fora vila, respon a l'objecte d'apartar l'infant de les distraccions de la vida quotidiana, aïllar-lo com a forma de facilitar la seva concentració i dedicació a l'estudi.

Malgrat això, darrerament diversos serveis (restaurants, comerços, correus...) han estat situats a les rodalies del centre, com a resposta al creixement urbanístic de Calella, la qual cosa li dóna un caràcter més transitat que el comentat en el cas de l'escola Pia.

L'edifici, de composició lineal, ocupa una gran plaça, que dóna al conjunt d'espais del centre una gran lluminositat i obertura.

3.3.2.- Història

L'escola Lestonnac és un centre de la congregació religiosa "Companyia de Maria", fundada el 1607 per Joanna de Lestonnac i orientada a l'educació femenina, en un moment històric en què parlar d'educació i d'institucions educatives era parlar de la formació dels nens. Joanna de Lestonnac va ser una pionera de l'educació de les nenes.

L'orde arriba a Calella al s. XIX. El 1863 obre el convent; les monges que l'ocupen es dediquen a l'educació i a la vida contemplativa, "eren monges quasi de clausura". La Comunitat religiosa arriba a tenir 100 membres; actualment només n'hi ha 6, que segueixen l'esperit de l'orde, la tasca educativa i la vida de reflexió i contemplació religiosa.

L'edifici de l'escola respon al model dels grans centres educatius religiosos; és una edificació horitzontal, amb dos cossos separats per la capella. Donat que l'escola, en els seus inicis, havia estat pensada com a internat de nenes, un cos de l'edifici complia la funció d'internat i l'altre, d'escola.

Actualment, l'escola no acull alumnes interns. Des de la Ley General de Educación de 1970 és un centre mixt i des de la posada en funcionament de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), l'escola acull només alumnes d'Educació Infantil i Primària, com ja hem comentat. Els estudis de Secundària es fan a l'escola Pia; en virtut del conveni que han fet tots dos centres, cada un d'ells s'ha especialitzat en una determinada oferta, però entre els dos ofereixen tot el ventall: des de P-3 fins al Batxillerat i la Formació Professional. Aquesta col·laboració és possible perquè ambdues institucions comparteixen uns mateixos valors educatius, en el marc d'un projecte d'escola cristiana.

L'escola Lestonnac està associada a la patronal del Secretariat de l'Escola Cristiana.

3.3.3.- Instal·lacions

Ja hem comentat que les instal·lacions de Lestonnac es construeixen l'any 1863. El que primer s'evidencia és que es tracta d'una escola confessional; l'església ocupa la centralitat de l'edifici. Els dos edificis, entre els quals es reparteix l'aulari són edificacions d'estructura rectangular, amb un pati/jardí central que recorda els claustres dels convents. El que crida l'atenció és l'amplitud dels espais; les classes són amples, regulars i molt lluminoses; els mobles antics... El conjunt respira tranquil·litat.

La simbologia religiosa és present a totes i cadascuna de les aules. A cada aula hi ha una imatge de Jesús o bé de la Verge Maria.

Malgrat que és un edifici antic està en perfectes condicions d'ús; el curs passat es van fer obres de manteniment i remodelació.

3.3.4.- L'oferta educativa

L'oferta educativa de Lestonnac ha anat canviant al llarg de la història del centre. Va començar com a escola només per a nenes, que oferia uns estudis bàsics i el Batxillerat; després, amb la Ley General de Educación de 1970, obre les portes també als nens en virtut del principi de coeducació que la llei impulsa. Aquest canvi ve a dificultar la captació d'alumnat; fins a aquest moment era una oferta molt clara: educació de nenes. En el moment que s'obre el ventall a l'educació de tots els infants, nens i nenes, entra en competència amb l'altre centre religiós de Calella, l'escola Pia, i comença una època difícil que acaba amb un pacte entre els dos centres per tal que tots puguin conservar una quota de mercat. És així com Lestonnac passa a reduir la

seva oferta educativa a les etapes d'Educació Infantil i Educació Primària i deixa per a l'escola Pia el paquet de la Secundària i els Cicles Professionals.

El centre ofereix tres línies per a cada curs de les dues etapes, amb una ràtio de 25 alumnes/aula.

3.3.5.- La comunitat educativa

➤ Els professionals. A l'escola hi treballen 40 mestres, 6 dels quals són religioses de la Companyia de Maria que treballen a temps parcial en la docència, en tasques fonamentalment de suport.

Aquesta minsa proporció de religioses és un indicador del canvi del temps. Per una banda explica la manca de vocacions religioses i, per l'altra, l'obertura de les institucions religioses a la societat, obertura que, en aquest cas, és molt clara, ja que la direcció de l'escola està en mans d'una persona que no ha fet els vots de l'ordre religiós, és un seglar. Aquest és un fet molt sorprenent en aquesta tipologia de centres que s'acostuma a reservar la direcció en mans de l'ordre religiós.

D'altra banda, no deixa de sorprendre que en un claustre majoritàriament femení, i tractant-se d'un centre amb un historial femení, la direcció del centre estigui en mans d'un home.

➤ Els alumnes. El nombre d'alumnes matriculats a l'escola és de 685, que es distribueixen en les etapes d'Infantil i Primària. La majoria són fills de famílies de Calella (150 alumnes) i de Pineda de Mar (116 alumnes). De fet, Calella i Pineda són ja dues poblacions enganxades, de manera que a l'efecte de transport no és gaire diferent viure a Calella que viure a Pineda. En menor proporció hi ha alumnes que venen d'altres indrets del Maresme: Sant Pol de Mar (20 alumnes), Sant Cebrià (1 alumne), Santa Susanna (7 alumnes), Palafolls (4 alumnes) i Canet de Mar (4 alumnes).

Els alumnes fills d'immigrants no comunitaris representen un 11,6% del total de la població escolaritzada, 80 alumnes. La majoria d'aquests alumnes són de famílies originàries de l'Àfrica: el Marroc i Gàmbia, però hi ha una notable diversitat d'origens. Hi ha famílies de procedència índia, a més de les llatinoamericanes (cubans, peruans i uruguians) i europees, angleses i poloneses.

Les condicions d'arribada d'aquests alumnes són molt diverses: alguns fa temps que són aquí i, per tant, tenen una història escolar com els altres; altres han arribat fa poc; alguns han estat escolaritzats al seu país d'origen i d'altres no... Aquesta diversitat de situacions dibuixa un mapa molt heterogeni que, de vegades, dificulta la tasca docent.

La distribució dels alumnes fills d'immigrants, a l'escola Lestonnac, és aquesta:

<i>Educació Infantil</i>			
Curs	Grup	Nº alumnes fills d'immigrants	Total per curs
P-3	A	4	15
	B	5	
	C	6	
P-4	A	5	13
	B	4	
	C	4	
P-5	A	3	14
	B	5	
	C	6	
<i>Total Educació Infantil: 42, representen el 18,6% de la població escolaritzada</i>			

<i>Educació Primària</i>				
Cicle	Curs	Grup	Nº Alumnes fills d'immigrants	Totals cicle
Inicial	1r	A	5	27
		B	4	
		C	3	
	2n	A	5	
		B	6	
		C	4	
Mitjà	1r	A	3	17
		B	3	
		C	3	
	2n	A	2	
		B	2	
		C	4	
Superior	1r	A	2	14
		B	2	
		C	5	
	2n	A	1	
		B	2	
		C	2	
<i>Total matriculats a Primària: 58, representen el 12,8% del total de la població escolaritzada</i>				

Aquestes xifres ballen constantment, ja que en aquest moment (març, 2002) acaben de ser inscrits al centre dos nous alumnes: un a primer de Cicle Inicial i l'altre a segon de Cicle Mitjà, la qual cosa és significativa de la importància del fenomen d'escolarització tardana a Calella.

➤ Perfil de les famílies.

*Les famílies autòctones. Formen part d'un segment que des del centre es classifica com de classe mitjana-alta. La dedicació professional d'aquestes famílies són majoritàriament empresaris del sector dels serveis i comerciants. La majoria tenen negocis familiars i això es tradueix en el fet que pare i mare treballen.

Aquesta situació de productivitat laboral del pare i de la mare comporta una manca de temps per poder assistir amb regularitat a les sessions que l'escola demana per un seguiment de l'educació dels nois (tutories, reunions...), de manera que, a poc a poc, el món de l'escola i el de les famílies es va separant i les relacions es deterioren.

En general, aquestes famílies deleguen en l'escola tota la responsabilitat educativa i, per altra banda, demanen una bona formació, entesa, sobretot, en termes de competència en els aprenentatges.

*Les famílies immigrants. Moltes d'elles, a diferència de les altres, no han triat l'escola; vénen a través de la Comissió de Matriculació. En algun cas vénen directament perquè els han parlat bé de l'escola.

Les relacions que s'estableixen amb aquestes famílies són difícils, especialment en el cas dels marroquins i senegambians, tant per les dificultats de comunicació (no dominen la llengua), com per la diferent concepció que tenen respecte a l'escola i les tasques dels mestres. No és fàcil que entenguin que a l'escola hi ha unes normes que cal respectar. La complexitat d'aquesta relació es fa encara més difícil pel paper de la dona, sense possibilitat de decisió ni d'intervenció en l'educació dels fills.

És difícil que aquestes famílies entenguin que la tasca educativa cal continuar-la a casa, i cal que es preocupin del temps de lleure dels seus fills; romanen al carrer massa hores sense control. Aquest fet influirà negativament en el desenvolupament de l'infant, tal com l'entén l'escola. Per altra banda, moltes d'aquestes famílies tenen poca formació acadèmica, en molts casos no saben llegir, és difícil que puguin orientar els fills, o que puguin col·laborar que els nois adquireixin hàbits d'estudi i treball fora de l'escola.

En aquest context es fa molt difícil saber el que esperen de l'escola. L'escola és una imposició de la dinàmica del país d'acollida, més que no pas una necessitat per a la formació dels seus fills.

3.3.6.- Repercussions de l'acollida dels fills d'immigrants

En parlar de les repercussions de l'acollida dels nous alumnes, el director del centre emfatitza que no ha implicat cap modificació en l'ideari del centre. Aquest és un aspecte

fonamental. Lestonnac és una escola cristiana, és el seu origen i l'eix del seu projecte. Des d'aquesta òptica és un tema irrenunciable. És en aquest context que cal entendre l'èmfasi que es posa en el fet que no s'hagin produït canvis en l'ideari.

L'arribada d'alumnes fills d'immigrants s'ha notat bàsicament en dos blocs funcionals: els recursos i l'organització.

*En l'àmbit dels recursos hi ha hagut un increment dels recursos externs. Des que l'escola acull els nous alumnes es compta amb l'orientació dels professionals de l'EAP i de Compensatòria, que dediquen dues hores setmanals a treballar amb els mestres tutors. També es compta amb els serveis d'un auxiliar de conversa del Departament d'Ensenyament, per tal de recolzar i impulsar l'aprenentatge instrumental de la llengua de comunicació. És un servei que reben els alumnes que no coneixen l'idioma i que, per raó de l'edat, encara no poden accedir al TAE. També es compta amb el recolzament dels Serveis Socials per temes que tenen relació amb l'accés a les famílies i la gestió d'ajuds.

Per altra banda, el centre ha reorganitzat els propis recursos interns: la psicòloga col·labora en l'acollida i el reforç dels aprenentatges d'aquests alumnes; les sis religioses de la Comunitat titular del centre, que viuen a l'escola, participen en les tasques de reforç dels aprenentatges d'aquests estudiants; el professorat de l'escola, a títol personal, esmerça part del seu temps de dedicació a ajudar els nous alumnes...

*En l'àmbit de la organització, l'escola ha posat en marxa un sistema de "grups flexibles" per al treball de les matèries instrumentals bàsiques: llengües (català i castellà) i matemàtiques.

El criteri a partir del qual es formen els grups és el criteri d'excel·lència acadèmica, destinat a homogeneïtzar. El director explica que els estudiants són distribuïts en dos grups: *"els més bons, per una banda, i els més baixos, per altra"*.

En aquest context, parlar de "grups flexibles" ens sembla un eufemisme, tant per la manca total de flexibilitat (són grups estancs, sense possibilitat de pas d'un a l'altre), com pel propi principi de selecció. Seria més precís parlar de formació de grups homogenis d'aprenentatge.

Aquesta distribució d'alumnes busca facilitar la tasca del mestre, més que no pas afavorir l'intercanvi entre alumnes, l'aprenentatge de la col·laboració i la responsabilitat compartida. En definitiva, acaba per afavorir més la competència que no el treball cooperatiu.

En aquest context, les diferències d'aprenentatge i de competència acadèmica entre ambdós grups són cada vegada més grans i es corre el risc de desmotivar els alumnes del grup més baix, desmotiació que pot encomanar-se als mestres.

Pel que fa als alumnes nouvinguts, són candidats naturals del grup baix; fàcilment es pot passar de ser estranger a ser burro.

En relació a l'impacte social produït per l'arribada de famílies immigrants a l'escola, es té la impressió d'estar en una situació tensa, però, fins aquest moment, controlada. No s'han produït baixes de famílies autòctones, però sí que se senten molts comentaris respecte el tema econòmic; el fet que els nouvinguts estiguin exempts de pagament no sempre s'entén bé.

En aquest sentit, creiem que les famílies no tenen consciència del que vol dir escola concertada; la seva imatge és que ells paguen i porten els fills a l'escola privada. Pensem que seria hora d'anar clarificant la situació i prendre consciència que el concert significa diners públics i, per tant, té unes prestacions específiques que no té l'escola que només és privada. Aquest malentés ens sembla perillós.

3.3.7.- Temes emergents

El director de l'escola Lestonnac considera que són tres els temes més rellevants de la nova situació; els recollim respectant l'ordre en què van ser tractats, entenent que la relació és indicativa del grau d'importància que es dona a cadascun d'ells.

- *L'economia*. Les famílies immigrants es caracteritzen per ser un col·lectiu mancat de recursos, amb una economia de subsistència; el seu poder adquisitiu es pot considerar pràcticament nul.

Aquesta situació afecta de ple l'economia de l'escola, ja que la despesa d'aquestes famílies la cobreix, només parcialment, el Departament d'Ensenyament. L'escola rep el 60% del cost de la despesa mensual d'escolarització; no contempla ni el servei de menjador ni el material didàctic.

"El menjador no suposa cap problema important, ja que la majoria d'aquests alumnes no es queden a dinar a l'escola; en canvi, els llibres i la resta de material sí que és un problema important, perquè les beques per aquests conceptes són molt petites o bé no els en donen. Aquest és un tema de fricció que ratlla la picaresca: per una banda, l'Administració escolaritza aquests alumnes als centres privats concertats, però per altra no els dona els ajuts per cobrir les despeses mínimes que suposa estar escolaritzat en un centre concertat. A la pràctica, això vol dir que és el centre el qui acaba pagant el que ningú no paga", són les paraules del Sr. Agustí, director del centre.

Entre el col·lectiu de l'escola concertada s'està produint un gran debat en relació al cost de la plaça escolar. S'ha fet un estudi, encarregat a la Universitat de Vic, que demostra el diferencial de despesa entre una plaça a l'escola pública i una a la privada concertada, de manera que per al Departament d'Ensenyament la despesa és major en el cas de l'escola pública. Els resultats d'aquest estudi demostren com les escoles concertades estan obligades a finançar una bona part de la seva activitat perquè el concert educatiu no cobreix tot el que diu que cobreix. (*Despesa i finançament de les escoles de l'Agrupació Escolar Catalana, AEC. 1998*).

Més lluny del "negoci ruïnós" que pot suposar l'acollida de fills d'immigrants per l'escola, el tema té altres derivacions que es consideren preocupants; la vivència de la situació de subvenció total als immigrants, per part de les famílies autòctones, és una d'aquestes derivacions. Ara com ara s'ha detectat una situació de malestar, "*la gent parla, però no passa d'això*", diu el Sr. Agustí. Preocupa la reacció que es pugui produir si augmenta la proporció d'infants fills de famílies immigrants.

- *Limitacions en la pràctica educativa.* El nivell acadèmic dels nouvinguts, juntament amb les dificultats de comunicació, són dos elements que provoquen un augment considerable de la feina del professor; ha d'adaptar totes les activitats i ha de cercar formes de comunicació. Tot aquest plec de treball pot apuntar a situacions d'estrés.

Aquest plantejament evidencia que s'han produït canvis significatius en el model educatiu, malgrat els canvis de marc legal, el discurs de la pedagogia de la diversitat..., es continua amb pràctiques homogeneïtzadores. Haver de donar resposta a una varietat de necessitats educatives es viu amb neguit. Manquen, no només recursos, sinó, sobretot, formació que permeti trobar solucions més creatives als reptes que la diversitat planteja.

- *Els valors.* Aprofundir en els principis educatius que regeixen l'ideari de l'escola cristiana ha estat un dels aspectes més positius de la nova situació. El treball que es fa en aquest àmbit és important; ha calgut qüestionar-se el propi funcionament i les prioritats. Els eixos del treball de valors s'han concretat en la convivència i l'acceptació de l'altre.

Des de la direcció del centre s'entén que aquest és el treball més important que l'escola pot fer de cara a la integració dels nouvinguts. A la pràctica, convivència es tradueix per: sentir-se còmodes a l'escola, fer amics i aprendre a parlar la llengua d'aquí. Per això cal que tots els alumnes del centre, els autòctons i els nouvinguts, siguin capaços d'obrir-se i compartir amb l'altre vivències, il·lusions, pors, fracassos... Aquest és el gran sentit de l'escola, com a espai socialitzador i formatiu.

3.3.8.- Exemples. Dues històries escolars designe divers

En el cas de l'escola Lestonnac, igual que l'escola Pia, tampoc no s'ha tingut accés a cap història escolar d'alumnes. Com en l'altre centre, l'explicació és la saturació de feina dels professionals que no fa aconsellable sobrecarregar-los amb una nova demanda.

Així, com en el cas de l'escola Pia especulàvem amb diferents hipòtesis per tal d'entendre la negativa, en el cas de Lestonnac podem aventurar que estem davant una reacció per mimetisme o per simpatia; recordem que es tracta de dues escoles amb una vinculació molt estreta. Malgrat que no pertanyen al mateix orde religiós funcionen, *de facto*, com si es tractés d'un mateix centre; si més no, l'oferta educativa es presenta d'una manera integrada.

En aquest context té una certa comprensivitat el fet de no donar més informació de la que ha donat l'altre escola, la qual cosa, per a nosaltres, representa una llacuna important.

3.3.9.- L'escenari com a primer comunicador

En el cas de l'escola Lestonnac de Calella, la recollida de dades té lloc en una petita sala d'espera. Decorat de forma molt tradicional, aquest espai contribueix a ratificar l'esperit de senzillesa i serietat que pretén transmetre l'ideari del centre. Les parets blanques i amb alguna petita esquadra, dues cadires de fusta molt antigues i còmodes i una taula quadrada, petita i baixa, a més d'un quadre, un símbol religiós i una petita planta en una cantonada, són tot el decorat d'una habitació rectangular i de petites dimensions. La lluminositat, com en la resta de l'escola, és diàfana i l'entrada de llum per la finestra, que toca al pati dels nens d'Educació Infantil, dóna a la saleta un aspecte acollidor i serè.

3.3.10.- Conclusions

- *El canvi*. A l'escola Lestonnac la situació derivada de l'entrada d'un nou perfil familiar, l'immigrant, no ha significat cap canvi en profunditat.

Des de l'escola s'ha volgut deixar molt clar que no s'han modificat els principis educatius recollits en l'ideari, l'essència dels quals són els valors cristians. Aquests principis són innegociables; sense ells l'escola perdria la seva raó de ser.

El fet de la permanència dels valors no significa la renúncia a revisar-ne el significat ara; és així com el projecte de vida cristiana es concreta avui en el treball de la convivència i l'acceptació de l'altre. En aquest sentit, es pot parlar d'adaptació dins la continuïtat.

També s'han produït canvis en les formes organitzatives; en aquest aspecte ens sembla que ens trobem davant un canvi impulsat per la necessitat que res no canviï. Ens referim a l'organització d'alumnes en "grups flexibles", tal com ja hem comentat, més que una estratègia impulsada per la necessitat d'articular positivament la diversitat, és una recurs per mantenir un discurs pedagògic homogeneïtzador, tendent a conservar *l'status quo* del treball del mestre.

Aquesta nova organització es fonamenta en un discurs pedagògic que semblava superat; la separació dels alumnes en funció del seu rendiment acadèmic (els més bons/els més fluïdos) i que s'ha reeditat canviant l'etiqueta: en lloc de "grup de nivell", en diem "grup flexible", la qual cosa representa una pràctica altament discriminatòria.

- *El conflicte.* Per part de la direcció del centre es reconeix que es viu en una situació de conflicte, si no oberta, sí latent. No obstant, aquest reconeixement no els planteja cap tipus d'intervenció específica.

Pensem que la cultura del conflicte que té l'escola és una cultura molt pobre i negativa, ja que no entén el conflicte com a una possibilitat d'enriquiment i de coneixement, sinó com a una situació que cal evitar. Per tant, el comportament de l'organització escolar davant el conflicte és, en el millor dels casos, la contenció i, en el pitjor, la ignorància.

Hom pot pensar que el comportament davant el conflicte és il·lustratiu de l'immobilisme de l'escola, ja que l'únic tipus de conflicte que el mestre sembla conèixer són els disciplinaris, i el recurs per a tractar-los és l'exercici de l'autoritat. En aquest moment, en què el model d'autoritat està en crisi, no se sap quin recurs utilitzar. En aquest aspecte hi ha una gran desorientació.

Els conflictes que avui es plategen tenen una arrel diferent; la majoria són conflictes produïts pel xoc cultural. La solució a aquests conflictes no pot ser l'autoritat; es necessiten recursos nous i més imaginatius, que sembla que ningú té, almenys en l'organització escolar.

Aquesta constatació ens porta a interrogar-nos sobre els continguts de la formació dels mestres. Caldria analitzar i revisar la pertinença dels programes de formació.

- *Concepte d'integració.* En el cas de l'escola Lestonnac, en no disposar del paquet informatiu en relació a les històries escolars, parlar de com des del centre es conceptualitza la integració es fa difícil. Tenim, però, els materials de l'entrevista i les opinions respecte a la valoració de la integració que ens permeten fer una aproximació al tema. Així, veiem que una bona integració és sinònim de "trobar-se còmodes, fer amics i parlar en català". Entenem que integrar-se des d'aquesta òptica és sinònim de viure en una situació normalitzada; el fet de referir-se als aspectes emocionals ens sembla molt interessant. Amb les dades que tenim no podem saber si s'interpreta en sentit més o menys assimilacionista.

4.- Epíleg a l'estudi de Calella

4.1.- Problemàtiques emergents

L'escola, organisme ancorat en el passat, món tancat resistent al canvi, o organisme viu, laboratori d'experimentació social?

Davant temes tan importants com els conflictes, el xoc cultural, queda palès que la cultura professional de l'ensenyant és prehistòrica, obsoleta per afrontar els nous reptes.

A aquesta conclusió s'arriba tant per la conceptualització exclusivament negativa que es fa del conflicte com per la manca de registre de tipificació de casos o la manca de recursos d'intervenció. Aquesta òptica pot qüestionar la validesa de l'organització.

Entenem que avui la societat demana una institució que no només sigui una ciutadella, un mur de contenció, un lloc d'assimilació de l'alteritat, sinó un espai d'intercanvi, de creació i de mestissatge.

Avançar en la nova escola vol dir millorar la qualitat educativa; això passa per revisar els continguts i les teories que fonamenten els programes de la formació de mestres, des d'una òptica oberta, capaç de posar en relació l'educació amb diferents àrees de pensament i confrontar la cultura professional de l'ensenyant amb altres cultures professionals, capaces d'aportar imatges diverses de relació.

Per altra banda, trobem el perill de les "operacions de maquillatge", consistents a substituir etiquetes sense revisar els continguts. Aquesta pràctica, massa habitual, produeix el miratge d'estar "a l'última", sense que s'hagi modificat essencialment la orientació de les pràctiques educatives; en els casos més extrems es pot caure en el cinisme, conscientment o inconscientment. Un bon exemple el tenim en el que avui es coneix com a grups flexibles, quan són organitzacions segregades en funció dels nivells de competència acadèmica dels alumnes.

L'exigència de rigor professional va essent una urgència.

4.2.- Reptes de futur. Línies d'intervenció a nivell social

Calella ha quedat ja configurat com a municipi receptor d'immigració. Com en d'altres zones, l'augment de la població nouvinguda sembla imparable, augmenta a un ritme cada vegada més ràpid; la procedència és molt variada encara que darrerament es fa molt visible la gent procedent de Llatinoamèrica.

La situació comença a fer-se difícil: cada vegada costa més trobar feina, no hi ha habitatges disponibles per als nouvinguts -sense diners no es pot accedir a una vivenda-. Aquesta situació demana intervenció pública.

En parlar de línies d'intervenció social, cal fer referència necessàriament al Pla Intermunicipal d'Immigració, ja que és el que engloba el conjunt d'activitats i serveis destinats a l'atenció dels nouvinguts que s'estan portant a terme a Calella, Palafolls, Sta. Susana, Tordera, Pineda i Malgrat. Sembla que, darrerament, els objectius del Pla Intermunicipal es centren a promoure el contacte entre l'Ajuntament i les associacions d'immigrants existents, per tal d'establir un protocol d'actuació comú, evitant que les mateixes es converteixin en autèntics guetos. Aquest Pla contempla també la funció d'una medidora cultural (o intèrpret) i de les diverses comissions de treball formades al municipi i que s'encarreguen d'atendre la diversitat de necessitats que apareixen en les diverses localitats esmentades: econòmiques, culturals, d'habitatge, educatives, etc.

En l'àmbit de perspectives futures és clar que dependrà del conjunt d'actuacions proposades pel mateix municipi, el fet que la integració dels nouvinguts i el seu assentament es produeixi de manera més o menys positiva. De moment, però, es reconeix l'existència creixent d'immigració, els pocs espais de contacte entre aquesta població i l'autòctona, la manca de treball i d'habitatge, així com les dificultats cada vegada majors de les escoles per oferir l'atenció adequada als alumnes immigrants que arriben. Malgrat tot, les actuacions preses es limiten a les comentades en el paràgraf anterior. De nou, és possible que fins que la situació no s'agreugi no es vegi realment la necessitat de posar mesures més concretes.

ESTUDI DE BARCELONA



L'elecció de Barcelona, com a tipus de ciutat receptora d'immigració, és obligat tant perquè es configura com una de les principals zones de densificació d'aquesta població, com per la història de la ciutat, que ha estat i continua sent pol d'atracció i destinació de bona part dels moviments de població que s'han produït a l'Estat al llarg del s. XX. Cal afegir que permet l'estudi de col·lectius que a la resta de Catalunya es troben de manera molt minoritària o bé no hi tenen pràcticament presència.

Però Barcelona, com tota metròpolis, presenta una geografia variada i extensa i l'impacte migratori és molt diferent en funció de la zona de la ciutat a què ens vulguem referir.

El cas que presentem es situa al Districte 2n, Eixample (concretament la zona Esquerra de l'Eixample), però la població escolar que acull prové, majoritàriament, de Ciutat Vella (concretament de la zona del Raval Nord). Aquesta situació dóna una complexitat afegida a l'estudi del context en fer necessària la documentació de 3 referències: Barcelona, en general, l'Eixample i Ciutat Vella.

1.- Context urbà i demogràfic

1.1.- Entorn urbà i moviment de població

La ciutat creix entre límits naturals: el mar, la serra de Collserola i els rius Besòs i Llobregat. Són vertaderes fronteres que constreixen les possibilitats d'expansió.

La seva situació, vora la mar, explica la història de centre d'intercanvi i comerç, de lloc de pas, i l'impuls que aquestes activitats donen al creixement de la ciutat. Tot plegat va configurant un caràcter emprenedor que explica el seu desenvolupament industrial i la seva aposta europea.

La Barcelona actual s'estructura en nou districtes, però la conurbació abraça una àrea molt més extensa (àrea metropolitana).

- ***Districte I. Ciutat Vella.*** És el nucli primer de la ciutat. Comprèn els barris de la Rambla, el Raval, el Gòtic, la Ribera, el Port Vell i Ciutadella. Creix a partir de l'antiga colònia romana Barcino (s. I d.C.); la seva màxima esplendor arriba entre els s. XIII i XV moment en què es basteix el conjunt monumental del barri gòtic.

És un districte de grans contrastos on trobem des dels edificis més emblemàtics de la ciutat, a construccions de baixa qualitat i, fins en alguns casos, insolubles, apilades en carrers estrets i ombrívols, amb una estructura pròpia de la ciutat medieval. Actualment aquesta part del districte està ocupada per la gent amb menys recursos econòmics (persones grans i marginals, així com la immigració més recent i en estat més precari).

Les recents intervencions urbanístiques a la zona del Raval responen a diferents línies d'acció, totes tenen com a objectiu la dignificació del barri, per una banda, s'enderroquen edificis ruïnosos per tal d'esponjar l'espai, convertint-los en espais col·lectius: placetes, jardinetes..., o intervencions més importants com la recent oberta Rambla del Raval, un ample bulevard arbrat; o bé s'enderroquen per construir nous habitatges als quals difícilment tenen accés els habitants actuals del barri. Aquestes accions, a la llarga, canviaran no només la fesomia física del barri sinó també el tipus d'habitant.

Per altra banda, la construcció de nous edificis de serveis i culturals (com el MACBA o les noves facultats universitàries) o la recuperació d'antics edificis amb finalitats culturals (com el Centre de Cultura Contemporània), serveixen igualment per canviar no només la pell sinó també els personatges que hi transiten, oferint una barreja suggerent d'edats, ètnies i cultures, cada una de les quals pren possessió de l'espai i l'interpreta de manera diversa.

Tots aquests canvis fan del Raval un dels entorns més dinàmics de la ciutat.

- ***Districte II. Eixample.*** És la Barcelona que sorgeix a partir de l'enderrocament de la muralla medieval (1854), seguint el projecte redactat per Ildefons Cerdà, que proposa un traçat reticular, format a partir d'un model d'agrupament d'edificació de base quadrada amb un gran pati/jardí central ("illes"). El Passeig de Gràcia és l'artèria principal i fixa el límit entre dues zones diferenciades: la dreta amb habitatges senyorials, que serà ocupada per la gran burgesia, i l'esquerra, que es va configurant com a zona més popular.

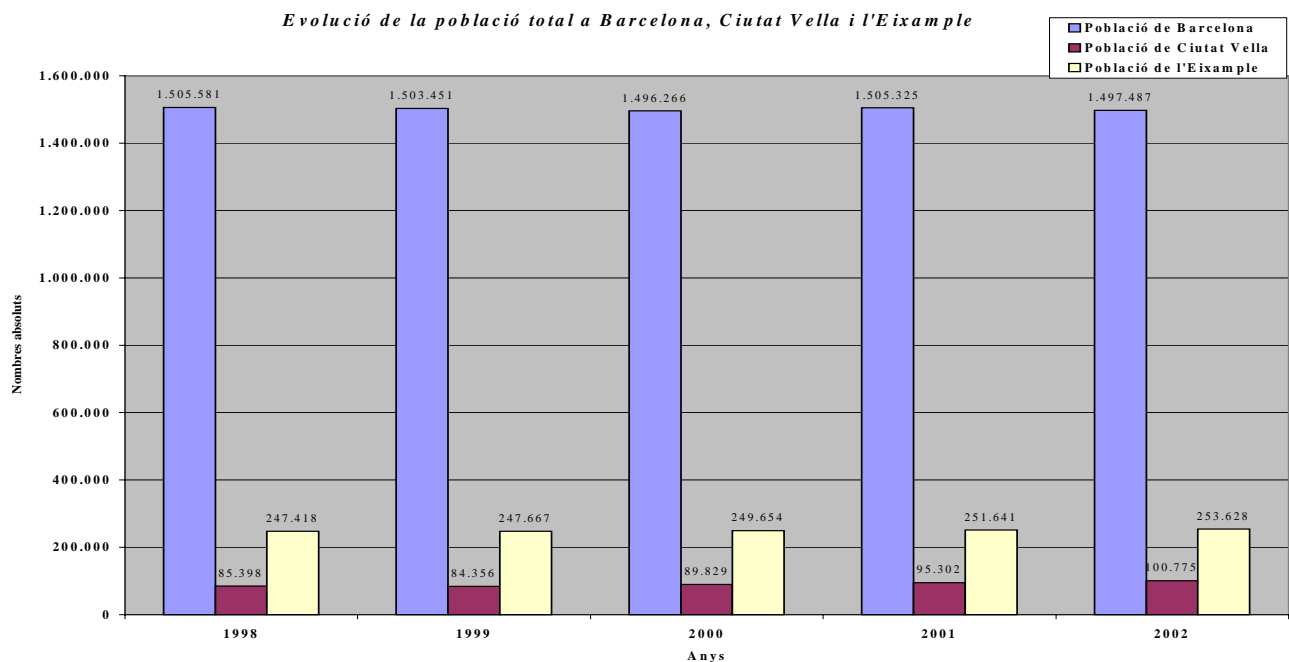
Amb el pas del temps es va densificant i es produeix un èxode de població cap a zones més altes de la ciutat (barris d'incorporació més recent a Barcelona, com Sarrià o Sant Gervasi). Els espais que deixa buits aquest procés, en part els reconvertiran per dedicar-los a l'activitat econòmica terciària (serveis) i, en part, quedaran deshabitats i, per tant, sense manteniment. Aquests habitatges es van deteriorant i seran ocupats per immigrants procedents, sobretot, de Llatinoamèrica.

El **moviment demogràfic** de la ciutat al llarg del s. XX presenta una línia de creixement sostingut fins a la meitat de la dècada dels anys 80, moment en què s'inverteix la tendència, com a conseqüència tant de l'encariment de la vida a la ciutat, com de la millora de la qualitat de vida i preus més assequibles que ofereixen les poblacions properes, així com una considerable millora de les comunicacions.

<i>Taula d'evolució de la població total a Barcelona ciutat</i>		
Any	Nombre d'habitants	Fluctuació
1900	544.137	-----
1930	1.005.565	+461.428
1950	1.280.179	+274.614
1970	1.745.142	+464.963
1981	1.752.627	+ 7.485
<i>1986</i>	<i>1.701.812</i>	<i>- 50.815</i>
1988	1.505.581	- 196.231
1999	1.503.451	- 2.130
2000	1.496.226	- 7.225
2001	1.505.325	+ 9.099

Font: Padró de l'Ajuntament de Barcelona

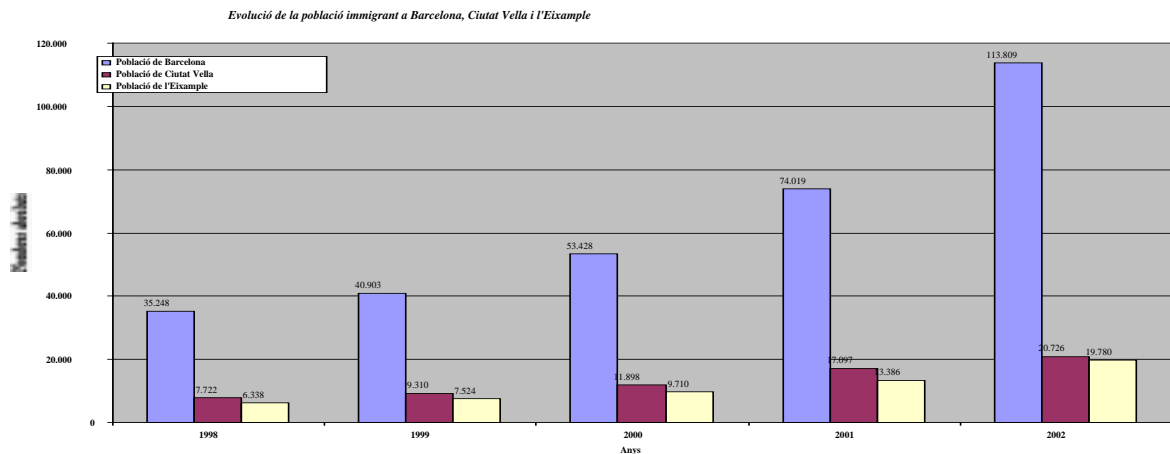
Com reflecteix la taula, a partir de meitat de la dècada dels 80 comença el creixement negatiu i no serà fins al 1999 que sembla observar-se un ritme més lent pel que fa a la pèrdua de població i és a partir del 2001 que s'inverteix clarament la tendència i torna a donar uns marcadors positius de creixement, gràcies, sobretot, a l'arribada d'immigració.



Les dades de l'evolució demogràfica tant a Ciutat Vella com a l'Eixample no segueixen la tendència general de pèrdua de població; el moviment, en ambdós districtes, apunta a un creixement sostingut atribuïble, en bona mesura, al factor migratori.

<i>Evolució de la població immigrant de Barcelona, Ciutat Vella i l'Eixample</i>									
	Barcelona			Ciutat Vella			Eixample		
	Total Població	Total Immigr.	% Immigr.	Total Població	Total Immigr.	% Immigr.	Total Població	Total Immigr.	% Immigr.
1998	1.505.581	35.248	2,3	85.398	7.722	9	247.418	6.338	2,6
1999	1.503.451	40.903	2,7	84.356	9.310	11	247.667	7.524	3
2000	1.496.266	53.428	3,6	89.829	11.898	13	249.654	9.710	4
2001	1.505.325	74.019	4,9	95.302	17.097	18	251.641	13.386	5,3
2002 (març)	1.497.487	113.809	7,6	100.775	20.726	20,6	253.628	19.780	7,8

Fonts: Observatori permanent de Barcelona elaborades a partir dels Padrons Municipals



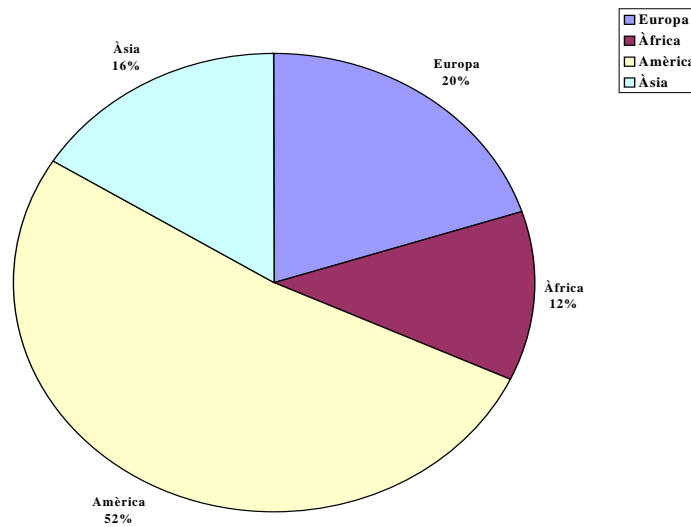
La comparació de la fluctuació d'habitants de Barcelona entre l'any 2000 i el 2001 -que en xifres absolutes representa un augment de 9.059 persones- amb l'augment del nombre d'immigrants (que és de 20.591). La diferència entre ambdues xifres és un clar indicador que la ciutat continua la pèrdua de població autòctona, però aquesta pèrdua és compensada, amb escreix, pel ritme de creixement de la població immigrant, població que, en bona mesura, és absorbida pels dos districtes estudiats, especialment a Ciutat Vella, que en un interval inferior als 4 anys augmenta en 11,6% punts el percentatge d'immigrants.

Ara bé, sabem "que Ciutat Vella és un districte concebut per a la majoria d'immigrants com a *terra de pas*, és a dir, el primer lloc d'establiment que permetrà millorar les condicions econòmiques per poder desplaçar-se a altres zones: els marroquins aspiren a poder arribar a França, els pakistanesos volen anar a Anglaterra i els dominicans i filipins aspiren a arribar als Estats Units", són paraules d'Iria Garcia, responsable d'immigració a Ciutat Vella. Però malgrat les expectatives, els estudis de la Fundació CIDOB assenyalen un gran canvi al voltant dels anys 1997-98: es comença a observar un creixement natural tant de la colònia marroquina com de la filipina, comencen a tenir fills a Ciutat Vella, com a conseqüència del reagrupament familiar o de la formació de noves famílies, el que s'interpreta com a signe d'assentament (del qual parlarem més endavant).

Font: Padró de l'Ajuntament de Barcelona

Procedència de la població immigrant. 2002					
	Tot. immigrants als districtes		Tot. immigrants a Barcelona	% immigrants sobre el total del districte	
	C. V.	Eixam.		C. V.	Eixam.
<u>EUROPA</u>	2.549	3.365	22.924	12,3%	17%
Comunitària	1.516	2.450	13.889		
Extracomunitària	1.033	975	9.035		
<u>ÀFRICA</u>	3.851	1.207	13.993	18,6%	6%
Magrib	3.322	1.129	10.659		
Subsaharians	529	78	3.334		
<u>AMÈRICA</u>	7.068	11.860	58.958	34,1%	60%
Antigues colònies espany	6.701	11.141	55.814		
No colònies	367	719	3.144		
<u>ÀSIA</u>	7.258	3.348	17.934	35%	17%
Pakistan	3.622	1.006	7.112		
Filipines	2.705	819	4.258		
Xina	368	1.057	3.603		
Índia	313	252	1.485		
Japó	36	110	889		
Bangla Desh	250	104	587		
TOTAL	20.726	19.780	113.809		

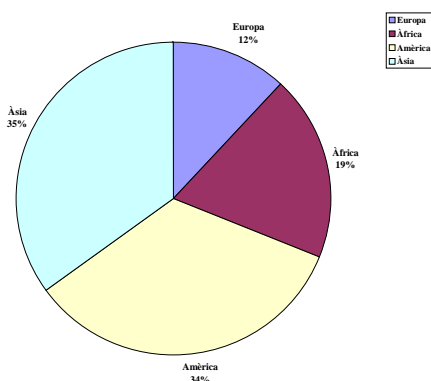
Distribució de la població immigrant a Barcelona segons la procedència



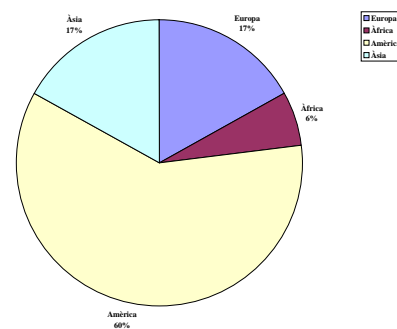
Les dades d'aquesta taula són interessants perquè trenquen alguns estereotips; no només migren els habitants de zones desfavorides. La important presència d'europaus comunitaris a la ciutat que, juntament amb ciutadans dels Estats Units i del Japó, formen part d'un contingent migratori qualificat, respon al perfil de directius i professionals d'empresa o a persones lligades al món de la creació i de la cultura. Aquest col·lectiu és la immigració invisible, el grup que no forma part de l'imaginari col·lectiu quan es parla d'immigració, no tant perquè no tingui una altra cultura o no parli una altra llengua, sinó perquè té un poder adquisitiu apreciable que determina el fet de no ser percebut com una alteritat amenaçadora.

Segmentació segons la procedència de la immigració Ciutat Vella/Eixample

Distribució de la població immigrant a Ciutat Vella segons la procedència



Distribució de la població immigrant a l'Eixample segons la procedència



Crida l'atenció que hi hagi un percentatge significatiu de població procedent dels països de l'Europa comunitària que triï com a lloc de residència Ciutat Vella. La presència d'aquesta població al districte reforça la idea de canvi del perfil dels habitants potenciat a partir de les recents intervencions urbanístiques ja esmentades.

Les gràfiques mostren amb claredat que el percentatge més important d'africans i asiàtics el trobem a Ciutat Vella, mentre que els llatinoamericans es concentren a l'Eixample. (Per a més informació es poden consultar els Plànols de Saturació de l'Annex).

Un dels temes claus en parlar d'immigració és l'**assentament**, entès com a permanència, més o menys normalitzada. Un dels indicadors més fiables del grau d'assentament dels col·lectius estrangers és el seu procés de feminització o masculinització, és a dir, la variabilitat de la proporció home/dona del col·lectiu.

Gènere segons la nacionalitat dels estrangers empadronats a Barcelona										
	1995		1996		1997		1998		1999	
	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D
Marroc	1.659	1.148	1.873	1.323	1.940	1.550	2.387	1.867	2.829	2.153
Filipines	633	1.043	710	1.144	798	1.116	876	1.228	1.011	1.373
Pakistan	384	105	474	140	547	172	829	225	1.093	289
R. Dominicana	172	589	240	826	353	1.177	503	1.600	674	2.103
U. Europea	4.181	4.045	4.286	4.126	4.000	3.861	4.542	4.294	5.091	4.760
Perú	722	891	900	1.194	1.180	1.865	1.438	2.319	1.713	2.870
TOTAL	13.676	13.469	14.633	14.721	14.021	15.144	16.624	17.846	19.668	21.235

Font: Observatori Permanent de la Immigració. Ajuntament de Barcelona

S'evidencia un augment sostingut de la població femenina tant en el col·lectiu marroquí com en el pakistanès, per bé que en proporció més moderada en aquest darrer grup. Recordem que en ambdues col·lectivitats són els homes els qui inicien la cadena migratòria, per tant, l'augment de dones indica reagrupament i permanència.

En els col·lectius filipins i dominicans, són les dones les que inicien la cadena migratòria; s'evidencia un augment del grup masculí. Aquesta progressiva masculinització està més avançada en el cas dels filipins.

Recordem que marroquins i filipins són dues de les comunitats que primer arriben a Barcelona i en aquests moments constitueixen els col·lectius més estabilitzats.

En opinió de Jordi Moreras (responsable d'immigració del CIDOB) "*estem vivint una època de canvi en el perfil de la immigració; fins ara s'havia tractat d'una immigració lenta, amb persones marroquines assentades, amb filipins i pakistanesos també assentats, és a dir, amb la seva activitat econòmica pròpia, vivenda pròpia, etc. Des de fa dos anys la situació ha canviat, augmenta el nombre de llatinoamericans (dominicans, equatorians i peruans)*".

1.2.- Serveis i programes per a l'immigrant

El tema de la immigració és un dels punts calents del debat polític a la ciutat. Preocupa tant la convivència entre comunitats com el procés d'integració del nouvingut, però si busquem els programes o serveis específics adreçats només als immigrants ens trobem amb un gran buit, ja que s'entén que a la integració no s'hi arriba amb mesures diferencials, que poden ser objecte de lectures distorsionades per part d'uns i altres (els uns poden sentir-se discriminats i els altres segregats). Ara bé, això no significa que el tema no estigui present de diverses maneres, tant com a tema de reflexió i debat, com en algunes intervencions. En citarem les més destacades, subdividides entre les de caire municipal i les que no ho són:

1.2.1.- Serveis i Programes Municipals

➤ ***El Consell Municipal de Benestar Social.*** Organisme que agrupa un ampli ventall representatiu de la societat civil i de les institucions. El seu funcionament s'articula a partir de diferents grups de treball en què participen tècnics dels diferents àmbits professionals.

Els serveis que conformen la xarxa municipal de Benestar Social es coneixen com a "serveis socials d'atenció primària" i estan orientats a prevenir les situacions de marginació i a promoure les prestacions socials de suport personal, d'informació, d'atenció i ajut a tots els ciutadans, especialment a les persones, les famílies o els col·lectius que, per raó de dificultats de desenvolupament i d'integració en la societat, manca d'autonomia personal, disminucions físiques, psíquiques o sensorials, problemes familiars o marginació social..., precisen aquests serveis.

Els serveis socials d'atenció primària constitueixen el punt d'accés immediat al Sistema Català de Serveis Socials, el primer nivell d'aquest i el més proper a l'usuari i als àmbits familiar i social. Es presten mitjançant equips polivalents de professionals que despleguen funcions d'atenció social a problemàtiques, dèficits o situacions que impedeixen un desenvolupament normalitzat de la vida quotidiana de les persones

Entre d'altres, els recursos existents a la ciutat de Barcelona més relacionats amb l'atenció als immigrants són:

1. **Atenció a persones sense sostre:** Inclou diferents actuacions encaminades a l'acolliment i tractament de transeünts i persones que viuen en situació inicial o consolidada de desarrelament social i indigència.
 2. **Atenció a immigrants estrangers i refugiats (SAIER)**
 3. **Centres de Serveis Socials (CSS):** Les activitats i serveis comuns a tots els CSS són:
 - Atenció social individualitzada i/o família:
 - *Informació, primera acollida, orientació;
 - *Valoració de cada cas i pla d'intervenció;
 - *Tramitació de documentació;
 - *Gestió d'ajuts econòmics i altres recursos: PIRMI (salari social amb pla de treball a seguir)
 - *Derivació als serveis adequats per cada cas;
 - Atenció urgències socials;
 - Atenció domiciliària (treballadors familiars, alarmes telefòniques, menjars a domicili, neteja...);
 - Atenció jurídica (a través d'advocats en cada districte);
 - Prevenció i atenció social col·lectiva (projectes de detecció de població en risc social, prevenció i tractament de l'absentisme escolar, treball comunitari)
- ***Consell Municipal d'Immigració de Barcelona.*** Òrgan consultiu i de participació de l'Ajuntament de Barcelona, integrat actualment per representants municipals i per 16 entitats d'immigrants, cíviques i sindicals d'àmbit de ciutat que en són les fundadores.
- Els objectius del consell són:
1. Promoure les condicions necessàries per aconseguir la plena ciutadania.
 2. Fomentar accions i iniciatives per combatre el racisme social i institucional.
 3. Donar suport al desenvolupament de les cultures presents a la ciutat.
- ***Projecte Educatiu de Ciutat.*** Impulsat des de la Regidoria d'Educació, en el marc de l'àmbit dedicat a Educació i Cultura es treballa en l'elaboració de materials per a la reflexió sobre el tema d'educació i multicultural.

1.2.2.- Altres fundacions, organismes i projectes

A més de l'Ajuntament, hi ha fundacions i organismes que, així mateix, tenen com a objectiu la documentació i l'anàlisi o la intervenció. En són un exemple:

- **Fundació CIDOB (Centre d'Informació i Documentació Internacional a Barcelona).** La fundació CIDOB és un centre d'informació, documentació i estudi de relacions internacionals i desenvolupament, ubicat al carrer Elisabets, 12. L'any 1973 es legalitza com a associació sense ànim de lucre, i el 1979 es transforma en fundació privada, integrada per diverses institucions en qualitat de patrons (el Ministerio de Asuntos Exteriores, el Ministerio de Defensa, la Generalitat de Catalunya, l'Ajuntament de Barcelona, la Diputació de Barcelona, l'AECI, Associació de Mestres Rosa Sensat, la UB, la UAB, la UPC, entre d'altres). L'any 1997 s'adscriu a la Universitat de Barcelona com a Institut Universitari d'Estudis Internacionals (IUEI).

El CIDOB s'organitza en cinc blocs: el Centre d'estudis internacionals, el Centre de Documentació, la BIBA (Biblioteca Internacional a Barcelona), l'Assessoria Tècnica i l'Editorial. En conjunt, es realitzen activitats d'investigació (estudis, informes, dictàmens i debats); docència (cursos de post-grau, Màster en Estudis Internacionals, Màster en Estudis per al desenvolupament, Màster en Exclusió Social i Diversitat Cultural i altres cursos especialitzats; jornades i seminaris internacionals.

Els serveis oferts pel CIDOB es concreten en: documentació i informació (web del CIDOB, base de dades de referències bibliogràfiques, observatori de Crisis, biografies de líders polítics...), biblioteca de consulta pública i assessoria i gestió tècnica (assessorament en accions de desenvolupament, identificació, seguiment i avaluació de projectes de desenvolupament...).

Les diverses activitats realitzades pels professionals del CIDOB s'orienten a organismes públics nacionals i internacionals; a organitzacions no governamentals de cooperació al desenvolupament; a empreses exportadores, financeres, editorials; a mitjans de comunicació; a experts i professionals; a estudiants universitaris; a persones interessades en temes internacionals, etc.

Les àrees geogràfiques en les quals es centren les investigacions realitzades pels professionals del CIDOB són: Mediterrània-Món Àrab, Amèrica Llatina, Europa Central i Oriental, Nous Estats Independents, Àsia i Àfrica Subsahariana.

Finalment, els camps temàtics prioritaris que en relació a aquestes àrees són tractats són: política internacional, transicions democràtiques, seguretat i defensa, desenvolupament i cooperació internacional, desenvolupament i població, migracions i dinàmiques interculturals.

- **ACSAR. Associació Catalana de Solidaritat i Ajuda al Refugiat.** Fou creada l'abril de 1988 i depèn de la Comissió Espanyola d'Ajuda al Refugiat (CEAR).

Des de que es crea el 1979, CEAR va assumint la problemàtica dels refugiats a tot el país. En ser Catalunya una de les autonomies amb més alta presència de refugiats, es planteja la necessitat de crear una nova organització que, vinculada a CEAR, gaudeixi d'autonomia necessària per portar a terme una gestió dinàmica d'acord amb les exigències específiques que es demanden.

ACSAR es defineix com una organització que té la finalitat d'oferir el suport material i social necessari a les persones que, havent sortit del seu país per causes religioses, polítiques, econòmiques, etc., no poden tornar-hi i volen establir-se a Espanya, sol·licitant el refugi al nostre país.

Així, els objectius d'ACSAR es concreten en:

1. Atendre jurídicament i humanitàriament els sol·licitants d'asil i els refugiats.
 2. Treballar per a la integració dels refugiats en la societat (14 voluntaris i 7 de plantilla)
- Per tal d'assolir-los, l'organització ofereix: Informació i orientació; Assessorament jurídic; Centres d'acollida; Formació bàsica; Retorn i reubicació; Trasllat i assentament; Campanyes de sensibilització de l'opinió pública; Documentació; Publicacions,...

- **CITE. Centre d'Informació per a Treballadors Estrangers.** És l'organisme de CC.OO. que s'ocupa de donar suport als immigrants estrangers. El CITE resta obert a tots els treballadors estrangers que tinguin necessitat dels seus serveis. Té 26 oficines situades a les principals ciutats catalanes, sent el major observatori d'immigració de Catalunya.

Les seves activitats, entre d'altres, són: Assessorament i orientació en matèria de legislació d'estrangeria; Tramitació de permisos de treball i/o residència, reagrupació familiar, nacionalitat, exempció de visat; Cursos de Formació Ocupacional per a aturats i de reciclatge per a treballadors en actiu; Cursos de llengua catalana i castellana; Campanyes de sensibilització contra el racisme; Programa "Els immigrants coneixem Catalunya", de visites culturals; Festa anual; Propostes en matèria de polítiques d'integració social; Activitats reivindicatives a favor dels immigrants; Publicació del "Recull anual sobre immigració" i de Guies especialitzades.

- **Càritas Ciutat Vella.** Treballa perquè les persones surtin de l'estat de pobresa en què es troben. La tasca que fa té una dimensió pedagògica de constància en l'acompanyament d'adaptació al ritme de les persones, a més d'ajuda econòmica, sense oblidar el primer pas de tot aquest procés, que és un acolliment obert i sense discriminacions.

Per desenvolupar la seva acció compta amb programes de vellesa, atur, infància i famílies, drogodependències i emigració.

- **Projecte de participació dels col·lectius de persones immigrades a Ciutat Vella.** Aquest projecte és una iniciativa de l'Equip de Recerca Escenaris de Participació Ciutadana amb el recolzament de la Fundació Jaume Bofill. La finalitat d'aquesta recerca és la d'analitzar la situació de les persones immigrades al districte de Ciutat Vella des del punt de vista de la participació ciutadana, i sistematitzar mecanismes que permetin que aquesta sigui efectiva.

El procés desenvolupat s'ha articulat en dues vessants diferenciades:

- * La de **recerca**, que pretén estudiar la temàtica de la participació i la immigració en el context del Casc Antic; els discursos i accions de diferents associacions, institucions, xarxes informals, etc., del barri i les relacions entre elles.
- * La **d'acció**, que pretén treballar, amb diferents associacions del barri, accions concretes vers la millora de la convivència veïnal i l'increment de les pautes participatives de la població del barri.

- **Projecte d'Immersion Sociolingüística per a Persones Immigrades.** En els darrers anys, la població del barri del Casc Antic de Barcelona ha anat canviant; actualment es calcula que un 17% prové de països extracomunitaris, principalment del Magrib, la República Dominicana, l'Àfrica subsahariana, el Pakistan, la Xina, les Filipines i, darrerament, dels països de l'Est. Aquesta realitat s'ha vist reflectida en les demandes que han anat rebent les Escoles d'Adults, a les quals, des de 1998, s'ha procurat donar resposta amb el Projecte d'Immersion Sociolingüística per a Persones Immigrades.

Els objectius que persegueix són:

- *Facilitar l'accés a la formació de les persones immigrades;
- *Procurar per l'ensenyament-aprenentatge de llengua, alfabetització, noves tecnologies i coneixement sobre la realitat social.

- **Projecte d'Acompanyament i Mediació.** L'arribada a un nou país comporta, en molts casos, el desconeixement de l'entorn i, per tant, dels recursos públics i privats i les vies legals per tal d'assolir el grau de ciutadania pertinent. Aquest desconeixement sol generar un conflicte amb l'entorn, que pot arribar a esdevenir perillós.

AFPACA, per les seves activitats, és un punt de trobada de persones provinents d'arreu, on fruit del contacte diari, surten angoixes derivades de la seva situació legal, laboral, i de cobertura de les necessitats bàsiques, a les quals es dóna sortida amb el servei d'acollida i mediació. Així, les persones que formen part de l'associació, es converteixen en agents difusors per a d'altres persones de l'entorn proper que es troben en la seva mateixa situació.

Al mateix temps, com a entitat integrada en el seu entorn, té un paper molt important en el moviment associatiu i veïnal.

Els seus objectius es concreten en:

- *Ofertir informació i assessorament sobre aspectes jurídics, de recerca de feina i habitatge, i del funcionament sanitari;
- *Actuar des d'una triple vessant: Prevenió, Detecció i Intervenció.

- **Projecte Òmnia.** Òmnia es defineix com a mesura per combatre l'exclusió social, per la voluntat d'impulsar noves tecnologies de tota la població dels barris de Catalunya, i en especial, dels joves candidats a patir processos de desigualtat social i aturats de llarga durada.

Els seus objectius són:

- *Desenvolupar les habilitats i capacitats ocupacionals a través de l'accés a les noves tecnologies i de processos de formació i reciclatge, facilitant la convergència entre la demanda del mercat laboral i l'oferta de formació.
- *Impulsar l'acció coordinada entre el món associatiu i del voluntariat, entitats gestores sense ànim de lucre i l'acció institucional, per tal de sumar esforços de forma territorialitzada. Reforçar les xarxes de voluntariat i d'ajuda mútua i dotar-les amb les eines necessàries que els permetin desenvolupar programes innovadors i participar en la lluita contra l'exclusió social.
- *Dinamitzar, en els barris o territoris on s'apliquin, les diferents associacions del barri perquè accedeixin a la societat.

En aquest apartat cal esmentar l'existència de múltiples associacions creades pels propis immigrants, el que es coneix com *xarxa migratòria*, que determina el lloc on s'assentaran els col·lectius, les dinàmiques identitàries que prendran...

Aquestes xarxes són formades per la primera generació d'immigrants i el seu comportament és similar al de la diàspora, és a dir, que no tenen relació amb el que actualment entenem per integració (una assimilació progressiva). Les xarxes migratòries constituïran un mètode eficaç de reestructuració del col·lectiu, una manera de crear espais propis, no de compartir espais. Malgrat tot, s'observen certes tendències a preocupar-se per la sensibilització dels joves immigrants al país en el qual es troben. La seva expressió pública serà en forma d'associacions creades per immigrants i per a immigrants. Les més destacades són:

- **Associació de Joves Argelins a Catalunya.** S'encarrega de sensibilitzar els joves algerians per tal que s'integrin a Catalunya.

- **Comissió de Joves Immigrants a Catalunya.** S'encarrega de sensibilitzar els joves immigrants per tal que s'integrin a Catalunya, així com d'oferir assistència jurídica, sanitària, social i cultural.
- **Associació Bayt Al Thaqafa.** Facilita la inserció cultural i social dels immigrants àrabo-musulmans residents a Catalunya, sense la pèrdua de la pròpia identitat. Ofereix classes de castellà, alfabetització, informàtica, reforç, classes d'àrab a nens i nenes, tallers, activitats de futbol sala, colònies, albergs...
- **Associació d'Immigrants Senegalesos a Catalunya.** Treballen l'assessorament dels membres en qüestions administratives (papers, reagrupament familiar) i la formació (alfabetització català-castellà); acostava la cultura senegalesa a la societat d'acollida, treball sense el qual no és possible la convivència; opta per una cooperació al desenvolupament sostenible...
- **Associació Hondurenys a Catalunya.** Promou els coneixements de la cultura, tradicions i costums d'Hondures a Catalunya, donant suport, acollida i assessorament jurídic a les persones hondurenys residents a Catalunya; acompanyant i realitzant activitats que facilitin el millor coneixement de l'entorn als hondurenys que arribin.
- **Associació Nahda.** Associació de marroquins de Ciutat Vella que promou la seva pròpia cultura i treballen per la millora de la qualitat de vida dels veïns i veïnes magribins.

1.3.- Activitats econòmiques desenvolupades per immigrants

Parlar de les activitats productives dels immigrants demana considerar tres variables: la procedència, el gènere i l'antiguitat o el grau d'assentament. Analtzarem les quatre col·lectivitats amb presència majoritària en els districtes estudiats: marroquins, pakistanesos, filipins i llatinoamericans: dominicans, en el cas de Ciutat Vella; peruans i equatorians en el cas de l'Eixample.

- **Marroquins.** En el cas dels homes, la seva activitat econòmica està lligada al món de la construcció, segment en el qual els treballadors procedents del Marroc són molt apreciats; tenen fama de ser bons artesans. En alguns casos d'assentaments més antics i, per tant, consolidats, han aconseguit tenir la seva pròpia empresa, passant d'assalariats a empresaris. Les dones arriben com a conseqüència del reagrupament familiar; molt lentament van accedint al mercat laboral -el treball femení fora de casa entre aquest col·lectiu està mal

vist-, s'ocupen en el servei domèstic. Hi ha una certa reticència entre la població autòctona, però, a contractar personal femení d'aquest grup per por a tenir problemes derivats del masclisme o bé mal entesos per temes de gènere.

- **Pakistanesos.** En el cas dels homes, la seva activitat econòmica està relacionada amb el comerç. Molts tenen el seu propi negoci; són, sobretot, botiguers i en algun cas també s'han introduït en el món de la restauració. Pel que fa a aquest col·lectiu hi ha moltes reticències a l'hora de donar permisos, ja que es creu que entre ells existeixen importants màfies.

En el cas de les dones, formen una població molt reduïda. Hi ha poques dones que arribin per reunir-se amb marits i pares. És un grup invisible; no fan cap activitat econòmica fora dels nuclis dels seus col·lectius.

- **Filipins.** Les dones, iniciadores de la cadena migratòria, treballen en el segment del servei domèstic i atenció a la gent gran. Tenen un grau de formació mitjà i són un col·lectiu especialment apreciat i valorat tant per la seva perfecció en les tasques domèstiques com per la seva paciència i discreció. En casos d'immigrants més antics, han muntat els seus propis negocis, sobretot en el sector del petit comerç.

En el cas dels homes, que arriben quan les dones estan ja instal·lades i amb feina segura, treballen també en el servei domèstic com a jardiners, majordoms o xofers.

- **Dominicans.** Les dones, com en el cas de les filipines, inicien la cadena migratòria i s'ocupen, també, en el servei domèstic, però no són tan apreciades com aquelles. S'argumenta que no saben fer res de la casa, que se'ls ha d'ensenyar tot, a més de ser gent sorollosa i poc discretes. Hi ha diferència notable entre les acabades d'arribar i les ja assentades. Algunes dones d'aquest col·lectiu exerceixen la prostitució.

Els homes arriben més tard i, de moment, no tenen un segment d'intervenció massa definit.

En alguns casos es dediquen a acompanyar persones grans.

El cas de peruans i equatorians no s'aparta gaire d'aquest perfil.

1.4.- Integració dels immigrants en la societat d'acollida

Des de l'Ajuntament es considera que: "*una persona està integrada quan paga uns impostos, quan és capaç de complir un pacte cívic de neteja, quan baixa a la plaça quan hi ha una festa, quan la canalla va a l'escola, quan els nens compleixen el calendari de vacances...*" diu Iria Garcia, responsable d'Immigració a Ciutat Vella.

Més enllà dels signes externs del vestit o la religió, hom considera que el nouvingut s'integra quan es converteix en ciutadà. Podríem dir que la integració, en aquest sentit, equivaldria a tenir una presència normalitzada. En aquest sentit, hom defensa la necessitat que hi hagi espais per als diferents cultes. L'existència de mesquites és, des d'aquesta perspectiva, un signe de normalització i com a tal cal valorar-lo, i no entendre'l com un possible espai de radicalització i segregació.

Jordi Moreras, responsable de diversos estudis sobre immigració del CIDOB, simplifica encara més i diu: "*integrar passa per compartir espais comuns, en un barri, Ciutat Vella, on són escassos, tot i sabent que per a cada col·lectiu les lectures i les històries d'aquests espais són diferents*".

El tema de la integració de la nova immigració va ser debatut a fons l'any 1997. Actualment, però, sembla que no és un discurs prioritari. Ara bé, quan es parla d'integració avui es fa d'una forma molt ingènua, perquè sembla una qüestió més o menys superada; hom dóna per vàlid que els immigrants s'integren raonablement bé, especialment a Ciutat Vella, però el fet d'ocupar els mateixos carrers, places..., no vol dir compartir; el fet de comprar als mateixos comerços, molts en mans de pakistanesos, no vol dir fluïdesa de relacions. La integració és encara una utopia per construir, començant per revisar el propi contingut del significat. Encara s'entén integració com a sinònim de progressiva assimilació i és precisament aquesta assimilació la que volen evitar les diferents associacions d'immigrants, tot reforçant els trets identitaris, culturals, diferencials, la qual cosa contribueix, sinó a separar els diversos grups de població, si a alentir el procés d'aculturació dels nouvinguts.

És per tot això que els responsables de l'àrea d'estudis d'immigració del CIDOB creuen que seran necessàries tres generacions fins que no es pugui parlar d'integració de comunitats.

Una altra cosa és parlar de la mirada, la valoració que la població autòctona fa dels immigrants. En aquest sentit resulta interessant observar com les mirades es transformen al llarg del temps; en el cas de Ciutat Vella l'exemple més interessant d'aquest procés és el que s'ha experimentat en relació al col·lectiu marroquí, el que primer va arribar i s'ha anat a poc a poc assentant. Amb aquest col·lectiu s'ha passat d'una mirada recelosa i una actitud de menyspreu, a una valoració positiva. Aquest primer grup avui és una població respectada al barri, perquè s'ha pogut seguir el procés d'adaptació de moltes famílies. Aquest procés ha fet canviar la imatge que molta gent tenia del col·lectiu.

2.- L'educació a Barcelona-Ciutat Vella-Eixample

2.1.- Oferta educativa

L'oferta educativa tant de Ciutat Vella com de l'Eixample és molt extensa i és per això que s'ha optat per acotar el camp referencial a l'àmbit estricte d'influència del centre escollit: en el cas de Ciutat Vella, el barri del Raval i en el cas de l'Eixample, l'Esquerra de l'Eixample. Aquest marc podria ser encara més acotat, ja que l'escola rep la gran majoria dels seus alumnes del sector Nord del Raval, però el fet de tenir una panoràmica més ampla permet fer-nos una idea de quin és l'estat de la qüestió pel que fa a la tipologia d'oferta educativa en aquest sector.

L'oferta educativa del **Raval** la formen 8 centres públics (dels quals 6 són centres educatius d'infantil i primària i 2 són instituts d'ensenyament secundari) i 3 centres privats concertats, tots ells tenen les etapes formatives de parvulari (Educació Infantil), Primària i Secundària Obligatòria; d'aquests tres, dos ofereixen també Batxillerat.

<i>Oferta educativa de Barcelona - Raval</i>			
Nom del centre	Titularitat	Etapes educatives	Nº Línies
Castella	Pública	E. Infantil E. Primària	1
Collaso i Gil	Pública	E. Infantil E. Primària	2
Drassanes	Pública	E. Infantil E. Primària	2
Rubén Dario	Pública	E. Infantil E. Primària	1
Milà i Fontanals	Pública	E. Secundària Batxillerat (Salut, Humanitats i Tecnològic)	2
Miquel Tarradell	Pública	E. Secundària Batxillerat (Salut, Humanitats, Tecnològic)	1
Laboure	Privada-Concertada	E. Infantil (subvencionada) E. Primària (concertada) E. Secundària (concertada)	1
Escola Pia St. Antoni	Privada-Concertada	E. Infantil (subvencionada) E. Primària (concertada) E. Secundària	1

		(concertada) Batxillerat (Salut, Humanitats, Tecnològic; concertat) Cicles Formatius grau mitjà/ comerç Cicles Formatius grau superior/ gestió comercial i màrqueting	
Vedruna	Privada-Concertada	E. Infantil (subvencionada) E. Primària (concertat) E. Secundària (concertada)	1

Els centres privats del Raval formen part de l'escola privada lligada a una comunitat religiosa. Acostumen a respondre al model de centres grans, en què els alumnes entren al Parvulari i surten una vegada acabada la Secundària. Aquesta imatge genèrica només és certa per a l'Escola Pia Sant Antoni, que dóna als alumnes la possibilitat de fer el Batxillerat i també cicles formatius professionals. És interessant fer atenció en els cicles que s'ofereixen: comerç, per al de grau mitjà, i gestió comercial i màrqueting, per al de grau superior, àrees molt relacionades amb l'activitat econòmica majoritària de la seva clientela clàssica. Observi's que l'escola està situada al límit del Raval amb l'Esquerra de l'Eixample, la Ronda Sant Pau, una zona molt comercial.

Sorpren comprovar que cap centre, ni públic ni privat, no ofereix el Batxillerat artístic. Aquesta inexplicable omisió és sorprenent en un barri on es troben ubicats dos dels centres culturals més dinàmics de la ciutat; ens referim al MACBA (Museu d'Art Contemporani de Barcelona) i el CCCB (Centre de Cultura Contemporània de Barcelona) i l'Escola Massana (Centre de Formació Artística amb una llarga tradició). A aquests equipaments hem d'afegir-hi, per la gran transcendència cultural que té, la Biblioteca de Catalunya, sens dubte la més important de la ciutat.

En aquest context costa entendre per què no hi ha cap centre on es pugui cursar el Batxillerat artístic. Posats a imaginar possibles respostes, en podem aventurar algunes: és massa feixuc econòmicament, ja que els alumnes no poden pagar-lo? És una frivolidat per a nois del Raval fer Batxillerat artístic en lloc de fer alguna opció més "pràctica"? El públic potencial no té sensibilitat artística, els "falta base" per poder-ne tenir?

L'oferta educativa de l'**Esquerra de l'Eixample** la formen 10 centres públics (tots ells d'educació infantil i primària, ja que els IES es troben a la Dreta de l'Eixample) i 25 centres privats concertats, els quals ofereixen tots les etapes d'Educació Primària i Secundària

Obligatòria. D'aquests 25, 18 centres ofereixen a més l'Educació Infantil, 8 el Batxillerat i 2 Cicles Formatius de grau mitjà i superior.

<i>Oferta educativa de Barcelona - Esquerra de l'Eixample</i>			
Nom del centre	Titularitat	Etapas educatives	Nº de línies
CEIP Auró	Pública	Educació Infantil Educació Primària	2
CEIP Carlit	Pública	Educació Infantil Educació Primària	1
CEIP Diputació	Pública	Educació Infantil Educació Primària	2
CEIP Ferran Sunyer	Pública	Educació Infantil Educació Primària	1
CEIP Joan Miró	Pública	Educació Infantil Educació Primària	2
CEIP Els Llorers	Pública	Educació Infantil Educació Primària	3
CEIP Mallorca	Pública	Educació Infantil Educació Primària	1
CEIP Puríssima Concepció	Pública	Educació Infantil Educació Primària	1
CEIP Tabor	Pública	Educació Infantil Educació Primària	2
CEIP Ramón Llull	Pública	Educació Infantil Educació Primària	3
Casp- Sagrat Cor	Privada-Concertada	Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada) Batxillerat (totes modalitats)	5
Griselda	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada)	1
Immaculada Concepció	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada)	1

La Immaculada	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada)	2
Lestonnac	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada)	3
Mare de Déu de les Escoles Pies	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada) Batxillerat (Salut, Humanitats i Tecnològic)	2
Mare de Déu del Roser	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada)	2
Maria Auxiliadora	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada)	2
Maristes-Immaculada	Privada-Concertada	Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada) Batxillerat (totes modalitats) Cicles Formatius de grau superior (secretariat i comerç)	3
La Merced	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada) Batxillerat (Salut i Humanitats)	1

Mireia	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada)	1
Nuestra Señora del Rosario	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada) Batxillerat Salut/Humanitats	3
Patronat Social Escolar d'Obrers	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada) Cicles Formatius de grau mitjà (gestió administrativa) Programes de garantia social	1
Sagrada Família	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada)	2
Sagrat Cor (Aldana)	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada)	1
Sagrat Cor (Diputació)	Privada-Concertada	Batxillerat (Salut, Humanitats i Tecnològic) (concertat)	2
Sagrat Cor (Ribes)	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada)	1
Sant Francesc d'Assís	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada)	1

Sant Josep (Salesians)	Privada-Concertada	Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada) Batxillerat (Salut i Humanitats)	1
Sant Josep Oriol	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada)	1
Sant Miquel	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada) Batxillerat (Salut, Humanitats i Tecnològic)	3
Santa Anna	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada)	1
Shalom	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada) Batxillerat(Salut/Humanitats)	2
Urgell	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada) Educació Secundària (concertada)	1
Verge Aldama	Privada-Concertada	Educació Infantil (subvencionada) Educació Primària (concertada)	1

L'escola assenyalada és aquella en la qual hem centrat l'estudi

Els centres privats de la part Esquerra de l'Eixample formen part, com en el cas dels centres del Raval, de l'escola privada lligada a una comunitat religiosa. Acostumen a respondre al model de centres grans, en els quals els alumnes entren al Parvulari i surten una vegada acabada la Secundària o, en alguns casos, també el Batxillerat o els Cicles Formatius de Grau Mitjà o Superior.

2.2.- L'escolarització dels fills dels immigrants

<i>Evolució de l'alumnat fill d'immigrants. Infantil i Primària</i>			
Curs	Total alumnes matriculats	Alumnes fills d'immigrants	%
1995-96	5.593	937	16,7
1996-97	5.326	1.075	20,1
1997-98	4.641	1.068	23,1
1998-99	4.638	1.121	24,1
1999-2000	4.542	1.067	23,5

Fonts: Departament d'Ensenyament
Fundació CIDOB

Deixant de banda les fluctuacions entre els anys 1997-98 i 1998-99 en què pot haver-hi influït el canvi en el sistema de recollida de dades, es passa de l'elaboració a partir d'un qüestionari que el Departament d'Ensenyament facilita als centres, a l'extracció directe a partir del full de matriculació dels alumnes, sistema que es comença a utilitzar a partir del curs 1998-99. Si la tipologia s'estableix entre estrangers i no estrangers, el segon sistema de recollida, en tenir en compte el lloc de naixement, no contemplaria una part important dels fills d'immigrants, tots aquells nascuts a Catalunya. Això explicaria que el curs 1999-2000 es matriculin menys fills d'immigrants.

Dos aspectes ens semblen importants destacar:

- *La pèrdua sostinguda de població escolar.* En un període de 5 anys s'han perdut 1.051 places escolars. Aquest acusat descens que contrasta fortament amb l'augment de població del districte pot ser explicat per diversos factors, des del descens de natalitat, fins a l'èxode del districte de la població autòctona a mesura que van arribant els immigrants; l'augment d'aquesta població no compensa la davallada del segment de població en edat escolar, ja que el reagrupament familiar o la formació de noves famílies no es produeix fins que el nouvingut adquireix unes certes condicions d'estabilitat laboral i d'habitatge. Caldria considerar, així mateix, l'escolarització fora del districte.
- *El creixement sostingut del percentatge d'alumnes fills d'immigrants.* En l'interval de 5 anys augmenta 6,8 punts, i passa a representar un 23,5% del total de la població escolaritzada al districte.

<i>Escolarització de fills d'immigrants en centres públics i concertats. Infantil, Primària i Secundària. Curs 1998-99 i 1999-2000</i>						
	Escoles públiques			Escoles concertades		
	1998/1999	1999/2000	Increment	1998/1999	1999/2000	Increment
Nº Total alumnes	3.468	3.562	+94	3.798	3.880	+82
Alumnes origen estranger	1.208	1.383	+175	369	450	+81
%	34,8	38,8	+4	9,7	11,6	+19

Font: Fundació CIDOB, a partir de les dades proporcionades pels mateixos centres educatius.

De la lectura d'aquesta taula, se'n desprenen dues constatacions:

- La diferència en els percentatges d'escolarització dels fills d'immigrants entre centres públics i privats concertats està molt lluny de ser equilibrada. És una obvietat assenyalar que aquesta població s'escolaritza majoritàriament als centres públics. En el cas dels centres de Ciutat Vella, no serveix parlar d'una etapa d'Educació Infantil no concertada, ja que tots els centres privats (com hem vist a la taula pàg. 22) tenen concert en totes les etapes; es pot parlar de la barrera que pot suposar l'ideari de centre? En el cas dels centres privats a Ciutat Vella tots són confessionals. O pot ser d'una política de centre no facilitadora de l'entrada d'aquesta població?

- S'observa una clara tendència al canvi en la política d'escolarització d'aquesta població encaminada a compensar els desequilibris en el període considerat 1998-2000. Mentre que en els centres públics l'increment de fills d'immigrants és de 4 punts, en els centres privats concertats l'augment és de 19 punts. Aquesta ens sembla la dada més reveladora de la taula.

<i>Procedència de l'alumnat fill d'immigrants per centre d'escolarització. Nivells: Infantil, Primària i Secundària. Curs 1999-2000</i>												
	Àfrica		U. Europea		Amèrica Llatina		Àsia		Altres		TOTAL	
	Públic	Privat	Públic	Privat	Públic	Privat	Públic	Privat	Públic	Privat	Públic	Privat

Nº Alum	577	90	44	27	317	107	413	206	32	20	1.383	450
%	83,5	16,5	61,9	38,1	74,7	25,3	66,7	33,3	61,5	38,5	75,5	24,5
Total	667		71		424		619		52		1.833	

Font: Fundació CIDOB, a partir de les dades proporcionades pels mateixos centres educatius.

Les famílies que més escolaritzen els seus fills en centres privats són les de procedència europea i asiàtica. Ambdós col·lectius responen a un perfil familiar de nivell cultural mitjà o mitjà-alt, per tant, amb un imaginari clar del que és l'escola. Mentre que els africans són els que més s'escolaritzen en centres públics, seguits dels llatinoamericans. Ambdós col·lectius tenen un perfil cultural baix; en molts casos no han estat escolaritzats.

Per altra banda, cal considerar el pes específic que tenen les creences religioses familiars, per exemple: els filipins prefereixen centres catòlics practicants, i el que sorprèn és que els pakistanesos, de confessionalitat musulmana, també prefereixen centres confessionals encara que siguin catòlics, però aquests alumnes fan l'escolarització secundària a Anglaterra.

Aquestes dades ens portaran a concloure que el criteri classista és més important que l'econòmic, ja que tots els centres tenen concert des de l'etapa d'Infantil fins a Secundària, i més important que la cosmovisió familiar.

➤ L'Eixample

"A l'Eixample els alumnes fills d'immigrants s'han fet visibles des de fa 8 anys. Des d'aleshores ençà, amb diferent intensitat, han anat augmentant, fins que els dos darrers anys l'augment ha estat molt significatiu. La distribució d'aquests alumnes entre centres públics i privats es fa atenent les vacants de cada centre que, en el cas de l'Eixample, són més nombroses en els centres concertats donada la dimensió en relació als públics (les escoles privades són centres grans, molts amb més de dues línies). Ara bé, el fet que l'etapa d'Educació Infantil d'aquests centres no tingui concert, en alguns casos està subvencionada, és un element dissuasiu per a l'escolarització d'aquesta població. Aquest és un primer impediment a l'hora de voler distribuir els alumnes el màxim d'equitativament entre centres públics i privats", són les paraules del Sr. Ladislao Gómez, inspector de zona.

2.3.- Els recursos per atendre la diversitat cultural

Els recursos que estan a l'abast per atendre les necessitats educatives dels fills dels immigrants no difereixen substancialment d'un lloc a l'altre.

Els dos recursos més importants són:

- **E.A.P.** La seva funció està adreçada al diagnòstic i a l'orientació per tal d'aconseguir un bon seguiment de l'escolarització, no es fa intervenció directe. Malgrat que és un recurs al qual tenen dret tots els centres educatius, es prioritza l'atenció als centres públics; s'argumenta que els centres privats concertats poden pagar professionals que poden fer la mateixa feina, habitualment psicòlegs. Aquesta visió ha quedat totalment obsoleta, ja que les necessitats dels centres privats concertats, sobretot els de Ciutat Vella i també algun de l'Eixample, són les mateixes que les dels centres públics i el seu nivell de recursos, en alguns casos, és inferior.

- **Programa de Compensatòria**. La seva tasca és l'orientació i la intervenció, però l'escassetat de recursos del programa per atendre l'allau de demandes és clarament insuficient. Per a tota l'àrea de Barcelona el Programa disposa de 14 mestres, que es veuen totalment desbordats. En aquest context, estan prioritzant la tasca d'orientar i facilitar materials als centres. Hi ha algun cas molt específic de centre amb nivell de saturació d'immigració superior al 60% de la població escolar, que tenen assignat un mestre de compensatòria.

El **SEDEC** també va posar en funcionament un nou recurs, els auxiliars de conversa, per tal de reforçar i accelerar l'aprenentatge de la llengua. Era un recurs pels centres molt saturats, malgrat disposar-ne només a temps parcial. Al llarg d'aquest curs, es va retirant aquest recurs, probablement arran de la posada en marxa dels TAE, que en certa mesura tenen funcions similars, encara que l'estructura sigui molt diferenciada. Ara bé, el fet de no aportar més recursos per l'aprenentatge del català està provocant un procés de regressió en la normalització lingüística aconseguida.

Així mateix, els **Centres de Recursos Pedagògics** contribueixen a l'orientació i facilitació de materials per als professionals. A Barcelona ciutat hi ha un Centre de Recursos Pedagògics especialitzat en temes de diversitat cultural, al qual tenen accés tots els centres de la ciutat.

En el cas del Raval, s'han comptabilitzat, a més, dos centres de Serveis Socials, un per al Raval Nord i un altre per la zona del Raval Sud; la seva tasca està més adreçada a la família.

2.4.- Problemàtiques

En parlar de problemàtiques en relació a l'escolarització dels fills d'immigrants es plantegen temes recurrents compartits arreu on la presència d'aquests estudiants és significativa (zones de densificació d'immigració) i en el cas de les zones de la ciutat de Barcelona estudiades apareix una problemàtica específica, molt concreta, que no es dona en altres llocs. Vegem-la:

➤ Tant a Ciutat Vella com a l'Eixample es planteja una problemàtica singular en relació als efectes que el canvi de població escolar té sobre el col·lectiu professional que treballa en els centres educatius d'ambdós districtes. Hem de tenir en compte el perfil diferencial d'aquests professionals (especialment el dels centres públics): es tracta d'una població envellida que ha hagut de fer un llarg recorregut abans de poder optar per una plaça a la gran ciutat i en un barri de prestigi, en una escola prestigiosa (s'entenen com a tals els centres qualificats de bon nivell d'exigència acadèmica).

El canvi de població ha modificat profundament el tipus d'alumnat que reben els centres i aquesta nova realitat ha fet entrar en crisi el model educatiu que la cultura professional d'aquests mestres havia construït. Per això, els costa adaptar-se al canvi, perquè suposa no només haver de revisar i modificar les prioritats, sinó que, a més, els cal un canvi de mirada en relació a l'educació, als alumnes i a les famílies. D'alguna manera, significa tornar a començar i es troben desorientats i poc preparats per afrontar el nou repte.

A aquesta problemàtica que afecta a un sector molt concret, cal afegir-hi d'altres més recurrents:

➤ La problemàtica que està relacionada amb el fenomen de la incorporació tardana, les dificultats d'organització que aquesta arribada no prevista en nombre i de la qual no és possible saber ni el segment d'edat ni la procedència dificulta seriosament la planificació de projectes de treball. Els claustres tenen la sensació de moure's en un territori que escapa al seu control i que estan sols en aquesta tasca.

Aquesta situació demana, per una banda, capacitat d'improvisació i d'adaptació permanent i, per altra, estar ancorat en un projecte global clar que doni sentit i dimensioni les propostes concretes que necessàriament hauran de ser flexibles, canviants i inclusives.

➤ La concentració de fills d'immigrants en alguns centres, amb el perill que es converteixin en guetos aïllats, en els quals s'ofereixi un ensenyament de segona, en el camp de les competències cognitives, i que socialment resti tancat, segregat, convertint-se en el reducte dels diferents.

Aquesta situació té un doble efecte: desprestigiar l'escola i alentir o, en alguns casos extrems, impossibilitar un procés d'integració dels infants nouvinguts.

➤ Les dificultats de la relació escola-família, tant per la precarietat de signes compartits, tant lingüístics com referents culturals, que fan que la comunicació entre aquests col·lectius sigui difícil. Tot això en un marc en què les escales de valors poden arribar a ser divergents, provocant situacions conflictives en què hom s'interroga entorn a quines són, o haurien de ser, les barreres de privacitat. Fins on és legítim qüestionar el funcionament d'un model familiar, de valors...?

Cal prendre en consideració la crisi d'autoritat que viuen els pares de molts alumnes, immigrants i autòctons, però que en els primers pot tenir respostes més radicals, capaces de desestabilitzar la precària construcció identitària dels joves que viuen entre dos mons. En aquest terreny, l'escola també té responsabilitats i ha de donar respostes coherents i constructives que permetin anar definint els límits i el terreny d'intersecció escola-família que permeti un millor coneixement i comprensió.

3.- Anàlisi de casos

3.1.- Escola Sant Francesc d'Assís

3.1.1.- Emplaçament

L'escola Sant Francesc d'Assís està situada a la Plaça Universitat, 2, zona de frontera entre l'Eixample i Ciutat Vella, més exactament, Esquerra de l'Eixample i Raval Nord. Aquest territori, al límit entre els dos districtes, explica que administrativament es consideri una escola de l'Eixample, però tant per la població escolar que rep com per les característiques de la dinàmica del moviment d'alumnes té les mateixes característiques i les mateixes problemàtiques que les escoles del Raval.

El centre està ubicat en una zona emblemàtica de la ciutat, pel que fa a l'ensenyament. És el nucli històric de l'ensenyament universitari de la ciutat, la zona zero. Allà hi ha l'edifici central de la Universitat de Barcelona, embrió de tot l'ensenyament superior.

Per altra banda, la zona es caracteritza per l'activitat comercial.

Els habitatges, edificis en alçada típics de l'esquerra de l'Eixample, han anat envellint sense massa manteniment. Avui molts són ocupats per immigrants, al costat d'una població autòctona envellida. En aquest sentit, aquesta zona no és gaire diferent del Raval Nord, però el fet que el traçat urbà de l'Eixample es configuri en base a carrers amples i regulars que permeten l'entrada del sol i tinguin arbrat, els dona una fesomia diferent.

La zona del triangle on s'ubica l'escola, Plaça Universitat-Gran Via-Ronda de Sant Antoni, és un nus viari molt transitat, el que fa que sigui un punt de la ciutat especialment sorollós.

3.1.2.- Història

L'escola Sant Francesc d'Assís és un centre educatiu confessional de l'orde de les Franciscanes Missioneres de la Immaculada Concepció. Concretament, aquest centre es va obrir ja fa més de cent anys, amb les característiques de les escoles religioses femenines de la època, adreçades a un públic benestant que entenia l'educació femenina com a una cultura general necessària i una sòlida formació religiosa. L'emplaçament del centre parla d'aquestes intencions.

Però el centre ha anat transformant-se en la mesura que canviava la societat i el perfil de la seva clientela: d'entrada era un centre de Batxillerat només per a noies, portat per a religioses, el seu públic eren famílies de l'Eixample il·lustrades. Amb els canvis impulsats per la "Ley General de Educación de 1970", l'escola fa la seva primera transformació important; seguint el principi de coeducació que marca la llei, passa de centre exclusivament femení a centre mixt. Paral·lelament al canvi dels ensenyaments ofertats, de col·legi de Batxillerat passa a centre escolar d'Educació General Bàsica (E.G.B.), acollint alumnes de 6 a 14 anys que cursen l'etapa obligatòria. El perfil d'alumnes va canviant, es va popularitzant. Més endavant, amb l'entrada en funcionament de la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) de 1991, queda convertida en escola d'Educació Infantil i Primària, per a alumnes de 3 a 12 anys. A més, passa a tenir una sola línia. Pel camí no només s'han perdut els estudis secundaris -encara que la mateixa congregació té el centre Anna Rabell que concentra aquesta oferta- sinó que s'han perdut un nombre considerable d'alumnes; d'escola gran ha passat a escola petita amb dificultats per cobrir les vacants; de centre de Batxillerat ha passat a escola d'Infantil i Primària; i, d'un perfil d'alumnes benestants de l'Eixample a un perfil d'alumnes immigrants del Raval.

Com la majoria de centres educatius d'orde religiós, el Sant Francesc d'Assís està associat a la patronal Secretariat d'Escola Cristiana (APSEC. Associació Professional de Serveis Educatius de Catalunya).

3.1.3.- Instal·lacions

Com ja s'ha comentat, l'edifici que acull l'escola és una construcció antiga però sòlida, pensada perquè encaixi harmònicament a la Plaça de la Universitat, construïda en alçada, entre mitgeres, té quatre plantes. La façana noble; a simple vista s'observa la necessitat d'alguna intervenció de manteniment.

Una escala connecta les quatre plantes; avui només dues estan pròpiament destinades a aulari. Les aules són amples i molt lluminoses, miraculosament sense sorolls, giren al voltant d'un espai central a través del qual s'accedeix a un pati més que agradable, i al despatx de direcció, a la primera planta. La distribució és similar a la resta de plantes, però el que varia són els serveis.

Malgrat ser un edifici molt antic i necessitar manteniment, és un espai alegre, no només per les rialles, els jocs i les converses dels nens, sinó per tota l'ambientació que recull els

resultats del treball de mestres i alumnes. Per altra banda, no resulta rònec malgrat alguna esquerda en la pintura; és net i endreçat, en la mesura que són endreçades les escoles.

3.1.4.- Oferta educativa

Com ja hem tingut ocasió de comentar en l'apartat d'història del centre, l'escola Sant Francesc d'Assís actualment limita la seva oferta educativa als 3 cursos de l'etapa d'Educació Infantil i als 6 de l'etapa d'Educació Primària. Aquesta oferta és la mateixa que fan els centres públics d'Infantil i Primària (CEIP).

Els alumnes que acaben l'etapa d'Educació Primària, per tal de continuar els ensenyaments obligatoris de Secundària (ESO) poden optar per continuar amb la mateixa línia i projecte d'escola, en aquest cas s'escolaritzen al centre Anna Rabell, o bé poden matricular-se en algun dels instituts de la zona. L'escola no fa cap recomanació especial.

Com ja s'ha comentat, es tracta d'una escola petita, d'una sola línia, que amb dificultats aconsegueix cobrir les vacants.

3.1.5.- Comunitat educativa

➤ **El professorat.** El claustre del centre el formen 11 mestres seglars, a més de la directora Sor Ignàcia i la Subdirectora N. Valls (amb docència).

La gestió administrativa del centre està en mans de Sor Ignàcia, que representa la comunitat religiosa, mentre que la Subdirectora cobreix l'àrea pedagògica i organitzativa d'ensenyament.

El claustre de l'escola és definit amb aquestes paraules de la Sra. N. Valls: "*És un claustre dinàmic, hi ha bon ambient. S'hi treballa molt bé, tots els mestres s'impliquen en la feina. El fet que siguem pocs facilita molt les coses, això es nota en el treball ben coordinat que fan els cicles i en l'entusiasme per engegar nous projectes, tot i tenir una espasa de Dàmocles sobre el cap, ja que el fet de no cobrir totes les vacants posa en perill els llocs de treball dels professors, ja que l'administració retalla les ajudes*".

Malgrat aquesta situació, el col·lectiu ha elaborat un Pla Estratègic que els ha estat aprovat per l'Administració, el qual els permet obtenir reconeixement pels projectes que l'escola desenvolupa de cara a l'acollida i la integració de la població escolar vinguda de fora, i amb l'esperança que no els retallin els recursos que tenen actualment.

➤ **Els alumnes.** L'escola acull actualment 148 alumnes. Ha entrat en una dinàmica de pèrdua progressiva d'alumnat, tal com es recull en l'informe presentat al Departament d'Ensenyament sol·licitant la declaració de Centre d'Atenció Educativa Preferent, l'any 2000.

Així, el curs 1996-97 hi havien 246 alumnes; el curs 1997-98, 199 alumnes; el curs 1998-99, 191 alumnes; i, finalment, el curs 1999-2000, 163 alumnes. D'aquests darrers, segons l'informe i sempre sobre el total, 58 eren immigrants, 13 alumnes d'Incorporació Tardana, 37 tenien Necessitats Educatives Especials i 28 rebien ajudes fora del centre (psicòleg, logopeda...).

En l'actual curs escolar 2001-02 la distribució del total dels alumnes és la següent:

P-3: 15 alumnes	1r. Primària: 14 alumnes	4t. Primària: 19 alumnes
P-4: 15 alumnes	2n. Primària: 22 alumnes	5è. Primària: 25 alumnes
P-5: 10 alumnes	3r. Primària: 9 alumnes	6è. Primària: 19 alumnes

Del total actual de 148 alumnes, 78 són fills d'immigrants, representant el 53% de la població total, percentatge que configura l'escola com a gueto. Aquests alumnes es distribueixen de la següent manera al llarg dels diferents cursos escolars:

P-3: 8 alumnes	1r. Primària: 14 alumnes	4t. Primària: 9 alumnes
P-4: 7 alumnes	2n. Primària: 15 alumnes	5è. Primària: 8 alumnes
P-5: 6 alumnes	3r. Primària: 6 alumnes	6è. Primària: 5 alumnes

Comparant aquestes xifres amb les anteriors, queda palès que en moltes de les aules el nombre d'alumnes immigrants supera el nombre d'alumnes autòctons, la qual cosa és el segon eix de conflictes al qual s'han d'enfrontar des del centre.

Datar l'inici de l'arribada d'aquests alumnes a l'escola és quelcom difícil, segons la direcció, donat que han estat les característiques del barri les que han determinat la tipologia d'alumnat que anava rebent el centre. El que sí és possible és descriure una molt clara evolució que s'ha pogut anar observant. Des de fa aproximadament nou anys, s'ha produït una modificació progressiva però intensa de la tipologia d'alumnat que es rep. Així, es pot observar com a sisè gairebé no hi han alumnes immigrants i com aquests van augmentant en els cursos més baixos, fins arribar a tercer on gairebé no hi ha espanyols. Aquesta dinàmica porta a un augment progressiu dels percentatges de fills d'immigrants des del curs 1996-97 al 2001-02.

Curs 1996-97: 20%

Curs 1997-98: 26%

Curs 1998-99: 34%

Curs 1999-00: 36%

Curs 2000-01: 40%

Curs 2001-02: 55%

Aquest fet s'explica tant per la davallada de la natalitat com pels canvis introduïts en la LOGSE i, especialment, per l'augment de la immigració al districte de referència.

Fonamentalment, excepte els casos d'alumnes d'Incorporació Tardana que arriben via Comissions de Matriculació, la resta d'alumnes accedeixen a l'escola per inscripció directe, contràriament al que ocorre en la majoria dels centres. Es pot suposar que el procés més important és el "boca orella", és a dir, una pares satisfets amb el centre i l'educació impartida ho comenten amb d'altres pares, de manera que van arribant aquells que pertanyen a un mateix barri i a una mateixa cultura.

La majoria dels alumnes immigrants de l'escola són d'origen filipí (en un 80%), malgrat que també hi ha alumnes, en menor proporció, d'origen pakistanès, marroquí i, darrerament, sud-americans (del Perú i de l'Equador). En l'informe citat anteriorment del curs 2000, 43 alumnes eren filipins, 5 peruans, 3 pakistanesos, 2 de Bangla Desh, 1 de Guinea Equatorial, 1 del Salvador, 1 de França, 1 d'Hongria i 1 de l'Índia.

➤ **Les famílies.** El perfil familiar ha canviat radicalment; l'escola ha passat d'acollir a fills de la burgesia mitjana, comerciants, que han anat marxant de la zona, per acollir una tipologia familiar molt senzilla, amb pocs recursos econòmics, i en alguns casos gent que està molt al límit, famílies problemàtiques i desestructurades que continuen a l'escola, bé per manca de recursos econòmics o bé perquè no es preocupen massa per l'educació dels seus fills, però no els agrada compartir escola amb els immigrants. Aquestes famílies, de cara a l'escola, són menys col·laboradores que les famílies vingudes de fora. Els fills no reben masses estímuls pel que fa a l'aprenentatge.

Les famílies immigrants són famílies treballadores, amb la característica comuna de presentar una gran escassetat en recursos econòmics, la qual cosa limitarà molt les activitats realitzades des de l'escola. Els àmbits de treball preferents són els serveis (bars i comerços) i els serveis domèstics (dones de fer feines), la qual cosa correspon als àmbits de treball de la població filipina comentats anteriorment. Fonamentalment, depèn de cada cas però, arriba primer al país el matrimoni i una vegada establert porta els fills que s'havien quedat al país d'origen amb algun familiar. Com a exemple, en el cas dels filipins, la mare arriba al país, cerca feina i després de cinc o sis anys hi porta els seus fills, els quals han de tornar a començar de zero, tant en les relacions familiars com en l'establiment en un entorn nou.

Com en d'altres ocasions, sembla ser que l'origen de les famílies determinarà certs trets en la interacció mantinguda a l'escola. *"Els magribins, per exemple, no són pares gaire*

col·laboradors, existeixen més problemes de convivència amb els fills i, generalment, aquests arriben a les escoles amb un dèficit important d'escolarització prèvia; això suposa problemes importants a la Primària. El mateix passa amb els dominicans, peruans i equatorians. Els argentins ja tenen un nivell de formació més elevat. Es tracta, però, en general, de famílies que es troben molt al límit, arriben al districte i ocupen pisos vells i grans, en els quals viuen amb una precarietat econòmica important", comenta Sor Ignàcia, que continua dient: "El cas de les famílies filipines és, fins a un cert punt, diferent. Es tracta de famílies molt estructurades, amb una bona base educativa, molts d'ells universitaris, que treballen en el que poden, i que valoren molt l'educació dels seus fills. En aquest sentit, els seus fills són alumnes amb uns hàbits ja adquirits, molts d'ells nascuts a Barcelona, que ja han estat escolaritzats en guarderies anteriorment. Alguns d'ells parlen la seva llengua, el pagalo, o l'anglès, però la majoria dominen el castellà i, per això, s'integren fàcilment".

3.1.6.- Repercussions de l'acollida fills d'immigrants

L'escola Sant Francesc d'Assís ha sofert un clar procés de guetització produït per una doble coincidència: la pèrdua d'alumnat autòcton i l'arribada d'alumnat de famílies immigrants. El centre viu aquest procés com a una manifestació racista, present en el subconscient de les famílies autòctones, afegit a la por de pèrdua de competència del nivell d'aprenentatges. Aquesta conjunció a la pràctica ha desembocat en el fet que avui l'escola tingui la imatge de centre "ple d'immigrants", de gueto, amb tots els prejudicis que aquesta etiqueta comporta. És per això que ha entrat en un procés de pèrdua d'alumnat sostingut, i que el principal problema que es planteja sigui el de la supervivència com a escola. Avui trobem un centre que lluita per la seva continuïtat, fa ús i s'implica de tots els possibles projectes que van sorgint. En aquest sentit, aquest curs escolar es va proposar a l'equip directiu del centre fer un Pla Estratègic, malgrat que aquests no estan especialment enfocats a les escoles concertades. Tot i que els ha estat aprovat, no ha significat l'augment de recursos per part del Departament, però sí més no és una manera que des de l'Administració es tingui en compte el treball que fa l'escola.

Els objectius d'aquest Pla Estratègic són, entre d'altres: Modificar el Projecte Curricular de Llengua del centre; Millorar el Pla d'Atenció Individualitzada i el Pla d'Acollida (passar una prova a P3 per saber quins són els coneixements dels alumnes en llengua oral); Augmentar el nombre de matrícules tot fent un Pla d'Acostament a les famílies; Potenciar l'ús de mitjans tecnològics; Oferir més hores en anglès a Cicle Superior...

3.1.7.- Temes emergents

Sor Ignacia, la directora de l'escola, destaca tres temàtiques rellevants que es plantegen com a conseqüència de l'arribada dels fills d'immigrants a les aules del centre. Recollim els temes respectant l'ordre de prioritats que l'escola dóna a cadascun d'ells, tot i entenent que tots tres estan estretament relacionats, de tal manera que un és conseqüència de l'altre.

- Efectes en l'economia del centre i de retruc sobre l'estabilitat de la plantilla de professorat i, en última instància, sobre la viabilitat del propi centre. Ja hem comentat la pèrdua sostinguda d'alumnes que es remunta al curs 1996-97. El curs 2000-01, com a conseqüència del gran nombre de places vacants no cobertes a l'etapa d'Educació Infantil, el Departament d'Ensenyament retira la subvenció que l'escola rebia per aquesta etapa (que no té concert) i retalla en 30 hores lectives la dedicació professional (a la pràctica representa tenir un mestre menys), posteriorment s'ha tornat a concedir la subvenció.

Els pares que tenen fills escolaritzats a l'etapa d'Educació Infantil (que com hem dit, no està concertada) paguen 108,08 euros, mentre que per cada alumne escolaritzat a l'etapa d'Educació Primària (que sí té concert) es paguen 54,09 euros, en concepte d'assegurança escolar i d'atenció psicològica. Sor Ignacia comenta que aquestes quotes no suposen cap problema per a les famílies que l'escola acull, però potser frenen l'entrada a l'etapa d'Educació Infantil. Tampoc no hi ha beques per a menjador però, en canvi, sí que hi ha ajuts per despeses de llibres de text, tant d'Infantil com de Primària. Les famílies que ho sol·liciten a l'Administració reben 981 euros per a cada fill.

En aquest context, d'ofec econòmic i funcionament sota mínims, s'entén que la poca cobertura de places escolars repercuteixi directament sobre l'estabilitat laboral del professorat i que arribi a qüestionar la mateixa viabilitat del centre.

Sor Ignacia ens comenta que sobreviuen en part gràcies a l'ajut que reben tant per part del secretariat de l'escola cristiana (la patronal a què el centre està associat), com de l'església a partir dels donatius del sacerdot filipí que atén aquesta comunitat, que a l'escola és majoritària.

- Un altre dels efectes és l'externalització de conductes racistes entre la població autòctona que explica la pèrdua d'alumnat nadiu en paral·lel a l'arribada d'alumnat fills de famílies immigrants, i que té com a conseqüència la guetització de l'escola, amb tot el que comporta de segregació de comunitats i, en conseqüència, seriosos problemes per a la integració de les noves generacions privades del contacte amb la població autòctona.

Des del nostre punt de vista, aquest és el nucli del problema, el primer graó de la cadena desencadenant de la situació de crac econòmic en què es troba el centre, de la inestabilitat del professorat i del propi qüestionament sobre la continuïtat de l'escola.

- L'altre tema rellevant del qual ens parla Sor Ignacia està relacionat amb el canvi de perfil de la tipologia familiar que rep l'escola. El procés de guetització ha portat a l'escola no només a famílies immigrants, sinó també a famílies autòctones en situació de precarietat social i amb greus problemes de desestructuració, situació que repercuteix en els fills que presenten importants mancances de socialització primària que es tradueixen en problemes actitudinals derivats tant de la manca de límits com de vivències emocionals molt desequilibrades. Tot això fa que molts d'ells siguin alumnes conflictius. Aquesta tipologia familiar contrasta amb la de les famílies immigrants molt més estructurades; són famílies que valoren l'educació i s'impliquen a l'escola. És per això que els alumnes procedents d'aquestes famílies, en general, no són especialment conflictius, al contrari, són "bons alumnes".

3.1.8.- Exemples: dues històries escolars de signe divers

- *Cas A.* Alumne filipí. El curs 2000-01 va acabar l'etapa d'Educació Primària. Actualment fa 1r. d'Educació Secundària Obligatoria.

En Jerome és un noi nascut a Manila l'any 1988. És el quart de cinc germans. La mare va iniciar la xarxa migratòria familiar; va venir a treballar a Barcelona com a empleada en el servei domèstic i va deixar el marit i els fills a Filipines. Al cap d'un temps va ser el pare el que va venir a Barcelona i va deixar els fills a càrrec dels avis. El pare té un nivell d'estudis mitjà-alt; quan va arribar es va posar a treballar en el servei domèstic, però amb el temps va millorar la seva posició laboral fins aconseguir el lloc d'encarregat de magatzem d'una editorial. Amb la família assentada, tots els fills van venir a Barcelona. En el moment de l'arribada, en Jerome té 7 anys (curs 1995-96), se l'escolaritza a primer de Cicle Inicial d'Educació Primària, en lloc de 2n. que és el curs que li tocava per edat cronològica, però el fet que no domini ni el castellà ni el català (la seva família parla tagal), fa aconsellable escolaritzar-lo a un nivell més baix.

"En Jerome es va adaptar molt bé a l'escola i als nous companys. Sempre ha estat un noi amb un nivell d'autoestima molt alt. És intel·ligent i ha anat progressant i assolint uns bons nivells d'aprenentatge. L'adquisició del català i el castellà va ser força bona. La seva llengua de comunicació natural amb els companys és el castellà. Amb els professors parlava el català, de manera prou correca, malgrat que de vegades es notava que li mancava vocabulari. Durant els cursos del Cicle Superior de Primària era un noi molt participatiu, actiu, completament integrat, amb una gran personalitat i molt segur d'ell mateix. Va promocionar a l'ESO el juny del curs passat. Les perspectives del seu futur tant

acadèmic com personal són molt bones". Aquesta és la valoració que en fa la Sra. N. Valls, subdirectora i psicòloga del centre.

➤ **Cas B.** Alumna peruana. Escolaritzada a 2n. de Cicle Superior d'Educació Primària.

La Virgínia va néixer a Trujillo (Perú), l'any 1990. La seva mare va ser la primera a emigrar de la família, va venir a Barcelona i es va posar a treballar cuidant persones grans. La noia i els seus germans es van quedar a Perú amb el pare. El pare va formar família amb una altra dona i els fills d'ella. Pel que l'escola sap, sembla que va ser un període molt difícil per a la nena. Quan la mare va estar en condicions de portar els fills a Barcelona, l'any 1997, va venir la Virgínia i el seu germà (és molt més gran que la nena).

Es va matricular a l'escola el curs 1997-98, i se la va escolaritzar a 2n. de Cicle Inicial de Primària, per edat cronològica era el curs que li corresponia; donat que la Virgínia parlava en castellà no hi havia elements que aconsellessin matricular-la en un curs inferior.

La Virgínia ha anat progressant molt lentament, sempre ha estat al límit *"és molt justeta; tot li costa molt. Parla en català però li manca molt vocabulari i no s'expressa amb naturalitat. Considerem que dins el grup-classe està integrada, no ha tingut problemes d'acceptació per part dels companys, però sempre queda "amagada" com si fos "invisible"; mai demostra iniciativa, li costa participar, és molt poc activa. Es pot dir que té una actitud com de resignació i passivitat".* Aquesta és la valoració que en fa la subdirectora de l'escola, que afegeix *"el proper mes de juny acabarà els estudis de Primària i haurà de marxar a un altre centre per fer la Secundària Obligatòria; no estem gens segurs que no hi trobi dificultats".*

3.1.9.- L'escenari com a primer comunicador

En el cas de l'escola Sant Francesc d'Assís hem de parlar tant de l'escenari de l'entrevista, així com dels espais comuns i l'aulari.

➤ **Primer escenari**

Abans d'entrar al despatx de direcció on té lloc la part formal de l'entrevista ens esperem en un espai quadrat, ample, entre llum zenital; fa la funció de distribuïdor. Està moblat amb algunes cadires, segurament tretes d'alguna classe; però el que és vertaderament important d'aquest espai són les parets, el llenguatge que parlen les parets, testimoni de la diversitat de

procedències dels alumnes, recollida en fotografies, murals, diferents treballs fets pels infants... És un missatge intens i potent, parla d'acollida, de participació, de projectes..., també de convivència. Pensem que segurament és la millor tarjeta de presentació de l'escola.

➤ **Segon escenari**

El despatx de direcció és un espai regular, petit, moblat amb gran sobrietat: una taula gran, seients còmodes per a visitants i direcció, tot d'un estil molt intemporal. Al fons, una discreta simbologia religiosa, a l'esquerra una paret amb una gran cortina tapa els arxius. Tot amb tons pastels, dóna una sensació de calidesa i tranquil·litat. D'aquest espai destaca la pulcritud, l'ordre i l'harmonia.

El missatge que transmet és molt clar: escola de pocs recursos, sense excessos de cap tipus, però digne. L'esperit religiós hi és present sense ser dominant. L'ordre i la calidesa són els missatges més directes.

➤ **Tercer escenari**

Quan passem a les aules, la primera impressió que tenim en arribar es confirma: són alegres i acollidores, malgrat que el mobiliari és una mica antic. Tot està pensat per viure la diferència, no per amagar-la; la disposició del mobiliari en zones diferenciades, els agrupaments de taules no homogenis, les parets amb les produccions resultat del treball dels alumnes..., són el testimoni d'un projecte compartit que es construeix amb entusiasme.

3.1.10.- Conclusions

Resposta d'aquest centre a les tres principals qüestions que planteja la recerca.

- *Primer supòsit: El canvi.* La resposta de l'escola al fortíssim impacte que produeix l'arribada de fills d'immigrants; en aquest cas és un tema especialment important pel fet d'estar parlant d'un centre que s'ha transformat en un gueto. La resposta pot semblar contradictòria, però creiem que és el resultat no de la improvisació, sinó d'un treball coherent que no renuncia al seu ideari.

Els canvis:

* Obertura de l'escola a tota la col·lectivitat, amb l'organització del Mini-Fòrum sobre les diverses cultures que l'escola acull. Està plantejat com a un espai de trobada i

d'intercanvi entre totes les comunitats que hi ha a l'escola; l'any passat (2000-01) es va centrar en la gastronomia. Hom podria objectar que aquest és un plantejament folklorista; nosaltres creiem que va molt més lluny, perquè el que es pretén és trobar un tema en el que tothom pugui aportar coses facilitant així la participació i la trobada, com a primer pas per al coneixement de l'altre.

* Introducció de noves estratègies educatives; l'alumne com a ajuda i model facilitador de l'aprenentatge dels llenguatges comunicatius al nouvingut. Amb aquesta estratègia, avalada per diferents investigadors, s'obté un bon resultat pel que fa a l'aprenentatge del castellà (els alumnes que acull el centre són majoritàriament castellanoparlants i, per tant, la seva llengua vehicular és el castellà). En canvi, l'aprenentatge del català resulta molt més difícil, només el parlen els professors.

*Introducció de nous recursos didàctics: posada en funcionament de l'aula d'Educació Especial entesa com a espai de recursos i reforç més personalitzat.

El que no canvia i es reafirma:

*Els valors: La igualtat de totes les persones, vinguin d'on vinguin, parlin la llengua que parlin i sigui quin sigui el color de la seva pell i, per tant, el respecte i la dignitat de cadascú. Aquest és el missatge important, i des d'aquesta òptica no hi ha cap vivència especial de la immigració, ni cap discurs diferencialista, ja que s'entén que la diferència mal entesa porta a la segregació i d'això aquesta escola en sap molt.

*La religió: Com a centre confessional imparteix religió i cada trimestre es celebra algun acte que *"fa saber que en aquest centre hi ha alguna cosa més"*, ens diu Sor Ignàcia, ja sigui la festa patronal, Nadal, Quaresma, Pasqua...

Aquesta presència explícita de la religió pot sorprendre en un centre on hi ha diferents cosmovisions, però recordem que el seu alumnat majoritari, pel que fa als fills d'immigrants, és filipí i aquest col·lectiu valora de manera molt especial la presència de la formació cristiana.

Si bé és cert que l'escola no té formalitzat un Pla d'Acollida, creiem que implícitament l'acollida dels nouvinguts és un tema molt treballat i no gens improvisat en el qual s'impliquen tots els professionals de l'escola, que donen respostes coherents i organitzades a la nova realitat que planteja el canvi de població escolar.

- *Segon supòsit: El conflicte*. Des de l'escola es reconeix obertament el clima d'hostilitat i conflicte que plantegen les famílies autòctones en forma de falses acusacions a les famílies immigrants, amb l'objectiu de desacreditar-les i, de retruc, desacreditar l'escola.

Des del centre es té clar que l'arrel del conflicte cal buscar-la en el racisme explícit, no encobert, d'aquestes famílies, expliquen aquestes actituds en relació al baix nivell cultural i de formació d'un col·lectiu lumpenitzat que veu en l'alteritat un competidor i un perill potencial.

L'escola dona diferents nivells de resposta: des de les més directes i explícites a les famílies autòctones, fins a les més formatives que porten implícit el treball de les actituds i els valors amb els alumnes, passant per la creació d'espais de trobada col·lectiva per tota la comunitat.

- *Tercer supòsit: Conceptualització de la integració*. El discurs d'integració que es fa des de l'escola es pot considerar simplista, ja que s'utilitza com a sinònim d'adaptació i de ser acceptat. Hom pot valorar que estem davant una mirada assimilacionista, però seria fals quedar-se aquí, ja que s'utilitzen molts més registres. Per una banda, la primera variable que es pondera en parlar d'integració és la competència lingüística. Aquest és l'element més clarament objectivable, però també es fa una altra lectura molt més psicologitzant en destacar tant els trets de personalitat de l'alumne - tant socials com d'habilitat intel·lectual - com les característiques de la tipologia familiar.

Així una integració òptima seria el resultat del domini de la llengua, de tenir un caràcter obert i participatiu, associat a un bon nivell de coneixements, a més de tenir una família estructurada. De fet, el que es dibuixa respon al perfil del model de bon alumne i això serveix universalment per a tots els alumnes, no exclusivament pels fills d'immigrants.

Aquest enfocament és totalment coherent amb la idea de no fer cap vivència especial de la immigració.

Tot i la coherència creiem que aquest corre el risc de ser un discurs empobridor.

4.- Epíleg a l'estudi de Barcelona. Ciutat Vella.

4.1.- Problemàtiques emergents

En el cas concret que hem analitzat creiem que hi ha dos temes d'especial significació, tant per la novetat -plantegen problemes no previstos en el disseny de la recerca -, com per la repercussió que poden tenir, no només en el plantejament de futures recerques, sinó en la interpretació de fenòmens socials lligats a la immigració.

- La materialització d'una possibilitat no prevista, el fet que l'escola privada concertada també és susceptible de patir un procés de guetització, exactament igual que l'escola pública. Aquesta realitat ve a desmitificar la imatge genèrica de l'escola concertada com a centre elitista que posa barreres a l'escolarització dels fills d'immigrants, o com a centre d'accés econòmicament privatiu. En el cas estudiat, el procés de transformació del centre privat concertat té el mateix comportament i la mateixa problemàtica d'altres centres públics de la zona del Raval, tant per la tipologia d'alumnes escolaritzats, com per la dinàmica de pèrdua d'alumnat autòcton.

- El cas que hem estudiat matisa la teoria general que: un país que s'obre a l'alteritat creix i s'enriqueix culturalment, mentre que un país que s'enclaustra en si mateix enceta el camí d'una mort anunciada. El que nosaltres hem pogut deduir és que la veritat o falsedat d'aquest principi no és una qüestió absoluta sinó de graus i sobretot de ritme. El ritme anual de creixement de la població forana és més decisiu per a la convivència, que el seu percentatge. El llindar de convivència es torna més petit, decreix, en funció de la composició demogràfica de la població. En el cas estudiat, els primers immigrants procedents sobretot del Magrib, arribaven a un ritme que podem considerar d'acceleració baixa i gràcies a aquesta arribada gradual i el seu posterior procés d'assentament, amb l'arribada familiar, canvia la imatge que la població autòctona té del col·lectiu i, d'alguna manera, l'integra de forma no traumàtica; mentre que l'arribada accelerada i massiva dels darrers anys dispara les pors, la susceptibilitat i tot tipus d'imaginari estereotípic, dificultant molt notablement qualsevol procés d'integració.

4.2.- Reptes de futur. Línies d'intervenció

- En l'àmbit social

Ja s'ha explicat que s'han posat en marxa diferents actuacions urbanístiques per tal de canviar el perfil de la zona, no només per tal de rebaixar l'índex de densificació d'habitants, sinó també el sanejament del barri. Aquesta política vol ser facilitadora de la trobada de diferents comunitats en nous espais compartits. El gran repte que té aquesta intervenció és no caure en un model exclusivista que posi de moda la zona i que expulsi la població que té menys recursos (majoritàriament els immigrants), i que, a la pràctica, l'única cosa que aconsegueixi sigui traslladar el problema a altres districtes de la ciutat lumpertitzant-los.

➤ En l'àmbit educatiu creiem que és urgent aplicar una doble línia d'intervenció:

*Una directe. Adreçada al professional, per tal de donar-los una base teòrica; perquè només a partir d'una base reflexiva i sòlida seran capaços de construir els propis Projectes d'Acollida.

Cal positivament la imatge del professional, valorant la seva feina; la situació de tensió emocional i de solitud de molts d'ells en la seva feina no afavoreix ni la implicació en cap projecte, ni la possibilitat de desenvolupar-ne de nous.

*Una indirecte. Adreçada a tota la col·lectivitat, que permeti prendre consciència dels estereotips i prejudicis cap a l'alteritat i entendre que el procés d'integració és una responsabilitat col·lectiva. En aquest terreny, els mitjans de comunicació poden fer una bona tasca.

ESTUDI DE GRANOLLERS



1.- Context urbà i demogràfic

1.1.- Entorn urbà i moviment de població

Granollers és la capital de la comarca del Vallès Oriental. Està envoltada de muntanyes (El Montseny, El Berti, La Gallifa, El Farell, Els Cellecs i St. Bartomeu) i travessada pel riu Congost.

S'apunten diverses arrels de les quals pot derivar el nom de Granollers:

- L'antiga paraula catalana *granolla* (granota); batraci que es trobava en el riu Congost en gran nombre.
- *Granularius Superiore*; terme llatí que fa referència a la seva condició de ser un dels principals mercats de gra (cereals) de l'època.
- *Gralla*; un tipus d'au, la representació de la qual apareix en l'escut actual de la ciutat.

Granollers ha estat sempre una zona rica tant per la fertilitat del sòl que afavoreix una gran varietat de cultius -avui encara conserva una extensa zona de conreu que es troba a ple rendiment- com pel desenvolupament d'una potent indústria (actualment es comptabilitzen més de 400 fàbriques dedicades a sectors tan diversos com el químic, el mecànic, l'alimentació, la confecció, els plàstics, el tèxtil, el cautxú, la metal·lúrgia o la impremta) afavorida per la seva situació a només 30 km de Barcelona i amb una excel·lent xarxa de comunicacions. Tots aquests elements fan de la zona una de les més productives i dinàmiques de Catalunya.

Aquesta generació de negoci i, en conseqüència, de llocs de treball, explica el creixement de la ciutat, a partir d'un nucli històric que s'articula al voltant de l'antiga plaça del mercat (coneguda popularment com "La Porxada"), on es troben els edificis més emblemàtics de la ciutat i edificacions d'habitatges de poca alçada, en general, molt ben conservats. Al costat d'aquest nucli s'alcen moderns edificis i comerços. A poc a poc, la ciutat es va expansionant en totes direccions, combinant edificis en alçada i cases adossades. La construcció de diversos hotels parla del dinamisme econòmic i de l'impacte que representa el circuit automobilístic de Montmeló.

El creixement demogràfic de Granollers els darrers cent anys és espectacular. Aquesta és l'evolució.

<i>Evolució de població 1900-2002 (26/02/02)</i>				
Any	Nombre total d'habitants	Increment	%	x edat
1900	7.419			
1930	12.669	+5.250	41,4	
1950	15.480	+2.811	18,15	
1970	30.066	+14.586	48,5	
1981	45.398	+15.282	33,7	
1986	47.967	+2.619	5,5	
1999	52.369	+4.402	8,4	28 anys
2000	52.737	+368	0,7	28 anys
2001	53.780	+1.043	2	30 anys
2002*	54.884	+1.104	2	35 anys

* Dades del Febrer de 2002

Fonts: Josep Homs (1995) "Retalls d'Història Urbana".
Padró Municipal de l'Ajuntament de Granollers

El percentatge de creixement és del 86,5%, si bé com es pot veure a la taula aquest creixement no s'ha produït en el temps d'una forma proporcional, els ritmes no sempre han tingut la mateixa intensitat ni les causes han estat les mateixes. Cal fer atenció a les dades a partir de l'any 1999; en un període de 2 anys i 2 mesos l'augment de població ha estat de 2,7 punts.

A partir de 1999, moment en què tenim dades de la mitjana d'edat de la població, podem constatar que la població de Granollers entra dins un segment d'edat jove, però que la tendència que s'observa és la d'un progressiu envelliment, dins els paràmetres de població en edat productiva.

- La població immigrant.

"A Granollers hi ha dos tipus de població immigrant. Uns són els que porten més de 10 anys a la ciutat, que just acaben de portar els fills o ja els tenien aquí i que fan una vida

normalitzada; tenen un permís de treball però, tot i això, tenen molts problemes d'habitatge, és a dir, els costa molt trobar un pis i no perquè no puguin, ja que han estat estalviant durant molts anys, sinó que no els volen llogar res perquè són immigrants; per l'aspecte i pel cognom. Ells no demanen res, simplement volen acabar d'instal·lar-se. Aquest grup és minoritari, però suficient per fer brollar el racisme i els prejudicis presents en la societat.

L'altre grup d'immigrants, més majoritari, està format per aquells que arriben sense papers, sense un pre-contracte, per tant, no els deixen normalitzar la seva situació. Aquestes persones es busquen la vida i, en moltes ocasions, comportaran un problema de seguretat per la ciutat. Així, en arribar disposaran d'algun familiar de referència que els ajudarà precàriament en un primer establiment. El fet, però, és que malgrat que s'empadronin, sinó tenen un pre-contracte, no tindran feina, ni podran normalitzar la seva situació. A més, l'empresari, si cerca treballadors, haurà de posar l'anunci a l'Inem i primer hi accediran els treballadors autòctons, per tant serà molt difícil que trobin feina. Amb el padró només tindran dret al metge i a l'escola dels fills.", diu la Sra. Libo Luna, responsable d'Incorporació Tardana de l'Ajuntament de Granollers.

Evolució de la població immigrant

<i>Evolució de la població immigrant per gènere</i>							
	Homes immigrants		Dones immigrants		Total immigrants	Total població Granollers	% immigrants sobre autòctons
1999	936	53,3%	821	46,7%	1.757	52.369	3,4%
2000	1.155	54,4%	968	45,6%	2.123	52.737	4%
2001	1.525	59,1%	1.053	40,8%	2.578	53.780	4,8%
2002*	2.260	60%	1.512	40%	3.772	54.884	6,9%

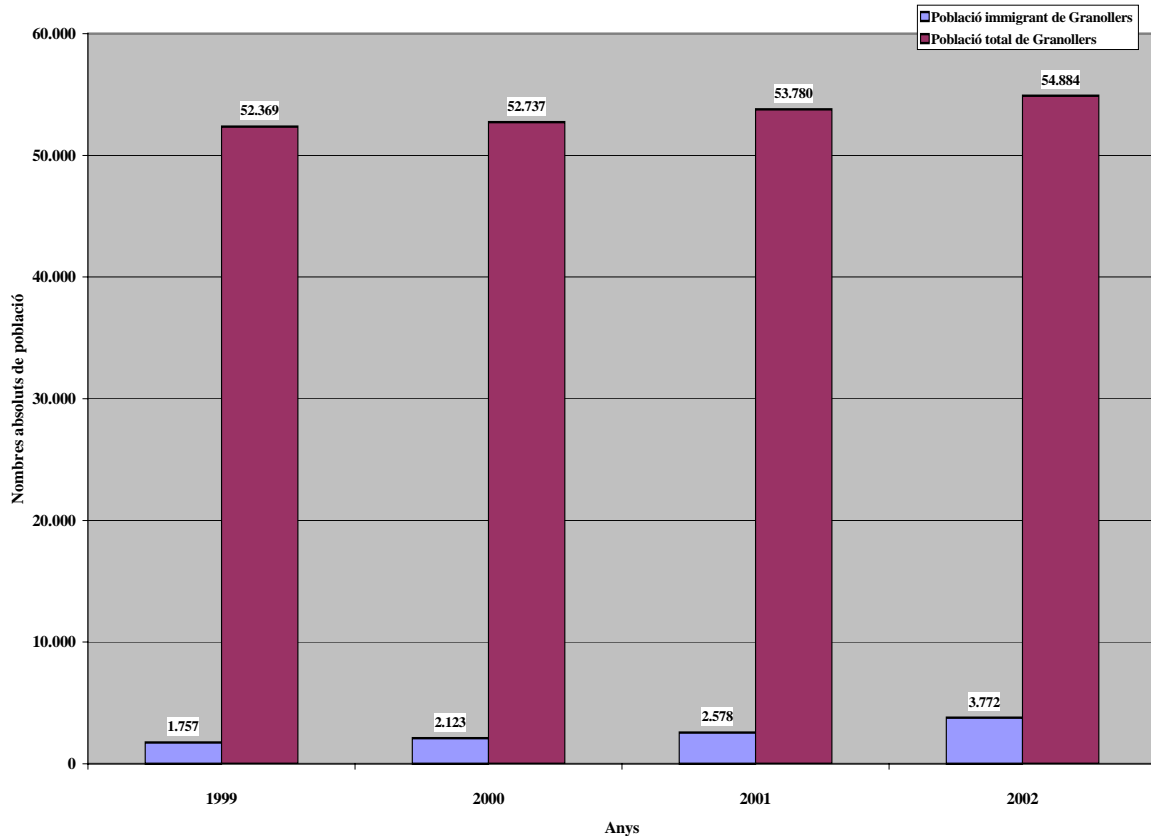
*Dades de 26 de febrer de 2002

Font: Padró Municipal de l'Ajuntament de Granollers

D'aquesta taula es desprèn que a inicis del 2002 la població immigrant a Granollers representa ja un 6,9% del total, amb una clara tendència a l'alça que s'està produint de manera sostinguda des de 1999. Cal destacar la xifra del 2002, recordant que només s'han comptabilitzat els mesos de gener i febrer. En 2 mesos l'increment ha estat de 2,1 punts; de seguir aquest ritme a finals d'any l'augment serà de 12,6 punts. Aquest ritme d'increment sobtat i espectacular augmenta de manera molt notable el grau de visibilitat dels immigrants i el llinar de convivència esdevé més petit.

Per altra banda, la taula indica com la proporció homes/dones es va desequilibrant. Les darreres dades apunten una diferència de 20 punts entre ambdós col·lectius. Recordem que l'equilibri de gènere s'interpreta com a indicador d'una immigració assentada, mentre que els desnivells acusats s'entenen com a indicadors d'una població de nova arribada.

Evolució de la població immigrant de Granollers respecte a la població total

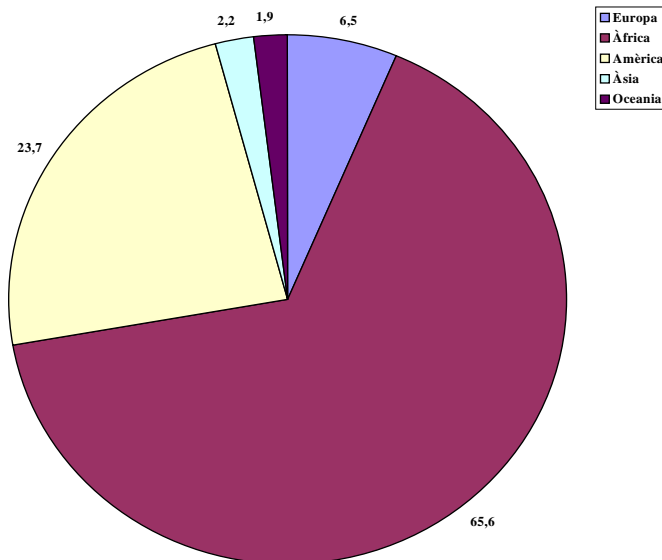


La gràfica explicita el fet que l'augment de població té molt a veure amb la importància del moviment migratori, principal causa de l'augment demogràfic. Tant és així que les barres del període 2002 apunten una tendència d'augment de la població immigrant (en 1194 persones) per sobre de la xifra absoluta de població total, que és de 1.104 persones. Això podria ser l'inici d'un moviment de pèrdua de població autòctona paral·lel a l'augment de població immigrant; és prematur, encara, parlar de canvi de tendència, però és una dada a retenir.

Procedència de les persones immigrants. 2002			
	Tot/País	Tot/Continent	% d'immigrants sobre el total d'immigrants
EUROPA			
Comunitària			
Extracomunitària	169	247	6,5
	78		
ÀFRICA		2.474	65,6
Magrib	2.176		
Subsaharians	298		
AMÈRICA		894	23,7
Antigues colònies espany	854		
No colònies	40		
ÀSIA		85	2,2
Xina	59		
Filipines	26		
OCEANIA		72	1,9
Nova Zelanda	40		
Papua Nova Guinea	32		
TOTAL	3.772	3.772	

Font: Padró Municipal de l'Ajuntament de Granollers

Distribució de la població immigrant per països



La població immigrant de Granollers procedeix, majoritàriament, de l'Àfrica. El contingent més elevat és d'origen magribí, però hi ha una important presència de ciutadans subsaharians i de l'Àfrica Occidental.

Cal destacar el creixement de la immigració llatinoamericana, molt per sota encara dels percentatges d'africans però, com s'ha assenyalat des de diferents fonts, és un grup que va en augment. Els col·lectius més nombrosos són, per ordre, equatorians, bolivians i colombians.

Hi ha diferències entre aquests 2 grups majoritaris, africans i llatinoamericans, segons Libo Luna, responsable d'Incorporació Tardana de l'Ajuntament de Granollers i Núria Maestro, assistenta social de l'Ajuntament de Granollers:

- *Els africans acostumen a arribar en condicions econòmiques molt precàries i els seus fills, gairebé sempre, no han estat escolaritzats prèviament, o si ho han estat hi ha tanta distància entre la cultura pròpia i la nostra, que és molt difícil de valorar el que saben o han après. En aquest cas, arriba a Granollers primer l'home i, una vegada està més o menys establert, agrupa tota la família.*
- *Els sud-americans acostumen a arribar a la ciutat la família sencera i s'allotja durant un determinat període de temps, generalment dos o tres mesos, a casa d'un altre familiar. En el sentit econòmic, la situació en la qual es troben és similar als africans, ja que la majoria ho han perdut tot en la crisi del 95-98 del seu país i arriben en unes condicions pèssimes. Malgrat això, pel que fa al nivell cultural s'observa un major grau d'escolarització tant dels pares com dels fills. A més, coneixen una llengua de les dues cooficials del nostre país, el castellà, la qual cosa determinarà que no se'ls aculli igual que els marroquins, sinó millor.*

Una dada destacable és la immigració europea, sobretot comunitària (francesos, italians i portuguesos). Constitueix un contingent diferenciat de l'immigrant econòmic. Els comunitaris estan relacionats amb la indústria i acostumen a ser tècnics molt qualificats.

Pel que fa a l'habitatge, hi ha una tendència a concentrar-se en determinades zones en funció de la procedència. Així, a Can Gili trobem majoria d'equatorians; a Sant Miquel, majoria de sud-americans; a Can Bassa, majoria de subsaharians; a Bellavista, Ramon Llull i a Ponent (prop de Canovelles), majoria de marroquins. De vegades, no parlem de barris, sinó d'edificis, doncs la marxa dels autòctons ha fet que es concentrin persones procedents d'una mateixa nacionalitat. Així, per exemple, trobem romanesos que van arribar a Granollers farà un any i viuen tots al mateix edifici. Tots aquests grups s'han creat des del coneixement de familiars que havien arribat primer i a través del "boca orella", però el cert és que *"cal una Política*

d'Habitatge que impedeixi la formació dels guetos, els quals comencen a sorgir ara que la immigració es fa més visible", segons Libo Luna, responsable d'Incorporació Tardana de Granollers.

1.2.- Serveis i programes per a l'immigrant

Pel que fa als serveis destinats per atendre la població immigrant, a Granollers, com vam veure a Salt, no hi ha serveis destinats exclusivament a l'atenció dels immigrants, ja que es considera que se'ls ha de tractar exactament igual que a la resta de la població. El que sí és cert és que, darrerament, des de l'Ajuntament s'ha constatat que els Serveis Generals es troben col·lapsats d'immigrants.

1.2.1.- Serveis i Programes Municipals

- CIDE (*Centre d'Orientació per a Estrangers*); servei destinat exclusivament a l'atenció dels immigrants. S'encarrega d'oferir-los una primera perspectiva de la ciutat a la qual acaben d'arribar. A més, els tramiten alguns documents i els informen dels drets i deures que posseeixen.
- Pla Estratègic; a Granollers existeix aquest projecte que té l'objectiu d'oferir una acollida als nousvinguts a la ciutat. Malgrat l'existència del document teòric, no s'ha portat a la pràctica encara.

1.2.2.- Altres fundacions, organismes i projectes

- Càrites; procura donar formació a les dones, especialment a les marroquines, és a dir, a aquelles que per motius culturals, es queden a casa i tenen cura dels fills i de la llar. La idea, des de Càrites, és formar aquestes dones perquè surtin de casa i cerquin la primera feina. Si accepten aquesta formació reben uns ajuts econòmics, alimentaris o de vestits... És a dir, la idea és crear la necessitat que hi vagin, encara que només sigui per obtenir aquests ajuts, si no mai s'integraran al lloc on acaben d'arribar, ja que el seu àmbit vital és exclusivament el privat, la llar.
- Associacions d'immigrants; a Granollers n'hi ha unes quantes, algunes molt actives i participatives, tant en activitats promogudes per la ciutat com en l'organització de les pròpies; altres no són tan actives i es mantenen en l'anonimat. Unes i altres es caracteritzen

per la proximitat a la realitat dels immigrants i les diferents tasques d'acollida i orientació als nousvinguts.

Des de l'Ajuntament les que es considerem més importants són:

- L'Associació d'Amics del Poble Saharià
- L'Associació per al Progrés de Guinea Equatorial
- L'Associació Immigrants Africans

Totes tres, en col·laboració amb el Consell Comarcal del Vallès Oriental, estan promovent la figura del mediador cultural -especialista o bon coneixedor de la cultura i les necessitats del col·lectiu que pot ser facilitador de la relació entre comunitats o pot intervenir per intervenir en conflictes socials derivats de divergències culturals-.

Així mateix, col·laboren per fer possible l'existència d'un Programa d'accés a l'Habitatge i la dotació d'ajuts per a la convalidació del Carnet de Conduir.

Tot i l'existència d'aquestes associacions d'immigrants, des de Serveis Socials es considera que a Granollers no es pot parlar d'autèntiques xarxes d'immigrants. És quelcom natural, quan s'arriba a algun lloc nou, anar allà on se sap que tens coneguts que ja porten vivint a la zona un temps, que ho coneixen i que et poden orientar i ajudar, malgrat es tracti d'una ajuda esporàdica mentre es trobi feina i habitatge propi. És a dir, la "xarxa" consistiria en persones d'una mateixa nacionalitat que, pel desconeixement del lloc on arriben, s'ajuden els uns als altres a establir-se i, en alguns casos, a fer accions conjuntes. En aquest sentit, fa dos mesos a Granollers els marroquins van voler fer una mesquita, a la qual cosa els ciutadans autòctons es van negar rotundament i, fins i tot, els van retirar el lloguer del local que havien adquirit. Aquestes són, fonamentalment, les tasques d'una "xarxa" si es vol dir així, malgrat es considera que respon a una actuació completament humanitària.

Sembla ser, però, que els Locutoris, és a dir, els centres en els quals els immigrants truquen i envien diners al seu país, són un centre important de reunió d'immigrants i una ajuda valuosa a l'hora d'establir contactes per trobar la primera vivenda.

1.3.- Activitats econòmiques desenvolupades pels immigrants

Les activitats econòmiques a què tenen accés els immigrants, com ja hem pogut constatar en els altres casos que es presenten en aquest estudi, estan en funció del gènere, de la

procedència, que sembla condicionar fortament els nivells de formació de la població i, naturalment, de la seva situació legal.

Cada vegada és més difícil que l'immigrant irregular, que no té permís de treball ni de residència, trobi feina, els empresaris no volen arriscar-se a contractar una mà d'obra que els pot portar problemes; per això, quan aconsegueixen treballar ho fan en l'economia submergida i en situació d'abús i explotació.

La immigració legal procedent de l'Àfrica acostuma a tenir un nivell de formació molt deficitari; molts no han anat mai a escola. Aquest perfil genèric no sempre és cert, però en l'imaginari col·lectiu estan categoritzats com a persones amb un nivell formatiu mínim. En els sectors en què treballen -construcció, jardineria i també a la indústria- desenvolupen tasques manuals. Les dones d'aquest col·lectiu, com ja s'ha anat comentant al llarg de l'estudi, no treballen i quan ho fan (cal fer notar que només tenen accés al món laboral després d'haver iniciat una certa aculturació) treballen en el sector del servei domèstic.

Els immigrants de procedència llatinoamericana tenen un nivell de formació millor que els immigrants africans. Això els permet tenir feines més qualificades, tant en l'àmbit industrial com en el de la fusteria i la pintura. Ajuda en el procés d'obtenció de millors llocs de treball el domini de la llengua, que és, sens dubte, un facilitador de la comunicació entre col·lectius immigrants i els autòctons.

Les dones sud-americanes majoritàriament treballen en tasques domèstiques i de companyia de persones grans. Recordem que són precisament elles les iniciadores de la xarxa migratòria.

Per altra banda, cal tenir molt present que les tasques productives desenvolupades pels immigrants són, no solament un recurs econòmic, sinó que li donen estatus social i faciliten o no el procés d'integració.

1.4.- Integració dels immigrants en la societat d'acollida

Com es pot comprovar fàcilment en el plànol que acompanya aquest estudi, la distribució de la immigració a Granollers està centrada en cinc punts de la ciutat, en cada un d'ells s'agrupa una col·lectivitat.

Can Bassa; és una barriada a l'extrem de la ciutat que es va construir per acollir la immigració. Es caracteritza per la precarietat dels que hi viuen. És el lloc on es concentra la població que procedeix de l'Àfrica Occidental i Subsahariana.

Canovelles (la barriada nova); a l'altre extrem de Can Bassa, també a la sortida de Granollers. Acull la comunitat marroquina, que també està present al barri de Ponent, més pròxim al centre.

Can Gili; a l'altra banda del riu. Hi viuen els equatorians, mentre que l'altra part de la comunitat sud-americana viu al barri de Sant Miquel, a prop del centre.

Aquesta distribució del col·lectiu immigrant, fortament concentrat en determinades zones que van adquirint caràcters de gueto, si bé és cert que afavoreix la instal·lació dels nous, ja que els que acaben d'arribar es troben acompanyats per membres de la seva comunitat que ja han fet el procés d'instal·lació, ajuda a situar-se, a saber-se moure per la ciutat, en definitiva, acompanya i orienta. Però no afavoreix els processos de relació amb els membres de la comunitat autòctona; aquest aïllament retarda tot el procés d'aculturació, que necessàriament ha de fer aquell que ha triat viure fora del seu país. En aquesta situació és fals poder parlar d'integració, perquè no hi ha contacte. Com a màxim podem parlar de conflicte / no conflicte, de tolerància o ignorància, però de cap manera d'integració.

D'altra banda, cal esmentar que a Granollers, com a la resta de casos estudiats, la visió de la diferència és una cosa no sempre ben acceptada. El grau d'acceptació té a veure tant amb els límits de tolerància, molt relacionats amb la densitat de la població immigrant, com amb el grau de visibilitat de la diferència: a major visibilitat, més difícil es fa l'acceptació. Des d'aquesta òptica hi ha quatre elements que visualitzen la diferència: l'aspecte físic (color de la pell, trets de la cara, ulls, nas..., color del cabell, alçada, la manera de vestir), la llengua, la religió i els costums. És difícil saber exactament el pes específic que cada un d'aquests elements té, doncs l'aplicació del criteri és variable. Així, sembla que la col·lectivitat amb més dificultats de ser acceptada és la marroquina, més que no pas la col·lectivitat subsahariana i de l'Àfrica Occidental, de manera que hem d'entendre que hi ha altres elements menys objectivables que determinen les barreres que formarien part de l'imaginari col·lectiu, com ara els estereotips.

2.- L'educació a Granollers

2.1.- Oferta educativa

L'oferta educativa a Granollers es concreta en sis centres concertats i deu escoles públiques que ofereixen Educació Infantil i Primària a un total aproximat de 5.600 alumnes, a les quals cal afegir quatre Instituts d'Educació Secundària, que acullen aproximadament 2.850 alumnes.

<i>Oferta educativa de Granollers</i>			
Nom del centre	Barri	Titularitat	Etaques educatives
<i>CEIP F. Guàrdia</i>	Els Instituts	Pública	-Educació Infantil -Educació Primària
<i>CEIP Fàtima</i>	El Congost	Pública	-Educació Infantil -Educació Primària
<i>CEIP Granullariu</i>	La Font Verda	Pública	-Educació Infantil -Educació Primària
<i>CEIP J. Solans</i>	Sant Miquel	Pública	-Educació Infantil -Educació Primària
<i>CEIP M. Montaña</i>	Can Bassa	Pública	-Educació Infantil -Educació Primària
<i>CEIP Pau Vila</i>	Can Gili	Pública	-Educació Infantil -Educació Primària
<i>CEIP Pereanton</i>	Centre	Pública	-Educació Infantil -Educació Primària
<i>CEIP Ponent</i>	Ponent	Pública	-Educació Infantil -Educació Primària
<i>CEIP S. Espriu</i>	Els Instituts	Pública	-Educació Infantil -Educació Primària
<i>EM S. Llobet</i>	Els Instituts	Pública	-Educació Infantil -Educació Primària
<i>A. Mogas</i>	El Lledoner	Privada-concertada	-Educació Infantil (subvencionat) -Educació Primària (concertat) -Educació Secundària Obligatòria (concertat)
<i>Cervetó</i>	Sota el Camí Ral (zona centre)	Privada-concertada	-Educació Infantil (subvencionat) -Educació Primària (concertat) -Educació Secundària Obligatòria (concertat) -Batxillerat modalitats ciències de la naturalesa i de la salut; modalitat d'humanitats i ciències socials; modalitat de tecnologia

<i>L'Estel</i>	Joan Prim	Privada-concertada	-Educació Infantil (subvencionat) -Educació Primària (concertat) -Educació Secundària Obligatòria (concertat) -Batxillerat modalitats ciències de la naturalesa i de la salut; modalitat d'humanitats i ciències socials; modalitat de tecnologia
<i>Jardí</i>	Centre	Privada-concertada	-Educació Infantil (subvencionat) -Educació Primària (concertat) -Educació Secundària Obligatòria (concertat)
<i>Educem</i>	Centre	Privada-concertada	-Educació Infantil -Educació Primària
<i>E. Pia</i>	Centre	Privada-concertada	-Educació Infantil (subvencionat) -Educació Primària (concertat) -Educació Secundària Obligatòria (concertat) -Batxillerat modalitats ciències de la naturalesa i de la salut; humanitats i ciències socials; tecnologia i programes de garantia social.
<i>IES Escola del Treball</i>	Els Instituts	Pública	-Educació Secundària Obligatòria (concertat) -Batxillerat modalitat ciències de la naturalesa i de la salut; humanitats i ciències socials; tecnologia -Cicles formatius de grau mitjà -Cicles formatius de grau superior -Formació professional
<i>IES Antoni Cumella</i>	Els Instituts	Pública	-Educació Secundària Obligatòria (concertat) -Batxillerat modalitats ciències de la naturalesa i de la salut; humanitats i ciències socials i tecnologia.
<i>IES Carles Vallbona</i>	Les Tres Torres	Pública	-Educació Secundària Obligatòria (concertat) -Batxillerat modalitat ciències de la naturalesa i de la salut; humanitats i ciències socials i tecnologia. -Cicles formatius de grau mitjà (administratiu i comerç). -Cicles formatius de grau superior.

<i>IES Celestí Bellera</i>	Can Bassa	Pública	-Educació Secundària Obligatòria (concertat) -Batxillerat modalitat arts; ciències de la naturalesa i de la salut; humanitats i ciències socials i tecnologia.
-----------------------------------	-----------	---------	---

**L'escola assenyalada és aquella en la qual hem centrat el nostre estudi.*

Els centres privats concertats de Granollers responen a perfils diversos. Així, mentre el Cervetó, l'Estel i l'Escola Pia són centres grans que cobreixen tot el ventall educatiu fins al pre-universitari - els alumnes entren a l'etapa d'Educació Infantil i surten un cop acabada l'Educació Secundària Obligatòria i el Batxillerat. En canvi, l'escola Educem respon al perfil d'escola petita; només ofereix les etapes d'Educació Infantil i Educació Primària. Cap d'elles no té concert. En el cas de l'escola Jardí i Anna Moragas, la seva oferta s'acaba en finalitzar la Secundària Obligatòria.

2.2.- L'escolarització dels fills dels immigrants

A partir del curs escolar 1996-97 hi ha una intervenció clara de l'Administració Educativa Catalana per tal d'evitar la formació de nous guetos escolars, impulsant una política d'escolarització dels fills d'immigrants que tingui en compte tots els centres finançats amb diners públics, és a dir, tant l'escola pública com la privada concertada, i tracti d'equilibrar les situacions de densificació que afecten alguns centres.

Seguint aquesta línia, a Granollers, com a la resta de municipis catalans receptors de percentatges importants d'immigració, l'itinerari que es segueix per escolaritzar aquesta nova població és el següent: quan una família arriba a la ciutat ha d'empadronar-se a l'Ajuntament; les dades que es recullen en el padró permeten saber quants membres de la família hi ha en edat escolar i quina edat tenen. Amb aquesta informació, la Comissió de Matriculació (ara constituïda de forma permanent i encarregada de tots els alumnes del Vallès Oriental) s'encarrega d'adjudicar el centre on l'alumne s'haurà d'escolaritzar (pot ser públic o privat concertat) atenent uns criteris generals:

- Proximitat del centre a la zona de residència familiar.
- Les places vacants que cada centre té.
- El nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials que acull el centre.
- Si el nou alumne és o no d'Incorporació Tardana.

En el supòsit que no hi hagi places s'augmentarà la ràtio del centre escollit com a més idoni.

En el cas d'alumnes d'Incorporació Tardana que desconeixen totalment la llengua, o de famílies en situació de precarietat, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) i de Compensatòria valoraran el nivell de l'alumne i dictaminaran el curs on s'ha d'incloure atenent, de manera prioritària l'edat de l'alumne, procurant escolaritzar-lo en el curs que li correspon per edat cronològica i indicant els suports que l'alumne necessitaria per tal de poder fer un bon seguiment escolar.

El principal problema amb què es troba aquesta política de distribució equitativa de l'alumnat fill d'immigrants, és que en la majoria de centres privats concertats no hi ha places vacants; el mes de setembre tenen les places ocupades i, per tant, la matriculació tancada. En aquesta situació és difícil escolaritzar alumnes en aquests centres quan hi ha centres públics amb places vacants, especialment si aquesta escolarització s'ha de fer a meitat de curs. Aquesta és una situació llargament repetida; per posar algunes dades recents d'escolarització tardana: el curs 2000-2001 es van escolaritzar fora de termini 172 alumnes (35 a centres concertats i 137 a centres públics); el curs 2001-02, fins el mes de febrer, s'han escolaritzat 89 alumnes (16 a centres concertats i 73 a centres públics). És difícil poder equilibrar les xifres en la situació actual.

Per altra banda cal tenir present que *"malgrat que a determinades famílies se'ls adjudica plaça a l'escola concertada, en molts casos hi ha un refús d'entrada o bé al cap d'un cert temps demanen canvi de centre. De vegades aquest canvi el demana l'escola però moltes el demanen els pares; però és que és dur per a una família haver d'entrar a una escola on l'estatus socio-econòmic dels alumnes és molt diferent del propi, on s'han de pagar determinades activitats i on es senten etiquetats d'entrada. Certament, tot depèn de l'acollida de l'escola i dels companys, però és una situació que cada cop es plateja amb més freqüència"*, diu la Sra. Libo Luna, encarregada d'Incorporació Tardana de l'Ajuntament de Granollers.

Pel que fa a la qüestió econòmica, en els centres concertats cal saber que el cost de l'ensenyament el paga l'Administració Educativa, les quotes que cal pagar són les activitats extraescolars (sortides, convivències...), a més de les cinc hores de més de docència que fa l'escola concertada (hora de 12 a 13), que si bé només s'hauria d'utilitzar per fer activitats complementàries, no curriculars, és difícil trobar centres que respectin aquest plantejament. Per altra banda, tampoc resulta senzill per les famílies recollir els seus fills a les 12 del migdia quan

els seus companys no surten fins a una hora més tard. És evident que amb aquesta pràctica s'aconsegueix un element més de diferència que en aquest cas pot representar de desigualtat.

També és cert que en molts casos aquestes despeses dels alumnes immigrants escolaritzats en centres concertats les eixuga el propi centre. Quan no es poden cobrir totes les demandes es recorre a la creació de Fundacions; les famílies financen la Fundació amb pagament específics, però no totes les famílies autòctones estaran d'acord a ajudar al finançament de part de l'escolarització dels fills d'immigrants. Aquest és un tema molt espinós i fàcilment pot ser la causa de conflictes entre comunitats; *"Els més bel·ligerant són les famílies que no volen compartir escola amb els immigrants i els sembla un contrasentit haver d'ajudar al finançament d'una cosa que de cap manera voldrien"*, diu Libo Luna, encarregada d'Incorporació Tardana de l'Ajuntament de Granollers.

També s'ha de tenir present que les condicions en les quals arriben els alumnes d'escolarització tardana no són pas homogènies. És possible, però, establir algunes regularitats:

- En el cas dels magribins, és freqüent que no hagin estat mai escolaritzats. En cas que hagin anat a l'escola - normalment les madrasses alcoràniques - és un model tan diferent al nostre que difícilment permet establir paral·lelismes. En alguns casos tenen nocions matemàtiques que són totalment homologables, però el punt vertaderament crucial és la llengua; cal tenir molt en compte que parlem d'alfabets diferents, una llengua escrita que no utilitza les vocals i que la direccionalitat d'escriptura és inversa a la nostra. Tot això planteja moltes dificultats afegides per tal d'iniciar l'aprenentatge de la nostra llengua. Igualment significatives són les divergències en els rols de mestre i alumne; el concepte d'autoritat és diametralment diferent. Tots aquests elements de la seva experiència condicionen el tipus d'apropament que aquests alumnes tindran amb el professorat.
- En el cas d'alumnes sud-americans, el fet de conèixer el castellà facilita molt la tasca d'aprenentatge. Pel que fa als nivells d'escolarització, no tots han estat escolaritzats, depèn molt de les zones de procedència, i en cas d'haver-ho estat no sempre tenen un nivell homologable amb el nostre. A grans trets destaquen pel seu bon nivell els alumnes argentins, mentre que els dominicans, equatorians, peruans..., tenen uns nivells de coneixements molt inferiors.

Aquesta realitat diferencial entre uns i altres comença a ser coneguda pels centres, de manera que el nivell de disponibilitat a l'acollida d'aquests nois no sempre és el mateix; mentre que en uns casos són acceptats sense problemes, en altres ho són per imposició. És evident que

aquesta situació de partida, que etiqueta de bo, dolent o problemàtic, en funció de la procedència, representa un primer nivell de discriminació i, per tant, un primer obstacle per a aquests nois que els posa en situació de desigualtat.

2.3.- Recursos per atendre la diversitat cultural

Els recursos per atendre la diversitat cultural que l'Administració Educativa posa a disposició dels centres són els mateixos en totes les zones.

- *L'EAP. Equip d'Atenció Psicopedagògica.* El formen cinc psicopedagogs i una assistenta social i atenen els centres públics d'Educació Infantil, Primària i Secundària de la ciutat. Als centres concertats realitzen poques intervencions, ja que segons Libo Luna, responsable d'Incorporació Tardana de l'Ajuntament de Granollers, *"la intervenció d'aquest servei no està legislativament establerta en l'àmbit de les escoles concertades, les públiques presenten moltes demandes i hi ha molts pocs professionals"*.
- *El Programa de Compensatòria.* A Granollers hi ha dos especialistes del Programa que han d'atendre tots els centres d'Infantil i Primària i de Secundària. El nivell de demandes per part dels centres és tan alt que no és possible donar l'abast; és per això que aquests professionals van canviant el seu tipus d'intervenció. D'entrada intervenien directament als centres reforçant l'aprenentatge de la llengua, mentre que cada cop més es prioritza l'assessorament al mestre i la facilitació de materials. Sembla que aquesta línia és més factible que una intervenció molt puntual (poc temps setmanal i de forma itinerant) sobre l'alumne. El grau d'aprofitament d'aquest recurs dependrà molt de l'actitud del professor, de la seva capacitat organitzativa i del projecte d'escola.
- *El TAE. Taller d'Aprenentatge de la Llengua.* A Granollers hi ha un TAE comarcal ubicat a l'IES Antoni Comelles. Està especialment pensat per a alumnes de Cicle Superior de Primària i, sobretot, de Secundària. El principal problema d'aquestes aules és la incorporació tardana, el degoteig al llarg de tot el curs d'alumnes amb qui cal començar. Aquesta situació de permanent increment dificulta la dinàmica de cohesió de grup i l'organització dels aprenentatges. S'està començant a viure el problema de la saturació d'aquestes aules; la manca de places vacants i l'augment de la demanda comporta que els límits d'escolarització no respectin el principi segons el qual l'alumne serà "donat d'alta" del taller quan hagi après la llengua de manera instrumental, suficient per permetre-li una inclusió a l'aula del centre on ha estat escolaritzat en condicions de poder progressar en els aprenentatges i la socialització. Per mor de l'increment de la demanda, molts alumnes són

enviats als centres amb uns coneixements més que rudimentaris de l'idioma, cosa que dificultarà la seva integració i el seu rendiment acadèmic.

2.4.- Problemàtiques

➤ La saturació d'alguns centres públics, que si bé no arriba a l'extrem del gueto, sí que l'acumulació d'alumnes amb necessitats educatives especials (tant per disfuncions o trastorns personals, com per la seva procedència familiar o cultural) qüestiona de manera molt important el projecte de centre. El canvi en el perfil dels alumnes, a part d'incidir directament en el nivell educatiu, fa canviar les prioritats educatives i, a poc a poc, es va fent el pas d'un projecte d'ensenyament-aprenentatge innovador i de nivell a un projecte més assistencial. Aquesta dinàmica resulta molt difícil d'assimilar per part dels claustres.

➤ La manca de vacants en els centres privats concertats a nivell d'Educació Infantil, que dificulta una distribució més equilibrada i equitativa, entre els diferents centres, dels alumnes fills d'immigrants.

➤ La manca de recursos per atendre la diversitat o, si més no, per donar una base al professorat, especialment a partir de Cicle Mitjà d'Educació Primària, que sembla marcar la frontera de l'inici de conflictes. Hi ha coincidència, des de diferents àmbits, a assenyalar que l'escolarització d'aquests alumnes a Infantil i Cicle Inicial de Primària es pot fer sense grans distorsions ni problemes. Sembla que les dificultats comencen quan curricularment es prioritzen els continguts i socialment és l'inici d'una llarga etapa durant la qual la importància del grup és cada cop més forta; tenir amics, estar ben ubicat, són elements fonamentals per a una bona adaptació i un bon aprofitament escolar.

3.- Anàlisi de casos

3.1.- Escola Cervetó

3.1.1.- Emplaçament

L'escola Cervetó està situada al carrer Isabel de Villena 43-45. Pertany a la zona coneguda amb el nom de Sota el Camí Ral, un barri on coexisteixen dues tipologies d'habitatges i de poblacions: hi ha una part tradicional, gent catalana de tota la vida que viuen en casetes baixes unifamiliars; d'altra banda, hi ha els habitatges en alçada, els VPO (Vivendes de Protecció Oficial) que es van construir als anys 60 per donar habitatge a la població immigrant procedent, majoritàriament, d'Andalusia. En aquest moment són pisos de propietat.

Aquest sector de la ciutat no té concentració d'immigració extracomunitària, però una part important de la seva població són famílies que han vingut de fora de Catalunya, per tant, el perfil de la immigració està present en les arrels familiars de molts alumnes del centre.

3.1.2.- Història

L'escola Cervetó neix com a Parvulari privat l'any 1968, en uns baixos del carrer Sant Roc (zona centre), fundada per iniciativa de la Sra. Concepció Brecha. Vol crear una escola en línia amb els creixents moviments de renovació pedagògica que, tímidament, es començaven a articular a partir de l'associació de mestres Rosa Sensat. L'èxit que obté la porta a anar ampliant aquella proposta inicial, només per a alumnes de Parvulari, fins a gestionar una empresa que avui dona servei a 797 alumnes i dona treball a 66 professionals de forma directe.

El creixement de l'escola fa que s'hagi de traslladar al carrer Isabel de Villena. Era l'any 1978.

La línia de la fundadora del centre va saber combinar molt bé la idea de servei amb la de negoci.

Actualment, l'escola Cervetó té concert amb el Departament d'Ensenyament per a les etapes d'Educació Primària i Secundària Obligatòria.

L'escola està afiliada a la patronal de la Federació Catalana de Centres d'Ensenyament; és la segona patronal amb importància en relació al nombre d'afiliats, però que no acull cap dels grans centres privats confessionals (afiliats al Secretariat d'Escola Cristiana), ni les escoles més elitistes del sector (afiliades a l'Agrupació Escolar Catalana).

3.1.3.- Instal·lacions

El centre reparteix la seva activitat en tres edificis. Tots són edificis en alçada i entre mitgeres; l'edifici més antic es va comprar l'any 1975, era una antiga escola, acull els alumnes del Cicle Mitjà i Superior de Primària, a més del primer Cicle de Secundària Obligatòria, les aules d'informàtica, anglès i una part dels laboratoris de Batxillerat, el servei de cuina, el menjador i un pati.

El segon edifici es basteix els anys 1980. Acull el segon Cicle de Secundària Obligatòria, a més de les aules de Batxillerat, una part de laboratoris, el taller de tecnologia i diversos espais per a desdoblament de grups.

L'edifici més recent, bastit l'any 1991, acull l'Educació Infantil i el Cicle Inicial de Primària, a més d'una sala polivalent, l'aula de música i psicomotricitat, més una zona d'esbarjo i una pista poliesportiva.

3.1.4.- Oferta educativa

L'escola Cervetó està en la categoria de centres grans. La seva oferta educativa cobreix des dels 3 anys fins a la Universitat. Les etapes d'Educació Infantil, Educació Primària i Secundària Obligatòria són de doble línia, mentre que al Batxillerat hi ha un sol grup per a cadascuna de les modalitats que s'ofereixen (Tecnològic, Humanístic i Ciències de la Salut).

Com a molts altres centres, no s'ofereix la modalitat de Batxillerat artístic. Estem realment davant una nul·la demanda d'aquests estudis? O bé no s'ofereixen per manca d'instal·lacions? O hi ha d'altres explicacions que se'ns escapen? En un món on la imatge i el disseny són tan importants és difícil entendre que aquesta branca no tingui demanda o en tingui tan poca.

És important assenyalar que només hi ha concert per les etapes d'Educació Primària i Educació Secundària Obligatòria. Les altres, Educació Infantil i Secundària no Obligatòria són privades. En el cas dels Batxillerats pot no tenir massa transcendència, però sí que en té en

l'etapa d'Educació Infantil; actua com a dissuasiu d'algunes famílies que no estan en condicions de finançar una escola privada.

3.1.5.- Comunitat educativa

➤ **Els professionals.** L'equip docent de l'escola Cervetó el formen 60 professionals docents: 30 treballen a Infantil i Primària i 30 a Secundària Obligatòria i Batxillerat.

Entre aquests hi ha dos especialistes d'Educació Especial i dos d'Anglès, un especialista de Música, un d'Educació Física, un especialista en Psicomotricitat, un de Religió Catòlica i un d'Informàtica.

L'equip de gestió el formen la directora pedagògica i titular del centre, la Sra. Montserrat Vilà, filla de la fundadora, i tres caps d'estudi, per les etapes d'Infantil i Primària, de Secundària Obligatòria i de Batxillerat. L'organigrama es completa amb sis coordinadores: una d'Educació Infantil, tres de Primària (una per a cadascun dels cicles: inicial, mitjà i superior), un de Secundària Obligatòria, un de Batxillerat, tres Secretàries (una per a cada edifici) i un gerent. A nivell d'Infantil i Primària hi ha molt poca mobilitat de professorat, en canvi a Secundària i a Batxillerat hi ha una important mobilitat. Entre el professorat hi ha un nucli històric, que van començar l'escola, tradicionalment han tingut molt pes específic al centre i continuen actuant com a nucli de pressió. En molts moments s'ha plantejat una situació maniquea de bons/dolents, o competents i menys competents, sobre la base d'una suposada excel·lència pedagògica patrimoni del nucli fundacional. Avui aquest debat, latent durant molts anys, s'ha afeblit.

Funciona des de fa cinc anys una *Comissió de Diversitat*. L'objectiu és el debat i la reflexió per tal d'aprofundir en la comprensió de les diferències de ritme i d'estratègies d'aprenentatge, d'interessos... Aquesta Comissió ha impulsat unes jornades de reflexió entorn a la diversitat cultural que han servit no només per apropar-se al coneixement d'altres cultures, sinó també per prendre consciència dels propis prejudicis i estereotips. La finalitat d'aquest programa és impulsar pràctiques no homogeneïtzadores i afavorir noves formes organitzatives a l'aula per tal de donar resposta a la diversitat.

➤ **Els alumnes.** A l'escola hi ha escolaritzats 797 alumnes, des de Parvulari fins a Batxillerat. Les ràtios alumnes-aula corresponen als mòduls que marca l'Administració Educativa. Així, a les etapes d'Educació Infantil i d'Educació Primària hi ha 25 alumnes per aula. A l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) n'hi ha 30 i als Batxillerats el nombre d'alumnes per aula oscil·la entre 33 i 36.

D'entre aquests 797 alumnes, només 14 són fills de pares immigrants, el que representa un 1,75% de la població escolar. La procedència d'aquests alumnes és majoritàriament africana:

8 són fills de famílies marroquines, 5 de famílies senegambianes i 1 xinesa. Estan distribuïts d'aquesta manera:

*Educació Infantil. 8 alumnes: a P-3, 1 alumna senegalesa
a P-4, 3 alumnes marroquins i 2 senegambians
a P-5, 2 alumnes senegambians

*Educació Primària. 1 alumne: a primer de Cicle Mitjà, 1 alumne marroquí.

*Educació Secundària Obligatòria, 5 alumnes: a primer Cicle d'ESO, 1 alumne marroquí a primer Segon Cicle d'ESO, 2 alumnes marroquins i 1 alumna xinesa a segon Segon Cicle d'ESO, 1 alumne marroquí

D'entre aquests alumnes només hi ha 1 d'Incorporació Tardana; la noia xinesa que cursa primer de segon cicle d'ESO.

Tots aquests alumnes estan categoritzats com a alumnes de Necessitats Educatives Especials. Així mateix, l'escola té matriculats a 4 alumnes amb diferents tipus de discapacitat: 2 a segon de Parvulari (amb discapacitat motriu), 1 a primer de Parvulari i 1 a segon curs de Cicle Superior d'Educació Primària (ambdós amb alteracions de la conducta i de la personalitat).

➤ *Perfil de les famílies.*

*Les famílies autòctones. El perfil familiar de l'escola Cervetó ha anat canviant a mesura que l'escola anava creixent i anava modernitzant les seves instal·lacions. A la dècada dels anys 70 la població majoritària eren les famílies castellanoparlants, de nivell mitjà-baix, amb poc poder adquisitiu i una formació molt elemental. Aquestes famílies demanaven espais adequats, proximitat i relacions d'acollida obertes. En aquells moments l'accés al centre era assequible per a aquesta població, ja que les quotes escolars eren molt modestes.

A partir de la dècada dels 80, i especialment als 90, paral·lelament a l'entrada en servei dels nous edificis, es produeix un canvi en el perfil familiar. Aquest canvi és conseqüència, per una banda, de l'envelliment de la població del barri, nutrient natural de l'escola; no hi ha nens, i els pocs que hi ha van a l'escola pública, que en aquest moment s'havia modernitzat tant pel que fa a instal·lacions com a imatge: ja es pot parlar d'una escola prestigiada. Aquest procés coincideix amb l'arribada dels fills de les famílies que viuen al barri del Centre, molt pròxim a l'escola; comerciants i professionals lliberals, classe mitjana i mitjana-alta, amb un notable nivell d'ingressos. Aquestes famílies demanen instal·lacions adequades, noves tecnologies, idiomes i, per damunt de tot, competitivitat.

*Les famílies immigrants. És important conèixer el context en què es produeix l'arribada al centre d'aquestes famílies. És el curs 1995-96, encara no s'ha dictat cap prescripció de l'Administració Educativa en el sentit d'impulsar l'escolarització dels nous nens als centres privats concertats. Des de la Inspecció educativa de la zona es promou, per una banda, una política d'obertura en el sentit de potenciar una nova dinàmica de treball conjunt entre la xarxa d'escola pública i la privada, a partir de reunions periòdiques dels caps d'estudis amb l'objectiu d'analitzar problemes i discutir i avançar en l'elaboració de projectes comuns i específics. Així, es treballa sobre el Pla Anual del centre, la Memòria, el segon nivell de concreció curricular (PCC) i l'Avaluació Interna.

Paral·lelament es promou una política de prevenció, fent-se ressò dels conflictes que l'escolarització de fills d'immigrants genera a les escoles de Vic. Es proposa, de manera experimental, un pacte als centres concertats consistent a acollir algun alumne pertanyent a minories culturals. Aquests alumnes estaran exempts de pagament al centre però no consumiran plaça (si a les etapes d'Infantil i Primària la ràtio és de 25 alumnes/aula, aquests nois seran l'alumne 26).

En aquest context, les primeres famílies immigrants que arriben a l'escola no han triat el centre, se'ls ha imposat; no volen venir al Cervetó perquè és lluny del lloc de residència familiar, perquè a l'escola no hi ha altres alumnes immigrants com ells i per la por que la visibilitat de la diferència desemboqui en una retolació dels seus fills que imaginem com a negativa. Però ràpidament la família valora que l'escola és una oportunitat per als seus fills.

Les preocupacions dels mestres davant l'arribada de famílies immigrants es centra, en primer lloc, en la comunicació, el coneixement de la llengua; en segon lloc, preocupa com tractar les noves famílies, tenen la necessitat d'establir i catalogar les diferències; en tercer lloc, el nivell acadèmic dels nous alumnes (els aprenentatges); i, en darrer terme, es preocupen pels valors i veuen la necessitat de definir: definir-se davant el que sí s'ha de respectar i el que no s'ha de respectar.

3.1.6.- Repercussions de l'acollida de fills d'immigrants

Les repercussions que sobre el centre té l'arribada de la nova població es poden sistematitzar en tres àmbits:

➤ *L'equip de gestió i una part dels docents*. L'arribada d'alumnes de grups culturals minoritaris obre interrogants del tipus: què en sabem d'aquestes persones? Què sabem del seu país i de la seva cultura? Com a conseqüència es genera una necessitat de formació.

Per altra banda, la presència d'aquests alumnes evidencia les limitacions i insuficiències del Pla d'Acollida, pensat per a la rebuda dels alumnes de P-3; el protocol existent no és aplicable a la nova realitat, cal revisar-lo i ampliar-lo perquè serveixi per donar resposta a les noves demandes que el perfil dels nouvinguts planteja.

➤ *El currículum.* L'escola, en el seu projecte educatiu (PEC), planteja l'aprenentatge des de l'òptica constructivista. Amb coherència amb aquest enfocament es planteja la importància d'incorporar referents que parlin de la cultura primera dels nous alumnes i que els ajudin a donar significativitat als aprenentatges. Per això es plantegen tres línies d'intervenció:

- Des de l'àrea de socials, fer referència a la situació geogràfica del país d'origen de la família nouvinguda.
- En l'ambientació de l'aula: ser sensibles a les noves necessitats, fent especial cura a la tria d'il·lustracions, de manera que reflecteixin la diversitat de l'aula.
- En la preparació de festes: introduir històries, paral·lelismes..., que recullin les tradicions culturals d'altres pobles.

➤ *Els recursos organitzatius.* L'escola Cervetó, des de fa anys, compta amb una Comissió de Diversitat que ha anat elaborant i articulant un seguit de recursos per tal de facilitar l'atenció més personalitzada i diversificada en funció de les necessitats dels alumnes. Tots els recursos que s'hi han esmerçat han suposat un esforç organitzatiu, personal i econòmic important. D'entre aquests recursos destaquen:

- Grups partits, per les matèries d'Informàtica, Anglès, Català i Matemàtiques (es treballa amb la meitat d'alumnes: 12 o 13)
- Dos mestres a l'aula, dues hores setmanals, per facilitar la posada en funcionament d'itineraris, activitats..., més diversificats i augmentar l'atenció personalitzada als alumnes que més ho necessiten.
- Dos mestres de suport, poden intervenir en grups reduïts d'alumnes (3 o 4 alumnes) de manera puntual i per aspectes específics, a l'aula o fora l'aula.

La cap d'estudis, la Sra. Buñuel, matisa: "*tots aquest recursos no estan, ni de bon tros, optimitzats, no han comportat canvis metodològics significatius ni propostes diversificades; es continua treballant de la mateixa manera, amb un enfocament encara molt homogeneïtzador, però, això sí, amb menys alumnes. Malgrat tot, els mestres continuen demanant recursos especials per atendre la nova diversitat*".

3.1.7.- Temes emergents

Des de l'equip de coordinació pedagògica hi ha total coincidència a l'hora de prioritzar les temàtiques. Sens dubte, la qüestió que més preocupa a les coordinadores, i que la nova situació no ha fet més que evidenciar, és l'immobilisme professional, un problema que es manifesta de diverses maneres i del qual es fan diferents lectures. N'assenyalarem algunes:

- *No aprofitament dels recursos.* Tots els recursos que s'han generat per a una millor atenció a la diversitat s'han desaprofitat. S'utilitzen per fer el mateix que es feia però donant una atenció més individualitzada. En aquest sentit, la Sra. Buñuel remarca: *"el nen que no els necessita (els recursos) no li calen, i el que realment els necessita està igualment desatès, encara que aparentment pot semblar el contrari"*.

La Sra. Roda afegeix: *"Aquests alumnes fan patir, però no s'ha fet cap modificació, com tampoc no s'ha modificat res per als altres. Si no ens plantejem la diversitat de nivell, de ritme..., dins l'aula, la incorporació d'aquests alumnes tampoc fa modificar res"*.

- *No s'incorporen noves aportacions, nous enfocaments.* En aquest sentit, és un bon exemple el que ha passat amb el seminari sobre interculturalitat que es va fer a les Jornades d'estiu del curs 2000-01. *"No s'està implementant, només incorpora alguna cosa (sempre parcial) el mestre que té un alumne a l'aula "molt visible", sinó crida l'atenció no es modifica res"*, expliquen les responsables pedagògiques.

A l'hora d'intentar entendre aquesta situació es fa referència a la cultura professional dels ensenyants: dogmàtica, poc reflexiva i impermeable, amb un fort component homogeneïtzador pel que fa a les pràctiques, i inamovible, pel que fa als continguts, basada en una posició científica molt superada que entén la ciència com un conjunt de certeses no modificables, permanents. Des d'aquesta òptica es pot entendre l'immobilisme del professor com a por al canvi, por al desconegut. Aquesta actitud s'ha vist reforçada amb les darreres propostes de l'Administració Educativa Central (Ley de la Calidad de la Enseñanza), que semblen proclamar que *"cualquier tiempo pasado fue mejor"*.

L'altre tema destacable es refereix a l'acollida del grup classe, que és diferent a com l'alumne s'adapta. Des de l'escola s'ha pogut constatar que davant una situació de repetició de curs o al voltant de certes actituds, es produeix un rebuig, promogut, sobretot, per les famílies, i aquí és quan es produeixen els conflictes, o s'expliciten els conflictes latents. *"Sempre són nens amb famílies en una situació precària social i econòmica, i el detonant són coses tan secundàries com: el vestit, no portar el que cal portar, els hàbits d'higiene, es produeixen*

situacions de rebuig al joc, a la taula per seure, se'ls acusa si falten coses... Moltes vegades la resposta és agressiva, mirant de cridar l'atenció, i així comencen els conflictes importants", ens explica la Sra. Buñuel.

Aquestes situacions fan evident la necessitat de revisar el treball sobre els valors i d'iniciar una reflexió sobre els prejudicis. Però cal ser conscients que aquest és un tema que si bé afecta directament a la comunitat escolar no se'l pot deslligar de la dimensió social.

Un altre tema rellevant és el de les pròpies actituds dels docents, ja que per poder modificar tot el que fins ara hem considerat com a aspectes negatius cara l'acollida i la integració dels alumnes immigrants és necessari que el mateix professional és qüestionari sobre la seva actitud, sobre el seu posicionament davant la diversitat. Així, cal que cada mestre analitzi i reflexioni respecte els prejudicis i estereotips dels quals és portador, si el que pretén és modificar la seva actuació. Aquest nivell de reflexió no és pas senzill, la qual cosa fa que l'imprescindible canvi d'actituds sigui difícil d'assolir.

Per últim, arran de l'entrada d'aquests nous discents s'ha plantejat un tema que si bé no és ni nou ni exclusiu d'aquesta situació, sí que hi té implicacions específiques; parlem de la definició dels límits. De les moltes entrades que pot tenir el tema ens limitarem a dos aspectes, la vessant més social-assistencial i la vessant més organitzativa-educativa.

- Les famílies immigrants molts cops són una població desassistida i en situació de precarietat, sense recursos per moure's, per gestionar ajuts... En aquesta situació, fins on s'ha d'implicar l'escola? No és competència seva si els nens mengen o no tenen roba de recanvi o si la família és desnonada de l'habitatge?
Trobar la mesura de la intervenció sense paternalismes, sense que l'altre s'hi repengi o es bloquegi, és un joc complex i de matisos.
- La nova població, davant l'allau de "donacions", pot fer-se la falsa imatge que se'ls ha de donar tot. Diuen les coordinadores: "*per exemple, si l'escola proporciona la bata, el xandall..., o Càrites els dona pantalons, anoracs..., i en lloc de rentar-los i cosir-los, quan estan bruts en demanen una altra, es pot arribar a l'absurd de tenir una bata, un anorac..., per a cada dia de la setmana*". És evident la necessitat de limitar, però per poder-ho fer cal que nosaltres mateixos tinguem clar els límits.

3.1.8.- Exemples. Dues històries de signe divers

A l'hora de parlar d'històries d'èxit escolar, la Sra. Buñuel insisteix a clarificar el contingut conceptual d'èxit: *"L'èxit escolar per a aquests infants és aconseguir uns estàndards de relacions i d'aprenentatges normalitzats. L'èxit es mesura per la capacitat adaptativa; però per parlar d'adaptació cal diferenciar com arriba l'infant a l'escola i com s'hi adapta, de com és acollit pel grup-classe. La nostra experiència és clara: tots els nens que han arribat a P-3 i P-4 fan un procés adaptatiu com els altres, tenen les ganes i la predisposició de fer igual que aquells que vénen de l'escola bressol, les dificultats pel que fa a hàbits que puguin tenir no són diferents de les dels altres. Una altra qüestió és com els acull la classe; ja hem comentat que hem pogut comprovar que hi ha situacions desencadenants de rebuig, bàsicament promogut per les famílies, que s'evidencien a l'esbarjo: no se'ls deixa jugar, o a l'hora de seure a la classe ningú els vol tenir al costat... Aquests són indicadors clars d'exclusió a l'interior de l'escola. Sempre coincideixen en el fet de ser infants de famílies en situació de precarietat. Aquestes situacions de marginació fàcilment deriven en conflictes; sense ser situacions extremes. També hem observat que hi ha infants que semblen ben integrats a l'escola, però fora de l'escola se'ls exclou; mai ningú no els convida a cap festa, ni a cap tipus d'activitat d'intercanvi extraescolar".*

Fetes aquestes puntualitzacions, hi ha acord en l'equip de coordinació pedagògica en assenyalar que, tret d'una família que actualment ja no és a l'escola, les altres han fet esforços notables d'adaptació i, per tant, es pot considerar que el seu procés és una història reeixida.

Les històries que es presenten, més que ser històries personals d'alumnes, són històries col·lectives de famílies. Per tal de no introduir excessius elements distorsionadors s'ha presentat dos casos de famílies que van entrar a l'escola el mateix any. Van ser les primeres famílies immigrants extracomunitàries que l'escola va acollir. Ambdues arriben per canvi de domicili, no directament del país d'origen; ja fa un temps que són a Catalunya.

- **CAS A.** Família marroquina, 4 fills, més tard n'escolaritzaran un 5è.

Ja hem explicat el context en el qual es produeix l'arribada el curs 1995-96 i com, d'entrada, la família no vol venir al Cervetó. Aquesta família ràpidament valora que l'escola és una bona oportunitat per als seus fills.

Els nens s'escolaritzen, per ordre d'edat, a 1r. de Cicle Superior d'Educació Primària (actualment està a 2n. de Segon Cicle d'Educació Secundària); a 2n. de Cicle Mitjà d'Educació Primària (actualment fa 1r. del Primer Cicle d'ESO); a P-4 d'Educació Infantil (ara està a 1r. de Cicle Mitjà de Primària, va repetir 2n. de Cicle Inicial). Més tard escolaritzen un infant a P-3 d'Educació Infantil (ara està a P-4).

Amb aquests alumnes no hi ha cap problema amb la llengua. Ja hem comentat que l'accés al Cervetó es fa per canvi de domicili, per tant, coneixen bé la llengua d'aquí i han estat escolaritzats. Per altra banda, la família no ha plantejat a l'escola cap demanda excepcional, ni pel que fa al menjar, ni a la celebració de festes, ni sortides... Les diferències no es noten, no es planteja cap tipus de conflicte. Són INVISIBLES, s'assimilen.

Una de les mestres diu: *"És una família molt maca. La mare està contenta amb l'escola, s'interessa i col·labora amb el que pot, és una persona molt educada, parla en català, es vesteix a l'estil occidental..."*.

La coordinadora de Secundària ens diu: *"Aquests alumnes no han de tenir una consideració diferent als altres. Algun te dificultats d'aprenentatge, com d'altres, no tenen problemes de relació amb el grup, tenen amics, surten amb ells. El més gran també es relaciona amb nois de la seva ètnia sense deixar els altres. És una situació totalment normalitzada. La relació amb la família no és diferent de la que es pot tenir amb altres famílies; normalment ve la mare, com altres famílies... Aquest any ha arribat un alumne d'Incorporació Tardana a 1r. del Segon Cicle d'ESO; ve del Marroc. Aquests nois no s'acosten a ell en cap moment, tenen assumit que ells són d'aquí. Si se'ls demana que l'ajudin ho fan, però no hi ha una resposta acollidora "*.

Totes aquestes opinions parlen de normalització, però sobretot parlen d'assimilació i d'invisibilitat de l'alteritat. Són casos no conflictius: "ben integrats".

➤ **CAS B.** *Família senegalesa, 3 fills.*

Arriben a l'escola el mes de gener de 1996. Com l'altra família, arriben per trasllat de domicili. Els nens han nascut a Catalunya i han estat escolaritzats en un centre públic, per tant, parlen i entenen, sobretot, el castellà. Com l'altra família, aquesta tampoc no accepta de bon grat l'escolarització dels fills en un centre concertat, però el procés d'acceptació de l'escola és més lent que en l'altre cas.

La situació familiar és molt més precària, *"el pare no té feina o, si en té, és esporàdica. Viuen en situació d'extrema necessitat. Van patir un desnonament de l'habitatge; la família es va desintegrar, el pare juga i vol portar una altra dona a casa. Els fills viuen les tensions d'aquesta situació; tenen mancances materials i, sobretot, emocionals"*, aquesta és la descripció que es fa de la família.

Els nens queden escolaritzats a 1r. de Cicle Inicial de Primària, el més gran, i a P-5 els dos bessons, un a cada aula.

La primera reacció dels mestres: *"són molt negres"*.

Des del primer moment tenen reforç fora l'aula; la mestra d'Educació Especial s'encarrega del reforç del castellà (per tal de resoldre llacunes lèxiques). Parlant dels bessons diu: *"es van engrescar, venien amb ganes, inicien bé la lectura i l'escriptura. Però a partir d'un determinat moment comencen a faltar molt, quan vénen tenen alts i baixos d'atenció, els nens vénen més desendreçats a l'escola, bruts, entren en un procés regressiu, es tanquen"*.

La coordinadora recorda que tot el curs es parla dels bessons. Els missatges de la mestra tenen aquests continguts: no tenen nivell, *"estan per civilitzar"*, no tenen cap hàbit, tenen una olor especial, són bruts, *"la mare és una fresca"*, només es preocupa d'arreglar-se ella... S'acaba configurant una imatge d'alumnes problemàtics.

La mestra explica l'experiència amb aquestes paraules: *"el grup de P-5 era un grup molt homogeni, alumnes de famílies amb un nivell formatiu molt alt, molt motivats per aprendre. El noi senegalès era intel·ligent, es va sentir desplaçat; el diferencial econòmic entre ell i els altres era molt visible, tant en el vestit com en els materials escolars, les vacances, les activitats extraescolars... La diferència era insultant. Ell no tenia hàbits, no s'adaptava o no es volia adaptar, se sentia diferent i es marginava. Recordo com no acceptava el seu color de pell (tot el*

dia demanava xocolata blanca, per tornar-se blanc, deia), estava amargat i tenia reaccions agressives. Les famílies dels altres alumnes d'entrada van tenir una reacció paternalista, li portaven esmorzar, berenar..., ell sempre el refusava".

La mestra de primer, on s'escolaritza el germà gran, en paraules de la coordinadora *"és una persona més oberta, més tolerant, més positiva i en tot el curs no es parla del nen senegalès, fa com els altres"*.

El curs 1996-97 els bessons passen a primer. Estan molt etiquetats, són salvatges i problemàtics. L'ambient de la sala de professors és cada cop més victimista: *"Jo sóc una, aquest nen val per tres", "no tenim recursos per resoldre problemes socials"...* Aquest ambient es transmet als pares autòctons. Mentrestant, un dels bessons comença a fer els primers brots agressius (episodis durs). El nen es descontrola (té molta força). En acabar l'episodi agressiu es cargola (en posició fetal), baveja, ho llepa tot... La mestra diu que té por. Ningú reflexiona en quin context es produeixen aquests episodis; la mestra diu que el noi *"es va carregant fins que explota"*. Ella no hi intervé.

La coordinadora parla amb la mare i li suggereix la possibilitat de visitar el CAPIP. L'entrevista aparentment va bé, però l'endemà la mare va indignada a l'escola i els diu *"què s'han cregut! El meu fill no és boig!"*. A partir d'aquí no torna a l'escola. Mentrestant, l'escola aplica mecanismes de contenció al llarg de tot el Cicle Inicial.

El curs 1998-99 sembla que comença millor; els nens estan contents, tenen ganes d'aprendre. Però la mare es queda embarassada i el nen es desestabilitza. L'assistent social demana que es quedin a dinar a l'escola; el nen reacciona amb episodis d'agressivitat, amb rebuig.

S'ha perdut el tren dels aprenentatges, aquesta situació provoca molta frustració. La resposta dels mestres és: fer menys feina o infantilitzar-la (fer les fitxes de 1r.).

La situació familiar es desborda. La mare explica maltractaments a ella i als nens, manca de recursos econòmics. Els costa demanar ajut institucional: *"l'única cosa que ens queda és la dignitat"*, diu la mare.

El cercle es tanca: són diferents i marginals.

L'últim capítol són les amenaces del pare a les coordinadores i el canvi de domicili i d'escola.

3.1.9.- L'escenari com a primer comunicador

La recollida de dades a l'escola Cervetó té lloc en dos espais: el despatx de coordinació i les aules.

➤ *Primer escenari. Despatx de coordinació.*

És una habitació rectangular, molt lluminosa. Tot un pany de paret està ocupat per dues gran finestres que donen al pati; les dues parets restants les ocupen arxivadors i prestatgeries que acumulen documents, revistes, materials diversos... A l'altre paret hi ha la porta d'entrada i un racó amb l'ordinador i la impressora, i un tauló amb diferents organigrames i anuncis o recordatoris.

L'habitació està moblada amb dues taules llargues de fusta, molt senzilles, i cadires al voltant. S'endevina la funció d'espai de reunió de petits grups (comissions).

És un espai molt funcional, que utilitzen les tres coordinadores. És un lloc de treball, no de representació, per tant, no parlem d'un espai públic, no està pensat per mostrar res, no hi ha cap simbologia que parli el llenguatge de la seducció, parla el llenguatge interior de moltes escoles: austeritat, una certa incomoditat i una nul·la preocupació estètica.

➤ *Segon escenari. Les aules*

Són espais amples, regulars, amb molta llum, però el que autènticament crida l'atenció és la gran quantitat de material didàctic i la distribució.

L'espai central l'ocupen les taules i cadires dels estudiants agrupades, generalment en grups de 4. La resta de l'espai està organitzat per racons; cada aula té els seus, i a cada racó la diversitat de materials de treball és realment sorprenent, tant per la quantitat com per la varietat. Hi ha material comprat, però el que més abunda és el material elaborat per l'escola.

Completen la visió els plafons de la paret amb treballs i informacions relatives als temes que s'estan treballant.

Veient les aules no hi ha dubte que algú ha reflexionat molt seriosament sobre ritmes d'aprenentatge, estratègies, interessos..., en definitiva, sobre la diversitat; l'escenari està preparat per poder implementar una pedagogia respectuosa amb la diferència.

3.1.10.- Conclusions

A partir del material recollit es poden respondre les tres principals qüestions que analitza la recerca.

➤ El canvi. Respondre a la qüestió de si l'entrada de fills d'immigrants no comunitaris a l'escola Cervetó ha generat canvis i de quin tipus, es podria dir estrictament que no, que res no ha canviat, però aquesta seria, sens dubte, una resposta simplista i massa fàcil. Per entendre el que ha passat, cal diferenciar les respostes de cada grup professional.

* *Grup de coordinació*. Són els responsables de la dinamització pedagògica del centre. El formen persones molt formades i amb un alt grau d'excel·lència professional. Per a aquest col·lectiu l'arribada de la nova població escolar ha estat motiu de reflexió i també de formació.

Les conclusions del procés de debat ens semblen molt interessants, s'enquadra la nova realitat en el discurs més general de la diversitat, entenent que la diferència cultural, ètnica..., és prestament això, un matís diferencial, no més important que les diferències d'aptitud, d'estratègies cognitives, d'interessos..., que generen necessitats educatives específiques que l'educador ha de conèixer i ha de cobrir, utilitzant els recursos que l'escola ha posat al servei dels professionals per tal de poder donar resposta a les diferències individuals.

A més, es posa en marxa un procés de formació específica per tal d'ajudar a conèixer l'alteritat i d'analitzar els nostres propis prejudicis i estereotips. Entenen que acollir l'altre demana sensibilitat cultural, però també criteri; un i altre no s'improvisen i és per això que cal informació i formació.

* *Els mestres*. Des de l'equip de coordinació s'insisteix, amb un cert desànim, que no s'ha produït cap canvi significatiu en les pràctiques, que els recursos per atendre la diversitat estan infrautilitzats i que, malgrat els debats i els cursets de formació, les actituds no s'han canviat. Dos adjectius defineixen la situació: immobilisme i victimisme.

Quan els interroguem sobre les causes d'aquesta aparent impossibilitat de canvi, surten diferents respostes: por a perdre els propis referents, comoditat i acomodació a la rutina, convicció d'estar fent el que cal... Aquestes hipòtesis elaborades des de l'anàlisi racional no ens semblen prou plausibles; potser cal canviar la mirada i fer una anàlisi més emocional, llavors les respostes canvien; sentir-se sol, desorientat, impotent...

L'altre matís citat, el victimisme, és una reacció recurrent en un col·lectiu que l'Administració Educativa ha sotmès a freqüents canvis de rumb, que se sent poc escoltat i menys valorat, i que assisteix a l'espectacle "La fira de les vanitats creatives", d'alguns pronoms que van passant de moda, moda efímera, successius eslògans que prometen mons meravellosos.

A poc a poc, es van cremant discursos que haurien pogut ser molt suggerents i el que resta és l'escepticisme.

En l'entrevista amb l'inspector de zona, a voltes amb la implementació d'una pedagogia de la diversitat, ens diu: *"l'escola és poc flexible per adaptar els recursos a la realitat; munta estructures fixes, per a tot l'any, i això afavoreix la "marxeta", però també és molt crític amb l'Administració, "amb la Reforma hi ha aspectes en què s'ha enganyat el personal, per exemple quan es demana que cada centre dissenyi el seu currículum. Això és vendre utopies i cremar els professionals, i tot això repercuteix en l'actitud davant la innovació. El mestre ha de saber on va. A l'escola poques coses es poden innovar, es poden canviar les paraules, però poques coses més."*

➤ **El conflicte.** L'escola Cervetó ha estat escenari de conflictes de gran intensitat, derivats de la presència de l'alteritat, visible, no adaptada, agressiva, s'ha hagut de fer front a la demanda d'exclusió i segregació dels immigrants per part d'algunes famílies. Aquest conflicte va dividir tot un grup-classe i les seves famílies. La dimensió del conflicte i la cruesa dels arguments va ser tal que davant la xenofòbia es va unir tot el claustre i la majoria de famílies.

L'anàlisi que se'n fa des de la coordinació assenyala diferents causes que expliquen la violència a què es va arribar:

- Per una banda, l'evidència de la diferència econòmica, la visibilitat de l'abundància d'uns i la misèria d'altres és insultant. Aquesta visió genera sentiments diversos: rebuig, paternalisme caritatiu..., per part d'uns i sentiments d'exclusió, de desigualtat i frustració per part dels altres.

- Per l'altra banda, no es va ser capaç d'interpretar els primers símptomes i d'intervenir-hi quan la reflexió encara era possible. Quan els preguntem, per què no es va intervenir?, les respostes no són úniques; és una barreja d'inexperiència, de por, d'amagar el problema per veure si acaba per dissoldre's... El cert és que es va deixar podrir la situació i va explotar.

S'han après moltes coses del conflicte, començant per la importància de saber reconèixer-lo i d'intervenir, resoldre els conflictes és positiu i enriquidor per a la comunitat, sempre que la situació no s'hagi deteriorat massa.

"El conflicte ens ha ensenyat que la dignitat és l'última cosa que li resta al que no té res i que s'ha de ser molt curós amb aquest aspecte per tal de no ferir sentiments", ens diu la Sra. Buñuel.

"Malgrat haver viscut i, en certa mesura, superat aquesta situació, això no vol dir que s'hagin acabat els conflictes. Les desigualtats quan són molt visibles sempre porten conflictes latents. Malgrat els esforços, els estereotips continuen operatius entre les famílies i en nosaltres"

mateixos. Ara sabem que hem d'estar atents i hem de treballar decididament els valors, ja cal que tots reconeguem que hi ha molt més que ens uneix del que ens separa", són paraules de la coordinadora.

➤ Conceptualització de la integració. El discurs de les responsables pedagògiques del centre respon a un marc teòric clar i ben argumentat, en línia amb les teories de la diversitat i un enfocament de l'educació de les minories culturals, en una concepció propera a la interculturalitat. És un discurs matisat, es cuiden molts els termes que s'utilitzen. A l'hora de parlar d'integració, es prefereix parlar d'adaptació del nouvingut, ja que fàcilment en parlar d'integració es cau en una interpretació assimilacionista; estar ben integrat és equivalent a ser invisible.

En aquesta línia és interessant el matís de la frontera: dins l'escola o fora l'escola. Mentre que dins l'escola pot semblar que no hi ha problemes, que "s'està ben integrat", fora de l'escola el que hi ha és el buit i l'exclusió.

Aquesta realitat és l'evidència que falta molt camí per recórrer abans no puguem parlar amb propietat d'integració.

4.- Epíleg a l'estudi de Granollers

4.1.- Problemàtiques emergents

El llindar de tolerància de la diferència econòmica

Un centre educatiu és, pròpiament, un espai de socialització i convivència directament per als alumnes i indirectament per a les famílies. Quan comparteixen el mateix espai i el mateix projecte entren en contacte individus que pertanyen a segments econòmics i socials, visiblement molt diferents, es produeix un xoc que mostra el grau de classicisme de la nostra societat, més que no pas de racisme, i genera una gran frustració als nouvinguts.

Plantejar aquest tema, políticament incorrecte, suposa qüestionar-se la conveniència de què certs tipus de centres concertats poden no ser adients per escolaritzar les noves minories.

Entenem que a aquesta qüestió se li poden donar dos enfocaments diferents:

- * O bé a certs centres concertats se'ls hauria de revisar el concert
- * O bé caldria establir "mínims" d'adoneïtat per escolaritzar els nouvinguts en certs tipus de centres concertats (entengui's aquella que rep una població més elitista).

La condició per a la innovació i el canvi en les pràctiques educatives no és la disponibilitat d'una gran quantitat i varietat de recursos o la introducció de noves formes organitzatives de treball. Aquests elements són, sens dubte, necessaris però no suficients per modificar les actituds i les metodologies. Ambdues són necessàries i imprescindibles per impulsar un nou enfocament educatiu acollidor i respectuós amb la diferència. Entenem que la possibilitat d'accedir-hi passa per ser capaç de canviar la mirada; mirar amb altres ulls vol dir repensar la filosofia, la cosmovisió de l'educació. En definitiva, demana un canvi de conviccions que sempre és un canvi de fons, no un simple maquillatge que ofereixi la il·lusió superficial de canvi però que en profunditat res no es modifiqui.

El greu problema humà i social que representen els anomenats "sense papers", persones que, per la seva condició jurídica, es troben en un carreró sense sortida; sense accés a un treball digne i sense futur.

4.2.- Reptes de futur. Línies d'intervenció en l'àmbit social

Segons Libo Luna, responsable d'Incorporació Tardana de l'Ajuntament de Granollers, respecte a la valoració de la situació actual de la immigració a la ciutat diu: *"es pot considerar que ara tot just comencen a produir-se les primeres trobades entre persones de diferents cultures. És cert, que el nombre d'immigrants augmenta any rere any; malgrat això, avui dia encara no s'ha produït cap conflicte important. El que sí és veritat és que comença a existir la percepció d'augment dels immigrants i no s'està treballant l'acceptació paral·lelament amb els autòctons. Per tant, no se sap com podrà acabar aquesta situació avui incipient"*.

Com hem vist, l'existència de Serveis a Granollers destinats exclusivament a l'atenció dels immigrants és pràcticament nul·la, malgrat que s'està observant que els Serveis Generals es troben col·lapsats de persones immigrants. Per altra banda, l'Ajuntament disposa d'un Pla Estratègic que pretén oferir una acollida als nousvinguts a la ciutat, tot i que aquest document encara no s'ha portat a la pràctica.

El Consell Comarcal del Vallès Oriental intenta, en col·laboració amb les associacions més actives i participatives d'immigrants, promoure la figura del mediador cultural i fer possible l'existència d'un Programa d'Accés a l'Habitatge, etc.

Totes aquestes accions de caire social resten, més aviat, com a esbossos d'idees que no es posen a la pràctica. El fet que, des de l'Ajuntament, es tracti la immigració com a un tema incipient fa que existeixi una certa passivitat a l'hora d'encetar intervencions que poden resoldre i contribuir a evitar possibles conflictes futurs.

Avui, des de l'Ajuntament, es considera que *"l'escola és el millor element disponible per lluitar a favor de la no discriminació, de la tolerància i del respecte. Si els alumnes creixen junts des del principi, aprenen a veure's com a iguals i això repercuteix en la visió de l'altre que tindran en un futur"*. Així, les actuacions municipals s'estan dirigint a posar els mitjans per equilibrar les proporcions d'immigrants a les escoles de Granollers, per tal d'evitar la formació de guetos.

Malgrat tot, la negació del conflicte a les escoles i en l'àmbit més social no resulta pas positiu. Sembla ser que actuacions preventives no s'aplicaran fins que el conflicte no sigui sostenible, aleshores potser ja serà massa tard.

ESTUDI DE SALT



1.- Context urbà i demogràfic

1.1.- Entorn urbà i moviment de població

El municipi de Salt, a la comarca del Gironès, està situat al marge dret del Ter. La relació amb l'aigua del riu i la sèquia Monar ha estat un element essencial per al desenvolupament econòmic. Primer va ser l'agricultura de regadiu, després va arribar la industrialització, el tèxtil, la metal·lúrgia, la càrnia i el moble.

L'altre element clau per entendre el desenvolupament de Salt és la proximitat a la capital, Girona. De fet, el límit entre els dos municipis fa temps que ha desaparegut visualment, de tal manera que comparteixen el mateix entramat urbà. Aquesta proximitat explica la història d'annexions i segregacions, l'última de les quals té lloc al 1984, quan Salt es va convertir en un municipi independent.

Malgrat la seva independència, de fet té les característiques i els problemes de qualsevol suburbi popular: habitatges de baix cost, de construcció molt senzilla i poc ordenada, es barregen amb les típiques casetes de poble, de planta i pis, al costat d'edificis d'alçada, molts dels quals han crescut a força d'annexions successives i precàries.

Aquestes característiques, proximitat a la capital i vivenda disponible de baix cost, acompanyades d'una interessant situació estratègica: proximitat a la Costa Brava, a la frontera francesa i a només 100 km de Barcelona, juntament amb una més que acceptable xarxa de comunicacions, expliquen el fet que històricament Salt hagi acollit una bona part de la immigració que tenia per destinació Girona.

Els primers immigrants arriben a partir dels anys 50, és la immigració interior, procedent del Sud, majoritàriament andalusos, començaria a ocupar els carrers Àngel Guimerà i Torres i Bages, on l'habitatge és més barat. Poc a poc es produeix una densificació del barri, acompanyada de l'abandó de la població autòctona que en molts casos fa el pas cap a Girona, es tradueix en una notable transformació del paisatge urbà: creixement en alçada a mesura que s'hi van afegint pisos, a voltes d'autoconstrucció. Així queda configurada una zona d'habitació de baixa qualitat. Aquells que aconsegueixen millorar les seves condicions de vida es traslladen a altres zones de la ciutat; les vivendes que deixen seran ocupades pels nous immigrants, que a partir de la dècada dels 90 provenen de països extracomunitaris, en primer lloc els africans, gambians i senegalesos. Avui també marroquins i llatinoamericans.

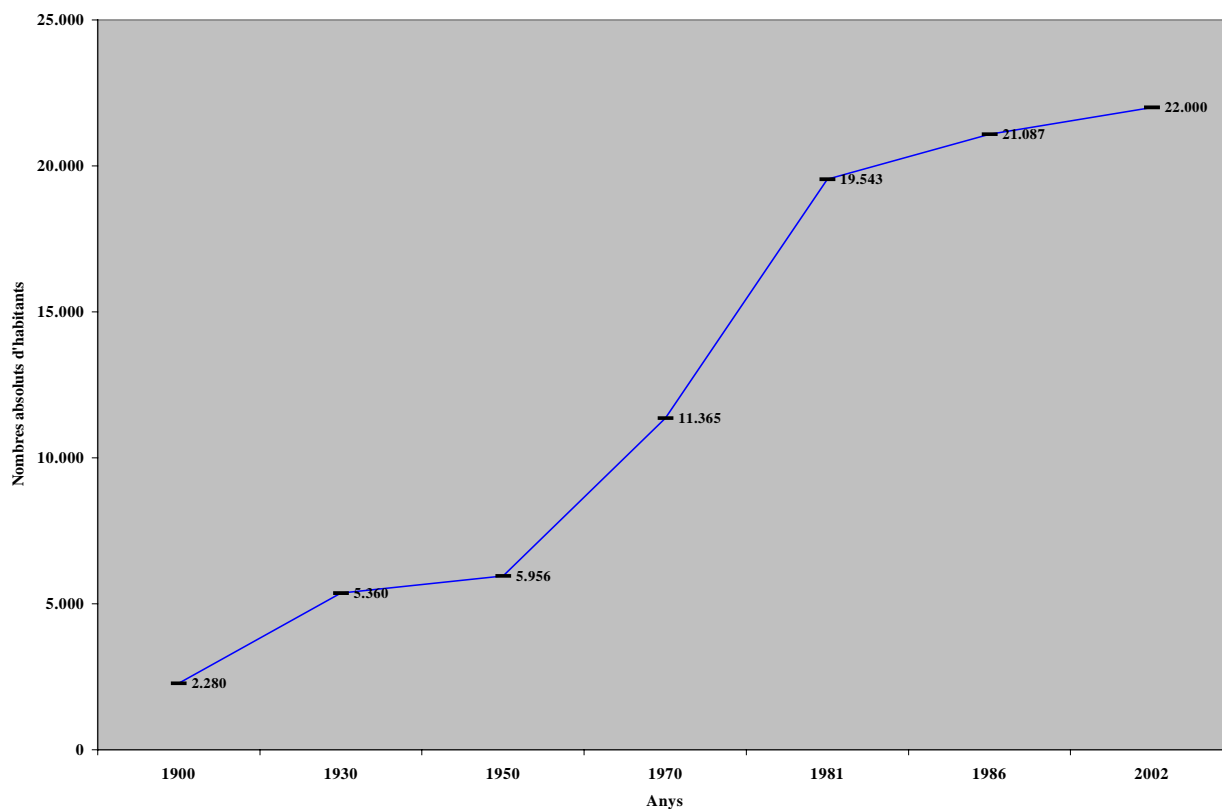
Els actuals habitants de Salt són, majoritàriament, segones i terceres generacions dels immigrants del Sud i emigrants de primera generació procedents de països extracomunitaris. La població autòctona, en bona part, ha optat per marxar; els que hi resten són els enamorats d'un poble en el qual la seva família ha viscut "tota la vida"; defensen "la vida de poble, aquí ens coneixem tots", com quelcom més personalitzat, menys anònim que la veïna ciutat de Girona.

En el que va de segle XX, Salt ha experimentat un constant creixement demogràfic gràcies a l'arribada continuada d'immigrants, com podem observar en la taula i gràfic següents:

<i>Evolució total de la població de Salt</i>	
Anys	Nombre d'habitants
1900	2.280
1930	5.360
1950	5.956
1970	11.365
1981	19.543
1986	21.087
2002	22.000

Font: Padró Municipal de l'Ajuntament de Salt

Evolució total de la població

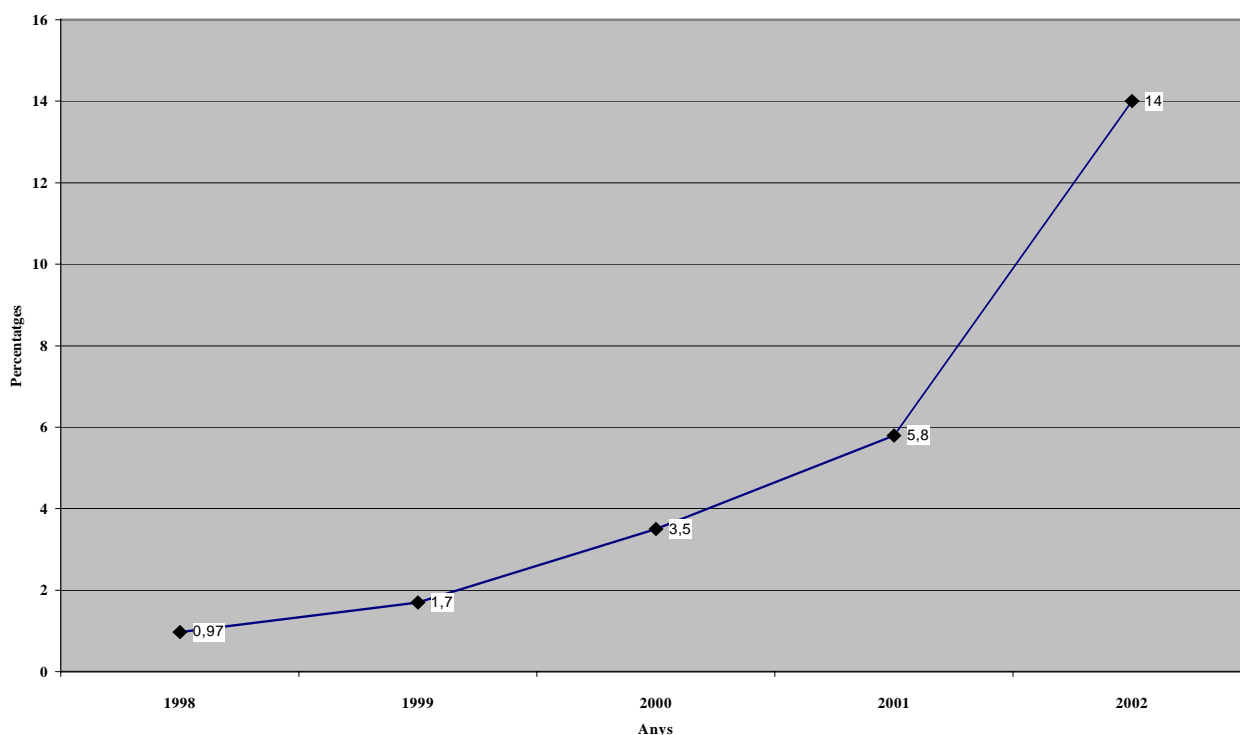


És significatiu que entre 1950 i 1970 es dobla pràcticament la població, coincidint amb l'arribada de la primera onada migratòria procedent d'Andalusia, però és a partir de 1981 que comença un creixement exponencial, explicable per l'arribada de la nova immigració i d'una política municipal decidida, arran de la segregació del municipi de Girona, per atreure població facilitant habitatge a baix cost. Aquest programa atreu població immigrant d'altres pobles de l'entorn que acabaran establint-se a Salt.

<i>Evolució de la població immigrant de Salt</i>						
Any	Total població	Total immigrants	% immigrants	Homes immigrants	Dones immigrants	Nens/es immigrants en edat escolar
1998	21.770	211	0,97	72	53	86
1999	21.877	375	1,7	123	88	164
2000	22.060	778	3,5	338	174	266
2001	22.574	1.303	5,8	619	305	379
2002	23.438	3.286	14	1.422	768	1.096

Font: Padró Municipal de l'Ajuntament de Salt

Evolució del percentatge d'immigrants respecte al total d'habitants

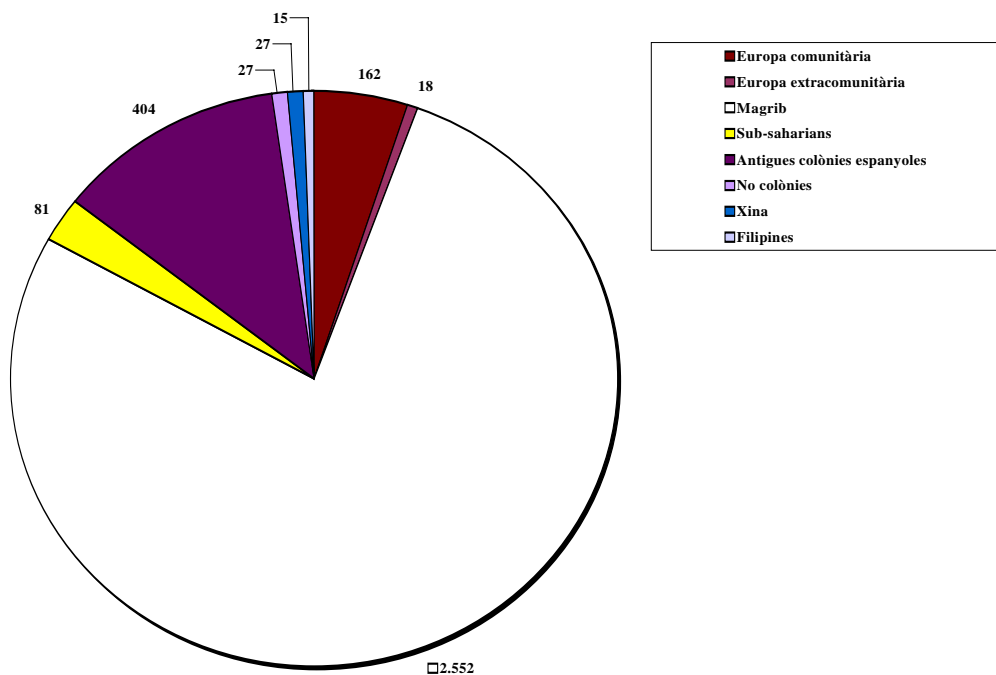


Com bé podem observar en el gràfic, al llarg dels darrers anys el nombre d'immigrants augmenta significativament, especialment del 2001 al 2002, període en el qual el percentatge ha passat del 5,4% al 14%, és a dir, més del doble d'un any a l'altre. Cal fer atenció, igualment, a l'augment significatiu de la població femenina. En les comunitats africanes (majoritàries a Salt), inicia la cadena migratòria l'home; l'arribada de dones és un signe d'estabilitat. Quan l'home pot portar la seva família significa que té feina i habitatge. El mateix passa amb els infants i joves en edat escolar. En tots els casos són indicadors d'estabilitat i de permanència.

Procedència de les persones immigrants. 2002*			
	Tot/País	Tot/Continent	% d'immigrants sobre el total d'immigrants
EUROPA			
Comunitària	162	180	5,5
Extracomunitària	18		
ÀFRICA		2.633	80,1
Magrib	2.552		
Subsaharians	81		
AMÈRICA		431	13,1
Antigues colònies espany	404		
No colònies	27		
ÀSIA		42	1,3
Xina	27		
Filipines	15		
TOTAL	3.286	3.286	

Font: Padró Municipal de l'Ajuntament de Salt

Distribució de la població immigrant per països de procedència



Com observem a partir de les dades de la taula i del gràfic, la població immigrant de Salt procedeix majoritàriament de països del Magrib, seguits pels de les antigues colònies espanyoles. D'acord amb la informació obtinguda a través de l'entrevista amb la responsable d'educació de Salt, la comunitat magribina comença a augmentar a partir de l'any 2000, mentre que és a partir de l'actual any, el 2002, que es té la percepció de l'augment molt significatiu d'immigrants d'origen llatinoamericà.

Cal esmentar les dificultats trobades pels responsables de l'Ajuntament de Salt a l'hora de separar els immigrants d'origen senegalès i els d'origen gambià, ja que sembla que arriben al municipi amb un passaport segons el qual la seva nacionalitat és senegambiana.

<i>Situació actual de la població de Salt. Any 2002</i>									
Dis- tricte	Secció	Població		Homes		Dones		Nens en edat escolar (3-16 a.)	
				Total	Immigrant	Total	Immigrant	Total	Immigrant
				621	82	600	31	296	59
1	2	1.049	82	439	31	427	22	183	29
1	3	1.823	317	728	145	667	71	428	101
1	4	2.075	166	815	77	839	44	421	45
1	5	2.537	323	969	137	957	75	611	111
1	6	1.933	373	781	165	761	90	446	118
1	7	1.495	504	617	221	477	89	401	194
1	8	1.144	132	359	59	450	29	235	44
1	9	767	12	338	4	333	5	196	3
Total Districte 1		14.340	2.081	5.667	921	5.511	456	3.217	704
2	1	1.582	199	627	92	641	52	314	55
2	2	1.571	280	573	126	545	68	353	86
2	3	1.697	249	625	91	600	59	422	99
2	4	1.971	183	808	72	796	49	367	59
2	5	866	46	343	26	407	11	166	12
2	6	1.411	248	521	94	535	73	300	81
Total Districte 2		9.098	1.205	3.597	501	3.524	312	1.922	392
Totals		23.438	3.286	9.264	1.422	9.035	768	5.139	1.096

Font: Padró Municipal de l'Ajuntament de Salt.

Com s'observa a la taula, el Districte I acull un major nombre de població total i immigrant que el Districte II, malgrat que la distribució de la mateixa varia en funció de la Secció; el mateix passa en el cas de la presència d'homes, dones i nens en edat escolar. Destaca la Secció 7 del Districte I: més de 1/3 part dels habitants són immigrants, la proporció homes/dones és molt desequilibrada -hi ha 1 dona per a cada 2,5 homes-, cosa que indica un perfil d'immigrant recent i encara poc assentat. Les Seccions 3, 5 i 6 del Districte I, així com les

Seccions 2, 3 i 6 del Districte II, tenen una presència important d'immigrants, però la seva proporció respecte al total d'habitants és inferior. Aquesta dada, junt amb una proporció home/dona més equilibrada (1 dona per a cada 1,8 homes) indica una població més estable.

Aquestes dades ens serviran més endavant per tal de contextualitzar el tipus de població que rebran les escoles d'acord amb la seva ubicació al municipi.

1.2.- Serveis i Programes per a l'immigrant

En aquest apartat distingirem els serveis, destinats a l'atenció de l'immigrant, d'àmbit municipal, així com altres tipus d'associacions que destinen la seva tasca també a l'atenció dels nousvinguts al municipi, però que no pertanyen a l'Ajuntament.

1.2.1.- Serveis municipals

L'Ajuntament, conscient de la importància del fet migratori i per tal d'oferir una acollida a aquestes persones, organitza una sèrie de serveis bàsics, fent molta insistència en el fet que aquests serveis van adreçats a tota la població, no exclusivament als nousvinguts més recents, ja que hi ha una clara consciència que en els barris de més densitat migratòria els nousvinguts són competidors dels altres immigrants: els procedents de l'interior que no han pogut millorar la seva situació.

- S.A.C. (Servei d'Atenció al Ciutadà): És un servei d'ajut al ciutadà que s'encarrega de facilitar una sèrie de tràmits, com ara l'empadronament, les certificacions, la informació general del municipi...
- Serveis Socials: Encarregats de temes més concrets en relació a les famílies, com ara, ajuts econòmics per a l'habitatge, ajuts alimentaris...
- Escola d'Adults: Oferta cursos d'aprenentatge de la llengua catalana i castellana. A aquests cursos hi assisteixen fonamentalment homes. Les dones, en general, tenen moltes criatures al seu càrrec i no és fàcil per a elles anar a classe. Per pal·liar aquesta situació es va oferir un servei gratuït de guarderia, però es va haver de tancar per problemes burocràtics, circumstància que ha suposat una minva en el nombre de dones que utilitzava aquest servei.

1.2.2.- Altres associacions

- G.R.A.M.C.: És una associació d'àmbit català; té com a finalitat oferir ajuda als nouvinguts per tal de facilitar el seu procés d'adaptació. Entre altres serveis ofereix cursos per a les mares. Per exemple, tallers de costura. És paradoxal el fet que malgrat que va adreçat a les dones, són els homes els que s'apunten a aquests tallers, ja que cosir a màquina requereix aprendre el funcionament d'una màquina i en la tradició cultural dels emigrants africans és considerat un treball especialitzat; com a tal, no poden fer-lo les dones. Un altre exemple de taller és el que va adreçat als infants, amb la finalitat d'oferir-los un repàs escolar. És important el fet que aquesta associació comparteixi espai amb l'escola d'adults, la qual cosa facilita la coordinació entre els professionals d'ambdós centres.
- Diverses associacions creades per les mateixes comunitats d'immigrants: Cadascuna té el seu propi programa i sembla que no hi ha col·laboració entre elles, ja que són promogudes per persones d'origen africà, però provinents de diferents països i amb llengües diferents, la qual cosa dificulta la comunicació.

Entre les més conegudes cal citar:

1. Marroquins sense fronteres. Aquesta és una associació molt activa que fa una gran tasca d'ajuda a les persones que arriben: acollida, informació dels serveis, adreçar als que acaben d'arribar a l'escola d'adults per tal que puguin adquirir competència idiomàtica, tràmits per convalidacions del carnet de conduir, ajuda per cercar habitatge, tràmits per l'empadronament, etc...
 2. Una altra associació activa és Jama Àfrica. Aquesta és una associació promoguda pels gambians. Entre altres activitats organitza cursos de formació d'història i geografia de Gàmbia. Un membre d'aquesta associació fa les funcions d'intèrpret a l'Ajuntament. Sobta el fet que no hi hagi classes de llengua vernacle, però ens expliquen que la seva llengua és de tradició oral i s'aprèn a casa.
- El Fòrum per a la Integració i la Convivència: El seu nom és tota una declaració de principis. Vol ser un espai de reflexió i trobada per impulsar una bona convivència i contribuir a la integració fluïda dels nouvinguts. S'organitza a partir de diverses comissions, una de les quals és la d'Ensenyament. Des d'aquesta instància es demana a l'Ajuntament que elabori un Pla d'Acollida pels immigrants, vinguin d'on vinguin, que a través d'una oficina encarregada de la recepció dels nouvinguts s'encarregui dels tràmits que ara fan les diferents

associacions d'immigrants, per tal de centralitzar la informació i garantir l'accés a tothom als serveis i recursos.

1.3.- Activitats econòmiques desenvolupades pels immigrants

La immigració extracomunitària s'ocupa en feines poc qualificades. No és un tòpic dir que fan els treballs que la població autòctona no vol fer, per la seva duresa o per la baixa remuneració. El que se'ls ofereix són dures feines físiques, llargues jornades laborals...

Hi ha diferències en el tipus concret de feina al que es té accés, en funció del col·lectiu de referència. Així, els magribins i senegambians treballen a la construcció o bé a la recollida de fruita (pomes i préssecs) a la zona de la Maçana, o bé, en algun cas també a la Costa, portats per les empreses que els contracten a Salt, sempre en feines majoritàriament lligades al ram de la construcció. En canvi, els llatinoamericans, com ja s'ha comentat, responen a un perfil migratori diferent, ja que són les dones les que inicien la cadena migratòria. Cobreixen un segment ocupacional diferent, lligat al treball domèstic, que va des de la neteja fins a l'atenció als infants o a les persones de la tercera edat.

1.4.- Integració dels immigrants en la societat d'acollida

Parlar d'integració a Salt, com explica la responsable municipal d'Educació, no és senzill.

"Els immigrants no estan integrats, però tampoc no es pot dir que hi hagi conflictes seriosos de caire racista. Les diferents comunitats es toleren mútuament, es suporten com si no hi hagués més remei; s'ignoren. Viuen vides separades, no es coneixen. Es pot dir que ocupen el mateix espai físic però no hi ha voluntat, per part de ningú, de compartir res més."

Per entendre aquesta dinàmica, cal tenir present el fet que Salt es configura com a una àrea suburbial pobre de Girona, fet que implica que té un sector important de població procedent de les migracions dels anys 60/70, majoritàriament andalusos, que viuen en condicions precàries, estan poc integrats i veuen en els nouvinguts uns competidors directes - algú que els treu les ajudes públiques- i no pas un nou veí. És per això que des de l'Ajuntament s'insisteix que els Serveis no els poden orientar exclusivament cap a l'atenció de la immigració recent, sinó que cal que s'enfoquin pensant en tota la població.

Un altre element que cal considerar en parlar d'integració és l'origen dels nouvinguts com a facilitador de la convivència; a major proximitat cultural més facilitat de contacte. Això explica que el llatinoamericans, procedents d'antigues colònies espanyoles, que comparteixen amb nosaltres una llengua, la religió i bona part de la cultura, ens semblin menys estranys i, per tant, no generin, d'entrada, sensació de por.

En l'altre extrem es situen els immigrants africans, la distància cultural dels quals vers a nosaltres és molt gran, la qual cosa dificulta la comunicació i la comprensió. El cas més radical el constitueix la comunitat musulmana, en la qual trobem afegits elements que retarden la integració o, fins i tot, provoquen regressions en el procés. Hom assenyala com a més significatiu l'arribada dels imams (líders espirituals), ja que coincidint amb la seva presència s'ha observat un canvi en el comportament de les dones: es queden a casa, tornen a portar el "hijab"... Aquest canvi es vehicula a partir de l'assistència a les mesquites (a Salt n'hi ha dues), que a la vegada es reforça a partir de la captació dels programes de la televisió dels països àrabs. A les cases habitades per aquesta comunitat es pot observar la col·locació de grans antenes parabòliques amb aquesta finalitat.

Hi ha coincidència a assenyalar aquests factors com a elements que retarden la incorporació activa dels immigrants a la societat d'acollida, tot contribuint a reforçar els guetos socials que, de fet, es formen a partir de les concentracions en determinats districtes, arrel de les facilitats per accedir a l'habitatge, com ja s'ha comentat, fet que no facilita el contacte amb la comunitat autòctona.

2.- L'educació a Salt

2.1.- Oferta educativa

L'oferta educativa al municipi es reparteix en 13 centres que acullen un total de 5.139 alumnes, 1.096 dels quals són fills d'immigrants, en la major part procedents de països no comunitaris.

<i>Oferta educativa de Salt</i>			
Nom del centre	Districte/Secció	Titularitat	Etaques educatives
Petit Príncep	DI/5a	Privat	Llar d'infants (0-3)
Barrufets	D2/1a	Privat	Llar d'infants (0-3)
Petit Jardí	DII/2a	Privat	Llar d'infants (0-3)
Col·legi Vilagran	DI/1a	Privat	Educació Infantil Educació Primària ESO 1r i 2n cicle
Col·legi Pompeu Fabra	DI/2a	Privat	Educació Infantil Educació Primària ESO 1r i 2n cicle
Col·legi Mare de Déu del Roser (Dominiques)	DI/2a	Privat	Educació Infantil Educació Primària
CEIP Veïnat	DII/5a	Públic	Educació Infantil Educació Primària
CEIP La Farga	DI/2a	Públic	Educació Infantil Educació Primària
CEIP Silvestre Santaló	DI/9a	Públic	Educació Infantil Educació Primària
CEIP El Pla	DI/8a	Públic	Educació Infantil Educació Primària
IES Vallvera	DI/9a	Públic	ESO 1r i 2n cicle Batxillerat
IES Salvador Espriu	DI/9a	Públic	ESO 1r i 2n cicle Batxillerat Mòduls professionals
Escola Educació Especial La Maçana	DI/9a	Municipal	Educació Especial

Les escoles assenyalades són aquelles que hem estudiat en profunditat

El mapa escolar de Salt el conformen escoles petites; no hi ha cap gran centre educatiu, entenent com a tal aquell que ofereix totes les etapes educatives des de l'Educació Infantil fins al Batxillerat i que acostuma a tenir dues línies o més.

Les escoles privades concertades de Salt, que són les que generalment cobreixen tot el ventall educatiu, són centres modestos, tant per la dimensió (una sola línia), com per les quotes que es consideren molt reduïdes en consonància amb les possibilitats econòmiques de la població que acullen. Aquesta característica dels centres concertats explica que quan el nivell econòmic de les famílies immigrants puja, porten els fills a l'escola concertada perquè els és assequible, per tant, la majoria intenta fer el pas del centre públic al concertat. Aquest pas per ells és simbòlic, ja que és demostratiu d'un canvi d'estatus.

2.2.- L'escolarització dels fills dels immigrants

Un dels temes més importants que cal afrontar a l'hora d'escolaritzar els fills dels immigrants és la divergència de discursos i posicionaments entre centres públics i centres concertats.

Els centres públics demanen un repartiment equitatiu d'aquests alumnes, argumentant que la concentració en determinades escoles afavoreix el gueto i dificulta seriosament la integració. Els centres privats concertats no accepten augmentar el nombre d'aquests alumnes, ja que de fet el nombre de nens i joves amb N.E.E. que acullen sobrepasa el que marca el Decret de la Generalitat. A aquest argument legal cal afegir-hi la manca de places vacants i la precarietat de recursos per atendre aquestes situacions, motiu pel qual se senten discriminats enfront els centres públics. Mentre, l'Administració Educativa argumenta que a partir de la LOGSE tots els centres han d'organitzar-se per poder atendre tota la diversitat.

Totes les postures són certes i trobar una solució de compromís entre les parts sembla difícil. És per això que des del Consell Escolar Municipal s'ha creat una Comissió de Planificació Escolar, en què són representats tots els centres de Primària i Secundària (públics i concertats), a més dels representants de les famílies i de les pròpies institucions, amb l'objectiu d'arribar a un pacte per a l'escolarització d'aquests infants i joves que superi l'actual dialèctica.

Als arguments aportats per cadascun dels col·lectius, cal afegir-hi el fet que les escoles públiques han perdut part de l'alumnat autòcton, el qual s'ha anat desplaçant a centres de Girona, tant per la inseguretat de poder accedir a una plaça del centre que demanen en primera opció, com per la presència de fills d'immigrants en aquestes escoles. El que més sorprèn és que molts dels que marxen són els fills dels fills dels immigrants, que van arribar a Salt els anys 60-70 des del sud d'Espanya.

L'exemple més extrem d'aquesta situació el tenim a l'escola pública la Farga (és l'únic centre de doble línia), la qual ha sofert un procés de guetització; actualment el 60% de la població escolar que acull són fills d'immigrants. Aquest procés va començar ara fa 8 anys amb l'escolarització dels primers fills d'immigrants subsaharians, mentre que paral·lelament la població autòctona abandonava el centre.

La història de la Farga és una història singular, per bé que sempre ha estat etiquetada com "l'escola dels de fora" (gent amb pocs recursos). Primer va acollir els fills dels immigrants andalusos; ara acull els fills dels nous immigrants. A mesura que anaven ocupant els habitatges de la primera immigració, també han anat ocupant l'escola. Ara "l'escola té mala imatge", com diu la inspectora de zona, de tal manera que quan les famílies immigrants progressen econòmicament no volen anar a aquest centre, volen tenir accés a l'escola privada. Aquest és el cas, per exemple, de moltes famílies marroquines.

La resta de centres educatius conserven l'alumnat autòcton al costat dels nous nadius. Per més que la massificació d'habitatge i la relativa estabilitat de les famílies immigrants fa que la demanda d'escolarització d'aquests col·lectius creixi a un ritme molt difícil d'absorbir per l'oferta escolar actual, de manera que en tots els centres es comencen a plantejar situacions de saturació i desequilibri.

Així, per al proper curs escolar està previst que s'escolaritzin 254 alumnes a P-3. L'oferta de places està molt per sota d'aquesta xifra. És per això que l'Ajuntament, decidit a impedir que les famílies optin per portar els seus fills a Girona, està promovent, dins el Pla d'Ordenació General, posar terrenys a disposició de la Generalitat per poder edificar una nova escola que facilitaria l'acollida d'aquests alumnes i una redistribució més equitativa.

A aquest contingent d'alumnat, ja previst, cal afegir-hi un nombre indeterminat d'alumnes d'**incorporació tardana**. S'anomenen així els infants i joves, en edat escolar, que arriben fora del període de matriculació, en qualsevol època de l'any. Aquest fenomen, com tots els relacionats amb la immigració, s'ha incrementat de manera molt notable en els dos darrers cursos escolars -en donen una idea la xifra d'alumnes incorporats des de finals d'octubre fins el mes d'abril d'enguany: han estat 44 a Primària i 30 a Secundària-.

Per atendre aquesta demanda, l'Ajuntament actua com a oficina de preinscripció. La presència de l'assistent social de l'EAP agiliza el procés, en ser la persona encarregada de passar les proves als alumnes (a partir dels 9 anys, edat equivalent al 1r. curs del Cicle Mitjà de Primària), per tal de determinar el nivell de coneixements i valorar el coneixement de l'idioma.

En cas de desconeixement total de la llengua o de precarietat familiar i social, l'alumne és categoritzat com a alumne de Necessitats Educatives Especials. Aquest dictamen és útil per tal de rebre ajuda pel pagament de quotes i de menjador, per l'adjudicació de curs i perquè dona informació respecte als supòsits que es necessitarien per a l'aprenentatge. Aquesta informació dona la base del dictamen en què es recolza la proposta d'escolarització; serà la Comissió de Matriculació la que determinarà el centre on finalment s'ha d'escolaritzar l'alumne.

Els criteris que la Comissió té en compte per a l'adjudicació de centre són:

- La zona de residència;
- Les places vacants que cada centre té (oferta de places);
- El nombre d'alumnes amb NEE que el centre acull.

La situació actual a Salt és complexa: els centres concertats tenen ràtios per sobre de la mitjana oficial (26, 27 i fins 28 alumnes per aula), això suposa absorbir un 10% més d'alumnes del que els pertoca i, en el cas dels centres públics, la situació és igualment difícil ja que com més vacants té un centre, més alumnes d'incorporació tardana s'hi escolaritzen; aquest és el cas de l'escola La Farga i de l'IES Vallvera.

Aquesta dinàmica aboca a una situació conflictiva i recurrent: els mestres es desanimen, ja que no poden donar resposta a les necessitats dels alumnes, els quals es troben desatesos. Aquests desànim es transmeten als pares i els seus interessos entren en competència amb els nousvinguts, optant molts per endur-se els fills a Girona.

Aquesta situació ja ha provocat algun episodi violent, com el que es va viure el curs passat a l'IES Vallvera. Els alumnes autòctons estan pràcticament en minoria i es senten discriminats per l'entrada massiva de fills d'immigrants magribins, que fan pinya i es disputen el territori i el poder. Arribats a aquest punt, la situació s'agreuja amb la presència de joves d'entre 17 i 18 anys d'estètica *skin*, que no formen part del centre i es viuen episodis molt tensos.

En altres centres no han aparegut conflictes greus, els que s'han presentat són de baixa intensitat i s'han anat controlant sobre la marxa. Malgrat això hi ha consciència de la presència de conflictes latents que l'escola va contenint i, en aquest sentit, es valora molt la tasca dels mestres, però en els instituts es fa més complicat.

2.3.- Els recursos per atendre la diversitat cultural

Pel que fa a recursos específics, l'Administració Educativa té tres línies d'intervenció*:

➤ L'EAP: L'Equip d'Atenció Psicopedagògica de Salt és el mateix que atén totes les escoles del Gironès-Est. Està format per quatre professionals -una assistenta social i tres psicopedagogs- que realitzen les tasques concretades en el Decret 155/1994, de 28 de juny, regulador dels serveis educatius del Departament d'Ensenyament, respecte als àmbits d'atenció a l'alumnat i a les seves famílies, d'atenció als centres docents i de col·laboració amb altres serveis.

➤ Els professionals del Programa de Compensatòria: A Girona i comarques hi ha un total d'onze mestres que realitzen les funcions pròpies del Programa de Compensatòria, segons el que estableix el Decret 155/1994, de 28 de juny, regulador dels serveis educatius del Departament d'Ensenyament. D'aquests onze professionals, que atenen exclusivament els centres de Primària i els Instituts públics, dos mestres s'ocupen de la zona de comarques gironines; un d'ells és el que atén les escoles i instituts públics de Salt. La resta de centres, els concertats, disposen d'un Centre de Recursos ubicat a Girona capital, on poden trobar assessorament i materials diversos respecte l'atenció a la diversitat.

Pel que fa a la titulació, els onze professionals esmentats són mestres amb anys de pràctica educativa que, per pròpia voluntat i motivació professional, demanen Comissió de Servei a la Delegada Territorial; la sensibilització i formació prèvia respecte al tema d'Educació Intercultural és fonamental per poder exercir com a mestre de Compensatòria.

➤ T.A.E.: A Salt hi ha un TAE per a tota la Secundària, és a dir, per als quatre instituts del municipi. Aquest servei, que es valora com a interessant, està totalment saturat i no pot garantir, per manca de temps, un aprenentatge lingüístic suficient que permeti a l'alumne un seguiment mínim de les classes. De l'atenció dels alumnes en aquest TAE se n'ocupen dues mestres llicenciades en llengua catalana i formades en temes d'Educació Intercultural i d'Immigració. "És un bon recurs, però escàs; caldrien noves aules de TAE, per tal de donar un bon servei", segons la responsable d'Educació de l'Ajuntament de Salt.

Hem d'assenyalar que mentre l'EAP i Compensatòria prioritzen l'escola pública, el TAE és per a tothom. Ja hem comentat que aquest diferent accés als recursos entre centres públics i privats és motiu de tensions i demandes per la situació de desigualtat que els centres concertats entenen que genera.

2.4.- Problemàtiques

- La guetització d'alguns centres.

- La manca de places escolars per atendre la demanda, la qual cosa aboca a una situació de reforç del gueto. Aquest és el cas de La Farga, el centre amb més places vacants.

- La situació de conflicte latent, la qual cosa genera una imatge d'escola comparable amb un mur de contenció d'actituds racistes i violentes.

• La informació de caràcter general es pot trobar a l'apartat "La immigració a Catalunya. Polítiques d'intervenció"

3.- Anàlisi de casos

3.1.- ESCOLA POMPEU FABRA

3.1.1.- Emplaçament

L'escola Pompeu Fabra està situada al carrer Sant Dionís, al Districte I Secció Segona segons la divisió territorial de Salt, traçant el límit nord de la ciutat, de tal manera que la façana al carrer Sant Dionís és el contacte amb la ciutat, mentre que el darrere de l'edifici toca els límits encara no urbanitzats i s'obre a un paisatge especial; el punt en què el camp deixa de ser-ho per transformar-se en poble, més que en ciutat, ja que les construccions d'habitació són cases modestes de planta i pis, típicament de poble.

Aquest sector de la ciutat té un total de 1.049 habitants, 82 dels quals són immigrants que representen el 7,8% de la població immigrant que viu a Salt. No és un sector d'immigració densificada, però la seva zona d'influència propera, el Districte I, Seccions Cinquena i Sisena, són les més altament densificades del municipi pel que fa a la immigració, constituïda majoritàriament per senegambians seguida de marroquins*.

El sector on està situada l'escola el podríem qualificar de sector de serveis, ja que es caracteritza per una certa concentració de serveis educatius. A més de l'escola Pompeu Fabra, hi ha l'escola pública La Farga, l'Escola d'Adults, els Serveis Socials, una Llar d'Infants encara en procés de construcció i l'escola privada concertada de les Dominiques.

3.1.2.- Història

L'escola Pompeu Fabra neix l'any 1961 per iniciativa del matrimoni Casals. El Sr. Casals, mestre de professió, aposta per l'empresa educativa i obre una escola per a nens, que més endavant, arran de la Ley General de Educación de 1970 es transformarà en escola mixta, seguint els principis de coeducació que la llei impulsa. El Centre s'ha anat adaptant als canvis marcats per la legislació. L'any 1980 demana el concert al Departament d'Ensenyament i passa a configurar-se com a escola de titularitat privada concertada.

* Consultar plànol general de Salt.

El matrimoni Casals regenta el centre des de la seva fundació; el Sr. Casals en qualitat de director i la Sra. Casals com a secretària. L'escola està afiliada a l'Associació de Centres Autònoms d'Ensenyament. Aquesta Associació agrupa quatre patronals confederades amb presència a tot el territori català. Representa, per nombre d'afiliats, la segona patronal d'ensenyament privat, només per darrere del Secretariat de l'Escola Cristiana.

3.1.3.- Instal·lacions

Els Serveis escolars es distribueixen en dos blocs d'aularis: un de cinc pisos i l'altre de dos.

La façana de l'edifici del carrer Sant Dionís s'alça entre construccions d'habitació baixes i antigues, en mal estat de conservació, entre les quals destaca la façana funcional de l'escola. Aquesta part respon a un edifici antic reformat i ampliat arran de les exigències, pel que fa a instal·lacions escolars, de la Ley General de Educación del 70. Això explica els contrastos entre uns espais i altres: uns amples i lluminosos i altres estrets, humits, vells, són els que responen a la caseta que va ser el nucli inicial de l'escola.

Les instal·lacions d'esbarjo són amples; configuren un espai obert i agradable.

3.1.4.- Oferta educativa

L'escola Pompeu Fabra entra en la categoria d'escoles petites, entenen com a tals els centres d'una línia. Ofereix les etapes d'Educació Infantil, Educació Primària i Educació Secundària Obligatòria. No té Batxillerat; cap dels centres concertats de Salt en té. Els alumnes que volen continuar estudiant han de fer-ho a l'Institut o bé han de desplaçar-se a Girona.

El fet que no s'ofereixi Batxillerat és significatiu del tipus de clientela que acullen aquests centres; gent senzilla amb un nivell cultural discret. Hom pot entendre que ofereix Batxillerat no seria sostenible, tant perquè demana augmentar considerablement el nombre de professors i instal·lacions, com pel cost que això representa; en cap cas no es pot competir amb l'Institut. Cal tenir en compte que el Batxillerat no és una etapa obligatòria, per tant no és susceptible de cap tipus de concert econòmic.

3.1.5.- Comunitat educativa

➤ *Els professionals:* L'atenció educativa dels alumnes la realitzen 26 mestres. La mitjana d'edat del col·lectiu està al voltant dels 35 anys.

➤ *Els alumnes:* El centre acull un total de 350 alumnes distribuïts en tres etapes: Infantil, Primària i Secundària. D'aquest nombre, només 10 són fills d'immigrants, xifra que representa un 2,7% del total de la població del centre.

Aquest percentatge tan baix d'alumnes fills de famílies forasteres sorprèn en un centre situat en una zona que acull un índex elevat de famílies immigrants. Aquesta situació es pot explicar per dos factors: per una banda, la proximitat de l'escola pública La Farga, de doble línia, fet que determina que tingui moltes vacants i aculli el major nombre d'alumnes de procedència forana (en algun curs arriben a representar el 60% de la població, com ja s'ha comentat); per altra banda, el fet que l'etapa d'Educació Infantil no sigui obligatòria fa que no tingui concert econòmic i, per tant, cal pagar-la, malgrat es poden demanar subvencions. Aquesta circumstància és dissuasiva per a cert tipus de famílies.

Però des de fa dos anys, el fet que La Farga es configurés com a un centre de majoria immigrant ha fet saltar totes les alarmes i, tant des de l'Administració Educativa, com des del Municipi, s'impulsa una política d'escolarització d'aquests alumnes més equitativa. Així és com comença la presència de fills d'immigrants a l'escola Pompeu Fabra, els quals accedeixen via Comissió de Matriculació.

Els 10 alumnes fills d'immigrants que acull el centre, majoritàriament senegambians i marroquins, estan adscrits a les aules de P-3, on hi ha 4 alumnes; P-4, on hi ha 3 alumnes; Segon de Cicle Mitjà, on hi ha 1 alumne; Segon d'ESO, on hi ha 1 alumne, i Tercer d'ESO, on trobem dos alumnes. Aquesta proporció augmentarà de manera molt significativa el curs vinent, donada la forta demanda d'escolarització d'aquest alumnat, tal com ja s'ha comentat.

➤ *Perfil de les famílies:* Les famílies autòctones pertanyen a la classe mitjana, són treballadors qualificats de l'àmbit de la indústria. Quasi totes les famílies treballen pare i mare, fet que explica que disposin d'uns ingressos que permeten un bon nivell de vida.

Aquestes famílies valoren l'escola i consideren l'educació molt important per al futur dels seus fills, estan disposats a col·laborar. El director del centre assenyala que el percentatge d'assistència a les reunions de pares és de l'ordre del 95%; pares disposats a participar en les activitats que el centre organitza. Aquesta disponibilitat és corresposta per l'escola que mira d'organitzar les activitats d'acord amb les necessitats i expectatives d'aquestes famílies.

Les famílies immigrants treballen majoritàriament al camp o a la construcció, en el cas dels homes, les dones en el servei domèstic, per bé que moltes d'elles no treballen, sobretot les senegambianes i marroquines. Sembla que trobar feina a Salt no és pas difícil. La xarxa d'immigrants s'ajuda entre ells i també l'assistenta social, la qual fa la tasca d'assessorament als nousvinguts per tal de facilitar la trobada de feina.

És important saber que mentre que hi ha famílies estables instal·lades a Salt, també hi ha un percentatge important de mobilitat. Moltes van i vénen del seu país d'origen i porten els fills d'allà cap aquí i a l'inrevés. Aquest fenomen està començant a preocupar de manera especial, ja que, en el cas dels senegambians, quan les nenes tenen 6/7 anys les porten al país d'origen per tal de fer-los l'ablació. Entre el col·lectiu marroquí, l'edat de retorn dels nens al país d'origen és la preadolescència, per tal que no perdin les tradicions. Quan retornen 3 o 4 anys després ja han perdut el tren de l'escola. Arriben a la ESO i els costa molt motivar-se i readaptar-se a la vida escolar.

Tot aquest procés varia molt en funció del grau d'adaptació de cada família; mentre que les més occidentalitzades opten per no tornar els fills al país d'origen, les que estan en processos més lents d'adaptació sí que els hi envien.

Respecte la valoració que aquestes famílies fan de l'escola, sembla difícil tenir una opinió autoritzada. El director del centre ens comenta: "Mai diuen res, es tracta de famílies que han de subsistir al nostre país, perquè al seu no poden. Per tant, s'adapten tan bé com poden". És per això que és difícil saber el valor i les expectatives que tenen respecte l'escola.

3.1.6.- Repercussions de l'acollida de fills d'immigrants

L'arribada a l'escola de fills de famílies senegambianes i marroquines planteja situacions noves. Les més rellevants són:

- Les dificultats de comunicació amb els alumnes nousvinguts que desconeixen les llengües oficials a la nostra comunitat.
- Les dificultats de comunicació amb les famílies, les quals tenen un domini molt precari de la nostra llengua i, en molts casos, no tenen imatges personals del que és una escola, ja que no han estat mai escolaritzats.
- El dèficit d'hàbits socials i escolars per no haver estat escolaritzats abans i tenir costums diferents a les nostres. Aquesta manca d'hàbits és especialment rellevant entre els joves d'escolarització tardana.

Malgrat els reptes que l'acollida d'aquests alumnes suposa, el centre no ha elaborat cap projecte específic que permeti reflexionar i planificar el procés d'adaptació d'aquests alumnes i les seves famílies. Però es pot considerar que l'escola té un Pla d'Acollida implícit, així quan s'escolaritza l'alumne, a través de la Comissió d'Escolarització, la direcció del centre cita a la família i juntament amb el mestre tutor del nou alumne, els expliquen el funcionament de l'escola. Es dona molta importància a aquesta relació personal i directa amb la família.

Una vegada arriba l'alumne, la manera com és acollit depèn de cada tutor. Així, a P-3 i a P-4 la mestra procura dedicar-los una atenció més intensa i continuada per tal d'educar els hàbits i facilitar l'adaptació, perquè més endavant pugui seguir el ritme del grup-classe. Però la mestra és conscient que de cara al curs vinent serà molt complicat dedicar aquest temps personalitzat, perquè es doblarà el nombre d'alumnes fills d'immigrants i no sap com ho farà per tal de compatibilitzar l'atenció a aquests alumnes i el treball amb la resta del grup.

L'únic alumne de família immigrant que hi ha a Primària va començar a l'escola al Parvulari i se'l considera adaptat. Als de Secundària se'ls fan adaptacions curriculars individualitzades; de fet, sembla que no segueixen el ritme de la classe.

3.1.7.- Temes emergents

La visió que oficialment el centre dona respecte l'impacte de l'escolarització d'infants i joves fills d'immigrants, la recollim en aquest apartat que titulem "Temes emergents". Entenem que són aspectes rellevants pel centre, que expressen les preocupacions que l'equip de gestió valora com a més significatives.

En el cas que analitzem, el Sr. Casals assenyala tres temes claus:

➤ L'efecte sobre els nivells de competència acadèmica que ha suposat l'acollida d'alumnes fills d'immigrants, ja que s'han hagut d'abaixar els nivells de contingut curricular.

Aquest és un aspecte que preocupa molt, donat que els pares escullen l'escola concertada perquè entenen que ofereix un ensenyament de més qualitat, que interpreten com un nivell d'aprenentatge superior tant per la quantitat de coneixement com pel grau d'atenció professional que reben els alumnes.

El director del centre comenta que en les entrevistes familiars és un tema recurrent per part de les famílies que expressen, obertament, la por que la presència de fills d'immigrants - amb els dèficits d'escolarització, llengua, hàbits..., que arrossegueu- repercuteixi de manera negativa en l'exigència escolar i això es tradueixi en una davallada del nivell acadèmic. La

direcció procura tranquil·litzar les famílies assegurant que no passa res, que simplement aquests alumnes tenen un tracte diferenciat, però això no interfereix en el nivell d'exigència acadèmica ni en l'atenció que els mestres dispensen als alumnes. Però en privat reconeix que, indubtablement, s'està produint una baixada del nivell dels continguts acadèmics i creu que a mesura que augmenti el nombre d'alumnes fills d'immigrants cada cop es farà més palesa aquesta pèrdua de nivell acadèmic.

➤ Un altre tema que preocupa a la direcció és el *tema econòmic*, donat que l'etapa d'Educació Infantil no és obligatòria, per tant no té concert econòmic, cal pagar el cost de l'ensenyament. Les famílies immigrants no tenen recursos per fer front a aquests pagaments. Per tant, l'escolarització a aquesta etapa d'infants que no paguen la quota establerta planteja problemes comptables, per més que el Departament d'Ensenyament doni una subvenció per a cada alumne escolaritzat. Els diners que s'adjudiquen a la subvenció no cobreixen el cost de la plaça escolar.

Aquesta situació és un dels punts calents de la relació entre la població autòctona i els immigrants. Els primers es senten discriminats enfront els estrangers, i tenen una sensació de pèrdua.

➤ L'altre temàtica conflictiva són els *recursos*, doncs amb la plantilla actual no és possible fer una bona atenció a les necessitats educatives que plantegen els nouvinguts. En aquest punt també es senten discriminats respecte a l'escola pública, ja que mentre a l'Etapa d'Infantil l'escola pública té dotació per a un professional més, també compta amb l'atenció preferent tant dels professionals de compensatòria, com amb el l'EAP. L'escola privada no té accés a aquests recursos i se li demana que igualment doni servei a aquest alumnat. El Sr. Casals comenta la preocupació dels professionals del centre de cara a un futur immediat, amb l'augment d'alumnes amb NEE que tenen més dèficits i que, per tant, necessitarien d'una intervenció molt diferenciada, la qual, amb l'actual plantilla, sembla impossible poder donar.

L'únic recurs al qual els centres concertats tenen accés és als TAE (Tallers d'Aprenentatge de la Llengua). Com ja hem comentat per totes les necessitats educatives de Salt hi ha un únic taller que no dona l'abast a la gran demanda de places de joves de Secundària que necessiten una intervenció específica per tal d'aprendre la llengua vehicular de l'escola, de manera que els nois han de deixar el centre sense haver completat el procés d'aprenentatge.

3.1.8.- Exemples. Dues històries escolars de signe divers

➤ *CAS A. Alumna marroquina de segon de Cicle Mitjà de Primària*

És presentada com un cas d'èxit escolar: segueix els aprenentatges curriculars i es considera ben integrada al centre. Ha estat escolaritzada des de P-3, per tant no té problemes importants amb la llengua, ni dèficits pel que fa als hàbits escolars, els quals els té ben assolits.

Hi ha dos aspectes en la història d'aquesta alumna que són significatius per entendre l'etiqueta "d'alumna ben integrada". Per una banda, el fet de pertànyer a una família que té "molt clar que es vol quedar aquí i que té voluntat d'integrar-se". És la valoració que en fa el director en base a l'occidentalització de la família: la mare vesteix a l'estil occidental i els pares parlen a la nena en castellà. Per altra banda, un element significatiu que ajuda a entendre el progrés escolar i l'adquisició d'hàbits és el fet de ser una noia en la cultura magribina. Les conductes femenines es caracteritzen per la submissió, que es tradueix en actituds de quietud i silenci, dues qualitats molt valorades a l'escola que s'interpreten com a sinònim de persones no problemàtiques, interessades en el discurs escolar i respectuoses amb el/la mestre/a. Per tant, les expectatives respecte a l'aprenentatge que el mestre té d'aquests alumnes acostumen a ser positives.

➤ *CAS B. Alumne gambià d'incorporació tardana, escolaritzat al grup de tercer d'ESO*

Està etiquetat com a "alumne conflictiu" ("la perla"). No sembla interessar-li res, no té cap tipus d'hàbit escolar, no pot parlar quiet, és incapaç de seure, d'escoltar i, per descomptat, de seguir cap consigna.

Aquest noi, al matí, assisteix al TAE, donat que no parla ni català ni castellà; a la tarda s'incorpora al grup de tercer d'ESO de l'escola. No progressa en els aprenentatges ni en la socialització.

La història d'aquest noi és la típica de molts adolescents africans; arriben al nostre país als 14 anys pensant a posar-se a treballar i guanyar diners. Cal tenir en compte que a la seva societat d'origen als 14 anys s'és un home, per tant, membre actiu de la comunitat. L'arribada aquí representa l'impossibilitat de realitzar les seves expectatives, ja que en lloc de treballar és escolaritzat, és a dir, se'l retorna a la infantesa en contra de la seva lògica. La resposta del noi és el tancament i nul·la col·laboració en una situació que per a ell és absurda.

3.1.9.- L'escenari com a primer comunicador

En aquest cas hem de parlar de dos espais diferents: la sala d'espera i el despatx de direcció. La sala d'espera és un espai de dimensions molt reduïdes, amb poca llum, fred, impersonal, amb mobiliari antic... Tot plegat, incòmode. El despatx de direcció, en canvi, és un espai lluminós i agradable; la composició és molt clàssica: taula de fusta fosca i butaca també fosca, encarat a la porta d'entrada, davant seients còmodes per a les visites. Sobre la taula, papers ordenats, ordinador, telèfon... A un costat, una prestatgeria que exhibeix diversos trofeus guanyats pels alumnes dels centres. El conjunt és un espai lluminós, ordenat i pulcre, sense excessos.

Entenem que els dos espais formen part d'un tot que transmeten un missatge clar: per una banda d'austeritat, és una escola modesta, per altra banda, parla d'autoritat i seguretat, de serietat i competència. És un discurs tranquil·litzador de cara a la família. Reforça la imatge que el client demana: una escola seriosa, de qualitat.

3.1.10.- Conclusions

Els tres supòsits que articulen el treball de camp conformen els punts a partir dels quals organitzem les conclusions.

➤ El primer supòsit fa referència al canvi -entès com a resposta a l'impacte que l'escolarització de fills d'immigrants comporta- en el cas de l'escola Pompeu Fabra. Si entenem el canvi com a resposta col·lectiva i coherent, hem de concloure que no hi ha canvi. Les respostes van en la direcció, no de generar noves dinàmiques per tal d'acollir la diversitat, sinó d'intentar neutralitzar l'impacte d'aquesta diversitat per tal que res canviï. És una resposta conservadora pensada per tranquil·litzar la clientela, les famílies autòctones, i no qüestiona ni les rutines ni la cultura professional del col·lectiu.

La resposta a les noves necessitats que generen aquests alumnes depèn exclusivament de la sensibilitat de cada mestre; en aquest sentit es reforça el poder del professor i també la solitud: està sol i decideix què i com cal actuar. Però la decisió és complexa, ja que per una banda ha d'acollir els nous, mentre que per l'altra ha de seguir tot com sempre.

En aquestes condicions és previsible que en el moment que augmenti el nombre d'alumnes fills d'immigrants que ha d'acollir l'aula, la situació es faci insostenible.

➤ El segon supòsit gira entorn al conflicte. Entenem que és inherent a la dinàmica social i que l'existència de col·lectius pluriètnics implica presència de conflicte. En el cas de la tipologia de centres que analitzem, escoles privades concertades, les arrels del conflicte fàcilment es poden

trobar, no solament en la història dels contactes previs entre col·lectius, sinó també, i de manera molt específica, en les relacions de desigualtat entre la comunitat que té el control, el poder i el major nivell de benestar i la Comunitat que està en clar desavantatge: no té poder i està en situació marginal.

A l'escola Pompeu Fabra es nega l'existència de conflictes, quan ens trobem davant una situació de conflicte latent de la qual hi ha indicadors clars: nerviosisme de les famílies autòctones respecte als nivells de competència i d'atenció que reben els seus fills -que intueixen disminuït arran de l'arribada dels nous alumnes -friccions entre alumnes acompanyades d'insults de caire racista, recel de les famílies autòctones davant els ajuts que reben els estrangers...

En aquest moment, la resposta que el centre dona a les famílies és d'ocultació, adreçada a tranquil·litzar i contenir. Aquest tipus de resposta té, sense dubte, una doble lectura:

- Guanyar temps i esperar que el conflicte acabi diluint-se.
- Por i manca de recursos per afrontar el conflicte i resoldre'l.

➤ El tercer supòsit té a veure amb el nivell de conceptualització entorn a la integració de les minories ètniques, a partir de la selecció d'exemples de dues històries escolars: una considerada reeixida i una altra fracassada. A partir de les explicacions entorn als casos presentats podem concloure:

- El perfil de l'èxit es considera estretament relacionat amb el nivell d'integració familiar. Aquesta s'entén en clau assimilacionista: "fan com nosaltres; la mare es vesteix a l'estil occidental, els pares parlen als fills una llengua d'aquí...". Això demostra que la resistència a l'assimilació s'interpreta com a negació a la integració i com a predisposició negativa cap a l'escola.

- El paper de les rutines com a indicadores d'adaptació de l'alumne: adaptar-se equival a assimilar rutines.

- La presència d'estereotips del tipus "les noies magribines són dòcils, els nois magribins són agressius, no hi ha res a fer amb els alumnes d'incorporació tardana..." Estereotips que influeixen, i molt, en les expectatives d'èxit i fracàs dels alumnes.

- A partir de la descripció i valoració de les dues històries es formalitza un discurs de perfil conceptual molt baix, amb poca capacitat teòrica i uns nivells de reflexió poc crítics i escassament contrastats.

Aquest perfil contrasta amb el missatge que es transmet a partir de l'escenari de l'entrevista, està molt pensat, és clar, i molt coherent.

3.2.- ESCOLA VILAGRAN

3.2.1.- Emplaçament

L'edifici de l'escola Vilagran és al carrer Cervantes. Forma part del Districte I Secció Primera. Aquesta és la secció més occidental de Salt; té com a límit l'autopista A-7 (Barcelona-França) a l'oest i al nord acaba en una zona industrial i en la sèquia Monar.

Hi viuen 1.517 persones de les quals 172 són immigrants, que representen un 11,3% de la població immigrant total de Salt. No és, doncs, un sector de gran concentració d'immigració, però el fet de tenir frontera amb la Secció Setena i estar molt a prop de la Tercera, dues de les zones amb densitat de població immigrant més elevada, explica la important presència d'alumnes de col·lectius estrangers a l'escola.

3.2.2.- Història

L'escola obre les portes l'any 1969 per iniciativa de les tres germanes Vilagran, persones de fortes conviccions religioses i vocació pedagògica, amb l'objectiu de formar els infants del barri de Salt -en aquell moment, un suburbi modest de Girona-.

El Centre neix amb vocació de servei, de manera que no es prioritzen els plantejaments empresarials. D'entrada és una escola només per a noies, arran la Ley General d'Educació de 1970 passa a ser mixta. L'any 1971 demana el concert al Departament d'Ensenyament i passa a configurar-se com a escola de titularitat privada concertada. Fins a l'any 1991, moment en què s'aprova la LOGSE (Ley de Ordenación del Sistema Educativo), llei que ve a substituir la Ley General d'Educació, l'escola era de doble línia. Però amb el nou marc legal s'allarga l'ensenyament obligatori fins als 16 anys. S'articula a partir d'una nova etapa educativa la ESO.

Davant el que representen aquests canvis, els pares pressionen perquè es pugui fer a l'escola aquesta nova etapa, ja que els preocupa el pas a l'Institut als dotze anys, per considerar-lo massa prematur. La nova etapa demana, però, espais, no solament aulari, sinó també tallers de tecnologia i laboratoris. És per això que es demana al Departament d'Ensenyament reduir les línies, de dues passar a una, i així poder ampliar l'oferta d'etapes educatives. És així com es comença un procés progressiu de reducció de grups a partir de P-3. En aquest moment, fins a quart hi ha una sola línia, mentre que a cinquè, a sisè i a la Secundària tenen encara dues línies.

Les fundadores, avui, continuen portant el timó de l'escola. La Maria s'ocupa de la Direcció Administrativa, la Roser de la Direcció Pedagògica i la Carme és la Coordinadora d'Educació Infantil. Elles són el nucli dur de l'escola, la garantia del projecte educatiu. Es defineix com una escola cristiana, compromesa amb la formació integral dels alumnes.

Aquest centre, com l'anterior, està afiliat a l'Associació de Centres Autònoms d'Ensenyament.

3.2.3.- Instal·lacions

La façana de l'escola Vilagran al carrer Cervantes és un edifici de la mateixa alçada que les edificacions limítrofes. Destaca per la façana plana i per la imatge de la Verge que sobresurt del primer pis.

L'aulari està repartit en dos edificis separats per un espai exterior ample i lluminós utilitzat com a zona d'esbarjo, més un tercer edifici independent situat al davant mateix del bloc principal. És l'edifici d'Educació Infantil. L'edifici antic acull la Secundària, les aules de tecnologia, d'ordinadors, laboratori, biblioteca, aula de reforç, aula universitària (rep el nom tant pel tipus d'activitats -seminaris reduïts- com pel mobiliari -cadres de braç-), a més de la sala de professors i l'administració del centre. L'edifici nou està destinat a l'etapa d'Educació Primària. Aquest edifici té ascensor per facilitar la incorporació d'alumnes amb necessitats educatives especials que presentin alteracions de la motricitat. El tercer edifici que no forma part del conjunt és una construcció nova ocupada per l'Educació Infantil.

Tots els espais del centre són amples i lluminosos, l'ambientació de les aules recull els treballs i les informacions dels temes estudiats, que juntament amb els materials didàctics són indicadors d'una dinàmica pedagògica rica i activa i creen la sensació d'un clima acollidor.

3.2.4.- Oferta educativa

L'escola Vilagran, com la resta d'escoles privades concertades de Salt, entra dins la tipologia d'escola petita, d'una sola línia.

L'oferta educativa és la mateixa que els centres de la seva categoria: acull alumnes des de P-3 fins al final de la ESO. L'itinerari de l'alumne inclou tres cursos d'Educació Infantil, sis cursos d'Educació Primària i quatre cursos d'Educació Secundària Obligatoria.

Els alumnes que volen fer Batxillerat opten per un dels dos instituts públics d'Ensenyament Secundari que hi ha a Salt. Tot i això, alguns s'inscriuen als instituts de Girona. Per aquells alumnes que no volen seguir el Batxillerat, l'escola els orienta cap a la seva formació professional, cap a les diferents ofertes formatives i de pràctiques lligades al món del treball. En acabar el seu pas per l'escola "tots surten col·locats", ens explica, amb satisfacció, la cap d'estudis.

3.2.5.- La Comunitat Educativa

- Els professionals: A l'escola hi treballen 35 mestres, molts tenen llicenciatures i, en un percentatge molt alt, són exalumnes del centre.

Des de la direcció hi ha una aposta pels mestres joves: "aporten energia, ganes i il·lusió. El que els manca d'experiència ja l'aportem els mestres més grans", són paraules de Roser Vilagran. Aquesta barreja de professorat jove i no tan jove ha aconseguit crear una dinàmica de claustre molt positiva i cohesionada. Aquesta és la pedra angular del bon funcionament del centre: "com més unió hi ha, millor funciona el procés de formació i la dinàmica educativa", és l'opinió de R. Vilagran, coordinadora Pedagògica.

Sembla evident que el fet de reclutar el professorat entre els antics alumnes és un facilitador de la cohesió, ja que coneixen no només l'ideari, sinó la cultura del centre. Aquest coneixement fa que el procés d'adaptació del nou professor sigui molt breu i que els codis siguin totalment compartits. Per altra banda l'èmfasi que es fa en la necessitat de tenir professorat jove com a portadors de noves visions, nous recursos..., indica una dinàmica activa i oberta al canvi.

El personal de l'escola Vilagran, els 35 mestres més les cuineres, són una gran família que comparteix un projecte pel qual estan il·lusionats. En aquest sentit és indicativa la disponibilitat de la immensa majoria fora de l'horari escolar; a partir de les 13 h. les aules resten obertes amb professors que treballen i alumnes que consulten i parlen amb els seus mestres.

- Els alumnes: Hi ha escolaritzats 480 alumnes, distribuïts en tres cursos d'Educació Infantil, 8 cursos de Primària (recordem que a partir del Cicle Superior l'escola encara és de doble línia) i 8 cursos d'Educació Secundària Obligatòria.

La ràtio alumnes/aula a l'etapa d'Educació Primària està una mica per sobre del nombre màxim d'escolarització per aula, oscil·la entre els 25 i els 27 alumnes. Mentre, a l'ESO, està més ajustada, fins i tot a nivell de quart està per sota: a primer d'ESO, un grup té 29 alumnes i l'altre 30; a segon hi ha 32 alumnes a cada grup; a tercer hi ha 30 alumnes per grup i a quart hi ha 22 a cada grup.

El 40% de la població són fills de pares immigrants. L'escola entén com a tals tant els fills d'immigrants procedents de l'interior d'Espanya (infants que han nascut aquí i que són segones generacions) com els fills d'immigrants no comunitaris.

Aquesta etiqueta compartida, tant per la immigració espanyola més antiga com per la immigració no comunitària més recent, crida l'atenció i pot interpretar-se de diferent manera:

- Pot ser sinònim d'obertura i tenir una lectura positiva pel que pressuposa d'igualtat, de donar una importància molt relativa a les diferències per raó de procedència geogràfica de les famílies. El missatge és: el més important és que són nens i cadascú és diferent.
- Pot ser sinònim de tancament, entenent que no és el mateix ser un català de soca-rel que no ser-ho, en un discurs excloent.

Els fills d'immigrants no comunitaris representen el 6,6% de la població escolaritzada, en total 32 alumnes. Els primers van arribar fa 8 anys i, de mica en mica, s'han anat fent més visibles. La tendència és que en aquest moment vagin augmentant.

En relació a la procedència d'aquest alumnat, el centre no hi concedeix gaire importància. La cap d'estudis ens diu:

"D'on vénen no és el que més importa; el que realment és important és adequar l'ensenyament a les seves necessitats, les de cadascun dels alumnes en concret. Hem de tenir present que són molt diferents entre ells; fins i tot entre nens de la mateixa edat i la mateixa procedència cultural, la diferència existeix".

Aquesta manifestació és tota una declaració de principis educatius amb la qual estem totalment d'acord. Però entenem l'autèntica dimensió de les seves paraules quan ens explica la procedència d'aquests 32 alumnes: 7 pertanyen al col·lectiu senegambià; 14 al del Marroc; 3 són fills de pares colombians; 2 de Romania; 2 de la República de la Xina; 2 de la República Dominicana; 1 d'Ucraïna i 1 d'Hondures.

És fàcil d'entendre que en aquesta situació de pluriculturalitat, alumnes de 7 cultures estrangeres diferents als quals cal afegir aquells que tenen el castellà com a cultura familiar de referència i els que tenen com a referent la cultura catalana, l'escola ha de treballar amb tots ells. En aquest context, les paraules de la cap d'estudis són plenes de sentit.

- *Perfil de les famílies:* Les famílies autòctones, dins les quals incloem les procedents de la immigració andalusa, pertanyen a un segment productiu poc qualificat. La majoria treballa en llocs de baix perfil especialitzat, tenen poca formació, el nivell de coneixements

acadèmics és molt elemental. Això fa que, de vegades, el diàleg sigui complicat però, en general, col·laboren en el que poden amb l'escola. Des de l'equip de gestió del centre es té molt clar que cal facilitar-los la participació. És per això que tant els horaris de les reunions com les entrevistes, es fixen atenent la seva disponibilitat.

Cal fer notar que el perfil de la família autòctona és, en molts casos, similar al de les famílies de nova immigració. És per això que les veuen com a competidors.

La llengua vehicular d'una part important d'aquests pares és el castellà.

Les famílies d'immigrants no comunitaris s'ocupen (com ja s'ha comentat en descriure el context de Salt), fonamentalment, en el camp de la construcció, especialment els homes; mentre que les dones senegambianes i magribines no treballen. Sí, en canvi, que ho fan les llatinoamericanes i centroeuropees, que treballen en el sector domèstic o bé en la neteja o en l'atenció a infants i a gent gran.

Si bé la majoria d'infants fills d'immigrants extracomunitaris s'escolaritzen a l'escola Vilagran a través de la Comissió de Matriculació, alguns demanen directament l'accés al centre, perquè les seves xarxes de compatriotes els han dit que es tracta d'una escola respectuosa amb la seva cultura i que funciona bé. L'escola valora molt positivament la iniciativa familiar.

Moltes d'aquestes famílies no estan en condicions de poder fer front al pagament de la quota del centre, i això que és molt modesta. Alguns, però, sí que podrien, però com que aquests alumnes estan considerats de Necessitats Educatives Especials reben ajudes específiques els que estan escolaritzats a l'etapa d'Educació Infantil i si estan en qualsevol altra etapa d'educació obligatòria estan exempts de pagar. Aquest fet és conflictiu, ja que les famílies d'aquí se senten discriminades i associen la figura de l'immigrant amb algú que ve a prendre'ls el que creuen que els pertoca a ells.

El poder adquisitiu es reflecteix en signes externs com ara el vestit, les marques de bambes..., són elements indicatius de quines famílies estaran en condicions precàries i quines no. Per altra banda, cal valorar aquest mateix signe extern, el vestit, el qual els permet ser més ben acceptats.

Aquest és un tema que ha de resoldre l'Administració Educativa, no l'escola. Sembla que actualment, des de la Delegació Territorial, s'està treballant i revisant els expedients de cada alumne, per tal de tallar situacions que poden semblar abusives.

La llengua de comunicació amb l'escola acostuma a ser el castellà, tant per als llatinoamericans com per als homes marroquins; les dones marroquines, en canvi, no el saben parlar. En el cas de la comunitat gambiana, ens assenyalen que tenen més facilitat per parlar en català.

3.2.6.- Repercussions de l'acollida de fills d'immigrants

L'arribada de fills d'immigrants a l'escola Vilagran ha plantejat situacions noves, com ara certs conflictes amb les famílies, i altres no tan noves, però amb una dimensió diferent: a la diversitat existent s'ha afegit una diversitat nova, la cultural, que es tradueix en noves demandes. En el cas d'aquest centre, tots els professionals donen una resposta coordinada fruit de la reflexió i de la coherència, amb l'ideari de centre que entén l'educació com un servei.

Analitzarem els canvis produïts per l'arribada d'aquest nou perfil d'alumnes en relació a quatre àmbits diferents: família, currículum, organització i recursos.

➤ *Famílies autòctones*: La seva reacció va ser visceral, a la defensiva. Reflecteix la por davant l'estranger. La reacció negativa es produeix a causa de la incertesa econòmica (recordem que hem definit el perfil d'aquestes famílies com uns grups amb pocs recursos i escassa formació) que es planteja de manera molt elemental: "... amb l'arribada d'aquesta gent, que no paguen res, nosaltres haurem de pagar el que ells no paguen". L'altre neguit té a veure amb la pèrdua d'atenció educativa que els mestres donen als seus fills: "Aquests que vénen no saben res, ni parlar, per tant el mestre haurà de fer-los més cas i això traurà temps per preocupar-se pels nostres fills".

Aquest conflicte, que expressem en forma de rebuig, va ser neutralitzat a partir de la resposta del claustre, el qual ha sabut transmetre amb claredat un doble missatge:

- L'acollida d'aquests infants no comporta cap tipus de gravamen, ni econòmic ni educatiu, per a ells ni per als seus fills.
- Aquests nens són exactament iguals que qualsevol altre nen, amb els mateixos drets i deures, i han de poder viure dignament vinguin d'on vinguin i siguin del color que siguin.

El comentari de la cap d'estudis és aquest: "tots els professionals de l'escola s'han bolcat per tal de donar a aquests infants tot allò que requereix la convivència i la dignitat humana, i davant d'aquesta resposta unànime i coherent, els pares han hagut de claudicar".

➤ *El currículum*: Deixant de banda les adaptacions curriculars necessàries en funció de les necessitats de cada alumne, s'ha treballat en dues línies en funció de la situació que es plantejava:

- **Conflictes de grup:** En funció de les necessitats que es detecten en cada grup s'impulsen treballs concrets per tal de contribuir a desenvolupar actituds positives i s'analitzen els comportaments que comporten marginació, prejudici, estereotips... Ens posen l'exemple del curs de Segon d'ESO, a partir de què es van detectar problemes de rebuig es va treballar a fons el tema de la convivència.

- **Crèdit de síntesi:** L'escola treballa aquest crèdit a partir d'una sortida de tres dies. Aquesta sortida comporta un nivell de despesa important, per a la qual no hi ha cap tipus de subvenció. Atenent les diferents situacions i necessitats familiars, es parla amb cada alumne i amb cada família per tal d'analitzar la conveniència i la possibilitat de participar-hi. Normalment, les famílies acabades d'arribar no poden permetre's la sortida i els nois tampoc no acaben d'estar en condicions d'aprofitar-la. Per això, s'organitza un crèdit de síntesi adequat a la situació d'aquests alumnes; el tema d'estudi és la ciutat a la qual acaben d'arribar: característiques, serveis, estructura, conflictes... El resultat es valora molt positivament, per totes les parts implicades.

- **L'organització i les estratègies organitzatives:** Possiblement és el que més ha canviat, com a conseqüència de l'arribada d'aquests alumnes. Les intervencions que s'han fet tenen diferents finalitats: unes van adreçades a facilitar la socialització i altres tenen com a objectiu facilitar els aprenentatges.
 - **L'alumne tutor:** És una estratègia pensada per a facilitar la socialització. L'alumne tutor ha de respondre a aquest perfil: ha d'estar ben integrat al grup, però el seu procés d'integració no va ser fàcil, va tenir moltes dificultats. La seva funció és preocupar-se del nouvingut, que no hagi de passar per experiències dures com la seva, ha d'intentar orientar-lo per fer-li les coses agradables. Amb aquest sistema s'ha aconseguit resoldre l'adaptació dels nou alumnes en 15 dies, sense que sorgeixin conflictes importants de cap tipus.
 - **Grups flexibles:** És una estratègia per facilitar els aprenentatges que sorgeix davant les diferències de nivell que es formen a partir dels alumnes amb més bon nivell i dels que tenen mancances d'algun tipus (per haver-se incorporat tard, perquè no han seguit el ritme, perquè tenen algun dèficit...). Són molt reduïts i es fan amb les assignatures instrumentals (llengües i matemàtiques). Es treballa amb la idea de reduir al màxim possible el grup dels que tenen dificultats. L'èxit és que desaparegui.
 - **Grups mixtos:** En les assignatures de naturals i socials, a partir de treballs que requereixen experiències de laboratori. El fet de manipular afavoreix la comprensió i el fet de treballar en un grup mixt, la reforça.

- Els recursos (dossier adaptat a les necessitats de cada alumne): El procés que es segueix per elaborar-lo ve pautat per una sèrie de passos: una vegada es coneix l'alumne i les seves possibilitats es parla amb la tutora i se l'introdueix al grup flexible en el que d'entrada es considera que pot encaixar millor; passat un període de 10 dies, que facilita que els mestres el puguin conèixer i avaluar, la cap d'estudis facilita materials perquè els mestres puguin fer el dossier adaptat a les necessitats que han pogut observar en l'infant.

Es té en compte que el dossier segueixi el temari, que tingui continuïtat i no doni una visió fragmentada. La cap d'estudis ens comenta: "fer els dossiers adaptats porta molta feina: s'ha de cercar el material i adaptar-lo, però és molt eficaç. De recursos n'hi ha molts; cal temps i ganes de treballar".

Els alumnes que ho necessiten per l'aprenentatge de la llengua, a partir de Cicle Superior i de la ESO, van al TAE. L'escola valora molt positivament la feina que s'està fent al taller i creuen que és un bon recurs.

3.2.7.- Temes emergents

L'equip de gestió de l'escola Vilagran assenyala tres blocs rellevants a treballar per tal de facilitar la convivència i la integració de les diferents comunitats que l'escola acull.

- El bloc bàsic de treball gira entorn dels valors, aquests són la base de la convivència i de la dignitat humana. El primer que cal aprendre és a conviure. La cap d'estudis ens ho explica així: "conviure vol dir respectar. Entenem que el respecte no vol dir fer el mateix que fa l'altre, ni que l'altre faci el que fas tu, sinó acollir l'altre com a igual". Aquest respecte coonstitueix la base d'una convivència harmoniosa.

El treball de tutories s'enfoca en aquesta direcció. Es tracta de veure què és el que pot potenciar i què cal excloure, quant a valors i a comportaments. L'enfocament d'aquest treball es fa des d'una perspectiva social ample, per tal que permeti als alumnes poder generalitzar.

La base del treball són els valors: la pau, la convivència, el compartir..., i per això és imprescindible crear un bon ambient en què tots es puguin sentir bé. Ens comenten amb satisfacció que el fruit d'aquest treball es pot observar al pati, a les entrades i a les sortides de l'escola...

El compromís amb tot allò que s'entén per dignitat humana procuren ampliar-lo a la col·lectivitat. Així, quan es crida a les famílies marroquines es demana sempre la presència de la mare, encara que no entengui l'idioma (li pot traduir el fill). Atenent al paper totalment secundari de la dona, des de l'escola es vol fer arribar el missatge que la mare compta i és tan important com el pare.

➤ L'altre bloc que s'ha analitzat és el de la *relació educativa mestre-alumne*. A banda dels aspectes relacionats amb els aprenentatges formals, el mestre ha de saber-se posar al nivell de l'alumne, ha de desenvolupar actituds empàtiques que li permetin avançar-se als problemes i comprendre les necessitats i frustracions d'aquests nois.

La Roser Vilagran ens diu: "l'alumne ha de saber que el mestre està a favor seu. Només així es poden resoldre els conflictes". Ens explica el cas d'una noia que els pares volien enviar al Marroc per casar-la amb un home vell. La noia estava enamorada d'un noi d'aquí, es negava a marxar i va demanar ajuda a l'escola, la qual es va implicar en la història. Després d'un procés difícil, finalment es va poder resoldre (aquest cas va ser molt comentat als diferents mitjans).

➤ L'últim bloc es refereix a la *continuació formativa dels alumnes* en acabar la secundària. L'escola, fidel al seu ideari humanista, creu que s'ha de responsabilitzar del dia després d'acabar l'escola. És per això que en funció dels interessos i les capacitats de cada noi, i amb el consentiment de les famílies, se'ls busca un lloc per tal que puguin encarar el futur amb una certa formació més específica. Se'ls proposen pràctiques a empreses; programes de garantia social que els encaminen a l'aprenentatge d'un ofici; cursos de Formació Ocupacional, adreçats a donar-los una formació específica; o, fins i tot, l'Escola d'Adults de Salt. Tothom, quan acaba, sap què farà a continuació. Aquest complement formatiu els dona garanties de trobar una feina millor que la que fan els seus pares. Ens comenten el temps que dediquen a aquesta activitat, tot dient que genera una dinàmica molt positiva entre tots els implicats.

3.2.8.- Exemples. Dues històries escolars de signe divers.

És important fer notar els criteris que l'equip pedagògic ha tingut en compte a l'hora de seleccionar les dues històries, ja que són una mostra de tasca reflexiva que presideix el saber fer d'aquesta escola. Per tal de no caure en falses i fàcils interpretacions, s'han tingut en compte una sèrie de factors compartits que fan referència a les característiques familiars i al període d'arribada.

Ambdues famílies arriben a Salt plegades, ja fa molt de temps. Els fills neixen aquí, són famílies nombroses, estables i còmodament situades. Les mares no treballen; els pares fan de manobres a la construcció i treballen moltes hores. Tenen recursos econòmics que els permeten pagar les quotes escolars, però no les paguen. Els fills vesteixen bé, tenen tot el que tenen els nens de la seva edat: ordinadors, bicicletes... En relació a la llengua de comunicació, donat que els nens han nascut a Salt i han estat prèviament escolaritzats, per tant, no hi ha problemes de comprensió de la llengua. Parlen, sobretot a casa, castellà; les mares només parlen àrab, els pares parlen castellà. A casa els pares parlen àrab entre ells, mentre que els fills parlen castellà.

➤ *CAS A. Sexe femení*

Arriba a l'escola el curs 1997-98, a Primer d'ESO. L'any 2000-01 va acabar Quart d'ESO. Va assolir el graduat escolar. Actualment està fent un Cicle Formatiu de Grau Mitjà.

Quan va arribar al centre tenia dificultats per parlar en català; s'expressava amb més facilitat en castellà. En arribar a l'escola se li van fer adaptacions curriculars en gairebé totes les instrumentals. Des del primer moment es va posar en un grup d'alumnes solidaris, que per les seves característiques poguessin acollir-la bé.

La noia estava interessada a aprendre i col·laborava amb els professors. El seu procés d'integració a l'escola va ser progressiu i positiu, gràcies a l'actitud personal i del grup.

A l'estiu se li preparava un pla de treball que no requeria l'ajuda de cap persona especialitzada. Poc a poc, es va anar incorporant a les tasques del grup classe, per bé que sempre estava en la línia dels objectius bàsics. Assistia a totes les sortides culturals d'un dia, els pares no accedien que passés la nit fora de casa, però la família era una bona col·laboradora de l'escola.

Aquest és un exemple de bona adaptació social i d'èxit en els aprenentatges.

➤ *CAS B. Sexe masculí*

Entra a l'escola a Primer d'ESO per la insistent demanda familiar, ja que tenien ja una filla inscrita a Primària i una altra germana més gran que va decidir deixar l'escola als 16 anys, amb un nivell de coneixements molt deficient.

Amb aquest noi, l'escola segueix el mateix procés que amb l'alumna del CAS A. A Primer d'ESO el noi va respondre i es va integrar bé, però a Segon va començar a faltar a classe sense justificació; paral·lelament, juntament amb altres nois del carrer, va ser protagonista d'algunes baralles.

Des de l'escola es va avisar la família -s'ha donat facilitat d'horaris per les entrevistes, en aquest cas només podien ser el divendres a partir de les 8 del vespre-. A les reunions només venia el pare, però ha assistit sempre que se l'ha cridat i s'ha mostrat col·laborador.

Aquest any està matriculat a Quart d'ESO, però pràcticament no ha vingut a classe. Ha decidit que no vol estudiar, no manifesta cap tipus d'interès per aprendre, no treballa i rebutja qualsevol esforç. Sembla que vol anar a una Aula Taller, malgrat que el pare no hi està d'acord. Ell està fent els tràmits; és evident que el pare ha perdut l'autoritat.

L'escola ha denunciat la situació a la Inspecció, però no sap què més es pot fer per aquest noi.

3.2.9.- L'escenari com a comunicador

En aquest cas, la recollida de dades té tres escenaris diferents:

- *Primer escenari. Sala de professors:* És un lloc per a la trobada i la conversa tranquil·la, molt lluminós; s'hi està bé. La disposició és la clàssica d'una sala, probablement, polivalent: per fer un petit descans o per reunions més formals, disposa d'una taula llarga, cadires, màquina de cafè i una prestatgeria.

Quan hi arribem hi ha professors que, davant el cafè i les galetes, parlen tranquil·lament, i és que l'espai convida a la conversa. Aquí té lloc la part més informal de la nostra feina, les presentacions i les primeres informacions contextuais.

- *Segon escenari. Despatx de direcció i coordinació pedagògica:* Com l'anterior, és un espai ample i lluminós. No hi ha res superflu, els mobles molt senzills. Està distribuït marcant dues zones: una per a la direcció i l'altre per a la coordinadora. Cada una d'elles equipada amb una taula molt funcional, no representativa d'estatus (ambdues plenes de papers), cadires, totes iguals, tant la de la directora com la de les possibles "visites"; ordinador, impressora, telèfon...

El mobiliari es completa amb uns arxivadors i prestatges. Queda palès que aquest és un espai obert on es treballa; és aquí on es desenvolupa la part més formal i més específica de les entrevistes.

- *Tercer escenari. Les aules, els patis, els tallers...:* Sense excepcions, són espais molt agradables; la llum i l'amplitud és arreu. Sense excepcions les parets parlen, estan plenes de treballs, plafons amb informacions, materials didàctics, plantes... Són espais viscuts i vius, transmeten energia i són alegres.

Si l'escenari parla, el de l'escola Vilagran parla el llenguatge de l'acollida, l'obertura, el dinamisme. Parla el mateix llenguatge que els gestos del personal responsable del centre: gent entusiasta i acollidora. No hi ha un muntatge per impressionar ningú. Creiem que el que transmet és el que realment és: una escola acollidora, positiva, on es treballa i es procura estar-hi bé. En definitiva, el que ha de ser una comunitat escolar.

3.2.10.- Conclusions

En aquest apartat presentem les respostes a les tres principals qüestions que planteja la recerca:

➤ Els primer supòsit és el del canvi. Donar resposta a què ha canviat a l'escola Vilagran a partir de l'acollida de fills d'immigrants extracomunitaris és una qüestió complexa però molt interessant, ja que és igualment cert dir que s'han modificat moltes coses, com la seva contrària, dir que no ha canviat res.

Aquesta aparent contradicció respon a la coherència entre els principis educatius que articulen l'ideari del centre i la pràctica educativa a l'aula, tot un exemple del que s'anomena "Pedagogia de la Diversitat".

Roser Vilagran ens ho explica:

" El més important és partir de l'infant, saber com està, conèixer les seves necessitats, és a dir, partir de la seva diversitat... La diversitat sembla que s'hagi descobert ara, quan, en realitat, de diversitat a l'aula sempre n'hi ha hagut; el que canvia és la terminologia. Ara parlem "d'aplicar estratègies", abans dèiem "fes-ho com puguis", i tots sabíem que calia enginyar-se-les per cercar recursos i pensar el que cal fer perquè tots i cadascun dels nois aprengui a llegir, escriure , matemàtiques... Crec que actualment al tema de la diversitat se li està donant massa relleu, en parlem massa, quan és una evidència que cada individu és una persona única, per tant diversa, i això sempre ha estat així".

El comentari explicita la continuïtat en la manera de fer: partir de l'alumne concret, de les seves necessitats; però per poder-lo fer cal conèixer-lo. Aquest coneixement requereix una actitud atenta per saber interpretar els detalls. És per això que de la mateixa manera que es tenen en compte les habilitats comunicatives i les bases d'aprenentatge, així com les actituds i les inclinacions de l'infant, igualment es prenen en consideració elements, en aparença, col·laterals, com ara el color de la pell, la manera de vestir..., perquè sabem que podem ser portadors de rebuig. Tot això és el que dóna la base per parlar amb el noi, escoltar-lo, observar-lo, aquesta és la base "no partim d'informes, ni de les etiquetes i categoritzacions, ni dels supòsits lligats a la procedència de l'alumne". Aquest primer coneixement és fonamental per seleccionar el grup que s'assignarà al nouvingut (el seu grup de referència), ja que es procurarà que s'ajusti a les seves característiques i necessitats per tal de facilitar-li l'encaix.

La resposta a les necessitats de l'alumne és el capítol dels canvis, concretats en un seguit d'estratègies organitzatives facilitadores tant de l'adaptació social com dels aprenentatges, i en la introducció de temes de treball en funció de les noves necessitats que aquests alumnes plantegen (aspecte que ja hem comentat).

Podem dir que s'ha modificat l'organització i s'han emfatitzat certs aspectes del currículum o se n'han introduït de nous, tot proposant nous recursos per tal de facilitar els aprenentatges.

Tots aquests canvis són la resposta del col·lectiu professional del centre, per tal de donar una bona acollida als nous. És més que obrir la porta, és un projecte d'inclusió molt elaborat i coherent amb els principis educatius que recull l'ideari del centre, i totalment estructurat.

No estem davant una resposta improvisada, fruit de la bona voluntat o de l'actitud més o menys sensible d'un mestre, sinó davant d'un bon projecte d'acollida, elaborat i explícit, malgrat que no estigui formalitzat per escrit, el qual inclou l'alumne nouvingut, els alumnes fills de famílies autòctones i totes les famílies.

➤ El segon supòsit que analitzem és el del *conflicte*. L'escola Vilagran té una actitud de reconeixement de l'existència de conflictes i d'intervenció, cercant, no només resoldre'ls provisionalment, sinó crear un ambient reflexiu i tolerant per tal que no s'hi reproduïxin.

La tipologia de conflictes que han aparegut és diversa:

- *Conflictes desencadenats per les famílies autòctones* (entre les quals s'inclou les segones generacions d'immigrants andalusos), que veuen els nous immigrants com a competidors, com a algú que els pren una cosa seva. Aquest sentiment de pèrdua, o de por a perdre, genera una clara actitud de rebuig i en el moment en què la nova immigració comença a fer-se visible, es produeixen manifestacions explícites de protesta i rebuig de l'alteritat.

La resposta que dona l'escola, lluny de defugir o ignorar el conflicte, l'evidencia, el verbalitza i dona respostes, tant de tipus tècnic econòmic, com pedagògiques, defensant els principis de la igualtat i la dignitat humana de tots els infants.

- *Conflictes entre alumnes, insults, marginació...* Són conflictes derivats del rebuig familiar, que es nodreixen dels prejudicis i estereotips. Quan s'han produït es treballa el conflicte a un doble nivell, analitzant-lo amb els alumnes i procurant reforçar els valors de tolerància, respecte..., procurant utilitzar tècniques empàtiques i argumentant amb les famílies.

Aquesta actitud valenta i compromesa ha donat bons resultats, s'han pacificat els ànims i ha disminuït notablement la tensió entre les famílies; mentre que entre els alumnes s'ha notat un augment de la col·laboració i el respecte.

- *Conflicte amb les famílies dels immigrants a causa de diferències culturals*. El cas d'una família marroquina que obligava la filla adolescent a retornar al Marroc per tal de casar-la. La noia va denunciar la situació a l'escola que la va recolzar fent tota mena de tràmits legals, a la

vegada que s'intentava el diàleg amb la família. En aquest cas (molt conegut mediàticament), l'escola en lloc d'inhibir-se del conflicte, es posiciona en defensa dels drets de l'alumna.

➤ El tercer supòsit és el de la conceptualització de la integració. Els responsables pedagògics del centre han explicat un discurs sòlid i elaborat conceptualment rigorós, que els permet reflexionar sobre la pràctica des de referents teòrics clarament formulats en línia amb el constructivisme i la pedagogia de la diversitat.

La selecció de les històries de vida escolar, èxit/fracàs, reforça aquesta impressió, des del plantejament de la mateixa tria de casos, seleccionant perfils de contextos similars, per tal de no introduir elements que, fàcilment, poden distorsionar les conclusions. Fins als indicadors que es prioritzen en parlar d'èxit o fracàs, que defugen qualsevol imatge fàcil i estereotípica, sinó que s'interpreten com a resultat d'un procés que té molt a veure amb l'actitud personal, l'interès i l'esforç, per una banda, i la interiorització de valors, per l'altra.

En cap moment no es cau en la temptació d'interpretar la integració com a simple assimilació. Hi ha una actitud vigilant però oberta i respectuosa, una actitud facilitadora d'un entorn acollidor.

El discurs té un perfil conceptual molt alt; respon a un marc teòric ben fonamentat, que correspon a un nivell d'implementació a l'aula bo. La concordança dels escenaris amb el discurs és l'altre element que complementa aquesta valoració, d'un centre amb un elevat compromís per l'educació entesa com a servei i com a vocació no exclouent.

4.- Epíleg a l'estudi de Salt

4.1.- Problemàtiques emergents

➤ *Risc dels discursos teòrics massa generalistes.* Són poc operatius per servir de pautes per a la intervenció, no aporten bases per als actors. Ens serveix d'exemple il·lustratiu el tema dels valors, sabem que són conductes culturals; els antropòlegs s'han encarregat de desmuntar la fal·làcia de l'existència de valors universals vàlids per a tothom. Ara bé, en contextos de pluriculturalitat, en quins paràmetres s'ha d'intervenir quan es plantegen conflictes? Dit d'una altra manera, quins són els límits del respecte a la diversitat en casos de pràctiques d'ablació o de vendes maritals?

➤ Caldria revisar el *discurs de la precarietat: precarietat de recursos materials i personals.* És evident que els recursos són importants per tal de millorar la qualitat de l'atenció educativa, però de cap manera la garanteixen. En aquest context, la pretesa preocupació per la rebaixa del nivell acadèmic, com a conseqüència de la presència de fills d'immigrants a les aules és un element més per reforçar el discurs de la precarietat, no una conseqüència ineludible, més aviat amaga pràctiques pedagògiques molt poc obertes i uniformitzadores.

La credibilitat del discurs de l'acollida, el respecte, la integració..., no és una qüestió relacionada amb un alt nivell de tecnificació, és fonamentalment una qüestió de sensibilitat dels mestres i, perquè no dir-ho, de vocació -en el sentit d'estimar i passar-s'ho bé amb la feina-. Creiem que s'hauria de revisar i reprendre el discurs de l'Educació com a compromís.

4.2.- Reptes de futur. Línies d'intervenció en l'àmbit social.

Partint del fet que la població immigrant de Salt augmenta de manera notable any rere any, les administracions són conscients que cal engegar projectes i actuacions concretes per tal que els comportaments discriminatoris i racistes, fins ara continguts però latents, no portin a situacions de confrontació oberta entre les diferents comunitats.

Per això s'apunten diferents línies de treball:

- Polítiques concretes respecte a l'educació, que van des d'una escolarització més equitativa dels fills dels immigrants, fins a impulsar propostes de treball més inclusives.

- Polítiques respecte a l'habitatge: previsió de pressupostos municipals adreçats a la dignificació dels habitatges dels barris on viu la gent amb menys recursos i on la situació de precarietat i necessitats genera agressivitat i dificulta la convivència.

- Creació d'espais per tal de fomentar la trobada de les diferents comunitats, de manera que es possibiliti el coneixement mutu, facilitin la convivència i evitin situacions de segregació i conflicte. Aquest és un projecte al qual es dóna molta importància, tenint en compte que Salt és un municipi tradicionalment receptor de diversitat, però en el qual la integració de les comunitats és encara una assignatura pendent.

CONCLUSIONS

Conclusions

La singularitat de la recerca que es presenta ve determinada per l'elecció del camp d'estudi: l'escola privada concertada, una realitat de gran rellevància a Catalunya, fins al punt que el curs 1981-19982 acollia el 50% de tot l'alumnat escolaritzat (tal com hem vist a l'estudi estadístic), fet que no té cap paral·lelisme fora del nostre país. Es per això que no és possible comparar-lo ni poder-lo referenciar a altres estudis.

En parlar de centres privats concertats no estem referint-nos a un segment de serveis educatius homogeni. Aquesta categoria engloba una gran diversitat de realitats que s'expliquen, no solament per tenir projectes diferents, sinó que sobretot vénen definides en funció de les quotes que les famílies han d'abonar. En altres paraules, el cost que representa per a la família. Aquest és un element de gran rellevància ja que condiciona el perfil de client majoritari que l'escola té.

Però, la singularitat més important d'aquests centres rau en el fet de ser a la vegada una institució privada (en té la titularitat una figura jurídica o una persona física) i estar finançada amb fons públics. Aquesta circumstància tan especial genera, per part dels diferents col·lectius, imatges no coincidents, que cal prendre en consideració per tal d'entendre les diverses sensibilitats i interpretar correctament els resultats de l'estudi.

A grans trets, aquestes imatges es poden esquematitzar d'aquesta manera:

- Diversos col·lectius socials (sindicats, moviments de renovació pedagògica, associacions...) posen l'accent en el concert, per tant en l'espai públic, i consideren que aquests centres han de tenir els mateixos compromisos i obligacions que els centres públics a l'hora d'acollir la població amb necessitats educatives especials (recordem que els fills d'immigrants no comunitaris, en general, són etiquetats d'aquesta manera).
- En el cas de les famílies que han optat per un centre privat concertat, la seva imatge es centra en la qualitat de privat, s'obliden de què vol dir el concert. El fet de pagar unes quotes s'interpreta com un signe privatiu, per tant, restrictiu, del qual han de quedar exclosos els que no les poden pagar. Per a aquestes famílies, el fet d'optar per l'escola privada representa una opció de qualitat i creuen que aquestes escoles tenen el valor afegit del prestigi.
- La propietat dels centres. Consideren que no se'ls pot demanar el mateix que als centres públics, perquè reben menys de l'Administració. Molts argumenten que no

tenen places vacants; per altra banda argumenten la importància que les famílies triïn l'escola, fet que interpreten com un aval al seu projecte. En aquest sentit es queixen que les famílies immigrants no trien l'escola, no saben on van, els és imposada per les comissions de matriculació.

Aquestes visions s'han de tenir en compte com a elements que formen part del context i com a condicions que incideixen en el resultat de l'estudi.

Recordem que la hipòtesi de partida d'aquesta recerca pressuposava que en situacions de multiculturalitat el conflicte és inevitable i en conseqüència provoca una resposta transformativa, de tal manera que el canvi apareix com a inevitable. El que no és tan evident és l'amplitud i la direcció d'aquest canvi. Hom pot suposar que la magnitud i la direcció serà proporcional al tipus i a la intensitat dels conflictes i al nivell de conceptualització entorn a la integració de les minories que hagi elaborat el col·lectiu professional del Centre. Per tant, conflictes, canvis i conceptualització de la integració han estat els eixos que han articulat l'estudi dels casos.

Estructura de les conclusions

Primera part. Recull els aspectes més rellevants de cada un dels casos estudiats, en relació als tres eixos organitzadors de la recerca, i els posa en relació entre ells. És pròpiament la síntesi del treball.

Segona part. És un intent d'anar més lluny per tal que les conclusions no es quedin en un simple recull del que s'ha estat estudiat amb més detall. Entenent que el ventall de centres seleccionats és prou ampli, crec que és possible categoritzar els resultats; malgrat que tota tipologia comporta, en certs aspectes, reduccionisme, permet ordenar, clarificar i generalitzar.

Per altra banda, entenc que el tema estudiat no solament té una actualitat evident, sinó que s'està convertint en un fenomen de gran magnitud que afecta a un nombre cada cop més gran d'escoles. Des d'aquesta òptica penso que l'intent d'establir categories pot tenir utilitat.

Síntesi. Conclusions generals

- **El canvi**

Hom podria pensar que l'acollida d'alumnes fills d'immigrants en un centre educatiu requereix la modificació de l'organització de l'escola, dels recursos materials i humans, de tot allò que procura per l'òptima rebuda a aquests nous alumnes que presenten necessitats educatives determinades referides, especialment, tot i que no únicament, a la llengua i al nivell d'aprenentatges.

L'estudi ens ha premés comprovar que, certament, l'acollida de fills d'immigrants en centres concertats suposa, en alguns casos, canvis importants en tot el funcionament del centre, mentre que en d'altres no implica cap canvi o només alguns retocs referits a àmbits diversos de l'escola, però que en cap cas no en modifiquen l'estructura interna.

L'escola Vilagran i Sant Francesc d'Assís són exemples de centres en què el fet d'acollir alumnes immigrants ha suposat canvis importants que afecten tant a les estratègies didàctiques i organitzaves, facilitadores de l'adaptació social i els aprenentatges, com a determinats aspectes del currículum per tal de donar cabuda a la diversitat d'interessos i motivacions, a més de la introducció de nous recursos didàctics per tal de facilitar l'aprenentatge als alumnes nouvinguts.

En aquest dos centres l'amplitud i la profunditat del canvi és global i de fons, i implica tot el col·lectiu del centre.

Pel seu interès s'ha de destacar l'escola de Sant Francesc d'Assís, per ser un cas especial, molt infreqüent, entre els centres privats concertats, en haver-se configurat com una escola-gueto. Aquestes escoles es caracteritzen per haver experimentat un procés, que comença de manera paral·lela a la guetització del territori quan l'augment de la població immigrada (o marginal) arriba al llindar de la intolerància. Aleshores és percebuda com una amenaça pel grup majoritari o de poder que reacciona abandonant el territori. Els serveis del territori afectat, en general, però l'escola molt particularment, sofreixen un canvi de clientela. Per una banda, reben la població d'infants immigrants i, per altra banda, pateixen la fuga dels infants autòctons; els que hi romanen formen part dels sectors socials més desfavorits.

Per tot això, l'escola-gueto és abans que res un espai d'hibridació cultural amb una dinàmica pròpia. Aquesta dinàmica es pot manifestar de diverses maneres, des de la reivindicació ètnica o de classe, a la constitució d'espais "alliberats" del control de la societat

general, on neixen noves formes culturals com ara nous codis de relació i de comunicació, nous patrons estètics i artístics i, el que és més important encara, nous intents de trobar alternatives a la cultura dominant. Tanmateix, aquests intents, sense arribar a ser contraculturals, sí que es podrien definir com a estratègies de supervivència ètnica en un context d'hegemonia cultural aclaparadora dels grups dominants.

A l'altre extrem trobem els casos d'escoles en què el fet d'acollir una nova població escolar no ha suposat cap canvi. És el cas de l'escola Freta i la Pompeu Fabra. Tendeixen a pensar que no és el centre el que ha de canviar per adaptar-se a les necessitats d'aquests alumnes, donat que l'escola té un projecte adreçat a la seva clientela natural, que és majoritària. Per tant, és l'alumne nouvingut que s'ha d'adaptar als plantejaments de l'escola. Aquesta resposta immobiliària davant la diversitat pretén tranquil·litzar la clientela a la vegada que transmet el missatge que el seu projecte pedagògic és bo i per tant no cal modificar-lo.

Aferrar-se al no canvi pot llegir-se en altres claus: com a resposta a la pressió de la clientela majoritària (racisme de classe); com a incapacitat pedagògica, quan no sabem què fer tendim a repetir el que sabem fer (el poder tranquil·litzador de les rutines); encara és possible una altra interpretació, la nova població, a pesar de ser molt visible (una bona part d'aquesta visibilitat és conseqüència, com diu D. Juliano, (1993) de la retolació d'aquests infants a l'entrada a l'escola), és molt minoritària, és a dir, quantitativament poc significativa, fet que facilita el discurs de la continuïtat. En el moment en què els percentatges augmentin, creiem que caldrà, si més no, revisar les estratègies.

Hi ha un tercer grup de centres que han canviat alguns aspectes però que mantenen intacte el projecte i l'estructura de fons. Dins aquest grup hi ha realitats molt diferents.

Per un costat hi ha l'escola Cervetó amb un treball teòric molt interessant: impulsa una reflexió entorn al fenomen de la immigració i les seves conseqüències en relació a la pedagogia de la diversitat. Així la diferència cultural es tracta com un cas especial de diversitat que genera necessitats educatives específiques que l'educador ha de conèixer i cobrir utilitzant els recursos que l'escola ha posat al servei dels professionals. S'entén que per acollir bé la diferència cultural cal sensibilitat i coneixements específics, és per això que es posa en marxa un procés de formació per als mestres al centre per tal d'ajudar a conèixer l'alteritat i analitzar els prejudicis i els estereotips de què som portadors com a subjectes culturals.

Malgrat aquest nivell d'aprofundiment teòric impulsat pel grup més transformador (format sobretot pels coordinadors), no s'aconsegueixen modificacions a la pràctica educativa a

l'aula, que es caracteritza per l'immobilisme, la resistència a perdre les rutines i el victimisme dels mestres. Però sí que s'ha aconseguit introduir un nou llenguatge i es produeix la paradoxa d'utilitzar un discurs intercultural i alhora desenvolupar unes pràctiques immobilistes i rutinàries.

A l'altre extrem de l'espectre hi ha les escoles Lestonnac i l'Escola Pia, que són centres amb un ideari religiós molt clar. Aquest ideari fundacional és innegociable, perenne; per tant la presència d'alumnes d'altres cultures i creences no el farà modificar, com tampoc no es modifiquen ni l'organització ni el currículum.

L'entrada d'aquests alumnes ha incentivat, però, la reflexió respecte als propis valors, que s'ha concretat en un canvi en les prioritats pel que fa al treball dels valors a l'escola, centrant-se en primer terme en la convivència i l'acceptació de l'altre.

Els centres que manifesten haver experimentat canvis importants són els centres dotats d'un lideratge vocacionals i carismàtic i un claustre de professionals units i amb autèntica vocació per la feina ben feta, que entenen que l'escola, com la societat, s'ha d'anar adaptant als canvis que es van succeint, i no romandre immòbil davant els nous reptes; ofereixen respostes coherents i organitzades a la nova realitat que els planteja el canvi de població escolar. Es tracta d'escoles que s'obren i acullen a tota la col·lectivitat: famílies autòctones, famílies immigrants, mestres i alumnes, procurant fer efectiva la participació de tots com a primer pas per al coneixement de l'altre. El plantejaments que es fa del projecte d'acollida s'adreça a tots els alumnes de manera diferencial.

Les escoles que manifesten no haver experimentat cap canvi són empreses, és a dir, escoles que tenen una clara motivació econòmica. La resposta a la diversitat és de contenció, intentar mostrar que res no canviarà el seu Projecte Educatiu perquè aquest ja dóna cabuda a tothom. No hi ha projecte d'acollida específic ni explícit. Es desprèn un igualitarisme fals. El mestre es troba sol davant les necessitats dels nous alumnes, ja que per una banda les ha d'atendre, mentre que per l'altra, tot ha de seguir igual com si aquest alumne no hi fos. En aquest context, acaba derivant aquests alumnes a altres professionals, en un intent d'apartar-los de l'aula per poder seguir fent el de sempre que en definitiva és el que se li demana.

Finalment, trobem aquelles escoles amb un ideari religiós molt clar i un discurs ambigu que reconeixen alguns canvis però que defensen la continuïtat. La reflexió dels professionals entorn al tema de la diversitat cultural és un discurs homologable amb les línies de treball actuals, però ofereix la contradicció de les pràctiques educatives que romanen sense canvis,

ancorades en les rutines malgrat que en alguns casos es presenten canvis organitzatius, tipus grups flexibles, que no són més que formes eufemistes que amaguen homogeïtzacions altament discriminatòries, i que demostren que a pesar del discurs modernitzat el model d'atenció a la diversitat és lluny de ser una realitat.

- **El conflicte**

L'escola com a escenari de socialització, lloc de trobada amb el grup d'iguals, és per definició un espai de confrontació, on l'infant ha d'individualitzar-se de la massa i fer-se un lloc propi.

La vida social de l'aula és el relat de la confrontació per conquerir aquest espai propi; aquesta narració presenta diferents graus d'intensitat conflictiva que expliquen la configuració de subgrups, aliances i repel·lències, més o menys declarades, que marquen el clima de l'aula i tenen una gran repercussió en l'autoconcepte i, en bona mesura, condicionen l'èxit i el fracàs escolar.

En aquest escenari, les normes són intents reguladors dels conflictes que poden aparèixer en la vida formal de l'aula, mentre que la vida subterrània es regula segons regles no escrites que referencien el poder dels grups dominants. En aquest context, la capacitat de cercar estratègies de supervivència és fonamental per a aquells individus que no formen part dels grups de poder.

L'escola com a escenari del xoc cultural entre la cultura de referència familiar i comunitària i la cultura majoritària i oficial, per als estudiants pertanyents a minories ètniques i culturals, ha estat un tema ben estudiat per Banks, J., McGee (1988), Spindler, G. (1993), Wolcott, H. F. (1993) entre d'altres.

Les conclusions d'aquests estudis poden sintetitzar-se dient que els estudiants de les minories no se senten integrats a l'escola, en part perquè experimenten un xoc cultural i en part per la discontinuïtat que troben entre l'escola i la cultura de la seva comunitat.

El nostre estudi indica l'existència de dues grans tendències entre els centres privats concertats analitzats, a l'hora de posicionar-se davant els conflictes produïts per l'acollida d'alumnes fills d'immigrants no-comunitaris a les aules: negar-ne l'existència, no acceptar el conflicte, o acceptar-lo com a part de la dinàmica escolar. La visió negativa i pobra de la cultura del conflicte comuna a quasi tots els centres, fruit d'una formació inicial que no treballa el tema,

en dificulta l'acceptació i impossibilita viure'l com una oportunitat de coneixement, enriquiment i diàleg, i el redueix a una situació que cal evitar.

En el primer grup de centres que neguen el conflicte, es situen les escoles Freta i Pompeu Fabra. Malgrat que hi ha evidències i es presenten indicadors que fan pensar en l'existència de tensions i conflictes, es neguen a acceptar-los. L'ocultació del conflicte pot respondre a diverses causes: guanyar temps per tal que el conflicte acabi dissolent-se; tenir por o manca de recursos per poder-s'hi confrontar i resoldre'l; la mateixa identificació del conflicte, de manera que es reserva el terme només a aquelles situacions d'intensitat elevada. O podria ser conseqüència del tipus d'alumne immigrant que l'escola acull; si només hi ha alumnes "invisibles", és a dir, totalment assimilats al model de l'escola, en ser "com els altres" no plantegen cap tipus de problema; els conflictes es produeixen per la reivindicació identitària o pel xoc de classe social o en certes cultures pel xoc de gènere. Ara bé, si el nouvingut ha estat totalment "domesticat" cap d'aquestes tensions no es produeixen. Això no impedeix que es produeixin conflictes i tensions intrapersonals i identitàries en aquests alumnes, que poden derivar en respostes de crispació, tristesa, crisi personal...

En l'altre grup de centres, aquells que accepten l'existència de conflictes, hi ha un ventall diferent de respostes, que s'expliquen per la pròpia cultura i la dinàmica interna de treball.

Hi ha un subgrup de centres amb capacitat de gestionar i positivament el conflicte. N'és un exemple l'escola Vilagran, que reconeix l'existència de conflictes i planteja una intervenció que no sigui provisional, sinó capaç de crear un entorn reflexiu i tolerant per tal que aquests conflictes no es reproduïxin. Així mateix, diferencien els conflictes en tres tipologies, i ofereixen respostes a cadascun en funció de les seves arrels: *conflictes desencadenats per les famílies autòctones*, davant dels quals l'escola, lluny de defugir o ignorar el conflicte, l'evidencia, el verbalitza i dona respostes, de tècniques, econòmiques o pedagògiques, defensant els principis de la igualtat i la dignitat humana de tots els infants; *conflictes interpersonals entre alumnes (insults, marginació)...*, davant dels quals l'escola treballa a un doble nivell: analitzant els conflictes amb els alumnes i procurant reforçar els valors de tolerància, respecte; i mirant d'utilitzar tècniques empàtiques i fent un treball paral·lel d'argumentació amb les famílies; *conflicte amb les famílies dels immigrants a causa de diferències culturals*, davant dels quals l'escola en lloc d'inhibir-se del conflicte, es posiciona en defensa dels valors d'equitat i respecte.

En el cas de l'escola Sant Francesc d'Assís, es reconeix l'existència de conflictes intergrupals especialment els desencadenats per les famílies autòctones, que creen un clima d'hostilitat en forma de falses acusacions als immigrants. L'arrel dels conflictes, en aquest cas, es troba en el racisme explicitat per part dels autòctons, a causa del baix nivell cultural

d'aquestes famílies i de la percepció de l'altre com a competidor pels recursos existents. Aquest darrer element és interessant de retenir, ja que, com veurem, el tema dels recursos apareix repetidament com a arrel dels conflictes existents a moltes escoles. I és que l'escassetat de recursos en un món competitiu i egoista com el nostre provoca que, en molt casos, es tendeixi a pensar que si n'hi ha pocs han d'estar destinats als autòctons i, en cap cas, als vinguts de fora. Aquest sentiment, acompanyat d'una gran manca de comunicació entre les famílies autòctones i immigrants, contribuirà a agreujar la situació, fins al punt d'esdevenir insostenible.

Davant d'aquesta situació, des del centre s'ofereixen dues respostes: una directa, de treball amb les famílies autòctones; i una formativa, que implica treballar actituds i valors amb els alumnes, tot creant espais de trobada col·lectiva per tota la comunitat.

L'altre subgrup reconeix el conflicte quan ja es troba en la fase de manifest i verbalització a vegades violenta, quan ja no és possible amagar-ho. No hi ha hagut reflexos suficients per intervenir en la fase de latència, la cultura que el col·lectiu té del conflicte és pobra i s'entén com un fet negatiu. En aquest grup hi trobem les escoles Lestonnac, Pia i Cervató.

L'escola Cervetó permet introduir nous elements d'anàlisi, ja que manifesta l'existència de conflictes intensos derivats de la presència de l'alteritat visible, no adaptada i agressiva. Les causes les trobem en dos fets: l'evidència de la diferència econòmica entre els autòctons i els immigrants i la no intervenció quan la reflexió encara era possible. Malgrat el reconeixement, no s'explicita cap mesura concreta adoptada per l'escola per resoldre'ls (aquesta és també una actitud observada en el cas de les escoles Lestonnac i Pia) i es pot interpretar que la resposta va adreçada a suprimir-lo o si més no a contenir-lo.

Així, una de les possibles arrels dels conflictes a les escoles privades concertades per l'acollida d'alumnes immigrants pot ser la diferència econòmica existent entre uns i altres, la qual cosa genera sentiments de rebuig, de paternalisme caritatiu, d'exclusió, de desigualtat... Aquest element es repetirà successivament en aquells centres que, donada l'existència de concert, estaran obligats a acollir alumnes fills d'immigrants que no posseeixen els recursos econòmics per passar "inadvertits".

Les escoles Lestonnac i Pia reconeixen l'existència de conflictes, malgrat que, com ja hem comentat, no s'explicita cap intervenció específica per resoldre'ls. En ambdós casos s'atribueix a l'escola el paper de plataforma de relació que comporta conflictes que cal contenir. Aquests conflictes poden ser: *conflictes de baixa intensitat*, interpersonals i intergrupals caracteritzats per les dificultats de relació entre adolescents, que posen al descobert prejudicis i

estereotips latents; i *conflictes identitaris intrapersonals*, els quals responen a la necessitat dels alumnes fills d'immigrants d'autoafirmar-se.

En síntesi: s'evidencien dues constants al llarg de l'estudi sobre els conflictes apareguts als centres privats concertats arran de l'acollida d'alumnes fills immigrants no-comunitaris:

- La referència reiterada a l'escassetat de recursos, al diferencial econòmic existent entre les famílies immigrants i les autòctones.
- La no intervenció preventiva, que posa al descobert les inhabilitats per detectar i analitzar les situacions latents i de xoc que desemboquen en conflictes; explicable per una cultura plena de llacunes en aquest camp, ancorada en interpretacions parcials del fenomen, poc àgil per sortir de les illes escolars.

Davant la nova situació, els centres comencen per demanar més recursos materials però, sobretot, humans. I, a més, més formació per als professionals que atenen aquests alumnes. Tot i això, resulta inconcebible poder parlar de la resolució dels conflictes existents sense un canvi en la manera de mirar-los; entendre el conflicte com un fet que ens pot permetre aprendre de nosaltres mateixos, dels nostres propis prejudicis i estereotips, és complex. Però si aquesta tasca no es fa l'augment de recursos no ha d'implicar necessàriament la resolució dels conflictes. En paraules d'Abdallah- Pretceille (201/78): *“la percepció de les diferències és el resultat d'una activitat fàcil, instintiva i immediata; la percepció de les semblances exigeix gran capacitat de conceptualització, pressuposa recollida de dades per extreure'n el que tenen en comú. Es tracta d'iniciar un procés d'objectivació..., aprendre a plantejar problemes a partir de situacions culturals concretes, aprendre a cercar el complex, no el que és senzill”*.

Quan fem referència a la necessitat de canvi en el concepte dels conflictes, estem parlant també d'educar per ser competents en la seva regulació, la qual cosa equival a un plantejament educatiu més obert que repensi les propostes curriculars i les estratègies didàctiques, en un treball enfocat cap a una cultura de la col·laboració, capaç de generar sentiments de seguretat i confiança en un mateix i en els altres.

La manera d'abordar aquesta mena de conflictes a l'escola ha de fer-se des d'una mirada constructiva i enriquidora, que comença perquè el mestre consideri que els conflictes són ocasions per formar els seus alumnes, en comptes de percebre'ls com a problemes que ha de resoldre immediatament.

En definitiva, el que importa és comprendre els processos de resolució de conflictes com a essencialment educatius, més que no pas com a pal·liatius, ja que, sense aquesta formació, els alumnes no sabran afrontar els conflictes in comptables que els oferirà la vida quan no tinguin cap agent educatiu al costat. L'educació a partir de conflictes prepara per a resoldre'ls abans que es produeixin.

- **Conceptualització de la integració**

Aquest apartat recull l'elaboració del concepte d'integració, que han construït els diferents col·lectius professionals analitzats en aquest estudi. Prenem com a base les definicions dels professionals entrevistats, i les contrastem amb les històries escolars d'èxit i fracàs que ens han presentat.

Entenem la "integració", des del punt de vista teòric, com al procés a través del qual s'aprèn a utilitzar adequadament els codis, els recursos socials, polítics i econòmics d'un entorn determinat. Aquesta utilització, com han assenyalat diversos autors, entre ells T. San Román (2001), S. Carrasco (2000), T. Losada (1992), comporta drets, obligacions i deures normalitzats, estandarditzats per a tothom; de manera que el nouvingut arriba a ser un participant actiu en la vida del grup d'acollida.

La integració també és entesa com un model clarament confrontat al model d'assimilació; mentre que aquest implica absorció i pèrdua d'identitat, oblit del passat, la integració implica acceptació mútua, capacitat de confrontar i d'intercanviar -en posició d'igualtat- valors, normes, models de comportament... Demana creativitat i imaginació i no es pot construir sense tenir presents uns determinats valors i actituds: saber compartir; respectar les llibertats i creences dels altres, respecte que cal que sigui compatible amb la discrepància en les idees o el desacord sobre costums o punts de vista; flexibilitat en l'aplicació de les normes, estar disposat a revisar i negociar les formes en funció dels nous contextos, per tal que tots puguem sentir-les com a necessàries.

Així, perquè realment es produeixi un procés d'integració també caldrà un punt de partida similar pel que fa a la voluntat de participació conflictiva, efectiva i innovadora per part del grup cultural majoritari (Carbonell, 1997). De la mateixa manera que la llibertat d'un no comença allà on acaba la de l'altre sinó que, precisament, comença on i quan comença la de l'altre, també la integració és una tasca que ens implica a tots. No hi ha uns que tenen la feina i la responsabilitat "d'integrar" i uns altres que "han de ser integrats".

En l'àmbit escolar, la integració ha passat de tenir connotacions positives - compartir els mateixos espais- a ser sinònim de "col·locació" a l'espai, fer el gest d'obrir la porta de l'escola a tothom sense que aquest nou escenari hagi donat lloc a una nova mirada. És per això que avui el terme integració està desprestigiada i està sent substituït per un nou concepte, la *inclusió*, sinònim de compartir un projecte.

La integració avui ha esdevingut una oportunitat perduda que evidencia fins a quin punt la cultura escolar roman lligada als ancoratges uniformitzadors. Diversos autors, com Wolcott (1993), Delpit (1995), Spindler (1997), Banks (1998) en parlar dels currículums escolars indiquen la poca permeabilitat a les diferents visions i cultures. L'escola a través del currículum margina o ignora les cultures minoritàries i molts estudiants d'aquests col·lectius no es senten integrats a l'escola, en part pel xoc cultural i en part per la discontinuïtat que troben entre l'escola i la cultura de la seva comunitat.

Així mateix, és important entendre el paper de l'etiquetatge en la integració dels alumnes fills d'immigrants a l'escola. L'etiqueta comporta un judici de valor sobre interessos, actituds, habilitats, capacitats, possibilitats d'èxit o fracàs..., de l'alumne. Afecta les expectatives que els altres elaboren respecte a un mateix i incideix en la pròpia autoimatge.

L'etiquetatge és una pràctica universal que respon a la tendència de formar-nos un judici sobre els altres. A l'aula esdevé un procés continu, ja que el professor observa i avalua constantment. Aquesta realitat respon a la necessitat d'ordenar un entorn complex, confús i caòtic. L'aula és, a l'hora, un món diminut i massificat, on els esdeveniments es succeeixen amb una gran rapidesa. En aquest context, l'etiqueta, com a descriptor de perspectives, capacita pel miratge de concebre un món canviant, com a relativament estable, ordenat i previsible.

En el món escolar, quan s'etiqueta un alumne, aquest passa a ser portador d'una reputació, d'una fama (que pot ser positiva o negativa, bona o dolenta). Per a l'alumne és molt important perquè marcarà tota la seva carrera escolar, ja que activa el procés que Jacobson (1968) anomena "profecia d'autorealització", és a dir, l'etiqueta és interioritzada per l'alumne que es comportarà en consonància, de tal manera que el seu rendiment es correspondrà amb allò que n'espera el professor. Aquest procés està descrit en "l'efecte Pigmalión": el mestre es forma una primera impressió dels seus alumnes, i té tendència a tractar-los segons aquesta primera impressió i ells a respondre a les seves expectatives. En aquesta dinàmica cal suposar que els resultats serien diferents si no s'haguessin format primeres impressions o no tinguessin força determinant o bé fossin unes altres o bé s'hagués mantingut un tracte de respecte i estimació per tots els alumnes.

En la recerca realitzada obtenim visions diverses respecte al que el terme “integració” implica; visions que passen, amb poques excepcions, per entendre la integració en clau d’assimilació, adaptació a la cultura majoritària i posen al descobert el model implícit d’alumne que s’ha interioritzat.

L’escola Cervató, amb un nucli de coordinació molt inquiet i un alt nivell de reflexió teòrica, evita parlar d’integració, per la complexitat i la poca claredat del terme; es parla d’adaptació ja que s’ajusta més a la realitat de les aules, així l’adaptació és un procés que han de fer tots els alumnes, autòctons i fills d’immigrants i s’entén en el sentit de desenvolupar les habilitats i conductes que han de permetre conviure harmoniosament en el grup classe. En certa mesura demana una certa no-visibilitat, i es pot pensar que per als mestres de base la manera d’entendre l’adaptació és molt propera a l’assimilació.

En el cas de l’escola Sant Francesc d’Assís, parlar d’integració és parlar d’estar ben adaptat, de ser acceptat pels altres. Així, una integració òptima està lligada al domini de la llengua valorada majoritàriament, com un dels aspectes més rellevants a l’hora de parlar de la integració- tenir un caràcter obert i participatiu, un bon nivell de coneixements i una família estructurada. Aquests elements determinen un perfil del model de “bon alumne” que serveix per a tots els alumnes, no solament per als fills dels immigrants. Aquesta lectura que engloba tots els nois i noies, siguin immigrants o no, dins el mateix conjunt pot córrer el risc d’amagar un discurs empobridor.

L’escola Freta i l’escola Pompeu Fabra, assumeixen la integració en clau assimilacionista, de manera que un alumne fill d’immigrants integrat serà aquell que sigui capaç de passar desapercbut, tenir èxit acadèmic i mantenir una actitud disciplinada, com els autòctons.

L’escola Lestonnac i Pia entenen com a elements importants per a la integració, l’èxit acadèmic, ja que aquest determina el domini curricular i l’adquisició de continguts actitudinals que són importants per aprendre. L’escola Lestonnac afegeix, a més, la importància que el fet de trobar-se còmodes, fer amics, parlar en català, en definitiva, viure una situació “normalitzada” té per a la integració. Afegeix, d’aquesta manera, components emocionals al concepte que no s’havien tingut en compte fins al moment. Per més que el discurs és molt elaborat és impossible el contrast, en aquest sentit hem de parlar d’opacitat a l’hora d’accedir a les històries escolars d’èxit i fracàs.

Malgrat la disparitat pel que fa al tipus d'escola, aquests sis centres coincideixen en la comprensió que tenen respecte a la integració. És cert que els matisos varien i són importants, parlar d'adaptació en lloc d'integració és haver fet un camí d'aprofundiment i reflexió teòrica important, i certament el model d'alumne és molt diferent, aquest model reflecteix el projecte implícit del centre.

Vilagran és l'únic centre que no interpreta la integració com a simple assimilació, va molt més enllà, en la línia de trobar espais per compartir, mantenir les pròpies arrels, al temps que s'adquireixen hàbits i costums propis del nou territori d'acollida; tot des d'una actitud vigilant però oberta i respectuosa.

Hem pogut veure que elements com la llengua, la competència acadèmica, la invisibilitat..., determinen, en la majoria dels casos estudiats, el concepte d'integració, que no és pas fàcil de definir. La visió assimilacionista tan estesa ens fa pensar en quin tipus de pedagogia de la diversitat s'està portant a terme.

Si l'objectiu de l'escola és la creació conjunta d'un nou espai social, l'atenció educativa preferent haurà de contemplar, no solament una relectura del currículum, des de diferents perspectives, sinó també una atenció preferent al grup majoritari, ja que és necessari un canvi d'actituds que possibiliti establir relacions basades en la igualtat, creant condicions per al diàleg, que possibiliti la participació de l'altre, condició bàsica perquè es produeixi una inserció real, perquè s'integrin.

Els mestres preocupats per l'educació intercultural cercaran estratègies educatives que ajudin els seus alumnes (tant als autòctons com als immigrants) a acceptar i entendre les persones procedents d'altres grups ètnics i culturals. En una societat cada vegada més multicultural, aquesta tasca iniciada des de l'escola resulta fonamental. Només la creença de tota la comunitat educativa respecte al fet que aquesta integració és possible, farà de l'escola un lloc de cooperació i d'intercanvi, un lloc on les persones creixeran enriquint-se; en definitiva, un lloc dinàmic.

Tipologia de centres privats concertats en funció de les respostes a l'impacte de la presència d'alumnes de procedència extracomunitària

A partir dels casos estudiats és possible, com ja hem explicat a l'inici d'aquestes conclusions, elaborar una categorització. Els criteris que he tingut en compte a l'hora de tipificar són:

- El tipus de lideratge (el directiu). En el cas dels centres privats, la direcció és un referent clau ja que té poder real, formal i informal, tant per definir el projecte de centre com per seleccionar el professorat, i en bona mesura resulta determinant per entendre el clima de grup.
- El projecte de centre. No es tracta tant del projecte formal i explícit com del projecte implícit que es filtra a través dels escenaris i del discurs i es concreta en el missatge de projecció externa.
- El posicionament, les lectures i les respostes enfront dels conflictes que van de la negació al reconeixement i són conseqüència d'una gamma diversa d'interpretacions, des de les negatives, restrictives i obsoletes que associen conflicte amb disciplina, a d'altres més obertes que fan una lectura positiva del conflicte i l'entenen com oportunitat de diàleg, de coneixement i millora.
- El plantejament de l'acollida que va des d'un plantejament tècnic i genèric que té com a nucli les normes i que respon a un model formal, a un plantejament diferencial, individualitzat, empàtic que cerca una acollida càlida entesa com l'inici d'una relació positiva.
- El nivell de conceptualització en relació a la integració, a través de la selecció d'històries d'èxit i fracàs escolar. Els registres oscil·len entre una conceptualització feble que entén la integració com assimilació, fins a models aprofundits que fan del respecte al procés personal d'aculturació i als registres socialitzadors, les claus de lectura de la integració.

Per la selecció d'etiquetes, paraules claus, identificadors de les diferents categories he procurat trobar conceptes que remetin a imatges fortes, físiques, de manera que, en alguna

mesura, la paraula faci visualitzar el discurs. És per això que he recorregut, en més d'un cas, al món de la Física per trobar l'etiqueta que necessitava.

Definició de categories:

- **No-permeables.** Són centres que es caracteritzen per la resistència al canvi. El projecte implícit entén l'educació com una empresa basada en l'explotació de la imatge que relaciona centre privat amb selecció d'entrada i qualitat, interpretada en termes de competència educativa "bon nivell de coneixements". El directiu intenta mantenir aquesta imatge, més fictícia que real. És per això que en el seu discurs s'emfatitza la permanència, la continuïtat de les rutines, el no-canvi. El posicionament davant el conflicte és el no reconeixement, la negació. No hi ha projectes explícits per a l'acollida de la nova població escolar, s'aplica el model genèric i igualitarista que l'escola té per a tot nou alumne deixant a la sensibilitat de cada mestre l'atenció que consideri oportuna. El nivell de conceptualització en relació a la integració està poc elaborat s'associa integració a assimilació.
- **Aparador.** Es caracteritzen per vendre una imatge "modèlica", i estan més interessats en l'eficàcia que en el canvi. El projecte implícit presenta l'escola com una empresa de tecnologia punta que ofereix un servei de qualitat, entès en termes d'eficàcia (bon nivell de coneixements), ordre i disciplina. El directiu respon al model emprenedor que aposta per un màrqueting agressiu capaç de connectar amb les necessitats d'un segment de població mitjà-alt. El posicionament davant els conflictes és la negació, el no reconeixement. No hi ha un plantejament explícit per a l'acollida del nou alumnat i s'aplica un protocol genèric i igualitari. En relació a la integració hi ha una clara discontinuïtat entre el discurs formalitzat i les pràctiques: mentre que el discurs és molt elaborat i construït seguint les directrius del model intercultural, les pràctiques responen clarament a models assimilacionistes. La resposta que dóna al problema d'integració és l'exclusió de l'alumne.
- **De fregament.** Són centres que es caracteritzen per la coexistència de posicionaments divergents respecte al canvi, mentre que un grup impulsa projectes transformatius, l'altre aplica una resistència activa de tal manera que a una força d'acció positiva se li oposa una altra en sentit contrari de reacció que s'aferra a les rutines. El projecte implícit entén l'educació com un servei social sense renunciar a la dimensió d'empresa que ofereix com a valor diferencial qualitat i modernitat. Al directiu li manca coherència en el discurs i credibilitat, de manera que no és capaç de cohesionar l'equip

docent que actua de manera fragmentada, fet que provoca tensions i ressentiments que afecten a tot el col·lectiu. El posicionament davant el conflicte, en aquesta situació de tensions latents en el si de l'equip, els conflictes s'utilitzen com a bumerang, en lloc de ser oportunitats de diàleg. En relació a la construcció del concepte d'integració es fa palesa la divisió entre immobilistes que, partint d'una base teòrica feble, entenem la integració en termes d'assimilació, i els transformatius, que a partir de models teòrics més potents en línia amb la teoria intercultural, l'entenem en termes inclusivius, respectuosos amb l'alteritat.

- **Transformadores.** Es caracteritzen per donar respostes creatives a l'impacte de la diversitat cultural. Endeguen canvis que van més lluny dels plantejaments tècnics i organitzatius, canvis en profunditat. El projecte implícit entén l'educació com un servei social que, en aquest moment, té el repte d'oferir un projecte inclusiviu per a tots els alumnes, i un compromís amb les famílies. El directiu respon a un model de líder vocacional i carismàtic, capaç de cohesionar i entusiasmar el claustre. El posicionament davant el conflicte és d'acceptació oberta, el conflicte s'entén com una oportunitat de diàleg i de construcció de ponts entre les diferents mirades, com a potencial per avançar en el coneixement mutu i com a força generadora del sentiment de comunitat. En relació a la integració hi ha un model teòric potent en la línia del respecte als processos personals adaptatius i d'aculturació.

Aquestes quatre categories defineixen estils i respostes clares respecte al tractament que es dóna a la situació plantejada per l'entrada d'alumnes procedents de minories culturals extracomunitàries, en una escala de creixent implicació. Ha estat necessari ampliar-les per afegir-hi una nova categoria que permet classificar aquells centres que ofereixen una resistència a ser captats i analitzats; bé per por a les interpretacions externes o per inseguretats en els propis plantejaments. És així com s'ha incorporat una nova categoria que he etiquetat com opaques, per la dificultat de comptar amb totes les dades que permeten classificar.

- **Opaques.** Són centres que es caracteritzen per l'ambigüitat: defensen la continuïtat a la vegada que el canvi. El projecte implícit entén l'educació com un servei amb un fort component d'enculturació en valors doctrinaris. El directiu està molt vinculat al projecte, l'ideari, i respon a un perfil entrenat per moure's en un discurs "políticament correcte" i amb habilitat per no comprometre's. El posicionament davant el conflicte és el reconeixement velat, que es mou entre dos missatges: la normalitat (per tant negar-ne l'existència seria absurd) i la preocupació moderada. Quant a la integració s'utilitza un

discurs molt elaborat (discurs pantalla) que contrasta amb la no accessibilitat als elements de contrast.

A l'hora de valorar i utilitzar la tipologia que es presenta cal tenir en compte que està exclusivament referenciada a centres privats concertats que acullen alumnat de procedència familiar extracomunitària. En queden, per tant, exclosos els centres privats no concertats i els que, tot i que tinguin concert, no tenen escolaritzats aquests tipus d'alumnes bé pel fet d'estar ubicats en zones de poc impacte immigratori, bé per estar allunyats dels barris residencials d'aquestes famílies.

TIPOLOGIA CENTRES P.C. EN FUNCIÓ DE LA RESPOSTA A LA DIVERSITAT CULTURAL					
TIPUS	Intensitat canvi	Projecte Implícit	Tipus Directiu	Tractament conflicte	Construcció Integració
NO PERMEABLES	Resistència ancoratge en les rutines	Empresa qualitat Bon nivell de coneixements	Fort Posiciona a favor del no-canvi malgrat la insostenibilitat	Negació	Baix nivell conceptualització S'igual a assimilació
APARADOR	No canvi justificat pel discurs de l'eficàcia	Empresa Tecnologia punta Ordre Disciplina Bon nivell	Emprenedor Màrqueting agressiu	Negació	Discontinuitat Discurs elaborat Pràctiques assimilació
DE FREGAMENT	Posicions divergents: davant la transformació s'oposen continuïtat i rutines	Servei social + empresa qualitat	Voluntat control sense lideratge Afavoreix divisió claustre	Acceptació Utilització com a element desastibilitzador	Reflecteix divisió entre assimilacionista i model intercultural
TRANSFORMADORES	Respostes globals i creatives, canvis en profunditat	Servei social Compromès projecte inclusiu	Vocacional i carismàtic Cohesiona i transmet entusiasme	Acceptació Lectura positiva Oportunitat de coneixement Construcció ponts	Model teòric potent Respecta processos personals adaptatius
OPAQUES	Ambigüïtat defensa: continuïtat i canvi	Servei social. Enculturació en valors doctrinaris	Opac Discurs "correcte" Habilitat pel no compromís	Reconeixement velat	Discurs pantalla No accés al contrast

Punt final. Per acabar uns breus apunts:

- Aquesta recerca ens ha confrontat amb la necessitat d'aclarir conceptes emergents i de redimensionar el fenomen migratori i el seu impacte als centres privats concertats. Ens ha fet visible el racisme de classe i el maneig d'un doble llenguatge i ens ha fet adonar que cal canviar la visió que tenim de la qualitat educativa i ha posat de manifest que la identitat s'alimenta de l'alteritat del xoc i del conflicte

- Aquesta recerca també ha posat de manifest que les escoles transformadores (aquelles que, davant noves realitats que modifiquen el paisatge conegut de l'aula i de fora l'aula, són capaces de construir respostes adaptatives que suposen canvis profunds) són casos excepcionals més que no pas la norma.

Per això si volem avançar en la comprensió del canvi caldrà estudiar amb atenció les resistències i, sobretot, els “petits canvis”, els espais intermedis, les costures, ja que poden convertir-se en forces generadors de transformació.

Ens cal construir un concepte de canvi més complex, que superi la visió clàssica que l'entén com una forma de desenvolupament ample i lineal, i substituir-la per una imatge rizomàtica que es desenvolupa amb múltiples direccions i amb intensitat diverses.

- Acabat el recorregut veig amb preocupació el missatge ocult, implícit, que es transmet, sobre la integració. La imatge més utilitzada és l'assimilació. A partir d'aquest missatge s'il·luminen les situacions de marginació i fins de segregació de què són objecte alguns alumnes pertanyents a comunitats culturals minoritàries (no solament els fills d'immigrants extracomunitaris, també altres comunitats com la gitana per exemple) més enllà, aquestes situacions afecten profundament a la pròpia imatge i la identitat d'aquests infants (ser posseïdor d'una identitat devaluada és una experiència devastadora). Per aquesta temàtica, recomano la lectura de Kertész (2002) *Yo otro*, de la qual reproduïxo dues cites:

- “*Yo es otro*”. Rimbaud.

- “*Yo, una ficción de la que a lo asumo somos coautores*”.
Kertész

Vull acabar amb una cita de Delpit (1995 XV), parlant dels canvis i transformacions en contextos de treball pluricultural. Diu: “Potser la resposta no està en la proliferació de les reformes d'un signe o un altre, sinó més aviat en aspectes bàsics de comprensió sobre qui som i com estem connectats i desconnectats els uns dels altres.”

APÈNDIX

Apèndix: reflexions entorn a la formació inicial de mestres

Punt de partida

La mundialització, des del punt de vista de l'Educació, significa, per una banda la presència creixent de la diversitat cultural a les aules, i per altra, el fet que el disseny de les polítiques té orígens fora de la territorialitat que defineixen les fronteres clàssiques; així les polítiques educatives segueixen determinades coordenades internacionals, es contaminen i es legitimen apel·lant a la seva internacionalitat.

En conseqüència, pensar en la formació inicial dels mestres és obligada la referència a l'informe per la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al s. XXI, conegut com Informe Delors. El capítol 4 dibuixa els eixos de la proposta “...l'educació s'ha d'organitzar al voltant de quatre aprenentatges, que seran els pilars del coneixement al llarg de la vida de cada individu: *aprendre a conèixer, és a dir, adquirir les eines de la comprensió; aprendre a fer, per poder actuar; aprendre a viure junts, per participar i cooperar amb els altres; i finalment, aprendre a ser... Però per regla general l'ensenyament formal s'orienta principalment, o exclusivament, cap aprendre a conèixer, i en menor grau a aprendre a fer. Els altres dos aprenentatges depenen de circumstàncies aleatòries*”. (p. 75)

En el desenvolupament d'aquests quatre apartats hi trobem elements molt suggerents. Pel seu interès en relació a aquest treball en recolliré dos:

- *Aprendre a conèixer: suposa aprendre a aprendre per l'exercici de l'atenció, la memòria i el pensament. “ ... l'exercici de pensar ha d'incloure anades i tornades entre el concret i l'abstracte. Combinant el mètode inductiu i deductiu...”*. (p. 77)
- *Aprendre a viure junts. “ l'educació té com a missió ensenyar de forma simultània la diversitat de l'espècie humana i la consciència de les semblances i de la interdependència entre tots els éssers humans. L'educació ha de facilitar a l'infant que descobreixi qui és, només així es podrà posar en lloc dels altres i comprendre'n les reaccions”*. (p.82)

Acaba amb aquesta recomanació: “*Mentre els sistemes formals tendeixen a privilegiar l'accés al coneixement en detriment de les formes d'aprenentatge, és important concebre l'educació com un tot*”. (p.85)

En aquesta mateixa línia s'inscriu l'estudi i les propostes presentades per E. Morin (2000) elaborades per encàrrec de la UNESCO com a contribució a la reflexió internacional sobre com educar per un futur sostenible. En el capítol II, "Els principis d'un coneixement pertinent", trobem una crítica contundent a la fragmentació, als sabers disjunts, fruit de les imposicions de l'especialització disciplinària, que trenca les globalitats i les complexitats dels temes i els problemes i en dificulta la comprensió. Assenyala la contradicció que suposen aquestes pràctiques mentre que la realitat i els problemes són cada vegada més pluridisciplinars, transversals, multidimensionals, transaccionals, globals, i cita C. Bastein: "*L'evolució cognitiva no s'encamina cap a l'establiment de coneixements cada vegada més abstractes sinó que a l'inrevés, s'encamina cap a la seva contextualització... la contextualització és una condició essencial de l'eficàcia*" (p.30). Morin afegeix "... *les ments formades per les disciplines perden les seves aptituds naturals de contextualitzar els coneixements i d'integrar-los en els seus conjunts naturals. L'afebliment de la percepció del global condueix a l'afebliment de la responsabilitat, així com a l'afebliment de la solidaritat*"(p.34).

Amb la mateixa contundència crítica la visió unilateral que defineix l'ésser humà per la racionalitat (homo sapiens), la tècnica (homo faber)... A aquesta visió parcial i encasellada contraposa la versió complexa del home que porta en ell de manera bipolaritzada els caràcters antagonistes. "*L'home de la racionalitat també és el de l'afectivitat, el misteri i el deliri (demens). L'home del treball també és l'home del joc (Ludens). L'home empíric també és l'home imaginari (imaginarius). L'home econòmic també és el de la consumició (consumans). L'home prosaic també és l'home de la poètica, és a dir, del fervor, de la participació, de l'amor, de l'èxtasi*" (p.50).

Analitzada des d'aquests referents la formació inicial dels mestres, en general i l'educació intercultural en particular, es configura com una proposta clarament fragmentada en múltiples assignatures que depèn d'àrees epistemològiques diverses sense concessió de les unes amb les altres, de manera que l'estudi de realitats globals i complexes queda totalment fragmentat. L'alumne al final del recorregut té un "coneixement mosaic", una col·lecció de peces sense encaix que no li faciliten la vinculació ni la comprensió de la globalitat.

Aquesta realitat demana potenciar intervencions que ajudin a organitzar, a encaixar les peces del trencaclosques que ofereix cada matèria, en un mapa ple de significants i significatiu, capaç d'ajudar a analitzar els problemes i guiar les pràctiques. Només amb intervencions plantejades des de la complexitat podem aspirar a donar un coneixement útil.

L'altre aspecte que cal destacar per la seva disfuncionalitat en relació als models comentats és la saturació, en tots els nostres programes de formació inicial de mestres, de l'àmbit dels operadors cognitius, mentre que hi ha un buit important en l'àmbit relacionat amb la intel·ligència emocional. Aquesta descoberta m'ha fet interrogar sobre la nostra cultura professional molt marcada per models formals i deductius, que expliquen el fet que sovint situem la frontera entre èxit i fracàs escolar en el grau de desenvolupament i domini d'habilitats cognitives, donant un valor nul o reduït a les habilitats socials i menys encara a la maduresa emocional. El camp de les emocions ha estat considerat històricament com un àmbit de privacitat personal; en conseqüència, ni en parlem, i encara menys hi reflexionem.

Formar mestres capaços de treballar en contextos pluriculturals, capacitats per gestionar la diversitat de conflictes, que tota situació de xoc cultural planteja, i de construir respostes transformatives, implica el repte d'elaborar propostes que els permetin treballar amb la complexitat, valorant i explorant la cognició però també l'emoció. S'entén que només des d'aquests plantejaments es pot abordar la complexitat de l'educació des d'una perspectiva intercultural cada vegada més necessària per a tots.

Des del propi treball personal en l'àmbit de la formació inicial de mestres he seleccionat dues experiències que han estat dissenyades des d'un enfocament multidimensional i global, mirant de treballar tant els registres cognitius com els emocionals.

La primera experiència, és una experiència ordinària en el sentit que respon al programa d'una matèria troncal. Per tant està construïda des de l'àmbit epistemològic disciplinar. Anteriorment ha estat presentada al simposi sobre el Tractament Integrador de la Diversitat, celebrat a Bellaterra. Es recull tal com va ser redactada per al simposi, sota el títol: Diversitat en el currículum de la formació de mestres.

La segona experiència, és una experiència singular, desenvolupada en el marc del programa europeu Comenius. Es pot considerar una proposta experimental de pràcticum d'immersió intercultural. Es recull tal com la vaig elaborar en la memòria del projecte "Multicultura i Integració en l'Educació i la Formació Professional" presentat a Brussel·les.

Experiència 1. La diversitat en el currículum de la formació inicial de mestres

Context del programa. Apunts per la història.

La reforma dels plans d'estudi universitaris (1992) introdueix en la formació inicial dels mestres una nova matèria troncal que es titula: "Bases Psicopedagògiques de la Educació Especial" amb les següent descriptors: Dificultats d'Aprenentatges i Necessitats Educatives Especials. Els trastorns del desenvolupament i la seva incidència en l'aprenentatge escolar. L'escolarització dels alumnes amb dèficits sensorials, físics i psíquics. Integració educativa d'alumnes amb dificultats.

La responsabilitat de la docència es posa en mans dels departaments de Psicologia Evolutiva i de l'Educació i Didàctica i Organització Escolar.

Volem fer notar que la inclusió d'aquesta matèria en els plans d'estudi de magisteri ve a cobrir un buit en el camp de la formació dels mestres, ja que les polítiques educatives des de 1982, any de l'aprovació de la LISMI, van en la direcció de potenciar la integració dels alumnes amb NEE a l'escola ordinària. En aquest sentit la LOGSE (1990) es fa ressò de l'atenció, normalització i integració escolar dels alumnes amb NEE (art. 36 i 37) i el model escolar que en deriva configura una escola amb un fort component comprensiu.

Però la nova matèria ens planteja un primer problema: el fort component de causa de patologies. Valorem d'una banda la impossibilitat d'accedir a un nivell de coneixement acceptable a partir d'una única disciplina i per altra banda coincidim a entendre la discapacitat com una forma més de diversitat, entenent aquesta com un segell personal, que fa que cadascú sigui original, irrepetible, diferent. Sabem que les fonts de la diferència són múltiples i expliquen la diversitat en el camp dels interessos, les motivacions i les capacitats. És per això que proposem un canvi en el nom de la matèria, parlem de Bases Psicològiques per l'Educació de la Diversitat.

El segon problema que planteja la matèria és com fer l'adjudicació, qui ha de responsabilitzar-se de la docència: La solució final va ser salomònica: repartiment equitatiu, un quadrimestre per a cada departament. Comencen els psicòlegs i acaben els pedagogs. Amb un enfocament que comença per aproximar l'alumne a la disfunció i acaba per situar la diferència en el marc més global que hem assenyalat considerant la part d'intervenció educativa en el marc de l'escola comprensiva que ha d'incloure més que no pas integrar totes les diferències. L'escola com a lloc de trobada, situada davant el repte de diversificar els seus plantejaments i

instruments. Entenem que aquesta és una tasca col·lectiva que implica discussió i posicionament del claustre i que pot ser instrument de canvi qualitatiu de les pràctiques escolars.

És a partir d'aquest context que definim objectius i metodologies de treball.

Conceptes claus i objectius

- Saber que cada nen/nena és diferent i els recursos que mobilitza per progressar i per aprendre són molts i molt diversos.
- Interioritzar el concepte de NEE des d'una perspectiva normalitzadora ample, no solament des del dèficit, sinó des del potencial d'aprenentatge i de la diversitat de processos que aquest potencial mobilitza.
- Saber que la consciència de pertinença a un grup genera intercanvis que modulen la construcció de la identitat personal i que la pròpia imatge, inhibint i desenvolupant valors i formes de comunicar específiques.
- Prendre consciència que la diversitat arriba a l'escola substantivada socialment i aquesta valoració entre en contacte amb els propis valors educatius del col·lectiu escolar i pot incidir en la percepció i les lectures que en fa el professor.

Per assolir aquests objectius hem prioritzat dos eixos de treball que giren entorn a la cultura professional dels ensenyants i la cultura del centre. Perquè pensem que només la comprensió d'aquests dos mons en permetrà tenir elements per analitzar i reflexionar sobre les pràctiques i els problemes que els mestres i les escoles tenen avui plantejats.

Eixos d'anàlisi

1. La cultura professional dels ensenyants. Només a partir del coneixement del que anomenem "cultura professional" es poden comprendre els operadors ocults que legitimen les pràctiques docents. Per tal d'apropar-nos a aquest món hem pres en consideració quatre aspectes: la visió que el mestre té de l'escola, la percepció del propi rol, els esquemes d'interpretació de la diferència i la relació teòrica-pràctica.

- 1.1. Visió de l'escola.** L'escola és interpretada des d'un punt de mira endogàmic, trobem poca permeabilitat per interrogar-se sobre la percepció que tenen de l'escola altres col·lectius i per entendre què n'esperen i per tant l'ús que en fan.
- 1.2. Percepció del propi rol.** El perfil professional del mestre, tradicionalment ha estat el d'ensenyant, entès com a posseïdor i transmissor de sabers, més que no pas el de

guia de processos d'aprenentatge. Aquest perfil influeix fortament en com el mestre viu el seu paper a l'aula i explica el grau de protagonisme que dona als seus alumnes. Amb l'afegit de creure que el saber/la cultura que es transmet és neutre. Aquesta visió està emparada en la certesa que allò que es transmet és un saber científic i que la ciència és per definició objectiva. Aquest posicionament impedeix desenvolupar actituds d'interrogació davant dels continguts que es transmeten i a la vegada no facilita tenir una visió de la cultura més global i més relativa, en el sentit d'entendre que el currículum establert és una lectura, una visió esbiaixada de la cultura, a voltes anecdòtica i tòpica. Aquesta percepció "centrista i neutra" impedeix cercar estratègies i elaborar criteris de selecció de continguts que siguin més significatius i contextualitzar i desenvolupar actituds de relació amb el saber menys dogmàtiques.

Aquesta situació queda ben exemplificada en afrontar el tema de treball productiu; difícilment es pren en consideració el treball domèstic i l'atenció a la família, com que no estan considerats com a paràmetres de treball, no s'inclouen com a continguts curriculars i per tant una part important de col·lectivitat no queda reflectida en l'anàlisi, amb tot el que això significa de cara a entendre millor el tema dels rols i el gènere.

- 1.3. Esquemes d'interpretació de la diferència.** D'una banda hi ha un reconeixement de la diferència a nivell de principi, es reconeix, s'identifica com un dret que cal respectar. Però és viscuda com un element distorsionador pel treball de l'aula. Com més gran és la distància que separa el nen real de l'univers del mestre (l'alumne model), més problematitzada és la diferència.

Pensem que aquest és un tema especialment significatiu, ja que entren en conflicte el que anomenem "l'alumne inconfessable" (el que en el fons ens agradaria tenir: ordenat, net, ràpid en el treball, capaç d'intervenir quan toca "ma non troppo", comprèn quan s'explica, és aplicat però no "empollón", bon company). Respon al model d'escola uniformitzadora; amb "l'alumne confessat" (l'alumne ideal que verbalitzem: participatiu, solidari, interessat tant per l'entorn com pels altres i el saber. És crític, actiu i autònom). En definitiva respon al model del disseny curricular. És un model actualitzat i aquests es confronten amb l'alumne real, concret.

És interessant comprovar com tant els instruments didàctics i organitzatius que s'utilitzen com els materials curriculars xoquen tant amb l'alumne real com amb el model teòric d'alumne confessat, en canvi són molt més coherents amb el model d'alumne inconfessable.

1.4.- Relació teoria-pràctica. En l'univers professional del mestres la teoria està desprestigiada. Aquest desprestigi pot ser conseqüència tant de les pors a descobrir/acceptar els propis errors, incoherències, és més fàcil cercar culpables fora (família, Administració) o dins assenyalant els més febles (alumnes, col·lectius menys "prestigiats") com de la manca de temps o condicions per a la lectura i el debat. El dia a dia de la feina professional, les immediateses fan que el temps per l'anàlisi i la reflexió pedagògica sigui difícil de trobar. Estem instal·lats en una cultura de manca d'hàbits d'anàlisi i aquesta mancança porta a no donar valor a la teoria, que es vista com una pèrdua de temps.

Aquest divorci teoria-pràctica que incapacita per construir ponts entre l'una i l'altra i transitar-les freqüentment per tal d'analitzar la pràctica a la llum de la teoria i aprofundir en la teoria des de les consideracions particulars de la pràctica, afavoreix una visió del mestre com a tècnic-pràctic més que no pas com a professional reflexiu-pràctic i dificulta el canvi qualitatiu de les pràctiques educatives.

2. **La cultura dels centres.** Per tal d'arribar a entendre quina és la cultura dels centres analitzem tres moments. La Funció històrica de l'escola i el model educatiu que en deriva. Les polítiques educatives actuals i el model escolar que proposen. La comprensió d'aquests dos moments permet entendre el present que ve caracteritzat per la crisi en els centres docents.

2.1. Funció històrica de l'escola. El model uniformitzador. No hem d'oblidar que l'escola com a realitat institucional eé projecte com a instrument normalitzador. La seva funció primera no és atendre les diferències sinó acomodar individualitzats a patrons de conducta, pensament, sentiment, socialment correcte. El mitjà que permet l'accés a aquests patrons és el mestre com a transmissor de coneixements i models socials i culturals. Com assenyala J. Trilla (1985), aquesta escola es caracteritza, en primer lloc per ser una realitat col·lectiva. És la invenció que permet a un (mestre) ensenyar a molts (alumnes) al mateix temps. Representa el pas d'un model educatiu minoritari, individualitzat i preceptoral, a un mode col·lectivitzat, sustentat en la creença que tots els alumnes són iguals en la seva ignorància. Aquest principi dóna legitimitat per poder predeterminar i seleccionar el contingut que ha de ser ensenyat (curricular) i fixar la temporalització i els ritmes en què s'ensenyarà.

Si hi afegim la percepció que hom té de la ciència, com quelcom estàtic, immutable i amb una forta tendència a l'especialització, tindrem tots els elements per entendre que el debat pedagògic del moment es centra en la manera com el mestre ha d'ensenyar més que no pas en la manera com l'alumne aprèn.

Aquests són els principals trets que caracteritzen el model escolar uniformitzador, model que, sens dubte, té un gran pes específic en el bagatge històric de la professió i que, d'alguna manera, ha estat interioritzat i forma part de la cultura de l'ensenyant creant rutines i marcs interpretatius fortament arrelats.

- 2.2. Polítiques educatives actuals.** El model comprensiu. En el marc de les polítiques educatives derivades de la llei orgànica 1/190 d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) s'impulsa un model escolar fortament comprensiu que defineix l'escola com un lloc de trobada i integració de tota la població en edat escolar, al voltant d'un currículum polivalent i flexible que permet adaptar-se a la diversitat d'interessos, aptituds i necessitats dels escolars, i que entén el contingut de les diferents àrees curriculars no com un compendi de veritats immutables i estàtiques sinó com models explicatius provisionals, en permanent procés de revisió i demana una visió no parcialitzada, sinó general que només poden construir amb l'aportació dels diferents camps de coneixement.

Aquesta visió de la ciència explica per una banda l'èmfasi que es fan en els plantejaments interdisciplinaris i per altra, la distinció entre continguts: conceptuals, procedimentals i actitudinals, reivindicant la necessitat d'un aprenentatge integrat que no sobrevalori ni menystingui cap d'aquests elements.

Aquesta nova lectura de l'escola centra el debat en la manera com l'alumne aprèn més que no pas en la manera com el mestre ensenya, entenent que l'aprenentatge és un procés de construcció personal més no pas un procés de repetició memorística. En aquest marc s'opera un canvi significatiu en el rol de mestre i alumne i un canvi de protagonistes.

En definitiva, les polítiques educatives actuals representen un canvi copernicà en la confecció dels operadors que defineixen les relacions educatives i els contextos d'ensenyament-aprenentatge.

- 2.3. La crisi dels centres.** Els models escolars que hem analitzat tenen un punt de trobada i confrontació: els centres docents. Els claustres viuen moments de tensió i conflicte conseqüència de la trobada entre aquests dos mons, aquestes dues visions

de l'educació: la que es defineix a partir de la història de la pròpia institució i conforma el patrimoni cultural de la professió (cultura viscuda) aportant un bagatge de rutines, visions i models interpretatius i de relació fortament interioritzats i que en aquests moments es posada en qüestió per un nou concepte d'escola que demana respostes noves a la pràctica educativa.

Aquesta situació és viscuda de maneres molt diverses, però sempre amb la tensió entre el nou i el vell. Aquesta tensió, ben segur, genera canvis.

En un primer moment s'han operat transformacions formals (en les etiquetes, per exemple) i organitzatives, però els canvis qualificatius, en profunditat, que el nou model demana són lents i no s'espera que siguin fàcils, en alguns casos generen resistències i en molts provoquen inseguretats, el mestre se sent qüestionat en la seva competència professional i en aquesta situació és fàcil caure en la temptació de cercar culpables, i assenyalar, invariablement, a l'Administració.

En el moment que es planteja aquesta dialèctica entre models educatius, l'escola obligatòria viu la presència d'una diversitat d'alumnes cada vegada més plural (reflex de la societat) que no fa sinó agreujar el conflicte introduint noves variables de què ni culturalment ni professionalment tenim referents, variables que xoquen amb les creences del mestre no solament com a professional sinó també com a ciutadà. El centre es configura com a territori de tensions i d'incerteses. Avui, més que mai, la fesomia d'aquest territori ha entrat en erupció, el moviment és violent i ben segur provocarà canvis. Ens cal però esperar per veure en quina/quines direccions sorgiran.

Metodologia de treball

A l'hora de plantejar el tema de com acollir la diversitat a l'escola ens interessa fer-ho des d'angles i metodologies diferents per plantejar-lo amb tota la seva complexitat. Així tractem de conjugar el que diem en un dels nostres objectius, establir un pont entra la teoria i la pràctica, intentant que els alumnes puguin fer la traducció constant entre teoria i pràctica i viceversa. Aquesta perspectiva es recolza en la idea d'autors com Stenhouse, Elliot, altres... que des de la pedagogia crítica, consideren que la formació dels futurs mestres ha de desenvolupar estratègies i eines que l'ajudin a analitzar i reflexionar sobre la complexitat de la realitat pràctica amb què s'enfronten quotidianament, desenvolupant una nova cultura professional que defineix el mestre com un "pràctic-reflexiu" i l'escola com un lloc de trobada de cultures (Angel Pérez).

Així, la metodologia proposada té com a finalitat articular la reflexió teòrica-pràctica des d'un enfocament que impliqui l'alumne directament en situacions complexes de diversitat que el condueixin a prendre decisions contrastades en el si d'un equip educatiu. Creiem que la millor manera que l'alumne/a s'apropriï d'aquest nou marc pedagògic és posar-lo en situacions al més semblants possible a la realitat. Utilitzem així una metodologia de simulació i anàlisi de casos.

Per altra banda el tractament de la diversitat passa pel treball en equip dels mateixos mestres. En aquest sentit les classes tindran diferents dinàmiques. Des de les més teòriques on es donarà un bagatge suficient perquè l'alumnat tingui criteris i pugui ser crític a l'hora de prendre decisions. I les més pràctiques on els alumnes treballaran a tres nivells: gran grup-simulant un claustre, petit grup-simulant un cicle i individualitzat-simulant ser un/a tutor/a. Per orientar la discussió donem a cada grup d'alumnes-claustre un perfil diferent de centre (població escolar, ubicació del centre, nivell socioeconòmic, diversitat cultural...) i una guia de treball perquè discuteixin i facin propostes sobre com intervenir en aquests centres en concret tenint en compte la seva realitat diversa. Partim de la base que l'educació en la diversitat ha de contextualitzar-se en la realitat de cada centre i que els processos d'intervenció i els recursos utilitzats seran diversos en funció d'aquest marc. D'aquesta forma la diversitat no es converteix en alguna cosa abstracte sinó en una cosa real en la qual els/les alumnes poden anticipar sobre la qual poder reflexionar.

Considerem a més la necessitat que els alumnes s'adonin de la importància del treball en equip en el si d'un grup plural com pot ser un claustre o cicle, -i per això els demanen individualment un diari de camp (autoobservació/observació) sobre les dinàmiques sorgides durant el treball dels grups simulant claustres o cicles. Al final del curs els alumnes contestaran les següents preguntes.

- 1) Fases per les quals ha passat el grup
- 2) Temes conflictius que han sorgit
- 3) Aspectes que m'ha aportat el grup
- 4) Aspectes que tu has aportat al grup
- 5) Valoració global

Per últim a les classes, tant en les més teòriques com en les més pràctiques, intentem promoure la participació de l'alumnat i crear situacions d'interacció que ajuden a l'alumnat a anar articulant i traduint les diferents aportacions amb vista a la seva futura pràctica docent.

Des d'aquesta consideració metodològica incidim/articulem diferents àmbits temàtics:

Per una banda situem l'educació en la diversitat en el context social i polític actual. Per això reprenem i analitzem el tractament que s'ha donat a la diversitat històricament i a la crisi a que han donat lloc els diferents models uniformitzadors de l'escola. En aquest sentit incorporem el professor/a com un pol d'aquesta diversitat i per tant ha de fer-se conscient del seu paper en relació a aspectes no explícits del currículum i dels valors que transmeten a través d'aquest currículum.

El marc teòric en què ens situem es nodreix de tres àmbits disciplinaris: la psicopedagogia vinculada a una aproximació constructiva, interactiva i dinàmica de l'aprenentatge que es preocupa sobretot de com crear condicions per atendre la diversitat de tots els individus i les aportacions que es fan des de la sociologia i des de l'antropologia de l'educació, bàsiques per entendre com a través de l'escola s'articulen conceptes com diferència-desigualtat-exclusió d'individus o grups/col·lectius (ètniques, gènere...), relacions inter-ètniques, fenòmens d'enculturació/aculturació, reproducció... que es vehiculen a través del currículum/organització i de la pròpia cultura professional del docent (percepció de l'altre, objectivació de la ciència) (currículum ocult, etnocèntric/androcèntric).

En un tercer àmbit treballarem sobre el disseny dels contextos d'ensenyament-aprenentatge des d'una perspectiva integradora de la diversitat i en la seva vessant orgnizativa i metodològica. En aquest punt abordem les possibilitats diversificadores del currículum i aportem alguns models d'intervenció possible (racons, tallers, flexibilització de... o pedagogia de domini, autonomia...). És en aquesta part del programa que invitem algunes escoles i equips externs a la escola (EAP, s.-Assitent Social, Compensatòria...) perquè expliquin com s'han plantejat el tema i quines són les seves propostes concretes d'intervenció.

Valoració de l'alumnat

Per últim, ens sembla interessant recollir i exposar algunes de les valoracions fetes per els/les alumnes, recollits en els diaris de camps i en les avaluacions finals.

Un dels aspectes que destaquen és, segons les seves pròpies paraules, que aquesta metodologia "trenca amb l'esquema tradicional de classe i de treball per grups". Prima el debat, la confrontació d'idees i l'esforç per arribar a acords que pugin ser reflectits en un possible PEC i PCC. Assenyalen que la possibilitat d'articular un marc teòric amb una realitat simulada a què

han de donar resposta com a grup i individualment, els fa conscients de la complexitat del tema i del paper que juguen com a professors i els obliga a anticipar una situació en què es trobaran aviat, forçant-los a fer una síntesi de tot el que han après al llarg dels tres anys de carrera. Destaquen també el fet que l'assignatura així plantejada els dóna sobretot "esquemes que poden aplicar en altres continguts" i és coherent amb les propostes que fa la Reforma com a enfocament constructivista i interactiu de l'aprenentatge. En aquest sentit, valoren el fet que a través d'exemples reals (anàlisi de casos) puguin arribar a relacionar-hi els continguts teòrics. Tot plegat els dóna la sensació d'haver adquirit una major comprensió dels nous coneixements, que així queden ben assentats en la seva xarxa de significats, sense tenir la impressió d'haver "empollat" de forma memorística i no comprensiva.

Per bé que també hi podem trobar algunes crítiques com la impossibilitat d'aprofundir en els temes o la falta de temps per poder confrontar els diferents treballs fets pels grups.

❖ Experiència 2

Presentació: context de l'experiència

El projecte que presentem: Multicultura i Integració en l'Educació i la Formació Professional, ha estat desenvolupat en el marc del programa europeu Sòcrates modalitat Comenius II. Ens hem acollit a aquesta opció perquè permet l'intercanvi i la col·laboració d'institucions molt diverses, tant per la seva activitat com per la seva titularitat.

Països i institucions participants:

Espanya

- UAB. Facultat de Ciències de l'Educació. Professors i alumnes especialitat mestres d'Educació Especial.
- Educa-Sallent, S.A. Empresa productora de joguines i jocs didàctics. Departament I+D.
- Escola Cervetó. Institució educativa privada- concertada. Mestres d'Educació Infantil.

Alemanya

- Berufsbildende Schulen III. Wolfsburg. Professors i alumnes de Formació Professional de l'especialitat d'Educadors Infantils.

- Volkswagen. Empresa d'automació. Responsable de formació i aprenents de Vwcoaching gesellechaft mott.
- Kindergarden St. Pitrus school. Institució educativa privada.

Portugal

- Universidade do Algarve. Escola Superior de Educaçao. Professors i alumnes de Pedagogia i Disseny.
- Associação in Loco/Centro Radial. Associació per al desenvolupament d'iniciatives empresarials basades en la recuperació d'artesanía tradicional en zones deprimides.
- Centre d'Educació Infantil Pim-o-pao. Tavira.

Suècia

- Kungsängkolan. Sala. Centre de Formació Mitjà. Professors i alumnes de l'itinerari d'Educació Infantil.
- Trychcentra A.B. Empresa d'impressió i edició de llibres.
- Kindregarden Emmylunds Barnstuga. Sala.

Què teníem en comú? L'interès per desenvolupar un projecte que ens permetés compartir experiències, dubtes, punts de vista... per tal d'aprofundir en la conceptualització de la multiculturalitat i la integració i l'esperança que junts podríem enriquir el discurs, millorar les estratègies d'intervenció i operativitzar les noves aportacions per tal de poder-les incorporar al disseny de nous prototips industrials, capaços de donar respostes més sensibles a la diversitat d'usuaris.

Entenem que aquest projecte presenta elements singulars i nous, que mereixen atenció. Volem destacar aquells que per a nosaltres són més significatius:

- El fet de posar en situació de col·laboració el món dels professionals de l'educació amb el món empresarial; creiem que la nostra proposta té el mèrit d'haver trobat fórmules diferents a la clàssica relació Universitat-Empresa (basada en demandes d'estudis formulades des de l'empresa a la Universitat). En el nostre cas hem treballat junts per desenvolupar un producte de manera que la materialització és el fruit del treball realitzat per estudiants i professors de diversos països i reflecteix una filosofia més inclusiva en

els temes culturals i desenvolupa models didàctics més evolucionats i més respectuosos amb la diferència.

- L'enfocament del treball: Es tracta el tema de manera transversal i interdisciplinària, recollint aportacions de col·lectius molt diversos. Aquesta característica del plantejament del treball ens ha permès reflexionar entorn dels límits de la cultura professional de cada grup i fer propostes per millorar els continguts del currículum de la formació inicial de mestres, pel que fa a l'enfocament conceptual i metodològic, i experimentar un nou model de pràcticum.
- Igualment destacables ens semblen les sinergies que es produeixen en compartir el treball un grup tan divers; malgrat saber que com més obert és el context més expectatives genera tant de coneixement com d'acció, també cal tenir present que augmenta la incertesa i la indefinició, la desorganització i el caos. Tot i això creiem que incertesa, fracàs i conflicte són companys inevitables de tot procés de descoberta i canvi sempre que aquest sigui prou ric i rellevant. Aquesta circumstància s'ha donat amb escreix i ens ha permès, sens dubte, no solament enriquir els nostres punts de vista i aprendre a gestionar conflictes, sinó també aprendre alguna cosa més de nosaltres mateixos.

A partir d'aquí recollirem el treball amb els alumnes i les escoles (deixant de banda l'empresa) perquè el que vull focalitzar és l'experiència del pràcticum més que qualsevol altra.

Objectius

Objectius generals

- Aprofundir en els conceptes de treball: Multicultura i integració, per tal de generar actituds reflexives i rigoroses que permetin la desconstrucció de tòpics i millorin el coneixement de les cultures de les regions implicades en el projecte.
- Analitzar i facilitar la interacció comunicativa entre els diferents grups, com a indicador clau de l'evolució del procés de treball, atenent diferents registres:
 - L'ús de canals supralingüístics (la mirada, el gest i l'escenari).
 - La identificació i aprenentatge de comunicadors lingüístics bàsics.
 - Les sinergies i el clima emocional que tota relació grupal desencadena.

- Desenvolupar valors de corresponsabilitat, respecte, capacitat d'adaptació, judici crític en relació als objectius marcats i a la qualitat del treball realitzat.

Objectius específics per als alumnes

- Realització d'un període de pràctiques en un altre país que possibiliti viure l'experiència de ser estranger, sentir-se estrany. Aquesta experiència ha de facilitar no només conèixer i apreciar altres maneres de fer, altres organitzacions..., sinó també reflexionar sobre l'experiència emocional d'aquesta vivència per poder fer propostes que permetin construir estratègies per acollir de manera més comprensiva les minories culturals i emigrants. Aquesta experiència posa l'alumne en situació de confrontació amb els propis límits, les habilitats personals i la identitat mateixa.

Objectius específics per als Centres Educatius

- Acollir estudiants estrangers per un període de pràctiques. Compartir amb ells la quotidianitat de les tasques d'ensenyament i aprenentatge en contextos d'aula i de joc no dirigit, construint espais interactius que permetin una major comprensió de les diferències. Aquesta experiència ha de permetre reflexionar i valorar les diferents estratègies i habilitats utilitzades per l'acollida d'aquests alumnes i trobar camins que permetin anar construint models significatius per poder relacionar-se amb adults i nens pertanyents a entorns culturals i lingüístics diversos.
- Contrastar experiències amb professionals d'altres països comunitaris per tal d'analitzar les problemàtiques i contrastar les estratègies d'intervenció.

Aportacions del treball

Marc conceptual

Tal com hem vingut assenyalant els conceptes clau escollits per desenvolupar el treball són: multicultural i integració, als quals de seguida vam haver d'afegir tòpics i identitat.

Les aportacions en aquest àmbit ens semblen especialment significatives, perquè el treball ha fet possible un canvi conceptual; ens ha confrontat amb els límits del concepte multicultural. Si d'entrada ens era útil com a descriptora d'una situació, d'un fet encara no

elaborat: diferents cultures, diferents visions entorn a un projecte amb l'objectiu d'aconseguir una millor comprensió conceptual, sense quedar-nos enganxats i presoners de la celebració de les diferències, per això havíem d'aprendre a mirar d'una altra manera. "Canviar d'ulleres" va ser l'expressió més utilitzada per referir-nos a aquest canvi, aquesta nova mirada ens ha portat a modificar el camp semàntic, hem passat a parlar d'INTERCULTURALITAT, com a superació positiva de multiculturalitat, d'ús en la tradició francòfona, que associem a les relacions que s'estableixen entre grups culturals diferents. Entenem que possibilita una lectura més harmònica, suggereix un tractament més equitatiu de les aportacions de cada grup i una voluntat de superar les particularitat per tal de construir una aportació més globalitzadora, en la qual tots ens podem sentir identificats, resultant d'una nova cultura, la cultura del contacte, del mestissatge.

Amb el concepte d'integració es va produir un procés semblant, en lloc d'intentar sumar diferències, a vegades poc conciliables o difícilment conciliables, ens calia una perspectiva, un model diferent. La INCLUSIÓ, capaç d'incloure a tothom en el mateix projecte, on tots i cadascú trobéssim el nostre espai, ens sentíssim reconeguts i acceptats.

Cap d'aquests canvis no ha estat fàcil, però especialment costós va ser el treball entorn al TÒPICS, camí que ha estat llarg i dolorós. S'inicia amb l'explicitació i reconeixement de l'etiqueta (aquest moment no sempre és senzill ja que porta implícites imatges, emocions, valors...), continua amb la reflexió sobre el procés d'elaboració i finalment s'intenta desconstruir-los.

Què hem après en aquest recorregut? En primer lloc hem avançat en el control de les emocions i en l'actitud. Hem après a relativitzar, ens hem reconegut com a subjectes actius en l'etiquetatge, i per tant en la creació de tòpics. També ens hem reconegut com a subjectes culturals amb un imaginari concret i interioritzat que explica que les nostres relacions amb els altres estiguin marcades per certs prejudicis que influeixen en la imatge que finalment ens en formem. Així mateix, ens hem fet conscients de les trampes que ens fem quan caiem en l'ús dels tòpics, després d'analitzar el seu procés de formació. En síntesi, podem dir que la base facilitadora de la formació tòpica i dels estereotip rau en la tendència a considerar les persones del mateix origen cultural com un grup homogeni, a partir d'un procés que comença generalitzant les característiques individuals i atribuint-les a tots els membres del grup. A partir d'aquí s'opera seleccionant la informació corroborativa i menyspreadora dels elements que poden posar-ho en qüestió i l'etiqueta pren categoria de norma i esdevé imatge.

El més interessant de tot aquest recorregut ha estat el lloc on ens ha conduït: el concepte d'IDENTITAT. Si bé les dificultats per aclarir el tema han estat importants, finalment l'hem definit com el conjunt de pertinences de cadascú, que explica que no siguem idèntics a ningú, és més, ens fa únics i originals.

Però l'autènticament important ha estat adonar-se que tenim pertinences comunes amb cada ésser humà, sense que ningú no les comparteixi totes. Hem pogut constatar que les identitats culturals són no solament diferents, sinó a voltes poc comprensibles i fins i tot opaques, però la identitat generacional està plena d'espais compartits.

La comunicació

La comunicació, en qualsevol treball col·lectiu, és sens dubte l'element clau. Compartim amb Dewey la convicció que sense comunicació la societat/el grup no existeix. Alguns anem més lluny i fem nostra l'afirmació de F.Dolto: "Som el que som capaços d'expressar, el que hem après a expressar, les semàntiques cordials que hem interioritzat". Així, doncs, la prova de foc del projecte era reeixir en la comunicació, en la trobada.

Què hem après?

- Les habilitats/deshabilitats comunicatives constitueixen la base de tots els conflictes interculturals. Hem constatat que un dels grans problemes de la comunicació intercultural és el control de l'ansietat. En la mesura que la comunicació és complexa genera insatisfacció i frustració i en aquesta situació hem observat tres tipologies de resposta:
 - Renunciar a la comunicació, bloqueig. Impossibilita el desenvolupament del treball.
 - Esforç per controlar la precisió dels significats. Insistència per voler aclarir el missatge. Augmenta l'ansietat. Provoca lentitud en el treball i manca d'operativitat. Es demostra ineficaç i genera sensació d'impotència.
 - Acceptació de llindars mínims de comprensió. S'opera amb una certa ambigüïtat en els continguts i en la comunicació. Permet controlar l'ansietat i assegura el treball col·lectiu.

- Hem desenvolupat habilitats alternatives: el gest, la mirada, l'expressió... Per una banda ens han permès valorar la importància de les capacitats d'escenificació i les habilitats socials dels agents de la comunicació i per l'altra ens han permès comprendre que el que és fonamental és la voluntat de posar-se en relació i tenir quelcom per compartir, no el domini d'alfabets lingüístics específics. Malgrat aquesta constatació, també hem pogut experimentar els límits d'aquests llenguatges universals.
- Hem comprovat el poder de la paraula, la necessitat d'accedir a un domini funcional de la llengua com a comunicador precís. En aquest aspecte hem iniciat un treball d'identificació, comprensió i aprenentatge de paraules clau de les altres llengües que ha estat molt significatiu i que ha resultat ser un bon suport per desenvolupar-se en contextos culturals diversos, ja que dinamitza i permeabilitza el procés d'acostament bàsic per facilitar els intercanvis professionals i de mercat que sens dubte s'han d'incrementar en un futur molt pròxim.
- Hem après a valorar la importància de l'ESCENARI COM A COMUNICADOR. Les trobades es produeixen sempre en escenaris saturats de simbolismes interessants, que cada grup basteix per mostrar als altres. En aquest sentit l'escenari és un element de confusió ja que oculta determinats aspectes i n'emfatitza d'altres. És fàcil tenir la percepció que no fa falta la transmissió verbal per imposar, de manera més o menys subtil, els valors dominants. Percepció, estil, estètica són variables de gran importància que determinen l'impacte que l'escenari provoca en el receptor. Hem comprovat com es pot convèncer no amb arguments, sinó seduïnt amb la posada en escena.
- Per acabar, no volem deixar de recollir un darrer aspecte en aquest llistat. Després d'aquest treball estem en millors condicions per poder diferenciar el mutisme de l'autèntic silenci. Tot això ens ha fet enriquir com a comunicadors i com a persones.

Incidència en els programes de Forma Inicial

En contrastar el nostre model de formació d'educadors amb el dels altres països participants ens hem adonat que els nostres programes estan excessivament saturats en l'àmbit dels operadors cognitius mentre que existeix un buit important en l'àmbit que té relació amb la intel·ligència emocional.

Aquesta visió explica que és freqüent, en plantejar exercicis d'autoavaluació, interrogar als estudiants sobre què s'ha après i esperem un llistat de continguts conceptuals, algun procediment, però en canvi no esperem cap reflexió sobre les emocions.

Aquest treball ha obert la porta a la descoberta del camp emocional: ha possibilitat fer preguntes de l'ordre. "Com t'has sentit?", no com un apèndix, sinó com elements forts del treball. Aquest enfocament ha anat acompanyat de l'ús decidit de metodologies empàtiques.

Especialment significatiu per entendre aquest canvi és el contingut del pràcticum associat al projecte: Tenir l'oportunitat de fer una estada de pràctiques en un país estranger plantejades com un model d'immersió en l'aprenentatge multicultural, posant a l'alumne en situació de viure realment l'experiència de ser estranger.

Aquestes pràctiques han estat precedides de sessions de tutoria als estudiants per tal de treballar sobre les expectatives i els tòpics respecte al país d'acollida i analitzar els sentiments d'incertesa, ansietat, por... que desencadena el fet de posar-se en situació de ser un estrany en un país estranger.

En acabar l'estada de pràctiques hem seguit treballant en tutories per analitzar l'experiència, verbalitzar les emocions, els conflictes viscuts..., desconstruir els tòpics i contrastar la realitat amb les expectatives. Les conclusions d'aquestes anàlisis creiem que podem ser de gran utilitat per tal de millorar els plans d'acollida a infants i estrangers a les escoles.

Els plans d'acollida de l'escola als infants immigrants i estrangers

Les aportacions que es fan en aquest àmbit són fruit de les reflexions sorgides del treball amb els estudiants que han viscut l'experiència del pràcticum d'immersió en l'aprenentatge intercultural i amb els mestres que han acollit aquest estudiants.

Creiem que aquest és un tema de gran transcendència ja que aprendre a construir respostes positives i satisfactòries a l'acollida d'aquests infants té un alt valor explicable per dues raons:

- L'èxit de l'acollida garanteix una inclusió no traumàtica del nouvingut dins la societat receptora. Perquè sigui possible caldrà respectar el procés personal d'aculturació.

- L'altra raó s'explica en funció de la pròpia característica de la cultura, un organisme viu i canviant. En aquest sentit cal saber valorar les aportacions de les altres cultures com a ocasions d'enriquir i aprofundir en el nostre propi llegat.

A partir d'aquestes consideracions hem elaborat un seguit de propostes que parteixen del qüestionament del propi significat d'acollida. Així entenem per acollir, no solament obrir la porta i deixar passar el qui ve de fora, sinó fer-li un lloc, possibilitar que l'infant trobi el seu propi espai dins el projecte col·lectiu que li permeti socialitzar-se i aprendre.

- Condicions perquè l'acollida sigui realment inclusiva.

1.- L'actitud de tots els que estan en contacte, directe o indirecte, amb el que ve de fora, ha de ser oberta, acollidora i empàtica (tenir capacitat de posar-se en el lloc de l'altre, "haver caminat amb les seves sabates"), per tal de comprendre les seves sensacions i poder-li donar recursos per superar el xoc de ruptura que la situació d'immigrant comporta. Cal saber ser sensible al sentiment de pèrdua, por, ansietat i tensió que experimenta l'infant davant l'univers desconegut i entendre que necessita conèixer per poder-se situar. Caldria doncs, no només respectar-lo i tenir paciència, sinó capacitat de transmetre-li confiança. S'ha de tenir molt present que quan l'educador dóna confiança, l'alumne és capaç d'avançar i fa néixer en ell la confiança i la seguretat en les pròpies capacitats.

2.- Evitar l'aïllament: saber que l'aïllament condueix la inadaptació, en situacions de fragilitat emocional es perd la confiança en les pròpies capacitats i l'autoestima queda sensiblement afectada. L'inadaptat esdevé un ésser dependent i fràgil. Per tot això caldrà plantejar una intervenció pedagògica en quatre direccions:

- El plaer: aprendre a ser feliç donant valor al que tenim
- El poder: descoberta dels punts forts i els punts febles i utilitzar els primers per construir.
- La història: recuperar, valorar la història i la cultura del grup de procedència.
- La identitat: ajudar a descobrir i valorar les pròpies pertinences.

3.- Implicar tota la col·lectivitat educativa

- Professors: és fonamental mantenir la coherència d'equip. La descordinació provoca contradicció i el resultat és la desorientació.

- Grup d'alumnes: cal preparar l'acollida del nou vingut. És fonamental aconseguir una actitud positiva, solidària i de col·laboració tant en el procés de socialització com en els aprenentatges. Sens dubte és un bon moment per treballar aspectes tan importants com les imatges de l'altre i els valors que les sustenten.

- Les famílies: l'escola hauria de replantejar-se temes tan importants com el sentit de la participació, que si bé en el cas d'Espanya està regulat per la llei (LODE), a la pràctica hem avançat molt poc. En aquest tema sense un debat amb les famílies, grup natural de referència dels nois, no seran possibles canvis significatius.

4.- Treballar amb el conflicte: Cal acceptar que una relació que no entra en el conflicte no és una relació educativa.

5.- Repensar l'organització: Des de la nova perspectiva que defineix les necessitats d'acollida. Implica:

- Redistribuir els recursos, prioritzant l'aprenentatge de la llengua.
- Repensar les línies de treball, posant èmfasi en l'empatia i la col·laboració mútua.
- Relectura curricular. Evitar la temptació d'una aportació folklòrica i turística, com per exemple la setmana multicultural, impregnant el currículum de la filosofia intercultural en tots els camps de coneixement. Això vol dir fer especial atenció a la història de la construcció dels coneixements, posant èmfasi en les diferents aportacions culturals sobre les quals s'ha anat construint la nostra cultura, de tal manera que l'alumne pugui prendre consciència del mestissatge i aprengui a valorar les diferents aportacions en un autèntic enfocament intercultural.

Per acabar, si cal, es pot pensar en la figura del mediador cultural. L'hem d'entendre com a alguna cosa més que algú que parla la llengua de l'altre i ens pot fer de pont, de traductor. Més lluny d'aquest paper instrumental, el mediador és algú que pot donar-nos informació rellevant que ens permeti entendre no solament diferents aspectes de la cultura de l'altre sinó les imatges interioritzades a partir de les quals l'altre interpreta la realitat. Tenir-les en compte és fonamental per prevenir els conflictes.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Abajo, J.E. (1998). La escolarización de niños y niñas gitanos. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Abdallah – Pretceille, M. (2001). La educación intercultural. Barcelona. Idea Books.
- Actis, W; Alegret, J.L; et. al. (1994). Sobre Interculturalitat. Girona. Ed. Fundació SER.GI.
- Aja, E. & Carbonell & F. Colectivo Ioé & Funes. J. & Vila, I. (2000). La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius. Barcelona. Fundació la Caixa.
- Aja, Eliseo; Darder, Pere; et. al. (2000). Educació i immigració. Barcelona. Editorial Mediterrània.
- Allport, G. W. (1962). La naturaleza del prejuicio. Buenos Aires.Ed. Eudeba.
- Amani Colectivo (1995). Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Madrid. Edt. Popular.
- Apple, M.E. (1986). Ideología y currículum. Madrid. AKAL Universitària.
- Arcas Cuberos, M^a Dolores; et. al. (1993). Necessitats Educatives Especials. Málaga. Ed. Aljibe.
- Arco Bravo, Isabel (1998). Hacia una escuela intercultural. Lleida. Ed. Universidad de Lleida.
- Arfwedson, A; et. al. (1991). Materials sinompsi internacional: Comunicació, Identitat Cultural i Relacions Interculturals. Generalitat de Catalunya.
- Arnaus, R. (1996). Complicitat i Interpretació. Barcelona. Edicions Universitat de Barcelona.
- Azcona, J. (1984). Etnia y nacionalismo vasco. Una aproximación desde la antropología. Barcelona. Ed. Anthropos.
- Aznar, S. i Terradelles, R. (Coord.) (1999). Incorporació tardana de l'alumnat estranger. Segon Simposi: Llengua, Educació i Immigració. Girona. ICE. HORSORI.

- Azouz Begag (2001). El niño de la chaaba. Barcelona. Ed. Planeta.
- Bandrillard, J. (2000). Pantalla total. Barcelona. Anagrama.
- Banks, J. A. & McGee, Ch. (1998). Multicultural Education. Issues and Perspectives. Educational Materials and Service Center. Washington. Edmons Allyn and Bacon.
- Barth, F. (1976). Los grupos étnicos y sus fronteras. Mexico. F.C.E.
- Bartolomé, M. I. Grupo Gredi (2002) Identidad y ciudadanía. Madrid. Narcea.
- Benjelloun, T. (1998). Papá, ¿qué es el racismo?. Barcelona. Edt. Alfaguara.
- Bernstein, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona. Ed. Roure.
- Bernstein, B. (1993). La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y contornos. Vol.IV. Madrid. Ed. Morata.
- Bernstein, B. (1998). Pedagogía, Control Simbólico e Identidad. Madrid. Ed. Morata.
- Blázquez-Ruiz, F. Javier (1995). Estrategias de poder. Navarra. Editorial Verbo Divino.
- Bonal, X. (1995). El profesorado como agente de cambio. Intervención sociológica en educación. Tesis doctoral. Departament de Sociologia. UAB.
- Botey Vallés, Jaume (1986). Cinquanta-quatre relats d'immigració. Barcelona. Ed. Centre d'Estudis d'Hospitalet. Diputació de Barcelona.
- Brezika, W. (1990). La educación en una sociedad en crisis. Madrid. Narcea.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid. Aprendizaje visor.
- Camilleri, C. (1985). Antropología cultural y educación. UNESCO.
- Camilleri, C. (1993). “Les conditions structurelles de l’interculturel”. *Revue Française de Pédagogie*, núm. 103.

- Canevaro, A. (1985). Els infants que es perden pel bosc. Vic. Eumo.
- Carbonell i Paris, Francesc (1997). Immigrants estrangers a l'escola. Barcelona. Edt. Alta Fulla.
- Carbonell, F. (2000). “Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió”. Barcelona. Educació nº3 (maig-juny).
- Carrasco, S. (1997). De la diversitat a la desigualtat. Racisme, societat i identitat. Barcelona. Edt. Graó.
- Carrasco, S. (1997). “Usos i abusos del concepto de cultura”. Cuadernos de Pedagogía, nº 264. Diciembre 1997.
- Castella Castella, E. (2001). “Actuacions del Departament d'Ensenyament pel que fa a l'escolarització d'alumnat estranger”. Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Filosofia i Lletres. Núm. 116.
- Centre d'Estudis de Temes Contemporanis (1997). Xoc de civilitzacions. Barcelona. Edicions Proa, S.A.
- Checa, F. & Soriano, E. Editors. (1999). Immigrante entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural. Barcelona. Icaria.
- Colom, F. (1998). Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política. Barcelona. Antropos.
- Delamont, S. (1984). La Interacción Didáctica. Madrid. Cincel-Kapelusa.
- Deleuze, G. (1997). Diálogos. Valencia. Pre-textos.
- Delgado, Manuel (1998). Diversitat i integració. Barcelona. Empúries.
- Delors, J. (1996). Educació: Hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO. Comissió Internacional sobre Educació per al s.XXI. Barcelona. Centre UNESCO.
- Delpit, L. (1995). Other people's children: cultural conflict in classroom. New York. The New Press.

- Dilmé, D. (1999). Multicultura i integració en l'Educació i la Formació professional. Memòria del projecte europeu Comenius Socràtes, acció II. Bruseles. Universitat Empresa per la comissió europea.
- Eco, U. (1995). El superhombre de masas. Barcelona. Lumen.
- Enzensberger, H.M. (1992). La gran migración. Barcelona. Anagrama.
- Essomba, M.A. (coordinador). (1999). Construir la escuela intercultural. Barcelona. Edt. Graó.
- Fierro, A. (1990). "Personalidad y Aprendizaje en el contexto escolar", en Coll, palacios, Marchesi (coord.) Desarrollo psicológico y Educación. Madrid. Vol II. Alianza.
- Fleck, M.& Prats. E. (2001). Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y la diversidad. Barcelona. Ariel.
- Fons català de cooperació al desenvolupament (1995). Materials per a una acció educativa intercultural. Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- Fullan, M. (1993). Change forces: Probing the Depths of Educational Reform. Philadelphia. Falmer Press.
- Gairín, J. (1996). "Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende" a Lorenzo Delgado, M. I altres. Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas. Granada. GEU
- Gairín, J. (1998). "Estrategias organizativas y la atención a la diversidad". Educar nº 22-23, Revista departamento Pedagogía Aplicada. UAB
- García Castaño, J. & Granados Martínez. Editores (1999). Lecturas para educación intercultural. Madrid. Trotta.
- García Castaño, J.; Pulido Moyano, R. Antropología de la educación. Madrid. Edt. Endema.
- Gaytisoló, J; Naïr, S. (2001). El peaje de la vida. Integración o rechazo de la emigración en España. Madrid. Ed. Aguilar.
- George, Pierre (1985). Geopolítica de las minorías. Barcelona. Ed. Oikos-tau, S.A.

- Giddens, A & Hulton, W (2000). En el límite. Barcelona. Kriterion Tusquets.
- Giddens, A (2000). Un Mundo desbordado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid. Tauros.
- Giddens, A. (1997). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona .Península.
- Gimeno Sacristan, J. & Pérez Gómez (1993). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.
- Gimeno Sacristan, J. (2000). “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticos” Atención a la Diversidad. Barcelona. Graó.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). La educación obligatoria: su sentido educativa y social. Madrid, Edt. Morata.
- Giroux, H (1991). Los profesores como intelectuales. Barcelona. Paidós.
- Giroux, H. & Flecha, R. (1994). Igualdad educativa, diferencia cultural. Barcelona. El Rouve.
- Giroux, H. A. (1996). Placeres inquietantes. Barcelona. Edt. Paidós.
- Grant, C.A. & Millar, S. (1992). “Reserch and multicultural educatio: barriers need and bounderies”. W. Grant, C.A. editor. Research and multicultural education. Londres. The Falmer Press.
- Gruzinski, S. (2000). El pensamiento meztizo. Barcelona. Paidós.
- Gundara, Jagdish (2000). Interculturalism, education and inclusion. Chapman
- Gurr, T. (1996). Comunidades en conflicto y seguridad global. Barcelona. Anuario CIP 1995-96. Icaria-CIP.
- Hannoun, H. Els ghettos de l’escola. Per una educació intercultural. Vic. Eumo.
- Hardt. M.J. & Negri, A. (2002). Imperio. Barcelona. Paidós.
- Hargreaves, A. & Earl, L. & Ryan, J. (1998). Una educación para el cambio. Barcelona. Octaedro.

- Hargreaves, A. (1996). Profesorado cultura y postmodernidad. Madrid. Morata.
- Hargreaves, D. (1975). Deviance in classrooms. Londres. Edt. Routledge.
- Hegarty, S & Hodgson, A & Clunies-Ross, L. (1998). Aprender juntos. La integración escolar. Madrid. Ed. Morata.
- Hollinger (1995). Postethnics America: Beyond Multiculturalism. Nova York. Edt. Basic Book.
- House, E. (1997). Evaluación. Ética y poder. Madrid. Morata.
- Houellebecq, M. (2000). El mundo como supermercado. Barcelona. Anagrama.
- Huston, N. (2000). “El declive de la identidad”. Revista de Occidente, num. 234, nov. 2000.
- Ibáñez Gracia, T.; Muñoz Justicia, J.M.; et al. (1997). Psicología Social de l’ensenyament. Barcelona. Ed. Universitat Oberta de Catalunya.
- Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (1998). Manual para el diseño y gestión de proyectos de acción social con inmigrantes. Madrid. Edita Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Izquierdo, K. (1996). La inmigración inesperada. Madrid. Trotta.
- Jackson, Ph. W. (1991). La vida en las aulas. Madrid. Ed. Morata.
- Jordán, J.A (1992). L’educació multicultural. Barcelona. Edicions CEAC.
- Jordán, J.A (1998). Multiculturalisme i educació. Barcelona. Biblioteca Oberta.
- Jordan, J.A. (1994). La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Barcelona. Paidós.
- Juliano, D. (1993). Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas. Madrid. Ed. Eudema.

- Kahn, J. S. (1975). El concepto de cultura. Textos fundamentales. Barcelona. Ed. Anagrama.
- Kaplan, Adriana. De Senegambia a Cataluña: procesos de aculturación e integración social. Autònoma de Barcelona. Tesi doctoral Departament d'Antropologia Universitat
- Kerckhore, D. (1999). La piel de la cultura. Barcelona. Gedisa.
- Kértész. I. (2002). Yo, otro. Crónica del cambio. Barcelona. Acantilado.
- Kincheloe & J. i Steinberg, S. (2000). Repensar el multiculturalismo. Barcelona. Ed. Octaedro.
- Kottak, Ph. (2000). Una exploración de la diversidad humana. Madrid. 6ª edic. McGraw-Hill.
- Kundera, M. (2000). La ignorancia. Barcelona. Tusquets.
- Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía multicultural. Barcelona. Edt. Piados.
- Lamo de Espinosa, E. (1995). Culturas, Estados, Ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa. Madrid. Edt. Alianza.
- Larrosa, J & Perez de lara, N. (compliladors). (1997). Imágenes del otro. Bilbao. Virus.
- Lerena, C. (1989). Escuela, ideología y clases sociales en España. Barcelona. Círculo de lectores.
- Losada, T. (1992). “Aspectes culturals de la immigració marroquina” a Q. Puig (coord.). Recerca i Educació Interculturals. Barcelona. Ed. Raïm.
- Lucas, J. De (2001). “Immigración y Extranjería, símbolos del nuevo contrato social y político en sociedades que se reconocen como plurales”. Ponència Jornades del Projecte Educatiu de Ciutat 2001. Barcelona, octubre.
- Luque, A. & Molina, Ángela Mª & Navarro, J.J. (2000). Educuar la tolerancia. Una propuesta de trabajo. Madrid. Educación sin fronteras.
- Maalouf, A. (1999). Identidades asesinas. Madrid. Alianza Edt.

- Maalouf, A. (2001). Els reptes de la interculturalitat a la Mediterrània. Barcelona. Ed. Proa.
- Malgesini, G.; Giménez, C. (2000). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid. Ed. Catarata.
- Manzanos, César (1999). El grito del otro: arqueología de la marginación racial. Madrid. Editorial Tecnos.
- Marcelo, C. & Esetebaranz, A. (199). “Cultura escolar y cultura profesional. Los dilemas del cambio”. Educar nº24. Revista departament Pedagogía Aplicada. Barcelona. Universitat Autònoma.
- Martín Bris, M & Margalef, L (Coord.). (2000). La educación para la diversidad: múltiples miradas. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá.
- Matiniello, M. (1998). Salir de los guetos culturales. Cerdanyola. Ediciones Bellaterra.
- Mc Carthy, C. (1994). Racismo y currículum. Madrid. Morata.
- McLaren, P. (1995). La escuela como preformance ritual. Madrid. Edt. Siglo XXI.
- Miguélez, F. & d'altres. (1997). Desigualtat i canvi. Barcelona. Proa.
- Ministerio de Educación y Cultura (1996). Diversidad cultural en la práctica educativa. Madrid. Publicacions del Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000). La construcción de la identidad en contextos multiculturales. Madrid.
- Monereo, C. (coord.). (1998). Instantànies. Projecte per atendre la diversitat educativa. Barcelona. Ed. 62.
- Morín. (1999). Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur. Barcelona. Centre UNESCO.
- Morin, E. (2001). Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure. Barcelona. La Campana.

- Naïr, S. (2001). La inmigración. Barcelona. Plaza Janés.
- Oñate, M^a Pilar (1989). El autoconcepto. Madrid. Ed. Narcea.
- Ortiz, R. (2000). “Diversidad cultural y cosmopolitismo”. *Revista de Occidente*, n^o 234. Noviembre 2000.
- Pascual i Saüc, J. (1999). “La interculturalitat, aquesta dama encadenada que ens està esperant”. *Revista d’Etnologia de Catalunya*. Núm. 15.
- Perrenoud, Ph. (1990). La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid. Morata
- Philipp, M.G. (coord.). (1993). De l’approche interculturelle en education. Sèvres. Ciep.
- Piris, A. (1996). Apuntes para una clasificación de los conflictos. Barcelona. Anuario CIP 1995-96. Icasia-CIP.
- Plog y Bates (1980). Cultural Anthropology. Nova York. Alfred Knopf.
- Porter, Gordon L. (1997). “Critical elements for inclusive schools” a Pilj, S.J.; Meijer, C.J.W. y Hegarty, S.: Inclusive Education, a Global Agenda. London. Routledge Publishing.
- Porter, Gordon L. (2000). “Elements crítics per a escoles inclusive”. 5nes Jornades Tècniques d’Educació Especial, *Reptes de futur*, Barcelona, 27 i 28 d’Octubre de 2000.
- Porter, Gordon L.; Stone, Julie A. (2000). “Les 6 estratègies clau per al suport de la inclusió a l’escola i a la classe”. 5nes Jornades Tècniques d’Educació Especial, *Reptes de futur*, Barcelona, 27 i 28 d’Octubre de 2000.
- Postman, N. (1991). Divertir-se hasta morir. Edt. de la Tempestad. Barcelona. Ideas 1.
- Postman, N. (2000). Fi de l’educació. Una redefinició del valor de l’escola. Vic. Edt. Eumo.
- Rancière, J. (1987). Le maître ignorant. Paris. Fayard.

- Reinhardt, V. I altres (1994). “Desenvolupament de l’autoestima en l’infant”. *Infància*, núm. 81. 1994, pàg. 28-30.
- Ribas y Mateos, N. (1998). “Immigració a Catalunya als anys noranta, quelcom de nou?”. *Revista Catalana de Sociologia*. Vol. 6.
- Roberts, Shelley (2001). Remaining and becoming cultural. New York. Lawrence.
- Rodrigo Alsina, Miquel (1996). “Etnocentrisme i Mitjans de Comunicació”. *Voces y Culturas*, núm. 10.
- Rojas Marcos, L. (1995). Las semillas de la violencia. Madrid. Edt. Espasa, 10^a. Edició.
- Rué, J. (1999). El treball cooperatiu. L’organització Social de l’ensenyament i aprenentatge. Barcelona. Barcanova.
- Rué, J. (1999). La diversidad: fundamentación de la nueva escolaridad y profesionalidad. Projecte docent presentat a las cátedras de Didáctica. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sabater, F. (1999). Las preguntas de la vida. Barcelona. Edt. Ariel.
- Sacks, O. (1999). El hombre que confundió a su mujer con un sombrero. Barcelona. Edt. Muchnik, 5^a edición.
- Sami, Nair (2001). La inmigración. Barcelona. Ed. Plaza Janés.
- San Román, T. (1992). Sobre interculturalitat. Girona. Ed. Fundació SER.GI/Trama.
- San Román, T. (1998). “Escuela y Relaciones Interétnicas”. A Santamaria, E. i González, F. (coord.). Contra el Fundamentalismo Escolar. Bilbao. Ed. Virus.
- San Román, T. (1998). “Una societat plural, una societat complexa”. *Conversa amb S. Tovias*. L’avenç, n^o 198.
- San Román, Teresa (1996). Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropia. Barcelona. Edt. Tecnos.

- San Román, Teresa (coord.) (2001). Identitat, Pertinença i Primacia a l'escola. Publicacions d'Antropologia Cultural, UAB.
- Santamaria, E i González, F (1998). Contra el fundamentalismo escolar. Bilbao. Ed. Virus.
- Santos Guerra, M.A. (1990). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en centros escolares. Madrid. Akal.
- Santos Guerra, M.A. (1993). La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Archidona. Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (1999). Norte del corazón. Málaga. Málaga Digital.
- Santos Guerra, M.A. (2001). La escuela que aprende. Madrid, Morata.
- Sarramona, J. (1993). Idees i propostes d'acció per a una Pedagogia actual. Vic eumo
- Sartori, G. La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. Madrid. Taurus.
- Sennett, R. (2000). La corrosión del carácter. Barcelona. Anagrama.
- Siguan, M. (1992). La Escuela y la Migración en la Europa de los 90. Barcelona. Ed. Horsori/ICE.
- Siguan, M. (2001). "Els immigrants a l'escola. De l'educació nacional a la interculturalitat". Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Filosofia i Lletres. Núm. 116.
- Solé, Carlota (1993). Racisme. Xenofòbia. Societat tancada. Barcelona. Ed. Fundació Rafael Campalans.
- Soto, P. (1995). "Interculturalidad: la variabilidad cultural como punto de partida para el desarrollo del currículum" Fernández Sierra, J. (coord). El Trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria. Málaga. Aljibe.
- Soto, P. (2001). "Professors i professores amb alumnat d'altres cultures i grups minoritaris: idees, problemes i expectatives per un debat". El Guix elements d'acció educativa n° 271. Gener 2001.

- Spindler, G. (1993). "La transmisión de la cultura" a Lecturas de Antropología para educadores. Madrid. Edt. Trotta.
- Spindler, G. Editor. (1997). Education and cultural Process. Autohoopological Approaches. Stanford University.
- Stainback, S. i W. (1999). Aulas inclusivas. Madrid. Narcea.
- Stavenhagen, R. (1998). "Els conflictes ètnics i les seves repercussions en la societat internacional". Revista Internacional de Ciències Socials. Núm. 127.
- Steiner, R. (1992). En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura. Barcelona. Ed. Gedisa.
- Stenhouse, L. (1993). La investigación cómo base de la enseñanza. Madrid. Morata.
- Stoll, L. & Fink, M. (1996). Changing our school. Milton Keynes, Open University Press.
- Tahar. Ben Jelloun. (2001). El racisme explicat a la meva filla. Barcelona. Empúries.
- Tejada. J. (1995). "El papel del profesoro en la renovación eduactiva. Algunas implicaciones sobre la práctica renovadora". Educar, nº 19, pàg. 19-32.
- Tejada. J. (1998). Los agentes de la innovación en los centros Educativos. Málaga Algibe.
- Terricabras, J.M. (1994). La trampa de la identidad a Carbonell (coord) "Sobre Interculturalitat". Girona. Fundació SERGI.
- Terricabras, J.M. (1996). La comunicació, tòpics i mites de la filosofia social Barcelona, Edt. Proa.
- Todd, E. (1996). El destino de los inmigrantes. Barcelona. Edt. Busquets.
- Tort, A. (1997). Opinions públiques sobre Educació. Barcelona. CEAC

- **Tovías, S. (2002).** Experiencias de intervención Formación del profesorado en contextos de desigualdad y multiculturalidad en Cataluña. Tesis doctoral
- **Tschorne, P. (1995).** “La relació família escola”. Barcelona. Publicacions de la Fundació catalana de la Síndrome de Down.
- **V.V. A.A. (1994).** Extranjeros en el paraíso. Bilbao. Virus.
- **Valverde Molina, J. (1996).** Proceso de inadaptación social. Madrid. Edt. Popular. 3ª. Edic.
- **Vergara, C. J. (1997).** The new american ghetto Rutgers University Press. New Jersey. News Brunswick.
- **Wierstke Miedema (1990).** “El multilingüisme, una nova aproximació a l'ensenyament lingüístic”. Sant Feliu de Guíxols. Ponència. Conferència Europea de Recerca i d'Educació Intercultural.
- **Wiewiorka, M. (1992).** “L'espai europeu del racisme: una hipòtesis” a Puig (coord.) Recerca i Educació Interculturals. Barcelona. Ed. Hogar del libro. Col. Eiram.
- **Wiewiorka, M. (1992).** El espacio del Racismo. Barcelona. Ed. Paidós.
- **Wolcott, H. F. (1993).** El maestro como enemigo. Madrid. Edt. Trotta.
- **Wolton, D. (2000).** Conversaciones con Oliver Jay. Sobrevivir a Internet. Barcelona. Edt. Gedisa.
- **Woods, P. & Hammersley, M. (1995).** Genero, cultura y etnia en la escuela. Barcelona. Paidos temas de educación.

ANNEX METODOLOGIA

(Guió de les entrevistes en profunditat)

Escola.....

Nom del centre:

Localització geogràfica:

Data de l'entrevista:

Persona entrevistada:

Càrrec desenvolupat al centre:

1.- Contextualització

*Historia de l'escola

*Característiques generals del **centre** i **ideari**

*Perfil dels mestres

*Perfil de les famílies

*Percentatge **famílies immigrants** en relació a les autòctones

*Nombre d'**alumnes** total que acull el centre

-Distribució dels alumnes

-Nombre d'alumnes immigrants no comunitaris. Distribució en els diferents nivells educatius.

2.- Alumnes immigrants no comunitaris

*Quan es situa temporalment el començament de l'arribada d'aquests alumnes?

*Quina ha estat la seva evolució?

*Per quines vies accedeixen al centre?

*Quina és la procedència d'aquests alumnes?

*Quines són les seves històries escolars anteriors?

*Quin és el perfil de les famílies d'aquests alumnes?

3.- Efectes de l'arribada dels alumnes immigrants no comunitaris al centre educatiu

***Imatge de l'escola**

* Creieu que l'arribada d'aquests alumnes ha modificat la imatge del centre? En quins aspectes?

*Hi ha hagut cap repercussió important com ara la pèrdua d'alumnat autòcton o bé el descens de les matriculació? Si això és així, a què atribuïu el fenomen?

***Reflexió Pedagògica i Organització de l'escola**

*Quins han estat els temes més debatuts arran l'arribada dels alumnes immigrants?

*Quina repercussió ha tingut l'arribada dels alumnes immigrants sobre l'ideari del centre i els plantejaments pedagògics i curriculars?

*Com ha afectat l'arribada dels alumnes immigrants a l'organització dels recursos del centre?

*Quins projectes han sorgit arran de l'arribada d'aquests alumnes immigrants i quins objectius tenen aquests projectes?

4.- Integració dels alumnes

*Com s'adapten els nous alumnes?

*Heu detectat xocs culturals? Com els treballem?

*Creieu que l'arribada d'aquests alumnes enriqueix la pràctica educativa, i en quins aspectes l'ha limitat?

*Quins són els temes emergents que han sorgit des de l'arribada dels alumnes immigrants al centre?

5.- Seguiment de casos

*Possibilitat de fer un petit seguiment sobre la història de dos processos d'escolarització/integració de dos alumnes immigrants no comunitaris; un que sigui considerat com a exemple d'integració molt positiu i l'altre on s'hagin produït més conflictes.

- Motiu pel qual s'han seleccionat aquests dos casos concrets.

Entrevista amb els mestres

Persona entrevistada:

Data:

Nivell/curs:

Tasca desenvolupada a l'escola:

Alumnes immigrants a l'aula:

Origen d'aquests alumnes:

1.- Impacte de l'arribada dels alumnes immigrants a l'aula

- Quina experiència tenia en l'atenció dels alumnes immigrants fins al moment de l'acollida dels nous alumnes a l'aula?
- Quins sentiments es van despertar en conèixer l'arribada d'aquests alumnes a la seva aula? (principals pors i neguits)
- Quins canvis els ha suposat la presència dels alumnes immigrants a l'aula? (projectes, organització, ús de diferents serveis educatius...)

2.- L'aprenentatge dels alumnes immigrants

- Els alumnes (magribins/gambians/sud-americans...) són especialment **conflictius** a classe? Per què?
- Quin tipus de conflictes plantegen?
- Quines són per a vostè, les **prioritats respecte a l'aprenentatge** (continguts conductuals o valors, conceptuals o instrumentals i procedimentals o habilitats)?
- Què creu que és fonamental que aprenguin? I què creu que és renunciable?
- Aquestes prioritats són les mateixes per a tots els alumnes?
- Tots tenen les mateixes possibilitats d'arribar-hi?
- Creu que tenen alguna/es mancança/es de base que repercuteixi/in en el seu rendiment escolar? Quines?

3.- La relació família-escola

- Quin contacte té amb **la família**?
- Amb quina periodicitat?
- Per quins canals estableix diàleg amb ells?
- Quins temes tracten? En quins temes són més receptius i en quins menys?
- Com qualificaria la participació familiar en l'escola?

4.- L'escola des de la perspectiva de les famílies immigrants

- Ha parlat o li han explicat alguna vegada, pares i alumnes, els **records de l'escola** del seu país natal? Quins són?
- Quina és la imatge que tenen els pares de l'escola?

5.- La integració dels alumnes immigrants a l'escola

- Segons la seva experiència, quins factors creu que determinen la **facilitat d'integració** dels alumnes immigrants en una aula? (llengua, família, recursos educatius...)
- En quins aspectes es troben els alumnes immigrants millor integrats?

6.- La necessitat de formació dels mestres

- Què recomanaria per a la **formació de futurs mestres** quant a l'acollida d'alumnes immigrants?

Entrevista amb els alumnes

Nom:

Edat:

Nivells educatius:

Tutor/a:

1.- Història personal

- On vas néixer?
- Coneixes el poble dels teus pares? Hi vas sovint? T'agrada? Per què?
- Quant temps fa que tu i la teva família viviu aquí?
- Parles amb els teus companys del país de la teva família? Què els interessa conèixer? Et fan preguntes?
- Quina llengua parles a casa? La saps llegir i escriure? T'agradaria saber-ne?

2.- L'escola

- Sempre has anat a la mateixa escola? A quina anaves abans? Quina t'agrada més? Per què? - Com veus l'escola? Com t'agradaria que fos?
- Com veus els teus professors? Com t'agradaria que fossin?
- T'interessa el que treballas a l'escola? Què t'agradaria treballar?
- Els teus pares han anat a l'escola? Te n'han parlat algun cop? Com era? Què en penses?

3.- Identitat i integració

- Quines van ser les **dificultats** més importants que vas tenir quan vas arribar i que tens avui dia a l'escola? (assignatures, adaptació al lloc d'arribada...)
- Et sents més marroquí o més català?
- T'han insultat mai? Què t'han dit? On i per què creus que ho fan? Com respons tu?
- Creus que et tracten de manera diferent pel fet de no ser català? (els mestres, els ciutadans...)
- Com vius la diferència?

4.- Perspectives de futur

- Valoració del pas per l'escola: què has après? De què creus que et servirà en el futur?
- Quan siguis gran, en què t'agradaria treballar?

Entrevista amb Inspecció de.....

Data de l'entrevista:

Persona entrevistada:

Càrrec desenvolupat:

Adreça:

0.- Dades respecte la població immigrant

- Contextualització de la situació escolar de la zona pel que respecta a la immigració.
- Característiques socioeconòmiques i socioculturals de la immigració: procedència...
- Distribució per centres públics i concertats; % d'alumnes immigrants a la zona respecte als autòctons. Evolució des del 1998 fins a l'actualitat. Tendència.

1.- Escolarització

- Característiques de l'escolarització dels alumnes immigrants en funció de la procedència, anterior escolarització...
- Impacte en les escoles per l'arribada d'aquests alumnes immigrants
(Projectes, Plans d'Acollida,...)
- Elements principals que propicien la bona integració dels alumnes i de les famílies d'aquests en les escoles.

2.- Temes emergents

3.- Perspectives futures

Entrevista amb Serveis Socials

Data de l'entrevista:

Persona entrevistada:

Càrrec desenvolupat:

Adreça:

0.- Dades respecte la població immigrant

- Característiques socioeconòmiques de la immigració
- Zones més ocupades pels immigrants
- Àmbits de treball preferentment ocupats pels immigrants
- Característiques socioculturals dels immigrants (tipus de famílies, nombre de fills...)

1.- Serveis oferts per atendre la població immigrant

- Tipus de serveis destinats a l'atenció dels immigrants. Funcions dels serveis.
- Existència d'associacions destinades o formades pels immigrants. Tipus i funcions.
- Existència de **xarxes d'immigrants**. Característiques i funcions. Paper en la integració dels nousvinguts.
- Existència de Programes Socials d'Acollida. Objectius.
- Existència de nous projectes per adaptar-se a la nova realitat.

2.-L'escola

- Funcions generals de l'assistent social en l'àmbit educatiu. Funcions concretes, respecte als alumnes immigrants, de l'assistent social en l'àmbit educatiu.
- % d'alumnes immigrants a les escoles de la zona respecte els autòctons
- Presència dels alumnes immigrants als centres privats concertats
- Relació família-escola. Principals conflictes.

3.- Entrada de nova immigració

- Recorregut seguit pels immigrants des de la seva arribada al municipi
- Recorregut seguit per un nen immigrant en edat d'escolarització des de la seva arribada a Calella fins que és escolaritzat

- És el mateix aquest recorregut si es tracta d'una escola pública o d'una escola privada concertada?
- Quin és el paper que juguen les comissions d'escolarització?

4.- Integració

- Quan es considera que un alumne o una persona està integrada?
- Elements principals que propicien la integració dels immigrants al municipi
- Elements principals que propicien la integració dels alumnes als centres educatius

5.- Balanç final i valoració

- Valoració des dels Serveis Socials de la situació actual de la immigració al municipi.
- Valoració des dels Serveis Socials de la situació actual dels alumnes immigrants al municipi.
- Perspectives futures tant en l'àmbit social com escolar pel que fa a la immigració.