

El procés d'escolarització d'alumnat fill de famílies immigrades d'origen africà escolaritzat a les comarques de Girona

Xavier Besalú, Judit Fullana (coord.), Anna López, Montserrat Vilà

NOVEMBRE 2001

***El procés d'escolarització d'alumnat fill de famílies
immigrades d'origen africà escolaritzat a les comarques de
Girona***

**L'informe ha estat elaborat per Xavier Besalú, Judit Fullana, Anna López i
Montserrat Vilà
Coordinat per Judit Fullana**

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

**L'estudi ha estat realitzat en el marc del conveni entre l'Associació
GRAMC i la Universitat de Girona**

**Ha estat finançat pels Serveis de Cultura Popular de la
Fundació Jaume Bofill**

Novembre de 2001

Índex

PRESENTACIÓ	1
--------------------------	----------

CAPÍTOL 1

OBJECTIUS I METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ	3
1. OBJECTIUS.....	3
2. METODOLOGIA.....	4
<i>2.1. Selecció dels casos</i>	<i>7</i>
<i>2.2. La selecció dels aspectes a estudiar</i>	<i>11</i>
2.2.1. El context sociocomunitari	13
2.2.2. El context familiar	14
2.2.3. El context escolar.....	14
2.2.4. L'alumne/a.....	16
<i>2.3. Disseny dels instruments de recollida de dades</i>	<i>16</i>
2.3.1. Objectius i indicadors de la recollida d'informació	16
2.3.2. La selecció dels instruments per a l'obtenció de la informació.....	27
<i>2.4. La selecció dels informants</i>	<i>28</i>
<i>2.5. Procés de recollida de dades</i>	<i>28</i>
<i>2.6. Planificació de l'anàlisi de dades</i>	<i>43</i>
3. BIBLIOGRAFIA	47

CAPÍTOL 2

INFORMES INDIVIDUALS	49
1. INTRODUCCIÓ.....	49
INFORME 1: MALIKA.....	51
<i>1. Descripció de l'alumna i criteris de selecció del cas</i>	<i>51</i>
<i>2. El context sociocomunitari</i>	<i>51</i>
<i>3. La família</i>	<i>57</i>
3.1. Característiques de la família.....	57
3.2. Expectatives de la família vers la seva filla	59
3.3. Percepcions i significats que s'atorguen a l'escola	59
3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari.....	60
<i>4. El context escolar</i>	<i>61</i>
4.1. Característiques generals del centre on ha anat l'alumna.....	61

4.2. El currículum del centre i com s'adequa a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant	63
4.2.1. Els plantejaments institucionals del centre en relació a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant.....	63
4.2.2. Experiència del centre en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i d'incorporació tardana.....	66
4.2.3. Continguts de les programacions per àrees que s'han introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant.....	68
4.2.4. L'avaluació de l'alumnat.....	69
4.2.5. Formació inicial i permanent del professorat sobre temes relacionats amb l'atenció a la diversitat....	71
4.3. Els aspectes organitzatius en relació a l'atenció a la diversitat i l'alumnat d'origen africà.....	71
4.3.1. Estratègies metodològiques que s'utilitzen per atendre l'alumnat d'origen immigrant	71
4.3.2. Coordinació del professorat	74
4.4. El suport extern i intern	75
4.4.1. El suport extern.....	75
4.4.2. El suport intern	76
5. L'alumne/a.....	77
5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumna.....	77
5.2. Característiques personals de l'alumna i percepció que ella té del procés escolar seguit i del suport rebut.....	79
5.2.1. Característiques personals de l'alumna.....	79
5.2.2. L'alumna enfront de l'aprenentatge escolar.....	80
5.2.3. Relacions amb els altres alumnes	82
5.2.4. Relacions amb el professorat	83
5.2.5. Percepció que l'alumna té de la seva família i del suport que rep	85
5.2.6. El temps lliure	86
6. Síntesi i conclusions	87
INFORME 2: HASSAN	93
1. Descripció de l'alumne i criteris de selecció del cas.....	93
2. El context sociocomunitari	93
3. La família.....	99
3.1. Característiques de la família.....	99
3.2. Expectatives de la família vers el seu fill.....	101
3.3. Percepcions i significats que s'atorguen a l'escola	101
3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari.....	102
4. El context escolar.....	102
4.1. Característiques generals del centre on ha anat l'alumne.....	102
4.2. El currículum del centre i com s'adequa a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant	104

4.2.1. Els plantejaments institucionals del centre en relació a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant.....	104
4.2.2. Experiència del centre en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i d'incorporació tardana.....	107
4.2.3. Continguts de les programacions per àrees que s'han introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant.....	109
4.2.4. L'avaluació de l'alumnat	110
4.2.5. Formació inicial i permanent del professorat sobre temes relacionats amb l'atenció a la diversitat..	112
4.3. Els aspectes organitzatius en relació a l'atenció a la diversitat i l'alumnat d'origen africà.....	112
4.3.1. Estratègies metodològiques que s'utilitzen per atendre l'alumnat d'origen immigrant	112
4.3.2. Coordinació del professorat.....	115
4.4. El suport extern i intern	116
4.4.1. El suport extern.....	116
4.4.2. El suport intern	117
5. L'alumne.....	118
5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumne.....	118
5.2. Característiques personals de l'alumne i percepció que ell té del procés escolar seguit i del suport rebut.....	121
5.2.1. Característiques personals de l'alumne.....	121
5.2.2. L'alumne enfront de l'aprenentatge escolar.....	121
5.2.3. Relacions amb els altres alumnes	121
5.2.4. Relacions amb el professorat.....	124
5.2.5. Percepció que l'alumne té de la seva família i del suport que rep	125
5.2.6. El temps lliure	125
6. Síntesi i conclusions	127
INFORME 3: MUSA	133
1. Descripció de l'alumne i criteris de selecció del cas.....	133
2. El context sociocomunitari	134
3. La família.....	135
3.1. Característiques de la família.....	135
3.2. Expectatives de la família vers el seu fill.....	136
3.3. Percepcions i significats que s'atorguen a l'escola	137
3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari.....	137
4. El context escolar.....	137
4.1. Caràcterístiques generals del centre on ha anat l'alumne.....	137
4.2. El currículum del centre i com s'adequa a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant	139
4.2.1. Els plantejaments institucionals del centre en relació a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant.....	139

4.2.2. Experiència del centre en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i d'incorporació tardana.....	141
4.2.3. Continguts de les programacions per àrees que s'han introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant.....	142
4.2.4. L'avaluació de l'alumnat.....	143
4.2.5. Formació inicial i permanent del professorat sobre temes relacionats amb atenció a la diversitat i/o atenció a l'alumnat d'origen immigrant	144
4.3. Els aspectes organitzatius en relació a l'atenció a la diversitat i l'alumnat d'origen africà.....	145
4.3.1. Estratègies metodològiques que s'utilitzen per atendre l'alumnat d'origen immigrant	145
4.3.2. Coordinació del professorat.....	151
4.4. El suport extern i intern	153
4.4.1. El suport extern.....	153
4.4.2. El suport intern	154
5. L'alumne.....	155
5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumne.....	155
5.2. Característiques personals de l'alumne i percepció que té del procés escolar seguit i del suport rebut	156
5.2.1. Característiques personals de l'alumne.....	156
5.2.2. L'alumne enfront de l'aprenentatge escolar.....	157
5.2.3. Relacions amb els altres alumnes	158
5.2.4. Relacions amb el professorat	158
5.2.5. Percepció que l'alumne té de la seva família i del suport que rep	159
5.2.6. El temps lliure	160
6. Síntesi i conclusions	160
INFORME 4: FÀTIMA.....	165
1. Descripció de l'alumna i criteris de selecció del cas.....	165
2. El context sociocomunitari	166
3. La família.....	170
3.1. Característiques de la família.....	170
3.2. Expectatives de la família envers la seva filla.....	171
3.3. Percepcions i significats que s'atorguen a l'escola	172
3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari.....	172
4. El context escolar.....	172
4.1. Característiques generals del centre on ha anat l'alumna.....	172
4.2. El currículum del centre i com s'adequa a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant	174
4.2.1. Els plantejaments institucionals del centre en relació a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant.....	174
4.2.2. Experiència del centre en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i d'incorporació tardana.....	179

4.2.3. Continguts de les programacions per àrees que s'han introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant.....	181
4.2.4. L'avaluació de l'alumnat.....	182
4.2.5. Formació inicial i permanent del professorat sobre temes relacionats amb l'atenció a la diversitat i/o atenció a l'alumnat d'origen immigrant.....	184
4.3. Els aspectes organitzatius en relació a l'atenció a la diversitat i l'alumnat d'origen africà.....	186
4.3.1. Estratègies metodològiques que s'utilitzen per atendre l'alumnat d'origen immigrant.....	186
4.3.2. Coordinació del professorat.....	189
4.4. El suport extern i intern.....	189
4.4.1. El suport extern.....	189
4.4.2. El suport intern.....	191
5. L'alumna.....	192
5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumna.....	192
5.2. Característiques personals de l'alumna i percepció que ella té del procés escolar seguit i del suport rebut.....	193
5.2.1. Característiques personals de l'alumna.....	193
5.2.2. L'alumna enfront de l'aprenentatge escolar.....	195
5.2.3. Relacions amb els altres alumnes.....	198
5.2.4. Relacions amb el professorat.....	199
5.2.5. Percepció que l'alumna té de la seva família i del suport que rep.....	200
5.2.6. El temps lliure.....	200
6. Síntesi i conclusions.....	201
INFORME 5: ABDUL.....	205
1. Descripció de l'alumne i criteris de selecció del cas.....	205
2. El context sociocomunitari.....	206
3. La família.....	215
3.1. Característiques de la família.....	215
3.2. Expectatives de la família vers el seu fill.....	216
3.3. Percepcions i significats que s'atorguen a l'escola.....	216
3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari.....	218
4. El context escolar.....	220
4.1. Característiques generals del centre on ha anat l'alumne.....	220
4.2. El currículum del centre i com s'adequa a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant.....	221
4.2.1. Els plantejaments institucionals del centre en relació a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant.....	221
4.2.2. Experiència del centre en l'atenció al'alumnat amb necessitats educatives especials i d'incorporació tardana.....	222

4.2.3. Continguts de les programacions per àrees que s'han introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant.....	224
4.2.4. L'avaluació de l'alumnat	225
4.2.5. Formació inicial i permanent del professorat sobre temes relacionats amb l'atenció a la diversitat ..	226
4.3. Els aspectes organitzatius en relació a l'atenció a la diversitat i l'alumnat d'origen africà.....	227
4.3.1. Estratègies metodològiques que s'utilitzen per atendre l'alumnat d'origen immigrant	227
4.3.2. Coordinació del professorat.....	229
4.4. El suport extern i el suport intern	230
4.4.1. El suport extern.....	230
4.4.2. El suport intern	231
5. L'alumne/a.....	232
5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumne.....	232
5.2. Característiques personals de l'alumne i percepció que ell té del procés escolar seguit i del suport rebut.....	234
5.2.1. Característiques personals de l'alumne.....	234
5.2.2. L'alumne enfront de l'aprenentatge escolar.....	236
5.2.3. Relacions amb els altres alumnes	239
5.2.4. Relacions amb el professorat	240
5.2.5. Percepció que l'alumne té de la seva família i del suport que rep	241
5.2.6. El temps lliure	242
6. Síntesi i conclusions	243
INFORME 6: MOHAMED.....	249
1. Descripció de l'alumne i criteris de selecció del cas.....	249
2. El context sociocomunitari	249
3. La família.....	255
3.1. Característiques de la família	255
3.2. Expectatives de la família vers el seu fill.....	256
3.3. Percepcions i significats que s'atorguen a l'escola	256
3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari.....	259
4. El context escolar.....	260
4.1. Característiques generals del centre on ha anat l'alumne.....	260
Febrer de 2000.....	260
Juny de 2000.....	260
4.2. El currículum del centre i com s'adequa a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant	262
4.2.1. Els plantejaments institucionals del centre en relació a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant.....	262
4.2.2. Experiència del centre en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i d'incorporació tardana.....	265

4.2.3. Continguts de les programacions per àrees que s'han introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant	266
4.2.4. L'avaluació de l'alumnat	267
4.2.5. Formació inicial i permanent del professorat sobre temes relacionats amb l'atenció a la diversitat ..	268
4.3. Els aspectes organitzatius en relació a l'atenció a la diversitat i l'alumnat d'origen africà	269
4.3.1. Estratègies metodològiques que s'utilitzen per atendre l'alumnat d'origen immigrant	269
4.3.2. Coordinació del professorat	272
4.4. El suport extern i intern	272
4.4.1. El suport extern	272
4.4.2. El suport intern	274
5. L'alumne	276
5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumne	276
5.2. Característiques personals de l'alumne i percepció que ell té del procés escolar seguit i del suport rebut	279
5.2.1. Característiques personals de l'alumne	279
5.2.2. L'alumne enfront de l'aprenentatge escolar	281
5.2.3. Relacions amb els altres alumnes	284
5.2.4. Relacions amb el professorat	285
5.2.5. Percepció que l'alumne té de la seva família i del suport que rep	286
5.2.6. El temps lliure	288
6. Síntesi i conclusions	288
INFORME 7: EVA	295
1. Descripció de l'alumna i criteris de selecció del cas	295
2. El context sociocomunitari	295
3. La família	300
3.1. Característiques de la família	300
3.2. Expectatives de la família vers la seva filla	302
3.3. Percepcions i significats que s'atorguen a l'escola	302
3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari	304
4. El context escolar	306
4.1. Característiques generals del centre on ha anat l'alumna	306
Grup	306
4.2. El currículum del centre i com s'adequa a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant	308
4.2.1. Els plantejaments institucionals del centre en relació a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant	308
4.2.2. Experiència del centre en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i d'incorporació tardana	310

4.2.3. Continguts de les programacions per àrees que s'han introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant.....	311
4.2.4. L'avaluació de l'alumnat.....	313
4.2.5. Formació inicial i permanent del professorat sobre temes relacionats amb l'atenció a la diversitat.....	313
4.3. Els aspectes organitzatius en relació a l'atenció a la diversitat i l'alumnat d'origen africà.....	314
4.3.1. Estratègies metodològiques que s'utilitzen per atendre l'alumnat d'origen immigrant.....	314
4.3.2. Coordinació del professorat.....	316
4.4. El suport extern i intern.....	316
4.4.1. El suport extern.....	316
4.4.2. El suport intern.....	316
5. L'alumna.....	317
5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumna.....	317
5.2. Característiques personals de l'alumna i percepció que ella té del procés escolar seguit i del suport rebut.....	319
5.2.1. Característiques personals de l'alumna.....	319
5.2.2. L'alumna enfront de l'aprenentatge escolar.....	321
5.2.3. Relacions amb els altres alumnes.....	324
5.2.4. Relacions amb el professorat.....	326
5.2.5. Percepció que l'alumna té de la seva família i del suport que rep.....	327
5.2.6. El temps lliure.....	328
6. Síntesi i conclusions.....	329
INFORME 8: MALICK.....	333
1. Descripció de l'alumne i criteris de selecció del cas.....	333
2. El context sociocomunitari.....	334
3. La família.....	335
3.1. Característiques de la família.....	335
3.2. Expectatives de la família vers el seu fill.....	336
3.3. Percepció i significats que s'atorguen a l'escola.....	336
3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari.....	337
4. El context escolar.....	338
4.1. Característiques generals del centre on ha anat l'alumne.....	338
4.2. El currículum del centre i com s'adequa a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant.....	339
4.2.1. Els plantejaments institucionals del centre en relació a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant.....	339
4.2.2. Experiència del centre en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i d'incorporació tardana.....	341
4.2.3. Continguts de les programacions per àrees que s'han introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant.....	342

4.2.4. L'avaluació de l'alumnat	342
4.2. Els aspectes organitzatius en relació a l'atenció a la diversitat i l'alumnat d'origen africà	343
4.3.2. Estratègies metodològiques que s'utilitzen per atendre l'alumnat d'origen immigrant	343
4.3.3. Coordinació del professorat	344
4.4. El suport extern i el suport intern	345
4.4.1. El suport extern	345
4.4.2. El suport intern	345
5. L'alumne	345
5.1. itinerari escolar seguit per l'alumne	345
5.2. Característiques personals de l'alumne i percepció que ell té del procés escolar seguit i del suport rebut	347
5.2.1. Característiques personals de l'alumne	347
5.2.2. L'alumne enfront de l'aprenentatge escolar	348
5.2.3. Relacions amb els altres alumnes	349
5.2.4. Relacions amb el professorat	350
5.2.5. Percepció que l'alumne té de la seva família i del suport que rep	351
5.2.6. El temps lliure	351
6. Síntesi i conclusions	353
INFORME 9: SALIMATOU	355
1. Descripció de l'alumna i criteris de selecció del cas	355
2. El context sociocomunitari	356
3. La família	359
3.1. Característiques de la família	359
3.2. Expectatives de la família vers la seva filla	359
3.3. Percepcions i significats que s'atorguen a l'escola	360
3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari	361
4. El context escolar	362
4.1. Característiques generals del centre on ha anat l'alumna	362
4.2. El currículum del centre i com s'adequa a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant.	363
4.2.1. Els plantejaments institucionals del centre en relació a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant	363
4.2.2. Experiència del centre en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i d'incorporació tardana	365
4.2.3. Continguts de les programacions per àrees que s'han introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant	366
4.2.4. L'avaluació de l'alumnat	366
4.2.5. Formació inicial i permanent del professorat sobre temes relacionats amb l'atenció a la diversitat ..	367
4.3. Els aspectes organitzatius en relació a l'atenció a la diversitat i l'alumnat d'origen africà	367

4.3.1. Estratègies metodològiques que s'utilitzen per atendre l'alumnat d'origen immigrant	367
4.3.2. Coordinació del professorat	368
4.4 El suport extern i el suport intern	368
4.4.1. El suport extern.....	368
4.4.2. El suport intern	368
5. L'alumna.....	369
5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumna.....	369
5.2. Característiques personals de l'alumna i percepció que ella té del procés escolar seguit i del suport rebut	371
5.2.1. Característiques personals de l'alumna.....	371
5.2.2. L'alumna enfront de l'aprenentatge escolar.....	371
5.2.3. Relacions amb els altres alumnes	373
5.2.4. Relacions amb el professorat	373
5.2.5. Percepció que l'alumna té de la seva família i del suport que rep	373
5.2.6. El temps lliure	374
6. Síntesi i conclusions	375

CAPÍTOL 3

ANÀLISI TRANSVERSAL	377
INTRODUCCIÓ.....	377
1. EL CONTEXT SOCIOCOMUNITARI	378
1.1. La distribució de població immigrada	379
1.2. Els serveis.....	380
1.3. El context escolar en relació al context sociocomunitari.....	382
1.4. L'habitatge.....	383
1.5. Polítiques i accions a nivell municipal.....	384
1.6. El teixit associatiu.....	384
1.7. Altres serveis regentats i destinats a persones immigrades.....	385
1.8. Percepcions de la població autòctona vers la població immigrada.....	385
2. LA FAMÍLIA	389
2.1. Característiques familiars	389
2.2. Expectatives de la famílies vers el seu fill/a	391
2.3. Percepcions i significats que s'atorguen a l'escola.....	393
2.4. La relació de la família amb l'entorn sociocomunitari	397
3. EL CONTEXT ESCOLAR.....	399
3.1. Característiques generals dels centres.....	399

<i>3.2. El currículum del centre i com s'adequa a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant.....</i>	<i>402</i>
3.2.1. Els plantejaments institucionals del centre en relació a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant	402
Pla d'Acollida.....	407
Pla d'acollida.....	412
La Programació general del centre i la Memòria anual.....	413
3.2.2. Experiència del centre en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i d'incorporació tardana	414
3.2.3. Continguts de les programacions per àrees que s'han introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant	419
3.2.4. L'avaluació de l'alumnat	425
3.2.5. Formació inicial i permanent del professorat sobre temes relacionats amb l'atenció a la diversitat	429
<i>3.3. Els aspectes organitzatius en relació a l'atenció a la diversitat i l'alumnat d'origen africà.....</i>	<i>435</i>
3.3.1. Estratègies metodològiques que s'utilitzen per atendre l'alumnat d'origen immigrant	435
3.3.2. Coordinació del professorat	445
3.3.3. El suport extern i intern	449
3.3.3.1. El suport extern.....	449
3.3.3.2. El suport intern	453
5. L'ALUMNE/A	457
<i>5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumne/a.....</i>	<i>457</i>
<i>5.2. Característiques personals de l'alumne/a i percepció que ell/a té del procés escolar seguit i del suport rebut.....</i>	<i>461</i>
5.2.1. Característiques personals de l'alumne/a	461
5.2.2. L'alumne/a enfront de l'aprenentatge escolar	463
5.2.3. Relacions amb els altres alumnes.....	464
5.2.4. Relacions amb el professorat	466
5.2.5. Percepció que l'alumne/a té de la seva família i del suport que rep.....	466
5.2.6. El temps lliure.....	468

CAPÍTOL 4

OPINIONS DEL PROFESSORAT EN RELACIÓ A L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL, L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT I A L'ALUMNAT D'ORIGEN IMMIGRANT	473
INTRODUCCIÓ.....	473
1. DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA.....	475
2. EXPERIÈNCIA DOCENT EN GENERAL I AMB ALUMNAT D'ORIGEN IMMIGRANT	476
3. FORMACIÓ INICIAL I PERMANENT	478

4. OPINIONS SOBRE L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL, L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT I L'ATENCIÓ A L'ALUMNAT D'ORIGEN IMMIGRANT.....	480
---	-----

CAPÍTOL 5

CONCLUSIONS I PROPOSTES	501
INTRODUCCIÓ.....	501
1. EL CONTEXT SOCIOCOMUNITARI	503
2. EL CONTEXT FAMILIAR.....	511
3. EL CONTEXT ESCOLAR.....	516
3.1. Característiques generals dels centres.....	517
3.2 Plantejaments institucionals.....	520
3.3. El currículum	523
3.4 L'avaluació	525
3.5. Metodologia.....	527
3.6. Suport extern.....	531
3.7. Suport intern	534
3.8. Formació del professorat.....	537
4. L'ALUMNE/A	538

Presentació

L'estudi que es presenta en aquestes pàgines és la segona part de la recerca iniciada durant el curs 1998-99 que vam titular "l'èxit i el fracàs escolar dels alumnes fills d'immigrants africans, escolaritzats a les comarques de Girona". En el projecte inicial de la recerca ens proposàvem assolir tres objectius:

1. Obtenir informació sobre l'èxit i el fracàs escolar en finalitzar les etapes d'educació primària, el primer cicle d'educació secundària obligatòria (ESO) i el segon cicle d'ESO, dels alumnes fills d'immigrants africans als centres educatius de les comarques de Girona, en el curs 1997-98.
2. Conèixer la trajectòria escolar, en termes de resultats acadèmics, dels alumnes d'origen immigrant dels centres educatius de les comarques gironines que van finalitzar educació primària, el primer cicle d'ESO i el segon cicle d'ESO, en el curs 1997-98.
3. Identificar els diferents factors (familiars, socials, culturals, escolars i personals) que poden contribuir a la configuració de determinades trajectòries escolars d'alumnat d'origen africà escolaritzat a les comarques gironines.
4. Proporcionar orientacions per a la pràctica educativa en l'àmbit de l'acció educativa amb alumnat d'origen africà.

La recerca desenvolupada per assolir els objectius 1 i 2 ha donat lloc a un informe que es va presentar als Serveis de Cultura Popular de la Fundació J. Bofill i al GRAMC (Grups de Recerca i Actuació en Minories Culturals i Treballadors Estrangers) el mes de novembre de 1999. La recerca que es presenta a continuació es refereix a l'estudi que hem desenvolupat per assolir els objectius tercer i quart.

Tot i que l'informe que s'ha derivat de l'estudi dels dos primers objectius té entitat en ell mateix, parlem de *segona fase de la recerca* en el sentit que aquest primer estudi, de caire descriptiu i quantitatiu, ens ha proporcionat una primera aproximació a la situació de l'èxit i fracàs escolar dels alumnes fills de pares immigrants d'origen africà de les comarques de Girona. Entenem que els resultats obtinguts en aquest primer estudi requerien un major aprofundiment per tal d'obtenir unes orientacions per a la pràctica educativa i, per això, hem desenvolupat aquesta segona part des d'una perspectiva metodològica diferent a la primera.

Aquesta investigació ha estat realitzada per el Grup de Recerca d'Atenció a la Diversitat del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona, en conveni amb l'associació GRAMC i finançada pels Serveis de Cultura Popular de la Fundació Jaume Bofill.

L'equip investigador està format per quatre persones, totes elles professores del Departament de Pedagogia de la UdG: Xavier Besalú, Judit Fullana, Anna López i Montserrat Vilà.

L'informe que tot seguit presentem està dividit en cinc capítols. En el primer capítol s'exposen els objectius i la metodologia seguida per dur a terme aquesta investigació; el segon capítol conté els informes individuals que hem elaborat per cada un dels casos – alumnes de primària i de secundària- que hem estudiat i analitzat en profunditat. El tercer capítol conté l'anàlisi i interpretació de la informació des d'una perspectiva transversal, és a dir, per cada objectiu de la recerca hem analitzat els diferents informes individuals i hem elaborat un document en el qual s'analitzen els casos de forma conjunta per tal d'observar similituds, discrepàncies, matisos i singularitats dels diferents processos d'escolarització seguits per l'alumnat estudiat. Aquest document constitueix el tercer capítol de l'informe. El quart capítol el dediquem a l'anàlisi de les opinions del professorat en relació a l'educació intercultural, l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant. Finalment, el cinquè capítol conté les conclusions i les propostes d'actuació que es deriven de la reflexió a la qual ens ha conduït tot aquest procés d'investigació.

No volem acabar aquesta presentació sense agrair sincerament la col·laboració de totes les persones i entitats que han fet possible la realització d'aquesta recerca:

Als centres educatius públics d'educació infantil i primària, i d'educació secundària obligatòria, i al professorat d'aquests centres per haver-nos facilitat l'accés a la documentació dels centres i per haver accedit a què els robéssim part del seu temps per tal de realitzar les entrevistes i respondre els qüestionaris que han format part d'aquesta recerca. Als 9 alumnes –Malika, Hassan, Fatima, Musa, Abdul, Mohamed, Eva, Malick i Salimatou- i a les seves famílies per la seva participació en les entrevistes i per haver-nos obert les portes de les seves vides i, fins i tot, en algun cas, de casa seva. Als professionals, regidors, tècnics dels ajuntaments i d'altres entitats que han col·laborat amb nosaltres proporcionant-nos informació que ens ha permès contextualitzar en el marc sociocomunitari l'estudi de cada cas. A en Toni Berta i a la Merche Malo per la seva col·laboració en la transcripció de les entrevistes. A l'associació GRAMC i a la Fundació Jaume Bofill per haver finançat aquesta investigació.

Capítol 1

Objectius i metodologia de la investigació

En aquest capítol presentem els objectius concrets de la investigació i detallem quin ha estat el procés metodològic seguit per assolir-los. Així, s'exposa a continuació com s'han seleccionat els casos i els aspectes a estudiar, es detalla el procés de disseny dels instruments de recollida de dades, dels informants i s'explica com s'ha dut a terme l'obtenció de la informació. També expliquem en aquest capítol com hem planificat el procés d'anàlisi i interpretació de la informació.

1. Objectius

Tal com hem comentat, per tant, els objectius d'aquesta segona part de la recerca són els següents:

1. *Identificar els diferents factors (familiars, socials, culturals, escolars i personals) que poden contribuir a la configuració de determinades trajectòries escolars de l'alumnat d'origen africà escolaritzat a les comarques gironines.*

Es tracta d'estudiar quins factors relacionats amb diferents dimensions de la vida de l'alumnat han tingut un paper rellevant en la configuració de determinades trajectòries escolars i analitzar de quina manera s'han articulats per configurar aquestes trajectòries.

2. *Proporcionar orientacions per a la pràctica educativa destinada a la millora dels processos d'escolarització de l'alumnat fill de pares immigrants africans escolaritzats a les comarques de Girona.*

Els treballs realitzats en relació als tres objectius que es plantegen en el projecte global, del qual aquest en forma part, ens conduiran a plantejar orientacions per a la pràctica educativa destinades a la millora dels processos d'escolarització de l'alumnat fill de pares immigrants d'origen africà

2. Metodologia

La metodologia que hem utilitzat per dur a terme aquesta part de la recerca és la de l'*estudi de casos*, amb un enfocament de *tipus qualitatiu*. Els casos serien alumnes, seleccionats a partir de diferents criteris, tal com veurem a continuació.

Utilitzar la metodologia d'estudi de casos respon al nostre propòsit d'apropar-nos, d'una manera més directa a com ho hem fet en la primera etapa de l'estudi (curs 1998-99), a la realitat escolar dels alumnes fills de famílies immigrades d'origen africà i, prenent com a focus central de l'estudi, l'anàlisi i la interpretació d'aquesta realitat, poder comprendre quins factors (familiars, socials, culturals, escolars i personals) han tingut incidència en el seu procés d'escolarització, així com comprendre de quina manera interaccionen aquests factors. La complexitat d'un tema com aquest fa que pensem que la dimensió més extensiva, quantitativa i objectiva que s'ha tractat en la primera fase de la recerca, hagi de ser complementada per un estudi que aportï una dimensió més intensiva i qualitativa de l'objecte del nostre estudi, per tal d'obtenir una visió més completa del tema.

Al nostre entendre l'estudi de casos de tipus qualitatiu és un mètode que ajuda a organitzar l'estudi de processos complexos i multidimensionals com són els processos d'escolarització. El fet de centrar-nos en casos concrets ofereix la possibilitat de trobar un esquema sobre la base del qual estructurar el procés de recerca i, sobretot, ajuda a centrar els pensaments-discursos dels informants.

En el nostre estudi, el cas és l'alumne en tant que ha participat en un procés d'escolarització determinat. El cas té un sentit instrumental que, segons Stake (1998), consisteix a "examinar un cas particular per proporcionar introspecció sobre un assumpte o refinar la teoria. El cas té un interès secundari; juga un paper de suport, de facilitar la nostra comprensió de quelcom més" (Stake, 1998:98). És a dir, malgrat que ens centrem en uns individus particulars, el seu estudi té un interès instrumental; el "quelcom més" és, en el nostre estudi, aprofundir en el coneixement dels mecanismes que poden tenir efectes positius en els processos d'escolarització de l'alumnat que prové de famílies immigrades d'origen africà.

L'obtenció de les dades s'ha realitzat bàsicament a partir d'entrevistes i de qüestionaris i l'anàlisi de les dades s'ha fet utilitzant tècniques d'anàlisi de contingut. Ho comentarem amb detall als apartats següents.

Per realitzar aquest estudi s'han dut a terme diferents tasques, que agrupem en tres blocs:

Bloc 1: Informació i formació

Inclou un conjunt de tasques destinades a conèixer, des del punt de vista de diferents professionals que treballen per atendre les necessitats educatives de l'alumnat d'origen africà (mestres, professionals dels EAP, mediadors, etc.), les particularitats i condicionants del treball educatiu amb que es realitza amb aquests alumnes. Aquest bloc ha estat un dels fonaments per planificar l'estudi de casos, ja que en ha ajudat a ajustar-nos el màxim possible a la realitat, i a seleccionar els aspectes a estudiar.

Bloc 2: Planificació de l'estudi de casos

Inclou un conjunt de tasques destinades a la planificació del procés a seguir en l'estudi: La selecció dels casos, el disseny de l'estudi, la planificació dels instruments i estratègies de recollida d'informació, la planificació dels procediments de recollida de dades, la negociació de l'accés als centres educatius, a les famílies, als alumnes.

Bloc 3: Desenvolupament de l'estudi i elaboració dels informes

Inclou les tasques relacionades amb l'aplicació del pla elaborat. Inclou la recollida de dades i la seva organització, l'anàlisi i interpretació de la informació recollida, l'elaboració dels informes individuals i de l'informe final.

A la Taula 1.1. es presenta amb més detall la descripció de les tasques que hem desenvolupat així com la seva temporalització.

En els apartats següents explicarem amb més detall el procediment seguit per a la selecció dels casos, la selecció i elaboració dels instruments i la selecció dels informants.

Taula 1.1.: Tasques i temporalització de l'estudi de casos

Bloc 1: Informació i formació		
Tasques		Temporalització
Tasca 1	Sessió de treball de l'equip investigador. Organització d'un grup de discussió format per diferents professionals (mestres, professionals dels EAP, professionals del programa d'Educació compensatòria, mediadors culturals, entre altres) que intervenen en l'atenció educativa de l'alumnat d'origen africà. Dóna lloc a un informe que hem tingut en compte en el procés de selecció de les variables i en l'elaboració dels instruments de recollida d'informació	Abril del 2000
Tasca 2	Visita i entrevista a diferents CEIP i IES per apropar-nos a la realitat que es viu en els centres relacionada amb l'atenció als alumnes fills de famílies immigrades i a la situació d'èxit i fracàs escolar d'aquests alumnes	Abril-maig-juny del 2000
Bloc 2: Planificació de l'estudi de casos		
Tasques		Temporalització
Tasca 3	Disseny de l'estudi de casos	Maig i juny del 2000
Tasca 4	Elaboració dels instruments per a la recollida d'informació: Entrevistes, qüestionaris, fulls de registre.	Maig a juliol del 2000
Tasca 5	Planificació de la recollida de dades Elaborar el pla de treball per a la recollida de les dades de cada cas.	Juny-juliol del 2000
Tasca 6	Negociació de l'accés i selecció dels casos. Prèviament a la recollida d'informació s'ha pactat amb els centres educatius la seva participació.	Juliol-octubre del 2000
Bloc 3: Desenvolupament de l'estudi i elaboració dels informes		
Tasques		Temporalització
Tasca 7	Recollida de les dades Procés de treball de camp. Aplicació dels instruments i estratègies elaborades per a recollir la informació	Novembre 2000 a maig del 2001
Tasca 8	Organització de les dades Transcripcions i entrada de dades.	Febrer 2001 a juny 2001
Tasca 9	Anàlisi de les dades Anàlisi de les dades corresponents a cada cas i elaboració d'un informe individual Anàlisi del conjunt de casos per tal d'identificar factors que incideixen en l'èxit i fracàs escolar. Elaboració d'un informe de comparació de casos.	Maig a juliol 2001
Tasca 10	Elaboració de les conclusions de l'estudi, donant lloc a un informe final	Setembre-octubre de 2001

2.1. Selecció dels casos

Els casos que s'han estudiat s'han seleccionat a partir de diferents criteris. Aquests criteris ens els va proporcionar la primera part de la investigació, en la qual, entre altres coses, vam realitzar un estudi d'itineraris escolars d'alumnat fill de famílies d'origen africà. Fruit d'aquest estudi vam identificar algunes variables que, en aquesta primera aproximació, semblava que havien sigut significatives en el procés d'escolarització d'aquests alumnes. A més, havíem de tenir en compte que la recollida de dades es faria durant el curs 2000-01 per la qual cosa calia tenir present que interessava treballar amb casos que ja haguessin finalitzat etapes educatives. Per tant, vam decidir que els criteris per seleccionar els casos serien els següents:

1. *Haver finalitzat l'etapa d'educació primària o bé l'etapa d'Educació Secundària Obligatoria.* Això significa que hem seleccionat alumnes que el curs 1999-00 estaven fent sisè curs d'educació primària o bé quart curs d'ESO i que finalitzen aquestes etapes el juny del 2000. Això ens permet recollir informació sobre el procés d'escolarització, incloent els resultats de les avaluacions d'etapes educatives completes.
2. *Ser o no un alumne d'incorporació tardana:* Calia seleccionar alguns alumnes que haguessin iniciat el procés d'escolarització des d'educació infantil i alumnes que s'haguessin incorporat tardanament al sistema educatiu. Cal tenir present que el Departament d'Ensenyament considera que un alumne és d'incorporació tardana si inicia el procés d'escolarització a Catalunya a partir del tercer curs d'educació primària.
3. *Resultats de les avaluacions:* Haver superat o no els objectius de l'etapa.
4. *L'origen:* o bé del Nord d'Àfrica (Magrib) o bé de la resta d'Àfrica (Senegal, Gàmbia...)

Creuant aquesta quatre criteris s'havien de seleccionar un total de 16 casos: 8 de 6è d'educació primària i 8 de 4rt d'ESO. A la Taula 1.2. es mostra la combinació de criteris que dona lloc a aquests 16 casos.

Altres criteris complementaris que ens proposàvem tenir en compte, en funció de la informació disponible, a l'hora de decidir quins casos seleccionàvem eren: el gènere, l'ètnia (berber-no berber en els casos d'origen magribí; sarahole, fula o mandinga pels casos procedents del Senegal i Gàmbia), la comarca de residència

Taula 1.2.: Criteris per a la selecció dels casos

Curs (1999-00)	Incorporació al SE	Resultats de l'avaluació	Procedència	Cas
6è d'Educació Primària	No incorporació tardana	Supera l'etapa	Nord d'Àfrica	1
			Resta d'Àfrica	2
		No supera l'etapa	Nord d'Àfrica	3
			Resta d'Àfrica	4
	Incorporació tardana	Supera l'etapa	Nord d'Àfrica	5
			Resta d'Àfrica	6
		No supera l'etapa	Nord d'Àfrica	7
			Resta d'Àfrica	8
4rt d'ESO	No incorporació tardana	Supera l'etapa	Nord d'Àfrica	9
			Resta d'Àfrica	10
		No supera l'etapa	Nord d'Àfrica	11
			Resta d'Àfrica	12
	Incorporació tardana	Supera l'etapa	Nord d'Àfrica	13
			Resta d'Àfrica	14
		No supera l'etapa	Nord d'Àfrica	15
			Resta d'Àfrica	16

El procés que hem seguit per seleccionar els casos va ser el següent:

1. Seleccionar algunes escoles i instituts d'educació secundària públics de diferents comarques de Girona, amb diferent presència d'alumnat d'origen immigrant, i situades en diferents poblacions. Els centres d'educació infantil i primària (CEIP) i els instituts d'educació secundària (IES) seleccionats foren, per comarques:
 - 3 CEIP del Gironès
 - 1 CEIP del Pla de l'Estany
 - 1 CEIP de la Selva
 - 1 CEIP del Baix Empordà
 - 2 IES del Gironès
 - 1 IES del Pla de l'Estany
 - 1 IES del Baix Empordà
2. Posar-nos en contacte amb aquests centres per tal de sol·licitar la seva col·laboració en proporcionar-nos un primer llistat d'alumnat d'origen africà que estaven finalitzant l'etapa d'educació primària o l'educació secundària obligatòria durant el curs 1999-00. Les taules 3 i 4 mostren els fulls que vam enviar a les escoles i IES per recollir aquesta

informació, una vegada teníem la seva autorització. Aquesta informació la vam recollir durant els mesos de maig i juny de 2000. Vam rebre resposta de tots els centres excepte d'un CEIP de la comarca del Baix Empordà.

Taula 1.3.: Full per obtenir un primer llistat de casos possibles dels CEIP per a formar part de l'estudi

Alumnes de 6è d'educació primària (Curs 1999-00)

CEIP: _____

<i>Identificador de l'alumne/a (pel centre educatiu)</i>	<i>Incorporació al Sistema Educatiu (Inc. tardana o No inc. tardana)</i>	<i>Resultats de l'avaluació (supera l'etapa o no el supera)</i>	<i>Procedència (Nord d'Àfrica o Resta d'Àfrica)</i>	<i>Ètnia</i>	<i>Gènere (Masculí o Femení)</i>	<i>IES on cursarà l'ESO</i>

Taula 1.4.: Full per obtenir un primer llistat de casos possibles dels IES per a formar part de l'estudi

Alumnes de 4rt d'ESO (Curs 1999-00)

IES _____

<i>Identificador de l'alumne/a (pel centre educatiu)</i>	<i>Incorporació al Sistema Educatiu (Inc. tardana o No inc. tardana)</i>	<i>Resultats de l'avaluació (supera l'etapa o no el supera)</i>	<i>Procedència (Nord d'Àfrica o Resta d'Àfrica)</i>	<i>Ètnia</i>	<i>Gènere (Masculí o Femení)</i>	<i>Observacions (Farà batxillerat, mòduls professionals, deixa d'estudiar...)</i>

- Amb aquesta informació vam confeccionar un primer llistat de possibles casos a estudiar. Tenint en compte les variables de gènere i procedència l'equip investigador va seleccionar uns quants casos, va negociar amb els centres la possibilitat del seu estudi i finalment es va obtenir un llistat compostat per 9 alumnes tal com mostra la Taula 1.5.. A la taula es veu que hi ha algunes caselles buides. Això és així perquè als centres consultats no hi havia cap cas que complís amb determinats criteris. L'equip investigador va decidir treballar amb intensitat en aquests 9 casos.

4. Cal tenir present que en la redacció de l'estudi hem tingut en compte de preservar el màxim la intimitat de les persones que en formen part i de respectar la confidencialitat de les informacions. És per això que els noms dels alumnes que apareixen no són els reals. Tampoc hem esmentat els noms de les escoles i IES, ni la població on se situen, tot i que sí que esmentem la comarca on estan situats.

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

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

2.2. La selecció dels aspectes a estudiar

La selecció dels aspectes a estudiar ha estat marcada des de bon començament pel criteri d'obtenir el màxim d'informació possible sobre factors o variables que hagin pogut tenir un paper important en el procés d'escolarització de cada alumne, aconseguint, d'aquesta manera una visió global d'aquests processos. Això significa que hem de tenir en compte variables dels diferents contextos –interrelacionats, d'altra banda- en què se situa l'alumne. Malgrat que aquest criteri estava clar, hi ha algunes aportacions de diferents autors que ens van semblar significatives per il·lustrar-nos entorn d'aquesta qüestió. En primer lloc, l'aportació d'Alegre i Herrera (2000) mitjançant el seu estudi sobre la inserció de les “segones generacions” de les famílies immigrades d'origen magribí a les escoles de Mataró, centrat bàsicament en estudiants de segon cicle d'ESO. De les aportacions d'aquests autors vam prendre en consideració la importància de:

- a) La incorporació (acollida) de l'alumnat immigrant a l'escola
- b) Les relacions alumnat immigrant-alumnat autòcton.
- c) Les relacions alumnat-professorat
- d) El currículum i el material escolar
- e) L'aprenentatge de les llengües autòctones
- f) Les relacions escola-família
- g) La importància de l'oci i del temps lliure

A un altre nivell Sabariego (1999), en el seu article sobre l'avaluació de programes d'educació intercultural ens aporta algunes idees relatives a criteris a tenir en compte l'anàlisi dels documents del centre, en el sentit de percebre quines són les característiques del centre des d'una perspectiva intercultural.

A més d'això, i des d'una perspectiva més general, és a dir, no específicament pensant en els processos d'escolarització d'alumnat d'origen immigrant, les aportacions de Fullana (1996, 1998) ens han proporcionat informació sobre variables que poden resultar significatives per a la prevenció del fracàs escolar, és a dir, variables que poden constituir factors protectors del risc de fracàs escolar.

La darrera referència i, potser, la més important, ha estat el contingut del grup de discussió que vam organitzar el mes d'abril del 2000 i al qual van assistir professorat d'IES i professorat de CEIP amb diferents càrrecs (directors, coordinador pedagògic, cap

d'estudis), el psicopedagog d'un EAP mediadors culturals, exalumnes –d'origen immigrant- d'institut, responsables d'un centre obert i els membres de la recerca. Aquesta sessió va donar lloc a un informe on es reflectien algunes de les principals opinions sobre l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant¹ i sobre les estratègies que s'utilitzen per atendre aquest alumnat.

Basant-nos en tot això, hem estructurat els diferents aspectes a considerar en quatre grans blocs que, si bé estan estretament relacionats, tenen unes característiques pròpies i abracen diferents dimensions que pensem que són clau per analitzar els processos d'escolarització. A efectes d'organització de l'estudi hem considerat, doncs, aquests quatre blocs que desenvoluparem amb més detall tot seguit:

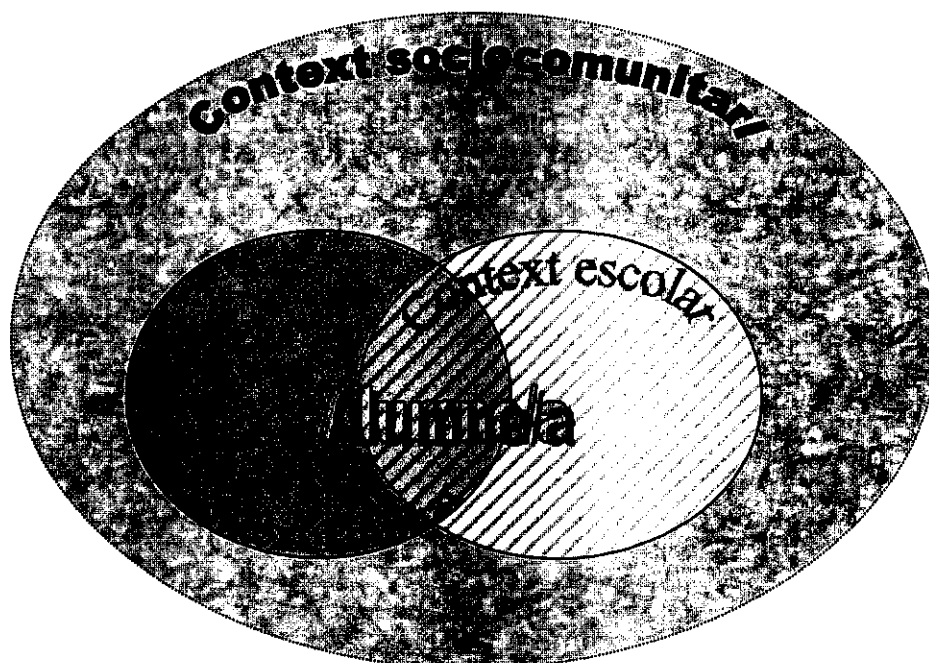
- *El context sociocomunitari*, és a dir, el context social del barri o poble en el que se situen tant la família de l'alumne com el centre escolar on han estat escolaritzats fins a finalitzar el curs 1999-00.
- *El context familiar*, en tant que és l'entorn més immediat on se situa el nen o la nena,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

¹ Som conscients que parlar d'alumnat d'origen immigrant no és el mateix que parlar d'alumnat d'origen africà. No obstant, per simplificar la redacció d'aquest informe ens referirem sovint a alumnat d'origen immigrant tant si el tema que estem tractant afecta a tot l'alumnat fill de famílies immigrades, siguin de la procedència que siguin, com si afecta només a l'alumnat fill de famílies d'origen africà, que són el centre d'interès d'aquesta investigació.

pròpies. D'ell o d'ella ens interessarà conèixer les característiques personals, la percepció que té del procés escolar seguit, la percepció que té del suport rebut, i conèixer com s'enfronta l'alumne a l'activitat escolar, les seves relacions amb el professorat, amb la resta de l'alumnat i amb la seva família.

A la Figura 1.1. presentem d'una forma gràfica aquests diferents aspectes i les seves relacions tal com ens les hem plantejat en aquesta recerca:

Figura 1.1.: Els diferents aspectes a estudiar i les seves relacions



A continuació exposem quines qüestions hem pres en consideració per estudiar cada un dels quatre aspectes esmentats, i que ens semblava que tenien un paper significatiu per conèixer amb detall els processos d'escolarització.

2.2.1. El context sociocomunitari

Dins del context sociocomunitari hem tingut en compte:

1. Serveis de què disposa el barri o poble on viu la família, generals i també específics per a persones immigrades, si és que es dona el cas.
2. Característiques de l'entorn immediat on viu la família.

3. Percepció que té la comunitat sobre el fet que hi visquin persones immigrades.
4. Elements del context que es percep que han tingut rellevància per a donar suport a l'alumnat d'origen immigrant.

2.2.2. El context familiar

En el context familiar hem inclòs:

1. Característiques generals de la família i dels seus membres
2. Expectatives de la família en relació al futur personal i laboral del fill/a.
3. Percepcions i significats que la família atorga a l'escola.
4. Relació de la família amb l'entorn sociocomunitari.

2.2.3. El context escolar

Dins del context escolar hem considerat els aspectes curriculars i els aspectes organitzatius del centre. Cal puntualitzar que malgrat que el concepte de currículum inclou elements organitzatius, de continguts de l'ensenyament, el suport, etc., a efectes de planificació hem inclòs en l'apartat de currículum els aspectes relacionats amb els plantejaments institucionals del centre, els continguts de l'ensenyament i l'avaluació. També hem inclòs aspectes referits al professorat i l'organització del suport intern al centre i del suport extern. Vegem-ho amb més detall.

1) Els aspectes curriculars

- a) Els plantejaments institucionals que té el centre en relació a l'atenció a la diversitat, especialment el que fa referència a l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant
- b) L'experiència que té en centre en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials, d'incorporació tardana, etc.
- c) Els continguts de les programacions per àrees que s'han introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant.
- d) L'avaluació de l'alumnat: quins elements s'han introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant.

2) Els aspectes organitzatius del centre

- a) Característiques generals del centre: nombre d'alumnat, nombre d'alumnat d'origen immigrant, nombre d'alumnat d'origen africà i la seva distribució, alumnat d'incorporació tardana, infraestructura, etc.
- b) Estratègies metodològiques que s'utilitzen per atendre l'alumnat d'origen immigrant i canvis que s'han produït arran de la seva incorporació.
- c) Coordinació del professorat i canvis que s'han produït en aquest aspecte arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant.

3) El professorat

- a) Experiència docent en general i experiència docent en l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant.
- b) Formació inicial i permanent. D'aquesta darrera volem conèixer la formació rebuda sobre temes relacionats amb l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant, l'educació intercultural, etc.
- c) Opinió del professorat en relació a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant.
- d) Expectatives i valoració que fa el professorat sobre l'itinerari seguit per l'alumne en concret que forma part de l'estudi.

4) El suport intern i extern

- a) L'organització del suport extern als centres educatius posant èmfasi en els canvis en les estratègies de suport extern que s'han produït arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant.
- b) L'organització del suport intern al centre així com els canvis en les estratègies de suport derivades de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant.

2.2.4. L'alumne/a

Dins dels contextos familiar, escolar i sociocomunitari se situa l'alumne, amb les seves característiques personals, amb les seves vivències, les seves percepcions i valoracions del que l'envolta. En aquest bloc incloem tots aquests aspectes així com tot allò referent a l'itinerari escolar seguit per cada alumne des que es va incorporar-se al sistema educatiu a Catalunya.

- 1) Itinerari seguit per l'alumne. Ens interessa conèixer tota aquella informació que sigui rellevant per descriure quina trajectòria ha seguit l'alumne des que es va incorporar al sistema educatiu fins al curs 1999-00: suport rebut, resultats de les avaluacions, adaptacions curriculars si és que n'hi ha hagut, etc.
- 2) Característiques personals de l'alumne: autoconcepte, expectatives, trets de personalitat...
- 3) Estratègies que utilitza l'alumne per enfrontar-se a l'aprenentatge escolar i percepció que té de l'escola o de l'institut: hàbits, habilitats, motivació, percepcions en relació a l'escola i a l'aprenentatge...
- 4) Relacions que estableix amb els companys.
- 5) Relacions que estableix amb el professorat.
- 6) Percepció que l'alumne té de la seva família i del suport que rep d'aquesta.
- 7) Activitats que realitza durant el temps lliure.

2.3. Disseny dels instruments de recollida de dades

En aquest apartat explicarem, en primer lloc, quins són els objectius i indicadors que han servit per planificar els diferents instruments de recollida d'informació i, en segon lloc, quins han estat els instruments escollits i els criteris per a la seva selecció.

2.3.1. Objectius i indicadors de la recollida d'informació

Per dissenyar els instruments de recollida de dades hem formulat els objectius de la nostra cerca d'informació a partir, com hem dit, dels aspectes que pensàvem que serien

significatius per a conèixer amb profunditat el procés d'escolarització dels diferents casos. La consideració de tots aquests aspectes han donat lloc als objectius específics de la recollida de dades i que són els que figuren al Quadre 1.1..

Quadre 1.1.: Objectius generals de la recollida d'informació

Objectiu 1: Conèixer les característiques del context sociocomunitari en el que se situa l'alumne i la seva família .
Objectiu 2: Conèixer les percepcions, creences i vivències de la família en relació al seu fill/a, l'escola i la comunitat on viuen
Objectiu general 3: Conèixer com s'adequa el currículum del centre a l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant.
Objectiu general 4: Conèixer com s'articulen els aspectes organitzatius del centre per atendre l'alumnat d'origen immigrant.
Objectiu general 5: Conèixer les característiques formatives, experiència i percepcions del professorat sobre l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant
Objectiu 6: Conèixer com s'articula el suport extern i intern per atendre l'alumnat d'origen immigrant, especialment l'alumnat d'incorporació tardana.
Objectiu 7: Conèixer l'itinerari escolar seguit per l'alumne, les característiques personals de l'alumne, la percepció que ell té del procés escolar seguit i del suport rebut.

A les taules que es presenten a continuació s'exposen els objectius generals, els objectius específics i els indicadors que, en aquest cas, es tracta de la informació concreta que ens interessa recollir per tal de poder analitzar, posteriorment, cada objectiu. Els objectius i indicadors ens guien en l'elaboració dels diferents instruments de recollida d'informació, que bàsicament consisteixen en entrevistes i en un qüestionari dirigit al professorat, així com l'anàlisi dels documents relacionats amb els plantejaments institucionals dels centres.

Objectiu 1: Conèixer les característiques del context sociocomunitari en el que se situa l'alumne i la seva família .

Objectiu	Indicadors
1.1. Conèixer els serveis de què disposa el barri o entorn	• Presència de serveis socials • Presència de mediadors culturals • Serveis d'iniciativa social , d'àmbit municipal. • Serveis d'iniciativa privada (associacions, escola d'adults...) • Existència de comerços específics de productes procedents del Magrib o de la resta d'Àfrica
1.2. Conèixer les característiques de l'entorn immediat on viu la família	• Característiques del barri o poble. Percentatge d'estrangers del barri o poble. • Possibilitats de lleure per a infants i adolescent que hi ha al barri o poble
1.3. Conèixer com es viu a la comunitat que hi hagi persones d'origen immigrant	• Percepció de la població autòctona sobre el fet que hi visquin persones d'origen immigrant al barri o poble.
1.4. Identificar quins elements d'aquest context social i comunitari es percep que han tingut rellevància per a donar suport en el cas concret de l'alumne	• Quins serveis o professionals (si és que n'ha intervingut algun) es percep que han tingut un paper significatiu en aquest cas

Objectiu 2: Conèixer les percepcions, creences i vivències de la família en relació al seu fill/a, l'escola i la comunitat on viuen

Objectiu	Indicadors
2.1. Conèixer algunes característiques generals dels membres de la família	• Edat, estudis, dedicació laboral, any d'arribada a l'Estat espanyol i a Catalunya, lloc de procedència, persones que integren el nucli familiar, germans que van a l'escola, tipus d'habitatge, amb qui viuen...
2.2. Conèixer les expectatives que tenen en relació al futur personal i laboral del fill/a	• Expectatives dels pares vers el futur personal, formatiu i laboral del seu fill/a
2.3. Conèixer les percepcions i significat que atorguen a l'escola	• Què significa per la família que el seu fill vagi a l'escola • Què n'esperen de l'escola • Percepció que tenen del professorat • Coneixement sobre el que fa el fill o la filla a l'escola • Ajut que poden oferir al seu fill • Coneixement de la família sobre el sistema educatiu • Relació i comunicació dels pares amb l'escola • Participació de la família en l'AMPA • Estil educatiu de la família
2.4. Conèixer la relació de la família amb l'entorn comunitari i la utilització i/o vinculació amb diversos serveis.	• Serveis del barri o poble que utilitza la família: ajuts socials, escola d'adults, associació de veïns, Càritas, servei d'esport, mesquita, etc. • Vinculació de la família amb alguna associació o entitat que li doni suport • Participació de l'alumne i la família en la comunitat: associacions, clubs esportius, de temps lliure (esplai, agrupament escolta, activitats de vacances, tallers).

Objectiu general 3: Conèixer com s'adequa el currículum del centre a l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant.

<i>Objectius específics</i>	<i>Indicadors</i>	
	<i>Referits a aspectes generals del centre</i>	<i>Referits al darrer curs (1999-00)</i>
3.1. Conèixer els plantejaments institucionals que té el centre en relació a l'atenció a la diversitat, especialment en el que fa referència a l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant	• Continguts que apareixen sobre atenció a la diversitat, educació intercultural, atenció a l'alumnat d'origen immigrant... en el Projecte Educatiu de Centre. • Existència o no del Projecte lingüístic i del Pla d'Acollida. Continguts d'aquests documents • Continguts que apareixen en el Pla d'Acció Tutorial. • Continguts que apareixen al Projecte Curricular de Centre relacionats amb l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant, educació intercultural,...	• Continguts de la Programació Anual (1999-00) que aportin coneixement sobre com contempla el centre l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant. • Programació dels crèdits que s'oferten a l'ESO (només pels IES), relacionats amb l'educació intercultural • Memòria anual del centre (curs 1999-00). Continguts que reflecteixen la realització d'activitats relacionades amb l'ed. Intercultural i l'atenció a la diversitat
3.2. Conèixer l'experiència que té el centre en l'atenció a alumnat amb necessitats educatives especials, d'incorporació tardana, d'origen immigrant.	• Curs acadèmic en què van començar a tenir alumnat d'origen immigrant • Existència de documents escrits que avalin el treball fet en el centre en relació a l'atenció a la diversitat, a l'alumnat d'origen immigrant, etc. (darrers 5 anys): Pla d'Assessorament, Pla de formació continuada, projecte d'innovació, programacions relacionades amb l'educació intercultural...	

3.3. Conèixer quins continguts de les programacions per àrees s'han introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant		• Identificar objectius, continguts i activitats de la Programació d'Aula que es relacionin amb l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant (CEIP) Programació de crèdits específics per oferir atenció a l'alumnat d'origen immigrant o bé per tractar temes relacionats amb l'educació intercultural.
3.4. Conèixer els aspectes relacionats amb l'avaluació, especialment d'aquells aspectes que s'hagin introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant.	• Continguts del Projecte Curricular de Centre referits al plantejament general de l'avaluació en el centre	• Acords generals sobre l'avaluació (acords de cicle o de centre) especialment relacionats amb l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant (CEIP) • Acords generals sobre l'avaluació, especialment relacionats amb l'alumnat d'origen immigrant (IES)

Objectiu general 4: Conèixer com s'articulen els aspectes organitzatius del centre per atendre l'alumnat d'origen immigrant.

<i>Objectius específics</i>	<i>Indicadors</i>
	<i>Referits a aspectes generals del centre</i>
4.1. Conèixer les característiques generals del centre	• Pel que fa a l'alumnat: N° d'alumnes del centre, N° d'alumnes d'origen immigrant, N° d'alumnes d'origen africà, distribució de l'alumnat d'origen immigrant, per aules i criteris d'adscripció de l'alumnat d'incorporació tardana als grups classe • Pel que fa a la infraestructura: n° d'unitats, biblioteca, menjador, aula d'educació especial. • Pel que fa al funcionament: es fan menús especials al menjador?...
4.2. Conèixer quines estratègies metodològiques s'utilitzen per atendre l'alumnat d'origen immigrant i quins canvis s'han produït arran de la incorporació d'aquest alumnat.	• Com s'organitzen els horaris i canvis que s'hagin introduït en l'organització del temps • Com es distribueixen els espais i canvis que s'han introduït en l'organització dels espais • Com s'agrupa l'alumnat i canvis en els tipus d'agrupament de l'alumnat • Quin material s'utilitza i canvis en el material i recursos emprats o en la forma d'utilitzar-los (llibres de text, programes informàtics, llibres de lectura)
4.3. Conèixer com es coordina el professorat, els equips de cicle (CEIP) i canvis que s'han produït arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant.	• Coordinació del professorat • Atribució de determinades responsabilitats relacionades amb l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant, a persones concretes (per ex. creació de la figura de tutor/a de l'alumnat d'incorporació tardana, etc.)

Objectiu general 5: Conèixer les característiques formatives, experiència i percepcions del professorat sobre l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant i a l'alumne en particular.

En parlar de *professorat* en aquest apartat ens referim tant al professorat que ha sigut tutor/a de l'alumne al llarg de la seva escolaritat com al professorat especialista.

<i>Objectius específics</i>	<i>Indicadors</i>
5.1. Conèixer l'experiència docent en general i amb alumnat d'origen immigrant.	• Any en què es va incorporar com a mestre/a o professor/a. • Any en què es va incorporar al centre on treballa actualment. • Experiència en atenció a l'alumnat d'origen immigrant. • Temps que ha treballat amb l'alumne en concret.
5.2. Conèixer la formació inicial i permanent que el professorat ha realitzat sobre temes específics relacionats amb l'atenció a la diversitat i/o amb l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant	• Formació inicial • Formació permanent: sobre temes específics relacionats amb l'atenció a la diversitat, l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant, l'educació intercultural...
5.3. Conèixer les opinions del professorat en relació l'educació intercultural, a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant	• Opinió sobre l'atenció a la diversitat: com a principi, les estratègies per a atendre la diversitat, els recursos... • Opinió sobre l'atenció que rep l'alumnat d'origen immigrant.
5.4. Conèixer les expectatives i la valoració que fa el professorat sobre l'itinerari seguit per l'alumne en concret.	• Valoració que fa el professorat sobre l'itinerari escolar d'aquest alumne • Expectatives respecte a l'alumne (formatives, laborals, etc.) • Percepció que té el professorat sobre quins són els factors que han afavorit l'èxit o el fracàs de l'alumne en concret que és objecte d'estudi

Objectiu 6: Conèixer com s'articula el **suport extern i intern** per atendre l'alumnat d'origen immigrant, especialment l'alumnat d'incorporació tardana.

<i>Objectius específics</i>	<i>Indicadors</i>
	<i>Referits a aspectes generals del centre</i>
6.1. Conèixer com s'organitza el suport extern en els centres i els canvis en les estratègies de suport derivades del fet que s'hagi incorporat alumnat d'origen immigrant	• Professionals de suport extern que solen intervenir en el centre: Equip d'assessorament psicopedagògic (EAP), Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), Programa d'Educació Compensatòria i com s'organitza i es coordina el seu treball. • Presència d' Unitats d'Adaptació Curricular (UAC), d'Unitats d'Escolarització Externa (UEE), Tallers d'Adaptació Escolar i d'Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE), als IES o altres recursos externs.
6.2. Conèixer com s'organitza el suport intern del centre i canvis en les estratègies de suport derivades del fet que s'hagi incorporat alumnat d'origen immigrant.	• Funcionament de la mestra d'educació especial i coordinació amb el professorat tutor (CEIP) • Presència i funcionament del Psicopedagog i/o del/de la mestre/a de pedagogia terapèutica i coordinació amb el professorat de l'IES.

Objectiu 7: Conèixer l'itinerari seguit per l'alumne, les característiques personals de l'alumne, la percepció que ell té del procés escolar seguit i del suport rebut.

Objectiu	Indicadors
7.1. Itinerari escolar seguit per l'alumne	• Modificacions, adaptacions del currículum que s'han fet en el cas concret: globals, per àrees, si és que se n'ha fet alguna. • Resultats de l'avaluació de l'alumne: per cicles i per matèries • Criteris que s'han tingut en compte a l'hora d'avaluar l'alumne en concret • Itinerari seguit per l'alumne d'origen immigrant pel que fa a horaris que ha seguit, en quins espais, agrupaments, materials que ha utilitzat, des que va començar a l'escola o l'institut. • Tipus de suport extern o intern al centre que l'alumne ha rebut, si és que n'ha rebut. Descripció de la periodicitat, hores, on es feia, etc. durant tot el temps que l'alumne ha passat a l'escola. • Criteris per assignar a l'alumne aquest tipus de suport. • Interrelació i coordinació entre el professorat tutor/a i els professionals de suport • Programació seguida per l'alumne: què ha fet el mestre d'educació especial, el psicopedagog o la mestre/a de pedagogia terapèutica, amb l'alumne • Programació seguida per l'alumne pel que fa al suport extern (si és que n'ha tingut)
7.2. Conèixer les característiques personals de l'alumne, la percepció que té de si mateix/a	• Trets de personalitat • Autoconcepte • Atribució de la causalitat i motivació per l'èxit. • Expectatives que té sobre si mateix/a: com veu el seu futur personal i laboral.
7.3. Conèixer com s'enfronta l'alumne a l'aprenentatge escolar i quina percepció té de l'escola.	• Motivació i interès per l'escola. Absentisme. • Manera com s'enfronta l'alumne a les tasques d'aprenentatge: actitud, interès, motivació. • Aprenentatges previs a la incorporació a l'escola • Hàbits i habilitats de l'alumne relacionades amb l'aprenentatge escolar • Percepció en relació a l'escola, el currículum i el professorat; percepció que té del professorat, expectatives en

	relació a l'escola i l'aprenentatge escolar, significat que atorga als resultats de les avaluacions. • Tipus de relació i de comunicació i relació amb el professorat i professionals. • Quin material escolar i llibres de text utilitza i qui li proporciona? • Fa ús del menjador escolar? • Fa ús del transport escolar?
7.4. Conèixer l'alumne pel que fa a les relacions amb els altres alumnes	• Relacions amb els companys. tipus de comunicació i relació que té amb els companys: té o no amics i amigues, dificultat o facilitat per relacionar-se amb altres companys, acceptació per part de la resta de companys. • Creences, percepcions i actituds envers els altres companys immigrants i no immigrants.
7.5. Conèixer les relacions amb el professorat	• Tipus de comunicació que s'estableix amb el professorat
7.6. Conèixer la percepció que l'alumne té de la seva família i el suport que rep d'aquesta	• Relacions amb la família • Percepció del suport familiar. • Percepció de les expectatives que els pares tenen en relació a sí mateix.
7.7. Conèixer quin ús fa del temps que no va a l'escola	• Com organitza el temps l'alumne un dia qualsevol. Rutines diàries: alimentàries, a l'escola, de lleure, a cas. • Què fa durant el temps lliure: activitats formals, activitats informals. • Assisteix a altres espais formatius: reforç escolar, classes d'àrab...

2.3.2. La selecció dels instruments per a l'obtenció de la informació

Els instruments que s'han elaborat han estat *entrevistes* dirigides a diferents persones, amb el propòsit d'obtenir informació de tots els objectius; un *qüestionari*, destinat a recollir informació específica de l'objectiu 5, *unes fitxes d'anàlisi dels documents institucionals* del centre, que ens permetien anotar la informació que extrèiem de la consulta dels diferents documents del centre; una *fitxa sobre les característiques generals del centre* (nombre d'alumnes, nombre d'alumnes d'origen immigrant africà, infraestructura i equipaments) i una *fitxa on recollir les dades de l'expedient acadèmic de l'alumne*.

L'instrument bàsic ha estat, però, *l'entrevista semiestructurada*. Les entrevistes són una estratègia que ens sembla adequada per recollir informació sobre l'alumne amb un cert to retrospectiu i estudiar de la manera més global possible cada cas per obtenir-ne una visió de conjunt i àmplia del procés d'escolarització emmarcat en els contextos socials i escolars corresponents. S'ajusten a la metodologia qualitativa perquè permeten que cada persona entrevistada desenvolupi un discurs propi, en el nostre cas motivat pel fet de proporcionar informació sobre un/a alumne concret/a. Els guions de les entrevistes han estat elaborats a partir dels objectius presentats a l'apartat anterior.

El *qüestionari* consta de tres parts. La primera part recull informació sobre les dades generals i personals de la persona que respon: gènere, edat, anys d'experiència docent a educació infantil, primària i/o secundària, anys d'experiència docent en el centre on exercia el curs 1999-00, anys d'experiència docent en atenció a alumnat d'origen africà, formació inicial, formació permanent relacionada amb la diversitat cultural, activitat que desenvolupa en el centre actual (1999-00). El punt de partida per l'elaboració de la segona part en què es recullen les opinions del professorat sobre l'educació intercultural, l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant ha estat un qüestionari que apareix a Giusti (1995). Aquesta segona part consta de 13 preguntes d'elecció múltiple que fan referència a l'opinió del professorat sobre l'educació intercultural, sobre la presència a l'aula d'alumnat de grups minoritaris, sobre com afecta aquesta presència a les estratègies metodològicodidàctiques, sobre els professionals que atenen aquests alumnes i sobre els factors que condicionen l'èxit i fracàs escolar d'aquest alumnat.

El qüestionari consta d'una tercera part en què es recull informació relativa a la percepció que té el professor/la professora de l'alumne en concret que és objecte d'estudi. Se li demana sobre la valoració que fa de l'itinerari escolar, tant a nivell acadèmic com a nivell relacional, les seves expectatives sobre l'alumne pel que fa a l'obtenció del graduat en educació secundària i sobre la possibilitat que pot tenir el nen/a de treballar en un lloc qualificat. Es demana l'opinió del/de la professor/a sobre si pensa que l'alumne s'integrarà

fàcilment a la societat catalana i finalment, se sol·licita la seva opinió sobre quins pensa que són els factors que més han contribuït a l'èxit o fracàs escolar de l'alumne.

2.4. La selecció dels informants

Com que es tractava d'obtenir el màxim d'informació de cada cas en relació a tots els objectius esmentats anteriorment hem entrevistat diferents persones que ens poguessin proporcionar informació del context sociocomunitari, del centre educatiu, de la família i de l'alumne en concret. Es tractava de comptar amb la col·laboració de persones que haguessin tingut un paper significatiu en els processos d'escolarització, bé com a professionals, o bé com a persones que han viscut de prop el procés. Per tant, es tractava de seleccionar persones que coneguessin a fons el context escolar en el que l'alumne ha estat integrat/da, el context social en el que viu el nen o la nena amb la seva família; a més, calia també escollir informants que coneguessin el procés seguit per l'alumne en els diferents cicles educatius i que poguessin proporcionar-nos punts de vista complementaris.

Les fonts d'informació que vam preveure són les següents:

- *Direcció del centre educatiu*. Es tractava d'entrevistar alguna persona de l'equip directiu del centre educatiu (director/a, cap d'estudis, secretari/ària) que ens pogués proporcionar la primera informació sobre el centre, bàsicament, sobre els objectius 3 i 4. A més, aquestes persones ens havien de proporcionar l'accés als documents on figuren els plantejaments institucionals del centre, les memòries, l'expedient acadèmic, etc.
- *El professorat tutor de l'alumne durant el curs 1999-00*: Consideràvem que els tutors i tutores dels alumnes durant el curs 1999-00 tindrien un coneixement ampli de l'itinerari escolar de l'alumne, alhora que podien també proporcionar-nos informació i els seus punts de vista sobre el currículum, l'organització del centre i l'organització del suport.
- *Els coordinadors de cicle (per l'alumnat de primària)*: Vam pensar que els coordinadors dels cicles en els CEIP ens ajudarien a contrastar la informació obtinguda relativa a l'organització del centre, el currículum, el suport. En el moment de fer l'estudi, no obstant, vam comprovar que era més efectiu parlar amb el *professorat tutor* que havia tingut l'alumne objecte d'estudi des que s'havia incorporat a l'escola, ja que ells tenien molta més informació sobre l'itinerari de l'alumne en qüestió i coneixement sobre la resta d'aspectes organitzatius i curriculars.

- *Mestre/a d'educació especial, en els CEIP.* La mestra d'educació especial era entrevistada en el cas que hagués fet algun tipus d'intervenció amb l'alumne en algun moment al llarg de la seva escolaritat. Ens proporcionaria informació sobre el treball realitzat amb l'alumne a l'aula d'educació especial i sobre alguns aspectes curriculars i organitzatius del centre en relació a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant.
- *Coordinador/a pedagògic/a, en els IES.* En aquest cas, el coordinador pedagògic podia proporcionar-nos informació sobre el currículum l'organització general del centre i l'organització del suport, especialment de tot el relacionat amb l'atenció a la diversitat i a l'atenció de l'alumnat d'origen immigrant. Alhora podia tenir un bon coneixement de l'itinerari seguit per l'alumne en qüestió.
- *Psicopedagog/a, mestre/a de pedagogia terapèutica, a l'IES.* Ens interessava parlar amb ells quan haguessin intervingut en alguna mesura en el procés escolar de l'alumne en concret, des que s'havia incorporat a l'IES, a més d'informar-nos sobre aspectes curriculars i organitzatius del centre en relació a l'atenció a la diversitat i a l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant.
- *Alumne/a.* Vam considerar que era essencial parlar amb cada un dels alumnes que havien estat seleccionats per formar part del nostre estudi, per tal que directament ens expliquessin les seves percepcions, vivències, experiències escolars, les seves percepcions de l'escola, les seves expectatives, la visió que ells tenen pel que fa al suport que reben de la família. A més, ens podien informar també sobre el seu itinerari escolar.
- *Família.* Ens plantejàvem parlar amb la família, és a dir, amb el pare i/o amb la mare, sense descartar la possibilitat que algun altre membre de la família pogués actuar com a informant. Els pares ens podien donar la seva visió sobre el seu fill o la seva filla, les expectatives personals i laborals que han posat en el fill/a, la seva percepció sobre l'escola i sobre l'entorn comunitari més immediat. Tot això ens semblava important per conèixer més a fons el context familiar de l'alumne tot i que prevèiem que potser seria difícil accedir a algunes de les famílies, o bé que seria difícil la comunicació degut al desconeixement de la llengua catalana i castellana per part d'algunes famílies. Malgrat tot, ens pensàvem que era imprescindible fer aquest esforç d'apropament a les famílies.
- *L'educador/a social, el/la mediador/a cultural, o altres professionals.* Es tractava de recollir informació d'altres professionals que en algun moment haguessin pogut tenir algun tipus d'intervenció amb la família, alhora que coneixien l'alumne en concret: professionals de serveis socials, mediadors culturals, etc. En aquest cas prevèiem que

ens informarien sobre context familiar, algunes característiques de l'alumne en concret i del context comunitari on viu la família.

- *Responsables dels ajuntaments o altres persones coneixedores del context sociocomunitari* (barri, poble) on viu la família, de l'evolució que ha tingut durant els darrers deu anys, de la vivència que hi ha en aquest entorn sobre el fet que hi hagi persones d'origen immigrant. En principi pensàvem en regidors o tècnics dels ajuntaments però no descartàvem la possibilitat de localitzar altres persones que ens poguessin proporcionar aquesta informació.

De les taules 6 a la 12 de les pàgines següents s'especifica quines són les fonts d'informació per a cada un dels objectius generals i específics de la recerca.

Taula 1.6.: Fonts d'informació en relació als objectius del context sociocomunitari

Objectiu general	Objectiu específic	Direcció del centre	Tutor/a de 6è i 4t d'ESO	Mestre/a d'EE (CEIP)	Coordinador pedagògic (IES)	Psicopedagog/ MPT (IES)	Alumne/a	Família	Educador social, mediador i/o altres professionals	Responsable Ajuntament o altres persones
Objectiu 1: Conèixer les característiques del context sociocomunitari en el que se situa l'alumne i la seva família.	1.1. Conèixer els serveis de què disposa el barri o entorn									
	1.2. Conèixer les característiques de l'entorn immediat on viu la família									
	1.3. Conèixer com es viu a la comunitat que hi hagi persones d'origen immigrant									
	1.4. Identificar quins elements d'aquest context social i comunitari es percep que han tingut rellevància per a donar suport en el cas concret de l'alumne									

Taula 1.7.: Fonts d'informació en relació al context familiar

Objectiu general	Objectiu específic	Direcció del centre	Tutor/a de 6è i 4t d'ESO	Professorat d'altres cicles o d'altres cursos	Mestre/a d'EE (CEIP)	Coordinator pedagògic (IES)	Psicopedagog/MP T (IES)	Alumne/a	Família	Educador social, mediador o altres professionals	Ajuntament o altres persones
Objectiu 2: Conèixer les percepcions, creences i vivències de la família en relació al seu fill/a, l'escola i la comunitat on viuen	2.1. Conèixer algunes característiques generals dels membres de la família										
	2.2. Conèixer les expectatives que tenen en relació al futur personal i laboral del fill/a										
	2.3. Conèixer les percepcions i significat que atorguen a l'escola										
	2.4. Conèixer alguns la relació de la família amb l'entorn comunitari i la utilització i/o vinculació amb diversos serveis.										

Taula 1.8.: Fonts d'informació pel que fa als aspectes curriculars del centre educatiu

Objectiu general	Objectiu específic	Direcció del centre	Tutor/a de 6è i 4t d'ESO	Professorat de tutories i altres cursos	Mestre/a d'EE (CEIP)	Coordinador pedagògic (IES)	Psicopedagog/MPT (IES)	Alumne/a	Família	Educador social, mediador i/o altres professionals	Responsable de l'ajuntament o altres persones
Objectiu general 3: Conèixer com s'adequa el currículum del centre a l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant.	3.1. Conèixer els plantejaments institucionals que té el centre en relació a l'atenció a la diversitat, especialment en el que fa referència a l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant	Consulta de documents del centre									
	3.2. Conèixer l'experiència que té el centre en l'atenció a alumnat amb necessitats educatives especials, d'incorporació tardana, d'origen immigrant etc.										
	3.3. Conèixer quins continguts de les programacions per àrees s'han introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant										
	3.4. Conèixer els aspectes relacionats amb l'avaluació, especialment d'aquells aspectes que s'hagin introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant.	Consulta de documents del centre									

Taula 1.9.: Fonts d'informació en relació als aspectes organitzatius del centre educatiu

Objectiu general	Objectiu específic	Direcció del centre	Tutor/a de 6è i 4t d'ESO	Professorat tutor d'altres cicles d'altres cursos	Mestre/a d'EE (CEIP)	Coordinador pedagògic (IES)	Psicopedagog/MPT (IES)	Alumne/a	Família	Educador social, mediador i/o altres professionals	Responsable de l'ajuntament o altres persones
Objectiu general 4: Conèixer com s'articulen els aspectes organitzatius del centre per atendre l'alumnat d'origen immigrant.	4.1. Conèixer les característiques generals del centre										
	4.2. Conèixer quines estratègies metodològiques s'utilitzen per atendre l'alumnat d'origen immigrant i quins canvis s'han produït arran de la incorporació d'aquest alumnat.										
	4.3. Conèixer com es coordina el professorat, els equips de cicle (CEIP) i canvis que s'han produït arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant										

Taula 1.10.: Fonts d'informació pel que fa al professorat

Objectiu general	Objectiu específic	Direcció del centre	Tutor/a de 6è i 4t d'ESO	Professorat tutor d'altres cicles o cursos	Mestre/a d'EE (CEIP)	Coordinador pedagògic (IES)	Psicopedagog/MPT (IES)	Alumne/a	Família	Educador social, mediador i/o altres professionals	Responsable de l'Ajuntament o altres persones
Objectiu general 5: Conèixer les característiques formatives, experiència i percepcions del professorat sobre l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant i a l'alumne en particular.	5.1. Conèixer l'experiència docent en general i amb alumnat d'origen immigrant.										
	5.2. Conèixer la formació inicial i permanent que el professorat ha realitzat sobre temes específics relacionats amb l'atenció a la diversitat i/o amb l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant										
	5.3. Conèixer les opinions del professorat en relació a l'educació intercultural, l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant										
	5.4. Conèixer les expectatives i la valoració que fa el professorat sobre l'itinerari seguit per l'alumne en concret.										

Taula 1.11. : Fonts d'informació en relació a l'organització del suport intern i extern al centre educatiu

Objectiu general	Objectiu específic	Direcció del centre	Tutor/a de 6è i 4t d'ESO	Professorat tutor d'altres cicles o cursos	Mestre/a d'EE (CEIP)	Coordinador pedagògic (IES)	Psicopedagog/MPT (IES)	Alumne/a	Família	Educador social, mediador s/o altres professionals	Responsable de l'ajutament o altres persones
Objectiu 6: Conèixer com s'articula el suport extern i intern per atendre l'alumnat d'origen immigrant, especialment l'alumnat d'incorporació tardana.	6.1. Conèixer com s'organitza el suport extern en els centres i els canvis en les estratègies de suport derivades del fet que s'hagi incorporat alumnat d'origen immigrant.										
	6.2. Conèixer com s'organitza el suport intern del centre i canvis en les estratègies de suport derivades del fet que s'hagi incorporat alumnat d'origen immigrant.										

Taula 1.12.: Fonts d'informació pel que fa a l'alumne/a

Objectiu general	Objectiu específic	Direcció del centre	Tutor/a de 6è i 4t d'ESO	Professorat tutor d'altres cicles o cursos	Mestre/a d'EE (CEIP)	Coordinador r/ pedagògic (IES)	Psicopedagog/MPT (IES)	Alumne/a	Família	Educador social, mediador i/o altres professionals	Ajuntament o altres persones
Objectiu 7: Conèixer les característiques personals de l'alumne, la percepció que ell té del procés escolar seguit i del suport rebut.	7.1. Conèixer l'itinerari seguit per l'alumne	Consulta de l'expedient acadèmic de l'alumne									
	7.2. Conèixer les característiques personals de l'alumne, la percepció que té de sí mateix/a										
	7.3. Conèixer com s'enfronta l'alumne a l'aprenentatge escolar i quina percepció té de l'escola.										
	7.4. Conèixer l'alumne pel que fa a les relacions amb els altres alumnes										
	7.5. Conèixer les relacions amb el professorat										
	7.6. Conèixer la percepció que l'alumne té de la seva família i el suport que rep d'aquesta										
	7.7. Conèixer quin ús fa del temps que no va a l'escola										

2.5. Procés de recollida de dades

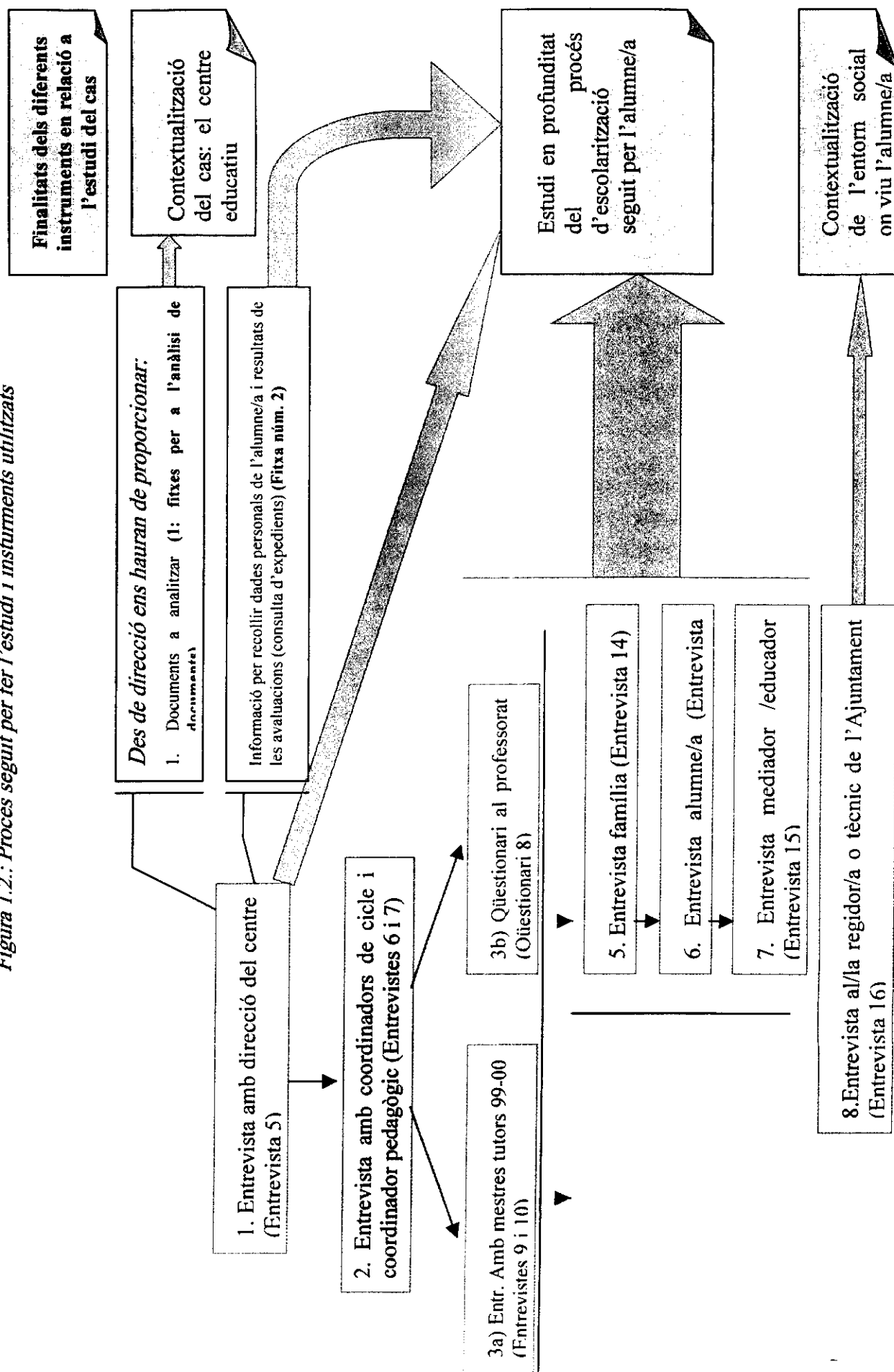
Una vegada dissenyats els instruments per a la obtenció de la informació relativa a cada cas i decidits quins serien els informants de la nostra recerca, tal com hem explicat a l'apartat anterior, vam iniciar el procés de recollida d'informació. Les quatre persones de l'equip vam formar dos grups de dues persones i ens vam repartir els nou casos de l'estudi. El procés seguit va consistir a:

1. Fer el contacte amb la direcció del centre. Ja s'havia contactat prèviament amb cada centre des de la coordinació de la recerca demanant-los si estaven d'acord a participar en l'estudi i volien col·laborar en proporcionar informació sobre cada alumne en concret. Aquesta tasca es va realitzar durant els mesos de juliol a octubre del 2000. Els centres tenien un document amb el projecte de recerca pel qual se'ls demanava col·laboració.
2. Entrevistar alguna persona de l'equip directiu que ens pogués proporcionar la primera informació sobre el context escolar així com facilitar l'accés als documents del centre.
3. Recollir i consultar els documents del centre, registrant la informació a les fitxes dissenyades per aquest fi.
4. Acordar amb la direcció el procés a seguir: persones a qui caldria entrevistar, possibilitats de contactar amb l'alumne i amb la família, etc. així com les persones a qui caldria donar el qüestionari.
5. Organitzar les cites per a les diferents entrevistes i per donar els qüestionaris.
6. En funció de cada cas, fer contactes amb altres professionals que han intervingut en algun moment el procés escolar de l'alumne o bé amb la família.
7. Recollir la informació. Les entrevistes es van enregistrar magnetofònicament. Els qüestionaris es van respondre per escrit i es van omplir els diferents models de fitxes on es recollia la informació dels diferents documents.

A la Figura 1.2. s'esquematitza el procés seguit.

Cada grup ha treballat autònomament i, en funció de cada cas, s'han realitzat diferent nombre d'entrevistes, s'ha recollit diferent nombre de qüestionaris i s'han pogut omplir les fitxes relatives als documents del centre.

Figura 1.2.: Procés seguit per fer l'estudi i instruments utilitzats



Els contactes amb les famílies s'han fet, alguns cops, directament a través del centre; altres vegades s'ha demanat directament a la família la seva col·laboració; altres cops, a través del mateix alumne, i en algun cas ha estat necessària la mediació d'una tercera persona (mediador cultural, educadora de la biblioteca...).

Globalment la recollida de la informació va començar a l'octubre del 2000 i va finalitzar completament al maig del 2001. A continuació exposem, per cada cas, quines van ser les persones entrevistades, per l'ordre en què van ser entrevistades, i el període en què es va recollir aquesta informació, així com el nombre de qüestionaris passats al professorat en relació a cadaun dels casos.

Cas	Persones entrevistades	Documents del centre consultats	Nombre de qüestionaris	Període de recollida d'informació
Fàtima	• Tutora de 4t d'ESO • Directora de l'IES • Psicopedagog (que alhora era el coordinador pedagògic) • Cap d'àrea de serveis socials de l'ajuntament de la població on viu la Fàtima • Mare de la Fàtima • Fàtima	Projecte Educatiu de Centre Projecte lingüístic (dins del PEC) Projecte per a l'atenció educativa dels alumnes d'incorporació tardana, que inclou el Pla d'Acollida. Pla d'Acció tutorial Projecte Curricular de Centre Programació anual (1999-00) Memòria anual (1999-00)	6	De l'1 d'octubre de 2000 a 13 de març de 2001
Malika	• Coordinador pedagògic de l'IES • Professora de la Malika el curs 2000-01. La tutora de 4t ja no es troba a l'institut • Malika • Mare de la Malika • Coordinadora de l'àrea de serveis socials de l'ajuntament de la població on viu la Malika • Mediador cultural (contractat per l'ajuntament de la població) • Cap d'estudis de l'IES	Projecte Educatiu de Centre Projecte d'Acció Tutorial Programació anual (1999-00) Memòria anual (1999-00)	6	Del 16 de gener al 28 de febrer del 2001.

Hassan	• Coordinador pedagògic² • Professora d'en Hassan el curs 2000-01. La tutora de 4t ja no es troba a l'institut³ • Hassan • Psicopedagog de l'IES • Cap d'Estudis⁴ • Pare d'en Hassan • Coordinadora de l'àrea de serveis socials de la població on viu en Hassan.⁵ • Mediator cultural⁶	Projecte Educatiu de Centre Projecte d'Acció Tutorial Programació anual (1999-00) Memòria anual (1999-00)	5	Del 16 de gener al 28 de febrer del 2001
Moussa	• Director de l'IES • Tutora del TAE • Psicopedagoga de l'IES • Oncle d'en Moussa, amb qui viu l'alumne • Moussa • Educadora del Centre Obert • Persona coneixedora de l'entorn sociocomunitari, vinculada al moviment associatiu del barri on viu en Moussa.	Pla d'Acollida Programació Anual (1999-00) Memòria anual (1999-00)	2	Del 2 de febrer al 30 de març del 2001. L'educadora del centre obert s'entrevista el 15 de maig del 2001. L'entrevista a la persona que ens informava sobre l'entorn sociocomunitari es va fer el dia 12 de juny de 2001
Mohamed	• Directora del CEIP • Mestre d'Educació Especial • Tutora de cicle superior • Mediatora cultural (vinculada a una associació) • Regidora delegada d'ensenyament de la població on viu en Mohamed.	Projecte educatiu de centre Pla d'acollida Pla d'acció tutorial Projecte lingüístic Projecte curricular de centre Programació anual (1999-00) Memòria anual (1999-00)	5	Del 2 de desembre del 2000 al 26 de febrer del 2001

² És el mateix que en el cas de la Malika, ja que els dos alumnes anaven al mateix institut. Se li demana informació específica per cada un dels dos alumnes.

³ És la mateixa que en el cas de la Malika. Se li demana informació relativa a ambdós alumnes.

⁴ És la mateixa cap d'estudis que en el cas de la Malika

⁵ És la cap d'àrea del mateix ajuntament que en el cas de la Malika

⁶ És el mateix mediator cultural que en el cas de la Malika. Se li demana informació concreta de cada alumne.

	• Regidor de l'àrea de qualitat de vida de l'ajuntament de la població. • Educadora de la biblioteca. • Pare d'en Mohamed • Mohamed			
Salimatou	• Cap d'estudis del centre el curs 1999-00 • Tutor de 6è • Tutora de cycle mitjà • Directora del CEIP • Tutora de cycle inicial • Tutora de 5è • Mare de la Salimatou • Salimatou • Persona coneixedora de l'entorn sociocomunitari, vinculada al moviment associatiu del barri on va viure l'Abdul el curs 1999-00.⁷	Projecte Educatiu de Centre Projecte Lingüístic Memòria anual (1999-00)	4	Del 17 de novembre del 2000 al 23 de gener del 2001 L'entrevista a la persona que ens informava sobre l'entorn sociocomunitari es va fer el dia 12 de juny de 2001
Malick	• Tutor de 5è • Mare d'en Malick • Secretària del CEIP • Tutora de cycle mitjà • Cap d'àrea de serveis socials de la població on viu en Malick⁸ • Educadora del Centre obert • Malick • Tutora de 6è • Mestra d'Educació Especial • Tutora de cycle inicial	Projecte Educatiu de Centre Memòria anual (1999-00 Projecte Curricular de Centre	5	Del 8 de febrer al 22 de març del 2001
Abdul	• Cap d'estudis del CEIP • Tutora de cycle mitjà • Tutora de 2n curs i de cycle superior	Projecte Educatiu de Centre Pla d'Acol·lida Programació Anual de centre (1999-00) Projecte curricular de centre	5	Del 20 d'octubre del 2000 al 30 de novembre del 2000. L'entrevista amb la persona que ens

⁷ És la mateixa persona que en el cas d'en Moussa i de l'Abdul

⁸ És la mateixa persona que en el cas de la Fàtima.

	• Pare de l'Abdul • Abdul • Persona coneixedora de l'entorn sociocomunitari, vinculada al moviment associatiu del barri on va viure l'Abdul el curs 1999-00.⁹	Projecte lingüístic Memòria anual (1999-00)		informava sobre l'entorn sociocomunitari es va fer el 12 de juny del 2001.
Eva	• Tutora de cicle mitjà • Tutor de cicle superior • Tutora de cicle inicial • Pare de l'Eva • Cap d'estudis del CEIP • Eva • Educador de l'equip de serveis socials de l'ajuntament de la població on viu l'Eva	Projecte Educatiu de Centre Projecte lingüístic Pla de Treball (Pla d'acollida) Reglament de Règim Intern Projecte Curricular de Centre Programació Anual (1999-00) Memòria anual (1999-00)	6	Del 30 de març al 24 de maig del 2001

2.6. Planificació de l'anàlisi de dades

L'anàlisi de la informació obtinguda s'estructura en tres fases.

La **primera fase** s'encamina a examinar amb detall tota la informació obtinguda amb els instruments que hem descrit a l'apartat 3.3. per tal *d'elaborar un informe individual* de cada un dels nou alumnes. Recordem que tenim informació recollida amb tres tipus d'instruments: les fitxes d'anàlisi de documents, els qüestionaris i les entrevistes. En aquesta primera fase comptem amb la informació obtinguda per tots ells. L'anàlisi de dades s'inicia una vegada s'ha aconseguit tota la informació sobre un cas. L'analitzem de la manera següent:

Fitxes d'anàlisi de documents

Aquestes fitxes contenen, de fet, una primera anàlisi dels plantejaments institucionals del centre, que s'ha fet en el moment d'omplir-la, és a dir, ja s'ha fet una primera selecció de la informació. Aquesta informació, juntament amb altra informació obtinguda a partir de les entrevistes, ens serveix de base per elaborar la part de l'informe individual corresponent al context escolar.

⁹ És la mateixa persona que en el cas d'en Moussa i de la Salimatou

Entrevistes

Tal com s'ha explicat a l'apartat anterior, comptem amb un nombre variable d'entrevistes realitzades per a recollir informació de cada cas. L'anàlisi de les entrevistes s'ha realitzat mitjançant tècniques d'anàlisi de contingut que, bàsicament, ha consistit a:

1. Transcriure totes les entrevistes, obtenint, d'aquesta manera un document escrit per cada una d'elles. Vam realitzar un total de 58 entrevistes, moltes d'extensió considerable i algunes, 9 concretament, feien referència a més d'un cas alhora.
2. Codificar cada entrevista, utilitzant com a codis el número corresponent als objectius específics que hem vist en el mateix apartat. És a dir, per cada frase o paràgraf havíem de decidir quin era l'objectiu o objectius als quals feia referència.
3. Elaborar unes taules que omplim amb la informació obtinguda per cada objectiu i per cada una de les entrevistes relatives a un mateix cas, escrivint comentaris i seleccionant cites textuais que ens semblen significatives.
4. En l'elaboració d'aquestes taules tenim en compte també com s'expressen les diferents persones en relació al tema, qui són i des de quina posició parlen.

Qüestionaris

Per la redacció de l'informe individual tenim presents els qüestionaris del professorat corresponent a aquell cas i analitzem la primera part (Dades personals, experiència docent, formació) i de la tercera part (valoració de l'itinerari escolar de l'alumne).

La manera com hem estructurat la seva recollida han facilitat el procés de triangulació de dades, essencial per garantir la validesa de la informació obtinguda. Amb tota aquesta informació elaborem un informe individual de cada cas en el qual incloem la informació, comentaris i cites textuais corresponents a cada objectiu. L'estructura d'aquest informe es presenta en el Quadre 1.2.. Indiquem entre parèntesi l'objectiu específic al qual fa referència cada apartat.

Una vegada elaborats els informes individuals, s'inicia la **segona fase** de l'anàlisi. En aquesta fase *s'analitzen conjuntament tots els casos*, per cada un dels objectius de la recerca. Stake (1998:89) denomina aquest procés "estudi col·lectiu de casos" en el sentit que es tracta d'un estudi instrumental ampliat a diversos casos que s'escullen perquè es pensa que la seva comprensió portarà a entendre millor i, potser a teoritzar millor, sobre un nombre de casos encara més gran. Es tracta, per tant, d'una anàlisi transversal dels casos

que ens permet encaminar-nos cap a l'objectiu de la recerca: identificar quins factors personals, socials, familiars, escolars poden haver tingut una incidència important en el procés d'escolarització d'aquests alumnes. Aquesta anàlisi dóna lloc a un informe en el que, tot seguint la mateixa estructura que en els informes individuals, s'exposen les principals idees que han sorgit sobre quines poden ser les variables o factors que tenen un pes important en l'explicació del procés escolar dels alumnes.

Quadre 1.2.: Estructura dels informes individuals

1. *Descripció de l'alumne i criteris de selecció del cas*
2. *El context sociocomunitari (Objectius 1.1., 1.2.; 1.3.; i 1.4.)*
3. *La família*
 - 3.1. *Característiques de la família (Objectiu 2.1.)*
 - 3.2. *Expectatives de la família vers el seu fill/a (Objectiu 2.2.)*
 - 3.3. *Percepcions i significats que s'atorguen a l'escola (Objectiu 2.3.)*
 - 3.4. *Relació de la família amb l'entorn comunitari (Objectiu 2.4.)*
4. *El context escolar*
 - 4.1. *Característiques generals del centre on ha anat l'alumne (Objectiu 4.1.)*
 - 4.2. *El currículum del centre i com s'adequa a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant*
 - 4.2.1. *Els plantejaments institucionals del centre en relació a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant (Objectiu 3.1.)*
 - 4.2.2. *Experiència del centre en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials i d'incorporació tardana (Objectiu 3.2.; 5.1.)*
 - 4.2.3. *Continguts de les programacions per àrees que s'han introduït o modificat arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant (Objectiu 3.3.)*
 - 4.2.4. *L'avaluació de l'alumnat (Objectiu 3.4.)*
 - 4.2.5. *Formació inicial i permanent del professorat sobre temes relacionats amb l'atenció a la diversitat i/o atenció a l'alumnat d'origen immigrant (Objectiu 5.2.)*
 - 4.3. *Els aspectes organitzatius en relació a l'atenció a la diversitat i l'alumnat d'origen africà*
 - 4.3.1. *Estratègies metodològiques que s'utilitzen per atendre l'alumnat d'origen immigrant (Objectiu 4.2.)*
 - 4.3.2. *Coordinació del professorat (Objectiu 4.3.)*
 - 4.4. *El suport extern i intern*
 - 4.4.1. *El suport extern (Objectiu 6.1.)*
 - 4.4.2. *El suport intern (Objectiu 6.2.)*
5. *L'alumne*
 - 5.1. *Itinerari escolar seguit per l'alumne (Objectiu 5.4.; 7.1.)*
 - 5.2. *Característiques personals de l'alumne i percepció que té del procés escolar seguit i del suport rebut*
 - 5.2.1. *Característiques personals de l'alumne (Objectiu 7.2.)*
 - 5.2.2. *L'alumne enfront de l'aprenentatge escolar (Objectiu 7.3.)*
 - 5.2.3. *Relacions amb els altres alumnes (Objectiu 7.4.)*
 - 5.2.4. *Relacions amb el professorat (Objectiu 7.5.)*
 - 5.2.5. *Percepció que l'alumne té de la seva família i del suport que rep (Objectiu 7.6.)*
 - 5.2.6. *El temps lliure (Objectiu 7.7.)*
6. *Síntesi i conclusions*

La tercera fase de l'anàlisi és l'anàlisi de la tercera part del qüestionari que anava destinada –recordem-ho- a recollir informació sobre les opinions del professorat en relació

a l'educació intercultural, l'atenció a la diversitat i l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant (Objectiu 5.3.) Per fer aquesta anàlisi comptem amb 38 qüestionaris corresponents al conjunt de professorat dels alumnes que formen part de l'estudi. Elaborem un informe en el que s'exposen les dades obtingudes i es comenten els resultats.

L'informe que presentem a continuació s'estructura en quatre capítols. En el capítol 2 s'exposen els informes individuals dels nou casos estudiats (primera fase de la recerca). En el capítol 3 s'exposa l'informe transversal elaborat a partir de l'anàlisi conjunta dels nou casos (segona fase). El capítol 4 fa referència a les opinions del professorat en relació a l'atenció a la diversitat, l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant i l'educació intercultural, capítol que hem elaborat a partir de l'anàlisi de la segona part del qüestionari (tercera fase de la recerca). El cinquè capítol constitueix el recull de conclusions i propostes en relació a la millora de la pràctica educativa que es duu a terme entorn d'aquest tema.

3. Bibliografia

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

FULLANA, J. (1996): La investigación sobre variables relevantes para la prevención del fracaso escolar. *Revista de Investigación educativa*, 14 (1), 63-90.

FULLANA, J. (1998): La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*. 16(1), 47-70.

GIUSTI, M. (1995): *L'educazione interculturale nella scuola di base*. Florència: La Nuova Italia.

SABARIEGO, M. (1999): La evaluación de programas de educación intercultural. ESSOMBA, M.A (Coord.): *Construir la escuela intercultural* (pp. 21-35). Barcelona: Graó.

STAKE, R. E. (1998): Case Studies. DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.): *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 86-109). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Capítol 2

Informes individuals

1. Introducció

A continuació es presenten els nou informes individuals que hem elaborat a partir de les dades recollides, tal com s'ha explicat en el capítol 1. En l'elaboració d'aquests informes s'ha tingut present tota la informació obtinguda mitjançant les entrevistes, la consulta de documents dels centres i els qüestionaris passats al professorat.

Dividim cada informe en quatre grans apartats, que ja hem exposat al quadre 1.2. del capítol 1 i que aquí recordem: el context sociocomunitari, la família, el context escolar i l'alumne/a. A cada un d'aquests apartats s'exposa de forma bastant exhaustiva quin ha estat el procés d'escolarització de cada un dels casos, emmarcant-lo en el context escolar, familiar i sociocomunitari. Els comentaris s'il·lustren amb cites textuais extretes de les entrevistes realitzades a les persones que han col·laborat en la investigació, fent que, d'aquesta manera, cada informe reflecteixi les opinions, percepcions i punts de vista de les diferents persones i les nostres pròpies consideracions. D'aquestes cites n'hem corregit l'ortografia però hem conservat l'expressió i els termes que utilitzen les persones entrevistades, així com la llengua en què s'han expressat. La construcció de les frases, doncs, no s'ha modificat malgrat que gramàticalment i semàntica puguin ser incorrectes.

Cal dir que per tal de preservar la confidencialitat de la informació obtinguda hem canviat els noms dels alumnes. També hem eliminat de l'informe les referències concretes a noms de pobles, ciutats o barris, si bé hem conservat la referència a la comarca a la qual pertanyen. De la mateixa manera, no esmentem cap de les persones que han col·laborat, tot i que anomenem la funció o càrrec pel qual ha estat entrevistada: tutor de sisè, director, cap d'estudis, educador social, regidor, etc. Intentem d'aquesta manera limitar al màxim les possibilitats d'identificació del cas.

Es presenten, en primer lloc, els informes corresponents als alumnes que el curs 1999-00 van finalitzar l'educació secundària obligatòria (Malika, Hassan, Musa i Fàtima) i tot seguit els que corresponen als alumnes que el mateix any van finalitzar educació primària (Abdul, Mohamed, Eva, Malick i Salimatou).

Informe 1: Malika

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

La Malika és una noia que va néixer el gener de 1984 a Marroc, concretament a la ciutat de Larache (zona del nord del país a 100 Km de Tànger, de llengua àrab i mentalitat més liberal que la zona del Riff). Va arribar a Catalunya quan tenia 1 any. Els seus pares són també de Marroc, el pare fa 30 anys que va arribar al municipi del Baix Empordà on encara avui resideix la família i la mare en fa 25; la mare manifesta que va ser una de les primeres dones marroquines que van venir a viure a aquesta població.

La Malika ha estat seleccionada per formar part de l'estudi pel fet que era una alumna que ha seguit tota l'escolarització infantil i primària en el sistema educatiu de Catalunya i perquè durant el curs 1999-2000 va cursar i superar amb èxit el 4t d'ESO. En consultar l'expedient acadèmic de l'etapa d'ESO, es constaten unes bones qualificacions del primer cicle: 2 excel·lents, 6 notables, i 4 bons, i, en canvi, unes qualificacions significativament més baixes a segon cicle: 1 excel·lent, 1 notable, 8 suficients i 2 insuficients, la qualificació global de l'etapa d'ESO és de suficient.

En el moment de realitzar aquest estudi viuen a la llar familiar la mare, la Malika i dos germans. La Malika és la petita dels tres germans: la més gran és una noia de 23 anys que fa poc ha arribat a Catalunya i el mitjà un noi de 21 anys que ha viscut a Catalunya des de ben petit.

La recollida de dades es va realitzar entre els mesos d'octubre de 2000 i de febrer de 2001. Les persones entrevistades han estat la mateixa Malika i la seva mare, de l'IES: el coordinador pedagògic, la cap d'estudis, el professor de religió que té assignades funcions concretes pel que fa al grup d'alumnat immigrant i, en no ser ja a l'Institut la seva tutora de 4t, una de les professores que va tenir en aquest curs, i també la coordinadora dels serveis socials de l'Ajuntament de la població i el mediador cultural.

2. El context sociocomunitari

La família de la Malika viu actualment al mateix municipi del Baix Empordà al qual els pares van arribar a la dècada dels 70. Es tracta d'una població amb molta tradició a l'hora

de rebre persones de fora de Catalunya: primer la immigració del sud d'Espanya (dècades del 60 i 70 sobretot) i posteriorment la immigració marroquina (de finals del 80 fins ara).

Dels primers anys d'arribada d'immigrants marroquins al municipi (85-86), la coordinadora dels Serveis Socials de l'Ajuntament en destaca diferents trets característics: el fet que eren homes sols els que s'instal·laven a Catalunya i sovint "amuntegats" en pisos en males condicions, la mobilitat per la comarca pel que fa al lloc de residència i l'absència de política municipal en relació a aquest tema. Actualment, el reagrupament familiar ja és un fet, així com també una certa racionalització en el nombre de persones que viuen en un pis i un augment de l'estabilitat a l'hora de quedar-se a viure al municipi.

Segons dades del cens del 2000¹, en aquest municipi de 17.735 habitants, el 64,5% d'aquests són nascuts a la província de Girona, el 13,3% nascuts a la resta de Catalunya, el 23,1% a l'Estat espanyol i el 9,5% de la resta del món. D'aquest 9,5 % de població immigrada de fora de l'Estat espanyol, aproximadament el 90% és d'origen marroquí i la resta és de procedència molt variada: de Sudamèrica, d'Àsia, d'Europa, etc. Pel que fa a la població marroquina, aquesta prové en un 70-80% de la zona de l'Atlàntic, del Riff (de Nador, sobretot) i la resta de la zona del Nord. Ambdues procedències caracteritzen de forma diferent a les famílies: les del Riff parlen en berber i són generalment d'una mentalitat tancada i les del Nord parlen en àrab i se'ls reconeix un talant més liberal i obert. La Malika ja hem comentat que prové de la zona del Nord.

"Els del Riff són molt tancats, en canvi els de la nostra zona de Tànger, Rabat i tot això són molt més oberts. A part, al Marroc els riffenys amb els altres, des del passat, no ens portem bé. Aquí, com que hi ha més gent de Nador, a part que et veuen malament per ser d'allà et veuen malament per ser d'una altra manera."(Malika)

Encara que la família de la Malika ha viscut a diferents llocs del municipi, el pis on viu actualment se situa en una zona propera al centre del municipi i en la qual pràcticament no s'hi troba cap altra família marroquina. El pis és de propietat, relativament modern (12-15 anys), amb ascensor, força ampli, de decoració occidental i en bones condicions.

Pel que fa a l'habitatge, doncs, sembla que la situació de la família de la Malika es diferencia de la que té al municipi la majoria de la població marroquina. Segons manifesta la coordinadora dels Serveis Socials de l'Ajuntament i el mediador cultural, superada la situació inicial de pisos amb pèssimes condicions que agrupaven una gran quantitat d'homes sols, actualment gran part de les famílies procedents del Marroc es troben ocupant

¹ Aquesta informació apareix en el primer apartat (Anàlisi del Context) del Projecte Educatiu de Centre de l'IES al qual ha assistit la Malika.

els pisos que han anat abandonant les famílies procedents del sud d'Espanya i arribades els anys 60 i 70. Es concentren especialment en dos barris de blocs de pisos senzills situats als voltants del poble. De totes maneres, avui per avui, aquest municipi té un problema d'habitatge molt important sobretot pel que fa al lloguer², fet que complica la residència al municipi a qualsevol persona que vulgui instal·lar-s'hi, sigui d'origen marroquí o no. Per això i si el que es pretén és que la població d'origen africà no es concentri en zones concretes per evitar la formació de guettos i afavorir la integració social, en opinió de la coordinadora dels Serveis Socials és urgent que el municipi afronti políticament aquest tema actuant de forma coordinada Serveis Socials i Urbanisme.

Des que va constatar-se que la població procedent del Marroc anava estabilitzant la seva residència a la població en forma de famílies, l'Ajuntament ha anat veient la necessitat d'articular una política seriosa en relació a aquest tema, afavorint el creixement i desenvolupament, tant en personal com en projectes d'actuació, de l'àrea de Serveis Socials. Tot seguit, per il·lustrar aquesta voluntat política apuntarem sintèticament els principals serveis i programes de què disposa aquesta àrea municipal. No obstant, és important deixar clar que tant la Malika com la seva família no fan ús ni participen en cap d'aquestes iniciatives municipals, com veurem en l'apartat següent, la vida social d'aquesta família avui es desenvolupa més amb la població autòctona que amb la marroquina.

En paraules de la coordinadora dels Serveis Socials de l'Ajuntament, entre els principals serveis i programes de què disposa el municipi, cal remarcar els següents:

- 2 CEIP públics, 2 IES públics, 3 centres educatius concertats (un de primària, un d'ESO, i un de primària i ESO)
- Una casa d'oficis, que funciona des de fa tres cursos, oferint formació en fusteria, serralleria i pintura. Està adreçada a nois i noies entre 16 i 24 anys. És un programa que depèn administrativament d'Ensenyament i que funciona a l'estil dels Programes de Garantia Social però no exactament igual: en el cas de les cases d'oficis, es plantegen tres mesos de formació bàsica i després l'alumnat ja cobra aproximadament el salari mínim interprofessional.
- Serveis municipals, dependents directament de l'àrea de serveis socials:

² Hem de pensar que es tracta d'un municipi molt proper a una zona turística, de platges, amb la qual cosa els habitatges de nova construcció són majoritàriament per vendre i els de lloguer (que són poquíssims) no ho són per tot l'any.

- ◆ Centre Obert: adreçat a nens i nenes de 6 a 12 anys en situació de risc social, horari extraescolar, amb 20 places i 2 educadors. Es fa una reserva de 5 places per a nens i nenes nouvinguts.
- ◆ Unitat Educativa Externa (UEE): 16 places per a nois i noies de 14 a 16 anys, compartida entre els dos IES, amb horari de 8h.30m. a 13h.30m. En aquests moments solament són tres els nois marroquins que hi assisteixen.
- ◆ Servei d'Ajuda Domiciliària: adreçat a totes les famílies amb problemes relacionats amb persones que necessiten suport i ajuda per a la vida quotidiana, 5 treballadores familiars.
- ◆ L'Oficina del Nou Víngut, recentment inaugurada: servei interàrees (serveis socials, educació, sanitat, treball...) per atendre les persones que arriben i facilitar-los la documentació i les informacions necessàries. També pretén esdevenir un centre documental, així com la seu dels programes de desenvolupament i cooperació.
- Programes conveniats amb d'altres institucions, entitats, etc.:
 - ◆ Amb el Consell Comarcal: el Programa de Suport a Famílies (suport psicològic a situacions de violència domèstica, atur, etc., que s'ubica al Centre de Dia del municipi) i el Programa de Demències (suport psicològic i fisioterapèutic que fa l'atenció a domicili).
 - ◆ Amb la Fundació Teresa Ferrer: Programa d'atenció a les persones amb drogodependència.
 - ◆ Amb Creu Roja: Suport a domicili les 24 hores del dia; Servei de transport de les persones grans al Centre de Dia.
 - ◆ Amb Creu Roja, Càritas: Servei d'Orientació Laboral.
 - ◆ Amb Justícia Juvenil: a part de comptar amb la presència de la Delegada d'Assistència al Menor, existeix el Programa de mesures penals alternatives (treballs i tasques en benefici per a la comunitat).
 - ◆ Amb el Patronat Municipal d'Esports: conveni per a la reducció del 50% a la quota dels nens i nenes del Centre Obert.
 - ◆ Amb l'Associació Cultural Il·lusions: oferta de casal i de suport escolar en horari extraescolar.

A més a més, en aquests moments s'està treballant conjuntament amb l'àrea de Joventut de la Generalitat per cobrir una necessitat evident al municipi: l'oferta de lleure, cultural, socioeducativa a l'etapa de l'adolescència.

Encara que en el cas de la Malika no hi hagi intervingut en cap moment, un professional clau per al procés d'integració de la comunitat marroquina ha estat, segons la coordinadora de l'àrea de Serveis Socials, el mediador cultural. Amb l'acord entre serveis socials i cultura i ensenyament, l'Ajuntament va contractar l'any 1999 un noi marroquí per fer de mediador, en concret una persona que en aquests moments està acabant la Diplomatura d'Educació Social. Específicament la funció que se li ha encomanat ha estat la intervenció a dos nivells: el familiar i l'educatiu. Fins avui, es valora com a clau l'actuació del mediador, especialment perquè ha fet possible la comunicació entre els professionals (dels serveis socials i de l'àmbit educatiu) i la comunitat magrebí; en aquest sentit, cal pensar que el tema de l'idioma es converteix moltes vegades en el principal problema d'interacció.

"Les meves intervencions són, més més, de prevenció i d'orientació i informació als nenes i joves. O sigui, faig de... no dic de pare, però més o menys, de pare als instituts i les escoles, perquè és allà on s'ha de treballar més. I, a més, amb els pares, quan parles amb algun: "no, no, ja hi estàs tu primer, després jo". Jo tinc una responsabilitat per part dels pares que diuen: és que nosaltres no sabem res, ets tu qui en saps, tu qui hi estàs, doncs, el que tu veus bé és el que s'ha de fer". Doncs la meva feina és aquesta, intervenir, orientar, informar i pressionar que els nans acabin els estudis. D'èxit o no..., en alguns casos sí, en altres no, ja veurem". (Mediador cultural)

En aquests moments, tant la coordinadora dels Serveis Socials com el mateix mediador coincideixen que ja ha arribat l'hora de plantejar-se nous reptes en l'actuació d'aquesta figura professional. Si fins ara i responent a una necessitat real, ha actuat fonamentalment seguint el model del "corre y dile", potser ara cal promoure més les seves autèntiques funcions (informació, orientació, etc.), facilitant que siguin les mateixes institucions i els professionals (professorat de les escoles i instituts, educadors dels altres serveis, etc.) qui estableixin els contactes que calguin amb les famílies.

Pel que fa a d'altres serveis existents al municipi, cal parlar de la ludoteca que la Creu Roja acaba d'obrir, i també els programes promoguts des de l'entitat GRAMC per afavorir la integració del col·lectiu de persones immigrades: Programa Marhavan, per exemple; en aquest cas, la Malika sí que manté certa relació amb aquesta entitat ja que, hi acudeix de tant en tant, no tant per a participar en els tallers o cursos que s'hi ofereixen com per passar-hi una estona i alhora portar-hi algun llibre i d'altre material.

"Jo amb el GRAMC sí que hi tinc una mica de relació. Està aquí al costat i el conserge de l'IES treballa allà. I m'ho va comentar ell, i com que jo sempre li estic parlant... Un dia hi vaig anar amb dues amigues a portar llibres. Jo sempre hi vaig però em fa vergonya. Vull ajudar i tot però com que ell sempre em diu: "vine i fas alguna cosa i tal". Sempre dic: "avui hi vaig". Porto una flauta, un instrument, els llibres i me'n vaig i ja està." (Malika)

Com a equipaments culturals del municipi, s'ha de parlar de la biblioteca, el teatre (que ara ha activat les sessions de cinema club), el Museu del Suro, el Patronat d'Esports, etc.

D'altra banda, com a serveis privats que es troben al municipi especialment adreçats a la població marroquina, hem de parlar de: dues carnisseries, un bar-restaurant, una botiga d'artesanía, i un locutori. Segons els mediador cultural, llevat del bar-restaurant, la resta són usats exclusivament per la comunitat marroquina.

El municipi té també una mesquita que, a part de la seva funció religiosa, és també un lloc de reunió i trobada, És obert totes les tardes.

"Queden i parlen entre ells, llegeixen l'Alcora, llibres sobre l'Islam, un lloc de reunió. (...) És un lloc de trobada que pot jugar un paper molt important en la comunitat segons l'Iman que hi hagi, més liberal o més tancat (...) Pot jugar un paper molt important a nivell d'integració, a nivell de tot, d'obertura de la comunitat, no només és el tema religiós perquè històricament el paper de les mesquites era de reunió" (Mediador cultural)

De totes maneres, actualment la Malika i la seva família no assisteixen a la Mesquita, en paraules de la noia: "jo sóc magrebí, molt orgullosa, però musulmana no ho sóc perquè no. De petita he fet de tot, però no sóc musulmana, no".

Pel que fa a la percepció social per part de la gent del municipi en relació a les persones immigrades, malgrat que segons la responsable de l'Ajuntament no pot parlar-se de conflictes greus de tipus xenòfob o racista, sí que és evident certa problemàtica quotidiana en aquest procés d'acceptació intercultural. En aquest sentit, ens comenta que, tot i el que inicialment podria pensar-se, no hi ha distincions entre les persones que viuen al municipi de tota la vida i les que van arribar-hi del sud d'Espanya ja fa uns anys. En ambdós casos, en l'arribada de població marroquina hi veuen la possibilitat de pèrdua d'oportunitats a l'hora de gaudir del progrés social i econòmic del municipi, així com de la disminució de les prestacions socials de tipus públic que, en la seva opinió, es dediquen en major grau a aquest col·lectiu nouvingut.

"Veuen l'arribada com un procés molt massificat, diuen "és que quanta gent que hi ha de fora", i fins i tot els nanos de primària, els sent parlar i diuen "és que hi ha molts de moros", ... ho veuen com una invasió. (...) A més, a nosaltres ens diuen: "perquè vostès atenen millor a la gent de l'estranger, i en canvi, nosaltres, de tota la vida d'aquí o essent espanyols, no tenim tantes ajudes..., hi ha aquest sentiment, sí." (Coordinadora Serveis Socials Ajuntament)

"No sé si és malestar, però hi ha molts i molts comentaris, que els serveis ara van tots per als immigrants que les ajudes totes se les enduen ells... L'altre dia, a l'emissora del municipi, va dir-se que hi assistia l'alcalde i totes les trucades que es van fer van ser del tema dels immigrants, que l'Ajuntament només ajuda als immigrants..., o sigui que hi ha aquest "ambientillo" amb els declaracions que s'estan fent i tot plegat, està una mica així." (Mediador cultural)

Per part de la comunitat marroquina, en opinió del mediador cultural, hi ha un sentiment de tranquil·litat, de sentir-se força bé al municipi. No obstant, ells mateixos també són conscients que quan més persones arribin del Marroc i s'instal·lin al municipi, més seran les situacions problemàtiques.

3. La família

3.1. Característiques de la família

El pare de la Malika va venir sol a Catalunya fa aproximadament 30 anys, i va instal·lar-se al municipi del Baix Empordà del qual ja hem estat parlant en l'apartat anterior i on encara resideix avui la seva família. La mare va arribar-hi al cap de 5 anys. La Malika té ara 17 anys i és la petita de tres germans, la més gran és una noia de 23 anys i el mitjà un noi de 21 anys. Ella i el seu germà han viscut des de petits a aquest municipi català, la germana gran hi acaba d'arribar després d'haver viscut fins fa ben poc amb els pares de la mare al Marroc.

En el moment de fer les entrevistes, viuen al pis la mare i els tres fills. Tal com manifesta la mateixa mare, ells són una família que se sent ben integrada a la cultura occidental de tal manera que les seves relacions socials s'estableixen fonamentalment amb persones espanyoles i catalanes i no amb la comunitat marroquina. Aquesta situació ve determinada per diferents motius: l'obertura personal que es deriva de la seva procedència geogràfica (zona Nord del Marroc), el nombre elevat d'anys que fa que són a Catalunya i la pròpia història personal de la mare. Ella és filla única d'una família marroquina que va viure a Holanda durant 12 anys (des que ella en tenia 6 fins als 18); va fer els estudis en aquest país europeu fins algunes assignatures de la carrera de Dret i hi va créixer en un entorn sociocultural que van marcar el seu talant liberal.

“Nos hemos integrado bien, una familia que bueno..., bueno, salgo a tomar algo con mis amigas, integrada que yo no me pongo túnica, ni pañuelo, ni mucho menos...me he criado en Holanda. (...) A mi me ha quedado una cosa dentro que mis hijos tienen que estudiar ...” (Mare de Malika)

“Sí, són occidentals, són d'aquí. Tampoc ells es barregen amb els magrebins o immigrants diguéssim. Són d'aquí, van amb la gent d'aquí i ni l'àrab ni res, només el castellà i el català, o sigui són d'aquí. Només l'àrab per parlar entre ells.” (Mediador cultural)

“Al seu germà el conec com un d'aquí, no com un marroquí ni com un estranger, no no...” (Mediador cultural)

El pare, des que va arribar fins al cap d'uns quants anys, va dedicar-se de manera poc clara i "explotadora" (en paraules del mediador) a llogar pisos als immigrants que arribaven (40 persones amuntegades en un pis), i va participar alhora en negocis bruts que el van portar algun cop a la presó. Posteriorment va treballar com a majordom en una casa propera al municipi on hi vivien una senyora gran i el seu fill. Aquesta feina va durar-li molt temps, era molt ben pagada i, a més, els propietaris van establir una relació de forta amistat amb el pare i tota la família. Segons la mare, el pare és una persona tossuda, liberal amb els fills però masculista amb ella; quan la situació econòmica estava anant bé, la parella va viure un període de 9 anys molt difícil pel que fa a la seva relació que va tenir com a conseqüència una convivència complicadíssima. Ella va haver de posar-se a treballar en la branca de l'hosteleria durant vuit anys, ja que ell li demanava que pagués la seva part del pis; aquest fet li va proporcionar alhora una certa independència personal que no havia tingut fins el moment.

"(...) Estuvimos trabajando con estos señores, bien por los hijos, felices, hasta que llegó el tiempo que la señora mayor le ofrecía mucho dinero a mi marido, compró un coche, compró una casa preciosa en Marruecos, este piso comprado, se pagó este piso en cinco años y la señora mayor lo cuidaba con pañales, como un niño pequeño, veinticuatro horas al día durante siete años. Entonces se le subió a la cabeza, un español o un europeo, la mayoría, cuando le toca la lotería dice voy con al mujer y los hijos..., el marroquí dice... tendré cuatro." (Mare de Malika)

La situació familiar encara va complicar-se més quan l'any 1998 va morir-se la mestressa de la casa i va deixar-li en herència al pare de la Malika una gran quantitat de milions. El pare, sense fer cas als consells de la seva família i de les amistats, va agafar els diners i va marxar cap al Marroc; allà, en no declarar el diner, l'Estat els hi va prendre i va condemnar-lo a 10 anys de presó. La mare va vendre's les seves propietats al Marroc, les joies, etc. i va aconseguir que li rebaixessin la pena a 5 anys.

Aquest fet va tenir repercussions familiars importants: el germà de la Malika va deixar d'estudis i es va posar a treballar, la mare va tenir un infart, la germana gran va acabar deixant la carrera de Dret i el Marroc l'any 2000.

Les conseqüències d'aquesta situació van ser evidents també en la Malika, tant a nivell personal com en el seu procés educatiu. La vinculació afectiva que ha mantingut sempre amb el seu pare, el disgust de veure'l marxar i saber-lo tancat a la presó, van afectar-la de tal manera que va disminuir significativament la seva motivació i dedicació als estudis (en aquells moments 3r d'ESO), baixant de manera important, i com veurem més endavant, les qualificacions obtingudes tant a 3r com a 4t d'ESO.

3.2. Expectatives de la família vers la seva filla

En relació a les expectatives, per mitjà a l'entrevista a la mare, és evident que el seu desig ha estat i és que estudiï: Ella creu que en la societat on viuen tenir coneixements és molt important de cares al futur personal i laboral. Manifesta clarament haver tingut un disgust important quan la Malika va decidir no continuar amb el Batxillerat, sobretot donada la bona trajectòria escolar que havia seguit a primària i els primers cursos d'ESO i donat també el sacrifici que ella diu haver fet per comprar-li sempre els llibres i el material escolar.

Quan se li demana a la mare si sap què vol fer la seva filla quan sigui gran, a més de respondre que la seva filla té dubtes evidents en aquest sentit, coincideix amb el que la Malika contesta quan se li fa la mateixa pregunta: el seu interès per treballar en l'àmbit de les ONGs, per ajudar a col·lectius que ho necessitin, etc.

"Bueno, Malika quiere ser todo de mayor y no quiere ser nada, es que siempre dice lo mismo que quiere hacer esto, que quiere hacer aquello, pero ahora se ha empeñado muchísimo que ella tiene que ir a la ONG, con los africanos, a ayudar." (Mare de Malika)

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

A través de l'entrevista a la mare sembla clar el significat i valor positius que té per ella la institució educativa:

En primer lloc, per la desil·lusió en què expressa el fet que a la Malika no hi hagués manera de convèncer-la per seguir estudiant; diu que ho van intentar tant el professorat de l'IES com ella i el seu germà.

En segon lloc, per la voluntat que explicita en què mai li hagi faltat material ni llibres: En els moments en què la situació familiar era estable això no va suposar massa problema però, més endavant, sí que va implicar determinats sacrificis tant a ella com al seu fill:

Mare: "Cuando su padre, que ganaba trecientas mil pesetas al mes, me dice no tengo dinero, comprale tu los libros,. Entonces coge uno la contrari. Pero cuando veo que mi hija no puede estudiar digo: "anda, vamos a comprar los libros". ¿Es que te has quedado sin libros alguna vez?

Malika: No, nunca.

Mare: Imagínate, ¿te has quedado sin libros ahora últimamente cuando has entrado al Instituto? ¿Quién te ha comprado los libros?. Entre yo y tu hermano.

Malika: El material escolar siempre.

Mare: Entonces..., nunca te dije no te voy a comprar el material, no quiero que estudies..."

I, en tercer lloc, en preguntar-li per si estava contenta amb el professorat de la Malika, ella contesta que hi hagut de tot però que és conscient que l'han ajudat molt: "le han ayudado muchísimo, mucho, mucho."

Pel que fa als contactes amb l'escola primer i l'Institut després, sembla que aquests han limitat estat molt esporàdics i puntuals. A l'etapa de primària, la mare manifesta haver parlat amb ells en algunes ocasions, destacant que li deien que la seva filla era molt intel·ligent però també una mica protestona. En l'etapa d'ESO, sabem, mitjançant l'entrevista feta a la Malika, que els seus pares no van anar mai a cap reunió i que la seva mare va anar (sola, sense el seu pare) una única vegada a l'Institut per una qüestió relacionada amb una discussió entre ella i un professor. D'altres vegades, el seu germà és el que ha establert la relació amb l'Institut, el mateix centre on ell va estudiar i on el professorat guarda d'ell un bon record. A més a més, la Malika creu que els seus pares han tingut sempre una bona concepció de l'escola i de l'Institut i que, si han estat informats de les característiques del sistema educatiu i també del que ella hi feia i aprenia és perquè ella sempre s'ha explicat molt. No considera necessari que els pares vagin sovint a l'Institut per resoldre petits problemes, segons ella, sense importància com ara arribar tard, etc.

En l'entrevista feta a la Malika també apareixen d'altres comentaris que reflecteixen la predisposició i actitud positives dels pares (en especial de la mare) vers els estudis de la seva filla:

Explica que, mentre estava fent primària, la seva mare, donada la formació que tenia, la podia ajudar en pràcticament totes les àrees (llevat de la llengua catalana i castellana) i que així ho feia; en entrar a l'Institut, però, aquest fet ja no es va donar.

Comenta que, mentre va tenir bones notes, fins al primer cicle d'ESO, els pares es mostraven contents quan els ensenyava les avaluacions, i fins i tot en alguna ocasió van recompensar-la comprant-li "alguna cosa".

Sempre que ha volgut ha pogut participar en les diferents activitats organitzades per l'escola i l'Institut, incloses les excursions de més d'un dia.

3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari

Com ja hem anat apuntant en els apartats anteriors (2 i 3.1.) donant-ne fins i tot les possibles explicacions, la participació de la família amb l'entorn comunitari és dóna bàsicament al marge de la comunitat marroquina. Viuen en una zona on pràcticament no s'hi troben famílies d'origen marroquí, no utilitzen tampoc cap dels programes i serveis

concrets que el municipi té activats des de l'àrea de serveis socials per afavorir la integració de les persones vingudes de fora, i les relacions socio-comunitàries les mantenen fonamentalment amb persones catalanes i espanyoles.

Aquest fet és una realitat tant en el cas de la mare de la Malika com en el del seu germà. No obstant, la relació de la mare amb l'entorn sembla ser, no nul·la, però sí bastant reduïda especialment a partir del moment en què pateix l'infart i diu no sentir-se massa forta per sortir. En canvi, el germà, pel que diuen la mare i la Malika, és una persona amb un bon nivell de relacions socials i un cercle d'amistats considerable, tant ara que treballa com quan estudiava.

Pel que fa a la naturalesa i la tipologia de les relacions socials de la Malika, en parlarem en l'apartat 5, dedicat específicament a l'alumna.

4. El context escolar

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

L'escolarització a l'etapa d'educació infantil i primària de la Malika va tenir lloc en una de les escoles públiques del municipi. La Malika va començar a anar a escola als 4 anys. A l'escola bressol no va anar-hi ja que llavors la família vivia amb una senyora gran i el seu fill i la senyora en tenia cura mentre la mare feia les feines de la casa.

De l'etapa a l'escola, pràcticament no en tenim informació. Sembla desprendre's indirectament de les entrevistes a la mare i la Malika que tot va desenvolupar-se amb plena normalitat tant des del punt de vista personal com acadèmic.

Pel que a l'etapa d'ESO, la Malika va incorporar-se el curs 96-97 a un dels 2 instituts públics del municipi. Es tracta d'un IES que el curs 1999-2000 tenia matriculats 577 alumnes, dels quals 284 alumnes eren alumnes d'ESO, 58 de Batxillerat, 91 de Cicles Formatius de Grau Mitjà (Administració i Electricitat) i 54 de Cicles Formatius de Grau Superior (Administració i Turisme).

Dels 577 alumnes de l'IES, 67 eren d'origen immigrant (11,6%) i d'aquests 60 d'origen africà (10,4%).

Si ens centrem en l'etapa d'ESO, el curs 99-00 l'IES tenia matriculats 284 alumnes, distribuïts en 3 grups-classe per cada curs (1r, 2n, 3r i 4t) de la següent manera:

Taula 2.1.: Distribució per cursos de l'alumnat d'ESO el curs 1999-2000 (Cas Malika)

	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO	
Primera línia	24	28	27	29	
Segona línia	22	28	27	24	
Tercera línia	22	28		25	
	68	84	54	78	284

En aquesta etapa d'ESO, dels 284 alumnes matriculats, 47 eren d'origen immigrant (16,5%), i d'aquests 45 d'origen africà (exclusivament del Marroc); és a dir, un 15,8% de l'alumnat d'ESO d'aquest Institut en el curs 1999-2000 era d'origen africà, concretament del Marroc.

D'aquests 45 nois i noies procedents de Marroc, matriculats a l'ESO el curs 99-00, 21 d'ells (o sigui pràcticament la meitat, el 46,6%) eren considerats oficialment alumnat d'incorporació tardana: En concret es tracta d'alumnat arribat a Catalunya entre l'any 1998 (10) i el 1999 (11). La distribució d'aquests 21 nois i noies en els diferents cursos d'ESO és la que mostra la taula següent:

Taula 2.2.: Distribució per cursos de l'alumnat d'incorporació tardana a l'ESO (curs 1999-2000) (Cas Malika)

	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO	
Primera línia	3	2	1	1	
Segona línia	2	3	2	2	
Tercera línia	3	0	0	2	
	8	5	3	5	21

La Malika, com ja hem exposat en els apartats anteriors, no és una alumna d'incorporació tardana, ella ha seguit tota l'escolarització a Catalunya.

Pel que fa a espais i equipaments, l'IES té una biblioteca, un gimnàs, dues aules d'informàtica, una aula de música, una sala d'actes, una aula de tallers, una sala de tutories (atenció familiar) i una aula per a l'alumnat expulsat. També té un menjador que funciona

per mitjà d'un servei de catering, el qual ofereix una opció de menú de règim i també una de menú alternatiu per a l'alumnat marroquí que ho desitgi en cas que en el menjar del dia s'inclogui el porc.

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

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

Quan la Malika es va incorporar a l'IES (curs 1996-97), el Projecte Educatiu de Centre (PEC) acabava d'estrenar-se com a document complet (concretament, té data de juny de 1996). En aquest moments, s'han fet les revisions pertinents i n'existeix una versió actualitzada que data del gener de 2000. En línies generals, es tracta d'un PEC en el qual on emergeix més explícitament un plantejament ideològico-educatiu coherent amb la diversitat d'alumnat que ha d'atendre és en el primer apartat (Anàlisi del Context) i en el segon (Trets d'Identitat). En el primer, descriu i analitza el context del professorat i l'alumnat de l'Institut (llengua d'ús, lloc d'origen, perfil laboral, econòmic i cultural de les famílies, alumnat d'incorporació tardana, etc.), i en el segon marca, com a trets d'identitat, la confessionalitat, la llengua catalana com a llengua d'aprenentatge, la línia metodològica, el pluralisme i els valors democràtics i la coeducació. A mode d'exemple, hem extret dos petits fragments d'aquest segon apartat del PEC:

"La Confessionalitat. El nostre Institut és i vol ser ideològicament pluralista, sobretot en els seus vessants polític i religiós. Això significa respecte envers totes les ideologies i creences i intentar donar a l'alumne les informacions tan objectivament com es pugui perquè es formi els propis criteris i, analitzant la realitat, pugui prendre decisions responsables.

(...)

Línia Metodològica. (...) La integració social mitjançant la formació en el respecte, els drets i les llibertats fonamentals i l'exercici de la solidaritat, la tolerància, la llibertat i el diàleg, dins dels principis democràtics de la convivència." (PEC)

De totes maneres, existeixen dos documents complementaris al PEC que, al nostre entendre, reflecteixen clarament la necessitat de l'IES d'adequar-se, per una banda, a un alumnat més jove del que estava habituat abans de la Reforma (12-14 anys) i, per l'altra, a un alumnat d'origen marroquí, cada vegada més nombrós i que, en aproximadament la meitat dels casos s'incorpora tardanament al sistema educatiu. Ens referim al Projecte d'Acció Tutorial (PAT) i a un altre document dedicat específicament a l'alumnat

d'incorporació tardana. Ambdós són documents oberts, han començat a escriure's fa un parell d'anys i cada any es revisen i actualitzen.

Pel que fa al projecte d'Acció Tutorial, seleccionem intencionadament com a destacables els aspectes següents:

- Plantejaments generals:

L'acció tutorial s'entén en doble sentit: un d'ampli que implica tot el professorat i un de més concret que correspon al tutor

Inclou tres grans àrees: d'orientació: la personal, l'escolar i la professional

Es proposen tres grans eixos transversals a treballar: la convivència, el respecte i la solidaritat

- Seguiment treball tutorial:

Una reunió setmanal tutors/es d'ESO de cada curs (coordinació accions de cada tutoria)

Comissió Pedagògica: responsable de l'acompliment del Projecte

Al final de cada curs, cada tutoria valorarà per escrit el treball fet

- Criteris per a la composició del curs:

A 1r d'ESO: primer ordre alfabètic però tenint en compte: recomanacions professorat primària, no agrupar en un sol grup alumnat amb dictamen de l'EAP o d'incorporació tardana, equilibri nois i noies, etc.

(...)

- Objectius de les activitats tutorial:

(...)

Afavorir una millor inserció de l'alumne a l'entorn social

Afavorir les relacions personals positives en el grup, millorar la convivència i dinàmica del grup classe

(...)

- Funcions del tutor:

Conèixer la situació real de cada alumne, així com el seu medi familiar i social.

(...)

Malgrat que la Malika no pot considerar-se una alumna d'incorporació tardana, creiem important remarcar determinades idees que apareixen en el document elaborat a l'IES específicament per a donar resposta a aquest alumnat. Cal dir, prèviament, que ja en el PEC de l'IES queda definit qui és considerat alumnat d'incorporació tardana: aquell que acaba d'arribar a Catalunya i s'incorpora a l'Institut sigui el mes que sigui (alumnat d'incorporació tardana de primer any) i aquell que ja fa dos cursos que ha arribat (alumnat

d'incorporació tardana de segon any); els que fa més cursos que són aquí ja no se'ls atorga aquesta consideració.

En el moment de l'acollida, el primer que cal saber és el grau de coneixement de la llengua catalana i castellana de l'alumnat (informe de la comissió de matriculació, pares, etc.). Un segon moment clau és la trobada amb els pares i l'alumne que el Coordinador Pedagògic o el Cap d'Estudis fan per a donar-los la benvinguda i informar-los del funcionament general del centre: si cal intèrpret es buscarà (mediador, alumnes més grans, etc.). A l'hora d'adscriure l'alumne en un grup, se seguiran els criteris generals i, a més del tutor corresponent, tindran un segon tutor d'aprenentatge que, en hores d'atenció individualitzada els farà el seguiment del treball, material de classe, agenda, etc. Abans d'entrar al grup-classe, el seu tutor, que haurà estat prèviament informat, parlarà d'aquest alumne als companys i de la necessitat d'acollir-lo positivament. Es proposa també que hi hagi un o més alumnes del grup que facin de tutors/es del nou alumne. Pel que fa al currículum, es valora que l'alumne se senti formant part del grup i, per tant, cal fer el mínim possible d'atencions individualitzades fora del grup. Les adaptacions curriculars es plantejaran trimestralment i seran les juntes d'avaluació (d'acord amb els criteris donats per la Comissió Pedagògica i l'Equip Docent) que decidiran les pautes per als propers trimestres.

En aquest document no apareix l'existència del Taller d'Adaptació Escolar i d'Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE) que ha estat concedit al municipi el curs 2000-2001 i que, com veurem més endavant, acull, en el moment en què es realitza l'estudi, l'alumnat d'incorporació tardana de 1r any.

Per completar dues de les idees que apareixen en aquest document, aportem tot seguit dos fragments de les entrevistes fetes al Coordinador Pedagògic i a la Cap d'Estudis de l'IES:

"Nosaltres el que fem és que des del moment que matriculem a un noi/a magrebi, obliguem als pares..., moltes vegades venien amb la germana o sols. (...). El que ens ha ajudat molt és el mediador, té cert pes dins el grup. (...) L'equip directiu ens hem posat ferms, aquí no es matricula cap noi o noia si abans no hem parlat amb els pares. Hi ha un parell de coses que les deixem ben clares, encara que després moltes vegades és picar ferro fred, però així sembla que els tens una mica més lligats. Una és que insistim que si es tracta d'una nena volem que acabi els estudis, que si la matriculem a 1r ha d'arribar a 4t, i segon, que volem que faci totes les activitats i que si hi ha problemes econòmics que ens ho facin saber i que a través de l'APA o d'un fons que té el centre ens en fariem càrrec" (Cap d'Estudis)

"Això (que uns companys o companyes de grup facin l'acompanyament a l'alumne nou vingut) fa quatre anys funcionava molt bé, ja que en teníem pocs i quan arribaven eren una novetat, tot i que se'ls miraven una mica així, això funcionava. A la que ja n'hi ha 50 o 60 ells mateixos ja es busquen i, per tant, no cal que altres nanos facin aquesta acció sinó que ja són ells que fan un grupet i, per tant, això, ja no funciona tant. Molt esporàdicament sí que et trobes alguns nanos d'aquí que se'n preocupen" (Coordinador Pedagògic)

Per conèixer els crèdits variables que al curs 99-00 l'IES ofería a l'alumnat d'ESO relacionats, directament o indirectament, amb el tema de la interculturalitat, revisem la Programació Anual de Centre (1999-2000) i n'identifiquem, a través del seu títol, els següents:

- Danses populars d'arreu (Àrea d'Educació Física, 1r ESO, 2n - 3r trimestre)
- Aprendre a pensar (Àrea de Socials, 2n ESO, 2n - 3r trimestre)
- Cultures del món d'ahir i d'avui (Àrea de Socials, 3r ESO)
- De conèixer també se n'aprèn (Àrea de Socials, 3r ESO)
- Europa avui (Àrea de Socials, 4t ESO)

Per últim, comentar que en la consulta feta a la Memòria Anual (1999-2000) (MA), recollim dues activitats que ens sembla interessant remarcar:

- Dia de la No Violència i la Pau (28 de gener de 2000)
- 1 tutoria en forma de sortida de dos dies a cada curs acadèmic (tots els cursos d'ESO)

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

Preguntant a la Cap d'Estudis de l'IES sobre l'experiència del centre en l'atenció a l'alumnat d'origen marroquí, ens comenta que, encara que no sap dir-nos una data concreta, aproximadament deu fer uns 10 anys de l'arribada a l'Institut d'aquest alumnat. En aquells moments, el centre encara era Institut de Formació Professional i en els cinc anys que aquesta durava solament hi havia un o dos d'aquests alumnes per curs; en aquest sentit, creiem interessant destacar que un d'aquests alumnes era el germà de la Malika. Progressivament el nombre d'alumnat procedent del Marroc ha anat augmentant (especialment els darrers 5 anys) fins arribar als 45 matriculats que tenien el curs 1999-2000.

La mateixa Cap d'Estudis ens parla dels primers temps de la incorporació d'aquest alumnat al centre (de forma tardana o no) i ressalta com a principal dificultat el problema de la comunicació inicial, donat el desconeixement de la comunitat educativa de la seva llengua afegida a la no existència de mediador. Manifesta que sovint havien de recórrer a la llengua francesa i que, tot i així, no en tots els casos els era suficient. En aquest sentit, la millora creu que ha estat realment considerable. Com a ajuda externa al llarg d'aquesta 10 anys, la

Cap d'Estudis destaca el Programa de Compensatòria, els professionals del qual han col·laborat sobretot en l'elaboració i adaptació de material educatiu.

En demanar als professionals entrevistats de l'IES si en els darrers quatre anys s'ha endegat algun projecte d'innovació o algun programa específic relacionat amb la resposta educativa a l'alumnat d'origen marroquí (d'incorporació tardana o no), la Cap d'Estudis parla solament d'una proposta de treball plantejada pel professional de l'EAP no directament vinculada al rendiment escolar:

"(...) L'EAP estava molt ficat en el tema i es va intentar formar un petit grup d'alumnes marroquins, entre ells la Malika, que ja portessin més temps aquí i que aquests es trobessin de tant en tant, fessin les seves reunions i intentessin veure la problemàtica dels seus companys. Se'ls proposava que fessin una assemblea només amb els nois i noies marroquins i que ens traspasessin a nosaltres les seves preocupacions i problemes." (Cap d'Estudis)

Aquesta proposta no va prendre l'orientació que s'esperava, ja que el grup implicat posava l'èmfasi gairebé de forma exclusiva en el tema del racisme i les seves conseqüències en la convivència ciutadana. L'IES, juntament amb el professional de l'EAP van decidir aturar-lo. Posteriorment, van iniciar una nova proposta que globalment és valorada més positivament malgrat que solament es va dur a terme durant un curs. És la següent:

"Després, vam tenir una trobada que la va portar força el segon tutor (tutor de l'alumnat d'incorporació tardana), vàrem agafar alguns alumnes grans que ja havien acabat, alumnes que havíem tingut a l'FP, un d'ells era el germà de la Malika, alumnes que estaven fent un Cicle de Turisme i que se'n sortien i havien trobat feina. Els vàrem reunir a tots i vam convocar a tot l'alumnat que va voler venir, i aquests més grans els van explicar com es trobaven, què havien fet per arribar aquest punt, la importància dels estudis, etc. Allò va estar bé, va ser positiu, d'alguna manera aquells grans eren un exemple per als altres." (Cap d'Estudis)

Un altre aspecte a considerar dins d'aquest apartat sobre l'experiència del centre en atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant té a veure amb el cas concret de la Malika. Hem preguntat al professorat tutor que han tingut a la Malika com a alumna quants anys portaven treballant al centre i quan temps havien treballat amb alumnat d'origen africà (les dades prenen per referència el curs en què es passa el qüestionari, el 2000-2001). Dels 5 professors que van tenir a la Malika, dos tenien entre 2 i 5 anys d'experiència docent i 3 entre 10 i 20 anys. Un d'ells feia menys de 2 anys que treballava a aquest IES, un entre 2 i 5 anys, un entre 5 i 10 anys, i dos més entre 10 i 20 anys. Dos professors manifesten que fa tres cursos que treballen amb alumnat d'origen africà, dos que en fa entre 7 i 8 anys i un que fa al voltant de 14 anys.

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

A partir dels documents institucionals de l'IES que hem pogut revisar (PEC, Programació i Memòria Anual de 1999-2000 i PAT) no tenim la informació suficient que ens permeti conèixer si s'han produït o no modificacions en les programacions dels contingut per àrees arran de la incorporació d'alumnat marroquí. Solament tenim coneixement, extreta de la Programació Anual, dels crèdits variables organitzats al 1999-2000.

Les dades que comentem en aquest apartat, doncs, provenen de les entrevistes fetes al Coordinador Pedagògic i la Cap d 'Estudis de l'IES juntament amb la informació sobre els crèdits variables de la Programació Anual.

El Coordinador Pedagògic comenta que a l'ESO, globalment, la introducció o modificació de continguts arran de la incorporació a l'IES d'alumnat d'origen marroquí cal situar-la fonamentalment en la programació dels crèdits variables de l'àrea de socials³ així com en l'acció tutorial⁴. També parla de l'elaboració de material curricular adaptat (en forma de dossiers i carpetes).

Pel que fa als crèdits variables, el Coordinador, manifesta que en els darrers 3 o 4 anys, s'han anat programant des de l'àrea de Socials propostes relacionades amb els drets humans, la convivència, etc. En justifica la seva necessitat de la següent manera:

"Aquí al poble el que tenim de problemes, i s'ha disparat una miqueta últimament és que alguns nanos tenen aquesta mentalitat de caps rapats. N'hi ha bastants aquí al municipi. En les franges de crèdits variables i en la programació de la tutoria sí que hi ha activitats al voltant d'aquests temes com ara els drets humans. Hi ha unes activitats però amb això no n'hi ha prou. És fa difícil. Hi ha moments que tens la sensació que això pot explotar perquè hi ha un "caldillo" latent que dius que hi pot passar de tot en un moment determinat." (Coordinador Pedagògic)

Amb la intenció de promoure actituds de tolerància i convivència i per reduir-ne les de caràcter racista, aquest mateix directiu destaca l'organització per a l'alumnat d'ESO de campionats de futbol i bàsquet a l'hora del pati. D'aquesta manera es pretén evitar l'ús del temps lliure de forma segregada i per grups que és el més habitual si no s'hi intervé intencionadament.

³ Aquesta idea queda confirmada en els crèdits variables programats el curs 1999-2000 que es poden llegir en l'apartat 4.2.1.

⁴ En l'apartat 4.2.1., s'expliciten els aspectes principals que defineixen, en el PAT, aquesta acció tutorial.

Quant a l'elaboració de material curricular adaptat, el Coordinador ens comenta que s'han anat realitzant dossiers de treball a l'àrea de socials, de llengua catalana i castellana, de matemàtiques (actualment en tenen dos, un per a l'alumnat que acaba d'arribar i un altre pel que ja fa 2 anys que ha arribat) i de llengua anglesa. En el procés de confecció d'aquests dossiers hi ha intervingut sempre més d'un professor de l'àrea i els professionals del Programa de Compensatòria.

Per altra part, la Cap d'Estudis, ressalta un treball educatiu que, des de l'equip directiu, han començat a endegar i que pretenen seguir-hi treballant i consolidant, es refereix concretament al que anomenen treball sobre els hàbits. Es tracta d'un llistat d'hàbits o formes de comportament i relació social basades en la convivència que han d'impregnar tots els moments formatius de l'IES. S'adreça especialment a l'alumnat de l'ESO però es creu que ha de continuar-se treballant al Batxillerat. No hem pogut disposar d'aquest llistat, però la mateixa Cap d'Estudis ens l'il·lustra amb un exemple:

"El saber estar a classe,. És el primer. Que no podem estar menjant a classe, que hem de tenir una actitud correcta respecte el professorat, la manera de parlar, com demanar la paraula, utilitzar els canals de comunicació correctes i no cridar al mig de l'aula" (Cap d'Estudis)

Pel que fa al procediment per mitjà del qual es pretén portar a terme aquests treball, la idea té a veure molt especialment amb el professorat tutor però, evidentment, si tots els equips docents no ho comparteixen i no intervenen en la mateixa línia, aquesta acció no podrà, en opinió, de la Cap d'Estudis, cuallar positivament:

"No només ha de treballar el professor tutor, sinó que ho ha de treballar cada professor, perquè si els tutor els diu: "no es pot menjar xiclet a classe" i el professor que ve després en deixa menjar, això és absurd. Ho recordem sempre, cada trimestre, en les reunions d'equips docents, ho recordem: "Ei, que els hàbits són aquí. Hauriem de tornar..." És clar, tots baixem la guàrdia. La nostra feina és anar-ho recordant". (Cap d'Estudis)

4.2.4. L'avaluació de l'alumnat

Segons ens comenta el Coordinador Pedagògic, en general, pel que fa a l'avaluació en el centre es parteix d'un acord general que té a veure amb la idea que el que cal avaluar de l'alumnat és el treball que fa d'allò que se li ha proposat, tant si aquestes tasques són adaptades o no. Si el que es demana que treballi l'alumne és un dossier o un material preparat i adaptat, llavors en l'informe d'avaluació es fa constar explícitament. Aquest plantejament s'aplica a l'alumnat que ho necessiti, sigui alumnat amb dictamen de l'EAP, alumnat d'incorporació tardana, alumnat amb problemes específics en alguna àrea determinada, etc.

A més a més, aquest curs 2000-2001 s'ha pres un altre acord relatiu a l'avaluació: aquell alumnat que segueix un programa adaptat en alguna àrea (en el mateix grup-classe o en un grup de reforç) solament pot ser qualificat amb un suficient o un insuficient, com a molt amb un bé, però mai amb un notable o excel·lent. Aquest acord ha estat forçat, tant per part d'un bon grup de professorat com per part de determinat alumnat, els quals no creien adequat ni just que l'alumnat que seguia programes adaptats fossin qualificats amb un excel·lent o un notable. En opinió del Coordinador, malgrat aquest és un plantejament complex i analitzable, suavitzar el malestar de un grup de professorat important és un tema prioritat per poder seguir treballant.

"Molt alumnat volia anar a reforç, fins i tot aquell que no ho necessitava. (...) Van venir també problemes per part de professorat que deien que amb ells els alumnes no volien treballar i no els feien res perquè es posaven de culs i volien anar a reforç perquè... és clar... allà amb poca cosa tindran un excel·lent" (Coordinador d'Estudis)

Pel que fa a l'avaluació de final de cicle, a l'IES segueixen a grans trets la reglamentació oficial, segons la qual cal fer de cada alumne una valoració global que tingui en compte la maduració global, els objectius globals. De totes maneres, aquesta idea és, segons el Coordinador, tan ambigua com complexa de portar a la pràctica, per això, a l'IES segueixen el següent procés: cada àrea, en base als procediments i criteris que ella té establerts i tenint en compte els resultats dels crèdits comuns i dels variables, proposa per cada alumne una nota de final de cicle, després es reuneix la Junta d'Avaluació de cada curs amb els representants de les diferents àrees, el tutor, etc., i es torna a valorar cada alumne en particular. Les situacions a avaluar varien significativament unes de les altres: "No és el mateix si el que ha suspès el noi és de tercer i el que ha aprovat és de quart o a la inversa, o si el que s'avalua és de l'àrea de llengua que és acumulativa..." (Coordinador Pedagògic)

Una altra qüestió relacionada amb l'avaluació té a veure amb el procés de lliurament dels butlletins a l'ESO. Segons ens comenta la Cap d'Estudis, des que donen els butlletins fins a l'acabament del trimestre deixen una setmana de marge, en la qual per mitjà de l'agenda el tutor de grup amb l'ajuda del segon tutor convoquen a un dia i una hora els pares de cada alumne. L'atenció a les famílies, encara que és breu (aproximadament un quart d'hora), permet lliurar els butlletins i comentar el procés d'aprenentatge del fill/a durant el trimestre. Aquesta pràctica, implantada amb l'equip directiu actual, es porta a terme al primer i tercer trimestres. L'objectiu d'aquesta forma de lliurar les avaluacions és, evidentment, fomentar la comunicació i la relació família-centre, augmentar la implicació de la família en el procés educatiu del fill/a i possibilitar estratègies comunes d'intervenció de cares a la millora de l'aprenentatge de l'alumnat. La Cap d'Estudis manifesta que la valoració que fan

d'aquesta pràctica és, en general, positiva, tot i que algunes famílies no responen a la cita, en especial les marroquines. De totes maneres, consideren que és un tema en què s'ha d'anar insistint:

"Al primer trimestre, que és Nadal, deixem passar el gener i tornem a insistir. No donem el butlletí a no ser que sigui justificat, que et truqui un pare i et digui que li és impossible venir i que vindrà al gener i llavors sí que ja li dones al nano; però si no donen senyals de vida no els donem el butlletí i tornem a insistir el gener. Amb l'alumnat magrebí si no ens en sortim, llavors el mediador cultural fa la seva feina i ens els convoca aquí. Creiem que és molt positiu. És important que els pares es presentin i es pugui parlar una mica. (...) Si esperes a parlar amb els pares al final ja no hi ets a temps a col·laborar." (Cap d'Estudis)

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

Quan es demana explícitament a la Cap d'Estudis si en aquests darrers 4/5 anys s'ha fet a nivell de centre alguna demanda explícita per a la formació permanent del professorat de l'IES pel que fa a temes relacionats amb la diversitat cultural, ens respon que no i que, en tot cas, sap d'algun professor que a nivell personal ha seguit algun seminari o curs de formació en aquest sentit.

Dels 5 professors de la Malika que han respost al qüestionari, 4 d'ells tenen una formació inicial de llicenciatura (en Filologia Anglesa, en Química, en Física i en Educació Física), i 1 és diplomat en magisteri i posteriorment llicenciat en Filologia Hispànica. Pel que fa a la formació permanent, cap d'ells manifesta haver seguit durant els darrers 5 anys activitats de formació permanent relacionada amb la diversitat cultural. Solament 1, en concret el professor diplomad en magisteri i llicenciat en Filologia, afegeix un comentari escrit a la seva resposta negativa, és el següent:

"No, però estic al corrent del que es fa pels companys que hi van. He hagut de fer cursets sobre la Reforma de l'ESO i el Batxillerat de la LOGSE per tal de col·laborar a organitzar els plans al centre i des de l'àrea"

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

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

Les necessitats educatives de l'alumnat que han anat apareixent arran de la implantació de l'ESO i de la diversitat cultural cada vegada més present a l'IES, han provocat que el centre busqués a través del desenvolupament de diferents estratègies organitzatives i metodològiques una millor atenció a tot l'alumnat.

En primer lloc, cal parlar dels desdoblaments de grups en àrees on, en principi, no està previst oficialment⁵. Als tres primers cursos d'ESO, aquesta pràctica es realitza amb les assignatures de matemàtiques i llengua catalana i castellana, dels tres grups que inicialment hi ha establerts se n'organitzen quatre. A més a 2n i 3r d'ESO s'ha fet a més a més un cinquè grup per aquell alumnat, no d'incorporació tardana, que al curs anterior no ha superat positivament gairebé cap matèria, és un grup d'aproximadament uns 10 alumnes que tenen al llarg de tot l'any un mateix professor per llengua catalana, castellana i matemàtiques.

A aquests tres cursos (1r, 2n i 3r) el criteri per a la distribució de l'alumnat en 4 grups en les assignatures instrumentals és, en principi, l'atzar (ordre alfabètic, per exemple), malgrat que els caps d'àrea revisen els grups resultants i, si per assegurar cert l'equilibri entre nois/noies, nivells d'aprenentatge, etc., cal modificar-los es fa.

A 4t d'ESO no es fa aquest desdoblament en 4 grups a les àrees instrumentals, el que sí que ha establert és que el criteri per a l'agrupament de l'alumnat en els tres grups (només en les àrees instrumentals) sigui el de rendiment acadèmic: "Un de l'alumnat que pensa que seguirà el Batxillerat, un altre dels que no ho té clar i un tercer del que no segueix de cap de les maneres." (Coordinador Pedagògic)

En segon lloc, és important destacar el suport que el professor que, en un principi té assignada la docència de la matèria de religió, fa específicament a l'alumnat d'origen marroquí. Al centre adopta el paper de segon tutor d'aprenentatge de l'alumnat d'incorporació tardana. Les funcions concretes de suport que se li han assignat a l'IES deriven, per una banda, del fet que en la seva dedicació setmanal hi havia un nombre d'hores per a la disposició del centre i, per l'altra de l'elevada predisposició personal i professional d'aquest professor pel que fa a aquest alumnat en concret. Una de les seves tasques (n'anirem concretant a partir d'ara en aquest i propers apartats) és fer el seguiment de l'alumnat que segueix una programació adaptada, especialment en els casos dels nois i noies d'incorporació tardana de 1r i 2n any; els atén de forma individualitzada un parell d'hores a la setmana i conjuntament, l'alumne i ell, fan la valoració de la feina feta, de les principals dificultats, de les activitats que es poden donar per sabudes i de les noves que ja s'hi ha d'incorporar, etc.

En tercer lloc, cal parlar del Taller d'Adaptació Escolar (TAE). El TAE s'entén oficialment com un recurs (en forma d'aula atesa per un o dos professors del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC)) per a l'atenció de l'alumnat d'incorporació tardana que faciliti

⁵ Desdoblaments de grup en les assignatures de llengua anglesa i tecnologia ja són previstos oficialment.

l'aprenentatge de llengua catalana. Al curs 1999-2000, el municipi no tenia aquest recurs, ha estat aquest 2000-2001 quan s'ha creat.

Es tracta d'un TAE compartit entre els dos instituts i un centre privat i situat en un local del municipi extern a l'IES. Aquest curs 2000-2001 atenen al voltant de 17 o 18 alumnes, dels quals concretament 6 pertanyen a l'IES al qual ens estem referint. Els professionals del SEDEC que hi treballen són una professora i dos auxiliars de conversa. L'alumnat assisteix al TAE durant el matí, mentre que a la tarda s'incorpora a l'IES. El vincle entre l'IES i el TAE l'estableix el professional que a l'IES ha assumit funcions de tutoria específiques per a l'alumnat d'origen immigrant: assisteix a les reunions de seguiment i avaluació, vetlla per la bona adaptació de cada alumne a l'entorn educatiu i a l'IES, etc.

Malgrat que és molt aviat per fer una valoració del funcionament del TAE, tant el Coordinador Pedagògic com el professor tutor i la Cap d'Estudis opinen que estan convençuts que si el TAE estigués ubicat dins el mateix centre s'afavoriria la integració de l'alumnat al procés educatiu.

"Crec que el TAE hauria de ser al centre i més implicat en les activitats que es fan al centre. Si tens aquest recurs quan t'arriben els alumnes t'és més fàcil poder fer que surtin del grup en hores en les quals els nanos no poden seguir una matèria determinada i que vagin a fer un intensiu per trimestre, no perden així contacte amb els alumnes que després seran els seus companys i entenc que és més fàcil la integració del grup-classe." (Coordinador Pedagògic)

Un problema afegit durant aquest curs pel que fa al tema del TAE, ha estat que l'assignació d'un TAE al municipi va fer-se quan els horaris de l'IES ja estaven fets, situació que ha agreujat encara més la planificació del tipus d'aprenentatges (acadèmics i de relació social) que aquest alumnat ha hagut de realitzar a les tardes.

"El que a nosaltres ens hauria agradat, i ho vàrem intentar, és que ells poguessin anar a aquelles assignatures que d'alguna manera afavoreixen més els processos d'integració social, com pot ser l'educació física, la música, la plàstica i que puguin estar amb el grup. Això a les alçades que estàvem de curs era impossible fer-ho. Ells ara venen a les tardes i s'integren a les classes que poden. A vegades és una hora d'un crèdit variable i, per tant, no fan ni un crèdit variable sencer o fan una hora d'educació física, amb sort, i les altres el que toca aquella tarda. Es va pensar a fer bé, però si les coses van així és impossible. Aquests nanos es passen al matí allà, entre ells. Pràcticament només parlen amb català amb el professorat que hi ha allà. Nosaltres creiem que on s'aprèn l'idioma és al pati, a la classe, entre el altres, al carrer." (Cap d'Estudis)

Per completar la informació que hem exposat en aquest apartat, creiem molt interessant presentar algunes de les valoracions sobre l'IES que apareixen escrites en l'informe del professional de l'EAP de la zona (curs 1999-2000):

"El centre prioritza un model organitzatiu que posa l'accent en el desdoblament i la disminució de ratios, cosa que té com a conseqüència una pèrdua important d'hores d'atenció individualitzada i de possibilitar un

seguiment amb alumnes amb greus dificultats d'aprenentatge. (...) És una limitació greu per al bon funcionament dels cicles, la inestabilitat del professorat. (...) S'ha normalitzat el mecanisme d'acollida i orientació inicial dels alumnes d'incorporació tardana" (...) Es manté el flux d'arribada d'AOI. (...) Es constata, amb satisfacció, el nombre relativament important d'alumnes magrebins a l'ensenyament postobligatori i els bons resultats que obtenen aquests alumnes". (Professional de l'EAP)

4.3.2. Coordinació del professorat

L'objectiu d'aquest apartat és parlar de com el centre ha respost des la coordinació del professorat a la incorporació d'alumnat immigrant i, en general, a la necessitat d'atendre a una gran diversitat d'alumnat.

En primer lloc, tal i com estableix la normativa per als centres de secundària, està en funcionament l'anomenada Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD). En aquest IES està formada pels coordinadors de Batxillerat, de Cicles Formatius, i de 1r i 2n cicle d'ESO, la Cap d'Estudis, el Coordinador Pedagògic, el Mestre de Pedagogia Terapèutica i la professional de l'EAP. La periodicitat de reunió és trimestral i fonamentalment es treballa en la planificació i programació general de les actuacions relacionades amb l'atenció a la diversitat, així com el seguiment i l'avaluació del que s'ha programat. Per facilitar i fer dinàmic el desenvolupament d'aquesta programació, des de la CAD s'ha acordat la creació d'una comissió pedagògica d'atenció a la diversitat; està formada pel Coordinador Pedagògic, el tutor de l'alumnat d'incorporació tardana i, si s'escau, els tres caps de les àrees de les matèries instrumentals.

Igualment, també s'ha creat (curs 1999-2000) l'anomenada Comissió de Solidaritat, formada per un professor i uns quants alumnes. S'encarreguen d'organitzar accions solidàries. El curs 1999-2000 van fer-se dues activitats, per exemple: recollida de material escolar per al poble saharauí.

Quan es pregunta al Coordinador Pedagògic sobre el tema de la coordinació del professorat, abans que res, ens planteja que la inestabilitat del professorat (alt nombre de canvis de professorat d'un curs a l'altre) és, en la seva opinió, és la principal dificultat perquè el treball coordinat i col·laboratiu sigui una realitat al seu centre.

"El primer problema que tenim és que d'un any per l'altre ens vénen 17 professors nous. No hi ha possibilitat de fer un plantejament de dir a veure, anem a rumiar com organitzem el tema, per exemple del tutors i equips docents. El primer que hem de fer és mirar de donar una mica de continuïtat. Cada any és com començar de nou perquè a cada cicle dels onze tutors en queden quatre i alguna vegada tenim sort que algun repeteix i són cinc. Això vol dir que l'equip docent varia bastant. La feina ja no és el que vulguis plantejar-te de nou, sinó un altre cop insistir en el que havíem acordat el curs passat amb el tema dels hàbits, per exemple, en el que havíem acordat sobre com fer els coses en el treball a classe, etc. És a dir, començar de zero." (Coordinador Pedagògic)

La Cap d'Estudis, per la seva banda, posa èmfasi en un altre aspecte: la composició dels equips docents. Creu que en comptes d'organitzar-se equips docent per cicles (un per primer cicle d'ESO i un altre per segon), seria millor que aquests equips s'organitzessin per nivells, un per cada nivell d'ESO. Entén que, d'aquesta manera, el professorat integrant dels equips docents treballarien prioritàriament en un nivell i que això afavoriria el coneixement de l'alumnat i, per tant, de la resposta educativa que cal plantejar-se.

4.4. El suport extern i intern

4.4.1. El suport extern

La pretensió tant d'aquest apartat com del següent és comentar quins són els suports (externs primer i interns després) que rep el centre. Això és el que farem, de totes maneres. Ho exposarem de forma resumida fonamentalment per dues raons. La primera i més clau, al nostre entendre, té a veure amb la Malika: ella va ser una alumna que, al llarg de la seva estada a l'IES no va rebre en cap moment suport específic ni intern ni extern, va seguir l'organització i el plantejament metodològic del grup-classe al que pertanyia. Únicament i de forma molt puntual, als darrers dies de 4t d'ESO la mateixa Malika ens comenta que va assistir a classes de reforç de matemàtiques. I la segona raó es relaciona amb el fet que en els apartats anteriors ja hem anat aportant algunes informacions sobre el tema del suport.

Pel que fa al suport extern, en primer lloc hem de citar el TAE que, en l'apartat anterior acabem de comentar més àmpliament. El SEDEC, serveis del que depèn el TAE, no intervé al centre amb cap altra actuació.

En segon lloc, cal parlar del suport rebut, des de fa ja força anys, per part del Programa de Compensatòria. El curs 1999-2000 (igual que aquest curs 2000-2001), la professional del Programa de Compensatòria acudia al centre un matí a la setmana. Les funcions que realitza són bàsicament l'assessorament pel que fa a l'adaptació de materials educatius per a l'alumnat estranger i l'aportació de material adaptat de les diferents àrees curriculars. Durant l'estada al centre, aquesta professional es reuneix fonamentalment amb el tutor d'aprenentatge de l'alumnat d'incorporació tardana per analitzar les necessitats curriculars concretes d'aquest alumnat, determinar el tipus de material que s'ha d'utilitzar, adaptar o elaborar. En ocasions també es reuneix amb el Mestre de Pedagogia Terapèutica. La valoració general del centre sobre la intervenció d'aquest Programa és molt positiva; en aquest sentit, el tutor d'aprenentatge de l'alumnat d'incorporació tardana expressa igualment la seva satisfacció però reconeix que el procés d'adaptació de material és molt costós especialment en temps i que, quan l'alumnat que ho necessita és, com en el seu cas, un

grup important, la feina supera les possibilitats de la professional del programa de Compensatòria i les seves:

"És molta feina adaptar llibres. És maco però és una feina. Només pensant en la feina dels que ho han d'elaborar. A més no és una feina que puguis fer una vegada i et serveixi per totes perquè l'adaptació no és la mateixa per cada nen. Aquest trimestre, per exemple, potser tenim cap a 20 o 21 alumnes i per tant són 21 nivells diferents." (Tutor d'aprenentatge de l'alumnat d'incorporació tardana)

En tercer lloc, cal lògicament destacar el paper del professional de l'EAP que, entre d'altres funcions desenvolupades al centre per a les quals hi acudeix un matí cada setmana, és també part integrant de la Comissió Pedagògica i de la Comissió d'Atenció a la Diversitat que, ja en l'apartat 4.3.3., hem definit en la seva composició i les seves responsabilitats.

4.4.2. El suport intern

Quant al suport intern, en primer lloc cal ressaltar la figura del que al centre anomenen segon tutor d'aprenentatge per a l'alumnat d'incorporació tardana. Ja hem explicat en l'apartat 4.3.2. de quin professional es tracta⁶. Aquest professional va iniciar aquesta tasca directament relacionada amb l'alumnat d'incorporació tardana el curs 1999-2000 però la consolidació s'està donant aquest curs 2000-2001. És lògic, doncs, que aquest segon tutor, donades les seves funcions específiques i les característiques de la Malika (alumna no d'incorporació tardana), no tingui coneixement directa de la Malika com alumna del centre.

En l'entrevista feta a aquest professional, ell mateix ens exposa quines són les seves principals funcions: atendre individualment aquest alumnat per conèixer com segueix cada alumne el seu procés d'adaptació escolar i per fer el seguiment del material adaptat que està utilitzant, fer l'avaluació d'aquest alumnat en les àrees que segueix un currículum adaptat, participar en les reunions d'equips docents i en les juntes d'avaluació, treballar conjuntament amb la professional del Programa de Compensatòria, connectar amb els serveis socials, les famílies i/o el mediador quan fa falta, etc. Ens sembla interessant l'explicació d'aquest professional quan defineix quin és el seu paper en les reunions d'equips docents:

"Sí, jo en totes les reunions d'equip docent hi dic la meua. Com que normalment es tracta nano per nano, doncs, va bé. L'opinió dels professors sempre és "aquest nano no em fa res". Jo els pregunto perquè no els fa res. (...) El que passa és que fins ara quan arribava un nano se li donava un dossier de català i era l'únic dossier que se li donava i aquests nanos estaven totes les hores fent aquest dossier i s'avorrien. A vegades no

⁶ Recordem que és el professor de religió de l'IES que, en tenir hores lliures en la seva jornada laboral al centre, ha assumit d'aquesta funció de segon tutor.

fan perquè no tenen feina o no la comprenen. A partir d'aquí, ara els traiem un parell d'hores de classe, els donem feina adaptada de més àrees perquè puguin anar funcionant pel seu compte en més matèries.. En les reunions d'equip, doncs, el que intento fer és donar a conèixer la situació real d'aquests nanos. No són nanos que no vulguin treballar o no facin res perquè no volen res sinó és que no ho entenen." (Tutor alumnat incorporació tardana)

En segon lloc, és important comentar com s'organitza el centre el recurs de la UAC (Unitat d'Adaptació Curricular). El Coordinador Pedagògic és el que ens explica que sí que tenen una UAC al centre però que l'ús que en fan és diferent a l'habitual (un professional atenent a un grup fix d'alumnes durant tota la jornada escolar). Concretament, el que fan és utilitzar aquest recurs en forma d'un professional assignat al centre per poder organitzar els desdoblaments de grups a l'etapa d'ESO que ja hem comentat en l'apartat 4.3.2.

En tercer lloc, dir que aquest curs 2000-2001 el centre no té el Professor de Psicologia i Pedagogia, el curs 1999-2000 sí que hi era. De totes maneres, les seves funcions estaven fonamentalment vinculades amb l'atenció individualitzada a l'alumnat amb necessitats educatives especials de segon cicle d'ESO. L'alumnat d'origen marroquí era objecte de la seva intervenció en el cas que a un alumne se'l considerés que tenia dificultats d'aprenentatge no relacionades amb la seva procedència.

I, per últim, com a suport intern, cal parlar del Mestre de Pedagogia Terapèutica que el curs 1999-2000 feia bàsicament la mateixa funció que el Professor de Psicologia i Pedagogia però a primer cicle d'ESO i aquest curs, 2000-2001, en no haver el psicopedagog, treballa amb alumnat de primer i segon cicle.

5. L'alumne/a

5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumna

La Malika és una noia que ha seguit tota l'educació obligatòria en el sistema educatiu de Catalunya, superant amb èxit el 4t d'ESO.

Com ja hem apuntat al principi d'aquest informe, en la revisió de l'expedient acadèmic de l'ESO de la Malika es constata que la qualificació global de l'etapa és de suficient com a resultat d'una davallada important en el rendiment acadèmic en el segon cicle: si a primer cicle es pot parlar clarament de bones qualificacions (2 excel·lents, 6 notables, i 4 bens), a segon cicle en canvi les qualificacions són significativament més baixes (1 excel·lent, 1 notable, 8 suficients i 2 insuficients). Aquesta fet és contundentment corroborat per tot el professorat entrevistat: la Cap d'Estudis, la professora que respon en nom de la tutora de 4t

d'ESO i els cinc professors que han respost el qüestionari pel fet d'haver estat mestres seus en aquesta etapa d'ESO. Les raons que han provocat aquesta situació de canvi en la seva motivació i el seu rendiment acadèmic també han estat explicades quan hem parlat (en l'apartat dedicat al context familiar) d'una etapa concreta (3r ESO) en què la marxa del seu pare de la llar i del municipi i el seu empresonament és viscut per la Malika amb molta angoixa i preocupació

També cal dir que al llarg de l'etapa d'ESO, la Malika ha seguit, en el seu procés formatiu, les mateixes pautes organitzatives i metodològiques que el grup-classe al qual ha pertangut. I pel que fa a rendiment acadèmic, tant la professora que parla com a tutora de 4t com la Cap d'Estudis, ressalten molt especialment les seves altes capacitats i competències en les àrees de llengua catalana i castellana, sobretot pel que fa a les habilitats escriptores.

Dels cinc professors entrevistats que coneixen l'itinerari formatiu de la Malika a l'IES, 3 d'ells valoren que a nivell acadèmic ha progressat significativament i 2 que ha progressat de manera lenta. Tots cinc, en canvi, coincideixen en què s'ha relacionat amb tothom amb normalitat. Un d'ells comenta concretament el següent:

"És una alumna que té capacitats, porta molts anys aquí, coneix perfectament el català i el castellà i està molt integrada" (Professor 1)

Tots cinc coincideixen també en què la Malika té possibilitats de treballar en un lloc qualificat perquè:

"És una persona intel·ligent, per tant, sap què ha de fer" (Professor 2)

"Perquè és molt llesta, madura, responsable i raona de manera molt realista. Ella volia treballar i guanyar diners de manera prioritària amb uns ensenyaments mínims (quant a temps) i després si ho necessita jo crec que ja estudiarà més" (Professor 3)

"Tot i que ha deixat el Batxillerat, crec que esforçant-se més podria treure-se'l" (Professor 4)

"Té capacitat i està bastant integrada" (Professor 5)

Quatre dels professors creuen que la Malika està ben integrada a la societat catalana:

"Conec a ella i al seu germà, fa molt temps que són aquí i els seus amics són catalans" (Professor 3)

El cinquè professor (professor 4) diu que a nivell laboral sí creu que s'integrarà però que a nivell social no ho sap.

A l'hora de respondre a la pregunta sobre quins són els factors que més poden haver contribuït a l'èxit escolar de la Malika, tots cinc professors coincideixen clarament a determinar (entre 7 opcions diferents que se'ls proposaven) que ha estat la seva capacitat i el seu esforç individual. La Malika respon a aquesta mateixa pregunta parlant igualment del seu esforç però hi afegeix les expectatives positives del professorat envers les seves capacitats.

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

5.2.1. Característiques personals de l'alumna

Encara que disposem de poca informació específica sobre les trets personals de la Malika, a partir de l'entrevista amb la seva mare i amb la professora que respon en nom de la tutora de 4t d'ESO, podem apuntar alguns elements que caracteritzen la manera de ser de la noia. Al llarg d'aquest apartat 5 creiem que, en parlar de la Malika en relació a d'altres dimensions (companys, professorat, aprenentatge, família, etc.), anirà quedant descrita la seva personalitat.

Segons la mare, la Malika és una noia molt "carinyosa", una mica rebel, molt responsable i sincera. També diu que es pot confiar amb ella i que sempre ha estat una noia alegre fins que va tenir tretze anys que la situació familiar la va desanimar força. La mare, a més, considera que aquest esdeveniment familiar tan dur ha fet que la Malika es fes gran molt aviat. Mare i filla, mantenen, en paraules de la mare, molt bona relació:

"Siempre cuento con ella (...), ella me anima, me habla mucho, (...) Una madre siempre le gusta hablar con hija, decir cuéntame. Viene del colegio y le digo hoy no te veo, cuéntame que te ha pasado,..., ella es una persona que no puede ocultar, bueno ella empieza a llorar, mira... que mi mejor amiga, no sé que no sé cuantos, bueno es normal. Si ella entra y no le preguntas, ella se queda entrando y saliendo, entrando y saliendo, noto que hay algo" (Mare de la Malika)

Per la seva part, la professora tutora manifesta que la Malika és una noia oberta, alegre i amb un nervi moderat. De totes maneres, més endavant destaca com a aspecte decisiu a nivell acadèmic la confusió i el desconcert personal que va mostrar quan estava fent 3r:

"Crec que va passar un "baixon" i hi va haver una temporada que se la veia més apagada" (Professora tutora)

5.2.2. L'alumna enfront de l'aprenentatge escolar

Tal com ja hem comentat, entre el primer i el segon cicle de l'ESO, no solament es produeix un canvi significatiu pel que fa al rendiment acadèmic de la Malika sinó que també canvia la seva actitud enfront l'aprenentatge escolar. Mentre sembla que sempre s'havia mostrat una alumna molt responsable tant al llarg de la primària com als dos primers cursos d'ESO, les preocupacions familiars i el desconcert personal a l'època de 3r d'ESO van desmotivar notablement a la Malika de cares als estudis. Un exemple clar el tenim en la resposta que ella mateixa dona quan se li pregunta l'estona que dedicava cada dia a treballar a casa amb temes de l'IES:

"A 1r i 2n tota la tarda, a 3r i 4t mitja hora, o al migdia o a la tarda" (Malika)

La professora que és entrevistada en nom de la tutora de 4t és la que ens dona més informació sobre l'actitud de la Malika vers els aprenentatges, informació que hem de situar ja al curs 1999-2000 quan la Malika feia 4t d'ESO. Segons aquesta professora, la Malika era una alumna amb notables capacitats lingüístiques i de raonament, bastant ordenada i globalment ben integrada als hàbits i procediments educatius que caracteritzen la formació a l'ESO. Destaca, però, que a 4t la Malika va mostrar-se molt inconstant amb la feina, tant pel que fa als deures com a l'assistència a l'IES. Creu que la situació familiar era viscuda per la Malika amb un cert patiment interior i que aquest fet es traduïa en un relatiu interès per aprendre, en una atenció irregular a les activitats de classe, en una disminució important del temps dedicat a preparar els exàmens, etc.

"Jo crec que no era del tot conscient de que no estava centrada, però en canvi conscient de que ella podia fer les coses, jo crec que sí que ho era" (Professora 4t d'ESO)

En aquest sentit, quan es demana a la Malika si es considera una bona estudiant respon que sí perquè "normalment" ha participat a la classe, s'ha portat bé, ha fet els deures i també perquè "crec que els professors pensaven que jo podia fer el Batxillerat".

Pel que fa a les matèries amb què mostrava més predisposició, tant la professora de 4t com la Cap d'Estudis coincideixen a parlar de les seves altes capacitats en la lectura i l'escriptura, en llengua castellana especialment.

"Segons em deia la professora de llengua castellana, ella era de les que millor escrivia. Redactava molt bé" (Professora de 4t)

La mateixa Malika manifesta que "de la vida en general" llegir i escriure és de les coses que més li agraden; la geografia i la història també són matèries per a les quals mostra bona predisposició, les matemàtiques, les ciències naturals i la física i química ja no són tan del seu gust.

De cares al futur laboral, de les diferents matèries treballades a l'IES, la Malika creu que les que més poden ser-li útils són, per descomptat, les llengües i també la geografia i la història. Ella creu que les assignatures de l'àrea de socials aporten la base per poder comprendre què passa al món, els esdeveniments que succeeixen a l'actualitat i que apareixen als mitjans de comunicació, etc.

Quant a l'avaluació, la Malika està convençuda que ha estat valorada sota els mateixos criteris que els seus companys. El valor que ella atorga a les qualificacions queda reflectit en el següent comentari:

"A quart me'n recordo que em van donar les notes i era la primera vegada que tenia bastants insuficients, em vaig quedar..., bueno,... malament no..., però sorpresa sí. Acostumada a tenir bones notes..." (Malika)

El curs 2000-2001 la Malika va començar el 1r de Batxillerat però la tònica de poca predisposició vers els estudis viscuda sobretot a 4t d'ESO i una certa voluntat de treballar i guanyar algun diner van provocar el seu abandonament. Tot el professorat entrevistat i també la mare expressen que els sap greu que la Malika no segueixi l'educació postobligatòria, la veuen una noia amb moltes possibilitats. La mare i la Cap d'Estudis manifesten haver parlat amb ella, aportant arguments per convèncer-la perquè seguis estudiant però ara mateix la Malika encara no ho té clar.

Quan se li demana a la Malika com es veu d'aquí dos o tres anys, ella té dubtes però respon que o bé treballant o bé estudiant un cicle formatiu. Clarifica que la possibilitat de tornar a estudiar no la veu en el Batxillerat i sí, en canvi, en un cicle formatiu per la raó següent:

"Un cicle formatiu són un o dos anys i el Batxillerat és fer la Selectivitat i després una carrera i...(...) A mi tot el que sigui passar proves, no, no..., jo vull fer un cicle formatiu que sigui fàcil." (Malika)

Pel que a l'àmbit laboral al qual es voldria dedicar, la Malika expressa que a vegades havia pensat en ser periodista o psicòloga, però que ara aquesta idea ja la veu allunyada. El que sí que sempre ha tingut clar i encara actualment la motiva és el fet de treballar en una ONG solidària, malgrat no sap concretar específicament el tipus de tasques a desenvolupar-hi:

"Doncs una ONG dedicada a..., no sé com explicar-ho, com "Manos Unidas", "Intermón", les que es dediquen a que els països pobres avancin. Ajudar els països pobres. També podria ser una ONG ecologista." (Malika)

"Abans de Nadal vaig parlar amb ella cap una hora. Ella era una noia que sempre deia que volia acabar treballant en una ONG i ajudar el seu poble i tot això. Les idees maquíssimes. Vàrem estar mirant cicles i li vam dir: Si vols anar a treballar a una ONG, ara aniràs allà a descarregar capsos. Què vols fer? Has de tenir estudis. Fes medicina o magisteri o... Estudia alguna cosa i després tindràs les portes obertes." (Cap d'Estudis)

Finalment, quan se li demana a la Malika que faci una valoració de la formació rebuda des que va començar l'escola, opina que està satisfeta en general, però alhora manifesta que creu que el nivell formatiu del sistema educatiu a Catalunya (com a mínim el públic que és el que ella coneix) és molt baix. Aquesta idea la justifica fent comparació amb l'educació secundària del Marroc i apuntant un únic exemple: en l'àrea de matemàtiques, les seves amigues que estudien secundària al Marroc, treballen amb uns continguts més elevats.

5.2.3. Relacions amb els altres alumnes

Ja hem apuntat en l'apartat 5.1. que els cinc professors que han respost al qüestionari coincideixen a afirmar sense excepcions que la Malika és una noia ben integrada al centre i que s'ha relacionat amb tothom amb normalitat (companys i professorat).

La professora de 4t també expressa que la Malika es relacionava bé amb els companys del grup-classe, tant en les hores de treball com en les de lleure. Era una noia ben acceptada per tot l'alumnat i els seus amics i amigues al centre eren majoritàriament nois i noies no marroquins. En opinió d'aquesta professora la Malika necessitava els amics i que, en aquest sentit, era una mica dependent.

La Malika creu que a l'Institut tenia força amics i amigues, fonamentalment del grup-classe, però també algun de cursos més alts. Pensa que ella sempre s'ha relacionat bé amb els companys i companyes, tant amb nois com amb noies, i que, malgrat que dialècticament diu el que pensa, mai ha tingut problemes greus: "no m'he barallat mai ni res".

Quan se li demana per si els seus amics i amigues són persones d'origen marroquí o no, ella manifesta que la seva família i ella són vistos per la comunitat marroquina com a gent que no manté les tradicions de la seva cultura i que viu de forma occidentalitzada. Aquest fet condiciona la seva relació d'amistat amb nois i noies marroquins:

"Jo amb les mateixes marroquines tinc amigues tot i que em veuen diferents. No és que et rebutgin però sempre hi ha com una mena de ràbia. Jo sóc magrebí, molt orgullosa, però no musulmana. (...) És que jo amb

els marroquins m'he discutit moltes vegades aquí, però si algun em demana ajuda jo no ho dubto ni un moment i si haig d'anar a fer el que sigui hi vaig. Els ajudo i tot però sempre hi ha rivalitat. A part, si amb una noia marroquina no la deixen anar a sopar un divendres, doncs aniré amb la meua amiga espanyola; és de lògica." (Malika)

La Malika diu tenir dos o tres amigues íntimes, una d'elles marroquina. També comenta que quan va al Marroc se sent bé entre les amigues que hi té de cada any, no hi ha rivalitat i la veuen com una més.

Allò que els amics i amigues valoren de la Malika és, segons ella, la seva sinceritat, la confiança que els hi dona ja que li agrada molt escoltar i que, en ser tant xerraire, amb ella no s'avorreixen. La Malika considera que mentre estar amb els seus amigues i amigues s'ha de procurar aprofitar el moment, riure, fer broma, proposar activitats per fer, etc.

El que més caracteritza la relació de la Malika amb els seus amics i amigues és el fet que amb molta freqüència acudeixen a ella per explicar-li els seus problemes, per demanar-li consell. Creu que això té a veure amb la seva receptivitat, sinceritat i capacitat d'escolta.

La Malika es mostra bel ligerant amb els comentaris de tipus racista que determinats companys o companyes poden fer en determinades ocasions:

"Això no passa amb els meus amics de cada dia, potser grups amb qui anem els dissabtes o diumenges al cinema..., llavors pot saltar el comentari, i és que penso "ua...." i m'agradaria ser llavors al meu país. Jo a favor de la immigració no hi estic perquè que hi ha millor que quedar-te al teu país i si vols sortir fer-ho per altres motius, per viatjar, etc. Estic totalment en contra, però del que no estic en contra és que si tu no estàs bé en un lloc tens tot el dret, perquè el món és de tots i... són tantes coses." (Malika)

En general, la Malika valora com a fonamental l'amistat, creu que té molt bons amics i que tenir-los "ho és tot".

5.2.4. Relacions amb el professorat

Com ja hem comentat en l'apartat 5.1., els cinc professors que han respost al qüestionari coincideixen a afirmar sense excepcions que la Malika que s'ha relacionat amb tothom amb normalitat (companys i professorat).

En opinió de la professora de 4t d'ESO, la relació de la Malika amb el professorat pot qualificar-se globalment, de cordial i respectuosa. Era una alumna amb qui es podia parlar amb normalitat i naturalitat. Un fet que caracteritzava la Malika era que era bastant evident que connectava millor amb alguns professors o professores que amb d'altres, que personalment se sentia més bé relacionant-se amb uns que no pas amb d'altres; el cas de la

professora de llengua castellana de 4t n'és un cas, motivat segons la professora de 4t, pel fet que la matèria era la que a la Malika li agradava més:

"Connectava amb ella bastant bé, i la professora ens deia a nosaltres que ens queixàvem més, que ella no tenia problemes perquè a la Malika la llengua li agradava molt. A la Malika la llengua li anava bé, i el que no li anava tan bé, doncs..." (Professora de 4t)

Evidentment, la Malika veu d'altres raons al tipus de relació que va establir amb el professorat. Ella en general en fa una valoració positiva, apuntant que la majoria d'ells van ajudar-la a aprendre molt i que van mostrar-se comprensius. De totes maneres, ella manifesta clarament que són diferents els factors que fan que amb determinat professorat hi acabis mantenint una relació més amistosa que amb d'altres. En primer lloc, la Malika pensa que un dels obstacles per una bona relació és que el professorat es cregui que sempre té raó, i que això l'ha portat alguns cops ha discutir-s'hi. En segon lloc, malgrat no ho veu com un fet generalitzat, en algun professor pot veure-s'hi actituds poc tolerants i solidàries i en posa un exemple:

"Jo no vull dir que fossin tope racistes però...Un professor, per exemple, hi havia un noi marroquí nou i ell sabia perfectament que jo sé àrab però no berber i, per tant, no li podia traduir(...) Normalment aquest noi anava a classes de repàs a aprendre l'idioma o a classe feia fitxes que li preparaven, però en algunes classes no podia fer res perquè no entenia res i al professor jo li repetia que ell no entenia... i aquell noi perdia hores i s'avorria. Al final va deixar de venir el cole. Em sembla que ja no està al poble, no crec que fos per això del profe però... penso que és tan fàcil fer perdre la motivació." (Malika)

En tercer lloc, un altre element que per la Malika és important a l'hora de ser professor és el fet de saber no abusar de comentaris personals i privats a l'hora d'exposar o explicar determinats continguts. I, en quart lloc, la Malika valora molt positivament un professor en concret que variava molt el tipus d'activitats a realitzar, combinava treballs d'estudi i lectura amb exercicis més "normals", treballs de grup, etc.

D'altra banda, quan se li demana a la Malika per si mantenia converses amb el professorat fora de classe, ella respon que no tenia cap reticència a fer-ho, que no li costava especialment; malgrat que no és una persona que consideri que agafi confiança ràpid, amb determinats professors/es va arribar a mantenir-hi una relació més intensa, va parlar-hi sovint i reconeix que, en ocasions, van ajudar-la en alguna qüestió concreta. Admet igualment que el tema de conversa amb el que més fàcilment s'enganxava era quan li demanaven informació del Marroc, la deixaven explicar i se l'escoltaven; a partir d'aquí s'obria un espai de relació i diàleg més ampli:

"A vegades em preguntàvem pel Marroc i jo en parlava emocionada, i em sentia molt bé perquè no és el mateix parlar amb un noi de 15 anys que amb una persona adulta, que li parles del teu país i t'escolta i tot. Et

pren l'opinió i tot. Després si havia de parlar que em costava alguna cosa, em sentia més tranquil·la." (Malika)

Sembla, per tant, que la Malika no té cap tipus de problema per mantenir relació cordial amb el professorat i que s'hi mostra respectuosa. A més, és evident que connecta i es relaciona millora amb determinat professorat i que té criteris personals en relació a quines són les qualitats positives d'un docent: no creure's que sempre té la raó, tolerant, no abusar de l'ús de comentaris privats i recórrer a metodologia variada.

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

Des de la perspectiva de la Malika, la seva és una família que valora la formació dels fills. Reconeix que tant el pare com la mare s'han esforçat perquè els seus tres fills no tinguessin problemes econòmics que els impedissin estudiar: la germana gran ha estat estudiant Dret al Marroc i ara a Catalunya està intentant acabar la carrera i el germà va estudiat fins a 4t d'FP.

D'altra banda, ja hem explicat en l'apartat 3.3. (expectatives de la família vers el seu fill/a), com , a través de l'entrevista a la mare, sembla clar el significat i valor positius que té per ella la institució educativa, en definitiva la importància que atorga la mare als estudis de la Malika.

Concretament, la Malika manifesta que, donat que ella sempre s'havia mostrat responsable i complidora amb les tasques escolars i sempre havia obtingut bons resultats acadèmics, la seva mare al llarg de la primària i del primer cicle d'ESO no s'havia hagut de preocupar en aquest sentit: per exemple, a primària l'ajudava a fer els deures quan calia, a primària i a secundària sempre ha procurat que no li faltés el material, etc. Quan la mare realment ha mostrat preocupació pel tema dels estudis de la Malika ha estat a 4t d'ESO (en veure que a casa treballava poc en tasques de l'IES, que deixava d'assistir-hi algun cop, etc.) i sobretot quan al·l de Batxillerat (curs 2000-2001) la noia ha pres la decisió de deixar d'estudiar. A més, si habitualment la mare no havia anat a l'IES quan el professorat citava els pares (sovint feia aquesta funció el seu germà, mai el seu pare), en el període entre 3r i 4t quan la professora tutora li va demanar, la seva mare hi va voler anar personalment un parell o tres de cops.

"La mare ha sigut a 4t que ha donat més importància als estudis, quan feia primer, segon, tercer..., no. A quart ja va ser quan anava molt malament perquè no anava tant a classe i llavors la meua mare..." (Malika)

La Malika creu que els seus pares han esperat "massa" d'ella i dels seus germans pel que fa al tema dels estudis, i per aquest motiu, ara la mare està decebuda i poc satisfeta amb com

ha acabat el procés formatiu dels seus fills. D'ella, concretament, en moltes ocasions ha manifestat que li agradaria que fos hostessa d'avió ja que la veu amb habilitats per relacionar-se amb la gent. Pel que fa al pare, la Malika diu que, en aquests moments, des del Marroc, ell creu que ella encara està estudiant.

"El meu germà va estudiar administratiu però li faltava un any per acabar, amb el meu germà tenien l'esperança que estudiés i no ha acabat; la meva germana feia alguna cosa d'informàtica, de programar, al Marroc i feia la carrera d'advocat i anava molt bé però amb el problema del meu pare... Estudiaven els dos i tenien l'esperança. Amb mi sempre deien que era molt llesta i sempre esperen." (Malika)

5.2.6. El temps lliure

Durant l'etapa d'educació primària, la Malika havia participat en diferents moments en activitats extraescolars com ara teatre, cant coral i patinatge artístic. En l'etapa d'educació secundària, en canvi, no ha ocupat el seu temps lliure en cap tipus de curs formatiu ni d'altra activitat organitzada. Reconeix que hauria de participar en alguna activitat (anglès, informàtica, etc.) però que per diferents motius (econòmics, per comoditat, etc.) no ho fa.

Els dies de cada dia, fonamentalment són dues les activitats que ocupen el temps lliure de la Malika: llegir, que és la seva passió, i mirar pel·lícules de vídeo. Pel que fa a la lectura, va a demanar en préstec els llibres a la biblioteca, li agraden especialment les novel·les de misteri, d'història i d'amor. També ha disfrutat molt llegint els textos proposats pel professorat de llengua catalana i castellana de l'IES, actualment fins i tot està llegint els llibres que "teòricament" hagués hagut de llegir a 1r de Batxillerat: la *Metamorfosi* de Kafka, *Edipo Rey*, etc.; llegeix cada dia una estona i de mitjana pot llegir entre tres i quatre llibres al mes. Pel que fa a les pel·lícules de vídeo, cada setmana en va a buscar una a la biblioteca per veure-la a casa.

Escollar música, mirar la televisió, quedar amb les amigues per parlar, etc. són d'altres de les activitats que la Malika fa durant el temps lliure que no és el cap de setmana.

De divendres a diumenge, la Malika sol sortir amb els amics i amigues, ja sigui al cinema o a prendre alguna cosa o a la discoteca. Sembla que hi ha un moment per a cada activitat:

"El divendres no anem a la discoteca, potser anem a un bar fins a la una o així. El dissabte sí, a la discoteca, o anar a casa d'una amiga i quedar-me a dormir i estar mirant pel·lis i revistes. El dissabte sempre sortim. Ja des de petita, sempre, els caps de setmana... I el diumenge al cinema o també a alguna discoteca de diumenges, són aquelles tranquil·les. O potser sortir, depèn del dia, si tinc ganes sí. O estar a casa d'una amiga" (Malika)

Quan se li demana a la Malika si acudeix o no a la Mesquita del municipi, és rotunda en donar una resposta negativa. Reconeix que quan era petita, la seva família practicava

l'Islam encara que sense fanatisme i a ella li agradava anar a la mesquita, però que en fer-se gran ha canviat d'opinió sobretot després d'anar diverses vegades al Marroc. Actualment ni la seva mare ni els seus germans són practicants de l'Islam. Ella es considera no musulmana i atea:

" Malika: Cap religió no m'agrada.

E: Això et volia dir. Què en penses de les religions?

Malika: Atea.

E: Clarísssim

Malika: Ni Déu ni res. Això sobretot el meu germà, no és que la culpa sigui seva del tot, però les seves opinions... Ell diu que si Déu és tan comprensiu i bo, entendrà que no creiem amb ell. Jo penso que és veritat."

Sembla, per tant, que la Malika té unes afeccions molt marcades que són la lectura, sobretot, i també el cinema. A més, la seva procedència cultural no sembla que influènci en pràcticament res l'ús que la Malika fa del temps lliure: especialment els caps de setmana es mou i surt realitzant les mateixes activitats que gran part dels joves adolescents de la seva edat (discoteca, bar, cinema, etc.). Ja hem comentat en diverses ocasions el talant liberal de la seva família i el caràcter occidental dels seus hàbits de vida i de relació amb l'entorn.

6. Síntesi i conclusions

En aquest apartat plantejem algunes de les idees que ens semblen més rellevants sobre el cas de la Malika.

En primer lloc, cal dir que la Malika és una noia que va néixer a Marroc però que va arribar a Catalunya quan tenia 1 any, el seu pare fa 30 anys que es va establir al municipi del Baix Empordà on encara avui resideix la família i la mare en fa 25. Aquest fet, juntament amb la seva procedència geogràfica de la família (nord del Marroc), ha condicionat de manera significativa la tipologia familiar: talant liberal, hàbits de vida i de relació social occidentals, habitatge en una zona del municipi no habitual de les famílies marroquines, pràcticament cap ús dels serveis que el municipi posa a l'abast de les persones immigrants, no pràctica de la religió musulmana, etc.

L'any 1998 va produir-se una situació familiar que va tenir repercussions importants en tots els seus components. El fet va ser que el pare, després de rebre una herència de molts diners d'una família catalana per la qual havia estat treballant durant molts anys, va marxar

al Marroc i allà l'Estat els hi va prendre i va condemnar-lo a 10 anys de presó. Les conseqüències van ser que el germà de la Malika va deixar d'estudiar i es va posar a treballar, la mare va tenir un infart, la germana gran va acabar deixant la carrera de Dret i el Marroc l'any 2000, etc. Evidentment, les implicacions d'aquest desajustament familiar van ser evidents també en la Malika, tant a nivell personal com en el seu itinerari educatiu. La vinculació afectiva que havia mantingut sempre amb el seu pare, el disgust de veure'l marxar i de saber que estava empresonat la van afectar en una confusió i inestabilitat personals i, de rebot, en una disminució significativa tant pel que fa a la motivació pels estudis com al rendiment acadèmic (en aquells moments 3r d'ESO).

Pel que fa al paper de la família en el procés educatiu de la Malika, cal dir que sembla clar el valor positiu que té per la mare l'educació. Diferents evidències ho demostren: a) la desil·lusió en no poder convèncer la Malika per seguir estudiant (ho van intentar tant ella com el seu germà i el professorat de l'IES); b) en segon lloc, per la voluntat explícita que mai (ni en els mals moments econòmics) li faltés a la Malika ni material ni llibres; c) i, en tercer lloc, en la valoració global altament positiva que fa del professorat al que reconeix haver ajudat a fer molt aprenentatges importants a la seva filla. Indirectament, sembla que el pare també li agradava que la Malika estudiés, de totes maneres en aquest sentit no tenim prou informació; si sabem, però, a través de la Malika que mentre ella estava fent primària, la seva mare, donada la formació que tenia, la podia ajudar en pràcticament totes les àrees (llevat de la llengua catalana i castellana), que mentre va tenir bones notes, fins al primer cicle d'ESO, els pares es mostraven contents quan els ensenyava les avaluacions; i sempre que ha volgut ha pogut participar en les diferents activitats organitzades per l'escola i l'Institut, incloses les excursions de més d'un dia.

La relació de la família amb l'IES ha estat pràcticament inexistent fins al segon cicle d'ESO quan el canvi d'actitud de la Malika ha provocat que la mare s'entrevistés un parell o tres de vegades amb la professora tutora de 4t; amb anterioritat el seu germà algun cop havia parlat amb el professorat, el pare mai.

La família, i en especial la mare, desitjava que la Malika estudiés, i esperava que seguís amb el Batxillerat i estudis superiors (hostessa, periodista, etc.). L'itinerari formatiu seguit per la Malika a primària i el primer cicle d'ESO l'havien fet confiar molt en les seves capacitats i la seva responsabilitat i interès cap a l'estudi.

Pel que fa al procés educatiu seguit per la Malika, cal dir que des dels quatre anys ella ha estat escolaritzada a l'educació pública del seu municipi. Ha seguit l'educació infantil i primària i l'educació obligatòria en el sistema educatiu de Catalunya, superant amb èxit el 4t d'ESO. En arribar a 1r de Batxillerat (2000-2001), ha abandonat els estudis.

En la revisió de l'expedient acadèmic de l'ESO de la Malika es constata que la qualificació global de l'etapa és de suficient com a resultat d'una davallada important en el rendiment acadèmic en el segon cicle: si a primer cicle es pot parlar clarament de bones qualificacions (2 excel·lents, 6 notables, i 4 bens), a segon cicle en canvi les qualificacions són significativament més baixes (1 excel·lent, 1 notable, 8 suficients i 2 insuficients). Aquesta fet és contundentment corroborat per tot el professorat entrevistat: la Cap d'Estudis, la professora que respon en nom de la tutora de 4t d'ESO i els cinc professors que han respost el qüestionari pel fet d'haver estat mestres seus en aquesta etapa d'ESO. Les raons que han provocat aquesta situació de canvi les hem de trobar en la problemàtica viscuda a nivell familiar que l'afecta en plena etapa de l'adolescència

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

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

Que el curs 1999-2000 el centre desenvolupés un Pla d'Acollida per garantir un bon procés d'adaptació a l'entorn educatiu en els primers moments que l'alumnat immigrant s'incorpora a l'institut.

Que a l'ESO, s'introduïssin o modifiquessin determinats continguts, no tant al PEC, però sí en la programació dels crèdits variables de l'àrea de socials així com en l'acció tutorial. També que s'elaborés material curricular adaptat (en forma de dossiers i carpetes) amb l'ajuda dels professionals del Programa de Compensatòria.

Que el centre busqués a través del desenvolupament de diferents estratègies organitzatives i metodològiques una millor atenció a tot l'alumnat: desdoblaments de grups en les àrees instrumentals (aprofitant les hores del recurs de la UAC, dels tres grups originals se n'organitzen quatre), creació de la figura d'un tutor d'aprenentatge específic per a l'alumnat d'incorporació tardana emprant les hores lliures del professor de religió, etc.

Que el centre fes funcionar la Comissió d'Atenció a la Diversitat a través sobretot d'una Comissió Pedagògica que es troba més sovint i és més operativa (Coordinador Pedagògic, Tutor d'Incorporació Tardana i caps de les àrees instrumentals).

Que el centre endegués algunes iniciatives per garantir una bona convivència de l'alumnat al centre: setmana de la Pau i la no violència, Comissió de la Solidaritat, Sessions informatives d'antics alumnes marroquins que ara tenen una situació laboral més o menys estable, etc.

De totes maneres, cal destacar que la Malika ha estat una alumna que, en el seu procés formatiu a l'ESO ha seguit les mateixes pautes organitzatives i metodològiques que el grup-classe al qual ha pertangut, sense rebre en cap moment cap tipus de suport. Pel que fa a rendiment acadèmic, en general el professorat comenta que estan convençuts que de no haver passat per aquesta situació personal de desànim i confusió els resultats acadèmics de la Malika haguessin estat al segon cycle d'ESO realment bons, és a dir haguessin seguit la mateixa tònica mostrada a primària i a primer cycle. Ressalten també molt especialment les seves altes capacitats i competències en les àrees de llengua catalana i castellana, sobretot pel que fa a les competències en l'expressió escrita.

El professorat del centre coincideix plenament a considerar la Malika com una alumna amb capacitats per seguir cursant el BAT, ara bé, una situació familiar difícil li ha provocat una etapa de confusió i inestabilitat personal que alhora ha repercutit en una desmotivació progressiva cap els estudis que ha anat des de 3r d'ESO fins a 1r de Batxiller, any del seu abandonament. Coincideixen igualment a afirmar que la Malika es troba ben integrada a Catalunya i al sistema educatiu i que, malgrat haver deixat d'estudiar, probablement les seves capacitats li facilitaran una inserció laboral positiva o fins i tot el retorn als estudis.

La Malika és una noia afable, simpàtica, una mica rebel, molt responsable i sincera. També ha estat una noia alegre fins que ha tingut tretze anys que la situació familiar l'ha desanimat força. L'opinió del professorat és que la Malika es relacionava bé amb els companys del grup-classe, tant en les hores de treball com en les de lleure, que era una noia ben acceptada per tot l'alumnat i els seus amics i amigues al centre eren majoritàriament nois i noies no marroquins. Segons la Malika, ella sempre s'ha relacionat bé amb els companys i companyes, tant amb nois com amb noies, i que, malgrat que dialècticament diu el que

pensa, mai ha tingut problemes d'amistat greus; també manifesta que allò que els amics i amigues valoren d'ella és la seva sinceritat, la confiança que els hi dóna ja que li agrada molt escoltar i que, en ser tant xerraire, amb ella no s'avorreixen. La Malika valora molt l'amistat i considera que és positiu aprofitar al màxim les estones compartides amb els amics i amigues.

La Malika tampoc ha tingut cap tipus de problema per mantenir relació cordial amb el professorat i s'hi ha mostrat generalment respectuosa. A més, és evident que ha connectat millor amb determinat professorat i que té criteris personals en relació a quines són les qualitats positives d'un docent: no creure's que sempre es té la raó, ser tolerant i solidari, mostrar-se atent a les necessitats de l'alumnat, no abusar de l'ús de comentaris privats i recórrer a metodologia variada,

Quan es demana al professorat que assenyalin (entre set opcions diferents) quins són els factors que creuen que han contribuït a l'èxit escolar de la Malika, tots coincideixen a assenyalar-ne un: "la capacitat i els esforços individuals de l'alumna". Quan se li demana el mateix a la noia, ella comparteix la idea de l'esforç individual però hi afegeix, com a un element afavoridor en el seu procés formatiu, les expectatives positives que el professorat ha mostrat en general respecte a les seves possibilitats d'aprenentatge.

Informe 2: Hassan

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

En Hassan és una noï que va néixer el gener de 1983 a Marroc, concretament a Nador (zona de l'Atlàntic, de llengua berber i mentalitat més tancada que la zona del nord del país). Va arribar a Catalunya l'any 1998, tenia 15 anys. Els seus pares són també de Marroc, el pare fa 19 anys que va arribar al municipi del Baix Empordà on va viure sol fins el 1998 que va arribar la resta de la família: la seva dona i els seus sis fills. A Catalunya la família ha tingut dos fills més.

En Hassan ha estat seleccionat per formar part de l'estudi pel fet que era un alumne d'incorporació tardana que durant el curs 1999-2000 va cursar i superar amb èxit el 4t d'ESO, concretament amb una qualificació global de *Bé*.

En el moment de realitzar aquest estudi viuen a la llar familiar 10 persones: el, pare, la mare, en Hassan i set germans. Els fills de la família són quatre nois i quatre noies d'edats compreses entre els 22 anys i els 2 mesos, en Hassan és el tercer.

La recollida de dades es va realitzar entre els mesos d'octubre de 2000 i de febrer de 2001. Les persones entrevistades han estat en Hassan i el seu pare, de l'IES: el coordinador pedagògic, la cap d'estudis, el professor de religió que té assignades funcions concretes pel que fa al grup d'alumnat immigrant, la tutora de 4t d'ESO, i també la coordinadora dels serveis socials de l'Ajuntament de la població i el mediador cultural.

2. El context sociocomunitari

La família d'en Hassan viu actualment al mateix municipi del Baix Empordà al qual el pare va arribar l'any 82. Es tracta d'una població amb molta tradició a l'hora de rebre persones de fora de Catalunya: primer la immigració del sud d'Espanya (dècades del 60 i 70 sobretot) i posteriorment la immigració marroquina (de finals del 80 fins ara).

Dels primers anys d'arribada d'immigrants marroquins al municipi (85-86), la coordinadora dels Serveis Socials de l'Ajuntament en destaca diferents trets característics: el fet que eren homes sols els que s'instal·laven a Catalunya i sovint "amuntegats" en pisos en males condicions, la mobilitat per la comarca pel que fa al lloc de residència i l'absència de política municipal en relació a aquest tema. Actualment, el reagrupament familiar ja és un

fet, així com també una certa racionalització en el nombre de persones que viuen en un pis i un augment de l'estabilitat a l'hora de quedar-se a viure al municipi.

Segons dades del gener del 2000¹, en aquest municipi de 17.735 habitants, el 64,5% d'aquests són nascuts a la província de Girona, el 13,3% nascuts a la resta de Catalunya, el 23,1% a l'Estat espanyol i el 9,5% de la resta del món. D'aquest 9,5 % de població immigrada de fora de l'Estat espanyol, aproximadament el 90% és d'origen marroquí i la resta és de procedència molt variada: de Sudamèrica, d'Àsia, d'Europa, etc. Pel que fa a la població marroquina, aquesta prové en un 70-80% de la zona de l'Atlàntic, del Riff (de Nador, sobretot) i la resta de la zona del Nord. Ambdues procedències caracteritzen de forma diferent a les famílies: les del Riff parlen en berber i són generalment d'una mentalitat tancada i les del Nord parlen en àrab i se'ls reconeix un talant més liberal i obert. En Hassan ja hem comentat que prové de la zona de l'Atlàntic, de Nador concretament.

Encara que el pare ha viscut a diferents llocs mentre ha estat aquí sense la família, el pis on viu la família actualment se situa ben bé al centre del municipi, zona on resideixen poques famílies marroquines. L'edifici és senzill i amb força anys (25-30), el pis és de propietat, bastant ampli, moblat a l'estil marroquí però amb certa precarietat (poca llum, objectes vells, etc.). Donat que són molts germans, en Hassan dorm amb tres germans més: 1 nen i 2 nenes més petits que ell.

Pel que fa a l'habitatge, doncs, sembla que la situació de la família d'en Hassan no segueix la tendència al municipi de la majoria de la població marroquina. Segons manifesta la coordinadora dels Serveis Socials de l'Ajuntament i el mediador cultural, superada la situació inicial de pisos amb pèssimes condicions que agrupaven una gran quantitat d'homes sols, actualment gran part de les famílies procedents del Marroc es troben ocupant els pisos que han anat abandonant les famílies procedents del sud d'Espanya i arribades els anys 60 i 70. Es concentren especialment en dos barris de blocs de pisos senzills situats als voltants del poble. De totes maneres, avui per avui, aquest municipi té un problema d'habitatge molt important sobretot pel que fa al lloguer², fet que complica la residència al municipi a qualsevol persona que vulgui instal·lar-s'hi, sigui d'origen marroquí o no. Per això i si el que es pretén és que la població d'origen africà no es concentri en zones concrets per evitar la formació de guettos i afavorir la integració social, en opinió de la

¹ Aquesta informació apareix en el primer apartat (Anàlisi del Context) del Projecte Educatiu de Centre de l'IES al qual ha assistit en Hassan.

² Hem de pensar que es tracta d'un municipi molt proper a una zona turística, de platges, amb la qual cosa els habitatges de nova construcció són majoritàriament per vendre i els de lloger (que són poquíssims) no ho són per tot l'any.

coordinadora dels Serveis Socials és urgent que el municipi afronti políticament aquest tema actuant de forma coordinada Serveis Socials i Urbanisme.

Des que va constatar-se que la població procedent del Marroc anava estabilitzant la seva residència a la població en forma de famílies, l'Ajuntament ha anat veient la necessitat d'articular una política seriosa en relació a aquest tema, afavorint el creixement i desenvolupament, tant en personal com en projectes d'actuació, de l'àrea de Serveis Socials. Tot seguit, per il·lustrar aquesta voluntat política apuntarem sintèticament els principals serveis i programes de què disposa aquesta àrea municipal.

En paraules de la coordinadora dels Serveis Socials de l'Ajuntament, entre els principals serveis i programes de què disposa el municipi, cal remarcar els següents:

2 CEIP públics, 2 IES públics, 3 centres educatius concertats (un de primària, un d'ESO, i un de primària i ESO)

- Una casa d'oficis, que funciona des de fa tres cursos, oferint formació en fusteria, serralleria i pintura. Està adreçada a nois i noies entre 16 i 24 anys. És un programa que depèn administrativament d'Ensenyament i que funciona a l'estil dels Programes de Garantia Social però no exactament igual: en el cas de les cases d'oficis, es plantegen tres mesos de formació bàsica i després l'alumnat ja cobra aproximadament el salari mínim interprofessional.
- Serveis municipals, dependents directament de l'àrea de serveis socials:
 - ◆ Centre Obert: adreçat a nens i nenes de 6 a 12 anys en situació de risc social, horari extraescolar, amb 20 places i 2 educadors. Es fa una reserva de 5 places per a nens i nenes nouvinguts.
 - ◆ Unitat Educativa Externa (UEE): 16 places per a nois i noies de 14 a 16 anys, compartida entre els dos IES, amb horari de 8h.30m. a 13h.30m. En aquests moments solament són tres els nois marroquins que hi assisteixen.
 - ◆ Servei d'Ajuda Domiciliària: adreçat a totes les famílies amb problemes relacionats amb persones que necessiten suport i ajuda per a la vida quotidiana, 5 treballadores familiars.
 - ◆ L'Oficina del Nou Vingut, recentment inaugurada: servei interàrees (serveis socials, educació, sanitat, treball...) per atendre les persones que arriben i facilitar-los la documentació i les informacions necessàries. També pretén esdevenir un centre documental, així com la seu dels programes de desenvolupament i cooperació.

- ◆ Programes conveniats amb d'altres institucions, entitats, etc.:
- ◆ Amb el Consell Comarcal: el Programa de Suport a Famílies (suport psicològic a situacions de violència domèstica, atur, etc., que s'ubica al Centre de Dia del municipi) i el Programa de Demències (suport psicològic i fisioterapèutic que fa l'atenció a domicili).
- ◆ Amb la Fundació Teresa Ferrer: Programa d'atenció a les persones amb drogodependència.
- ◆ Amb Creu Roja: Suport a domicili les 24 hores del dia; Servei de transport de les persones grans al Centre de Dia.
- ◆ Amb Creu Roja, Càritas: Servei d'Orientació Laboral.
- ◆ Amb Justícia Juvenil: a part de comptar amb la presència de la Delegada d'Assistència al Menor, existeix el Programa de mesures penals alternatives (treballs i tasques en benefici per a la comunitat).
- ◆ Amb el Patronat Municipal d'Esports: conveni per a la reducció del 50% a la quota dels nens i nenes del Centre Obert.
- ◆ Amb l'Associació Cultural Il·lusions: oferta de casal i de suport escolar en horari extraescolar.

A més a més, en aquest moments s'està treballant conjuntament amb l'àrea de Joventut de la Generalitat per cobrir una necessitat evident al municipi: l'oferta de lleure, cultural, socioeducativa a l'etapa de l'adolescència.

Un professional clau per al procés d'integració de la comunitat marroquina ha estat, segons la coordinadora de l'àrea de Serveis Socials, el mediador cultural. Amb l'acord entre serveis socials i cultura i ensenyament, l'Ajuntament va contractar l'any 1999 un noi marroquí per fer de mediador, en concret una persona que en aquests moments està acabant la Diplomatura d'Educació Social. Específicament la funció que se li ha encomanat ha estat la intervenció a dos nivells: el familiar i l'educatiu. Fins avui, es valora com a clau l'actuació del mediador, especialment perquè ha fet possible la comunicació entre els professionals (dels serveis socials i de l'àmbit educatiu) i la comunitat magrebí; en aquest sentit, cal pensar que el tema de l'idioma es converteix moltes vegades en el principal problema d'interacció.

"Les meves intervencions són, més més, de prevenció i d'orientació i informació als nenes i joves. O sigui, faig de... no dic de pare, però més o menys, de pare als instituts i les escoles, perquè és allà on s'ha de treballar més. I, a més, amb els pares, quan parles amb algun: "no, no, ja hi estàs tu primer, després jo". Jo

tinc una responsabilitat per part dels pares que diuen: és que nosaltres no sabem res, ets tu qui en saps, tu qui hi estàs, doncs, el que tu veus bé és el que s'ha de fer". Doncs la meua feina és aquesta, intervenir, orientar, informar i pressionar que els nanos acabin els estudis. D'èxit o no..., en alguns casos sí, en altres no, ja veurem". (Mediador cultural)

En aquests moments, tant la coordinadora dels Serveis Socials com el mateix mediador coincideixen que ja ha arribat l'hora de plantejar-se nous reptes en l'actuació d'aquesta figura professional. Si fins ara i responent a una necessitat real, ha actuat fonamentalment seguint el model del "corre y dile", potser ara cal promoure més les seves autèntiques funcions (informació, orientació, etc.), facilitant que siguin les mateixes institucions i els professionals (professorat de les escoles i instituts, educadors dels altres serveis, etc.) qui estableixin els contactes que calguin amb les famílies.

La relació entre en Hassan i el mediador cultural ha estat, en opinió del mateix mediador, bastant decisiva pel que fa a l'itinerari educatiu seguit pel noi. Les converses que el mediador va tenir amb en Hassan (curs 1998-1999) van ajudar perquè el noi no abandonés els estudis poc després d'incorporar-se a l'IES; en Hassan es trobava amb dificultats importants relacionades amb la comprensió de la llengua catalana i això el va desanimar moltíssim. A més, el mediador cultural va posar-se en contacte amb l'IES (tutora d'en Hassan.) i amb l'escola d'adults del municipi per promoure algunes accions educatives que li facilitessin l'aprenentatge de la llengua. El mediador cultural, a més, ha tingut també relació amb els pares d'en Hassan: amb la mare per convèncer-la que s'escolaritzés a una germana petita (4 anys) i per pactar que una altra germana (14 anys), quan la mare estigui millor de salut, deixi de tenir cura dels germans més petits i també s'incorpori a l'escola; d'altra banda, el mediador fa força anys que coneix al pare, el qual darrerament li ha anat a demanar ajuda per un tema relacionat amb una carta que volia enviar al Ministeri de Justícia (actualment es troba en situació de llibertat provisional).

"Penseu que si en Hassan està seguint els seus estudis, no dic que sigui gràcies a mi, sinó que jo vaig ser un dels que li va aconsellar i ajudar perquè acabés els estudis, perquè ell els volia deixar. Només d'arribar., va ser el primer any, ens deia "això és molt difícil! Vull anar a treballar". I jo li deia: "no, no, què vols fer?, vols anar a treballar de manobre com fa la resta?, que tu sí que ho pots fer. A veure, quins problemes tens?". I ell: "és que em costa el català". (...) I bé, ja està solucionat això del català (amb l'escola d'adults), ara què falta més?. I jo anava "xinxant", tu ja serviràs, perquè després tindràs uns estudis i podràs treballar millor." (Mediador Cultural)

Pel que fa a d'altres serveis existents al municipi, cal parlar de la ludoteca que la Creu Roja acaba d'obrir, i també els programes promoguts des de l'entitat GRAMC per afavorir la integració del col·lectiu de persones immigrades: Programa Marhavan, per exemple.

Com a equipaments culturals del municipi, s'ha de parlar de la biblioteca, el teatre (que ara ha activat les sessions de cinema club), el Museu del Suro, el Patronat d'Esports, etc.

D'altra banda, com a serveis privats que es troben al municipi especialment adreçats a la població marroquina, hem de parlar de: dues carnisseries, un bar-restaurant, una botiga d'artesanía, i un locutori. Segons els mediador cultural, llevat del bar-restaurant, la resta són usats exclusivament per la comunitat marroquina.

El municipi té també una mesquita que, a part de la seva funció religiosa, és també un lloc de reunió i trobada, És obert totes les tardes.

"Queden i parlen entre ells, llegeixen l'Alcora, llibres sobre l'Islam, un lloc de reunió. (...) És un lloc de trobada que pot jugar un paper molt important en la comunitat segons l'Iman que hi hagi, més liberal o més tancat (...) Pot jugar un paper molt important a nivell d'integració, a nivell de tot, d'obertura de la comunitat, no només és el tema religiós perquè històricament el paper de les mesquites era de reunió" (Mediador cultural)

En Hassan i la seva família es defineixen persones seguidors de l'Islam, creients i assistents de la Mesquita del municipi. El pare comenta que en Hassan coneix les ensenyances de l'Alcora des de petit i que el noi va a la mesquita sovint però que quan vivia al Marroc, allà hi anava cada dia. El mateix Hassan concreta que habitualment va a la mesquita cada divendres i que, durant el mes del Ramadà, hi va cada dia a la nit.

Pel que fa l'ús que en Hassan ha fet dels diferents serveis i programes que es desenvolupen al municipi, sembla que únicament ha fet servir l'Escola d'Adults per anar-hi a aprendre llengua catalana. Aquest a escola depèn de la Generalitat de Catalunya (Consorti de Normalització Lingüística).

Quan es demana al pare si ell i la seva família han acudit a l'Ajuntament del municipi per fer ús dels serveis i programes que s'hi ofereixen relacionats amb les famílies immigrades, ell respon que no, però en canvi, el mediador cultural ens manifesta que sí. El mediador explica que últimament, des que el pare es va quedar sense feina, la situació familiar ha empitjorat des del punt vista econòmic i, a més, durant la temporada que el pare ha estat a la presó, la dinàmica familiar ha patit un desajustament en els rols i funcions dels seus diferents components; i que, per tot això, la mare d'en Hassan ha acudit diverses vegades als serveis socials de l'Ajuntament a demanar ajuda per a tirar endavant els fills (menjar, roba, etc.)

Pel que fa a la percepció social per part de la gent del municipi en relació a les persones immigrades, malgrat que segons la responsable de l'Ajuntament no pot parlar-se de conflictes greus de tipus xenòfob o racista, sí que és evident certa problemàtica quotidiana

en aquest procés d'acceptació intercultural. En aquest sentit, ens comenta que, tot i el que inicialment podria pensar-se, no hi ha distincions entre les persones que viuen al municipi de tota la vida i les que van arribar-hi del sud d'Espanya ja fa uns anys. En ambdós casos, en l'arribada de població marroquina hi veuen la possibilitat de pèrdua d'oportunitats a l'hora de gaudir del progrés social i econòmic del municipi, així com de la disminució de les prestacions socials de tipus públic que, en la seva opinió, es dediquen en major grau a aquest col·lectiu nouvingut.

"Veuen l'arribada com un procés molt massificat, diuen "és que quanta gent que hi ha de fora", i fins i tot els nanos de primària, els sent parlar i diuen "és que hi ha molts de moros", ... ho veuen com una invasió. (...) A més, a nosaltres ens diuen: "perquè vostès atenen millor a la gent de l'estranger, i en canvi, nosaltres, de tota la vida d'aquí o essent espanyols, no tenim tantes ajudes..., hi ha aquest sentiment, sí." (Coordinadora Serveis Socials Ajuntament)

"No sé si és malestar, però hi ha molts i molts comentaris, que els serveis ara van tots per als immigrants que les ajudes totes se les enduen ells... L'altre dia, a l'emissora del municipi, va dir-se que hi assistia l'alcalde i totes les trucades que es van fer van ser del tema dels immigrants, que l'Ajuntament només ajuda als immigrants..., o sigui que hi ha aquest "ambiente" amb els declaracions que s'estan fent i tot plegat, està una mica així." (Mediador cultural)

Per part de la comunitat marroquina, en opinió del mediador cultural, hi ha un sentiment de tranquil·litat, de sentir-se força bé al municipi. No obstant, ells mateixos també són conscients que quan més persones arribin del Marroc i s'instal·lin al municipi, més seran les situacions problemàtiques.

3. La família

3.1. Característiques de la família

El pare d'en Hassan (nascut el 1953) va venir sol a Catalunya fa 19 anys, quan encara no havia nascut el noi, i va instal·lar-se al municipi del Baix Empordà del qual ja hem estat parlant en l'apartat anterior i on resideix avui amb la seva família. L'any 1998 van arribar al municipi la mare (nascuda el 1961) i els sis fills que llavors tenia la parella, inclòs en Hassan que tenia 15 anys (nascut el 1983). L'any 2000, en Hassan té 18 anys i és el tercer de 8 germans: el primer un noi de 22 anys, el segon un noi de 20 anys, la cinquena una noia de 14 anys, la sisena una nena de 5 anys, el setè un nen d'1 any i mig i la vuitena una nena de mesos (els dos més petits són ja nascuts a Catalunya).

En el moment de fer les entrevistes, viuen al pis el pare, la mare i els vuit fills. La mare ha tingut problemes de salut, el germà gran està buscant feina, el segon està treballant per

l'Ajuntament del municipi, en Hassan està estudiant 1r d'un Cicle Formatiu de Grau Mitjà d'Electricitat, la noia que segueix a en Hassan no va a escola perquè ha d'ajudar a la mare a tenir cura dels més petits i la nena de 5 anys fa educació infantil a un dels CEIP públics del municipi. El pare, quan va arribar va treballar en diferents feines fins que va entrar en un restaurant de Pals on va estar-hi treballant durant bastant temps; fa un parell d'anys el restaurant va tancar i es va quedar a l'atur. No sabem exactament des de quan però, segons ens comenta el mediador, el pare també s'ha dedicat a negocis poc clars que són els que l'han portat a la presó; actualment està en situació de llibertat provisional. Segons el mediador l'estabilitat en el treball i el diner procedent d'altres negocis paral·lels és el que van permetre al pare poder comprar el pis on viuen actualment. De totes maneres, la situació actual és força complicada per una família de 10 persones; per un costat, els ingressos econòmics són mínims: el pare no sabem si té ingressos o no, el segon fill és el que treballa de manera fixa i en Hassan treballa els caps de setmana i l'estiu en una pastisseria, per altre costat, la mare no està bé de salut i, en darrer terme, el pare encara no ha resolt la seva situació amb la justícia i fins fa poc l'estada a la presó l'ha fet absentar-se llargs períodes de llar familiar.

"Home, ara, quan hi és el pare crec que l'ambient és força tranquil. Quan no hi és, és més, no dic de crispació, però sí és un ambient una mica, no sé, no sé si és desordenat, però sí hi ha malestar, perquè hauria de ser el germà gran qui s'hauria de cuidar de casa però en aquest cas no fa el paper que ha de fer i la mare només..., o sigui, la família sobreviu amb el que guanya el segon, malgrat que crec que tenen altres fonts, perquè el pare té altres amics, a més, ha comprat el pis, vol dir que hi havia diners per allà..." (Mediador Cultural)

Sembla, pel que hem pogut observar en fer-li l'entrevista, que el pare en l'entorn familiar es mostra autoritari, bastant rígid amb el comportament dels fills i masculista en relació al paper de la seva dona i les seves filles. Pel que ens va comentar, la seva dona pràcticament no surt de casa i només parla berber, que és la llengua familiar. La mare es mostra, en el moment en què s'entrevista al pare, amb una presència completament callada i servicial; en opinió del mediador, quan parla el seu home o els seus fills (no les filles), ella ha de callar.

"E: ¿Cómo quiere educar a sus hijos?

Pare: Le voy a enseñar a ser recto, trabajando, estudiando, leer..., no quiero jugando a la máquina. Yo le enseño cosas buenas. Hassan escucha bien" (Pare)

Les conseqüències d'aquesta complexa situació familiar i de l'ambient que s'hi respira, va semblar que en un moment determinat afectava al procés educatiu d'en Hassan, va estar a punt de deixar-ho (finals de 3r d'ESO) però, segons comenta el mediador, va superar aquesta etapa donat que sembla ser que el pare no el va pressionar perquè deixés els estudis.

"Jo sempre li preguntava a en Hassan: el teu pare et diu que has d'anar a treballar perquè necessiten la teva ajuda?", i ell responia: "no, però en el cas de la meua germana sí". (Mediador Cultural)

3.2. Expectatives de la família vers el seu fill

Quan se li demana al pare si sap què vol fer el seu fill quan sigui gran, es mostra content amb el fet que s'estigui preparant a l'Institut per ser lampista i que li sembla bé que estudiï ja que així se li obriran les portes al treball. No explicita res més.

Per part del mediador cultural, sabem que per la família, en Hassan representa el fill "llest", el que està estudiant i en el que tenen més esperança de cares a un futur.

En opinió d'en Hassan, els seus pares confien en ell, esperen que tindrà un futur personal i laboral millor del que han tingut ells. També comenta que, malgrat que la decisió d'estudiar un Cicle Formatiu, va ser una opció seva amb la col·laboració del professorat de l'IES, tant al seu pare com als seus dos germans grans els va semblar una bona idea.

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

A través de l'entrevista al pare, queda reflectit, per una banda, la satisfacció que el seu fill estudiï i, per l'altra, el poc interès per conèixer-ne tant el funcionament del centre educatiu com per posar-se en contacte amb el professorat.

- El pare, per un costat, doncs, diu que està content amb l'Institut, que està segur que el professorat fa una bona feina, que li agrada que en Hassan estudiï i tingui bones notes i que li ha comprat sempre el material que necessitava sense demanar ajudes.
- I, per l'altre costat, manifesta que no ha anat mai a l'IES i que solament coneix a un professor d'en Hassan perquè el noi li va presentar pel carrer.

En Hassan i la seva professora tutora confirmen que el pare no han acudir mai a l'Institut, ni quan han hagut d'anar a buscar les notes ni quan se'ls ha convocat a reunió. A buscar les notes hi ha anat algun cop el seu germà gran. En Hassan justifica l'actitud del seu pare dient que, donat que treballava no podia anar a l'IES, també expressa que creu no és tant important que el seu pare hi vagi ja que no ha estudiat i el pot ajudar poc en aquest sentit i que, a més, ell és un noi que va estudiant autònomament. A més, manifesta que allò que realment l'importa més al seu pare és que ell no sigui una persona "dolenta":

"El preocupa que no vagi amb persones dolentes. Això és el que els importa. No haig d'anar amb persones dolentes. No haig d'anar molt al bar. I al bar no hi vaig" (Hassan)

La professora tutora d'en Hassan afegeix que, de fet, aquesta poca resposta per part de la família és bastant habitual en les famílies magrebines i que, en aquest cas d'en Hassan, com que el seu procés formatiu anava seguint positivament la insistència per part seva tampoc no hi va ser:

"És que costa una mica parlar amb les famílies del Marroc, perquè no vénen o vénen i llavors no entenen i necessites un mediador i costa una mica. Si a més, la persona no és problemàtica, doncs com que tens tanta feina amb els que ho són, llavors et deixes una mica... Llavors, clar, amb no vaig parlar gaire amb la família d'en Hassan, algun cop amb el seu germà, però.." (Professora tutora de 4t)

3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari

Tenim molt poca informació sobre la participació de la família amb l'entorn comunitari. De manera indirecta, sabem que el pare es relaciona fonamentalment amb altres homes de la comunitat marroquina del municipi, malgrat que com ja hem dit, el seu pis no es troba ubicat on ho són la majoria. Actualment, la seva situació personal (llibertat provisional) fa que les seves relacions socials siguin reduïdes, no surt massa, allà on sí que acudeix regularment és a la mesquita.

La mare pràcticament no surt i si ho fa és per puntualment anar a comprar o per anar als serveis socials de l'ajuntament quan el seu marit s'ha trobat empresonat i ha necessitat ajuda.

Els dos germans gran d'en Hassan sembla que tenen un tipus de relació amb l'entorn més àmplia: van a treballar, van al gimnàs, surten amb d'altres nois marroquins, etc.

Pel que fa a la naturalesa i la tipologia de les relacions socials d'en Hassan, en parlarem en l'apartat 5, dedicat específicament a l'alumne.

4. El context escolar

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

No tenim pràcticament informació sobre l'escolarització d'en Hassan abans d'incorporar-se a l'IES (3r ESO): no hi ha documents a l'expedient de l'alumne i a través, de les entrevistes, no hem pogut extreure'n les dades desitjades. Solament sabem, a través de l'entrevista amb el pare que en Hassan va estar escolaritzat al Marroc des dels 7 fins els 15 anys (just abans de marxar). I també, en aquest cas per mitjà del mateix Hassan, sabem que, en general, al Marroc ell va ser un bon alumne, més competent en la llengua (àrab) que no pas en les matemàtiques.

Pel que a l'etapa d'ESO, en Hassan va incorporar-se el curs 98-99, al curs de 3r d'ESO a un dels 2 instituts públics del municipi. Es tracta d'un IES que el curs 1999-2000 tenia

matriculats 577 alumnes, dels quals 284 alumnes eren alumnes d'ESO, 58 de Batxillerat, 91 de Cicles Formatius de Grau Mitjà (Administració i Electricitat) i 54 de Cicles Formatius de Grau Superior (Administració i Turisme).

Dels 577 alumnes de l'IES, 67 eren d'origen immigrant (11,6%) i d'aquests 60 d'origen africà (10,4%).

Si ens centrem en l'etapa d'ESO, el curs 99-00 l'IES tenia matriculats 284 alumnes, distribuïts en 3 grups-classe per cada curs (1r, 2n, 3r i 4t) de la següent manera:

Taula 2.3: Distribució per cursos de l'alumnat d'ESO el curs 1999-2000 (Cas Hassan)

	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO	
Primera línia	24	28	27	29	
Segona línia	22	28	27	24	
Tercera línia	22	28		25	
	68	84	54	78	284

En aquesta etapa d'ESO, dels 284 alumnes matriculats, 47 eren d'origen immigrant (16,5%), i d'aquests 45 d'origen africà (exclusivament del Marroc); és a dir, un 15,8% de l'alumnat d'ESO d'aquest Institut en el curs 1999-2000 era d'origen africà, concretament del Marroc.

D'aquests 45 nois i noies procedents de Marroc, matriculats a l'ESO el curs 99-00, 21 d'ells (o sigui pràcticament la meitat, el 46,6%) eren considerats oficialment alumnat d'incorporació tardana: En concret es tracta d'alumnat arribat a Catalunya entre l'any 1998 (10) i el 1999 (11). La distribució d'aquests 21 nois i noies en els diferents cursos d'ESO és la que mostra la taula següent:

Taula 2.4.: Distribució per cursos de l'alumnat d'incorporació tardana a l'ESO (curs 1999-2000) (Cas Hassan)

	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO	
Primera línia	3	2	1	1	
Segona línia	2	3	2	2	
Tercera línia	3	0	0	2	
	8	5	3	5	21

En Hassan, donada la seva incorporació a 3r d'ESO, es pot considerar un alumne d'incorporació tardana .

Pel que fa a espais i equipaments, l'IES té una biblioteca, un gimnàs, dues aules d'informàtica, una aula de música, una sala d'actes, una aula de tallers, una sala de tutories (atenció familiar) i una aula per a l'alumnat expulsat. També té un menjador que funciona per mitjà d'un servei de catering, el qual ofereix una opció de menú de règim i també una de menú alternatiu per a l'alumnat marroquí que ho desitgi en cas que en el menjar del dia s'inclouï el porc.

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

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

Quan en Hassan es va incorporar a l'IES (curs 1998-99), el Projecte Educatiu de Centre feia un parell de cursos que existia com a document complet (concretament, té data de juny de 1996). En aquest moments, s'han fet les revisions pertinents i n'existeix una versió actualitzada que data del gener de 2000. En línies generals, es tracta d'un PEC en el qual on emergeix més explícitament un plantejament ideològico-educatiu coherent amb la diversitat d'alumnat que ha d'atendre és en el primer apartat (Anàlisi del Context) i en el segon (Trets d'Identitat). En el primer, descriu i analitza el context del professorat i l'alumnat de l'Institut (llengua d'ús, lloc d'origen, perfil laboral, econòmic i cultural de les famílies, alumnat d'incorporació tardana, etc.), i en el segon marca, com a trets d'identitat, la confessionalitat, la llengua catalana com a llengua d'aprenentatge, la línia metodològica, el pluralisme i els valors democràtics i la coeducació. A mode d'exemple, hem extret dos petits fragments d'aquest segon apartat del PEC:

"La Confessionalitat. El nostre Institut és i vol ser ideològicament pluralista, sobretot en els seus vessants polític i religiós. Això significa respecte envers totes les ideologies i creences i intentar donar a l'alumne les informacions tan objectivament com es pugui perquè es formi els propis criteris i, analitzant la realitat, pugui prendre decisions responsables.

(...)

Línia Metodològica. (...) La integració social mitjançant la formació en el respecte, els drets i les llibertats fonamentals i l'exercici de la solidaritat, la tolerància, la llibertat i el diàleg, dins dels principis democràtics de la convivència." (PEC)

De totes maneres, existeixen dos documents complementaris al PEC que, al nostre entendre, reflecteixen clarament la necessitat de l'IES d'adequar-se, per una banda, a un alumnat més jove del que estava habituat abans de la Reforma (12-14 anys) i, per l'altra, a un alumnat d'origen marroquí, cada vegada més nombrós i que, en aproximadament la meitat dels casos s'incorpora tardanament al sistema educatiu. Ens referim al Projecte d'Acció Tutorial (PAT) i a un altre document dedicat específicament a l'alumnat d'incorporació tardana. Ambdós són documents oberts, han començat a escriure's fa un parell d'anys i cada any es revisen i actualitzen.

Pel que fa al projecte d'Acció Tutorial, seleccionem intencionadament com a destacables els aspectes següents:

- Plantejaments generals:
 - L'acció tutorial s'entén en doble sentit: un d'ampli que implica tot el professorat i un de més concret que correspon al tutor
 - Inclou tres grans àrees: d'orientació: la personal, l'escolar i la professional
 - Es proposen tres grans eixos transversals a treballar: la convivència, el respecte i la solidaritat
- Seguiment treball tutorial:
 - Una reunió setmanal tutors/es d'ESO de cada curs (coordinació accions de cada tutoria)
 - Comissió Pedagògica: responsable de l'acompliment del Projecte
 - Al final de cada curs, cada tutoria valorarà per escrit el treball fet
- Criteris per a la composició del curs:
 - A 1r d'ESO: primer ordre alfabètic però tenint en compte: recomanacions professorat primària, no agrupar en un sol grup alumnat amb dictamen de l'EAP o d'incorporació tardana, equilibri nois i noies, etc.
 - (...)
- Objectius de les activitats tutorial:
 - (...)
 - Afavorir una millor inserció de l'alumne a l'entorn social
 - Afavorir les relacions personals positives en el grup, millorar la convivència i dinàmica del grup classe
 - (...)
- Funcions del tutor:
 - Conèixer la situació real de cada alumne, així com el seu medi familiar i social.
 - (...)

Donat que en Hassan és un alumne d'incorporació tardana, creiem important remarcar determinades idees que apareixen en el document elaborat a l'IES específicament per a donar resposta a aquest alumnat. Cal dir, prèviament, que ja en el PEC de l'IES queda definit qui és considerat alumnat d'incorporació tardana: aquell que acaba d'arribar a

Catalunya i s'incorpora a l'Institut sigui el mes que sigui (alumnat d'incorporació tardana de primer any) i aquell que ja fa dos cursos que ha arribat (alumnat d'incorporació tardana de segon any); els que fa més cursos que són aquí ja no se'ls atorga aquesta consideració. El curs 1999-2000, en Hassan era considerat, per tant, un alumne d'incorporació tardana de segon any.

En el moment de l'acollida, el primer que cal saber és el grau de coneixement de la llengua catalana i castellana de l'alumne/a (informe de la comissió de matriculació, pares, etc.). Un segon moment clau és la trobada amb els pares i l'alumne/a que el Coordinador Pedagògic o el Cap d'Estudis fan per a donar-los la benvinguda i informar-los del funcionament general del centre: si cal intèrpret es buscarà (mediador, alumnes més grans, etc.). A l'hora d'adscriure l'alumne/a en un grup, se seguiran els criteris generals i, a més del tutor corresponent, tindran un segon tutor d'aprenentatge que, en hores d'atenció individualitzada els farà el seguiment del treball, material de classe, agenda, etc. Abans d'entrar al grup-classe, el seu tutor, que haurà estat prèviament informat, parlarà d'aquest alumne/a als companys i de la necessitat d'acollir-lo positivament. Es proposa també que hi hagi un o més alumnes del grup que facin de tutors/es del nou alumne. Pel que fa al currículum, es valora que l'alumne/a se senti formant part del grup i, per tant, cal fer el mínim possible d'atencions individualitzades fora del grup. Les adaptacions curriculars es plantejaran trimestralment i seran les juntes d'avaluació (d'acord amb els criteris donats per la Comissió Pedagògica i l'Equip Docent) que decidiran les pautes per als propers trimestres.

En aquest document no apareix l'existència del Taller d'Adaptació Escolar (TAE) que ha estat concedit al municipi el curs 2000-2001 i que, com veurem més endavant, acull, en el moment en què es realitza l'estudi, l'alumnat d'incorporació tardana de 1r any.

Per completar dues de les idees que apareixen en aquest document, aportem tot seguit dos fragments de les entrevistes fetes al Coordinador Pedagògic i a la Cap d'Estudis de l'IES:

"Nosaltres el que fem és que des del moment que matriculem a un noi/a magrebi, obliguem als pares..., moltes vegades venien amb la germana o sols. (...). El que ens ha ajudat molt és el mediador, té cert pes dins el grup. (...) L'equip directiu ens hem posat ferms, aquí no es matricula cap noi o noia si abans no hem parlat amb els pares. Hi ha un parell de coses que les deixem ben clares, encara que després moltes vegades és picar ferro fred, però així sembla que els tens una mica més lligats. Una és que insistim que si es tracta d'una nena volem que acabi els estudis, que si la matriculem a 1r ha d'arribar a 4t, i segon, que volem que faci totes les activitats i que si hi ha problemes econòmics que ens ho facin saber i que a través de l'APA o d'un fons que té el centre ens en fariem càrrec" (Cap d'Estudis)

"Això (que uns companys o companyes de grup facin l'acompanyament a l'alumne nou vingut) fa quatre anys funcionava molt bé, ja que en teníem pocs i quan arribaven eren una novetat, tot i que se'ls miraven una mica així, això funcionava. A la que ja n'hi ha 50 o 60 ells mateixos ja es busquen i, per tant, no cal que altres nanos facin aquesta acció sinó que ja són ells que fan un grupet i, per tant, això, ja no funciona tant. Molt esporàdicament sí que et trobes alguns nanos d'aquí que se'n preocupen" (Coordinador Pedagògic)

Per conèixer els crèdits variables que al curs 99-00 l'IES oferia a l'alumnat d'ESO relacionats, directament o indirectament, amb el tema de la interculturalitat, revisem la Programació Anual de Centre (1999-2000) i n'identifiquem, a través del seu títol, els següents:

- Danses populars d'arreu (Àrea d'Educació Física, 1r ESO, 2n - 3r trimestre)
- Aprendre a pensar (Àrea de Socials, 2n ESO, 2n - 3r trimestre)
- Cultures del món d'ahir i d'avui (Àrea de Socials, 3r ESO)
- De conèixer també se n'aprèn (Àrea de Socials, 3r ESO)
- Europa avui (Àrea de Socials, 4t ESO)

Per últim, comentar que en la consulta feta a la Memòria Anual (1999-2000), recollim dues activitats que ens sembla interessant remarcar:

- Dia de la No Violència i la Pau (28 de gener de 2000)
- 1 tutoria en forma de sortida de dos dies a cada curs acadèmic (tots els cursos d'ESO)

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

Preguntant a la Cap d'Estudis de l'IES sobre l'experiència del centre en l'atenció a l'alumnat d'origen marroquí, ens comenta que, encara que no sap dir-nos una data concreta, aproximadament deu fer uns 10 anys de l'arribada a l'Institut d'aquest alumnat. En aquells moments, el centre encara era Institut de Formació Professional i en els cinc anys que aquesta durava solament hi havia un o dos d'aquests alumnes per curs. Progressivament el nombre d'alumnat procedent del Marroc ha anat augmentant (especialment els darrers 5 anys) fins arribar als 45 matriculats que tenien el curs 1999-2000.

La mateixa Cap d'Estudis ens parla dels primers temps de la incorporació d'aquest alumnat al centre (de forma tardana o no) i ressalta com a principal dificultat el problema de la comunicació inicial, donat el desconeixement de la comunitat educativa de la seva llengua afegida a la no existència de mediador. Manifesta que sovint havien de recórrer a la llengua francesa i que, tot i així, no en tots els casos els era suficient. En aquest sentit, la millora creu que ha estat realment considerable. Com a ajuda externa al llarg d'aquesta 10 anys, la Cap d'Estudis destaca el Programa de Compensatòria, els professionals del qual han col·laborat sobretot en l'elaboració i adaptació de material educatiu.

En demanar als professionals entrevistats de l'IES si en els darrers quatre anys s'ha endegat algun projecte d'innovació o algun programa específic relacionat amb la resposta educativa a l'alumnat d'origen marroquí (d'incorporació tardana o no), la Cap d'Estudis parla solament d'una proposta de treball plantejada pel professional de l'EAP no directament vinculada al rendiment escolar:

"(...) L'EAP estava molt ficat en el tema i es va intentar formar un petit grup d'alumnes marroquins que ja portessin més temps aquí i que aquests es trobessin de tant en tant, fessin les seves reunions i intentessin veure la problemàtica dels seus companys. Se'ls proposava que fessin una assemblea només amb els nois i noies marroquins i que ens traspassessin a nosaltres les seves preocupacions i problemes." (Cap d'Estudis)

Aquesta proposta no va prendre l'orientació que s'esperava, ja que el grup implicat posava l'èmfasi gairebé de forma exclusiva en el tema del racisme i les seves conseqüències en la convivència ciutadana. L'IES, juntament amb el professional de l'EAP van decidir aturar-lo. Posteriorment, van iniciar una nova proposta que globalment és valorada més positivament malgrat que solament es va dur a terme durant un curs. És la següent:

"Després, vam tenir una trobada que la va portar força el segon tutor (tutor de l'alumnat d'incorporació tardana), vàrem agafar alguns alumnes grans que ja havien acabat, alumnes que havien tingut a l'FP, alumnes que estaven fent un Cicle de Turisme i que se'n sortien i havien trobat feina. Els vàrem reunir a tots i vam convocar a tot l'alumnat que va voler venir, i aquests més grans els van explicar com es trobaven, què havien fet per arribar aquest punt, la importància dels estudis, etc. Allò va estar bé, va ser positiu, d'alguna manera aquells grans eren un exemple per als altres." (Cap d'Estudis)

Un altre aspecte a considerar dins d'aquest apartat sobre l'experiència del centre en atenció a la diversitat i a l'alumnat d'origen immigrant té a veure amb el cas concret d'en Hassan. Hem preguntat al professorat que han tingut a en Hassan com a alumne quants anys portaven treballant al centre i quan temps havien treballat amb alumnat d'origen africà (les dades prenen per referència el curs en què es passa el qüestionari, el 2000-2001). Dels 5 professors que van tenir en Hassan, tres tenien entre 2 i 5 anys d'experiència docent i dos entre 10 i 20 anys. Un d'ells feia menys de 2 anys que treballava a aquest IES, dos entre 2 i 5 anys, un entre 5 i 10 anys, i un entre 10 i 20 anys. Tres professors manifesten que fa tres cursos que treballen amb alumnat d'origen africà, un que fa 8 anys i un que fa al voltant de 14 anys.

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

A partir dels documents institucionals de l'IES que hem pogut revisar (PEC, Programació i Memòria Anual de 1999-2000 i PAT) no tenim la informació suficient que ens permeti conèixer si s'han produït o no modificacions en les programacions dels continguts per àrees arran de la incorporació d'alumnat marroquí. Solament tenim coneixement, extreta de la Programació Anual, dels crèdits variables organitzats al 1999-2000.

Les dades que comentem en aquest apartat, doncs, provenen de les entrevistes fetes al Coordinador Pedagògic i la Cap d'Estudis de l'IES juntament amb la informació sobre els crèdits variables de la Programació Anual.

El Coordinador Pedagògic comenta que a l'ESO, globalment, la introducció o modificació de continguts arran de la incorporació a l'IES d'alumnat d'origen marroquí cal situar-la fonamentalment en la programació dels crèdits variables de l'àrea de socials³ així com en l'acció tutorial⁴. També parla de l'elaboració de material curricular adaptat (en forma de dossiers i carpetes).

Pel que fa als crèdits variables, el Coordinador, manifesta que en els darrers 3 o 4 anys, s'han anat programant des de l'àrea de Socials propostes relacionades amb els drets humans, la convivència, etc. En justifica la seva necessitat de la següent manera:

"Aquí al poble el que tenim de problemes, i s'ha disparat una miqueta últimament és que alguns nanos tenen aquesta mentalitat de caps rapats. N'hi ha bastants aquí al municipi. En les franges de crèdits variables i en la programació de la tutoria sí que hi ha activitats al voltant d'aquests temes com ara els drets humans. Hi ha unes activitats però amb això no n'hi ha prou. És fa difícil. Hi ha moments que tens la sensació que això pot explotar perquè hi ha un "caldillo" latent que dius que hi pot passar de tot en un moment determinat." (Coordinador Pedagògic)

Amb la intenció de promoure actituds de tolerància i convivència i per reduir-ne les de caràcter racista, aquest mateix directiu destaca l'organització per a l'alumnat d'ESO de campionats de futbol i bàsquet a l'hora del pati. D'aquesta manera es pretén evitar l'ús del temps lliure de forma segregada i per grupets que és el més habitual si no s'hi intervé intencionadament.

³ Aquesta idea queda confirmada en els crèdits variables programats el curs 1999-2000 que es poden llegir en l'apartat 4.2.1.

⁴ En l'apartat 4.2.1., s'expliciten els aspectes principals que defineixen, en el PAT, aquesta acció tutorial.

Quant a l'elaboració de material curricular adaptat, el Coordinador ens comenta que s'han anat realitzant dossiers de treball a l'àrea de socials, de llengua catalana i castellana, de matemàtiques (actualment en tenen dos, un per a l'alumnat que acaba d'arribar i un altre pel que ja fa 2 anys que ha arribat) i de llengua anglesa. En el procés de confecció d'aquests dossiers hi ha intervingut sempre més d'un professor de l'àrea i els professionals del Programa de Compensatòria.

Per altra part, la Cap d'Estudis, ressalta un treball educatiu que, des de l'equip directiu, han començat a endegar i que pretenen seguir-hi treballant i consolidant, es refereix concretament al que anomenen treball sobre els hàbits. Es tracta d'un llistat d'hàbits o formes de comportament i relació social basades en la convivència que han d'impregnar tots els moments formatius de l'IES. S'adreça especialment a l'alumnat de l'ESO però es creu que ha de continuar-se treballant al Batxillerat. No hem pogut disposar d'aquest llistat, però la mateixa Cap d'Estudis ens l'il·lustra amb un exemple:

"El saber estar a classe,. És el primer. Que no podem estar menjant a classe, que hem de tenir una actitud correcta respecte el professorat, la manera de parlar, com demanar la paraula, utilitzar els canals de comunicació correctes i no cridar al mig de l'aula" (Cap d'Estudis)

Pel que fa al procediment per mitjà del qual es pretén portar a terme aquests treball, la idea té a veure molt especialment amb el professor tutor però, evidentment, si tots els equips docents no ho comparteixen i no intervenen en la mateixa línia, aquesta acció no podrà, en opinió, de la Cap d'Estudis, cuallar positivament:

"No només ha de treballar el professor tutor, sinó que ho ha de treballar cada professor, perquè si els tutor els diu: "no es pot menjar xiclet a classe" i el professor que ve després en deixa menjar, això és absurd. Ho recordem sempre, cada trimestre, en les reunions d'equips docents, ho recordem: "Ei, que els hàbits són aquí. Hauríem de tornar..." És clar, tots baixem la guàrdia. La nostra feina és anar-ho recordant". (Cap d'Estudis)

4.2.4. L'avaluació de l'alumnat

Segons ens comenta el Coordinador Pedagògic, en general, pel que fa a l'avaluació en el centre es parteix d'un acord general que té a veure amb la idea que el que cal avaluar de l'alumnat és el treball que fa d'allò que se li ha proposat, tant si aquestes tasques són adaptades o no. Si el que es demana que treballi l'alumne/a és un dossier o un material preparat i adaptat, llavors en l'informe d'avaluació es fa constar explícitament. Aquest plantejament s'aplica a l'alumnat que ho necessiti, sigui alumnat amb dictamen de l'EAP, alumnat d'incorporació tardana, alumnat amb problemes específics en alguna àrea determinada, etc.

A més a més, aquest curs 2000-2001 s'ha pres un altre acord relatiu a l'avaluació: aquell alumnat que segueix un programa adaptat en alguna àrea (en el mateix grup-classe o en un grup de reforç) solament pot ser qualificat amb un suficient o un insuficient, com a molt amb un bé, però mai amb un notable o excel·lent. Aquest acord ha estat forçat, tant per part d'un bon grup de professorat com per part de determinat alumnat, els quals no creien adequat ni just que l'alumnat que seguia programes adaptats fossin qualificats amb un excel·lent o un notable. En opinió del Coordinador, malgrat aquest és un plantejament complex i analitzable, suavitzar el malestar de un grup de professorat important és un tema prioritari per poder seguir treballant.

"Molt alumnat volia anar a reforç, fins i tot aquell que no ho necessitava. (...) Van venir també problemes per part de professorat que deien que amb ells els alumnes no volien treballar i no els feien res perquè es posaven de culs i volien anar a reforç perquè... és clar... allà amb poca cosa tindran un excel·lent" (Coordinador d'Estudis)

Pel que fa a l'avaluació de final de cicle, a l'IES segueixen a grans trets la reglamentació oficial, segons la qual cal fer de cada alumne/a una valoració global que tingui en compte la maduració global, els objectius globals. De totes maneres, aquesta idea és, segons el Coordinador, tan ambigua com complexa de portar a la pràctica, per això, a l'IES segueixen el següent procés: cada àrea, en base als procediments i criteris que ella té establerts i tenint en compte els resultats dels crèdits comuns i dels variables, proposa per cada alumne/a una nota de final de cicle, després es reuneix la Junta d'Avaluació de cada curs amb els representants de les diferents àrees, el tutor/a, etc., i es torna a valorar cada alumne/a en particular. Les situacions a avaluar varien significativament unes de les altres: "No és el mateix si el que ha suspès el noi és de tercer i el que ha aprovat és de quart o a la inversa, o si el que s'avalua és de l'àrea de llengua que és acumulativa..." (Coordinador Pedagògic)

Una altra qüestió relacionada amb l'avaluació té a veure amb el procés de lliurament dels butlletins a l'ESO. Segons ens comenta la Cap d'Estudis, des que donen els butlletins fins a l'acabament del trimestre deixen una setmana de marge, en la qual per mitjà de l'agenda el tutor de grup amb l'ajuda del segon tutor convoquen a un dia i una hora els pares de cada alumne. L'atenció a les famílies, encara que és breu (aproximadament un quart d'hora), permet lliurar els butlletins i comentar el procés d'aprenentatge del fill/a durant el trimestre. Aquesta pràctica, implantada amb l'equip directiu actual, es porta a terme al primer i tercer trimestres. L'objectiu d'aquesta forma de lliurar les avaluacions és, evidentment, fomentar la comunicació i la relació família-centre, augmentar la implicació de la família en el procés educatiu del fill/a i possibilitar estratègies comunes d'intervenció de cares a la millora de l'aprenentatge de l'alumnat. La Cap d'Estudis manifesta que la valoració que fan d'aquesta pràctica és, en general, positiva, tot i que algunes famílies no responen a la cita,

en especial les marroquines. De totes maneres, consideren que és un tema en què s'ha d'anar insistint:

"Al primer trimestre, que és Nadal, deixem passar el gener i tornem a insistir. No donem el butlletí a no ser que sigui justificat, que et truqui un pare i et digui que li és impossible venir i que vindrà al gener i llavors sí que ja li dones al nano; però si no donen senyals de vida no els donem el butlletí i tornem a insistir el gener. Amb l'alumnat magrebí si no ens en sortim, llavors el mediador cultural fa la seva feina i ens els convoca aquí. Creiem que és molt positiu. És important que els pares es presentin i es pugui parlar una mica. (...) Si esperes a parlar amb els pares al final ja no hi ets a temps a col·laborar." (Cap d'Estudis)

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

Quan es demana explícitament a la Cap d'Estudis si en aquests darrers 4/5 anys s'ha fet a nivell de centre alguna demanda explícita per a la formació permanent del professorat de l'IES pel que fa a temes relacionats amb la diversitat cultural, ens respon que no i que, en tot cas, sap d'algun professor/a que a nivell personal ha seguit algun seminari o curs de formació en aquest sentit.

Dels 5 professors d'en Hassan que han respost al qüestionari, tots tenen una formació inicial de llicenciatura (en Filologia Anglesa, en Química, en Filologia Catalana, en Filosofia i en Matemàtiques). Pel que fa a la formació permanent, dos d'ells manifesten haver seguit durant els darrers 5 anys activitats de formació permanent relacionada amb la diversitat cultural, concret: un professor concreta que ha participat en un curs sobre "Diversitat i convivència" i l'altre en un curs sobre "Relacions Interculturals" (CRP Gironès, 1999-2000).

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

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

Les necessitats educatives de l'alumnat que han anat apareixent arran de la implantació de l'ESO i de la diversitat cultural cada vegada més present a l'IES, han provocat que el centre busqués a través del desenvolupament de diferents estratègies organitzatives i metodològiques una millor atenció a tot l'alumnat.

En primer lloc, cal parlar dels *desdoblements de grups* en àrees on, en principi, no està previst oficialment⁵. Als tres primers cursos d'ESO, aquesta pràctica es realitza amb les

⁵ Desdoblements de grup en les assignatures de llengua anglesa i tecnologia ja són previstos oficialment.

assignatures de matemàtiques i llengua catalana i castellana, dels tres grups que inicialment hi ha establerts se n'organitzen quatre. A més a 2n i 3r d'ESO s'ha fet a més a més un cinquè grup per aquell alumnat, no d'incorporació tardana, que al curs anterior no ha superat positivament gairebé cap matèria, és un grup d'aproximadament uns 10 alumnes que tenen al llarg de tot l'any un mateix professor per llengua catalana, castellana i matemàtiques.

A aquests tres cursos (1r, 2n i 3r) el criteri per a la distribució de l'alumnat en 4 grups en les assignatures instrumentals és, en principi, l'atzar (ordre alfabètic, per exemple), malgrat que els caps d'àrea revisen els grups resultants i, si per assegurar cert l'equilibri entre nois/noies, nivells d'aprenentatge, etc., cal modificar-los es fa.

A 4t d'ESO no es fa aquest desdoblament en 4 grups a les àrees instrumentals, el que sí que ha establert és que el criteri per a l'agrupament de l'alumnat en els tres grups (només en les àrees instrumentals) sigui el de rendiment acadèmic: "Un de l'alumnat que pensa que seguirà el Batxillerat, un altre dels que no ho té clar i un tercer del que no segueix de cap de les maneres." (Coordinador Pedagògic)

En segon lloc, és important destacar el suport que el professor que, en un principi té assignada la docència de la matèria de religió, fa específicament a l'alumnat d'origen marroquí. Al centre adopta el paper de *segon tutor d'aprenentatge de l'alumnat d'incorporació tardana*. Les funcions concretes de suport que se li han assignat a l'IES deriven, per una banda, del fet que en la seva dedicació setmanal hi havia un nombre d'hores per a la disposició del centre i, per l'altra de l'elevada predisposició personal i professional d'aquest professor pel que fa a aquest alumnat en concret. Una de les seves tasques (n'anirem concretant a partir d'ara en aquest i propers apartats) és fer el seguiment de l'alumnat que segueix una programació adaptada, especialment en els casos dels nois i noies d'incorporació tardana de 1r i 2n any; els atén de forma individualitzada un parell d'hores a la setmana i conjuntament, l'alumne i ell, fan la valoració de la feina feta, de les principals dificultats, de les activitats que es poden donar per sabudes i de les noves que ja s'hi ha d'incorporar, etc.

En tercer lloc, cal parlar del *Taller d'Adaptació Escolar* (TAE). El TAE s'entén oficialment com un recurs (en forma d'aula atesa per un o dos professors del SEDEC) per a l'atenció de l'alumnat d'incorporació tardana que faciliti l'aprenentatge de llengua catalana. Al curs 1999-2000, el municipi no tenia aquest recurs, ha estat aquest 2000-2001 quan s'ha creat.

Es tracta d'un TAE compartit entre els dos instituts i un centre privat i situat en un local del municipi extern a l'IES. Aquest curs 2000-2001 atenen al voltant de 17 o 18 alumnes, dels quals concretament 6 pertanyen a l'IES al qual ens estem referint. Els professionals del

SEDEC que hi treballen són una professora i dos auxiliars de conversa. L'alumnat assisteix al TAE durant el matí, mentre que a la tarda s'incorpora a l'IES. El vincle entre l'IES i el TAE l'estableix el professional que a l'IES ha assumit funcions de tutoria específiques per a l'alumnat d'origen immigrant: assisteix a les reunions de seguiment i avaluació, vetlla per la bona adaptació de cada alumne a l'entorn educatiu i a l'IES, etc.

Malgrat que és molt aviat per fer una valoració del funcionament del TAE, tant el Coordinador Pedagògic com el professor tutor i la Cap d'Estudis opinen que estan convençuts que si el TAE estigués ubicat dins el mateix centre s'afavoriria la integració de l'alumne al procés educatiu.

"Crec que el TAE hauria de ser al centre i més implicat en les activitats que es fan al centre. Si tens aquest recurs quan t'arriben els alumnes t'és més fàcil poder fer que surtin del grup en hores en les quals els nanos no poden seguir una matèria determinada i que vagin a fer un intensiu per trimestre, no perden així contacte amb els alumnes que després seran els seus companys i entenc que és més fàcil la integració del grup-classe." (Coordinador Pedagògic)

Un problema afegit durant aquest curs pel que fa al tema del TAE, ha estat que l'assignació d'un TAE al municipi va fer-se quan els horaris de l'IES ja estaven fets, situació que ha agreujat encara més la planificació del tipus d'aprenentatges (acadèmics i de relació social) que aquest alumnat ha hagut de realitzar a les tardes.

"El que a nosaltres ens hauria agradat, i ho vàrem intentar, és que ells poguessin anar a aquelles assignatures que d'alguna manera afavoreixen més els processos d'integració social, com pot ser l'educació física, la música, la plàstica i que puguin estar amb el grup. Això a les alçades que estàvem de curs era impossible fer-ho. Ells ara venen a les tardes i s'integren a les classes que poden. A vegades és una hora d'un crèdit variable i, per tant, no fan ni un crèdit variable sencer o fan una hora d'educació física, amb sort, i les altres el que toca aquella tarda. Es va pensar a fer bé, però si les coses van així és impossible. Aquests nanos es passen al matí allà, entre ells. Pràcticament només parlen amb català amb el professorat que hi ha allà. Nosaltres creiem que on s'aprèn l'idioma és al pati, a la classe, entre el altres, al carrer." (Cap d'Estudis)

Per completar la informació que hem exposat en aquest apartat, creiem molt interessant presentar algunes de les valoracions sobre l'IES que apareixen escrites en l'informe del professional de l'EAP de la zona (curs 1999-2000):

"El centre prioritza un model organitzatiu que posa l'accent en el desdoblament i la disminució de ratios, cosa que té com a conseqüència una pèrdua important d'hores d'atenció individualitzada i de possibilitar un seguiment amb alumnes amb greus dificultats d'aprenentatge. (...) És una limitació greu per al bon funcionament dels cicles, la inestabilitat del professorat. (...) S'ha normalitzat el mecanisme d'acollida i orientació inicial dels alumnes d'incorporació tardana" (...) Es manté el flux d'arribada d'AOI. (...) Es constata, amb satisfacció, el nombre relativament important d'alumnes magrebins a l'ensenyament postobligatori i els bons resultats que obtenen aquests alumnes". (Professional de l'EAP)

4.3.2. Coordinació del professorat

L'objectiu d'aquest apartat és parlar de com el centre ha respost des la coordinació del professorat a la incorporació d'alumnat immigrant i, en general, a la necessitat d'atendre a una gran diversitat d'alumnat.

En primer lloc, tal i com estableix la normativa per als centres de secundària, està en funcionament l'anomenada Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD). En aquest IES està formada pels coordinadors de Batxillerat, de Cicles Formatius, i de 1r i 2n cicle d'ESO, la Cap d'Estudis, el Coordinador Pedagògic, el Mestre de Pedagogia Terapèutica i la professional de l'EAP. La periodicitat de reunió és trimestral i fonamentalment es treballa en la planificació i programació general de les actuacions relacionades amb l'atenció a la diversitat, així com el seguiment i l'avaluació del que s'ha programat. Per facilitar i fer dinàmic el desenvolupament d'aquesta programació, des de la CAD s'ha acordat la creació d'un comissió pedagògica d'atenció a la diversitat; està formada pel Coordinador Pedagògic, el tutor de l'alumnat d'incorporació tardana i, si s'escau, els tres caps de les àrees de les matèries instrumentals.

Igualment, també s'ha creat (curs 1999-2000) l'anomenada Comissió de Solidaritat, formada per un professor i uns quants alumnes. S'encarreguen d'organitzar accions solidàries. El curs 1999-2000 van fer-se dues activitats, per exemple: recollida de material escolar per al poble saharauí.

Quan es pregunta al Coordinador Pedagògic sobre el tema de la coordinació del professorat, abans que res, ens planteja que la inestabilitat del professorat (alt nombre de canvis de professorat d'un curs a l'altre) és, en la seva opinió, és la principal dificultat perquè el treball coordinat i col·laboratiu sigui una realitat al seu centre.

"El primer problema que tenim és que d'un any per l'altre ens vénen 17 professors nous. No hi ha possibilitat de fer un planteig de dir a veure, anem a rumiar com organitzem el tema, per exemple dels tutors i equips docents. El primer que hem de fer és mirar de donar una mica de continuïtat. Cada any és com començar de nou perquè a cada cicle dels onze tutors en queden quatre i alguna vegada tenim sort que algun repeteix i són cinc. Això vol dir que l'equip docent varia bastant. La feina ja no és el que vulguis plantejar-te de nou, sinó un altre cop insistir en el que havíem acordat el curs passat amb el tema dels hàbits, per exemple, en el que havíem acordat sobre com fer els coses en el treball a classe, etc. És a dir, començar de zero." (Coordinador Pedagògic)

La Cap d'Estudis, per la seva banda, posa èmfasi en un altre aspecte: la composició dels equips docents. Creu que en comptes d'organitzar-se equips docent per cicles (un per primer cicle d'ESO i un altre per segon), seria millor que aquests equips s'organitzessin per nivells, un per cada nivell d'ESO. Entén que, d'aquesta manera, el professorat integrant dels equips docents treballarien prioritàriament en un nivell i que això afavoriria el coneixement de l'alumnat i, per tant, de la resposta educativa que cal plantejar-se.

4.4. El suport extern i intern

4.4.1. El suport extern

La pretensió tant d'aquest apartat com del següent és comentar quins són els suports (externs primer i interns després) que rep el centre. Això és el que farem, de totes maneres, ho exposarem de forma resumida fonamentalment perquè en apartats anteriors ja hem anat aportant algunes informacions sobre el tema del suport.

Pel que fa al suport extern, en primer lloc hem de citar el TAE que, en l'apartat anterior acabem de comentar més àmpliament. El SEDEC, serveis del que depèn el TAE, no intervé al centre amb cap altra actuació.

En segon lloc, cal parlar del suport rebut, des de fa ja força anys, per part del Programa de Compensatòria. El curs 1999-2000 (igual que aquest curs 2000-2001), la professional del Programa de Compensatòria acudia al centre un matí a la setmana. Les funcions que realitza són bàsicament l'assessorament pel que fa a l'adaptació de materials educatius per a l'alumnat estranger i l'aportació de material adaptat de les diferents àrees curriculars. Durant l'estada al centre, aquesta professional es reuneix fonamentalment amb el tutor d'aprenentatge de l'alumnat d'incorporació tardana per analitzar les necessitats curriculars concretes d'aquest alumnat, determinar el tipus de material que s'ha d'utilitzar, adaptar o elaborar. En ocasions també es reuneix amb el Mestre de Pedagogia Terapèutica. La valoració general del centre sobre la intervenció d'aquest Programa és molt positiva; en aquest sentit, el tutor d'aprenentatge de l'alumnat d'incorporació tardana expressa igualment la seva satisfacció però reconeix que el procés d'adaptació de material és molt costós especialment en temps i que, quan l'alumnat que ho necessita és, com en el seu cas, un grup important, la feina sobrepassa les possibilitats de la professional del programa de Compensatòria i les seves:

"És molta feina adaptar llibres. És maco però és una feina. Només pensant en la feina dels que ho han d'elaborar. A més no és una feina que puguis fer una vegada i et serveixi per totes perquè l'adaptació no és la mateixa per cada nen. Aquest trimestre, per exemple, potser tenim cap a 20 o 21 alumnes i per tant són 21 nivells diferents." (Tutor d'aprenentatge de l'alumnat d'incorporació tardana)

En tercer lloc, cal lògicament destacar el paper del professional de l'EAP que, entre d'altres funcions desenvolupades al centre per a les quals hi acudeix un matí cada setmana, és també part integrant de la Comissió Pedagògica i de la Comissió d'Atenció a la Diversitat que, ja en l'apartat 4.3.3., hem definit en la seva composició i les seves responsabilitats.

En Hassan, durant l'ESO (3r i 4t) no ha utilitzat el TAE ni tampoc ha hagut de rebre atenció específica per part del professional de l'EAP. En canvi, sí ha fet ús dels materials adaptats per a l'aprenentatge de la llengua catalana i castellana, elaborats conjuntament per la professional del Programa de Compensatòria i el professor tutor de l'alumnat immigrant.

4.4.2. El suport intern

Quant al suport intern, en primer lloc cal ressaltar la figura del que al centre anomenen *segon tutor d'aprenentatge per a l'alumnat d'incorporació tardana*. Ja hem explicat en l'apartat 4.3.2. de quin professional es tracta⁶. Aquest professional va iniciar aquesta tasca directament relacionada amb l'alumnat d'incorporació tardana el curs 1999-2000 però la consolidació s'està donant aquest curs 2000-2001.

La relació directa, com a tutor, d'aquest professional amb en Hassan s'ha de situar el 1999-2000 quan el noi feia 4t d'ESO, és a dir, durant el seu segon curs a l'IES (en Hassan es va incorporar al centre el 1998). Ja concretarem en l'apartat referit a l'alumne (5) el tipus de suport rebut per en Hassan per part d'aquest tutor d'incorporació tardana.

En l'entrevista feta a aquest professional, ell mateix ens exposa quines són les seves principals funcions: atendre individualment aquest alumnat per conèixer com segueix cada alumne el seu procés d'adaptació escolar i per fer el seguiment del material adaptat que està utilitzant, fer l'avaluació d'aquest alumnat en les àrees que segueix un currículum adaptat, participar en les reunions d'equips docents i en les juntes d'avaluació, treballar conjuntament amb la professional del Programa de Compensatòria, connectar amb els serveis socials, les famílies i/o el mediador quan fa falta, etc. Ens sembla interessant l'explicació d'aquest professional quan defineix quin és el seu paper en les reunions d'equips docents:

"Sí, jo en totes les reunions d'equip docent hi dic la meua. Com que normalment es tracta nano per nano, doncs, va bé. L'opinió dels professors sempre és "aquest nano no em fa res". Jo els pregunto perquè no els fa res. (...) El que passa és que fins ara quan arribava un nano se li donava un dossier de català i era l'únic dossier que se li donava i aquests nanos estaven totes les hores fent aquest dossier i s'avorrien. A vegades no fan perquè no tenen feina o no la comprenen. A partir d'aquí, ara els traïem un parell d'hores de classe, els donem feina adaptada de més àrees perquè puguin anar funcionant pel seu compte en més matèries.. En les reunions d'equip, doncs, el que intento fer és donar a conèixer la situació real d'aquests nanos. No són nanos que no vulguin treballar o no facin res perquè no volen res sinó és que no ho entenen." (Tutor alumnat incorporació tardana)

⁶ Recordem que és el professor de religió de l'IES que, en tenir hores lliures en la seva jornada laboral al centre, ha assumit d'aquesta funció de segon tutor.

En segon lloc, és important comentar com s'organitza el centre el recurs de la *UAC* (Unitat d'Adaptació Curricular). El Coordinador Pedagògic és el que ens explica que sí que tenen una UAC al centre però que l'ús que en fan és diferent a l'habitual (un professional atenent a un grup fix d'alumnes durant tota la jornada escolar). Concretament, el que fan és utilitzar aquest recurs en forma d'un professional assignat al centre per poder organitzar els desdoblaments de grups a l'etapa d'ESO que ja hem comentat en l'apartat 4.3.2.

En tercer lloc, dir que aquest curs 2000-2001 el centre no té el *Professor de Psicologia i Pedagogia*, el curs 1999-2000 sí que hi era. De totes maneres, les seves funcions estaven fonamentalment vinculades amb l'atenció individualitzada a l'alumnat amb necessitats educatives especials de segon cicle d'ESO. L'alumnat d'origen marroquí era objecte de la seva intervenció en el cas que a un alumne se'l considerés que tenia dificultats d'aprenentatge no relacionades amb la seva procedència.

I, per últim, com a suport intern, cal parlar del *Mestre de Pedagogia Terapèutica* que el curs 1999-2000 feia bàsicament la mateixa funció que el Professor de Psicologia i Pedagogia però a primer cicle d'ESO i aquest curs, 2000-2001, en no haver el psicopedagog, treballa amb alumnat de primer i segon cicle.

5. L'alumne

5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumne

Ja hem comentat anteriorment que no tenim pràcticament informació sobre l'escolarització d'en Hassan abans d'incorporar-se a l'IES (3r ESO): no hi ha documents a l'expedient de l'alumne i a través, de les entrevistes, no hem pogut extreure'n les dades desitjades. Solament sabem, a través de l'entrevista amb el pare que en Hassan va estar escolaritzat al Marroc des dels 7 fins els 15 anys (just abans de marxar). I també, en aquest cas per mitjà del mateix Hassan, sabem que, en general, al Marroc ell va ser un bon alumne, més competent en la llengua (àrab) que no pas en les matemàtiques.

Pel que fa a l'IES al qual ens estem referint, en Hassan va incorporar-s'hi el curs 98-99, integrant-se al curs que li pertocava per edat, 3r d'ESO.

Revisant l'expedient acadèmic de 2n Cicle d'ESO d'en Hassan es constata que és un alumne que supera amb èxit l'ESO i que la qualificació global de l'etapa és de *Bé*. Les qualificacions obtingudes en aquest 2n Cicle són: 1 Notable (Educació Física), 5 Bens

(Ciències de la Naturalesa, Matemàtiques, Crèdits Variables i Crèdits de Síntesi), i 6 Suficients (Llengua Catalana i Literatura, Llengua Castellana i Literatura, Llengua Anglesa, Música i Educació Visual i Plàstica).

Com ja queda reflectit a les qualificacions, la incorporació d'en Hassan a l'ESO ha estat globalment positiva. Les principals dificultats les ha tingudes en les àrees de llengua, com és lògic. La professora tutora de 4t afirma que en arribar es notava, pels coneixements que mostrava, que havia estat escolaritzat al Marroc i que, en matemàtiques i assignatures de ciències aviat va anar adquirint un bon nivell. En Hassan va viure amb preocupació les dificultats amb les assignatures de llengua (especialment amb la llengua catalana), tant a 3r com a 4t d'ESO; aquest fet el corroboren el mateix noi, el mediador cultural i el tutor d'incorporació tardana i la professora tutora.

"De matemàtiques, ciències, etc., deu ni do el raonament que tenia. El francès també bé. El problema que tenia era la llengua catalana. La resta bé." (Professora tutora de 4t)

De fet, tal com comenta la tutora de 4t com el tutor de l'alumnat d'incorporació tardana, només d'arribar i després de passar un parell de mesos, va veure's que era un alumne que podia incorporar-se al curs que li pertocava per l'edat. Així ho va fer, seguint els continguts dels seus companys en totes les àrees llevat de les llengües, que treballava a dins l'aula però amb la programació adaptada (dossiers de materials elaborats conjuntament per la professional del Programa de Compensatòria i pel professor tutor de l'alumnat d'incorporació tardana). D'aquest treball específic de llengua catalana i castellana era el tutor d'incorporació tardana el que en feia el seguiment més acurat. A més a més, va participar en crèdits de reforç de català (a 3r i 4t) i, donat que la seva preocupació seguia mantenint-se amb el català, el curs 1999-2000 va demanar més suport per a l'aprenentatge d'aquesta llengua; se li va suggerir que assistís a les classes d'adults del municipi, cosa que va fer sistemàticament dos dies a la setmana durant tot el curs.

Dels cinc professors entrevistats que coneixen l'itinerari formatiu d'en Hassan a l'IES, 4 d'ells valoren que a nivell acadèmic ha progressat significativament i 1 que ha progressat de manera lenta (cal concretar que es tracta d'un professor de llengua catalana). Tres d'ells coincideixen en què s'ha relacionat amb tothom amb normalitat, i, en canvi, els altres dos fan comentaris força coincidents que matisen que si bé té relació amb tots els companys, el vincle més continuat el té amb els nois i noies d'origen marroquí:

"És relaciona amb tothom però té tendència a ajuntar-se amb persones del seu grup cultural (és a dir, com si guardés distàncies)" (Professor 1)

"No és que només es relacioni amb el seu grup minoritari, però li costa ser obert amb tothom" (Professor 2)

Dels cinc, quatre coincideixen també en què en Hassan té possibilitats de treballar en un lloc qualificat donades les seves capacitats, tant intel·lectuals com de predisposició personal:

"És una persona responsable que sap el que vol" (Professor 2)

"Té capacitat i bona actitud. Aquest alumne és un cas atípic dintre del col·lectiu tant pel seu grau d'intel·ligència com de comportament, d'adaptació..." (Professor 3)

"Està realitzant un cicle formatiu i li va molt bé." (Professor 4)

"És responsable, treballador, té ganes, il·lusió, capacitat. Domina força bé l'idioma." (professor 5)

L'altre professor (el de llengua catalana), en canvi, creu que no té massa possibilitats de treballar en un lloc qualificat perquè:

"Domina força les nostres llengües però no hi posa gaire interès per fer-ho millor i sembla que el vulgui sigui treballar, no preparar-se" (Professor 1)

Tres dels professors creuen que en Hassan s'integrarà fàcilment a la societat catalana:

"Sí, però no és la norma" (Professor 3)

"Sí, al tenir un treball qualificat li serà més fàcil la integració" (Professor 4)

"Es vol integrar i té clar que pot aconseguir objectius alts si s'ho proposa. I domina l'idioma" (Professor 5)

Un altre professor manifesta dubtes en aquest sentit:

"No ho sé, en el món laboral sí, però en el món social no ho sé" (Professor 2)

Per últim, el professor de llengua catalana seguint amb la seva tònica manifesta que no, que no li serà fàcil la integració:

"Es manté una mica distant i té tendència a relacionar-se amb al gent del seu grup minoritari" (Professor 1)

A l'hora de respondre a la pregunta sobre quins són els factors que més poden haver contribuït a l'èxit escolar d'en Hassan, quatre dels cinc professors coincideixen clarament a determinar (entre 7 opcions diferents que se'ls proposen) que ha estat la seva capacitat i el seu esforç individual. L'altre professor (altra vegada el professor 1) creu que els factors són els que depenen directament del centre educatiu: per una banda, "la preparació i els esforços del professorat" i, per l'altra, "els recursos personals i materials disponibles".

La professora tutora de 4t, atribueix, com la majoria de professorat entrevistat, l'èxit d'en Hassan a la seva capacitat i el seu esforç i treball. En Hassan respon a aquesta mateixa pregunta parlant bàsicament del seu esforç i del seu estudi.

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

5.2.1. Característiques personals de l'alumne

Segons la professora tutora de 4t, en Hassan és un noi més aviat introvertit, tranquil, responsable i treballador. Creu que té una aparença de reservat però en el fons està convençuda que és una persona decidida i que sap el que vol. De totes maneres, té dubtes sobre quines són les veritables raons d'aquesta manera de ser reservada:

"En principi és bastant reservat, li costa bastant a l'hora de participar, no sé si pel problema de la llengua, de la comunicació... (...) L'hauria d'haver conegut millor, perquè és clar només el vaig tenir un any. Llavors no saps massa bé si la reserva és per alguna cosa o perquè realment és el seu caràcter." (Professora Tutora)

En opinió del pare, en Hassan és un noi "normal", seriós, obedient i sobretot, un noi que li agrada anar amb les persones responsables i sèries:

"A él le gusta la cosa recta. Cuando una persona no va bien y eso, se la deja. ¿Entiendes? Yo me gusta la gente buena y no quiere hablar con gente mala." (Pare)

Quan es demana a en Hassan com es veu ell, mostra dificultats per respondre tant si les preguntes són obertes com tancades, simplement diu que ell no pot dir com és ell, que són els altres els que ho han de dir. Sembla, doncs, que una barreja d'humilitat, de timidesa i de vergonya li impedeixen respondre'ns obertament.

5.2.2. L'alumne enfront de l'aprenentatge escolar

La professora tutora de 4t és la que ens dona més informació sobre l'actitud d'en Hassan vers els aprenentatges, informació que hem de situar ja al curs 1999-2000 quan en Hassan feia 4t d'ESO. Segons aquesta professora, en Hassan era una alumne amb ganes d'aprendre i estudiar, fet que quedava reflectit en el fet que assistia regularment a classe, en què portava tot el material necessari i en què cada dia tenia els deures fets. Era també ordenat

amb les tasques escolars i es preocupava pels resultats acadèmics: "preocupat en el bon sentit, eh?" (professora tutora). Tampoc ha estat un alumne problemàtic pel que fa a comportament, s'ha mostrat majoritàriament disciplinat i obedient.

Com ja hem avançat, en opinió de la tutora, en Hassan era un noi amb formació prèvia i capacitats intel·lectuals altes, fet que segons ella va contribuir a que realitzés un segon cicle positiu i que, de fet, tingués possibilitats de fer Batxillerat. No obstant, ell tenia claríssim que el que volia era treballar i que, per això el que li anava millor era fer un Cicle Formatiu de Grau Mitjà que es fa a l'IES en el camp de l'electricitat.

Quan es demana a la tutora sobre l'autoconcepte i l'autoconfiança d'en Hassan, ella contesta que, en general, el noi coneix les seves possibilitats i que hi creu, però que al principi les dificultats amb les llengües (sobretot amb el català) el van desanimar força:

"Al principi estava una mica desanimat amb el català sobretot, perquè li costava molt i tenia por de no treure's l'ESO pel català. Recordo que vàrem dir-li que tranquil i que segur que s'aniria sortint. En el català, doncs, tenia una part feble ja que no li sortien les coses bé, però en la resta de matèries ell sí que es veia capaç de fer-ho." (Professora Tutora)

En aquest sentit, quan es demana a en Hassan si es considera un bon estudiant respon que "més o menys". Ho concreta dient que ell estudia però que li costa, especificant però tot seguit que allò que li costa realment és el català, reconeixent que amb les matemàtiques, la tecnologia, les ciències, l'educació física, la música, té les mateixes dificultats que la resta de companys. La raó per la qual en Hassan creu que té majors dificultats amb la llengua catalana és perquè és un idioma que no havia sentit mai, en canvi, la llengua castellana l'havia sentit parlar a algunes persones al Marroc i també n'havia escoltat algunes paraules i frases del seu pare.

Manifesta que, en general, li ha agradat i li agrada anar a l'IES, que procura fer les activitats de classe, els deures i estudiar quan cal. A l'ESO quan tenia dificultats en les tasques que se li proposaven (sobretot en el cas del català), ja no li agradava tant treballar-hi, malgrat que diu que no li costava massa demanar ajuda al professor o als companys. Manifesta que quan a l'aula es treballa en grup es troba millor:

"Perquè així si jo no entenc una cosa, a lo millor l'altre la sap. Així tenim més oportunitats." (Hassan)

En cas d'haver de demanar ajuda fora del centre, per a fer deures o estudiar, diu que demanava ajuda a un company marroquí més gran que també va a l'IES, a casa seva ni els seus pares ni els seus germans podien fer-ho, ni per temps ni per formació.

El curs 2000-2001 en Hassan ha començat el 1r curs del Cicle Formatiu de Grau Mitjà d'Electricitat que es realitza al mateix IES, té una durada de dos anys, és el que ja tenia clar que volia estudiar i manifesta que li està agradant molt i que espera acabar-lo per treballar, i si pot ser, muntar un negoci. D'aquí quatre o cinc anys, diu que es veu aquí, no al Marroc, i segurament treballant en el món de l'electricitat. Comenta, també, que donat que actualment està treballant els caps de setmana i els estius en un obrador d'una pastisseria i que aquesta és una feina que també li agrada molt, tampoc estaria malament que un futur si hagués de dedicar.

5.2.3. Relacions amb els altres alumnes

La professora tutora de 4t d'ESO expressa que en Hassan és un noi que, malgrat a l'inici potser va costar-li una mica relacionar-se amb els companys del grup-classe, a poc a poc va fer un esforç per anar-se implicant a les dinàmiques del grup:

"Després, de mica en mica vaig anar veient que anava a les excursions. Suposo que ell la integració va intentar fer-la." (Professora Tutora)

A més, tal com ja hem apuntat en l'apartat 5.1., tant en la opinió de dos dels professors als quals hem entrevistat com segons la professora tutora, cal dir que si bé en general en Hassan té relació amb tots els companys, el vincle més continuat el té amb els nois i noies d'origen marroquí. La professora tutora concreta que, dins la dinàmica de la classe (a l'hora de treballar en grup, per exemple) no hi havia cap problema perquè en Hassan s'integrés en qualsevol grup: a ell li semblava bé i als altres també; en canvi, en les hores de lleure (al pati sobretot), és quan és feia més evident la tendència d'en Hassan de relacionar-se amb els companys/es marroquins. Recordem que hem comentat en l'apartat 4.2.3., a l'IES, amb la intenció de promoure actituds de tolerància i convivència i per reduir-ne les de caràcter racista, s'està treballant en l'organització per a l'alumnat d'ESO de campionats de futbol i bàsquet a l'hora del pati. D'aquesta manera es pretén evitar l'ús del temps lliure de forma segregada i per grups que és el més habitual si no s'hi intervé intencionadament.

En Hassan manifesta que d'amics "amics" considera que en té pocs; companys ja en té més. La majoria dels seus amics "de veritat" ens confirma que són nois i noies d'origen marroquí. Alguns els ha conegut al poble i d'altres al mateix IES. Quan se li demana per si creu que té amics "de veritat" que no siguin marroquins, ens respon que sí, però no de l'Institut sinó de la feina (pastisseria). La distinció entre companys i amics la proposa així:

"Companys són els que ens saludem i fem una volta (...). Amics que són de veritat no en tinc molts (...), amics que puc confiar amb ells, que saben com sóc." (Hassan)

En Hassan és molt poc explícit quan se li pregunta per allò que els amics i amigues valoren d'ell. Torna a comentar que són els altres que ho han de dir; solament manifesta que creu que hi ha companys que creuen que és "bona persona" i d'altres no, en canvi, els amics ho són perquè confien amb ell.

5.2.4. Relacions amb el professorat

En opinió de la professora de 4t d'ESO, la relació d'en Hassan amb el professorat pot qualificar-se globalment, de cordial i respectuosa. De totes maneres, comenta que li costava prendre la iniciativa per iniciar una conversa amb el professorat:

"Si no l'apretaven no li sortia d'ell preguntar. Li havies d'anar dient. Ara, quan li preguntaves sí que et contestava" (Professora Tutora)

Pel que fa a la imatge que en Hassan tenia del professorat, la mateixa tutora creu que, malgrat aquesta devia variar en funció de les diferents personalitats dels professors, en general està convençuda (ja que en ocasions ho havia demostrat) que en Hassan tenia una visió del professorat com a persones raonables, comprensibles, que si tenia algun problema si podia parlar, etc.

Les paraules d'en Hassan coincideixen en allò essencial amb la tutora: el noi manifesta que els professors s'han de respectar, que els que ha tingut a l'IES fa bé la seva feina, que són bons ensenyants ja que "expliquen bé i donen temps a un alumne i t'entenen". També diu clarament que amb el professorat hi ha parlat comptades vegades de temes que no estiguessin relacionats amb l'IES. Quan se li demana per algun professor preferit, ell és ràpid i contesta que la tutora de 4t, les raons que exposa són les següents:

"Perquè m'ho explicava bé. Quan fèiem una cosa ella m'ho dóna amb un full a part, més explicat i més fàcil, però és la mateixa pregunta." (Hassan)

Solament tenim coneixement, a través de les paraules d'en Hassan i del mediador, que el noi va tenir alguna dificultat (lleu) de relació amb el professor de llengua catalana de 3r d'ESO. No obstant, no tenim prou informació per conèixer-ne les raons; sabem solament, d'una banda, que la llengua catalana va ser la matèria que més li va costar i la que més el va preocupar i, d'altra banda, sabem també que la dinàmica de grup que es donava amb aquest professor no era amb la que en Hassan estava habituat (l'alumnat parlava entre ell molt sovint, hi havia "xivarri").

Sembla, per tant, que en Hassan manté majoritàriament una relació de respecte amb el professorat. No té iniciativa per iniciar converses de temes no escolars però quan se li

pregunta respon sense massa problema. A més, és evident que connecta i es relaciona millora amb determinat professorat i que té certs criteris personals en relació a quines són les qualitats positives d'un docent: que s'expliqui bé, que el que es treballi a classe s'adeqüi al que l'alumne necessita, que no deixi que hi hagi massa xivarri, etc.

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

Des de la perspectiva d'en Hassan la seva família, tan el pare com la mare, valora que ell estudiï i que tots dos van estar contents quan va aprovar l'ESO.

Segons en Hassan, la seva família té interès perquè ell es formi bàsicament perquè aprengui bé un ofici, concretament d'aquell "ofici" que el pare no ha tingut. L'ofici de lampista, per al qual s'està formant en aquests moments, sembla bé tant als pares com als germans grans.

D'altra banda, ja hem explicat en l'apartat 3.3. (expectatives de la família vers el seu fill/a), com, a través de l'entrevista amb el pare, queda reflectit, per una banda, la satisfacció pel fet que el seu fill estudiï i, per l'altra, el poc interès per conèixer tant el funcionament del centre educatiu com per posar-se en contacte amb el professorat. Així, doncs, d'una banda, diu que està content amb l'Institut, que està segur que el professorat fa una bona feina, que li agrada que en Hassan estudiï i tingui bones notes i que li ha comprat sempre el material que necessitava sense demanar ajudes, i d'altra banda, manifesta que no ha anat mai a l'IES i que solament coneix a un professor d'en Hassan perquè el noi li va presentar pel carrer.

També hem apuntat, que en Hassan justifica l'actitud del seu pare dient que, donat que treballava, no podia anar a l'IES. Creu, però, que no és tant important que el seu pare hi vagi ja que no ha estudiat i el pot ajudar poc en aquest sentit: A més, ell és un noi que va estudiant autònomament i els seus pares ja han anat comprovant com se'n va sortint sense ajuda.

Per part del mediador cultural, sabem que per la família en Hassan representa el fill "llest", el que està estudiant i en el que tenen més esperança de cares a un futur. En opinió d'en Hassan, els seus pares confien en ell i esperen que tindrà un futur personal i laboral millor del que han tingut ells.

5.2.6. El temps lliure

Durant el curs de 4t d'ESO, en Hassan ha ocupat el seu temps lliure bàsicament a dos nivells: treballant els caps de setmana i l'estiu en una pastisseria i assistint, dos dies a la

setmana, a classes de català a l'escola d'adults del municipi (Consorti de Normalització Lingüística). A la pastisseria li agrada treballar-hi, tant pel tipus de feina que hi fa, com pels amics que hi té com pels diners que guanya. A l'escola d'adults va començar-hi a anar el 1999-2000, va aprovar el curs i continua anant-hi el curs 2000-2001, igualment dos dies a la setmana.

Quan no fa una de les dues activitats anteriors, que evidentment li deixen poc marge d'oci, en Hassan expressa que li agrada fer gimnàstica (fa peses a la seva habitació) i mirar la televisió. Pot veure programació catalana, estatal, marroquina, etc. ja que a casa seva tenen antena parabòlica; de totes maneres ell prefereix veure pel·lícules en castellà i català "per aprendre una mica".

Algunes tardes, en Hassan comenta que surt a donar un vol amb els amics (marroquins sobretot), ara bé, o s'asseuen a parlar al carrer o van a la mesquita⁷, a bars, sales de joc o al cinema no hi van mai perquè "val diners".

També, en ocasions, la seva mare li demana que vagi a comprar o que tingui cura dels seus germans petits.

Com veiem, i així ens ho confirma el mediador, el treball a la pastisseria, les classes d'adults i l'estar a casa ocupen bona part del temps lliure d'en Hassan, fet que influeix en una reduïda vida social al carrer, és a dir, en què no sigui un noi que se'l vegi, en colla d'amics, pel carrer.

"No fa gaire vida social. Treballa els caps de setmana i treballa a l'estiu. No és d'aquells que veus que volten pels carrers, es posen amb la colla d'altres joves... no. Està sol... a veure, està sol... a l'institut està a l'institut, està a casa i als caps de setmana treballa i a l'estiu també, durant les vacances treballa. O sigui que és un noi que sap el què fa." (Mediador Cultural)

⁷ Ja hem apuntat en apartats anteriors que en Hassan habitualment va a la mesquita cada divendres i que, durant el mes del Ramadà, hi va cada dia a la nit.