

Una empresa de *càtering* els subministra els àpats. Es demanen el nombre de menús que han d'anar sense porc per a l'alumnat àrab. No han tingut massa dificultats en el tema del menjar. El que es detecta a l'escola, segons la directora, és que hi ha nens mal alimentats, que els convindria quedar-se a dinar per tal que, com a mínim, fessin un àpat complet.

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

El Projecte Educatiu del Centre data del curs 1997-98 i han fet una revisió que data del 12 de desembre del 2000. En aquest projecte figuren diferents objectius que fan referència a l'atenció a la diversitat i a valors relacionats amb l'educació intercultural. Per exemple, l'objectiu 1.5 expressa que:

1.5.: "L'escola ensenya i ensenya a respectar i valorar la cultura catalana com a cultura pròpia del país, però ho fa vetllant també pel respecte i pel coneixement de les altres cultures del món, sobretot aquelles que, en el nostre entorn social, es troben en contacte, tenint sempre com a marc de referència la Declaració Universal dels Drets Humans i dels Drets de la Infància (p.3)

L'objectiu 1.6 fa referència al català com a llengua vehicular però també a què els alumnes percebin els diferents idiomes, parlats i coneguts per l'alumnat, com a font d'enriquiment personal i col·lectiu. I en el punt 1.9 s'aposta per valors com la pau, la solidaritat, no sexisme, tolerància, la no violència i la convivència pacífica i democràtica.

El punt 1.10 fa referència directa a la diversitat i a la integració de l'alumnat amb necessitats educatives especials:

1.10. "Entenem que la diversitat a les aules és un reflex de la societat (...). "El nostre centre aposta per a la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials derivades de problemes psíquics, físics, socials o afectius i de diferències culturals, sempre que aquesta integració es pugui atendre amb les condicions exigibles de qualitat."

En l'apartat que fa referència a la llengua es redacten els següents objectius, entre altres:

2.6.3. Procurar una atenció especial als/les alumnes d'incorporació tardana al centre, a fi i efecte d'aconseguir la seva prompta integració (p.6)

2.6.5. Adaptar-se a la realitat lingüística per fer possible la comunicació en els casos de famílies recent arribades (p.6)

2.6.7. Fer totes les comunicacions escrites en llengua catalana.

En aquests exemples podem observar que el Projecte Educatiu del Centre té present la diversitat de l'alumnat i la necessitat d'atendre'l per tal d'aconseguir la seva integració, tenint en compte, per una banda, de transmetre el respecte per a la llengua i cultura catalana i d'utilitzar aquesta com a llengua vehicular i, per altra banda, facilitar al màxim la comunicació amb les famílies que acaben d'arribar i fomentar el respecte per les cultures d'origen de l'alumnat del centre.

En el projecte educatiu apareix un apartat sobre atenció a la diversitat. En ell s'inclouen diversos objectius dels quals en destaquem dos, el segon i el sisè. En el segon objectiu d'aquest apartat el centre es proposa "educar per a la interculturalitat, fomentar el coneixement, l'acceptació i el respecte de les diferents cultures que conviuen a l'escola". L'objectiu 6 fa referència a què cal fomentar el respecte per les diferències i es parla de constituir grups-classe heterogenis per fer treball cooperatiu i fomentar l'acceptació de les diferències, així com de fer grups homogenis per treballar aspectes concrets de l'aprenentatge.

En el tercer apartat del PEC, que es titula "Estructura i organització del centre" inclou un punt dedicat a l'atenció a la diversitat. En aquest apartat es parla, en primer lloc, de l'organització de grups classe heterogenis amb desdoblements en grups homogenis per l'aprenentatge de matèries instrumentals, i s'especifica que es poden muntar en el marc d'un cicle, i en segon lloc, s'afirma que es farà suport dins de l'aula normal sempre que les condicions psicopedagògiques ho aconsellin.

Altres informacions que apareixen al PEC i que ens sembla interessants de tenir presents són:

Que l'escola inicia al llarg del curs 1998-99 el treball d'avaluació de l'àrea de llenguatge i del tema de l'atenció a la diversitat.

Que el menjador, el pati i les sortides són espais educatius importants per fomentar la convivència.

Que s'ha creat una comissió d'acció tutorial i una comissió lingüística.

Que, pel que fa a les relacions exteriors, es potenciaran les relacions amb el GRAMC, Càritas immigració, entre altres entitats del poble.

Que l'ingrés de l'alumnat que s'incorpora tardanament a l'escola ha de seguir unes passes: entrevista dels pares amb la directora o secretària del centre. La directora o la secretària acompanyen l'alumne a l'aula el primer dia. Si cal, i si l'alumne no havia estat mai escolaritzat, es disminueixen les hores d'assistència a l'escola, d'acord amb els pares, durant un temps.

Veiem, per tant, que l'escola reflecteix en el seu projecte educatiu els objectius i, fins i tot, algunes de les estratègies per a proporcionar una atenció adequada a la diversitat de l'alumnat. Dins del PEC s'inclou un Pla d'Acció Tutorial, que ja es va incorporar en la primera redacció del document el curs 1997-98. Malgrat que no es parla específicament d'alumnat d'origen immigrant o d'incorporació tardana es fa referència a diferents tipus d'acció tutorial que cerquen afavorir l'atenció a la diversitat d'alumnat del centre. En aquest sentit es distingeix entre acció tutorial en grup i acció tutorial individualitzada.

L'acció tutorial en grup és responsabilitat de la comissió d'acció tutorial i aquesta s'encarrega de desenvolupar tasques com dinàmica de grups, assemblees, revisió i avaluació de l'acció tutorial escoltant l'opinió del claustre.

L'acció tutorial individualitzada és responsabilitat de cada tutor i consisteix a fer entrevistes amb alumnes quan sigui necessari, i entrevistes amb les famílies, com a mínim dues vegades l'any.

A més de tot això, l'escola disposa d'un document que anomena "Pla d'Acollida" que fou elaborat el curs 98-99 i revisat amb data de 12 de setembre de 2000. Aquest pla estableix el procediment a seguir per acollir l'alumnat d'incorporació tardana i les estratègies que s'utilitzen per a aquesta acollida. D'aquesta qüestió en parlarem a l'apartat 4.3 d'aquest informe, quan fem esment de les estratègies metodològiques per atendre l'alumnat d'origen immigrant. Amb tot, volem assenyalar en aquest punt en què parlem dels plantejaments institucionals que, segons figura en el mateix document, el claustre creu que necessiten un pla d'acollida més ampli per poder donar resposta a la realitat del centre (caracteritzat pels constants canvis) i que per això els calen més recursos humans i materials.

Disposen d'un projecte lingüístic però segons la direcció del centre està desfasat, no s'ajusta a la realitat actual del centre i els cal elaborar-ne un de nou.

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

El curs 1991-92 ja hi havia alumnat d'origen immigrant en el centre, però eren molt pocs. Posteriorment, cap als anys 1996 i 1997, quan es va produir el reagrupament familiar, van arribar molts nens i nenes, sobretot procedents del Marroc:

“Quan la cosa es va desbordar va ser quan hi va haver el reagrupament familiar, majoritàriament dels magribins, que devia ser el curs 1996-97. Es van reagrupar i aleshores vàrem començar a tenir magribins; a diferència dels gambians, aquests havien nascut tots al Marroc” (Directora)

Des que el curs 1992-93 l'actual equip directiu va agafar la direcció del centre han estat sempre preocupats per aquest tema, sobretot pel fet que la majoria de nens i nenes de famílies d'origen immigrant de la zona, i fins i tot d'altres zones escolars, es matriculen en el centre. A això cal afegir que una part de l'alumnat autòcton del centre té necessitats educatives especials derivades, en part, del fet que els famílies es troben en situació de risc social.

La directora atribueix el fet que inicialment la majoria d'alumnat immigrant es matriculés en aquesta escola, en part al desconeixement de les altres escoles públiques que hi havia al poble, en part al fet que aquest centre té doble línia i, per tant, més probabilitat de tenir vacants, i en part també a alguns mecanismes més o menys subtils, a una certa “picardia”, segons paraules de la directora, que utilitzaven les escoles per evitar la matrícula d'alumnat d'incorporació tardana:

“Perquè no sols tenim immigrants de la nostra zona sinó que tenim molts immigrants d'altres zones escolars. Per què es produeix aquest fet? Doncs per un desconeixement que les altres escoles són públiques. Ells entenen que solament l'escola pública que hi havia al poble era aquesta i tots venien aquí a demanar plaça. En aquells moments fèiem totes les preinscripcions nosaltres i si algun anava a una altra escola, com que després no passava a confirmar matrícula, llavors ja es donava per entès que no valia aquella plaça i aquella plaça es donava a un altre, i aquí sempre, per tenir doble línia, “apetxugàvem” tots, i d'altres no”. (Directora)

La directora expressa que ha estat una lluita constant, que s'han hagut de queixar molt a l'administració educativa. Afirmar que l'administració, al final, es va adonar del fet però “el mal ja estava fet”, en el sentit que hi va haver una manca de previsió del que s'esdevindria en un futur immediat i en aquests moments resulta difícil modificar les dinàmiques. La majoria continuen anant a aquesta escola. Les famílies arriben amb més d'un fill per escolaritzar i llavors es troben que l'única escola que té prou places vacants és aquesta:

“Nosaltres ja ho vèiem a venir, això és cert, i demanàvem a les comissions de matriculació que es tingués en compte. Perquè no se'ls avisava (a les famílies immigrades) des de serveis socials o des d'on fos? Ha sigut una lluita fins que s'hi ha implicat una mica tothom”. (Directora)

El curs 1999-00 ja funcionava la comissió d'escolarització i van repartir els alumnes entre totes les escoles que tenien vacants, i uns quants van anar a l'escola privada concertada. Per entendre el context on es troba l'escola cal tenir en compte que molt a prop hi ha una escola privada concertada. Des de la direcció de l'escola s'ha optat per lluitar perquè hi hagi un repartiment dels alumnes. El seu punt de vista és que les escoles privades concertades se les componen per tal de no rebre alumnat d'incorporació tardana.

En ser un Centre d'atenció educativa preferent se'ls ha tingut en compte des de l'administració educativa per concedir-los alguns recursos i algun pla de formació que comentarem més endavant.

A partir del qüestionari que es va passar a les mestres que havia tingut en Mohamed durant els dos anys que va ser a l'escola podem conèixer una mica l'experiència docent d'aquestes persones. En Mohamed va tenir cinc mestres: la tutora de cicle superior, la mestra d'anglès, la mestra d'educació física, la mestra d'educació musical i la mestra d'educació especial. Eren totes dones. En el moment de respondre el qüestionari una té entre 21 i 30 anys, i de 3 a 5 anys d'experiència docent; tres mestres tenen entre 31 i 40 anys i entre 10 i 20 anys d'experiència docent; i una té entre 41 i 50 anys i té entre 20 i 30 anys d'experiència docent. Dues d'elles fa entre 2 i 5 anys que treballen en aquesta escola, una fa entre 5 i 10 anys, i dues entre 10 i 20 anys. Dues mestres fa tres anys que treballen amb alumnat d'origen immigrant, una en fa 4 i dues fa 6 o 7 cursos que treballen amb alumnat d'origen immigrant.

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

Consultem el Projecte Curricular de Centre i observem que no s'exposa gaire res que faci referència explícita a l'educació intercultural. Sí que veiem que en el projecte curricular de l'àrea de llenguatge, per l'etapa d'educació infantil, apareix, en el segon nivell de concreció i dins dels continguts de "Fets i conceptes", el següent: "Reflexió sobre l'existència i convivència de diferents llengües.". Partint únicament d'aquest document ens és impossible saber com tracta els continguts cada professor en la seva aula.

A la Memòria del curs 1999-00 apareixen els ordres del dia de les reunions entre cicle inicial i cicle mitjà. En aquests ordres del dia hi ha un punt referit a l'elaboració de la programació del treball de relació entre diferents cultures: horari, temporalització, activitats.

No surt en aquesta memòria cap relació d'activitats que ens faci pensar que tenen relació directa amb el tractament de l'educació intercultural. Se celebren totes les festes i tradicions catalanes. Val a dir, però, que el que desconeixem és com s'enfoquen aquestes celebracions, quines estratègies s'utilitzen tenint en compte la gran diversitat d'alumnat del centre. El que es va fer durant el curs 1999-00 és una setmana cultural.

S'han hagut de fer alguns canvis en determinades activitats, tal com explica la tutora de cicle superior. Aquesta mestra explica que fins el curs 1998-99 l'alumnat de 6è curs anava tres dies de colònies però el curs 1999-00 no es va poder fer perquè molt pocs nens hi haurien participat ja que les colònies els resultaven massa cares. Van fer una excursió d'un sol dia i la van finançar amb els diners que van obtenir de la panera de Nadal.

Per tant, a partir dels documents no evidenciem que hi hagi hagut modificacions per àrees o per matèries que tinguin relació amb l'educació intercultural. A l'àrea de música, per exemple, totes les cançons que es treballen, segons el que apareix a la memòria, són cançons populars catalanes. Això no significa que no es tingui present la diversitat cultural de l'escola. Cal tenir en compte que el centre, a més de tenir alumnat d'origen cultural divers, també té alumnat amb moltes dificultats socials i afectives. Si ha de ser coherent amb els objectius del PEC, les activitats que es fan segurament tenen molt més en compte aquesta diversitat del que pot quedar reflectit en els documents institucionals. A la memòria, per exemple, només apareix el nom de l'activitat i no figuren ni els objectius ni les estratègies metodològiques que han servit per desenvolupar-la.

A l'alumnat d'incorporació tardana se'ls fan adaptacions curriculars "no escrites ni amb dictamen de l'EAP", segons afirma la directora, però se'ls adapten algunes àrees curriculars: "Sí se'ls adapta. Són temporals però és allò que fan un seguiment no solament lingüístic sinó també d'unes altres competències que han d'adquirir".

4.2.4. L'avaluació de l'alumnat

En referència al tema de l'avaluació de l'alumnat la directora ens comenta que han observat que l'àrea de matemàtiques els va força bé als nens àrabs: "No es necessita tanta competència lingüística i, a més, hem notat que als nens àrabs la matemàtica els va molt i molt bé. És més comprensible". També explica que observen diferències quant a la competència lingüística dels nens que comencen a P3 comparat amb els que s'incorporen a P4 i P5. I en això cal tenir con compte una qüestió important: els nens que s'incorporen a P4 i P5, que són cursos on hi ha molt alumnat d'origen immigrant, no tenen models lingüístics que els puguin servir de referència, exceptuant la mestra:

“Nens que tenim ara a cinquè o a quart i han començat a P3, doncs, van bé. Nens que ens arriben a P4, P5, ara en aquests moments, quan ja n’hi ha tants, aquests necessiten també una atenció individual perquè a l’aula no tenen un model lingüístic clar; l’únic model lingüístic que tenen en aquests moments és la mestra. No són d’incorporació tardana tal com diu el Departament però sí que necessiten una atenció individual en quant a l’aprenentatge de la llengua. L’escrita ja l’aniran fent però l’oral, necessiten uns mínims i aquests mínims, al no haver-hi un model lingüístic clar dintre de l’aula, per part dels companys, se’ls ha de donar d’alguna manera.” (Directora)

També en relació a l’avaluació la directora esmenta les dificultats que tenen per trobar fórmules que els permetin avaluar la situació de cada nen i identificar clarament quins són els problemes que presenta. Aquestes dificultats es deriven, en bona part, dels problemes de comunicació derivats del desconeixement que tenen els nens de la llengua:

“El que passa és que a vegades tens nens que els hi detectes alguna cosa i no saps ben bé què és (...) Aleshores no saps ben bé què és perquè et trobes amb... Un nen d’aquí tens tota una sèrie d’instruments per avaluar-lo però un nen que t’arriba i que la base que és la llengua de comunicació et falla, llavors, com l’avalues? Has de deixar passar un temps però mentrestant... A veure. No sé si és que ja portem tants o què. Dius: “- Bueno, aquest no volta fi. Si no volta fi, què farem?” Aleshores busques un forat aquí, un forat aquí, un forat aquí, per tal que tingui una atenció individual d’aquest, una atenció individual de l’altre, i que vagi en el grup quan no el pots atendre individualment. Quan? Les hores d’educació física, a les coses que ells puguin fer” (Directora)

En resum, tot i que no s’esmenti directament ni en les entrevistes amb les mestres ni amb la directora, hem de pensar que si s’intenta oferir a cada nen una atenció individual el més ajustada possible a les seves necessitats dins de les possibilitats que ofereix el centre, també hem de pensar que l’avaluació de cada un d’aquests nens es farà present quina ha estat la trajectòria particular de cada alumne.

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

Segons la directora, el pla de zona ofereix força formació als mestres i, a més, disposen d’un pla de treball de formació del centre que s’elabora a partir de les opinions dels mestres sobre les necessitats de formació:

“Sempre se’ns ha tingut una atenció especial. Des de que som CAEP hem fet el projecte lingüístic, el reglament de règim interior que hi ha intervingut tota la part del claustre que ha volgut en quant a assessorament. Tothom ha tingut un espai per dir-hi la seva si volia. Aquest any estem fent un projecte de resolució de conflictes; de conflictes en tenim molts i de tipus variats i està obert a tota la gent del claustre i és una consulta que es fa al claustre sobre què volen de formació aquest any”. (Directora)

En el qüestionari dirigit a les mestres que va tenir en Mohamed demanàvem quina era la formació inicial de les mestres i els preguntàvem si havien fet algun curs relacionat amb

l'atenció a la diversitat i/o amb l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant. Totes cinc són diplomades en magisteri: una en l'especialitat de ciències tot i que és especialista d'anglès per oposició, una altra en educació musical, una altra en francès i educació física, i dues no ho especifiquen. Pel que fa a la formació permanent sobre els temes relacionats amb l'atenció a la diversitat i l'educació intercultural, n'hi ha dues que afirmen que en els darrers cinc anys han fet un curs de formació en sensibilització en relacions intercultural, i una altra ens diu que ha assistit a xerrades i fòrums diversos sobre atenció a la diversitat cultural, sense especificar quins. Les altres dues afirmen que no han fet cursets sobre aquests temes en els darrers 5 anys.

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

Els canvis més considerables que s'han fet a l'escola arran de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant tenen relació amb *l'acollida de l'alumnat*, amb diverses estratègies organitzatives *d'agrupament de l'alumnat*, així com amb el suport que es proporciona als nens i les nenes de l'escola.

El procés *d'acollida de l'alumnat d'incorporació tardana* al centre queda reflectit en el Pla d'Acollida, al qual ja ens hem referit anteriorment. Les passes a seguir són les següents:

1. Rebuda i matriculació: un membre de l'equip directiu formalitza la matrícula i recull els documents.
2. L'escola informa els pares del funcionament de l'escola. Si la família té difícil la comprensió se sol·licita la presència de mediadors de Càritas o GRAMC.
3. Proves d'avaluació inicial de maduresa (les passa l'EAP), de llengua i matemàtiques.
4. Adscripció al grup-classe: al grup que li toca per edat. Dintre del nivell es mira a quin grup s'incorpora tenint en compte el nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials, el nombre de nens estrangers, el nombre d'alumnes amb problemes de conducta, amb dificultats d'aprenentatge, nombre de matrícula i coneixements previs, així com l'informe de l'EAP.
5. Entrevista de la família amb el mestre-tutor, per obtenir informació sobre l'alumne.
6. Acollida del nen/a al grup. Planteja una sèrie d'estratègies per acollir l'alumne dins el grup: informar la resta de companys, potenciar la cooperació, la comunicació, la participació de l'alumne.

7. Organització i planificació del currículum. Es fa una avaluació inicial observant els coneixements previs. S'organitza el seu currículum tenint en compte que pot participar en les àrees d'educació física, música, plàstica i aula d'informàtica. Els alumnes d'educació infantil participen en totes les activitats de l'aula
8. Relació amb les famílies

En relació *l'agrupament de l'alumnat*, a mesura que a partir del curs 1996-97 va començar a arribar a l'escola un nombre considerable d'alumnat procedent del Marroc, van adonar-se que les estratègies organitzatives que duïen a terme fins llavors ja no els servien. La cita següent permet veure la sensació que es tenia que seria necessari fer molts canvis:

“Arriben aquí en una edat escolar que pot anar de P3 fins a 6è i aleshores aquests et desmunten tota l'organització tal com la teníem en aquell moment i, aleshores, això vol dir que ens hem de replantejar les coses i dir: -“A veure, el que estem fent ara no ens serveix, l'organització que tenim no ens serveix. Què hem de fer? Com ens ho muntem amb els recursos humans que tenim a dintre?”. És després quan comença tota la moguda de reivindicacions de personal, de reivindicacions que hi hagi d'haver una comissió d'escolarització que vetlli per la distribució...” (Directora).

Pel que fa a l'agrupament de l'alumnat, des de P3 fins a 3r fan el que anomenen “agrupaments d'aula” i de quart fins a sisè funcionen els “grups flexibles”, que la directora considera que no són del tot adequats tenint en compte la situació actual:

“(el funcionament amb grups flexibles) era una de les innovacions que s'havia portat a terme anys enrera però el que passa és que en aquests moments no n'hi ha prou amb això i s'ha tingut de muntar una aula de conversa, reforç d'actituds, s'han hagut de muntar tota una sèrie de mesures que han comportat una organització diferent de la que teníem l'any 1995-96 o la del 1996-97. Cada any varia perquè està en funció del nombre de nens amb necessitats que necessiten una atenció individual” (directora)

El potenciar que es facin altres tipus d'agrupament diferents als grups flexibles va venir motivat, en part, per alguns canvis derivats de la implantació de la reforma educativa, concretament, els canvis derivats de la introducció de la figura del professorat especialista:

“A més a més ens trobem que abans, quan teníem muntats els grups flexibles nosaltres, els nens passaven per dos o tres persones i ho hi havia especialistes com hi ha ara: quan els havíem muntat era a l'EGB, encara no hi havia les especialitats tal com estan ara i aleshores el nen tenia la figura del tutor i tenia la figura d'una o de dues persones com a màxim, i ara té l'especialista d'educació física, l'especialista d'anglès, l'especialista de música...” (Directora)

Per això s'han anat traient els grups flexibles tot i que les mestres s'hi havien avesat i els suposava certa comoditat ja que, segons la directora, el mestre “tenia un grup més

homogeni dintre de l'heterogeneïtat i es deia que així es podia atendre més bé els nenes". Costa que les mestres canviïn la mentalitat i acceptin una altre tipus d'organització, de la mateixa manera que va costar introduir els grups flexibles.

La tutora de 6è d'en Mohamed explica que el curs 1999-00 tenien grups flexibles de català i de matemàtiques i que es va procurar que a 5è i a 6è "hi poguessin haver tres grups flexibles tan de català com de matemàtiques". Es feien tres grups més o menys per nivells. Segons la mestra el tercer grup, que era on anava en Mohamed, eren molt pocs nens i "pràcticament era un ensenyament individualitzat a cada nen". Els altres grups eren més nombrosos i el grup més gran seguia bàsicament el currículum del curs. Es treballava amb aquest sistema unes 3 hores de català i unes 3 hores de matemàtiques. A més, es revisaven els casos i es procurava que els nens poguessin passar d'un grup a un altre, tot i que això sovint era difícil:

"... sempre s'intenta que cada trimestre ... es revisen aquests grups i si hi ha algun nen... S'intenta sempre que hi hagi un nen del grup més fluix que pugui anar en el grup que va més bé perquè els nenes es motiven molt amb això; ara és clar, hi ha grups que no es pot" (Tutora de cicle superior)

En el cas d'en Mohamed va ser impossible que passés de grup, segons la mestra.

El curs 2000-01 ho han modificat una mica i només treballen amb grups flexibles l'àrea de matemàtiques. Per la llengua catalana han partit el grup i es fan reforç els dos professors de cicle superior.

En el Pla d'Acollida es recullen les estratègies per a l'acollida de l'alumnat d'origen immigrant. Concretament són cinc les estratègies que s'esmenten: l'atenció a l'alumnat a l'aula de conversa, a l'aula d'educació especial, el suport a dins de l'aula ordinària, l'acció tutorial i el suport de mediadors culturals. Exceptuant l'acció tutorial, a la qual ja hem fet referència en parlar del PEC, la resta d'estratègies fan referència a *l'organització del suport* per la qual cosa les comentarem amb més detall a l'apartat 4.4. d'aquest informe.

També s'han hagut de fer canvis en els espais del centre: s'ha dividit una aula taller en diferents espais, s'han creat espais per a poder fer atenció individual.

Han procurat aconseguir més personal. Durant el curs 1999-00 era el professor d'educació física qui tenia cura de l'aula de conversa quan no impartia la seva especialitat però cada any han d'organitzar-ho en funció del personal que tenen:

"...això cada any es munta en funció del personal que tenim. En aquell moment en què es va fer el pla d'acollida el que tenia hores... Tenim dos especialistes d'educació física i n'hi havia un que reforçava a cicle inicial i l'altre en les seves hores que no feia especialitat es dedicava a fer conversa amb els nenes que acabaven d'arribar. En aquests moments la cosa canvia. En aquests moments (curs 2000-01) tenim una

persona d'educació física que està en el cicle inicial totalment i no fa educació física a la resta de cursos i tenim l'altre professor que fa educació física a la resta de l'escola i això vol dir que aquest no té hores lliures. En aquests moments, per qüestions organitzatives de l'escola, tenim una persona que en lloc de tenir una tutoria el que té és unes hores d'educació especial i unes altres hores de competència lingüística, de conversa" (Directora)

Tots aquests canvis que s'han anat produint en pocs anys i la impossibilitat de poder saber amb certesa quin serà el personal amb què cada any poden comptar ha de crear necessàriament una sensació de malestar tant en l'equip directiu com en la resta de professorat del centre, que veu com s'han de fer modificacions organitzatives a darrera hora, sense poder-les planificar amb antelació suficient i, per tant, segurament sense poder-les discutir i analitzar amb prou profunditat. Tot això, agreujat per un degoteig constant d'alumnat que es va incorporant a l'escola al llarg de cada curs, amb els consegüents canvis en l'organització dels agrupaments d'alumnes per als suports.

4.3.2. Coordinació del professorat

A més de la coordinació habitual d'equips de cicle, al centre existeixen diferents comissions per treballar diferents temes; hi ha la comissió de festes, la comissió de revista, etc. El curs 2000-01 s'ha creat una comissió que té com a funció l'elaboració de material per a l'alumnat d'incorporació tardana, i perquè puguin incorporar-se en el grup-classe, amb material adaptat.

4.4. El suport extern i intern

4.4.1. El suport extern

El curs 1999-00 van tenir un auxiliar de conversa durant dotze hores i el curs 2000-01 el continuen tenint. L'auxiliar és contractat pel SEDEC i actua a l'etapa d'educació primària.

"Sí, Dotze hores. El vàrem tenir a finals d'octubre-novembre i aquest any també en tenim un dotze hores. El que passa és que això és una d'aquelles coses que quan comences el curs, quan planifiques, doncs encara no ho saps i tens el personal que tens a l'inici del curs i amb aquest personal has de fer l'organització dels grups i de tota la gent que necessita una atenció individual" (Directora).

El curs 2000-01 han vist que aquest auxiliar de conversa no és suficient i hi ha una mestra que dedica una part de l'horari a educació especial i una altra part a auxiliar de conversa.

El SEDEC, a més pacta amb l'escola les necessitats de formació i els ofereix formació a la mateixa escola. No atén directament els nens d'incorporació tardana. El que sí fa el SEDEC és contractar auxiliars de conversa i repartir-los per les escoles

També han tingut el suport del Programa d'Educació Compensatòria, que els ha proporcionat materials per treballar amb els nens. En aquest sentit han rebut assessorament. Amb tot, la directora es mostra una mica crítica en el sentit que no s'ha proporcionat una orientació als mestres-tutors sobre com treballar determinades competències lingüístiques amb l'alumne que assisteix a la classe de l'auxiliar de conversa:

"Hi ha hagut materials que considero que no són massa vàlids però tothom s'ho ha muntat com ha pogut. Tampoc s'ha tingut un assessorament per veure, per exemple, aquest nen se'n va unes hores a un lloc on li ensenyaran certa competència lingüística i després vindrà a la classe i a la classe li pots fer això i això altre. No n'hem tingut". (Directora)

Finalment només volem esmentar que també reben el suport de l'EAP, tal com correspon a totes les escoles, tot i que cal tenir present que en aquesta escola hi ha un nombre considerable d'alumnat amb necessitats educatives especials, la qual cosa vol dir que l'EAP en fa una valoració i un dictamen quan cal. L'EAP també té un paper significatiu en el procés d'acollida de l'alumnat d'incorporació tardana, dels quals fa una valoració de la maduresa en llengua i en matemàtiques. Per tant, sembla que el treball de l'EAP és força intens en aquest centre.

Pel que fa al suport i la coordinació que mantenen amb serveis socials i amb el centre d'atenció primària la directora comenta que hi ha bona entesa però és a nivell personal, no hi ha una coordinació que estigui institucionalitzada o formalitzada:

"A nivell de persones ens entenem, també ens entenem amb Sanitat. Quan tenim una demanda concreta i tens alguna cosa que no acabes de veure clar, telefones i les metgesses d'aquí el CAP et responen. A nivell d'institucions no tenim contacte" (Directora)

També hi ha contactes amb altres entitats com Càritas. La mestra d'educació especial va posar-se en contacte amb ells per parlar-los del cas d'en Mohamed, per tal que pogués assistir a les sessions de reforç escolar. Segons la mestra "Jo els vaig derivar... perquè amb Càritas sempre hi tenim una relació de començament de curs i això. Jo el vaig derivar i li vaig dir que s'anés a matricular i apuntar però el que passa és que hi va començar anant però no va continuar".

Finalment cal esmentar el suport que sol lliciten a l'associació GRAMC quan els fa falta un mediador cultural per poder fer contactes amb les famílies. Assisteixen a entrevistes amb

famílies, fan visites a domicili, participen a l'escola de pares i mares, assisteixen a les reunions de pares quan cal.

En conjunt, sembla, doncs que a més dels suports que estan més estipulats dins del sistema educatiu com és el de l'EAP, el del SEDEC i el del Programa d'educació compensatòria, el centre es preocupa per buscar suports d'altres serveis o entitats (serveis socials de l'ajuntament, centre d'atenció primària, Càritas, GRAMC) i hi recorre quan es creu que cal algun tipus de suport específic que no es pot proporcionar des de la mateixa escola.

En Mohamed no va anar al servei de reforç escolar de Càritas però sí que anava a vegades a la biblioteca. Allà trobava educadores que li donaven suport en les tasques escolars, a més d'altres nens que hi anaven a fer els deures. Durant el curs 2000-01 hi va molt més sovint. Les educadores desconeixen per quina raó va començar a venir a la biblioteca. No havien tingut informació d'en Mohamed des de serveis socials, tot i que hi ha certa coordinació entre la biblioteca i aquests serveis. Tampoc des de l'escola i aquest curs des de l'institut els havien comentat res. L'educadora explica:

"Llavors va venir; sempre ha vingut sol, no és que vagi amb molts amics sinó que venia sol. I me'n recordo que l'any passat que entrava, que passejava, però que ningú ens el va venir a presentar, ni serveis socials ens va dir res. Llavors, desconec quin ha sigut el motiu..." (Educadora de la biblioteca)

Expliquem això perquè durant el curs 2000-01 les educadores de la biblioteca i una professora de l'IES on va en Mohamed es coordinen per intentar donar suport al nen. En el moment de l'entrevista en Mohamed era l'únic cas dels nens i nenes que anaven a la biblioteca pels que les educadores mantenien contactes amb professorat de l'institut. En el cas d'en Mohamed, una de les professores va anar a la biblioteca a parlar amb les educadors sobre el cas i per veure en quina línia podien donar suport. En canvi, tenen més contacte amb el professorat d'alguna escola pública d'infantil i primària. De totes maneres, aquests contactes són informals i depenen de la voluntat de les persones.

4.4.2. El suport intern

El suport intern s'organitza entorn de tres tipus d'estratègies: l'aula de conversa, l'aula d'educació especial i el suport dins de l'aula ordinària.

Aula de conversa A part de l'auxiliar de conversa contractat pel SEDEC i que hem inclòs a l'apartat de suport extern, hi ha una mestra que, durant les hores lectives que no imparteix la seva especialitat, atén l'alumnat d'incorporació tardana i l'alumnat que té problemes de comunicació oral. S'inicia el català. Això ja es fa a l'etapa d'educació

infantil perquè, tenint en compte que en aquesta etapa s'incorporen molts nens i nenes que desconeixen completament la llengua catalana, pensen que és necessari el suport de l'auxiliar de conversa.

Aula d'educació especial. L'escola té dues mestres d'educació especial en plantilla i, a més, pel curs 2000-02, una mestra que fa una substitució dedica una part de l'horari a educació especial i l'altra part a auxiliar de conversa.:

“Hi ha dos persones d'educació especial en plantilla. Amb aquestes dos persones d'educació especial no en fem prou perquè, a més a més dels nens i nenes immigrants, tenim molts nanos en situació de risc social, en situació de marginació total i amb tota una sèrie de problemes també propis del nen. Tot això ens ha portat a plantejar-nos-ho com a claustre i a destinar una persona més d'educació especial i una d'aquestes persones més és una persona que ha vingut a fer una substitució i preveiem que s'hi quedi tot el curs.” (Directora)

Una de les mestres d'educació especial treballa bàsicament a l'etapa d'educació infantil i l'altra treballa a l'etapa d'educació primària. Aquests darrers anys, com que hi ha molts casos a educació primària la mestra que s'ocupa d'educació infantil també agafa alguns nens dels primers cursos d'educació primària. El curs 1999-00 se'ls va concedir una mestra que podia dedicar mitja jornada a educació especial. El curs 2000-01 aquesta mestra no hi és però, tal com hem comentat, una mestra substituïda dedica una part de la jornada a educació especial i l'altra part a fer d'auxiliar de conversa. Per tant, a educació primària són una mestra i mitja dedicades a atendre els casos de necessitats educatives especials.

Les mestres d'educació especial atenen dos nens, com a màxim tres, alhora. A educació especial hi van els nens amb necessitats educatives especials, és a dir, tots són nens amb dictamen de l'EAP. Però a vegades es dona el cas que s'observa que algun nen necessita una atenció especial malgrat que no tingui el dictamen de l'EAP. Aquest seria el cas d'en Mohamed. El curs 1999-00 cada mestra atenia al voltant de 20 nens.

A l'aula d'educació especial treballen fonamentalment les matèries instrumentals: llengua i matemàtiques. A l'escola es dona prioritat a les hores que els nens han de fer conversa o han d'anar a l'aula d'educació especial. A l'aula de conversa hi van individualment o en grups de dos. Quan el nen té assignades aquestes hores surt de la classe. Es procura que les hores de conversa siguin hores de l'àrea de ciències socials, per exemple.

Suport dins de l'aula ordinària. Quan l'alumnat està al càrrec de les mestres especialistes el professorat tutor inverteix aquestes hores per fer suport dins de l'aula ordinària d'un altre grup.

5. L'alumne

5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumne

En Mohamed havia anat aproximadament dos anys a l'escola al Marroc i va arribar a Catalunya sense cap coneixement de la llengua catalana ni de la llengua castellana. Sembla que havia anat un parell de mesos a una altra escola abans d'incorporar-se a aquesta. Va incorporar-se a cinquè curs.

Al començament la mestra d'educació especial el va agafar, malgrat no tenir dictamen de l'EAP, perquè la mestra-tutora estava força preocupada per en Mohamed: "Estava superdespenjat de la seva classe i llavors jo ho vaig comentar a l'EAP i els vaig dir que agafava aquest nen. Això va ser a mitjans de curs" (Mestra d'educació especial)

A sisè ho van organitzar més bé i l'EAP va fer les seves exploracions, va fer el dictamen i es va elaborar una Adaptació Curricular Individualitzada de l'àrea de llengua catalana.

En Mohamed anava amb tot el grup classe quan s'impartien les matèries de ciències socials, ciències naturals, educació plàstica, educació física i educació musical. No anava a classes de castellà i a les hores de matèries instrumentals ell anava a un grup reduït on es feia llengua catalana i matemàtiques. La que fou tutora de cicle superior d'en Mohamed explica que a les hores de català es feien "tres grups flexibles", és a dir es feien tres grups per nivells i en Mohamed anava a un grup petit, de 7 o 8 nens amb necessitats importants però

"ell era diferent dels altres perquè era un nen d'incorporació tardana que no coneixia res i llavors, tot el material que feia servir era material adaptat, com fitxes de coneixement de vocals" (Tutora de cicle superior)

Cada trimestre es revisaven els grups i es procurava que algun nen passés d'un grup a l'altre "perquè això els motivava", però en el cas d'en Mohamed no va ser possible que canviés de grup. Aquest tipus d'agrupament suposava que es treballaven 3 hores de català i 3 hores de matemàtiques.

La mestra d'educació especial i la tutora es van coordinar per decidir quin tipus de disciplines havia d'aprendre a l'aula d'educació especial i quines activitats es deixaven per l'aula ordinària. A l'aula d'educació especial es va treballar bàsicament l'expressió i la comprensió lectora i l'escriptura. Excepte en ocasions puntuals, normalment no es feia res de l'àrea de matemàtiques. L'atenció de la mestra d'educació especial suposava tres hores a la setmana, compartides amb una altra nena.

Les hores d'educació especial i les hores de l'aula de conversa tenien prioritat davant de les hores dedicades a d'altres matèries. Segons la mestra de cicle superior es procurava que les hores de l'aula de conversa fossin hores en què el nen no podia estar tan ben atès a l'aula ordinària. Pel que fa a les hores d'educació especial, a vegades sí que coincidien amb alguna hora de llengua castellana però "es considerava més important que el nen pogués anar a educació especial que això". Les hores de plàstica, gimnàstica, i música sempre anava amb el grup-classe:

"El que no se li treien eren les hores de música, les hores de plàstica, les hores de gimnàstica, aquestes hores no se li treien encara que ell no era un nen que li agradés molt la gimnàstica però com que normalment els nens estan molt motivats per aquestes assignatures doncs s'intenta no treure hores de conversa ni hores d'educació especial amb aquestes hores que tenen amb altres especialistes." (Tutora de cicle superior)

A cinquè va començar amb el coneixement de les vocals i les consonants i va començar a llegir. Durant aquest curs va aprendre a distingir bastant les vocals i a partir d'aquí van començar "un aprenentatge de llengua molt sistemàtic, de lectura, i el va anar fent força bé", segons la mestra d'educació especial. També van insistir bastant en el traç perquè no el controlava.

A més d'anar en aquest grup en Mohamed anava a l'aula de conversa on es feia bàsicament llengua oral a partir del coneixement de les parts del cos, de l'escola de la casa...

"Així el nen va anar adquirint al llarg dels dos cursos un nivell de llengua tant de català com de castellà. El castellà, en principi, escriure, no. Ell el coneixia oralment però per escrit, no. De català, al final feia frases ben construïdes però curtes." (Tutora de cicle superior)

La mestra d'educació especial fa la següent valoració del progrés d'en Mohamed:

"A finals de cinquè podem dir que la mecànica de la lectura ja la va assolir. A sisè va acabar d'aprendre algunes lletres que encara no coneixia i a finals de sisè ja va sortir llegint correctament, amb lentitud, lletra d'impremta. Ja llegia els llibres de la seva edat i ja escrivia producció pròpia, petites frases i coses així." (Mestra d'educació especial)

La mestra de cicle superior afirma que va marxar de l'escola amb un nivell baix tant de llengua com de matemàtiques. Pel poc coneixement de la llengua oral i escrita va ser complicat treballar amb ell les àrees de ciències socials i de ciències naturals: "Ell assistia a la classe, escoltava el que dèiem, feia algun treball però molt senzill. Quan feia 6è, si se li adaptava una mica la feina, podia fer alguna cosa". A les classes d'anglès ell i un altre alumne tenien material específic per ells, unes fitxes més senzilles i treballaven amb aquest material.

Va passar a l'etapa d'Educació Secundària Obligatoria amb un dictamen de l'EAP: En aquests dictàmens se sol avisar a l'institut que es tracta d'un nen que s'ha escolaritzat tard, se'ls passa l'ACI perquè puguin veure quins són els objectius i els continguts que s'han treballat amb aquest nen a l'escola, per tal que l'institut pugui prendre decisions sobre la ubicació d'aquest nen en un o altre grup-classe i sobre el suport que necessitarà.

No hem analitzat amb profunditat com s'està desenvolupant l'escolarització d'aquest nen a l'institut. Segons ens explica ell mateix, a l'institut no sempre està en el grup-classe amb els seus companys. Explica que ell i tres nens marroquins fan català castellà i matemàtiques i que amb la resta de companys fan ciències naturals, anglès, ciències socials, gimnàstica, informàtica i tutoria.

Un altre aspecte a tenir en compte del curs 2000-01 és que sembla que en Mohamed assisteix assíduament a la biblioteca. Les educadores, tal com hem explicat, mantenen contactes amb una professora de l'institut i intenten cercar conjuntament com donar-li suport. La medidora cultural, amb qui també vam tenir ocasió de parlar, coincideix també a dir que el curs 2000-01 va amb molta més freqüència a la biblioteca del que hi anava el curs anterior.

Valorant globalment el progrés acadèmic d'en Mohamed, tres de les cinc mestres que van tenir en Mohamed d'alumne valoren que l'alumne ha progressat de manera lenta, una pensa que amb prou feines ha progressat i una no ho valora perquè diu que no té prou elements per valorar-ho ja que ella és l'especialista d'educació física.

Pel que fa a la valoració del nivell relacional, dues mestres consideren que en Mohamed té dificultats per relacionar-se, una pensa que només es relaciona amb les persones del seu grup minoritari, una pensa que no era massa ben acceptat pels companys perquè acostumava a molestar-los i només una creu que en Mohamed es relacionava amb tothom amb normalitat.

Totes cinc mestres coincideixen a afirmar que en Mohamed no obtindrà el graduat d'educació secundària. Una d'elles matisa: "Penso que la manca d'hàbits de treball i el poc esforç per part seva no l'ajudaran en aquest sentit, deixant de banda el gran buit de coneixements que presenta." (Mestra 6). Una de les mestres explica: "Possiblement faci absentisme, té germans més petits per cuidar; a més, no demostrava gaire interès per les coses" (Mestra 9). I una altra comenta, en relació a aquest tema: "potser és agosarat per part meua. Es mostrava bastant motivat però la diferència de nivells és molt important" (Mestra 12).

Pel que fa a la valoració de si en Mohamed podrà realitzar una feina qualificada, tres mestres coincideixen a afirmar que no podrà:

“Crec que els estudis superiors contribuirien en aquest sentit, però l'èxit que pugui tenir en el món laboral dependrà també del seu compromís, esforç i, sobretot, responsabilitat” (Mestra 6)

“Malauradament, les persones pertanyents a grups minoritaris han de demostrar més que ningú les seves capacitats i la seva preparació. Això és una realitat social que, ens agradi o no, no podem obviar” (Mestra 9)

Una mestra pensa que sí que podrà treballar en un lloc qualificat i una altra no s'acaba de definir en relació a aquest tema tot i que comenta: “Penso que potser sí, és hàbil, però cal donar-li temps. Feia poc que era aquí”(Mestra 12)

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

A partir de les entrevistes amb la directora de l'escola, la mestra tutora de cicle superior, la mestra d'educació especial, l'educadora de la biblioteca i la mediadora cultural ens fem una idea de les característiques d'en Mohamed. El que més sobta és que sembla que s'ha produït un cert canvi durant el curs 2000-01 respecte al curs 1999-00.

Les mestres de l'escola comenten que en Mohamed tenia un “caràcter estrany” i els resulta difícil explicar en quin sentit. La mestra tutora de cicle superior explica que la relació amb els mestres era bona però que el problema de comunicació, sobretot a cinquè, era molt gran i això potser provocava en part que els mestres no se sabessin explicar alguns dels seus comportaments:

“Ell tenia una relació que no te l'explicaves gaires. De vegades et buscava perquè volia captar la teva atenció i volia que estiguessis per ell i alguna vegada tenia un comportament estrany. Recordo, per exemple, que el professor paral·lel de vegades m'ho comentava. En Mohamed, per exemple, alguna vegada no li deia res com d'altres li feia bromes. Li feia bromes baixant per l'escala. Ja ens agrada que ens facin bromes però tenia un comportament una mica irregular. Era un nen una mica estrany de caràcter.” (tutora de cicle superior)

La mestra pensa que era un nen amb una autoestima baixa i que sense expectatives de futur. En certa manera això es corrobora amb l'entrevista mantinguda amb el mateix nen. Quan li demanàvem què li agradaria fer quan sigui gran respon, senzillament, “no sé”, i

quan li demanem què creu que pensen d'ells els seus companys respon el mateix. Això no significa que no tingui una idea de què pensen però, en tot cas, ell afirma que no ho sap.

A l'escola s'havia negat a vegades a fer coses que li deien les mestres. No volia fer música, no volia cantar a les classes de música i es dedicava a fer soroll per molestar.

Una altra característica que destaquen les mestres és que van notar que mantenia actituds més masculistes. La mestra d'educació especial diu que això és comú entre els nens marroquins. Les nenes marroquines, en canvi, adopten actituds de submissió. Creu que en Mohamed no era cap excepció. La directora ho confirma:

"Hi havia un rebuig total cap a les dones. Era un nen que tenia molts problemes. (...) Ell era molt tancat, (...) encara ara a vegades ve per aquí i et planta cara perquè ets dona... Hi ha tot un rerafons que no acabes de copsar ben bé... Si és que és un problema cultural o a més a més del problema cultural hi ha... Suposo que sí. Sempre et reia, saps? (Directora)

Les mestres també comenten que tant en Mohamed com els seus germans tenien un problema d'higiene cosa que tampoc ajudava gaire a què fos ben acceptat pels companys.

Potser per entendre aquests comportaments estranys als que fan referència les mestres cal escoltar la percepció que té la mediadora cultural d'en Mohamed. Ella destaca que ha notat un canvi important respecte al curs passat. Ara és un nen que va net, que respecta més les persones, i el qualifica com un noi simpàtic, servidor, que fa cas del que li diuen i que respecta les persones. Vegem tres fragments dels comentaris de la mediadora:

"Es un chico simpático, servidor, lo llamas y viene, te respeta. Ahora en este momento, cuando lo encuentro en la biblioteca, me respeta. Estoy contenta de él en este año porque ha cambiado un poco del año pasado, no sé si es porque tiene contacto con otros amigos..." (Mediadora cultural)

"El cambio es de higiene, ahora es un chico limpio, un chico inteligente, un chico que mira y sabe donde mira y sabe qué hace. No sé si ha conseguido la convivencia aquí, la buena convivencia o bien se ha situado bien, no sé, ahora yo miro que es mejor que el año pasado." (Mediadora cultural)

"Este año lo veo mejor, del año pasado no puedo decirte nada. El año pasado veo que tenía miedo, no sabe donde está porque es nuevo, un medio nuevo, la gente nueva, la calle... todo le da miedo, todas estas cosas le dan miedo. Entonces si la gente, si el chico tiene miedo, tú no puedes saber qué hacer. Pero este año lo veo bien, juega, colabora, entra a la biblioteca, respeta a la gente, todo eso, todo bien para él, tú lo miras a sus ojos y ves un cambio, tú ves que ha cambiado este chico. Un cambio de todo." (Mediadora cultural)

Hi ha una anècdota que explica la tutora de cicle superior que fa pensar que realment el nen tenia dificultats per relacionar-se amb el seu entorn. A l'excursió de final de curs anaven per grups dintre d'un recinte i ell es va perdre. La mestra el va trobar mig plorant, sense saber què fer. La resta del temps va estimar-se més anar amb els mestres.

A més d'això, sabem també que durant el temps que va estar a l'escola tenia un problema d'enuresi nocturna.

Tot això ens fa pensar que els primers anys d'estada a Catalunya li han suposat moltes dificultats a aquest nen. Arribar als deu anys en un entorn desconegut i a voltes incomprensible, haver-s'hi d'adaptar sense poder-se comunicar amb fluïdesa, essent el fill gran de la família i, per tant, amb la responsabilitat afegida d'haver-se de fer càrrec dels germans petits, sense comptar amb el suport dels pares ja que aquests també tenen dificultats per comprendre aquest entorn nou i problemes afegits com la malaltia de la mare... Segurament la descripció de la medidora d'en Mohamed com un nen que tenia por de tot resulta molt il·lustrativa.

El positiu, però, és constatar que hi ha hagut un cert canvi i, per tant, la feina feta des de l'escola i des d'altres serveis no ha estat debades. Tot i així ja anirem veient que aquests canvis es troben en un equilibri bastant feble i que es tracta d'un cas amb una gran necessitat bastant constant de suport.

5.2.2. L'alumne enfront de l'aprenentatge escolar

Les mestres de l'escola coincideixen a dir que en Mohamed tenia un cert interès per aprendre malgrat que no es pot dir que tingués una gran motivació per l'aprenentatge: "És un nano que de cara a l'aprenentatge s'hi va posar i tenia ganes d'aprendre coses i va progressar, en dos anys, déu n'hi do!" (Mestra d'educació especial). La mestra de cicle superior comenta que tot i tenir interès per aprendre coses tampoc era un nen que s'esforcés a l'hora de treballar o que estigués molt motivat. Ho explica així:

"El que passa és que a vegades hi havia estones que a mi em feia patir perquè per atendre'l bé principalment a cinquè, s'havia de tenir contínuament material especial i hi havia moments que tens els altres i... Quan estava en grup reduït era més senzill però quan estava en el grup classe algunes vegades poder ell estava sense fer res perquè en aquell moment no se li havia donat prou treball i ell era una mica gandul i, a més, no era d'aquells nens que et venien allà i et deien que ja havien acabat. No, es quedava més aviat parat i això ja li estava bé i llavors l'havies d'anar motivant molt perquè anés treballant. Ja tenia interès de vegades, però a la vegada era molt "comodon". Ja li estava bé estar-se a la cadira assentat i escoltant" (Tutora de cicle superior)

També coincideixen les mestres a dir que en Mohamed, sobretot quan feia cinquè, es negava a fer algunes activitats. A la classe de música, per exemple, no volia cantar i quan els altres nens i nenes cantaven ell feia un altre so i molestava: "O sigui, aquests comportaments els feia per molestar i llavors ell també calava molt a les professores per veure on podia fer-ho i on no podia fer-ho. En Mohamed era pillo. Era pillo" (Tutora de cicle superior)

Alguna vegada també s'havia negat a fer gimnàstica:

“Era un nen que no tenia gaires qualitats per fer bona gimnàstica i llavors a vegades no volia fer el que el professor li deia i també ens havíem d'enfadar. Córrer, tothom pot córrer i ell era molt comodó i era un nen de complexió grossa i llavors potser sí que es cansava més que un altre però ell no hi posava interès. No en tenia ganes.” (Tutora de cicle superior)

La mestra d'educació especial també va haver-se d'enfadar amb ell algunes vegades per la mateixa raó, per negar-se a realitzar algunes de les activitats.

Des de la biblioteca on el curs 2000-01 va en Mohamed a fer els deures se'ns explica que han vist una evolució important en el nen. Va començar a anar-hi el curs 1999-00 però el curs 2000-01 hi va pràcticament cada dia:

“Tot i això, s'ha vist una evolució molt important, perquè és un nano que sol venir gairebé sempre: no és un nano que vingui puntualment sinó que diàriament ha vingut i l'any passat estava molt i molt despistat i bé, a l'espai de coneixements de la biblioteca mai hi anava, estava sempre al d'imaginació; no llegia perquè, ja t'ho explicaré després, té moltes dificultats amb la lectura i molt i molt despistat. Aquest any no: sap on és, sap què es fa i juga amb nosaltres i ha aprofitat l'espai de coneixements per fer deures i tal...” (Educadora de la biblioteca)

L'educadora ha observat que en Mohamed té moltes dificultats amb la lectura. Llegeix molt a poc a poc i també té dificultats en la comprensió lectora. En canvi, se'n va sortint de les tasques de l'àrea de matemàtiques. En Mohamed explica que li costa molt fer els deures i que el que li agrada més és fer matemàtiques: exercicis de sumar, restar i multiplicar perquè encara no sap dividir.

El fet que anés a la biblioteca sovint va propiciar que les educadores fessin un treball força intensiu de seguiment del nen:

“I durant una època que vam estar molt amb ell, doncs, notaves com una petita progressió. Vull dir, que ell s'hi ficava, que l'estimulàvem molt i tot això l'animava molt i el motivava i estava súpercontent, perquè li sortien, no? (Educadora de la biblioteca)

El que sí que van notar, però, és que fa moltes demandes d'atenció a les educadores, sempre “ha volgut i necessitat o demandat, diguéssim, que hi hagi algú al seu costat perquè l'ajudi” i, segons l'educadora això va ser un problema. Li costa molt fer les coses tot sol. La mestra de l'aula de diversitat de l'institut els va dir que progressivament li havien d'anar donant més autonomia.

En preguntar-li a en Mohamed què li agrada més del que fa a l'institut diu que li agrada tot i que el que menys li agrada és l'anglès. També li demanem com ho fa per recordar els deures que ha de fer i explica que la professora els apunta a la pissarra què han de fer i ell ho copia a l'agenda. Precisament van ser les anotacions de la professora de l'institut en aquesta agenda les que van propiciar el contacte entre ella i les educadores de la biblioteca. Es va convertir en un instrument de comunicació, tant amb la família com amb l'escola:

"Vam estar, doncs, no sé, potser un mes o així que a la tarda estàvem amb en Mohamed, que en Mohamed se'n sortia moltíssim. Li posàvem una nota a l'agenda: que ho ha fet molt i molt bé, perquè ho veiés el seu pare, perquè el seu pare estigués content. I llavors això directament també ho mirava la M., aquesta professora de l'aula de diversitat. I això li va anar molt bé, tant pel nano, per la seva autoestima... era allò que venia súpercontent, no?" (Educadora de la biblioteca)

Però això no ha estat constant. Tal com explica l'educadora el nen va tornar a plantejar dificultats, a no voler fer les activitats, a enfrontar-se amb les educadores i amb la professora:

"El que passa és que, bueno, va ser una època i llavors ja va tornar... és una mica el que et deia, va tornar, doncs, a passar una mica; igualment els hi feia la juguesca a la M., vull dir, no tenia ganes de fer deures, es rebotava, venia aquí i també es rebotava, no portava feina." (Educadora de la biblioteca)

Demanàvem si el nen es preocupa pels resultats de les avaluacions. És un indicador més de la motivació que el nen té cap a l'aprenentatge i l'escola. La mediadora cultural pensa que el nen es preocupa per aquests resultats:

"Yo creo que se preocupa porque el año pasado, cuando estuve hablando con su madre y todo, él me está comentando cosas, que el niño sabe qué quiere hacer. Este año seguro se está preocupando por la nota, por el colegio, por todo." (Mediadora cultural)

L'educadora de la biblioteca, per la seva banda, pensa que li preocupa però que mostra una actitud despreocupada:

"Aparentment fa que passa. Llavors, jo me'n recordo un dia que va venir amb les notes i les vam llegir. Estaven molt bé, perquè els anotats eren, ben bé. Coses que... d'ell típiques, allò: "home, li surt, però s'hi ha de posar, ha de ser constant i ha de..." I ho vam comentar amb ell: "Ah, sí, sí. És veritat, és veritat". O sigui, parlant amb ell, ho veies que sí, evidentment, era un paper que si ell deia que tenia significat per ell, diguéssim: "escolta'm Mohamed, és que t'estan dient això de tu, m'entens?" Doncs, sí que li afectava molt, no?" (Educadora de la biblioteca)

En resum, doncs, sembla que en Mohamed és un noi que malgrat que sembla que té un cert interès per l'aprenentatge, té dificultats considerables derivades en part dels problemes

lingüístics i, en part, de les dificultats de relació. No té els hàbits de constància i organització que el podrien ajudar en el treball escolar, necessita sempre el suport i l'ajuda d'algú i, per tant, no té un nivell d'autonomia suficient que li permeti enfrontar-se sol a les tasques d'aprenentatge. A això cal afegir aquestes dificultats que apareixen periòdicament per acceptar les directrius dels professorat, de les educadores, tema al qual tornarem a fer esment en parlar de les relacions amb el professorat.

5.2.3. Relacions amb els altres alumnes

Al pati de l'escola solia relacionar-se amb un grup reduït. Al principi es relacionava molt amb nens de l'escola que parlaven àrab però, segons la tutora de cicle superior, després es va anar relacionant amb més nens; normalment s'entenia amb ells en castellà. Aquesta mestra comenta que, en general, els nens tendeixen a relacionar-se més entre ells a les hores del pati perquè juguen a futbol o a algun altre esport i això fa que es relacionin més tots. Les nenes, en canvi, fan grups més tancats:

“Al pati observo que les nenes que parlen àrab s'ajunten molt, encara que siguin de diferents cursos, les més petites també. Més poder les nenes que els nens. Els nens poder es fan més amb els altres pel que jo he observat. En Mohamed era un nen que a principi es relacionava en petit grup però després es va obrir més perquè també l'interessava jugar a pilota amb els altres” (Tutora de cicle superior)

Tot i això, a cinquè el Mohamed va tenir problemes amb alguns nens d'ètnia gitana que també anaven a l'escola. La direcció de l'escola va haver de convocar els pares, el nen, la tutora, per tal d'intentar evitar que el problema es fes més gros. Segons la mestra, en part el mateix Mohamed era qui es buscava embolics. Els problemes començaven a l'escola i, a vegades, seguien a l'hora de sortir fora de l'escola:

“Ell s'havia trobat amb conflictes perquè aquí a l'escola hi ha molts nens magribins però també hi ha molts nens gitanos i llavors, és clar, amb això el vàrem haver d'avisar seriament i, fins i tot, va tenir una entrevista amb la directora, la mare, ell que feia d'interpret, l'EAP de l'escola, en R., per parlar seriosament d'aquest tema, perquè un dia el varen pegar uns nens gitanos aquí fora de l'escola i era perquè ell també els provocava. Ell es feia el gran davant dels nens i li varen fer veure clar que això no ho podia fer perquè qualsevol cosa que passés al pati o que passés a la sortida de l'escola ho havia de venir a dir a la senyoreta perquè sinó ell s'hi tornava i llavors els altres anaven en grup i ell hi sortia perdent. En això hi vàrem tenir un conflicte greu, gros.” (Tutora de cicle superior)

Aquests conflictes van disminuir a sisè curs. Tot i això, a l'hora de fer grups a la classe per treballar la mestra l'havia de col·locar perquè els altres companys no l'acceptaven fàcilment:

“Era un nen que va venir a cinquè, el grup classe ja estava fet i llavors ell... Era un nen que a vegades presentava problemes de comportament i li agradava fer bromes molestant alguna vegada i llavors no va ser molt ben acceptat.” (Tutora de cicle superior).

L'educadora de la biblioteca diu que en Mohamed sempre arriba sol a la biblioteca. A vegades l'han vist que torna de l'institut amb dos o tres nens però a la biblioteca sempre arriba sol. Un cop a la biblioteca es relaciona amb els altres, en part perquè en ser un espai compartit afavoreix la relació. Amb tot, l'educadora reconeix que la interacció amb els altres nens que fan ús de la biblioteca depèn força de l'estat d'ànim d'en Mohamed:

“Però venir aquí a la biblioteca, bueno, és ell i una mica la interacció amb els altres depèn de com està, m'explico? Vull dir, si està tranquil, molt bé, cap problema; si no, doncs ha de cridar l'atenció. Però sobretot cridar l'atenció dels altres, però especialment, amb nosaltres, perquè sapiguem estar per ell, perquè el mimem d'alguna manera...” (Educador de la biblioteca)

A la biblioteca en Mohamed es relaciona molt més amb els nois mentre que amb les noies pràcticament no hi té relació.

La mediadora diu que el nen té amics, que ha vist que a vegades juga amb nens que van a la biblioteca, fora a la plaça que hi ha al davant, i pensa que es porta bé amb ells. En Mohamed reconeix que no té gaires amics i que alguns són marroquins i alguns són autòctons.

El pare d'en Mohamed, en canvi, té bastants reserves sobre les amistats del nen. En preguntar-li pels amics del seu fill ens diu que no li agraden i que ell sempre pregunta a la mare pels amics del seu fill: “Yo no sé. Su madre me ha dicho, tiene amigos, siempre va con ellos. Yo siempre hablo con él: “tú no marches con esta gente”.” Li demano si és que no li agraden els amics del seu fill i diu: “No, a mi no me gustan, són “follón” de afuera. Yo no quiero eso para mi hijo”. I segueix en la mateixa línia: “Gente mala, siempre yo avisarle. No te vayas con gente mala. Si uno de los niños tiene follón, tú te apartas. Si uno bien, estudia bien, marcha con él.”

El pare, doncs, mostra certa desconfiança cap a les relacions que manté el seu fill. Potser en part això sigui així pel fet que a l'escola, tal com hem explicat, havien hagut de cridar-los per tal de comentar el tema dels conflictes amb alguns nens.

5.2.4. Relacions amb el professorat

Sobre les relacions d'en Mohamed amb el professorat ja hem anat comentant algunes coses a l'apartat de característiques de l'alumne. Bàsicament aquestes relacions vénen marcades

pel fet que el nen fa moltes demandes de suport constant i això tendeix a produir una certa relació de dependència entre el nen i l'adult, i pels conflictes que genera el fet que ell es negui a participar en determinades activitats. Malgrat això, la tutora de cicle superior afirma que, en general, les relacions eren força bones i coincideix en aquesta apreciació amb la mestra d'educació especial. La professora de l'aula d'educació especial de l'institut ha comentat alguna vegada a l'educadora que "hi havia dies que acabava... increïble! Perquè ell es creuava, i quan es creua doncs, no surt d'allà, no?"

L'altre aspecte al qual ja hem fet referència té a veure amb el fet que les mestres siguin dones. A l'escola la directora i la mestra d'educació especial destacaven les actituds masculines vers les professores. Això contrasta bastant amb la percepció que en tenen les educadores de la biblioteca:

"Ell sí que respon a la nostra intervenció; hi ha altres nanos que sí que ens ha costat molt: que ets una noia i què m'has de dir? I encarar-te.. i amb ell no, penso perquè ens té com a referència, no? A més, que ens hem repartit bastant... Aquesta època va estar amb mi, doncs, molt amb mi, amb la M. També hi té un tracte especial i ens té com a referència i sap que l'escolta i, en aquest sentit, no es dona el cas ni d'impertinència ni de... tot i que amb els més grans sí es dona i és un tema difícil i complicat..." (Educadora de la biblioteca).

En preguntar-li a en Mohamed si li agraden els professors diu que li agraden tots. Tot i això diu també que aquest curs a l'institut li han fet una amonestació i una expulsió. No sabem per quines raons. Ell diu que quan crida a classe telefonen el seu pare i aquest any l'han hagut de telefonar un cop. Això ho confirma el pare que diu que el va cridar un mestre perquè li posava una cosa per fer i ell no volia fer-ho. Diu que ell va parlar amb en Mohamed i ara va millor.

Diríem, doncs, que és difícil valorar les relacions d'en Mohamed amb el professorat i amb les educadores simplement com a bona o dolenta. Sembla que hi ha períodes de bona relació però que, en determinats moments el nen fa unes conductes d'enfrontament amb la mestra o el mestre que treballa amb ell, negant-se a realitzar l'activitat que es proposa, fins que es pot tornar a reconduir la situació.

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

Ha resultat força difícil esbrinar quina percepció té en Mohamed sobre el suport que rep per part de la seva família. El que explicarem en aquest apartat serà, per tant, la visió del suport que la família pot proporcionar al nen a partir de les percepcions de les altres persones entrevistades.

Ja hem fet esment anteriorment que en Mohamed havia de tenir cura dels seus germans petits, si més no quan anava a l'escola. Això feia que, alguna vegada, hagués faltat a l'escola per acompanyar la mare o algun germà al metge, o que els seus germans s'esperessin a la sortida fins que en Mohamed hagués acabat la feina que la mestra li havia imposat. Tenia, doncs, la responsabilitat de tenir cura dels dos germans petits. A més, difícilment portava el material escolar necessari. La mare havia tingut pocs contactes amb l'escola i aquests eren dificultosos degut al problema de la llengua; el pare no havia anat mai a l'escola per parlar del fill. Amb aquesta informació podem pensar que la família no pot donar suport al nen en tot el seu procés escolar.

No obstant, cal tenir en compte les aportacions de l'educadora de la biblioteca ja que en certa manera sorprenen. Per una banda, no se sap per quin motiu en Mohamed va començar a anar a la biblioteca de forma continuada. No el va portar el pare ni tampoc no va ser a través de serveis socials. Tot i això, més endavant l'educadora explica que el pare hi va anar per assabentar-se de què feia el fill. A l'educadora li va semblar que el pare tenia interès perquè el seu fill millorés, treballés a la biblioteca. Així va començar la relació de les educadores de la biblioteca amb el pare. Van decidir treballar coordinadament amb la professora de l'aula d'educació especial de l'IES intentant implicar el pare en l'evolució del seu fill. Entre altres coses, posaven notes a l'agenda perquè les veiés el pare, i han tingut diversos contactes –tres, com a mínim– amb ell. Amb tot, l'educadora dubta de fins a quin punt el que s'escriu en els fulls d'avaluació de l'institut ho pot entendre el pare, ja que qui li ha de transmetre és el mateix fill i no sap fins a quin punt els pares donen valor als comentaris que hi apareixen.

No obstant això, l'educadora pensa que es un cas “excepcional” perquè normalment els pares dels nens marroquins no van a la biblioteca a preguntar res. Potser l'interès del pare per saber què fa en Mohamed a la biblioteca té, inicialment, més relació amb portar un control del que fa el seu fill que amb la voluntat conscient de donar-li suport en el procés escolar. Ja hem comentat que el pare estava preocupat per les amistats del seu fill. L'educadora pensa que el pare es devia preguntar on anava en Mohamed a les tardes i ell li deia que anava a la biblioteca. Segurament va anar-hi per comprovar que era veritat i llavors va preguntar què feia allà el nen i van aprofitar per parlar amb ell per primer cop.

El que sí té clar en Mohamed és que quan fa una cosa que no ha de fer telefonen el seu pare. Diu que a l'institut això només ha passat una vegada. En preguntar-li si a casa seva l'ajuden amb els deures no ens entén i li aclaram que volem saber si els pares l'ajuden amb els deures i diu que no. També li demanem què li diuen els pares quan porta les notes a casa. Segons en Mohamed, les firmen i ja està i no sembla que li facin gaires comentaris. Probablement, tampoc poden entendre què posa.

5.2.6. El temps lliure

Quan anava a l'escola havia anat algunes vegades a les classes de reforç escolar organitzades per Càritas però hi va deixar d'anar. Després va anar a la biblioteca de forma més o menys irregular i el curs 2000-01 hi anava de forma més constant. Segons l'educadora, en Mohamed havia comentat que anava a la ludoteca del poble, però com que darrerament va cada dia a la biblioteca l'educadora pensa que ara no hi va.

A vegades va a la mesquita, sembla que al vespre, els dies laborables. Els caps de setmana el pare va al mercat i insisteix perquè el nen es quedi a casa esperant-lo per ajudar-lo a pujar les bosses. El pare diu que ha d'insistir perquè si no, ell marxa. Segons el pare, a l'estiu se'n van de vacances al Marroc.

No realitza cap activitat esportiva ni cap altra activitat organitzada.

6. Síntesi i conclusions

El factor més important a tenir en compte per comprendre el procés d'escolarització seguit per en Mohamed és el fet d'haver-se incorporat al sistema educatiu al cinquè curs d'educació primària. Es tracta, per tant, d'un clar cas d'escolarització tardana. En aquest cas, i segons comenta la mestra tutora de cicle superior, el fet d'haver estat escolaritzat dos anys al Marroc no sembla haver tingut massa incidència en el procés que hagi pogut desenvolupar aquí. Partint d'això, comentem alguns temes que ens semblen importants per comprendre el procés d'escolarització d'en Mohamed.

Sembla que la família d'en Mohamed ha tingut, i potser té encara, força dificultats per constituir-se com a nucli que doni suport als fills en el seu trajecte. Durant el temps que en Mohamed va estar a l'escola van sorgir alguns problemes que podien ser indicadors d'una manca d'atenció dels pares respecte als fills. Ens referim als problemes d'higiene, d'alimentació que en determinats moments es van detectar a l'escola i que van originar la intervenció de serveis socials. Tot i que no tenim dades concretes podem entendre que la situació econòmica de la família és bastant precària i a més cal comptar amb la malaltia de la mare que pot fer que s'agreugi la situació en determinats moments quan ha d'estar ingressada a l'hospital.

La família viu en una de les zones del poble on es concentren més famílies immigrades, on els lloguers són més baixos que en altres indrets del mateix poble o dels pobles del voltant. A l'edifici on viuen hi viuen també altres famílies d'origen berber, com ells. La família

manté relacions de veïnatge però no té massa contactes amb les altres persones, ni amb l'escola, especialment la mare que no sol sortir de casa.

El poble en conjunt, però té un percentatge considerable de persones immigrades (entre un 8 i un 9 % l'any 1999) que solen anar a viure al centre del poble, a la mateixa zona on viu la família d'en Mohamed. El tema de la immigració preocupa a l'ajuntament, segons ens comenten les persones vinculades a aquesta entitat, i per això van organitzar un fòrum que té per objectiu treballar diferents temes relacionats amb la immigració. De moment, però, no s'evidencia que aquesta acció hagi tingut algun tipus de visibilitat en el poble. Són processos lents i que poden tenir els seus efectes a llarg termini. No s'han creat serveis específics per a persones immigrades i sembla que una de les principals preocupacions des de l'ajuntament és el tema urbanístic.

Després de tot el que hem escrit en aquest informe podem entendre que l'arribada i incorporació d'en Mohamed a l'escola no va ser gens fàcil. Més enllà dels aspectes estrictament acadèmics i les òbvies dificultats de comunicació amb què es troba, els problemes amb els companys, amb les mestres, l'enuresi nocturna, denoten les dificultats del nen per assimilar totes les novetats, totes les exigències que viure en aquest nou entorn implica; en definitiva, probablement, i sense voler fer interpretacions més enllà del que ens diuen les dades, denoten dificultats d'adaptació, que s'agreugen si el nen no troba algun referent clar que li proporcioni la seguretat afectiva i emocional per construir uns nous esquemes que li facilitin viure en aquest nou món.

Tot i això, s'observa una evolució i sembla que durant el curs 2000-01 la família, si més no el pare, està més pendent del fill, té més relació amb l'escola i amb altres serveis com la biblioteca i pot ser que això vagi incidint de manera positiva en el procés que seguirà en Mohamed.

Referint-nos més concretament al procés d'escolarització hem vist que hi ha hagut un progrés considerable des que es va incorporar: ha après a llegir, a escriure i a resoldre petits problemes matemàtics, malgrat que continua tenint força dificultats. No va assolir els objectius de l'etapa d'educació primària tot i que, si tenim en compte el punt de partida del nen, hem de considerar que el procés ha estat positiu. Si ens preguntem què ha incidit en què això pugui ser així segurament hem de parlar, en primer lloc, del fet que el nen té un cert interès per aprendre les matèries instrumentals i, en segon lloc, que s'adaptés totalment el currículum escolar de manera que es pogués fer una feina intensiva per potenciar l'aprenentatge d'aquestes matèries, sobretot de la llengua. Des de l'escola es va recórrer a totes les estratègies que estaven a la seva mà per oferir-les al noi: treball en grups reduïts, aula d'educació especial, aula de conversa, vetllant alhora per no fer un currículum absolutament segregat. Per això el nen assistia a les classes de música, anglès, gimnàstica,

plàstica, ciències socials i ciències naturals amb els seus companys, tot i que sovint era necessari adaptar el material.

No obstant, també hem de tenir present, tal com hem comentat al llarg de l'informe, que els mestres i les mestres són, en aquest centre, els únics referents lingüístics per aprendre la llengua catalana que és la llengua vehicular de l'escola. Això és així perquè la majoria de l'alumnat no és catalanoparlant, per la qual cosa l'aprenentatge de la llengua pràcticament esdevé només un requisit acadèmic que no parteix d'una necessitat sentida de comunicació per part dels nens. Si a això hi afegim que l'entorn immediat del nen està format per persones d'origen berber com els seus pares, tenim que la necessitat d'ús de la llengua catalana queda força reduïda.

Amb això no estem dient que no s'hagi d'ensenyar; el que volem transmetre és que les escoles que es troben en situacions semblants a la que va assistir en Mohamed durant el cicle superior han d'articular fórmules organitzatives que impliquen la separació dels alumnes amb més dificultats de la resta de la classe.

El centre té una experiència considerable en atenció a l'alumnat d'origen immigrant i en risc social i és un centre d'atenció educativa preferent la qual cosa li permet tenir alguns recursos més del que tenen altres escoles, recursos que, d'altra banda, sempre són difícils d'aconseguir i resulten insuficients per proporcionar l'atenció que l'escola pensa que necessitarien els seus alumnes. A més a més de la insuficiència, una altra qüestió a destacar en relació als recursos, especialment als recursos humans, és la incertesa amb què ha de treballar la direcció del centre: no saben si aconseguiran o no aquell o l'altre recurs fins ben bé a l'inici de curs, amb les conseqüències que això comporta quant a planificació i organització de l'atenció a l'alumnat.

El centre ha anat desenvolupant uns plantejaments institucionals que recullen els objectius i les estratègies que l'escola considera bàsics per atendre la diversitat. Quan en Mohamed es va incorporar a l'escola es va incorporar dintre d'aquest marc que té molt present les necessitats de cada alumne.

També ens sembla important que l'escola hagi cercat suport d'altres serveis o entitats del poble per tal de poder millorar els aprenentatges dels alumnes i que mantingui una relació amb aquests serveis i entitats per tal de contribuir a resoldre les nombroses mancances que des de l'escola es detecten en una part important de l'alumnat. Així, hi ha relacions amb l'equip de serveis socials de l'ajuntament, amb el centre d'atenció primària, amb el GRAMC, amb Càritas, etc. Són relacions no institucionalitzades; són informals i sembla que l'entesa entre persones funciona bé. Normalment es busquen quan es detecten necessitats en alumnes concrets. Tot això, a més del suport de l'EAP, del Programa

d'Educació Compensatòria, del SEDEC, que formen part de la xarxa de serveis dins del departament d'ensenyament.

Per tant, ens cal reflexionar sobre el fet que quantes més necessitats té un centre més sembla evidenciar-se que cal obrir les relacions amb altres serveis i entitats, que cal treballar conjuntament per la millora de la situació dels alumnes. L'escola, com cada un dels altres serveis, té un marc d'actuació ampli però també té uns límits; per això, el treball conjunt i coordinat pot contribuir a la millora de la intervenció educativa.

De manera sintètica podem dir que de totes les entrevistes fetes al personal de l'escola i de la consulta dels plantejaments institucionals, se'n poden derivar quines són les idees que predominen, quin és el tarannà de l'escola i quines són les estratègies que es prioritzen per atendre la diversitat d'alumnat i l'alumnat d'incorporació tardana. Les resumim en els punts següents:

1. Es busca assegurar una bona acollida de l'alumne al centre. El pla d'acollida recull el procediment detallat a seguir per cada cas i implica la intervenció de l'EAP i de la família, així com un acompanyament de l'alumne a l'aula i una adaptació de l'horari, reduint el nombre d'hores d'assistència a l'escola sempre que calgui o es pugui, per tal de facilitar-ne l'adaptació.
2. Garantir una bona convivència de l'alumnat dins del centre, vetllant per transmetre valors relacionats amb la solidaritat, la tolerància, el respecte, etc. Es dóna valor educatiu a les estones d'esbarjo, a les hores de menjador i a les entrades i sortides del centre.
3. Proporcionar el màxim suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials i d'incorporació tardana: suport a l'aula, aula de conversa, aula d'educació especial. Es dóna prioritat a l'aprenentatge de la llengua catalana i de les matemàtiques per sobre de la resta de matèries.
4. Elaborar materials didàctics que els permetin als mestres adaptar les activitats a la diversitat de nivells d'aprenentatge dels alumnes. Per això s'ha creat una comissió específica.
5. Organitzar activitats curriculars encaminades a desenvolupar els objectius de l'educació intercultural, per exemple, organitzar una setmana cultural.
6. Adaptar les estratègies metodològiques a les noves necessitats que van sorgint, malgrat que alguns canvis trobin reticències en una part del professorat.

7. Cercar el suport i l'ajuda de tots els serveis o entitats que poden donar suport als alumnes i les seves famílies.
8. Potenciar la formació del professorat dins del propi centre.

Aquest entorn que intenta afavorir el desenvolupament educatiu, psicològic i social de l'alumne és el marc en el que en Mohamed s'ha trobat durant els dos primers anys d'estada a Catalunya. Tot i els esforços realitzats hem de tenir en compte que a més de les mancances derivades del desconeixement de la llengua i de l'entorn presenta també mancances pel que fa a hàbits d'estudi i a habilitats per enfrontar-se als aprenentatges, i altres que potser encara no estan del tot definides. Sembla que té una autoestima baixa, que li costa pensar en el seu futur i les mestres tenen també unes expectatives baixes pel que fa a les possibilitats d'en Mohamed per obtenir el graduat d'educació secundària i per trobar una feina qualificada. Tampoc el pare sembla haver pensat massa en el futur del seu fill.

Les mestres consideren que en Mohamed no s'integrarà fàcilment a la societat catalana. Aquests són alguns dels comentaris que fan en relació a aquesta qüestió.

"Sincerament, penso que no s'integren, en el sentit que mantenen la seva cultura i creences fermament (Per posar un exemple, alguns problemes puntuals de disciplina venien per la poca autoritat que tenen les dones en la seva cultura)" (Mestra 6)

"La integració serà difícil ja que es relaciona sempre amb nois de la seva cultura" (Mestra 8)

"És un noi força rebutjat i conflictiu" (Mestra 9)

"Es relacionava molt amb el grup reduït i de totes maneres, quan va venir, era gran. Potser se li ha de donar temps". (Mestra 12)

A excepció de la mestra 6 que fa una generalització sobre les possibilitats d'integració de tots els alumnes d'origen magribí, les altres mestres atribueixen les dificultats al fet que només es relaciona amb altres nens marroquins i al fet que és un nen no massa ben acceptat pels companys que, a vegades, ha estat conflictiu.

En demanar a les mestres quins són els factors que creuen que han contribuït a l'èxit/fracàs escolar de l'alumne, tres mestres coincideixen que són els condicionats socials externs, la capacitat i els esforços individuals de l'alumne i l'interès dels pares per l'escolaritat dels fills. Una pensa que la preparació i esforços del professorat hi té a veure. Una de les mestres respon que considera que els factors que han contribuït són la capacitat i els esforços individuals de l'alumne i l'interès dels pares per l'escolaritat dels fills però afegeix que la incorporació molt tardana és també un factor que ha contribuït a explicar el procés d'escolarització seguit per aquest alumne.

Finalment ens queda assenyalar que en Mohamed no participa en cap activitat de temps lliure. L'escola i aquest curs la biblioteca i l'institut és on es desenvolupa la vida del nen fora de l'àmbit familiar. L'educadora ens comentava que els únics espais gratuïts al poble són la biblioteca i la ludoteca. Per qualsevol altra activitat cal invertir uns diners. Caldrà veure fins a quin punt el projecte Calidoscopi tindrà repercussions en l'organització del lleure i en les possibilitats dels nens i nenes i joves d'origen immigrant per beneficiar-se'n.

L'assistència a la mesquita també cal tenir-la en compte, tot i que no queda molt clar amb quina freqüència hi va.

Caldrà veure, analitzant també altres casos, fins a quin punt els espais de lleure tenen un paper significatiu de cara a la integració dels nens i nenes i joves de famílies d'origen immigrant en l'entramat social. De moment, en el cas d'en Mohamed, l'ocupació del temps lliure és un tema no del tot ben resolt.

Informe 7: Eva

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

L'Eva va néixer l'any 1988 en a Girona i es va incorporar al sistema educatiu a Catalunya l'any 1991, a P3. Ha anat sempre a la mateixa escola, l'escola pública d'un poble de la província de Girona, que té uns 9.000 habitants, on viu la família des que va arribar a l'Estat espanyol procedents de Gàmbia. La família és d'ètnia mandinga.

En el moment de fer l'entrevista viuen a la llar familiar els pares, quatre filles i un fill. La filla gran té quinze anys, la segona és l'Eva que té 13 anys, una nena que el curs 2000-01 està fent 4rt d'educació primària i té 9 any, una nena que està fent primer i té 7 anys, i un nen de 2 anys i sis mesos que el curs vinent començarà P3.

L'Eva va finalitzar sisè curs d'educació primària l'any 2000, sense assolir els objectius d'aquesta etapa educativa. El curs 2000-01 està fent primer d'ESO en un IES del mateix poble.

L'Eva va ser seleccionada per formar part de l'estudi perquè no s'havia incorporat tardanament al sistema educatiu, no va superar l'etapa, perquè la família és d'origen subsaharià i, a més perquè era una nena.

La recollida de dades es va dur a terme entre els mesos de febrer a maig de 2001. Es va entrevistar les tutores de cicle inicial, cicle mitjà i el tutor de cicle superior de l'escola, la cap d'estudis, el pare de l'Eva, la mateixa Eva i l'educador de l'equip de serveis socials de l'ajuntament del municipi on viu l'Eva. A més, es van recollir 6 qüestionaris corresponents a les tutores i als mestres especialistes.

2. El context sociocomunitari

Al poble on viu l'Eva hi ha uns 9.000 habitants, dels quals aproximadament uns 425 són d'origen immigrant. Per tant, hi ha al voltant d'un 5% de població d'origen immigrant. Durant la temporada d'estiu la població global del poble es duplica, arriba a uns 20.000 habitants, perquè moltes persones hi van a estiuejar. Durant els primers anys que el poble va rebre persones immigrades aquestes procedien bàsicament de l'Àfrica subsahariana però més tard han anat arribant persones d'origen magribí, normalment procedents del camp. Es tracta de població analfabeta i molts d'ells eren pastors, segons comenta l'educador de

serveis socials. Les dones marroquines que han arribat darrerament solen sortir el dilluns, que van al mercat, i alguns dels seus fills les acompanyen, per la qual cosa aquell dia no van a l'escola. Aquest poble va ser un dels primers de la província on s'hi van instal·lar persones immigrades d'origen africà i potser en part això explica les dificultats que van sorgir en el primer moment i que comentarem més endavant.

El poble compta amb diferents serveis. Té una escola pública d'educació infantil i primària i un institut d'educació secundària que rep alumnat del mateix poble però també d'altres pobles propers. Hi ha una escola concertada de caràcter religiós i una escola bressol privada. Existeix també una escola bressol pública, que està situada al costat del CEIP. Tal com passa en altres llocs, s'observa un desequilibri pel que fa al nombre d'alumnes d'origen immigrant matriculats a l'escola pública i a la privada. Mentre que en una escola privada hi ha 6 alumnes d'origen immigrant, a la pública, el curs 2000-01, en tenen més de 20, segons ens comenta l'educador de l'equip de serveis socials. Tot i que hi ha una comissió de matriculació en la qual hi participen l'alcalde i els directors de les escoles, encara no s'ha aconseguit que s'equilibri el nombre d'alumnat d'origen immigrant matriculat a les diferents escoles. L'educador pensa que les escoles privades concertades fan una selecció dels seus alumnes, "volen una mica d'elitisme", aquestes escoles es queixen que convoquen els pares i no hi van i això és perjudicial pel nen, però això també passa a les altres escoles que són públiques.

Existeix també una escola d'adults, dins de la qual destaca una escola que es dedica a la formació de les persones d'origen immigrant. Aquesta escola fa uns onze anys que funciona i, malgrat que ha passat per diferents dificultats que en algun moment han fet perillar la seva existència, té un reconeixement tant a nivell estatal com internacional. L'any 2001 s'està intentant que els alumnes d'aquesta escola passin a formar part de l'alumnat de l'escola d'adults.

Al mateix edifici on hi ha l'escola d'adults hi ha diferents ofertes formatives: escola de música, escola de cuina, s'hi fan classes d'anglès i d'informàtica i, a més, s'hi ubiquen els serveis de la Universitat Oberta de Catalunya.

Quant a oferta formativa, existeixen acadèmies d'idiomes privades. Hi ha algunes activitats de treballs manuals però també cal pagar-les.

L'Ajuntament ofereix també uns tallers a nois i noies de 16 a 24 anys on hi van els nois a les tardes. Els nois tenen un ajut econòmic per assistir-hi.

L'ajuntament ha creat un centre obert que només funciona a la temporada d'estiu, des de finals de juny fins a finals d'agost. Aquest centre obert funciona com a servei de lleure per

als nens i nenes del poble. Segons ens explica l'educador, no hi ha massa alternatives de lleure per les famílies que tenen més dificultats econòmiques. S'ha muntat un equip de futbol durant tot l'any, es fan estades esportives a l'estiu. Dins del camp del lleure existeix també el moviment escolta però hi va cap nen ni cap nena immigrant. Tenen molta demanda i han hagut de reduir els grups per manca de personal.

El poble compta també amb un Centre d'Atenció Primària, amb un equip de serveis socials de l'ajuntament i amb un assistent social del Consell Comarcal que és compartida amb l'ajuntament. A vegades també han tingut la col·laboració de mediadors culturals, que pertanyen a l'associació GRAMC.

També hi ha una mesquita. L'educador afirma que es tenen dubtes que la persona que fa d'Imam realment ho sigui. Hi ha una botiga regentada per marroquins però estan observant que la majoria de marroquins van a comprar als supermercats. El fet és que la botiga queda una mica lluny. Normalment hi van a comprar carn Halal quan hi ha festes.

La família de l'Eva viu de lloguer en un pis del poble. Fa uns anys l'amo els va dir que volia vendre's el pis i que havien de marxar; els va dir que es venia tot l'edifici. Semblava que si ells no compraven el pis haurien de marxar. Finalment, però, encara segueixen vivint en el mateix pis. Segons l'educador és un pis que es troba amb relatives bones condicions: "no és de les més antigues, i no té humitat". Li preguntem a l'educador si és una casa en condicions i respon:

"Sí, però a la seva manera. A la seva manera vol dir que la cuina té plats allà, sense delicadesa o les formes ordenades d'aquí. Ells tenen les coses pràctiques a mà: la cullera gran de fusta, una cassola gran... bueno, tot així, no? Al voltant... és diferent, és una cuina pràctica, diríem: el sac de patates, el sac d'arròs. Lo que és el menjador tenen el sofà, la tele... no un sofà, dos sofàs, perquè van reunint gent allà, ve gent, es posen allà, mengen cacauets o estan allà xerrant i és el puesto principal. Les habitacions, arregladetes, Sí, sí, està en condicions." (Educador de serveis socials)

El fet que al poble hagi anat arribant població immigrada procedent d'Àfrica ha anat generant dos tipus de posicionament entre algunes de les persones del poble. Per una banda, trobem les persones que s'han abocat a una tasca solidària, intentant proporcionar ajut, sobretot material, a aquestes persones; i per l'altra, hi ha persones o grups que mostren obertament el seu rebuig cap a aquesta població. Enmig, potser hi hauria la major part de la població que mostra una certa desconfiança, fins i tot certa por, davant de la nova situació. Vegem-ho amb una mica més de detall.

L'arribada de persones d'origen immigrant ha fet que algunes persones se sentissin amb l'obligació o amb el deure d'intentar ajudar-les. Algunes d'aquestes persones treballen a Càritas. Les famílies immigrades demanen coses que necessiten i si Càritas ho té se'ls

facilita. A vegades, però, es produeixen alguns conflictes que fa que les persones que hi col·laboren desinteressadament sentin una manca d'agraïment per part de les famílies immigrades o que les famílies immigrades pensin que no se'ls vol donar el que demanen. Per exemple, una persona va demanar a Càritas que necessitava cadires. Va dir que en volia deu. No se li podia proporcionar aquesta quantitat de cadires. Una altra senyora necessitava uns llits i al magatzem de Càritas no n'hi havia. Una senyora de Càritas, voluntàriament i personalment els va comprar i els les va donar però llavors va dir que no li agradaven. A vegades se'ls ofereix roba, menjar, que les persones immigrades rebutgen. I les persones que col·laboren en aquestes tasques se senten ofeses. Amb aquests exemples volem posar de manifest que a vegades es fan accions benintencionades, amb l'expectativa que això serà un gest reconegut i agraït per la persona immigrada, i realment no és així. Les persones autòctones que posen tota la seva voluntat i altruisme en el que se suposa que és ajudar a les persones que ho necessiten no sempre veuen complertes les seves expectatives. Segurament caldria comprendre molt més bé quina és la situació de les persones immigrades i pensar en accions que tinguin una dimensió més clara d'intervenció social. En certa manera, han anat essent conscients d'això i s'ha intentat coordinar millor serveis socials de l'ajuntament, del consell comarcal i Càritas, perquè s'adonaven que a vegades una mateixa família o la mateixa persona anava a demanar el mateix als diferents serveis. En el fons, potser s'hauria de replantejar l'enfocament d'aquestes accions, intentant fugir del plantejament purament caritatiu per buscar-ne un de més educatiu. A més, cal tenir en compte, com diu l'educador, que a vegades algunes famílies s'acostumen a demanar, per provar a veure si algú els donarà alguna cosa, amb un to, no tant de buscar la compassió de l'altre, sinó més aviat com a exigència.

Dèiem, però, que no tothom havia adoptat aquesta postura sinó que hi havia persones o grups que havien mostrat el seu rebuig cap a les persones immigrades. Al principi, quan es van instal·lar al poble les primeres famílies immigrades, es van fer pintades xenòfobes, es van punxar rodes dels cotxes de persones immigrades, es va tirar sorra dins els dipòsits de les motos, al mateix pare de l'Eva li van cremar el cotxe i es va atribuir a aquests grups... Alguns d'aquests fets van sortir a la premsa. Hi va haver altres fets, però, no tant vinculats a la violència al carrer: una nena no va ser admesa en una de les escoles privades concertades de caràcter religiós; l'ajuntament de l'època va decidir donar uns carnets a les persones immigrades que expedia la policia municipal; algunes intervencions de dubtosa legalitat per part de la policia... Tot això va tenir repercussió mediàtica, hi va haver algun judici. Va ser un començament molt difícil.

Més endavant els ànims es van anar asserenant. Els nens d'aquestes famílies van anar integrant-se a les escoles bressol, als centres educatius. Però segons l'educador, encara hi ha gent que s'oposa a aquestes persones. Encara no poden entrar en alguns bars, (pocs,

actualment), s'acusa la immigració del descens del turisme, es critica el fet que tinguin molts fills... Des del punt de vista de les famílies immigrades, tenir fills és un fet que dóna prestigi social a la família, mentre que aquí, la nostra visió és que no es pot cuidar bé tants de fills.

Però alguns dels conflictes s'ha produït arran d'alguns fets en què hi estaven implicats grups de nois marroquins. Segons l'educador, hi ha un cert ambient de violència física entre alguns grups i això és un tema que preocupa molt tant a l'ajuntament com als centres escolars. La cap d'estudis de l'escola comenta, en aquest sentit, que els nens de deu anys de la seva classe estan atemorits. Normalment es tracta de conflictes que es produeixen fora dels centres. L'escola, però, ha decidit presentar una denúncia i pressionar per fer una reunió entre els directors de les escoles, l'alcalde i representants dels mossos d'esquadra per tal de tractar aquest tema, que preocupa molt.

Un exemple d'aquestes situacions es va produir quan un grup de nois marroquins que van agredir un grup de noies, entre les quals hi havia l'Eva i la seva germana gran. Una noia va resultar malferida. Arran d'això algunes noies han format un grup i van sempre juntes i surten juntes de l'institut. També s'han produït conflictes en alguns locals d'esbarjo. La interpretació de l'educador és que una bona part d'aquests conflictes tenen a veure amb el despertar sexual dels nois. Segons ells, els nois marroquins sobretot

"tenen una repressió molt important, perquè han d'anar a Blanes o a Lloret i buscar-se una nòvia i pagar i estar amb ella i el que sigui... o es queden pensant que un dia aniran al seu país i buscaran una nòvia.. i és que el sexe és viu, eh? En els homes joves i les dones joves." (Educador de serveis socials)

Les noies de famílies immigrades, en general, estan molt protegides: "estan molt mirades i tancades pels pares, no?" Segons l'educador, llavors els nois intenten anar amb les noies del poble "inclús s'han casat alguns, però molt pocs". I això crea tensió a la població.

Una altra mancança important dels adolescents és, segons l'educador, el fet que no tinguin avis aquí. Ell creu que els manquen les històries que els expliquen els avis, la memòria d'aquestes persones, i també la manca d'una xarxa familiar que els serveixi de suport.

Resumint, podem dir que al poble hi ha una certa tensió produïda per diferents raons però que bàsicament es poden resumir en l'existència d'expectatives diverses i sovint contradictòries sobre les conductes i actituds de les persones, l'existència de visions diferents que vénen determinades en part per raons culturals i en part per raons socials.

A l'apartat següent comentarem també algunes de les percepcions que té el pare de l'Eva sobre la població, que sense ànim de generalitzar, pensem que il·lustra determinades

maneres de fer i pensar d'algunes persones que dificulta l'establiment de relacions socials amb persones no immigrades.

3. La família

3.1. Característiques de la família

Ja hem explicat a l'apartat anterior que la família de l'Eva està composta pel pare, la mare, quatre nenes i un nen. El pare va arribar al poble cap als anys vuitanta i al cap de cinc anys va venir la seva dona. Tots els seus fills han nascut aquí.

Viuen en un pis de lloguer que compleix certes condicions d'habitabilitat. En el moment de fer l'entrevista la mare no ha treballat mai fora de casa. El pare treballa a temporades. Segons explica ell, quan va arribar va treballar al bosc, al camp i en alguna fàbrica. Alguns cops ha estat contractat per treballar a les brigades de neteja de l'ajuntament (l'any passat) però sembla que les feines no tenen massa continuïtat. Segons l'educador, li costa trobar un treball fix "perquè diuen que li costa treballar dur".

Han passat períodes de pobresa i el pare enviava la filla gran a demanar assistència tant a Càritas, com a l'ajuntament, com al consell comarcal. Demanava el mateix a tot arreu. Van parlar del tema les tres institucions i aquest va ser el primer senyal d'alerta ja que van valorar que la família estava ensenyant a aquesta nena a demanar caritat, a pidolar.

Tenien beques de menjador però, en algun moment, en què el pare tenia feina, li havien dit que calia que pagués el menjador. El pare, no obstant, va optar per treure les nenes del menjador. El problema era però que s'observava que l'alimentació familiar no era l'adequada per unes nenes i, finalment, van trobar unes persones del poble que es van avenir a ajudar a pagar-los les excursions, el menjador. Amb tot, es va insistir, com a mesura educativa, que paguessin alguna cosa. Durant un cert temps va pagar però no va durar massa temps.

També tenien beques per llibres i, segons sembla, portava el material necessari a l'escola.

Segons l'educador, la mare és una persona totalment analfabeta, molt dependent del marit, que és qui té sempre l'última paraula; segons ell, és una persona molt dominant i té un geni molt fort. Durant un curt període de temps la mare va anar a l'escola d'adults a aprendre a llegir i a escriure però ho va deixar i pensa que el marit va influir molt en què ho deixés. Segons l'educador, la mare viu al dia: "viu immediatament, o sigui, lo que veu, lo que li

agrada, lo que surt, va i compra.” Quan parla, s’expressa de manera molt senzilla, amb frases curtes: “quan pregunta o demana algo ho diu de manera molt, molt simplificada”. Els mestres que va tenir l’Eva coincideixen a dir que els era molt difícil comunicar-se amb la mare. Per exemple, la tutora de cicle inicial explica que amb la mare s’hi podia comunicar molt poc perquè no l’entenia, només una mica en castellà però: “saps allò que et quedes amb el dubte de si ha entès el que li has explica o no?” Uns anys més tard la situació no ha canviat gaire. El tutor de cicle superior comenta:

“I em va semblar, no? De que la mare, és clar, tenia dificultats de comunicació, perquè no coneixia... una mica el castellà, el català pràcticament, res i crec que la mare, realment, no era una persona que tingués un pes prou important a la família eh? (...) Però penso que la figura del pare –no el conec- però suposo que és el pare el que, una mica, dicta què s’ha de fer” (Tutor de cicle superior)

La família segueix el credo musulmà. La tutora de cicle inicial té la percepció que el pare és molt exigent amb les nenes en aquest sentit i bastant estricte. En canvi, el tutor de cicle superior pensa que el tema de la religió el vivien d’una forma bastant “atenuada”:

“Sé que són musulmans en quant a creences i fa, és clar.. això de... perquè la nena, bueno, la nena estava totalment integrada i era una nena europea i pensament europeu i com nosaltres, però la obligaven a fer això del Ramadan i tal, no? I les festes típiques: això de la festa del xai i tal, no? Tot això ho feia, però penso que de forma bastant atenuada. No crec que fossin, no sé... no eren fonamentalistes en absolut, no? Però inclús que complissin, no sé, fins les últimes conseqüències, penso que no. Eren bastant oberts, almenys elles, eh, eren obertes. A casa seva no sé què feien, no? (Tutor de cicle superior)

Hi ha hagut algunes conductes del pare que han provocat certs recels sobretot a l’escola. El pare va marxar durant mesos a Gàmbia i deixar la dona i els fills sense diners. I també algunes sospites quan veien que a casa seva hi entraven nois joves; no sabien si estaven buscant marit a la germana gran o si hi havia algun tipus d’explotació de la nena. Tot plegat fa que la família sigui vista amb moltes reserves, com una família molt hermètica, poc clara.

Els mestres de l’Eva coincideixen a assenyalar que en les relacions amb les altres persones el pare solia adoptar una actitud que consistia a atribuir els fets que no li agradaven a actituds racistes de les persones autòctones. Per ells això va influir molt en totes les filles i elles tendien a tenir la mateixa actitud

L’educador pensa que l’expectativa de la família és quedar-se a viure aquí. No obstant, el pare diu que li agradaria tornar a Gàmbia. Li demanem si li agradaria tornar i diu: “Sí, sí. A veces, si no estaba aquí siempre para tener que ir y siempre volver a ver familia, porque tengo mi hermana aquí y yo siempre tiene ganas de ver ellos, sí, sí”.

3.2. Expectatives de la família vers la seva filla

No resulta fàcil conèixer les expectatives de la família vers la seva filla. La mestra de cicle inicial comenta que en l'entrevista que havia tingut amb el pare aquest li explicava que tenia ganes que les seves filles estudiessin i que no les volia casar aviat com fan tots els de la família. Això és una mica contradictori amb altres informacions que hem recollit en el sentit que hi havia sospites que la família hagués fet algunes passes en aquest sentit.

De l'entrevista amb el pare en podem extreure algunes idees més sobre les expectatives que té respecte les seves filles. En demanar-li si li agrada que les seves filles vagin a l'escola i estudiïn diu que sí. Li preguntem què li agradaria que fes l'Eva quan sigui gran i respon: "Bueno, estudiar o ir a trabajar, sí. Si encuentra un marido puede casar". El pare diu que una dona s'ha de casar. "Sí. Y yo creo que nosotros, de mi parte, casar importante para trabajar, eh. Sí sí". No acabem d'entendre del tot quina és la relació que estableix entre el casar-se i poder treballar. En demanar-li quina feina li agradaria que fes la seva filla diu que no ha pensat cap tipus de feina.

També li demanem si li agradaria que les seves filles tornessin a Gàmbia i respon: "Depende de ellos, si quieren quedar aquí, quedar aquí. Si quieren marchar, marchar". Segons ell, les nenes encara no s'han manifestat en cap sentit: "Aún Eva no dice nada, porque ahora aún pequeña y no pensar". Malgrat aquesta resposta, l'Eva afirma que sí que li han preguntat alguna vegada:

"em van dir que... estàvem parlant tots d'allà, estàvem mirant una cinta i tot i em van dir: "A tu t'agradaria tornar allà?" el meu pare m'ho va dir. I li vaig dir: "sí, sí que m'agradaria tornar, perquè també vull veure allà els familiars", els meus familiars d'allà" (Eva).

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

Podem conèixer en part les percepcions i significats que la família atorga a l'escola a través d'algunes indicadors: l'assistència dels pares a les entrevistes amb les mestres, el contingut d'aquestes entrevistes, l'actitud que adoptaven davant l'escola en general.

La tutora de cicle inicial valora positivament el contacte que va tenir amb la família si bé destaca que el pare no solia anar-hi el dia que estava convocat sinó que hi anava "el dia que a ell li venia bé", i a l'hora que li semblava. Una vegada el pare va enfadar-se molt perquè acusava la mestra de no haver portat la seva filla al metge perquè era negra. El fet va ser que li va entrar un gra de sorra a l'ull però que al cap d'una estona li va marxar la nena no es va queixar més. Comenta que això va ser una anècdota i que el pare va tenir només dues

entrevistes i segons la mestra es mostrava: "...molt agraït per lo que li estàvem ensenyant a la seva filla i molt content, sí, sí. Receptiu en aquell moment, sí". A finals de 2n el pare li va donar les gràcies. La mestra creu que va ser la seva manera de disculpar-se "del que havia passat i de què havia vingut a cridar".

La tutora de cicle mitjà, en canvi, no en té una visió tan positiva del pare. Coincideix a dir que a vegades es presentava sense haver avisat prèviament i havien tingut algunes diferències amb la mestra arran d'un càstig imposat a l'Eva, ja que el pare l'atribuïa a actituds racistes de la mestra. Sembla que aquesta era una constant en les relacions del pare amb l'escola i les mestres:

"Jo li vaig voler fer entendre que si hi ha un comportament que no és correcte, jo no els miro la cara que tenen, no? És igual que sigui marroquí, gambià... de la manera que siguin. Si hi ha unes normes i aquelles normes s'han de complir, doncs, les ha de complir tothom. Doncs, aquest senyor no va marxar gens convençut, eh" (Tutora de cicle mitjà)

A la mare només la va veure un dia. El pare només hi anava quan s'havia de queixar d'alguna cosa, segons la tutora de cicle mitjà.

El tutor de cicle superior, per la seva banda, comenta que la mare va anar una vegada a parlar amb ell perquè el pare havia anat a l'Àfrica. El motiu va ser una excursió que havien de pagar. No va conèixer mai el pare. El mestre pensa que la família no veu la utilitat de l'escola en quant a què pot proporcionar formació i cultura i aquesta percepció es transmet a les filles:

"per tant, jo crec que a casa seva no veuen la utilitat i la importància de la formació i de la cultura, o almenys, la nostra, no sé, eh. I, és clar, penso que elles de seguida entenen aquest missatge i, a partir d'aquell moment, bueno, es relaxen i diuen, per què? Per què he de fer això?" (Tutor de cicle superior)

El tutor creu que això influïa molt en l'actitud apàtica que mostraven les nenes vers l'escola.

Un fet que ens ajuda a conèixer la percepció que té la família respecte a l'escola s'ha produït darrerament. L'educador explica que la mare de l'Eva es va presentar a l'escola demanant si podia deixar que la nena no anés a l'escola a la tarda, perquè la mare ha trobat feina i així podria cuidar el germà petit. Se li va dir que si el pare no treballava el podia cuidar ell, però segons l'educador el pare pensa que això de cuidar nens no és cosa d'homes.

Al pare li demanem si pensa que l'escola els servirà d'alguna cosa a les seves filles. Li costa bastant entendre la pregunta. Finalment diu: "Sí, puede servir de algo, algo importante para nosotros, sí, sí, yo pensar eso siempre".

Sap que els mestres de l'escola a vegades estan contents amb l'Eva i a vegades no. De totes maneres, afirma rotundament que ell no ha anat mai a parlar amb els mestres:

"Usted vino a hablar con los maestros? Venía cada año o así...?"

No.

Alguna vez vino a hablar con los maestros?

Maestros... no.

De Eva...

No, no, no. Yo no.

No?

No porque no había ninguna cosa de peor, si fuera una cosa de peor, yo venir aquí a hablar pero ella siempre viene aquí, porque yo aquí en ..., yo muy contento aquí. Yo vive aquí 2' años de vivir aquí".

Més endavant diu que va anar una vegada a parlar amb un mestre de la seva filla gran perquè des de l'institut li enviaven cartes a casa dient que la nena no es portava bé, que feia faltes "pero después yo coger carta y llevar al instituto y dice: "oye, qué pasa con esto?"".

No sabem per què no vol explicar que a vegades ha parlat amb algunes mestres. En part, sembla com si admetre que hi ha parlat indica que hi ha hagut problemes, cosa que ell no vol que en quedi cap constància. En parlar de les relacions amb la comunitat veurem també que no admet que mai hagi tingut algun problema amb la gent del poble.

3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari

Segons l'educador, el pare "té aquesta diplomàcia subjectiva", referint-se al fet que utilitza certes estratègies per convèncer persones o institucions perquè li proporcionin allò que el beneficia. Per exemple, va aconseguir que li deixessin l'escola d'adults per fer el bateig del nen petit. Estava acabada de pintar i la condició va ser que vigilessin de no embrutir. Van deixar el local brut; se li va proposar que muntessin una brigada per repintar-lo però no ho van aconseguir. A més, van assabentar-se que era la segona vegada que feien el bateig. El primer cop els havien deixat el local parroquial. El bateig era una manera d'obtenir uns ingressos ja que les persones que hi assisteixen fan donacions a la família, per contribuir al futur del nen o nena. Un altre exemple, quan els van amenaçar de fer-los fora del pis si no el compraven ell va intentar que l'ajuntament l'avalés un préstec. No ho va aconseguir i, segons l'educador, va ser difícil fer-li entendre que no tothom podia comprar-se un pis, i que si no tenia feina era molt difícil perquè no el podria pagar.

Les relacions del pare amb la gent del poble no han estat fàcils. Fa uns anys li van cremar el cotxe. Va sortir a la premsa i per raons polítiques l'ajuntament va decidir ajudar-lo perquè pogués adquirir un cotxe per anar a treballar. Amb tot, el fet que passi temporades sense fer res i que les nenes sempre vagin netes i arreglades, que ell pugui marxar de vacances al seu país, fa que les males llengües parlin del fet que aquesta persona pugui estar implicada en el negoci de les drogues:

"I les nenes també van canviades, arreglades i sempre es pensa, bueno, quan aquest no treballa i té aquests medis, pues, vol dir que es treballa en coses de droga, això és una cosa que... però, per endavant, no es pot dir que ven drogues, si no que no ho sabem." (Educador de serveis socials)

Segons l'educador, a casa seva només hi entren persones que són d'origen mandinga. Segons l'educador i també segons algunes mestres de l'escola el pare transmet a les nenes la idea que les persones del seu voltant són racistes. Per les mestres això provoca que a vegades l'Eva hagi tingut una actitud d'enfrontament, de no acceptar, per exemple, un càstig afirmant que la raó del càstig és única i exclusivament el seu color de la pell. Les mestres i l'educador coincideixen que això és potenciat pel pare. El pare també ha manifestat en algunes ocasions que les dones d'aquí "són unes porques, que van vestides de qualsevol manera". Tot això segurament no ajuda gaire a establir unes relacions socials amb persones no immigrades.

Les relacions de la mare amb l'entorn són molt més reduïdes. Surt poc de casa i quan ho fa és per anar a comprar o per visitar una familiar que ara ha tingut un nen i ella l'ajuda.

Segons el pare de l'Eva tothom del poble coneix molt la seva família, les seves nenes: "Todas mis niñas son famosas..." I més endavant diu: "Y siempre hablar bien la gente; la gente gusta mucho Eva. Sí, la gente gusta mucho más Eva que otras niñas". Diu que ho veu perquè la gent crida la nena pel carrer, té molt amics i amigues...

El pare no admet que mai hagi tingut problemes amb ningú del poble. Repeteix varies vegades que està molt content, que tothom s'ha portat molt bé amb ell i que mai no ha tingut cap problema:

"Yo nunca tiene problemas en este pueblo. Yo gente gusta a mi, yo conocer mucha gente y yo mucho contento con mi familia. Nadie nos hace daño a nosotros aquí. Por eso yo tiene mucho contento en este pueblo. No tiene un problema, no tiene nada de nada." (Pare)

"Pare: Bien porque cuando yo vine aquí, la gente bien, contento, "mira el moreno", todo bien. Toda la gente bien

- Y usted se sintió bien aceptado?

Pare: Sí, sí, sí. Sentir bien, habla, sentir bien y yo veo bien, sí.

(...)

- Usted no ha tenido nunca ningún problema?

Pare: No, no, yo nunca, aquí en este pueblo nunca tiene problemas.

- Y nadie le ha causado ningún problema?

Pare: Nadie, nadie. Siempre bien. Siempre tiene muchos amigos aquí, muchos.”

Durant l’entrevista, doncs, sembla que el pare s’esforça per donar una imatge del tot positiva sobre quina és la percepció que té de l’entorn comunitari. Probablement és el que ell pensa que nosaltres volem sentir.

Quant a la vinculació del pare amb l’entorn, sabem que els primers anys va anar a l’escola d’adults. Segons ell, encara continua existint una vinculació entre ell i l’escola però després diu que ara ja no hi va.

4. El context escolar

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

L’escola on l’Eva va cursar educació infantil i educació primària tenia 392 alumnes matriculats a començament del curs 1999-00 i distribuïts per grups tal com figura la taula 2.7. El centre té dues línies. Amb data del 2 de desembre de 1999 la distribució de l’alumnat d’origen africà per cursos i per grups era la que apareix a la taula 2.7.

Taula 2.7: Distribució de l’alumnat d’origen africà per cursos i grups (Cas Eva)

Grup		P3	P4	P5	1r	2n	3r	4t	5è	6è	Total
A	Total alumnes	23	22	22	23	22	18	23	20	24	197
	Alumnes d’origen africà	3	1	6	1	2	2	1	1	2	19
B	Total alumnes	25	23	22	22	23	12	21	22	25	195
	Alumnes d’origen africà	3	0	2	3	0	1	2	1	3	15

En total hi havia 34 alumnes d'origen africà, que representen un 8,7 % de l'alumnat del centre. Cal tenir present, no obstant, que el centre té altres alumnes d'origen immigrant procedents d'Europa de l'est, de sudamèrica, algun xinès, que no estan comptabilitzats en aquestes dades. La majoria dels alumnes que arriben en els darrers anys són magribins. En aquest sentit, s'ha observat un canvi perquè els primers anys que l'escola va tenir alumnat d'origen immigrant era majoritàriament, d'origen gambià. El que preocupa més a l'escola és l'alumnat que s'incorpora tardanament, sobretot a partir del tercer curs d'educació primària. Segons consta en el Pla de Treball, document del qual parlarem més endavant, el curs 1999-00 tenien a l'escola 23 alumnes d'incorporació tardana, 45 alumnes amb necessitats de suport, i 16 alumnes amb necessitats educatives especials. Cal dir que dins dels 23 alumnes d'incorporació tardana l'escola considera tots els alumnes que es van incorporar al curs escolar 1999-00 una vegada ja havia començat el curs (no només els que ho són oficialment, és a dir, els que s'incorporen a partir de 3r curs). A més, tot i que la majoria són magribins, no ho són tots. A la taula 2.8 es pot veure la distribució de l'alumnat d'incorporació tardana per cursos.

*Taula 2.8: Distribució de l'alumnat d'incorporació tardana per cursos. Any 1999-00.
(Cas Eva)*

	P3	P4	P5	1r	2n	3r	4t	5è	6è
Alumnat d'IT	7	2	2	1	2	0	3	1	5

El centre disposa de 18 aules per al grup classe, 2 aules d'idiomes, una aula de música, una aula de psicomotricitat i una aula d'educació especial, una aula taller i una aula d'informàtica. A més, hi ha 6 aules habilitades d'educació infantil fora del centre, amb 6 lavabos, 1 menjador, una aula d'activitats extraescolars i una sala de psicomotricitat.

L'escola té menjador, cuina amb rebost, 22 lavabos per a l'alumnat i 4 per al professorat, un porxo una biblioteca una sala d'actes, una sala de professors, una sala per a tutoria i un despatx per a l'associació de mares i pares d'alumnes, el despatx de direcció, el despatx de secretaria, una sala de reunions.

El pati té un porxo. El pati és molt reduït pel que han d'utilitzar el camp de futbol per als alumnes de cicle mitjà i superior. El pati l'ocupen exclusivament els nens i les nenes de cicle inicial.

En el reglament de règim intern es precisa que l'escola no disposa de gimnàs i que tampoc té prou zona d'esbarjo exterior. S'assenyala que hi ha dificultats de comunicació entre les diferents parts de l'edifici. La gimnàstica es fa al polisportiu, equipament que és compartit

per altres escoles. La sala d'actes no resulta un espai adequat per fer teatre perquè el sostre és molt baix, l'escenari no sobresurt i no hi ha prou visibilitat. No hi ha vestidors.

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

Al Projecte Educatiu de Centre (PEC) no hi figura cap data però, a través de la memòria del curs 1999-00 sabem que s'ha estat revisant i elaborant.

Destaquem aquí només alguns trets d'identitat i alguns objectius que pensem que són interessants de tenir en compte sobre el tema de l'atenció a la diversitat i l'educació intercultural. Així, veiem que en els trets d'identitat del PEC s'estableix que la llengua vehicular de l'aprenentatge és el català. Però es puntualitza. "Això implica elaborar un pla de treball adequat a les necessitats de l'alumnat d'incorporació tardana" (PEC, p. 2)

No hi ha escrits en el PEC que facin referència explícita a l'educació intercultural però es parla de "construcció de la pròpia identitat i equilibri emocional afectiu", de "comprensió de la realitat i adaptació crítica", de "desenvolupament del sentit comunitari", etc., que segurament inclouen el desenvolupament de valors indispensables implicats en l'educació intercultural i també en l'atenció a la diversitat en general. Més concretament, quan es parla d'accions per assolir els objectius del PEC s'esmenten accions orientades a assolir la "comprensió, tolerància i respecte", accions destinades a "fomentar actituds positives de relació en el grup", de "fomentar les relacions com a persones, sense ser condicionades per raons de sexe, econòmiques, físiques, religioses, etc."

En resum, el PEC no fa referència explícita a l'alumnat d'incorporació tardana, ni a l'atenció a la diversitat, ni a l'educació intercultural. Sembla que la intenció del centre ha estat proporcionar un marc general per a la intervenció educativa, constitueix un document que marca la línia pedagògica del centre.

L'escola ha elaborat també un Projecte Lingüístic en el que es diu que l'ús de la llengua catalana es dona amb normalitat tant dins com fora de les aules, a nivell administratiu i en les actuacions de projecció externa del centre. En aquest mateix document, però, es fa referència al que el centre anomena "Pla de Treball" que, tal com diu la cap d'estudis, alguns centres anomenen Pla d'Acollida. El "Pla de Treball" s'esmenta en el projecte

lingüístic especificant en relació a l'alumnat d'incorporació tardana, que "En aquest pla s'hi reflecteix el treball o suport que es dona a aquests alumnes (horaris, professors que fan el treball, etc.). Aquest pla és flexible, ja que al llarg del curs es poden incorporar nous alumnes al centre (p.10) . El Projecte Lingüístic exposa el nombre d'hores que es dediquen a l'aprenentatge de la llengua catalana, la llengua castellana, la llengua anglesa i la llengua francesa, per cada cicle. Així, es pot observar que tant a cicle inicial com a cicle mitjà i a cicle superior es dediquen 140 hores a la llengua i literatura catalana, 140 a la llengua i literatura castellana. A més, a cicle inicial es dediquen 105 hores anuals als continguts i estructures lingüístiques comunes mentre que a cicle mitjà i a cicle superior se'n dediquen 760h. A cicle mitjà i superior es dediquen 175 hores a l'aprenentatge de la llengua anglesa i 70 a la llengua francesa.

L'altre document del qual disposa el centre i al que dona molta importància és el pla d'acollida, que anomenen "Pla de Treball". Elaboren un pla de treball cada curs; en el moment que nosaltres tenim ocasió de consultar-lo tenen elaborats el pla del curs 1999-00 i el del curs 2000-01. La finalitat del Pla de Treball, que és comú a tota l'escola, és organitzar el suport que s'ofereix a l'alumnat amb necessitats educatives especials, a l'alumnat d'incorporació tardana i a l'alumnat que necessita suport. El pla del curs 1999-00 organitza els horaris dels alumnes que necessiten aquest suport, així com dels mestres que han de fer-se'n càrrec. Els objectius del pla són:

Atendre l'alumnat que s'incorpora al nostre sistema i que prové d'àmbits culturals diferents.

Organitzar els recursos de què disposa el centre, tant de tipus personal com material, per ser aplicats tant a l'aula ordinària com a l'aula de suport.

Fer el seguiment de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge.

A l'apartat dedicat a les estratègies organitzatives que utilitza el centre per atendre la diversitat tornarem a fer referència a aquest pla i explicarem amb més detall en què consisteixen els diferents tipus de suport.

Durant el curs 1999-00 s'aprova el Reglament de Règim Intern. En fem referència perquè algun dels seus continguts ens dona pistes per conèixer el tarannà de l'escola pel que fa a l'atenció a la diversitat i a l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant. Així, a l'apartat 1.6 es parla de l'organització i funcionament del professorat especialista i es parla dels mestres especialistes, dels serveis itinerants (EAP, Fisioterapeuta) així com d'altres especialistes no dependents del Departament d'Ensenyament, entre ells s'anomena l'assistent social i l'educador social, referint-se a l'equip de serveis socials de l'ajuntament (ja hem comentat

que l'assistent social és compartida entre l'ajuntament i el Consell comarcal). En aquest document Sobre l'educador de carrer", tal com ells l'anomenen, s'escriu "L'educador de carrer porta molta informació a l'escola sobre els nens amb dificultats econòmiques, sobretot, i els nens d'incorporació tardana. Es reunirà periòdicament amb la directora del centre per tal d'aportar la informació necessària i coordinar la resolució de problemes" (RRI, p. 13)

A través dels plantejaments institucionals podem observar, doncs, que l'alumnat d'incorporació tardana preocupa molt al centre i que s'intenten organitzar els recursos per tal de poder atendre aquests nens i també els que tenen necessitats educatives especials o bé necessitats de suport. Ens sembla significatiu també que el centre hagi formalitzat, a través del Reglament de Règim Intern, les relacions entre l'escola i l'educador social, relacions a les quals es donen importància per intentar resoldre els conflictes de manera coordinada.

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

La cap d'estudis considera que en els darrers cinc anys estan rebent una allau d'alumnat estranger i comenta és un problema quan s'incorporen nens sobretot a partir de tercer curs perquè és a partir de tercer curs d'educació primària quan la llengua escrita comença a tenir més pes:

"Doncs perquè, a veure, en un parvulari es fa molt oral i, llavors, bàsicament el nano, és clar, està a la classe i fan moltes activitats diverses i moltes de les explicacions que es donen, evidentment, a nivell oral, doncs ells ho poden entendre i, de mica en mica, anar progressant. Però què passa quan arribem a tercer? Que hi ha molta part escrita i és aquí on hi ha, realment, problema, tot i que ja hi ha problema quan un nen... o quan et vénen dos nens immigrants, magrebins, que és el que ens estem trobant ara, ja hi ha problema quan te n'arriben dos, doncs, el mes de febrer, per exemple, no? (Cap d'estudis)

Si ens referim més concretament a l'experiència dels mestres que va tenir l'Eva a l'escola sabem, a partir del qüestionari, que, en general, tenen molta experiència docent i també fa anys que treballen en el mateix centre. Si analitzem la informació veiem que, en el moment de respondre el qüestionari, dues mestres i un mestre tenen entre 51 i 65 anys, una mestra i un mestre tenen entre 41 i 50 anys i una mestra té entre 21 i 30 anys. Dos mestres tenen més de 30 anys d'experiència docent, tres en tenen entre 20 i 30 anys i una té entre 2 i 5 anys d'experiència docent. Quatre mestres fa entre 20 i 30 anys que treballen en el centre on anava l'Eva, una mestra fa entre 10 i 20 anys i una mestra fa entre 2 i 5 anys.

Pel que fa a l'experiència docent amb alumnat d'origen africà, una mestra fa 10 cursos que treballa amb aquest alumnat, una mestra fa 6 cursos, una altra en fa 5, i tres mestres diuen que fa 4 cursos que treballen amb alumnat d'origen africà.

Tot i que aquí estem parlant només dels sis mestres que l'Eva va tenir quan estava a l'escola, veiem que, en general, són persones amb molta experiència docent i que porten molts anys treballant en aquest centre. Podria ser un indicador de l'estabilitat de la plantilla d'aquest centre, però ens faltaria informació sobre la resta del professorat per poder-ho afirmar. A més, en el moment de respondre el qüestionari tenien una experiència mínima de 4 cursos treballant amb alumnat d'origen africà la qual cosa indica que segurament han estat els darrers quatre cursos quan s'ha anat incorporant aquest alumnat, principalment alumnat procedent del Marroc, tal com ja hem comentat.

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

La cap d'estudis afirma que el fet que s'hagi anat incorporant a l'escola alumnat d'origen immigrant no ha suposat canvis en els continguts de les matèries o en les activitats. En funció de quin sigui el tema que es tracti es fa algun incís que tingui relació amb les cultura o costums dels alumnes d'origen immigrant:

“El que passa que, a vegades, quan tractes algun tema...no sé... si pots fer un petit incís en la cultura d'ells i, evidentment, sobretot, quan arriben i els hi vas explicant, no? Vull dir, sí que sempre hi ha una... de fer una petita pinzellada d'on vénen i tot això, però explicat a la resta de la classe. Els nanos segueixen el nivell... a veure, és clar, la resta de la classe segueix el seu nivell d'aprenentatge i els nanos nous segueixen el nivell que ells poden.” (Cap d'estudis)

Hem consultat el Projecte Curricular de Centre hem observat que, en general, el projecte curricular de l'àrea de coneixement del medi social i cultural està centrat en el coneixement de Catalunya (medi físic, cultural, polític, històric, patrimoni històric, tradicions, símbols). A cicle superior, s'introdueix l'Estat espanyol i la Unió Europea. Només dins de l'àrea de medi social i cultural i per l'alumnat que no fa religió s'introdueixen continguts relacionats amb el coneixement de les diferents religions (símbols, tradicions, personatges...)

Per exemple, hem pogut veure que dins dels continguts procedimentals de l'àrea de medi social i cultural per als alumnes cicle mitjà que no fan religió n'hi ha alguns que fan referència a “relacionar diferents tipus d'edificis tradicionals o històrics amb la religió a què pertanyen: església, sinagoga, mesquita.”, “relacionar diferents tipus de festes tradicionals amb la religió a què pertanyen: Nadal, Ramadà, etc.”, “relacionar diferents personatges amb la religió. Sacerdot, rabí, santó, lama, etc.”. Dins de fets i conceptes

apareix: “Saber quines altres religions (no cristianes) hi ha presents a Catalunya i entre quins grups de ciutadans estan esteses. Conèixer els trets de les principals religions: cristianisme, judaisme, islamisme. Conèixer quelcom de la personalitat històrica de Jesucrist, Buda i Mahoma”. Pel que fa als continguts actitudinals apareix: “Reconèixer els aspectes positius desenvolupats per les religions en tot allò referent a la solidaritat humana”.

Dins de la mateixa àrea de coneixement del medi social i cultural però per al cicle superior s'esmenten com a continguts conceptuals, entre altres, els següents: “Població a Catalunya. Problemes i desequilibris en la distribució de la població. La immigració: antecedents, situació actual i perspectives. Catalunya com a territori amb gran tradició de variabilitat humana.”

Com a continguts més actitudinals, que ells anomenen objectius referencials de “construcció de la identitat personal”, s'esmenten, entre altres: “ser solidari amb els drets i deures dels altres”, “rebutjar tota mena d'intolerància i discriminació contra persones o grups per raons d'opinió, sexe, nacionalitat, ètnia”, “mantenir una actitud de respecte davant la bandera, l'himne i els símbols de la nació catalana i tenir una actitud de respecte davant dels símbols de l'Estat i els d'altres pobles i nacions”.

Per l'alumnat de cicle superior que no ha fet opció de religió s'esmenten, dins de l'àrea de coneixement del medi social i cultural, alguns continguts com: “Fenòmens religiosos que han influït o s'han desenvolupat a Catalunya al llarg de la història: cultes grecoromans, judaisme, cristianisme, islamisme, etc.”. I dins dels continguts actitudinals: “Respecte cap a les diferents posicions individuals religioses o agnòstiques de les persones”.

La Programació Anual del centre pel curs 1999-00 fa referència a horaris, activitats, però no s'especifica quines. A la Memòria del curs 1999-00, a l'apartat d' “activitats escolars de caràcter especial” figura la festa de la Castanyada (octubre), Nadal (desembre), Dijous gras i Carnaval (febrer i març), la festa del patró del poble (març) i la festa de final de curs (juny). Són festes tradicionals catalanes o locals. A la memòria no queda reflectit si en aquestes activitats especials es té en compte i com es té en compte la diversitat cultural de l'alumnat. Totes les activitats especials i totes les activitats destinades a la celebració del 80è aniversari de l'escola, activitats que van durar tot l'any 2000) tenen la intenció de treballar i difondre les tradicions catalanes (difusió de jocs que es van perdent, nades, cançons populars. A la setmana dedicada a la música hi ha un dia dedicat a “músiques d'arreu del món”, si bé no s'especifica quin és el contingut.

No hi ha res que pugui fer-nos pensar que es programen activitats especials tenint en compte la diversitat cultural; no obstant, no vol dir que no s'hagi tingut present. No

disposem d'informació sobre continguts o el desenvolupament de les activitats que ens permeti fer una anàlisi en aquest sentit.

Amb l'alumnat d'incorporació tardana el centre ha optat per treballar bàsicament la llengua oral, concretament la llengua catalana. Aquesta necessitat és la que els va portar a fer el Pla de Treball, del qual ja n'hem parlat.

4.2.4. L'avaluació de l'alumnat

Sobre l'avaluació de l'alumnat hem pogut recollir poca informació en aquest centre. Només el tutor de cicle superior de l'Eva ens comenta que s'adapta l'avaluació, es té en compte el temps que fa que el nen és aquí i es valora el progrés. Segons ell són alumnes que, en general, progressen molt.

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

Les 4 mestres i els 2 mestres que l'Eva va tenir són diplomats en magisteri, en diferents especialitats: ciències socials, llengua anglesa, filologia francesa, educació musical. Dos mestres no especifiquen l'especialitat que van cursar. Un és, a més, llicenciat en Psicologia. Dos ocupen la plaça d'educació primària, un d'educació física, una mestra la de llengua anglesa i una la d'educació musical. Un mestre no especifica quina és l'especialitat de la plaça que ocupa.

Dels sis mestres, cinc afirmen que en els darrers cinc anys han assistit a activitats de formació permanent relacionades amb la diversitat cultural. Una mestra no especifica quines, una altra diu que ha fet activitats sobre "atenció a la diversitat", "intercultural" i "llengua i cultura àrab".

Tres mestres van assistir a un curs que ells anomenen "d'incorporació tardana", ofert pel SEDEC. Aquest curs forma part d'un projecte de formació comú a tota l'escola en el que es van apuntar tots els mestres, segons ens explica la cap d'estudis. Es tracta d'un seminari que sobre el tema de l'elaboració de material per a l'alumnat d'incorporació tardana. Explica que els va decebre una mica perquè foren moltes hores quan, en realitat, no eren necessàries tantes hores; van tenir la sensació que en bona part havien perdut el temps.

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

El fet que al centre hagi anat arribant alumnat d'incorporació tardana és el factor bàsic que ha fet que els professorat es plantegés que calia modificar les estratègies que estaven utilitzant:

“Llavors, a veure, és clar, evidentment, tu davant d'això, t'has d'organitzar d'una manera determinada, perquè és que dius, a veure, aquests nanos, què faran? No els pots tenir a la classe en un racó i aneu fent unes fitxes, sinó que, bàsicament, s'ha de treballar la parla, eh? La llengua oral, llengua catalana, en aquest cas, en el nostre centre. Llavors, això ens va portar a fer un Pla de Treball que a moltes escoles, doncs, en diuen un Pla d'Acollida” (Cap d'estudis)

El Pla de Treball, que funciona des del curs 1998-99 i s'elabora anualment, recull l'organització del professorat, de l'horari i dels materials tant per als nens i nenes nouvinguts com per a l'alumnat amb necessitats educatives especials i a l'alumnat amb necessitat de suport. Segons la cap d'estudis les normatives vigents donen prioritat, primer, a l'alumnat amb necessitats educatives especials, després a l'alumnat d'incorporació tardana i, finalment, a l'alumnat que necessita suport sense pertànyer a caps d'aquests dos grups. Tal com ho expressa, sembla que aquesta normativa els produeix cert malestar pel fet que si es fes això quedaria un grup d'alumnes que no rebria l'atenció que necessita. Per això el centre ha optat per incloure en el pla de treball tots els grups i intentar organitzar personal i horaris de manera que es puguin atendre totes les necessitats:

“Tot i que la llei ens diu, doncs, primer els nens d'educació especial, després els d'incorporació tardana i després els que tinguin les necessitats de suport, que siguin del país, doncs, nosaltres, evidentment, també els hi donem importància (...) Hem cregut que la distribució horària pe fer el suport, doncs, també és important, doncs, donar-hi... dedicar-hi unes hores en aquests nens.” (Cap d'estudis)

Per tant, s'intenta organitzar el treball que es fa tant amb l'alumnat amb necessitats educatives especials, com amb l'alumnat d'incorporació tardana, com amb aquells alumnes que, sense tenir dictamen de l'EAP, els mestres detecten que els costa seguir el ritme de la resta de la classe.

Aquestes hores de suport les fan els mestres mentre el seu grup d'alumnes és atès per un dels mestres especialistes. A part d'això, també tenen el suport del programa d'educació compensatòria que atén alguns nens d'incorporació tardana quan acaben d'arribar. A l'apartat dedicat al suport intern expliquem amb més detall en què consisteix.

Malgrat que l'alumnat que s'incorpora abans de 3r curs d'educació primària no es considera oficialment com a alumnat d'incorporació tardana, els que arriben una vegada començat el curs a primer o a segon d'educació primària, directament del seu país d'origen, també produeix angoixa en les mestres que han de tenir a classe nens o nenes amb els que no es poden comunicar. Tal com explica la mestra de cicle inicial de l'Eva, a cicle inicial es considera que és el nen o la nena el que s'ha d'adaptar, però tot i així :

"El que passa que el que et vingui un nano així, en el sentit de que no t'entén quan parles, a tu com a mestra et provoca una angoixa. O sigui, a mi, el fet que... tenir un nano que el tinc allà, que no m'hi puc comunicar... o sigui, m'hi puc comunicar per gestos, perquè no puc tenir un contacte verbal considerable, en certa manera, perquè sé, penso el que deu estar passant aquell nano a dins, tot sol, aïllat, amb una persona que està enraonant que no sap què diu; uns companys que aquella persona diu una cosa i tothom agafa un llibre o agafa una llibreta i es posen a fer... i es queden allà parats, no?" (Tutora de cicle inicial)

Llavors les mestres han d'aprofitar totes les hores que tenen per poder atendre aquell alumne, ensenyar-li vocabulari. "I, és clar, després vol dir que a l'hora de començar a fer aprenentatges, començar des de zero." Una de les estratègies que s'utilitzen a cicle inicial, en aquests casos, és deixar el nen o la nena un any més en aquest cicle. Tot i aquesta possibilitat, cal fer una valoració molt individualitzada, tenint en compte no només el nivell d'aprenentatge assolit sinó també les possibilitats d'adaptació als companys de l'altre grup. Per exemple, "si un nano que era tímid, que li ha costat obrir-se, que li costa relacionar-se amb els companys, o que té un amic que és molt amic, després valdria més, si passar-lo de curs amb aquell mateix grup i fer-li tot un seguiment especial" (Tutora de cicle inicial).

La tutora de cicle mitjà de l'Eva, per la seva banda, considera que el problema més greu el té amb l'alumnat d'incorporació tardana que no ha anat mai a l'escola i, sobretot amb els nens. En aquests casos cal fer moltes adaptacions i necessiten, segons la mestra, gairebé un any per adaptar-se i poder-se començar a comunicar:

"O sigui, tots són d'incorporació tardana, perquè no coneixen la llengua, perquè no... però la diferència... són nanos que no hagin anat mai... que no hagin estat mai escolaritzats i no tinguin... sobretot els nens... Parlo més de problemes de nens que de nenes, eh. Les nenes no porten tants problemes. Sobretot els marroquins, els nens... vull dir, no tenen cap tipus de norma. O sigui, arriben aquí a l'escola com salvatges... és una paraula molt forta, no? Però , vull dir... em refereixo a què els hi sembla, doncs... n'hi ha també de més dòcils, però jo vaig tenir la mala sort, diguéssim, dels casos, sobretot de nanos que.. doncs, venien, devien viure per allà en un poble d'aquests abandonats, saltant pels camps o... no tenien ni ordre d'anar a casa seva ni, bueno, ni havien anat mai a cap escola, ni... i, es clar, aquests nanos, doncs, els d'incorporació tardana, moltes adaptacions." (Tutora de cicle mitjà)

Amb aquestes paraules la mestra expressa les dificultats que té per treballar amb nens que arriben directament del Marroc, de zones rurals, que no han estat escolaritzats i, per tant,

no tenen adquirit cap dels hàbits que aquí considerem bàsics per l'aprenentatge: no saben com agafar el llapis, ni seure en una cadira, ni organitzar les seves coses... L'ensenyament ha de començar per aquestes qüestions.

4.3.2. Coordinació del professorat

Els canvis en la coordinació del professorat tenen a veure, bàsicament, amb l'elaboració del pla de treball. Cada any es fa una reunió amb el professorat per tal d'organitzar els horaris de suport. La cap d'estudis és la responsable de coordinar tots els horaris. No s'ha creat cap comissió específica per tractar temes relacionats amb l'atenció a la diversitat i/o a l'alumnat d'incorporació tardana.

4.4. El suport extern i intern

4.4.1. El suport extern

El centre compta amb el suport de l'EAP i del Programa d'Educació Compensatòria. El suport d'aquest programa ha consistit, per una banda, a proporcionar materials, uns dossiers als quals els mestres podien recórrer per atendre l'alumnat que s'incorporava tardanament, especialment útil per als tutors de les classes quan havien de treballar amb l'alumnat d'incorporació tardana dins de l'aula ordinària. Per l'altra, un mestre del programa anava, el curs 1999-00, dos dies a la setmana durant cinc hores cada dia al centre. D'aquestes, quatre les dedicava a atendre nens acabats d'arribar per donar-los suport de llengua catalana. La darrera hora es dedicava a rebre les consultes dels mestres. La cap d'estudis comenta que el curs 2000-01 se'ls volien treure les hores d'atenció directa als alumnes i que volien venir cada quinze dies. Des del centre, però, es va sol·licitar que com a mínim hi anés una vegada a la setmana, i es va aconseguir.

4.4.2. El suport intern

Tal com hem explicat en apartats anteriors, el suport intern el duu a terme, per una banda, la mestra d'educació especial i, per l'altra tots els mestres proporcionen suport a l'alumnat que ho necessita. Aquest suport s'organitza a partir de les hores que el grup-classe és atès per especialistes. Per exemple, els alumnes de cicle superior fan una hora a la setmana de francès, tres hores de llengua anglesa, una hora de música i dues hores d'educació física. Són set hores a la setmana que mentre el grup-classe fa aquestes activitats el mestre o la

mestra pot dedicar-les a donar suport a grups d'un a tres alumnes de l'altre grup del mateix cicle.

Als grups de suport hi poden anar tant els alumnes d'incorporació tardana com els alumnes autòctons que tenen necessitats de suport. Normalment, la mestra d'educació especial només agafa l'alumnat que té dictamen de l'EAP. Si en algun moment a la mestra li sobra alguna hora atén també algun alumne que necessiti suport, però se li assigna partint d'un ordre de prioritats.

Malgrat que a nivell de documents i de direcció sembla que està força clar que el suport pot ser tant per l'alumnat d'incorporació tardana com per alumnat que tingui dificultats en l'aprenentatge, sembla que a la pràctica això no està tant clar. El tutor de cicle superior explica que al suport hi van exclusivament els alumnes d'incorporació tardana. Pels altres que tenen més dificultats el mestre mira de dedicar-hi hores fora de la classe, per exemple, de 12 a 1 del matí:

“No, no, exclusivament als d'incorporació tardana. Ara, evidentment, aquells que tenen més dificultats, pues, també, bueno, fas... no fas racons però sí que tu dediques més temps a ells o bé a la classe, o bé de 12 a 1, o bé en el moment que tens per estar per ells i ajudar-los. Però et diria que fora de la classe, fora de la classe, el que és la classe normal, nosaltres atenem solament als d'incorporació tardana” (Tutor de cicle superior)

Ens queda, doncs, el dubte de saber fins a quin punt el suport tal com l'hem explicat serveix realment per donar resposta a les necessitats de l'alumnat que no és d'IT, que tampoc és alumnat amb necessitats educatives especials, però que necessita d'un suport específic per anar superant les dificultats relacionades amb l'aprenentatge.

5. L'alumna

5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumna

L'Eva, tal com hem dit, no va superar els objectius de l'etapa d'educació primària. En el seu expedient acadèmic podem veure que tant en el cicle inicial com en el cicle mitjà va ser avaluada positivament en totes les matèries i àrees, mentre que a cicle superior va ser avaluada positivament de Llengua i literatura castellana, de Coneixement del medi natural, de Música, d'Educació visual i plàstica, d'Educació física i de Francès. Consta que necessitava millorar les matèries de Llengua catalana i literatura, Anglès, Coneixement del medi social i cultural i de Matemàtiques. Per àrees, doncs, consta que necessitava millorar

de l'àrea de llengua, d'anglès i de matemàtiques. La qualificació global del cicle va ser "Necessita Millorar".

L'Eva va néixer a Girona a l'abril de 1988. Va començar P3 el curs 1991-92 a la mateixa escola on va fer tota l'escolaritat. En aquell moment i fins a cicle inicial ella era l'única nena d'origen immigrant a l'aula. En general, a l'escola, hi havia molt pocs alumnes d'origen immigrant i la majoria pertanyien a famílies d'origen subsaharià.

La mestra de cicle inicial recorda que li va costar molt aprendre la grafia. Va superar els objectius del cicle i va seguir amb normalitat l'escolaritat, sense que se li fes cap tipus d'adaptació o de suport especial. En la mateixa línia s'expressa la mestra de cicle mitjà, en el sentit que no va necessitar cap adaptació del currículum. Si alguna vegada havia tingut algun tipus de suport era per qüestions puntuals: durant una època no li sortien les restes, per exemple. Es tractava de suport perquè acabés d'assolir els coneixements que s'estaven treballant en aquell moment.

Tampoc a cicle superior se li va fer cap adaptació. Va marxar de l'escola, però, sense assolir els aprenentatges bàsics, sobretot a nivell de càlcul i de lectoescriptura:

"A nivell de càlcul va marxar sense aprendre les taules. Tenia dificultats en la resolució de problemes, evidentment, adaptats al seu nivell. A nivell de lectoescriptura el nivell seria correcte, però, és clar, faltava una mica, pues això, d'estil, una mica de... o més vocabulari i també, bueno, tenia força faltes d'ortografia, però, bueno, diríem que aquest nivell de lectura i escriptura, bueno, passava". (Tutor de cicle superior)

Tots els mestres coincideixen a assenyalar que l'Eva tenia unes capacitats per l'aprenentatge normals i que el fet que no assolís els nivells d'aprenentatge era degut a la seva manca d'interès, d'esforç, a la poca motivació per les tasques escolars...:

"Per mandra, per dedicació d'aprendre les taules, perquè al no saber les taules, és clar, les multiplicacions, les divisions, pues no. Sí tenia, diríem, el mecanisme de les multiplicacions i divisions, ho sabia. Ara, davant tenia les taules i, a partir d'allò, pues ella feia, però és clar... d'aquell amanera, no? El mecanisme sí que ho sabia, però estic... pràcticament et diria que sí per una xifra, però per dues xifres i ...no. Va tenir moltes mancances, moltes, moltes, moltes." (Tutor de cicle superior)

En els apartats següents parlarem amb més detall sobre les característiques de l'Eva i la seva manera d'enfrontar-se a l'aprenentatge escolar.

Per conèixer l'itinerari seguit per l'alumna podem recórrer també a la informació proporcionada pels mestres en el qüestionari. Dels sis qüestionaris, 3 tenen completa la part que fa referència a l'alumna. D'aquests, un mestre pensa que l'Eva ha progressat de manera lenta i dos pensen que en prou feines ha progressat a nivell acadèmic. A nivell

relacional només dues persones contesten. Una pensa que es relaciona amb tothom amb normalitat mentre que l'altra destaca que li agrada molt cridar l'atenció.

Tots tres mestres coincideixen a assenyalar que no obtindrà el graduat d'educació secundària: "sembla que té forces problemes de disciplina i passa força temps fora de l'aula", "li falten hàbits d'estudi, treball, dedicació...", "És una nena inconstant i amb pocs hàbits. Li costa mantenir una disciplina".

Sobre la pregunta de si pensen que l'alumna tindrà possibilitats de treballar en un lloc qualificat, dues afirmen que sí, matisant que ho pot fer "si ella vol" i la tercera diu que no ho sap.

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

La mestra de cicle inicial recorda que era una nena molt tossuda, tret amb el que coincideixen amb la tutora de cicle mitjà, i també mentidera. Pensa que era una nena una mica insegura i que li agradava cridar l'atenció:

"Una nena molt exagerada quan es feia mal o qualsevol cosa d'aquestes. Bueno, que li donaven un cop i allò era un drama, quan veies que, realment, no li havia passat res, no? Tampoc... o sigui, li havien donat una empenta i allò era... però bueno, comediant, una mica en aquest sentit. Però era una nena que participava a la classe i contenta i bé, sí, sí, sí." (Tutora de cicle inicial)

El que destaquen per sobre de tot els tres tutors d'educació primària que va tenir l'Eva és una certa actitud que apareixia de vegades que dificultava tant les relacions amb els companys com amb les mestres. Es tractava d'una tendència a atribuir la causa d'un càstig, d'un reny, d'un desacord, a l'actitud racista dels mestres, dels companys... Sembla que era molt sensible en relació a aquest tema i sovint atribuïa als comportaments dels altres envers ella una connotació racista. No tolerava massa bé que la renyessin, que l'imposessin un càstig o que un company o companya li portés la contrària en algun assumpte; de seguida es posava a la defensiva atribuint la causa d'aquella situació a l'actitud racista de l'altre o de les altres persones. Tant el mestre de cicle superior com la de cicle mitjà coincideixen a afirmar que aquest tipus d'actitud i de comportament ha estat transmès a l'Eva i a les seves germanes per part del seu pare, que a la llar familiar palpen aquesta mena de ressentiment i que elles després ho materialitzen en aquest tipus de conductes.

"...per ella tot eren racistes, no? O sigui, que els altres nens la tractaven, en realitat no és així perquè era una nena que havia nascut aquí i, per tant... tothom l'havia vist tota la vida. Però qualsevol cosa s'ho prenia pel

camí aquest de què qualsevol cosa que li feies tu o que li feia qualsevol, li feien perquè era negra, si no, no li haguessin fet (...) I no hi havia maneres de treure-li aquesta obsessió que tenia a sobre” (Tutora de cicle mitjà)

A més, la tutora de cicle mitjà la descriu com una “noia bastant rebel, bastant difícil de comportament; li costava molt acceptar totes les normes que tu imposaves”. També comenta que va tenir força problemes amb ella, que li faltava al respecte i que era molt orgullosa i tossuda: “Quan ella tenia una idea no hi havia que la canviés, encara que li demostréssis de totes maneres que era aquella no la que ella pensava. Doncs es quedava amb la que ella pensava”.

El tutor de cicle superior pensa que era una nena que se sentia una mica diferent dels altres i això feia que se sentís insegura. Segons el mestre, però, aquesta inseguretat es devia més a què ella tenia certes dificultats per assolir el nivell d'aprenentatge dels altres companys que a una qüestió relacionada amb la raça:

“... jo crec que sí, que es veia una mica diferent i, més, jo te diria que més per la seva condició de raça possiblement perquè no estava a l'altura, a vegades, d'altres nens i nenes en quant a formació, en quant a coneixement, en quant a donar, no? Diríem, donar explicació de la feina, a les coses que havíem de fer” (Tutor de cicle superior)

L'educador de serveis socials descriu la nena així:

“En general, és una noia alegre, o sigui, que dóna ànims, o sigui, és animosa; és una nena animosa. Molt disposada, que cuida bé dels seus germans que, de vegades, els porta i veus que els porta somrient no? I no està sobrecarregada...” (Educador de serveis socials)

L'Eva comenta que li agrada molt ajudar les altres persones.

La tutora de l'institut li va comentar a l'educador que l'Eva era molt més oberta abans i que han observat un canvi en els darrers dos mesos. L'educador ho atribueix, en part, als canvis propis de l'edat però també han tingut la sospita que el pare hagi estat fent gestions per casar-la. Aquestes sospites ja es van tenir quan la germana gran va arribar a l'institut i ara, observant els canvis de l'Eva, pensen que també podria haver-hi alguna intenció d'aquest tipus. L'educador, referint-se a la germana gran, comenta:

“Mira, no està res comprovat, però no és impossible que hi hagi, per part del pare, pues, que inclús el pare digués: “Bueno, jo la voldria casar. Aquesta vegada vull, decididament, casar-la... bueno, buscar-li un possible marit”. Això podria ser, podria ser, no és impossible. I a l'Eva aquesta fase també li ha arribat a l'institut, potser no tan fort com l'altra.” (Educador de serveis socials)

Segons el pare, quan la mare li mana fer alguna cosa ho fa de seguida: “No le tiene que pegar, no, no”. Explica també quin és l'horari que segueix l'Eva: Es lleva cada dia a les 7, es dutxa. Mira una mica la televisió i se'n va a l'escola a les 8.15 perquè comencen a les 8.30. El curs 2000-01 dina a casa seva i torna a l'institut a la tarda. Quan arriba va a casa “a ayudar un poco a su madre para trabajar, guardar casa, limpiar, limpiar platos. Después mira la televisión “ (Pare). El pare afirma que a l'Eva li agrada molt la televisió.

Per la seva banda, l'Eva diu que es considera una bona estudiant aquest any perquè a l'institut estudia força i, en canvi, quan anava a l'escola no estudiava tant. Creu que els mestres de l'escola pensaven que no era una bona estudiant; de fet, puntualitza: “Bueno

no... no sé què pensaven, però jo no era una bona estudiant”. En demanar-li per què pensa que no era una bona estudiant diu que era perquè no feia les coses: “Bueno, ho sabia fer, però no ho feia. Ho sabia fer, però no ho feia”. Ara, a l’institut, diu que no ho fa sempre però que ho fa més vegades que quan anava a l’escola. Segons ella, algun professor de l’institut li ha dit que ara era més bona estudiant:

“Sí, ens donen unes fitxes que diu com et va i tot i a l’altre cole... a l’altre cole jo vaig ficar que no era bona estudiant, gens i van dir que aquí sí que ho ets, una mica, i diuen què pensen i està molt bé que hagi recuperat, que hagi... encara que no fas tant els deures, doncs, fas una mica” (Eva)

L’Eva està convençuda que no farà batxillerat: “No, és que no me’n sortiré”. I afirma que li agradaria molt ser perruquera.

L’Eva pensa que li agradaria anar al país dels seus pares: “De vacances. Així uns sis mesos, deu, i tornar” perquè així no s’oblidi de la seva cultura. En relació a la cultura dels seus pares també es mostra bastant sensible. Pensa que la gent d’aquí té idees equivocades sobre com es viu allà i que moltes vegades ella els ha d’explicar que allà la gent també viu en cases construïdes d’obra, que la gent va calçada, que hi ha botigues de roba... És el que ella ha pogut veure a través dels vídeos de la seva família. Diu que si li diguessin de quedar-se a viure allà també diria que sí.

En el fons, el que ens indica tot això és que la noia es troba, per una banda, immersa en la cultura del país on ha nascut, on ha estat escolaritzada, i, per l’altra, hi ha la cultura familiar que pensa que ha de conservar.

5.2.2. L’alumna enfront de l’aprenentatge escolar

Tots els mestres tutors coincideixen a dir que el problema que tenia l’Eva en relació a l’aprenentatge no tenia res a veure amb les seves capacitats intel·lectuals sinó amb la seva poca disposició, interès i motivació davant de l’aprenentatge escolar. La qualifiquen de nena “mandrosa” i “vaga” i això ja s’observa a cicle inicial i perdura fins a finalitzar el cicle superior. Vegem alguns fragments de les entrevistes als mestres tutors que il·lustren aquesta idea:

“O sigui, recordo que era una nana vaga. O sigui, que li feia mandra fer les coses, però que no tenia problemes a l’hora d’aprendre. (...) No li costaven les coses, o sigui, lo que li costava és a l’hora de posar-se a treballar. A part d’això, nosaltres teníem un sistema, llavors, que cada dia s’emportaven una pàgina de deures a casa (...) Perquè ella m’ho portés, em va costar molt, però ho vaig aconseguir, eh. O sigui, vaig aconseguir allò de què al final cada dia em portava la pàgina que tocava i ben feta i tot això” (Tutora de cicle inicial)

“Era una nana que trobava tres-centes mil excuses per no posar-se a la feina (...) ...feia tres-centes mil hores de punta al llapis i la veia que voltava i que....(...) I després la castigaves... la castigaves... és clar, havia d’acabar la feina abans de sortir al pati i era capaç d’en dos minuts, fer-te aquella feina, sigui la fitxa de matemàtiques, sigui la fitxa que fos. Vull dir fer-ho ben fet, a més a més eh. “ (Tutora de cicle inicial)

“...bueno, també era una nena intel·lectualment normal, una nena que podia seguir perfectament, però, bueno, si no s’esforçava ni mica, ni tenia cap hàbit de treball, ni res, i, és clar, anant a classe això comporta, doncs, que tu l’hagis d’avisar, que tu l’hagis de castigar, perquè no ha fet res a casa i, doncs, ella això s’ho agafava amb ressentiment” (Tutora de cicle mitjà)

“Era una nena que si ella hagués posat esforç no crec que hagués tingut cap problema d’aprenentatges. El que passa que era una nena súper vaga, vull dir, molt, molt molt, molt... costava infinitat fer-la treballar; fer-la treballar a la classe, ja no dic a casa perquè a casa ja...res. Però si ella hagués treballat, doncs, normalment, hagués tingut uns aprenentatges, doncs, normals, com les nenes de la seva edat.” (Tutora de cicle mitjà)

“A vegades, a la classe no sabia estar, diríem eh. A vegades, no sabia estar, en el sentit de... asseguda d’aquella manera o no seguir una explicació, no estar atenta i estar dispersa. Però era una nena que tenia uns potencials, diríem, normals, però possiblement, per aquesta manca d’hàbits o d’aquestes pautes, no? De comportament mínim, no? De respecte a nosaltres i a la casa i tal.” (Tutor de cicle superior)

Pel que fa a la realització concreta de tasques la tutora de cicle inicial recorda que l’Eva era poc polida, però tampoc d’una manera especial. Calia insistir molt i buscar formes de motivar-la. Tot i això recorda que participava en les activitats i que no era una nena amb qui la mestra hi tingués problemes

“A cicle inicial sí, venia contenta i allò, amb ganes de participar. Era una nana, bueno, jo no la recordo com una cosa.. com una alumna que sobresortís respecte els altres. Llavors, per nosaltres, quan dius això és que vols dir que dins de la classe era una nana que no hi tenies problemes” (Tutora de cicle inicial)

A cicle mitjà sembla que els problemes van augmentar. La tutora d’aquest cicle diu que tenia una actitud apàtica, “tot lo que representava per ella treballar, fer, era rebuig a la feina de l’escola, més que a l’escola”. Li agradaven els esports, les activitats físiques i té unes bones condicions físiques per realitzar-les. Amb tot, no s’observava un rebuig cap a l’escola sinó cap a tot allò que significués treballar, esforçar-se. No hi havia problemes d’absentisme.

A cicle superior el tutor destaca la manca d’hàbits d’estudi, d’hàbits de treball com a causa de les dificultats d’aprenentatge i del fet que la nena no seguís el ritme normal de la classe. No es preparava mai els controls ni feia mai els deures que no havia acabat a l’escola. Destaca que estava més pendent del grup que del que havia de fer. Amb tot, anava contenta a l’escola: “Ella venia a trobar-se amb els seus companys, per passar-s’ho bé, poder jugar... participava activament en totes les activitats: jocs, festes.”

Els mestres no creuen que, a part de la gimnàstica, hi hagués cap altra activitat que li agradés fer. L’Eva coincideix a dir que li agrada molt la gimnàstica, fer esport, ballar, moure’s. De l’escola diu que també li agradava molt la informàtica. En canvi, no li agradava gens la música. A l’institut li continua agradant la gimnàstica i també li agrada la tutoria. Li preguntem què fan en aquestes tutories i posa un exemple:

“Doncs, ara mateix estem fent una cosa que anirem a Girona a fer una campanya de tabac i parlem a veure si tenim alguns problemes a la classe, si hi ha insults, si va bé amb els professors i parlem.” (Eva)

Al llarg de l'entrevista amb el pare ens diu que l'Eva fa deures cada dia: “Cuando viene hacer deberes y a comer a la noche, después deberes, hasta las 10. A las 10.30 a dormir”. Diu que a vegades s'hi està 40 minuts. Aquestes afirmacions no concorden gaire amb el que ens han transmès els mestres de l'escola. Com hem vist i anirem veient, tenim força dubtes que el pare fos sincer en moltes de les informacions que va proporcionar al llarg de l'entrevista.

Segons l'Eva des que va a l'institut ha canviat una mica i fa molt més els deures que no feia a l'escola. Reconeix que moltes vegades no fa les coses perquè li fa mandra, a vegades perquè no les entén. El que li costa més és fer exercicis de matemàtiques. Diu que no sap les taules de multiplicar de memòria.

En demanar-li per quina raó pensa que li van més bé algunes assignatures diu que és perquè està atenta quan el professor explica, ho entén i a vegades ho anota. Diu que aquest primer any de l'institut li van bé les assignatures de ciències socials, llengua catalana i llengua castellana. Segons ella, aquest any, quan arriba a casa després de l'institut, se'n va a ver voltes amb una amiga i després estudia: “Per la nit em va molt bé per estudiar, perquè així no em molesten els meus germans”. Li pregunto a quina hora sol estudiar i diu que molt tard, cap a la una. Li pregunto quant dorm, si estudia tant tard i respon “És que a mi no m'agrada dormir”. Altres vegades es lleva a les cinc o les sis del matí, fa els deures o estudia i quan acaba, mira la televisió. A vegades, si tenen un examen, el professor els deixa cinc minuts per repassar.

L'Eva comenta que li agrada més fer treballs en grup que treballar sola. Del tipus de tasques que li posen el que li agrada més és “llegir una lectura i després captar les idees. Ens posa la pregunta i nosaltres ho mirem del text, sinó ens en recordem i ho responem”. En canvi no li agrada gens fer exercicis de matemàtiques. També diu que a l'institut pregunta molt més als professors quan una cosa no l'entén que el que feia a l'escola.

No tenim coneixement suficient de l'institut com per saber si tot el que explica l'Eva és veritat. Podria ser que part de la informació no fos del tot real, però el que ens sembla significatiu és que ella reconegui que és una persona que li costa estudiar, que sovint no fa els deures i que no sap ben bé per què no ho fa.

5.2.3. Relacions amb els altres alumnes

En general les relacions amb els companys de l'escola eren bones, tot i que hi va haver alguns episodis en què van sorgir algunes dificultats. A cicle inicial hi va haver un parell de nens que l'havien molestat alguna vegada pel fet que ella era negra (llavors era de les úniques a l'escola) però, segons la mestra, a segon curs això es va resoldre molt bé dins la classe. La mestra creu que en aquest cas "era més per una qüestió d'educació, del que havien sentit a casa, que no pas... lo que pensessin realment". La mestra de cicle inicial feia grups de quatre nens que treballaven junts; els canviava periòdicament perquè s'anessin relacionant entre ells i no recorda que tingués cap problema amb l'Eva en aquest sentit.

A cicle mitjà sembla que ja va tenir alguna dificultat més. Segons la tutora li costava relacionar-se amb les nenes "perquè ella era molt ella" i hi havia una colla de nenes "que també eren molt elles" i la relació costava una mica. En aquest cas, però, la mestra pensa que les relacions es dificultaven perquè l'Eva tenia la idea que tots els seus companys eren racistes i culpava els companys de totes les discussions:

"De seguida ella se sentia rebutjada, no perquè ella es portés malament, perquè sovint, doncs, provocava... provocava les discussions i ho provocava ella. Això no ho admetia ella. Sempre la culpa els altres i si ella quedava fora, doncs, la culpa perquè, doncs, no l'acceptaven, perquè era negra i això, doncs, va ser doncs, a 3r i 4t el tret més característic en ella. Una constant" (Tutora de cicle mitjà)

La tutora pensa, però, que aquesta era una actitud comú a la família, "era una actitud que la tenien ells molt assumida".

En aquesta mateixa línia es manifesta el tutor de cicle superior. Quan la renyaven per alguna cosa, quan es discutia amb els companys, no acceptava que fos per alguna cosa que ella hagués fet malament sinó que ho atribuïa a les suposades actituds racistes de les altres persones.

"Tenia, penso, la idea de que es ficaven amb ella per... no perquè hagués fet una cosa que no estava bé, sinó, simplement, pel seu color de pell, per la seva ètnia, no? I sempre estava una mica a l'expectativa, sempre estava... no sé.. a veure què passava, no? (Tutor de cicle superior)

Alguna vegada va tenir algun enfrontament més fort amb algun nen que també era immigrant, amb algun marroquí, però el problema venia més d'ella cap a ells que a l'inrevés:

"...amb el S. que era iugoslau, per qüestions molt, molt nímies, molt, molt.. res. No? Jugant a futbol i deien: "Va, Eva, agafa la pilota, va que no agafes la pilota!" i ja ella s'ho prenia malament de que ja m'estan

insultant i era, penso, eh, perquè se sentia discriminada en aquell moment o diferent, no?"(Tutor de cicle superior)

En general, però, les relacions eren força bones. Pel mestre, els nens l'acceptaven molt bé. Pensa que el problema el tenia més ella envers els altres que els companys envers ella.

Per l'educador hi ha hagut un canvi des que la noia va a l'institut. A l'institut les relacions s'han complicat:

"Ella estava acostumada que ho veiessin com una cosa natural (el fet de ser negra) i allà (a l'institut) alguns fan una mica de... poc, eh? Molt poc, perquè s'ha aconseguit un nivell d'acceptació bastant important, però... I després, que el cos va creixent i té unes formes i ara de dona, no? O sigui, ara ha passat de petita a dona i això allà es valora més. A l'institut es veu més, no com una nena que juga sinó una doneta. I, a vegades, amb els nois hi ha hagut, pues, petits "roces", no? Petites coses i això també... I la tutora em deia: "és que ara veig com una petita distància". (Educador de serveis socials)

Ara, quan surt de l'institut, va amb un grup de noies que l'educador caracteritza com un grup "de defensa" que es va crear arran d'uns incidents que ja hem esmentat en parlar de l'entorn sociocomunitari. En aquest grup busquen una certa seguretat per anar i venir de casa a l'institut. També va molt amb la seva germana gran.

A vegades, a l'institut, s'ha empipat perquè veu pintades xenòfobes. Diu que la tracten malament perquè són racistes. L'educador, els tutors, intenten fer-li veure que no tothom és racista. En conjunt sembla que l'adaptació a l'institut està resultant difícil.

Segons el pare, l'Eva té molts amics i no té cap problema amb ells. Tothom coneix tant a l'Eva com a les altres seves filles. Tant té amics d'origen immigrant com autòctons, segons el pare.

L'Eva afirma que té molts amics i amigues; majoritàriament pertanyen a famílies autòctones. Segons ella, els amics que té d'origen gambià són els seus cosins. Creu que els seus amics i amigues tenen un bon concepte d'ella, especialment, diu que opinen que és una noia molt divertida i molt simpàtica. Ella creu que és així. S'ha sentit sempre acceptada pels seus companys de classe, afirma l'Eva.

Ja hem dit que les mestres comentaven que l'Eva era bastant sensible al que podien dir o fer els seus companys envers ella. En l'entrevista que vam tenir amb ella apareixen dos exemples que, al nostre entendre, exemplifiquen, en part aquesta sensibilitat. Un dels exemples va referència a què els nens es reien del seu nom perquè s'assemblava al nom d'una altra cosa: "I em deien això i sempre, no els hi feia cas. I un dia estava cabrejada i m'ho van dir i vaig dir: "Com em tornis a dir això ja veuràs! I em vaig barallar". En un

altre moment de l'entrevista, parlant de les excursions, afirma que el que li empipava de les excursions era "Que tothom tenia *walkman* menys ella". En part, sembla com si li preocupés bastant el no ser diferent dels altres, i en part sembla que estigui molt pendent del que li diuen i que la pot ferir. En aquest mateix sentit, el tutor de cicle superior comentava que el darrer curs a l'escola va voler fer religió. La seva interpretació és que d'aquesta manera ella se sentia menys diferent dels altres¹.

5.2.4. Relacions amb el professorat

Les relacions amb la mestra de cicle inicial van ser bones. Amb la mestra de cicle mitjà les relacions ja van ser més dificultoses. L'Eva li havia dit algunes vegades a la mestra que era racista i l'actitud que hem anat explicant marcava molt les relacions amb la mestra, conduint cap a un deteriorament de les relacions, tal com la mateixa mestra admet:

"Això del racisme és una cosa que queda, perquè ella m'ho havia dit a mi. S'enfadava, doncs, i m'havia contestat malament i més malament que dir-te que eres racista... Però, vull dir, que no li costava gens dir-te "és que tu ets racista!" No li costava gens! Alguna vegada li havies de fer entendre: "A veure, Eva, no seràs tu la racista? Perquè, a veure, nosaltres tractem a tots els nens igual i tu no acceptes res del que vingui de les persones que són d'un altre color..." (Tutora de cicle mitjà)

Des que és a l'institut l'han expulsat alguna vegada. El tutor de cicle superior pensa que això, en part, és degut a què a l'institut no ha trobat una persona en qui confiar, cosa que sí que havia trobat a l'escola. El mestre recorda que per Nadal, espontàniament, feien la postal i ella posava coses com "als professors millors que hem tingut". El mestre pensa que ella tenia una visió positiva del professorat de l'escola i creu que és perquè l'escoltaven:

"I ella no se sentia diferent o se sentia una més o mai li vam renyar perquè no feia o perquè no rendia o perquè no presentava... no, simplement parlàvem amb ella: "Home, Eva, sembla... hem de ser responsables i jo crec que tu podries fer una mica més, tal i qual". I penso que aquesta confiança que nosaltres li donàvem, ella, bueno, realment ho valorava i, a més a més, bueno, diríem que aquest pacte, no? Ho complia a la seva manera". (Tutor de cicle superior)

En certa manera, per tant, el mestre ve a dir que a l'Eva li està costant adaptar-se a l'institut, i entre altres coses, entendre que les relacions amb el professorat d'allà són diferents de les relacions que el professorat de l'escola estableix amb l'alumnat. El mestre pensa que el sentit de la tutoria a l'escola és una mica diferent que a l'institut. Tot i que

¹ No tenim dades concretes però aquesta afirmació ens fa pensar que hi ha un nombre considerable d'alumnes d'aquesta escola que opten per fer religió.

posa èmfasi en reconèixer que el professors de l'institut ho fan molt bé, fan un informe de cada nen, sobre les dificultats o mancances que tenen, també pensa que a l'escola:

"possiblement som més condescendents, aguantem, no? entre cometes, més. Llitem, possiblement, una mica més i allà no sé si és molt aviat o de seguida o a la primera de canvi, ja estan que si a la sala de no sé què, que si estan fora de la classe, si l'expulsen una setmana o no sé quants dies... no sé. "(Tutor de cicle superior)

Al llarg de l'entrevista amb l'Eva, la nena comenta que ella sempre deia que els professors no eren bons però ara sap que a vegades era ella que no es portava prou bé:

"Es que jo sempre deia: "Aquest no és bo, aquest no és bo..." i sí que són bons. Som nosaltres... era jo que, a vegades, em portava malament i em deien: "Eva, si fas això, allò..." I després, no sé, em venia una cosa al cap de, no sé... aquests no són bons i que no vull tenir aquests "profes". I la veritat és que eren bons i era jo que deia..." (Eva)

En demanar-li com havia arribat a aquesta conclusió l'Eva explica que va ser arran d'una xerrada amb la seva tutora de l'institut.

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

El pare desconeix algunes coses del funcionament del sistema educatiu com els cursos que li falten a l'Eva per acabar ESO i les assignatures que està fent. Li preguntem què fa quan la nena porta males notes i ell diu que parla amb la nena per saber per què passa això però la seva percepció és que ell no pot fer res en relació a aquest tema. Segons ell, li diu a la nena: "'Eva, tu tiene cuidar, estudia, leer siempre bien". Yo me gusta esto. Yo un poco enfadado, pero mira... no puedo hacer nada". Per tant, la seva percepció és que, en el fons, no és massa responsabilitat seva el fet que les nenes no vulguin fer o no facin determinades coses que els demanen a l'escola.

La sensació que dóna el pare sobre el coneixement que té del que fan les seves filles a l'escola no coincideix amb el que explica l'Eva. Segons ella, els pares coneixen com funciona l'escola a través del que les filles els expliquen. Segons ella, els seus pares pensen que aquest any s'esforça més i que és més bona estudiant que el curs passat. Diu que el curs passat li deien "sempre, cada dia", que havia d'estudiar molt més" i això li deia especialment la seva mare, més que el seu pare. En preguntar-li què li deia la mare, respon "'Eva, has d'estudiar més", i comença el rotllo". Li preguntem què li deia concretament: "Tú des de P3 estàs aquí i ja tindries que saber molt". Segons l'Eva, ella se l'escoltava però realment no li feia gaire cas.

L'Eva pensa que els seus pares estan contents que vagi a l'institut, que els agraden els professors que té i que ha tingut i ho sap perquè diu que ells mateixos li han comentat. Al

contrari del que afirmava el pare, l'Eva diu que sí que coneixen els mestres i els professors. Segons ella, els seus pares els pregunten què volen ser quan siguin grans i ella els ha dit que vol ser perruquera. Això no concorda amb les respostes del pare, en què afirmava que no sabia quina feina li agradaria fer a la seva filla. El que sí sembla és que entre les germanes sí que han parlat d'aquests temes:

“La meva germana, la més gran, la G. vol ser abogada, però jo sempre li dic: “Abogada, vols ser? Has d'estudiar molt eh. I has de fer batxillerat” I ara ja em sembla que ja no està a temps d'estudiar i tot, perquè la meva germana és com jo quasi. Però ella fa més vegades els deures

(...)

-La que podria ser abogada és la meva germana petita. La que fa primer ara.

-Per què?

-Perquè estudia molt, estudia molt. Ella sí que estudia. L'ajudem molt, eh!” (Eva).

Amb aquest fragment el que volem mostrar és que possiblement les germanes es donin suport entre elles. Sap el que vol la seva germana gran i sembla que han parlat sobre el futur entre elles. Sobre si li agrada que els pares vagin a parlar amb els mestres a l'escola es mostra indiferent.

5.2.6. El temps lliure

Quan l'Eva anava a cicle inicial sembla que en el poble va funcionar durant un temps un servei com a centre obert. Unes noies passaven a recollir els nens i nenes a l'escola i anaven allà, mentre les mares assistien al curs d'alfabetització a l'escola d'adults. Però va durar molt poc temps.

Quant a esports, el pare diu que també havia fet bàsquet però hi va anar menys d'un any. Ell suposa que és que a l'Eva li agradava més el patinatge i hi va a les tardes, dos o tres dies a la setmana i diu que els dissabtes també hi va. Tal com explica l'Eva va a patinatge els dimarts, els dijous i els dissabtes.

L'Eva per la seva banda, comenta que va provar de fer gimnàstica rítmica però ho va deixar: “sí que em va agradar, però no sé... era molt difícil”. Després va fer patinatge un any i ho va deixar. Posteriorment va tornar a fer patinatge tres anys més i ho va tornar a deixar. Ara, el curs 2000-01 ha tornat a començar. També va provar de fer aeròbic durant un temps i bàsquet. Però ara només fa patinatge.

A l'Eva li agrada molt patinar. S'entrena al pavelló. L'educador comenta que aquest és un hobby de la nena i que ha hagut de passar força dificultats per poder-hi anar:

“I li agrada molt i per aconseguir això ha hagut de passar moltes dificultats, perquè és una mica car, pels patins, l'equip i tot, però l'Eva és una estrella: destaca pel seu cos, destaca per la seva agilitat (...) i va rebre

com unes crítiques d'algunes persones de la comunitat, bueno, del poble (..) que deien: "Oh! Que veus que es gasta diners per això i per lo altre no en té..." (Educador de serveis socials)

Per l'educador era molt bo que pogués fer aquesta activitat perquè a ella li agrada molt i considera que és bo per la seva autoestima.

A més del patinatge, en el temps lliure ha d'ajudar la seva mare, sobretot els divendres. Diu que s'ho reparteixen tot: "Jo frego, arreglo l'habitació, escombro. Rentar els plats ho fa la meva germana, les dos juntes ho fan i fer els llits també ho fa la germana. Arreglar les habitacions, estendre la roba" (Eva). De cuinar ho fa la mare i la seva germana gran. Ella i la seva germana gran a vegades han de cuidar el seu germà petit.

6. Síntesi i conclusions

L'Eva és nascuda a Girona; va incorporar-se al sistema educatiu a P3 i ha fet l'educació infantil i l'educació primària sempre al mateix centre. Potser un element a tenir en compte i que pot tenir la seva importància és el fet que la seva família fou de les primeres famílies immigrades que va arribar al poble als anys vuitanta. A més, es tractava d'una família d'origen gambià, d'ètnia mandinga, i el seu origen s'evidenciava amb el color de la pell. La nena era la única alumna del seu grup que tenia color de la pell fosc i aquesta situació va mantenir-se durant els primers anys d'escolaritat. Potser això, juntament amb certes actituds familiars possiblement derivades de la inseguretat, o d'altres factors que se'ns escapen, van anar modelant la manera com la nena es relacionava amb els seus companys i amb els mestres.

Tot i haver fet l'escolaritat sencera a Catalunya, la nena no va superar els objectius de l'etapa d'educació primària. Els mestres mostren unanimitat en assenyalar que la causa no era la manca de capacitats, el nivell intel·lectual de la nena, sinó la seva manca d'hàbits, el poc interès vers les tasques escolars i vers l'aprenentatge, la falta de motivació, la "mandra", tal com diuen els mestres, que li feia enfrontar-se a qualsevol tasca d'aprenentatge. Resulta difícil saber per què la nena reaccionava d'aquesta manera davant l'aprenentatge. Sembla, d'altra banda, que anava contenta a l'escola, que li agrada relacionar-se amb els companys, que li agrada tenir amics i amigues.

Un dels factors que pensem que possiblement hagi contribuït a anar configurant el tarannà de l'Eva pot tenir relació amb la percepció que la família té de l'escola: en general, li dona poca importància, malgrat que el pare, en part, manifesti el contrari. De totes maneres, és

difícil determinar fins a quin punt ha estat l'entorn familiar el factor decisiu per explicar el procés escolar de l'Eva o fins a quin punt poden ser altres factors que no tenen res a veure amb el fet que la família hagi fet un procés migratori.

Sembla que la família ha passat moments econòmicament difícils però també és cert que han anat trobant el suport de la comunitat, ja sigui a través de l'escola i dels serveis socials, ja sigui a través de Càritas, o de gent que voluntàriament els ha donat un cop de mà en aquest sentit. Tot i això, les relacions del pare amb l'entorn social proper han resultat difícils en alguns moments. Hi ha comentaris, rumors, que no estan comprovats però que han constituït senyals d'alerta en determinats moments tant per l'escola com pels serveis socials de l'ajuntament. L'entorn social, situat en un poble que fou dels primers de les comarques de Girona que van rebre persones immigrades i s'hi van instal·lar, viu amb certes contradiccions el fet que hi resideixin aquestes persones immigrades. Per una banda, s'ofereix suport, per l'altra hi ha cert rebuig cap a aquesta població que a vegades s'ha manifestat amb conductes racistes. La convivència no ha estat fàcil, si bé tampoc es pot dir que hi hagi problemes molt greus. El que sí queda força clar és que cal estar alerta per detectar situacions que poden esdevenir veritables problemes a mig o llarg termini si no s'hi incideix de forma coordinada des de totes les institucions del poble.

Pel que fa a l'escola, hem vist que és un centre que any rera any va augmentant el nombre d'alumnat d'origen immigrant. Això ha fet que es modifiquessin alguns plantejaments institucionals i es treballés tot el tema de l'acollida d'alumnat d'incorporació tardana. Amb tot, aquest procés que ha seguit el centre té una importància relativa per explicar el procés d'escolarització de l'Eva, ja que ella va iniciar el procés des dels tres anys i, per tant, ha seguit l'escolarització de la mateixa manera que la resta de companys no immigrants; si ha tingut algun tipus de suport puntual no ha estat perquè fos d'origen immigrant sinó perquè es detectaven dificultats d'aprenentatge.

Un dels aspectes que també sembla que té la seva importància és el fet que l'Eva pugui realitzar una activitat extraescolar que li agrada molt: el patinatge. En aquesta qüestió sembla que l'educador social ha tingut un paper important per aconseguir que la noia tingués la possibilitat de continuar desenvolupant aquesta activitat.

Sobre si consideren que s'integrarà fàcilment a la societat catalana, tres mestres opinen que sí: "Va néixer aquí i crec que no té gaires problemes. Té amics i parla el català perfectament". "De parlar català i de tenir amics catalans ja ho fa molt", "Crec que si encara que potser no li serà fàcil". Un mestre diu que no s'integrarà fàcilment i una persona no respon però comenta "Quan jo la vaig tenir diria que sí, ara no ho sé. Fa temps que no he parlat amb ella, sembla que sí però..."

De les cinc mestres que responen la pregunta del qüestionari sobre quins són els factors que han contribuït al fracàs escolar d'aquesta alumna, quatre d'elles coincideixen a assenyalar la capacitat i els esforços individuals de l'alumna, dues pensen que han estat els condicionants socials externs, una pensa que també hi ha incidit la preparació i els esforços del professorat (suposem que es refereix a què aquests han incidit en el procés seguit per l'alumna) i finalment, una mestra pensa que ha estat una barreja de tots els factors el que ha contribuït a aquest procés, per tant: la preparació i els esforços del professorat, els condicionats socials externs, la capacitat i els esforços individuals de l'alumna, el nivell acadèmic dels pares, l'interès dels pares per l'escolaritat dels fills, els recursos personals i materials disponibles.

Informe 8: Malick

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

En Malick va néixer en una població del Maresme el 24 de desembre de 1988. S'incorpora al sistema educatiu a Preescolar en una escola rural i posteriorment inicia la primària en l'escola d'una població del Pla de l'Estany. No es pot considerar un alumne d'incorporació tardana, malgrat va començar la primària ja iniciat el curs i amb moltes dificultats en la llengua.

Els pares són de Mauritània i abans de venir a viure a la població actual han estat vivint en altres tres poblacions de Catalunya. Actualment viuen en un pis que s'han comprat en el centre de la ciutat. La família està integrada per els pares i 7 fills, tres nois i quatre nenes.

En Malick va acabar 6è curs d'educació primària l'nay 1999-00, sense haver superat l'educació primària, és a dir, amb la qualificació de *necessita millorar*, tal i com hem pogut comprovar al consultar l'expedient. En el mateix expedient veiem que les úniques àrees qualificades amb *progressa adequadament* al llarg de tota la primària són l'educació física i l'educació visual i plàstica. Parlant amb la tutora de 6è sabem que ha passat a l'ESO amb un dictamen de l'EAP.

En Malick ha estat seleccionat per aquest estudi per ser un alumne la família del qual és d'origen subsaharià, no és d'incorporació tardana i no supera la primària.

La recollida de dades es va realitzar entre els mesos de febrer i març de 2001. Es van fer entrevistes a en Malick i a la seva mare, així com a tots els tutors que va tenir al llarg de la primària, al director del centre i a la cap d'estudis. També s'ha entrevistat a la tècnica de serveis socials de l'Ajuntament de la població.

2. El context sociocomunitari

La família d'en Malick ha viscut en tres poblacions catalanes diferents, però en el nostre estudi només ens centrarem en el context de la població on la família ha establert la seva residència i on sembla té intenció de quedar-se ja que s'hi han comprat un pis. Es tracta de la mateixa població on viu una altra alumna el cas de la qual també hem analitzat en aquest estudi, ens referim al cas de la Fàima.

La ciutat té uns 10.000 habitants dels quals el 10% són d'origen estranger. El col·lectiu més nombrós d'aquesta població immigrada són els d'origen gambià seguit dels marroquins. Malgrat que la família d'en Malick és d'origen maurità, és de la mateixa ètnia majoritària dins els gambians de la població, és saraholé. L'arribada de la població immigrada extracomunitària és va iniciar als anys 80.

L'ètnia a la qual pertany la família d'en Malick té com a costum completar l'educació dels seus fills a partir dels 7 anys en els seus països d'origen. Aquest tema ens el comenten alguns dels mestres entrevistats; també es fa referència a aquesta qüestió en l'anàlisi del context fet en el cas de la Fatima.

Tot i que les famílies gambianes es concentren en una zona concreta de la població, la família d'en Malick, tal i com comentàvem a l'apartat anterior ha comprat un pis de segona mà en el centre de la població, zona on hi ha poques famílies immigrades.

Davant dels problemes de convivència que han sorgit en la població, deguts, en part, a les queixes dels veïns per la creació d'una mesquita on es concentraven molts gambians i sembla que ocupaven la via pública ocasionant problemes, aquesta qüestió ha fet sorgir actituds racistes i ha posat al descobert altres problemàtiques relacionades amb la immigració. L'Ajuntament, davant d'aquesta situació ha iniciat una sèrie d'accions per evitar futurs problemes de convivència. Algunes d'aquestes accions, que ens les comenta la tècnica de serveis socials, són: el Pla d'escolarització Extensiva, organitzat amb l'objectiu d'evitar la guetització d'una de les escoles de la població; i la inclusió de la població dins del Pla Comarcal d'Integració dels Immigrants, que promou el Departament de Benestar Social, gràcies al qual la població disposa de mediadors culturals.

Entre els serveis dels quals disposa la població i que utilitza la població immigrada hi ha l'Escola d'Adults que fa cursos de llengua per a adolescents i per a dones immigrades, el Centre Obert, al qual assisteixen en Malick i el seu germà. Però aquest no acull només a fills

d'immigrants sinó que també hi ha nens i nenes autòctons. També hi ha una delegació de Càritas la qual ha estat la primera entitat en organitzar accions amb el col·lectiu immigrant i que continua amb les accions més assistencials. La família d'en Malick ha utilitzat sovint els serveis d'aquesta entitat.

Pel que fa al lleure la població disposa de un nombre important d'entitats esportives, però totes privades i, per tant, de difícil accés per la població immigrada, tot i que en el cas d'en Malick ha pogut accedir a una d'aquestes entitats i fer futbol. També hi ha el Mijac, entitat de la qual la tècnica de serveis socials en destaca la tasca desenvolupada..

Tal i com es comenta en el cas de la Fàtima, aquesta població està iniciant una experiència per potenciar la integració dels immigrants en el barri on aquests es concentren, es tracta d'un treball de dinamització comunitària a partir de la creació d'un centre cívic en aquest barri

3. La família

3.1. Característiques de la família

Com ja hem comentat en apartats anteriors la família està formada pels pares i set fills: El gran de 15 anys, en Malick és el segon de 12 anys, un altre nen de 10 anys i quatre nenes que tenen entre 8 i 1 anys. L'edat de les nenes no les podem concretar ja que al fer l'entrevista a la mare ens comenta que no recorda les edats. Tampoc ens pot concretar l'any d'arribada a l'Estat Espanyol.

Actualment el pare treballa en una empresa que es dedica al muntatge de bombes d'aigua, que es troba en una població propera a la que on viuen, pel que podem entendre en l'entrevista amb la mare. La mare no treballa i les mestres de l'escola comenten que el pare també ha passat temporades sense treballar i que tampoc està clar en què treballava moltes vegades.

Quan li preguntem a la mestra d'educació especial sobre la feina del pare, comenta:

"...Tan aviat em deia una cosa, tan aviat te'n deia una altra i aquest senyor jo no crec que agafi mal d'esquena. ... De què viu tampoc no ho sé.. Venia per allà a demanar i a veure quins recursos podia trobar i jo què sé...tenia la cara d'anar a demanar a Càritas un televisor -Els llibres per què els he de pagar? A Càritas me'ls donaran- i tot el dia amb aquesta no li veies que fes una mica d'esforç, ... per pagar el material bueno vam estar....!" (Mestra d'educació especial)

Es tracta d'una família amb problemes econòmics. Les mestres comenten que els nens no menjaven correctament a casa per la manera com menjaven al menjador. Van tenir beques de menjador i de llibres, eques que van decidir administrar-les des de l'escola perquè els pares no portaven els diners:

“ El nens van aconseguir una beca, es van quedar a dinar, perquè van agafar un sistema a l'escola que els cèntims de la beca arribaven tots enters a l'escola ... és allò que de vegades fan que es paga mica amb la beca i una mica paguen els altres.. perquè és que no cobraven de cap de les maneres.. (Tutora de 6è.)

Malgrat la situació econòmica han comprat un pis, segons ens comenta la mare en l'entrevista que li fem.

Cal comentar que no hem pogut enregistrar l'entrevista, ja que la mare no hi ha estat d'acord. A la mare li costa entendre i parlar en castellà tot i que s'hi esforça. A vegades no comprèn massa bé les preguntes que li fem i a nosaltres ens costa d'entendre les respostes que dona.

3.2. Expectatives de la família vers el seu fill

En relació a les expectatives, a través del que ens comenta la mare i els comentaris del pare en diverses entrevistes amb les mestres, podem dir que no hi ha unes expectatives gaire clares sobre el futur dels fills, ni sembla que se n'hagi parlat a la família.

Concretament, en l'entrevista amb la mare, quan li preguntem sobre què li agradaria fer al seu fill de gran, com a resposta diu que no li agradaria tornar a Àfrica; és la mateixa resposta que dona quan li preguntem què voldria ella que fes el seu fill de gran. Sembla que la dona tingui por que el pare envii els nens a Àfrica.

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

En principi semblaria que l'escola té valor per la família, però no acaben d'entendre la manera d'ensenyar en el nostre sistema educatiu. I, segons el que es desprèn de l'entrevista amb la mare tampoc saben com funciona ni com està organitzat. És un fet significatiu si tenim en compte que la família porta molts anys vivint a Catalunya i que els fills estan tots escolaritzats aquí.

El professorat comenta que la persona de contacte amb l'escola era el pare, i que tenien força discussions amb ell, sobretot pel tema de pagar el material i les sortides, però també per les idees que semblava tenir sobre l'educació dels fills. La mestra amb qui en Malick va estar tot cicle inicial i cicle mitjà, comenta:

"...la mare no la vaig veure mai, però el pare el podies cridar a una entrevista i no presentar-se. Ara va venir un dia i que la culpa era nostra: "porque no enseñar a, b, i c si no, peor.." .. els primers intents les tutores el cridaven i després directament al director, quan s'havia de pagar alguna cosa.."(Tutora cicle inicial)

Sembla que no estan al cas del que els seus fills fan a l'escola ni els interessa gaire; fins i tot un dia el pare va preguntar pel fill gran a l'escola i resulta que aquest ja anava a l'institut. En una altra ocasió la mestra de cicle inicial va veure com ningú havia recollit els treballs de Nadal de la motxilla d'en Malick quan passat Nadal van anar d'excursió i els va veure dins la motxilla.

".. Anàvem d'excursió portava a la motxilla tots els treball de Nadal... Vol dir que no els havien tret d'allà dins... Llavors vam parlar amb el pare i li deia: Home, si jo ja entenc que no sabia fer les lletres o les coses, però com a mínim mira-li, no? I ell deia: "Tu ..., pégale! Si el no sabe pégale..." (tutora cicle inicial)

No sabem si aquest desinterès de la família pot ser per manca d'informació, tot i que sembla que a l'escola convocaven sovint al pare, sobretot per parlar del germà gran qui era més entremaliat que en Malick.

3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari

En l'entrevista amb la mare no hem parlat gaire de les relacions amb els veïns entre altres qüestions perquè té moltes dificultats amb l'idioma, però per els comentaris dels mestres sembla ser que la família no té gaires contactes amb la resta de comunitat immigrada. El tutor de 5è d'en Malick ens comenta: "... aquest home no era gaire ben considerat en la comunitat..."

La participació de la família amb l'entorn comunitari té lloc bàsicament a través de les relacions amb l'escola, i segurament a través de serveis socials i Càritas ja que les mestres també han comentat que hi anaven a demanar coses. D'altra banda, però la mare i les mestres

també comenten que els nens van a classes d'àrab, per tant, també hi deuen tenir contacte amb els professors d'àrab o d'Alcorà.

Sembla que es tracta d'una família on el pare exerceix molta autoritat i on es conserven i practiquen els costums de la cultura d'origen. En aquest sentit van alguns dels comentaris de les mestres, com el següent:

"... Un dia la R. em va explicar:- jo li vaig dir al pare: un dia se't morirà la dona". Diu "es igual yo comprar otra"... Vull dir, a veure, si és la seva cultura, que se'n comprin les que vulguin, a veure si m'entens? Però que no deixin morir una... aquest home es veia claríssim que la dona només la tenia perquè li rentés la roba i li deixés fer el que ell volgués.."

Tot i que la mare comenta que els nens fan els deures quan arriben a casa, el tutor de 5è diu que alguna vegada els ha vist per les nits corrent amb bicicleta pel carrer, i les mestres també comenten que en Malick és un nen de carrer. De fet aquest va ser un dels motius que va impulsar a les mestres a procurar que els nens anessin al centre obert : " ...era un nen de carrer i llavors anava a aquest centre obert i en aquest centre, més que res hi anava per relació...", omenta la tutora de 6è.

Sembla que a la casa no hi ha gaire ordre, que la mare tingui dificultats per organitzar-se i educar als fills. Un altre dels comentaris de les mestres i que recolzen aquesta idea és que sembla que el pare passa temporades llargues fora de la llar, concretament a França on es comentava que hi tenia altres fills.

4. El context escolar

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

En Malick ha realitzat tots els cursos de primària en el mateix CEIP. Es tracta d'una escola que durant el curs 1999-00 tenia 377 alumnes matriculats, 72 d'origen immigrant i d'aquests 68 fills de pares africans, la resta són d'origen bosnià i brasiler.

L'escola té dues línies i la distribució per cursos dels alumnes d'origen africà és la següent:

Taula 2.9: Distribució de l'alumnat d'origen africà (curs 1999-00) (Cas Malick)

	P3	P4	P5	1r	2n	3r	4t	5è	6è
Nombre d'alumnes d'origen immigrant	14	11	2	17	10	6	4	1	7
Nombre alumnes d'origen africà	14	11	2	17	10	6	4	1	3

Tal i com ens han anat comentant les mestres i la direcció del centre ha estat en els últims anys que han rebut més alumnes d'origen immigrant. Cal dir que el centre té el nivell d'educació infantil des de fa només 4 anys, i que aquest és el nivell on s'hi troben més alumnes d'origen immigrant. Durant el curs 1999-00 es van incorporar 8 alumnes nous un cop ja iniciat el curs, la majoria d'origen magribí.

Els criteris que es segueixen per adscriure als alumnes d'incorporació tardana als diferents grups classe, es basen en l'edat de l'alumne.

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

El projecte educatiu de centre data del curs 1994-95. La direcció comenta que està desfasat i que estan en procés de reelaborar-lo.

A la memòria anual (99-00) hi ha un apartat de propostes de millora del PEC, en la qual es fan alguns comentaris sobre el tractament de la diversitat, comentaris que fan referència a la manca personal especialitzat en el centre per atendre el nou i nombrós alumnat. També s'apunten algunes propostes d'organització com els racons, tallers i grups flexibles. Un comentari final ens fa adonar de la situació de preocupació que viuen els professionals. En el document es pot llegir que sobre l'arribada d'alumnat immigrant i d'incorporació tardana

n'han parlat molt i que no acaben de trobar la forma adequada per atendre tots els alumnes del centre.

Alguns apartats han començat a estar modificats, entre ells, la situació del context de la que en traïem la següent cita:

“... la integració d'altres alumnes de concepcions culturals i religioses diferents a la majoria comporta un seguit de dificultats que obliguen a anar introduint una visió interculturalitat a la formació que l'escola està impartint...”

En el PEC i concretament en l'apartat de filosofia i línia d'escola, hi troben l'article 9 que exposa el següent sobre els alumnes d'incorporació tardana:

“ Els alumnes de nou ingrés acabats d'arribar d'altres comunitats culturals i que posseeixen gens de domini del català o un nivell molt baix, rebran tractament d'ajut i suport per a la seva integració i en cap cas se'ls podrà avaluar inicialment sota els criteris del domini del català. Aquest procés d'exigència serà graduat i s'estendrà a la normativa legal vigent...”

Pel que fa a altres documents administratius, en el centre estan elaborant el Projecte Curricular de Centre.

No hem trobat cap pla específic d'acció tutorial però en la memòria anual hi ha un apartat sobre les sessions de tutoria on hi podem llegir que les activitats que es porten a terme. Aquestes activitats s'organitzen per setmanes i cada setmana es treballa un tema. Entre els diferents temes treballats hi llegim:

“ - El pati: parlar de la relació d'acollida als nous alumnes, no deixar sol a cap nen.

“ - El respecte: entre altres coses comentar com relacionar-se amb tots els companys. Acceptar les relacions familiars i personals dels altres companys...”

Per tant es veu una tendència del centre a treballar les actituds de convivència entre els alumnes de diferents cultures.

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

El centre comença a rebre alumnat d'origen immigrant l'any 1988. Els primers alumnes fills de famílies immigrades eren d'origen sudamericà. Els primers fills d'immigrant d'origen africà van ser uns nens magribins que van començar a sisè i van fer fins a vuitè; després d'ells van venir en Malick i els seu germà gran a l'any 1994.

El centre no es va proposar fer canvis en la seva organització ja que eren pocs alumnes per aula tal i com ens comenta la secretària:

“ Al principi no massa perquè amb la persona d'educació especial que els anava atenent i així, com que eren pocs, eren un o dos per curs, llavors a aquests magrebins sí que hi havia una persona que els agafava cada dia i feien un suport... com que era un degoteig molt petit no va significar gran cosa, era com si et vingués un nano d'educació especial. Va ser ben igual en aquells moments.” (Secretària del CEIP)

L'escola no es planteja cap canvi en l'organització i els alumnes són atesos per la mestra d'educació especial. Tampoc es fa cap canvi en els continguts de les àrees, només que a aquests alumnes els preparaven materials especials:

“...als grans, com que havies de fer l'idioma i havies de començar des d'una base, els hi anàvem fent unes fitxes, els anàvem arreglant a la nostra manera. Aquests més petits de fet, en principi, no s'havien de començar res especial però quan vàrem veure que no seguien, no perquè no sapiguessin l'idioma sinó perquè els costava molt amb el seu ambient social i així, llavors ja es va anar plantejant amb la persona d'educació especial que els portava i al principi se'ls feia uns dossiers grapats i fotocopiats.” (Secretària del CEIP)

“... ara a mesura que ha anat venint més gent s'ha plantejat més que fer un dossier, perquè se n'havien de fer molts, comprar unes fitxes i uns quaderns apart...” (Secretària del CEIP)

Abans de la incorporació d'alumnat d'origen immigrant el centre tenia una organització per agrupaments flexibles:

“Els grups flexibles ja els fèiem funcionar sense que hi hagués això. Nosaltres quan parlem d'aquests nanos, amb els més grans per exemple, quan et trobaves a 7è i 8è si volies que la classe tingués un rendiment havies de fer grup flexible i donar facilitat perquè sinó el nano quedava molt despenjat (...)...Llavors funcionaven tres grups: mentre uns feien una matèria els altres feien grup flexible. El grup flexible el feien sobretot en català i matemàtiques.” (Secretària del CEIP)

A la mateixa època que va annexionar el parvulari al centre, que, en el moment de realitzar aquest estudi feia quatre anys, és quan el centre va començar a rebre més alumnes d'origen immigrant. Llavors es va plantejar des del Consell Escolar fer una comissió per parlar amb l'Ajuntament. Tot i que s'intenta repartir l'alumnat d'origen immigrant aquesta escola en rep més perquè en els cursos elevats té poc alumnat i els que arriben a la població de nou s'hi han de matricular.

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 de les entrevistes amb el professorat i dels documents consultats no sembla que s'hagin fet modificacions en els continguts de les àrees. S'han buscat estratègies per atendre l'alumnat d'incorporació tardana i amb necessitats educatives especials. En aquest sentit s'han elaborat materials específics per ells.

Cal fer referència a les accions que es porten a terme des de la tutoria i que trobem descrites en la memòria anual, on es planteja treballar el tema del respecte a les altres cultures.

4.2.4. L'avaluació de l'alumnat

Segons hem pogut llegir en el Projecte Educatiu de Centre, concretament en l'article 9, i en referència als alumnes d'altres cultures, es comenta que l'avaluació pel que fa a la llengua es tindrà en compte l'evolució de l'alumne: "... en cap cas se'ls podrà avaluar inicialment sota els criteris del domini del català. Aquest procés d'exigència serà graduat i s'estendrà a la normativa legal vigent..." A part d'aquest comentari no tenim gaire més dades sobre l'avaluació de l'alumnat., en general.

En el cas d'en Malick, com avaluació tenim les observacions que hi ha en el seu informe en les quals hi ha els següents comentaris:

A cicle inicial:

- “ - Manca atenció i comprensió
- Nivell d'autoestima baix, passivitat
- Poc interès i poca integració
- Li costa comunicar-se amb els companys i la mestra

A Cicle Mitjà:

- Ritme de treball lent i despreocupat
- Posa més interès a l'escola que abans a cicle inicial

A cicle superior:

- Autoestima baixa i inseguretat
- Actitud positiva envers als companys
- Dificultats en totes les àrees menys a educació física
- No assoleix els objectius de C.M. ni de C. S

Tal i com ens comenta la tutora de Cicle Superior passa a l'ESO amb un dictamen de l'EAP.

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

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

El centre, de moment, no ha aplicat cap tipus d'estratègia específica per atendre aquest alumnat, però s'ho estan plantejant tal i com hem pogut llegir en el PEC. On es comenta que cal canviar l'organització i sobretot calen més recursos humans així com persones especialitzades.

En principi, l'atenció l'alumnat d'origen immigrant i sobretot el d'incorporació tardana passa per ser una tasca de la mestra d'educació especial. Si aquests tenen alguna dificultat afegida a nivell cognitiu o social són atesos directament per aquesta mestra; si no hi ha dificultats afegides s'incorporen al grup normalitzat i són derivats al grup flexible corresponent.

L'organització d'agrupaments flexibles a cicle superior es porta a terme des de fa temps en el centre tal i com ens comentava la secretària, no és una qüestió que s'hagi plantejat amb l'arribada d'aquest alumnat.

Al cicle mitjà es fa suport a partir de les hores en què les mestres no tenen docència directa amb el seu grup d'alumnes; durant aquestes hores els mestres fan suport al grup paral·lel. A cicle inicial tenen la mestra d'educació especial. A parvulari, a més de les tutores, tenen una mestra de suport.

“... el suport el fem primer educació especial on hi van tots, tant morenos com blancs com el nano que ho necessiti, evidentment n'hi ha més d'ells que no pas dels nostres perquè també tenen unes necessitats més específiques. A cicle inicial s'ha de confiar molt de la d'educació especial. Al parvulari hi ha sis tutores i una persona de suport, però tampoc es dona tot l'abast perquè estem a uns nivells del 41% d'immigrants...” (Secretària del CEIP)

4.3.3. Coordinació del professorat

En aquest apartat hem de parlar de diferents tipus de coordinació: el que porten a terme la mestra d'educació especial amb els mestres tutors pel que fa a l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Aquesta coordinació consisteix bàsicament en la realització i control de materials específics per part de la mestra d'educació especial. I l'altre tipus de coordinació és la que fan la mestra d'educació especial amb el psicopedagog de l'EAP.

La mestra d'educació especial fa referència a la coordinació amb els tutors en l'entrevista i es queixa de la manca de temps per coordinar-se degut la quantitat d'alumnes que ha d'atendre:

“...no tot el que tu penses que és la coordinació que pots, perquè és clar, havia de coordinar-me amb tots els mestres.. i són molts 16. I, vull dir, és clar, a vegades ho feies a l'hora del pati...” (Mestra d'educació especial)

Una altra coordinació a nivell extern és la que realitzen les tutores amb les educadores del centre obert. Aquestes reunions de coordinació es fan cada dos mesos. Cal destacar aquesta coordinació perquè de tots els casos estudiats és l'únic centre on s'ha formalitzat, en certa manera, la coordinació entre l'escola i un servei que depèn de l'Ajuntament.

4.4. *El suport extern i el suport intern*

4.4.1. El suport extern

El principal tipus de suport que rep el centre és el suport de l'EAP qui fa tasques d'exploració i dictamen, és qui valora juntament amb la mestra d'educació especial els casos d'alumnat d'incorporació tardana, entre d'altres.

Fins al curs passat el centre també tenia una mestra de conversa; no era una mestra del SEDEC sinó que era una noia que té plaça al centre i per problemes de salut no tenia cap grup de tutoria. Això va permetre que fes la funció de mestra de conversa.

També reben el suport d'un mestre del Programa d'Educació de Compensatòria, que agafa els alumnes més grans en petits grups i els fa classes de llengua. Aquest servei ja no el tenen aquest curs (2000-01) segons ens comenta la secretària del centre.

4.4.2. El suport intern

Tal i com hem comentat en apartats anteriors aquest suport està format per la mestra d'educació especial i les mestres tutores en les hores que no tenen el seu grup classe. A part de parvulari on tenen una mestra específica de suport.

5. *L'alumne*

5.1. *itinerari escolar seguit per l'alumne*

En Malick va començar la seva escolarització a P4 en una escola rural i a cicle inicial es va incorporar en aquest centre.

Dels informes que d'aquesta escola rural havien obtingut els mestres del CEIP on fa la primària, es desprèn que durant el parvulari en Malick va fer molt d'absentisme.

La mestra de cicle inicial comenta que va començar un cop ja iniciat el curs, que parlava una mica el català però tenia un nivell més baix que els altres alumnes i calia donar-li feina

adaptada. La primera tasca de llengua que van fer va ser ensenyar-li a escriure el seu nom però era un nom molt llarg i el nen no s'aprenia les lletres de manera que van decidir escurçar-lo i en Malick s'ha quedat amb el nom escurçat.

Va acabar el cicle inicial sense haver assolit els objectius i fins a tercer no va aprendre a llegir. Durant el cicle inicial anava tres hores a la setmana amb la mestra d'educació especial. Tenia moltes dificultats amb la comprensió i l'expressió oral i escrita, així com moltes mancances en el vocabulari, dificultats que són presents durant tota l'educació primària.

Al llibre d'escolaritat d'en Malick s'observa que necessita millorar en totes les àrees excepte en educació física.

Dels cinc qüestionaris que han respost els mestres d'en Malick, quatre coneixen bé l'itinerari escolar d'aquest. Dos opinen que ha progressat de manera lenta, un mestre pensa que en prou feines ha progressat i l'altre que ha progressat significativament. Un mestre no respon aquesta pregunta. La majoria creu que ha progressat poc. A nivell relacional, dos opinen que es relaciona amb normalitat, un que només es relaciona amb persones del seu grup minoritari, un altre que té dificultats per relacionar-se i un que es relaciona amb normalitat.

Totes les mestres coincideixen en què en Malick difícilment podrà obtenir el graduat d'educació secundària ja que té moltes mancances a nivell de coneixements i d'hàbits. Alguns dels comentaris que fan al respecte són:

“Encara que s’hi esforci molt té moltes llacunes, li fallen els fonaments.”

“El nivell acadèmic és baix. Progressa lentament i la col·laboració de la família no és satisfactòria.”

Tres de les mestres opinen que pot desenvolupar una feina mecànica, els altres no ho tenen clar i comenten que depen del tipus de feina. Un comentari al respecte ens exposa:

“Actualment han de canviar molt les cosses i aquest alumne en concret era tancat per lluitar per obtenir alguna cosa millor”

Pel que fa a la qüestió de la integració a la societat catalana: dos opinen que no ha de tenir cap problema ja que té les eines per fer-ho, un altre creu que depèn de la família, els altres no opinen i un comenta: “ Sí, si continua vivint al país. Si torna al seu país desconnectarà força i li serà difícil”

Segons els mestres que han respost al qüestionari els factors que han portat a aquest alumne al fracàs escolar han estat: la capacitat i l'esforç individual de l'alumne, l'interès dels pares per l'escolaritat. Un també ha senyalat els recursos personals i materials disponibles.

Per tant, sembla que en Malick és un nen que ha tingut força dificultats d'aprenentatge al llarg del seu procés d'escolarització i, a més, les relacions amb els companys no sempre és satisfactòria. El professorat no té unes expectatives massa positives respecte al futur del nen i, una altra vegada, atribueixen una part de la responsabilitat del fracàs de l'alumne al poc interès que la família mostra pel seu fill i per l'escola en general.

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

Totes les mestres d'en Malick comenten com a tret més significatiu de la seva personalitat que es tracta d'un nen amb problemes d'autoestima i apunten que probablement derivats de la relació amb el germà gran a qui els pares tenen en més consideració i que té un caràcter més fort i amb "aires de triomfador". Segons assenyaless algunes mestres, aquest problema de l'autoestima, junt amb el fet de que era l'únic nen d'origen africà de la classe, i que va començar l'escolaritat al CEIP on va finalitzar l'educació primària en un grup de cicle inicial que ja estava constituït des de l'educació infantil, comportava que en Malick tingués dificultats de relació amb els altres companys de classe i amb les mestres. La tutora de cicle inicial referint-se a aquesta situació comenta:

"... Potser perquè era sol, era l'únic gambià que hi havia. El grup que pujava des de pàrvuls... ja es coneixien molt i allà entrar una persona nova a vegades costa i aquest nen era molt tancat.. Tenia un posat trist... I de problemes de comportament com el germà... ell poc en portava. Era un nen d'aquells submissos... No preguntava mai res..." (Tutora de cicle inicial)

La mestra tutora de cicle mitja considera que el nen se sentia una mica marginat i que també s'automarginava. Aquesta mateixa percepció la té el tutor de cinquè que comenta que el nen es veia en inferioritat de condicions en el grup classe perquè no tenia el material, a vegades no podia anar a les sortides; El seu nivell d'aprenentatge era molt més baix que el de la majoria del grup-classe. La mestra de sisè també fa el mateix comentari: "...era un nen que tenia molt

baixa autoestima... li semblava que era inferior als altres..”. Sobre aquesta qüestió de l’autoestima sembla que cal tenir present un altre fet que ens comenta l’educadora del centre obert en el sentit que en Malick va patir un accident de petit que li va provocar cremades a diferents parts del cos. Les educadores del centre valoren que això contribueix en part en que el nen se senti diferent i tingui vergonya, per exemple, a l’hora de dutxar-se. El nen és molt sensible en relació a aquesta qüestió i les educadores han hagut de treballar amb ell aquest tema ja que repercutia en què el nen no volgués participar en determinades activitats.

Pels comentaris que ens fan els tutors sembla que en Malick al llarg de l’escolarització va canviant l’actitud tímida i submissa per una actitud que alguns mestres descriuen com de cert “passotisme” i d’assumpció de la seva suposada situació d’inferioritat. La mestra de cicle mitjà el defineix com un alumne que no crida l’atenció, ni és gaire participatiu. Un noi que “tira la pedra i amaga la mà”, ell no porta la iniciativa en fer entremaliadures però “s’hi apunta ràpid”.

La mestra d’educació especial i el tutor de cinquè comenten que en Malick s’esforçava per ser com els altres nens de la classe, i que ho intentava:

“ ... “Ensenya’m a fer això igual que a la classe”. A vegades em demanava coses que estàvem en un altre nivell, perquè fèiem coses pràctiques de la vida diària: tornar el canvi, els mesos de l’any, i ell em demanava divisions per tres xifres “ va, va que vull anar a la classe i vull saber fer com els altres...” volia ser com els altres, s’hi esforçava molt.” (Mestra d’educació especial)

“... També s’ha de dir que era molt agraït perquè quan ell anava a recuperació i aprenia jo què sé, a sumar perquè anava endarrerit, llavors venia i deia: “Ja sé fer això” i “ja sé fer allò., això que feu aquí”. Jo li deia al mestre de recuperació: ara estem fent això. Mira si li ensenyes una mica a veure... Llavors venia i et deia : “Ara m’he enterat, ara veig de què va”. Déu ni do el content que estava..” (Tutor de cinquè)

5.2.2. L’alumne enfront de l’aprenentatge escolar

Com ja hem anat comentant, en Malick es va incorporar en el centre a primer i, tot i que havia fet dos cursos de preescolar en un altre centre, tenia un nivell molt més baix que la resta d’alumnes. Durant tota la primària va necessitar l’ajuda de la mestra de suport per dificultats en l’aprenentatge, dificultats que, pel que sembla, puguin estar relacionades amb el poc suport familiar que rep l’alumne.

Totes les mestres destaquen que era un nen poc motivat per l’escola i per les tasques escolars, no feia els deures i mai va seguir el ritme de l’aula, excepte a educació física on sí que destacava.

La mestra d'educació especial va atendre en Malick des de primer fins a cinquè. Quan en Malick feia sisè aquesta mestra va canviar d'escola. Llavors, en Malick anava a les classes de reforç.

En Malick va tenir problemes amb la llengua al llarg de tota l'escolarització:

"...La lectura mecànica, finalment ja la va aconseguir... Va portar el seu temps, però la comprensió li fallava molt..." "... Matemàtiques tenia molts dificultats. De raonament, de veure què passaria als problemes... molt. La mecànica encara l'anava fent, era una cosa que una vegada li havies explicat ja ho anava assolint..." (Mestra d'educació especial)

La mestra de cicle mitjà comenta que ella no tenia clar fins a quin punt el noi entenia tot el que se li explicava i que a l'hora d'expressar-se barreja el català i el castellà.

A l'últim curs de primària la situació d'en Malick davant l'aprenentatge escolar continua essent molt negativa:

"... Seguir el ritme de la classe de cap manera. Tenia problemes d'escriure, de cal·ligrafia, era una lletra que no es llegia. Llavors en qüestió de faltes era horrorós: primer, que no hi havia cap tipus d'estructura gramatical, cap tipus d'ordre ni de gènere, ni en plurals. Quan copiava tampoc es fixava en res, estava carregat de faltes tot i copiant. A veure, quant llegir, llegia molt a poc a poc, molt sil·làbic i tot i així encara s'equivocava molt. (...) En quant a sumes i restes, si no eren portants, encara se'n sortia prou bé; Les multiplicacions, si eren per una xifra i d'una taula que es sabia, que al menys se sabia fins el tres o el quatre..." (Tutora de sisè)

Quan li fem l'entrevista a en Malick les seves respostes són molt curtes, quasi monosíl·labs, no sembla tenir ganes de tenir cap conversa. Quan li preguntem sobre l'escola del curs passat, què en pensa de les notes que va tenir contesta que no s'hi esforçava gaire.

5.2.3. Relacions amb els altres alumnes

Segons els comentaris de les mestres en Malick, des del primer curs, va tenir problemes de relació amb els altres companys, degut al seu caràcter tímid, a què va ser un dels primers nens africans i el grup no el va acceptar. La mestra de cicle superior també comenta que tenia problemes d'higiene cosa que feia que els altres nens el rebutgessin. És una dada important per comprendre les dificultats de relació entre el Malick i els seus companys:

"...Hi havia nens a la classe que eren bastant dolents i se'n reien moltes vegades d'ell, com anava vestit... Si no tenia recursos havia d'anar amb pantalons curts, amb un xandall esparracat... moltes vegades portava la roba bruta..."

A cycle superior en Malick es comença a ajuntar amb els nois més entremaliats i comença a tenir un mal comportament.

La mare ens comenta que té amics que són d'aquí i amics fills d'immigrants. També ens comenta que en Malick va tenir un problema amb un en blanc que li va robar un estoig a en Malick, allà al centre obert i llavors en Malick va estar una temporada que no hi volia anar.

Sembla, per tant, que en Malick no té gaire amics, que li costa establir relacions i que els companys de classe, si més no durant la primària, tampoc no l'acceptaven fàcilment. En Malick ens comenta que té més amics a l'institut que a l'escola.

5.2.4. Relacions amb el professorat

Les relacions amb el professorat van anar canviant a mida que en Malick es va anar fent gran i van passar a ser conflictives.

A cycle inicial i cycle mitjà no tenia cap problema, totes les mestres comenten que tenia un caràcter submís i obedient, tot i que era poc comunicatiu. Però a cycle superior, tal i com ens comenta una de les mestres, és com si hagués assumit la seva situació de fracàs i es torna més passota, comença a tenir mal comportament sobretot amb les mestres que no li queien bé o feien assignatures que no li agradaven.

“.. En Malick tenia això: que si el mestre li entrava per l'ull dret... Per exemple, naturals li agradava força, perquè la noia que li feia naturals li feia reforç. Llavors feia anglès, que es tenien entravessats, tots dos eh? però, bueno és allò que dius perquè ha d'anar a anglès aquest nen? Llavors és allò, on l'havies de portar si no? I, és clar, què feia? Com que passava de tot, doncs es dedicava a molestar, a jugar amb l'altres nens, sempre el trobaves castigat. Llavors música, ja se la prenia en plan *cachondeo*. I ell i l'altre, en D., sempre els trobaves fora de la classe...”
(Tutora de sisè)

Quan li preguntem a en Malick per les mestres de l'escola, a qui recorda més és a la mestra d'educació especial .

I quan li preguntem si feia els deures ens contesta, igual que la seva mare, que sí, que sempre els feia. Aquesta contradicció amb el que comenten els mestres fa pensar que en Malick ens contesta allò que volem sentir o bé que ell es pensava que ja feia el que havia de fer, és a dir, que no era conscient del que necessitava aprendre o no tenia les eines necessàries per aprendre-ho.

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

L'entrevista amb en Malick, com ja hem comentat ha estat difícil, ha comentat molt poques coses, però en referència al suport rebut en l'escola explica que anar al centre obert a fer els deures li anava bé.

Del que pensen els mestres d'ell contesta que no ho sap igual com tampoc sap dir què li agradaria fer de gran, sobre aquest tema diu que no en parlen a casa.

Les mestres ens han comentat que quan van néixer les seves germanes petites no ho va explicar mai a l'escola.

Totes les mestres coincideixen a dir que a casa d'en Malick no hi cap control del que fan els fills a l'escola, i que tampoc hi ha un ordre a la casa per poder-hi treballar; per això van demanar al Centre Obert si els podien ajudar a fer els deures.

5.2.6. El temps lliure

En Malick des de cycle inicial assisteix dos dies a la setmana al centre obert. Hi va entrar més tard que el seu germà per mediació de la mestra d'educació especial. La mestra ens comenta que el noi ho va passar molt malament quan el seu germà gran hi anava i ell no, va ser una mostra més de discriminació.

Al centre obert es fa un pla individual a cada noi. Amb en Malick van treballar l'autoestima a partir de la relació amb el germà gran i de superar el problema de les cicatrius al cos. Amb el germà van fer un pacte i era l'encarregat de portar a en Malick al centre, ja que el germà gran té moto de manera que en Malick també pot anar amb la moto. I les cicatrius cada vegada que anaven de colònies o a la piscina, abans de treure's la roba l'educadora feia explicar a en Malick el que li havia passat així tots els nens ja ho sabien, a fi d'estalviar-se preguntes o comentaris.

També van treballar el tema dels deures, encara que en el centre no ho fan de fer deures, però va ser una demanda de l'escola.

Actualment assisteix al centre obert un dia a la setmana, els divendres.

En Malick juga a futbol i és un bon jugador, sembla ser que és la cosa per la que se sent més motivat; fins i tot l'educadora del centre obert ens comenta que segueix els resultats del seu equip en el diari:

“ per exemple, quan compràvem aquí El Punt, l'obria, sabia ben bé on estava l'apartat d'esports i ell anava a buscar, que jo encara no sé com va, lo de partit jugat, partit perdut, partit guanyat. I t'explicava just la seva categoria i la del seu germà i la de l'altre...” (Educadora del centre obert)

A futbol hi va tres dies a la setmana, dilluns, dimecres i divendres, i els dissabtes al matí té partit de futbol. Sembla ser que el futbol és el que el fa sentir millor ja que com que és bon jugador, és acceptat pels altres.

També va a la mesquita a aprendre àrab, segons el que ens comenta en Malick. Hi va tres hores el dissabte i tres hores el diumenge.

El futbol i el centre obert sembla que són els espais on en Malick es sent més còmode, segurament perquè són els espais on es pot relacionar amb els altres nens i on és acceptat com un més sense sentir-se inferior com li passava a l'escola.

6. Síntesi i conclusions

Com a qüestions més significatives d'aquest cas apuntariem les següents:

La família d'en Malick no té una situació econòmica estable, són molts i només hi ha el sou del pare, qui sembla que exerceix un paper molt autoritari.

Ni el pare ni la mare parlen el català, parlen castellà però malament. La mare no ha anat mai a escola, el pare no ho sabem. Sembla que no recolzen gaire als fills en les tasques escolars ni els animen a l'estudi. No hi ha una supervisió de les tasques escolars per part de la família. Tampoc sembla que hi hagi massa seguiment del que fan els fills fora del'escola. Cal destacar, però, que sembla haver-hi certes diferències en el tractament que rep el germà gran que, segons es dedueix de les entrevistes, rep més incentius per part de la família.

No es pot dir que la família tingui unes expectatives clares ni ben definides sobre el futur professional del seu fill, a través de l'entrevista podem deduir que no es parla d'aquest tema a casa.

No està clar tampoc si la família proporciona un entorn estructurat al nen, ja que en aquest aspecte hi ha contradiccions entre el que diuen els mestres i el que diu la mare.

Segueixen les pautes de la cultura d'origen i sembla que estan poc integrats a la societat catalana. Els nens van a la mesquita.

Pel que fa al procés d'escolarització seguit per en Malick, hem vist que aquest ha estat força conflictiu i negatiu. No assoleix els objectius de l'educació primària i passa a l'educació secundària amb un informe de l'EAP, amb la necessitat de fer una formació adaptada. L'alumne no està gens motivat per l'estudi. Ha tingut problemes de relació amb els companys de classe. No té clar un projecte de futur. L'únic aspecte que el motiva és el futbol, que és on el destaca i se sent reconegut i acceptat.

Moltes de les dificultats d'en Malick amb l'escola i de relació, sembla que venen produïdes per una manca d'autoestima i un sentiment d'inferioritat, a part de la manca d'atenció que rep per part de la família al tenir tants germans. eEl no té un paper destacat a la família a diferència del germà gran. Són els dos únics nens.

Informe 9: Salimatou

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

La Salimatou va néixer el 27 d'octubre de 1988 en un hospital de Girona. Va viure en un poble de la comarca de la Selva fins els cinc anys on va anar a la guarderia des dels dos anys. A partir del curs 1993-94 comença la Primària en una altra població de les comarques gironines a la qual es desplaça la família per motius econòmics i d'habitatge. Acaba la Primària en un CEIP de la ciutat de Girona.

Els pares van néixer a Gàmbia. Actualment viuen a la llar familiar el pare, la mare, la Salimatou i quatre germans més: dos nois més grans que la Salimatou (de 16 i 14 anys) i tres germanes més petites (de 10, 9 i 5 anys). Té un germà gran (18 anys) que ha viscut sempre a Gàmbia amb els avis paterns. La família ha viscut en tres poblacions de les comarques gironines: del 1984 al 1993 en una població de la Selva, del 1994 al 2000 en un poble veí de la ciutat de Girona i des de fa un any més o menys viuen en un dels barris més poblats de Girona. Sempre han viscut en pisos de lloguer.

La Salimatou va acabar la primària el curs 1999-00, superant-lo amb èxit. Actualment està fent primer d'ESO en un IES de la ciutat de Girona. Consultant l'expedient acadèmic veiem que supera totes les àrees amb la qualificació de progressa adequadament en tots els cicles de primària. No és una alumna d'incorporació tardana.

La Salimatou va ser seleccionada per aquest estudi per ser filla de pares de nacionalitat gambiana i haver nascut a Catalunya per tant està en el sistema educatiu des de l'inici de la seva escolarització. També fou escollida pel fet de ser nena i haver superat l'etapa de primària amb èxit.

La recollida de dades es va realitzar durant els mesos de novembre de 2000 al maig del 2001 quan es fa l'entrevista a agents socials del barri on viu la família actualment.

Les persones entrevistades han estat la mateixa Salimatou, la seva mare i els següents professionals. Del CEIP on va cursar la primària fins a 6è: la directora, la mestra d'educació especial que també havia estat la seva tutora a cicle mitjà, la tutora de cicle inicial i la tutora de 5è; del centre on va acabar la Primària: la directora i el tutor de 6è. En relació al context sociocomunitari s'ha entrevistat a l'educador social del primer poble on va viure, al regidor de Serveis socials del segon poble i a un agent social del barri de la ciutat de Girona on viu actualment.

2. El context sociocomunitari

La Salimatou ha viscut en tres poblacions de les comarques gironines i totes elles amb un nombre de població immigrada considerable.

Pel que a fa al context sociocomunitari d'aquestes poblacions cal remetre'ns al altres dos casos d'aquest estudi, ens referim al cas de l'Eva i de l'Abdul on s'exposa més detalladament els diferents contextos sociocomunitari on ha viscut la Salimatou. Tot i així en aquesta anàlisi també farem una descripció de com era cada un d'aquests contextos quan hi va viure la família de la Salimatou.

La primera població on va viure la Salimatou pertany a la comarca de la Selva. Es tracta d'una població d'uns 9.000 habitants que acull immigrants extracomunitaris des del 1982. La procedència de la població immigrada és bàsicament africana. Durant els primers anys d'arribada d'immigrants la majoria eren gambians i senegalesos, però a partir de 1994 comença a ser nombrosa la població marroquina i actualment aquesta és més nombrosa que la procedent d'Àfrica subsahariana. Es tracta d'un immigració econòmica de procedència rural. Els llocs de treball que ocupen aquestes persones són llocs poc qualificats, la majoria treballen al camp contractats com a peó agrícola, ja que la població compta amb una important indústria de vivers, de camps de fruiters així com l'explotació forestal, l'altre activitat on treballen és la construcció.

En aquesta ciutat de la comarca de la Selva ha nascut una de les primeres experiències d'acollida i formació d'immigrants de l'Estat, tutoritzada per una ONG i ubicada en el casal cultural de la població on a més hi ha l'escola d'adults i l'escola de música. Actualment hi ha més serveis com podem veure en l'anàlisi del cas de l'Eva.

Els pares de la Salimatou han assistit als cursos de formació de llengües autòctones que s'oferten en aquesta escola d'adults. La mare havia estat una voluntària molt activa en aquesta experiència de formació i acollida d'immigrants, també ha estat una de les impulsores d'activitats adreçades a dones immigrants tant en aquesta població com en la que van anar a viure posteriorment.

Mentre la família de la Salimatou va viure en aquest poble els serveis amb els que comptava la població eren a part dels que hem comentat en l'apartat anterior: una escola pública d'educació infantil i primària, un institut d'educació secundària que rep alumnat del mateix poble però també d'altres pobles propers. Hi ha una escola concertada de caràcter religiós i una escola bressol privada. Existeix també una escola bressol pública situada al costat del CEIP. La Salimatou va anar a l'escola bressol privada des dels 2 anys fins als 4. Durant els anys que la Salimatou va anar a l'escola bressol privada. El nombre

d'alumnes d'origen immigrant entre les dues guarderies de la població era força equilibrat, però, en canvi, pel que fa a primària ja començava a ser diferent, ja es notava el desequilibri entre pública i privada.

En aquesta època la població no tenia educador social, ni centre obert, ni escola taller, ni delegació de la Universitat Oberta de Catalunya. Era l'època en què les famílies immigrants van passar a tenir més contacte amb els serveis socials; fins aleshores, quan tenien alguna necessitat, s'adreçaven a Càritas o a la mateixa escola d'adults.

La família de la Salimatou va tenir contactes amb els serveis socials d'aquesta població degut al fet de que el pare ha passat períodes sense treballar.

En el cas de l'Eva es comenten tota una sèrie d'actes de caire racista i de conflictes viscuts en aquesta població arran de l'arribada de la població immigrada; cal esmentar que la família de la Salimatou va ser una de les primeres famílies en arribar a aquesta població i que va viure tots aquells esdeveniments amb preocupació igual que la resta de població immigrada i de persones autòctones properes a la població immigrada.

La segona població on viu la família està situada molt a prop de la ciutat de Girona, és la mateixa on viu actualment l'Abdul i on ha viscut sempre en Mohamed des que la seva família va arribar a Catalunya.

Aquesta població acull entre un 8 i un 9% de població immigrada, de procedència molt diversa. La majoria, però és d'origen magribí seguida en proporció de la gambiana. Aquesta població immigrada es concentra en el centre de la població, zona on vivia la família de la Salimatou i on els pisos estan en pitjors condicions malgrat el preu elevat dels lloguers. La família de la Salimatou es desplaça a aquesta població al 1994 juntament amb altres famílies gambianes augmentant considerablement el nombre de famílies africanes, les quals es van anar ubicant en els mateixos barris i blocs de pisos, on també hi ha anat arribant altres famílies immigrades de diversa procedència i creant una sensació de guetització de la zona. La qüestió de l'urbanisme en aquesta població es pot veure comentada més àmpliament en el cas d'en Mohamed.

La família també està en contacte amb els serveis socials d'atenció primària, amb l'escola d'adults on la mare hi va assistir una temporada, amb GRAMC i Càritas amb qui la mare ha col·laborat. La Salimatou era usuària d'alguns dels serveis que ofereix la població, concretament de la ludoteca i del pavelló d'esports on feia patinatge.

En el cas d'en Mohamed es fa una anàlisi sobre aquest context social en el qual podem llegir una àmplia informació sobre la situació de la convivència entre diferents cultures que viu la població i les diferents accions que porta a terme l'Ajuntament, com el Fòrum

intercultural. També hi llegim les observacions que fan al respecte el regidor de qualitat de vida i la regidora delegada d'ensenyament, els quals reiteren la intenció de l'Ajuntament de no portar a terme accions especials per als immigrants. Però alhora la necessitat d'atendre les demandes d'aquesta població d'una manera específica es fa evident en els centres de Primària que atenen molta població immigrada. Aquest centres han modificat la seva organització i s'han vist obligats a realitzar accions específiques per acollir els alumnes i pares. El mateix ha passat amb els centres on es porten a terme activitats extraescolars, com la biblioteca o el centre obert, els quals es troben amb la necessitat de dissenyar programes i accions específiques per els fills d'immigrants.

Actualment la família viu en un barri de la ciutat de Girona que també acull molta població immigrada i la descripció del qual la podem llegir en el cas de l'Abdul, ja que és on va viure la família de l'Abdul mentre ell cursava la primària.

A grans trets diríem que es tracta d'un barri que tradicionalment ha acollit població immigrada, en els anys 60 i 70 va acollir la població provinent del sud d'Espanya i actualment acull a un nombre important de la població extracomunitària de la ciutat. El barri té uns 15.000 habitants i es calcula a grans trets que un miler són immigrants extracomunitaris. Es tracta d'un barri que des de fa 10 anys està creixent contínuament, s'hi han construït un important nombre d'habitatges fent que s'uneixi la ciutat de Girona amb el poble veí. La construcció de nous habitatges ha propiciat que els antics es vagin abandonant per part dels propietaris i s'ocupin per els immigrants nousvinguts.

El barri compta amb una de les poques escoles bressol públiques de la ciutat, i per la qual han passat les germanes petites de la Salimatou. A més d'aquest servei i tal com podem llegir en l'informe de l'Abdul hi ha tres escoles públiques i tres de privades concertades, més un institut de secundària (en l'informe sobre l'Abdul es fa un extensa descripció de la situació d'aquestes escoles en referència a la matrícula d'alumnes immigrants). La Salimatou i els seus germans han anat a l'escola pública que rep menys població immigrada, un 7 o 8% de l'alumnat, en canvi una de les altres escoles públiques té un 20%. També hi ha un centre obert i un centre cívic on s'hi ubiquen els serveis socials d'atenció primària, amb els quals la mare de Salimatou hi està en contacte. La família de la Salimatou, és de les poques que pertanyen a l'AMPA de l'escola on van els seus fills petits i que han participat activament en algunes activitats d'aquesta. Un altre servei que és utilitzat a vegades per la Salimatou i els seus germans és la biblioteca que tenen just davant de casa seva.

Com podem observar la família de la Salimatou sempre ha viscut en contextos sociocomunitaris amb un nombre important de població immigrada i que, com ella, es troben en situacions econòmiques precàries.

3. La família

3.1. Característiques de la família

El pare de la Salimatou va arribar a l'Estat Espanyol a l'any 1981 i la mare al 1984. A Gàmbia tenen el fill gran de 18 anys i els altres sis fills han nascut aquí. El més gran té 16 anys, el segon 14 la tercera és la Salimatou amb 12, i les altres tres nenes tenen 11, 9 i 6 anys respectivament. Tots els fills estan escolaritzats, inclòs el que viu a Gàmbia. Els que han nascut aquí tots han anat a l'escola bressol abans d'anar a l'escola primària.

El pare ha realitzat diferents feines (paleta, transportista, peó agrícola, etc..), també ha realitzat alguns cursos de formació ocupacional; actualment es troba a l'atur. La mare treballa fent neteja de pisos, activitat que porta fent des de fa anys i també ha fet cursos de formació ocupacional.

Els dos entenen i parlen el castellà. L'han après a l'escola d'adults i a la feina. El pare no ha anat mai a l'escola en canvi la mare ha après a llegir i a escriure en una escola d'adults de la primera població on van viure a la comarca de la Selva. El català diu la mare que l'entenen però no el parlen.

La família intenta conservar les costums d'origen i la religió de manera que des de fa uns dos anys els nens van a classes d'àrab (Alcorà), els dissabtes i diumenges.

3.2. Expectatives de la família vers la seva filla

Exposem les expectatives en relació al que ens explica la mare i als comentaris d'alguna de les tutores que ha tingut la nena.

En general sembla que la família valora molt el fet de que els fills estudiïn perquè pensen que així els fills podran tenir un futur millor que el que han tingut els pares. Així la mare, quan li preguntem sobre el futur de la seva filla, respon:

“ Si continua estudiando, sirve para su vida, para que no sea como yo. Trabajar mucho y no ganar mucho... yo como no estudié mira estoy trabajando todo el día, matándome a trabajar y poco dinero. Pero si ella estudia , mejor que yo puede vivir mejor.”(Mare de la Salimatou)

Segons els comentaris de les mestres de primària és la mare qui s'ocupa de tot el relacionat amb l'escolarització dels fills. Tot i que també hi ha el recolzament del pare, la mare és qui

assisteix a les reunions amb els tutors sempre que calgui i, fins i tot sense que els tutors ho demanin, ella procura parlar-hi dues o tres vegades al curs.

Sembla que a casa es parla sovint sobre l'escola, el que s'hi fa, el que els agrada i el que no els agrada estudiar, el que volen fer de grans. La mare està al cas del curs que fan tots els seus fills i el que els falta per acabar l'ESO o la primària. Així, quan li preguntem a la mare que vol ser la Salimatou de gran, respon: "quiere ser médico, quiere ser madre también.." Quan li fem aquesta pregunta a la nena ella respon el mateix, vol ser metge però no ens diu res de ser mare. Segurament la resposta de la mare ve condicionada pel fet cultural ja que en la seva cultura no es considera integrada en la societat una dona adulta sense fills.

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

Partint de les explicacions de la mare podem dir que la família valora molt positivament l'escola. La mare ha procurat que tots els nens anessin a l'escola bressol des de ben petits.

La família manté molts contactes amb l'escola, no solament a nivell de seguiment del que fan els fills, sinó també a nivell de participació en les activitats que s'hi porten a terme. Així, una de les tutores de la Salimatou ens comenta:

"recordo que quan vàrem fer els 25 anys, doncs es varen fer unes entrevistes de pares representatius i una de les entrevistes se li va fer a ella. I ella està en el llibre. La mare. Sempre que s'havien de portar menjars, coses i no sé què, doncs ella estava disposada."(Tutora de cicle inicial)

En totes les escoles que han anat els fills la mare ha tingut contacte i ha participat en les activitats de l'associació de pares.

Econòmicament la família ha tingut problemes però la mare ha procurat que els fills tinguessin sempre tot el material escolar, sol·licitant ajuda i suport als serveis socials i a l'associació de mares i pares de l'escola. També ha procurat que els fills fessin activitats extraescolars ja sigui classes de reforç, a través d'una ON, o assistint a la ludoteca, a la biblioteca. A més, a Salimatou va a patinatge i el seu germà gran a atletisme. Segons les mestres tots els fills han participat de les sortides que han fet el seu grup classe.

Els pares tenen una actitud molt positiva davant de l'aprenentatge dels seus fills i de la formació en general, sobretot la mare, que ha participat de diversos cursos i actualment s'està plantejant treure's el carnet de conduir. Així respon quan se li pregunta si va a l'escola d'adults:

“ No.. porque no tengo tiempo, aún tengo ganas de ir, pero no tengo tiempo. Ahora quiero sacar el carnet de conducir, no sé cómo...” (Mare de la Salimatou)

Quan li preguntem sobre les diferències entre la manera d'educar al seu país i aquí té reticències a respondre.

3.4. Relació de la família amb l'entorn comunitari

Es tracta d'una família participativa que té molta relació amb l'entorn comunitari. Segurament el caràcter obert de la mare ha influït en això, tal i com comenta alguna de les mestres de primària de la Salimatou:

“La mare era bastant oberta i amb ganes d'obrir als fills... L'altre dia les vaig trobar en una festa d'aquí, van venir a menjar calçots amb una família d'aquí la Salimatou i la seva germana... ...El pare no el conec els nens me'n parlaven. Quan vaig tenir al nen m'explicava que el portava a córrer al GEiEG!” (Tutora de cicle inicial)

La mare és una persona que sempre ha col·laborat amb diferents ONG (GRAMC, Càritas, Creu Roja), així com amb l'associació de veïns. Ho podem comprovar en algunes de les seves respostes quan se li pregunta per la relació amb els veïns i per el contacte amb altres associacions:

“Bueno aquí sí però allí en ... no mucho. En ... ,bueno, en el primer piso que viví allí sí porque baja el presidente a decirme cosas pero reuniones nunca me invitan y nunco bajo. Aquí sí, ellos me llaman cuando hacen reuniones y si yo no bajo, cuando llega la hora, ellos me tocan el timbre para bajar, yo veo muy bien esto..” (Mare de la Salimatou)

“.. soy socia de GRAMC, de Càritas también,... esta mañana mismo he hablado con GRAMC y con Cruz Roja...”(mare de la Salimatou)

Així doncs la participació de la família amb l'entorn comunitari es dona, no només a través de l'escola, sinó també en l'àmbit de barri des de l'associació de veïns fins al centre cívica.

Cal dir també que tota la família té la nacionalitat espanyola des de fa un any.

Tots aquests elements mostren la voluntat d'integració que té la família, i que es tracta d'una família amb voluntat d'establir-se a Catalunya, que procura oferir als fills totes les oportunitats per integrar-se i evolucionar. Tot i que continua mantenint els costums del seu país d'origen així com la seva religió, la qual procura que els fills aprenguin. No hi ha un

ambient d'autoritat a la família sinó més aviat de participació; per exemple, les tasques domèstiques es reparteixen entre tots els germans sense distinció de gènere. Així ens ho comenta una de les mestres:

“.. La mare tenia repartides les feines de la casa entre tots els germans. Tots, tant els nens com les nenes, els tocava rentar plats, fregir patates...S'ho partien. Jo recordo la Salimatou de petita es triava la roba, ella es vestia i es posava oli a la cara... ...Recordo quan havia tingut al germà que m'explicava que li agradava més rentar plats que fregir patates...” (Mestra de cicle mitjà)

Sembla, però, que el pes de la família el porti la mare així com l'organització i els horaris dels nens: tots tenen la seva hora de deures i activitats extraescolars. La mare es preocupa per buscar subvencions per a aquestes activitats extraescolars. Tot plegat indica que els nens, malgrat ser una família nombrosa, viuen un ordre en la seva vida.

4. El context escolar

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

La Salimatou ha tingut una vida escolar força variada. Va començar a anar a l'escola bressol quan tenia un any i fins els tres va estar en aquesta escola privada de la població de la comarca de la Selva que –recordem-ho- és on primer es va instal·lar la família. Als tres anys va iniciar el preescolar en un centre públic de la mateixa població on va assistir fins als cinc anys. Ja hem explicat les característiques generals d'aquest centre en el cas de l'Eva. Va cursar educació primària en una escola pública d'una altra població. Hem exposat en el cas d'en Mohamed les característiques d'aquest CEIP. A partir del segon trimestre del 6è curs de la Salimatou la família es trasllada a una població veïna i l'alumna canvia d'escola.

Pel que fa l'escola on va acabar la primària en el curs 1999-00, cal comentar que es tracta d'un CEIP de dues línies, que actualment té 449 alumnes matriculats i d'aquests 23 són d'origen immigrant i tots del continent africà.

La distribució per cursos de l'alumnat d'origen africà és la que es mostra a la taula 2.10:

Taula 2. 10: Distribució per cursos de l'alumnat immigrant i africà (curs 1999-00) (Cas Salimatou)

	P3	P4	P5	1r	2n	3r	4t	5è	6è
Nombre d'alumnes d'origen immigrant africà	3	3	3	1	3	2	3	4	1

Aquesta escola comença a rebre alumnes d'origen immigrant a partir del curs 1995-96 i, en comparació als centres dels altres casos estudiats, aquest té un tant per cent molt petit d'alumnat d'origen africà, tot i que els professionals del centre són molt conscients que treballen en una zona on cada vegada hi haurà més població immigrada i hauran de preveure l'atenció a l'alumnat d'incorporació tardana malgrat que, dels que hi ha en aquest curs només 4 es van incorporar a mig curs, entre ells, la Salimatou que no es pot considerar d'incorporació tardana sinó que es tracta d'una alumna que canvia de centre.

En aquest centre l'alumnat d'incorporació tardana s'inscriu en el curs que li pertoca per edat.

El centre compta amb un equipament bàsic: biblioteca, menjador, aula de música. No hi ha gimnàs en el centre però si disposen d'un pati ampli on fer activitats esportives.

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

La Salimatou s'incorpora en aquest centre al llarg del curs 1999-00. En aquests moments el Projecte Educatiu del Centre (PEC) data de l'abril del 2000 on es fa la primera revisió del PEC. D'aquesta revisió es redacten en el document els següents aspectes referents als trets d'identitat del centre:

“ L'escola és integradora i oberta a la diversitat, i opta per anar construint un context escolar capaç d'acollir tots els nens i nenes.

L'escola potencia l'educació intercultural, entesa com un intent d'afavorir les relacions entre les diferents cultures des del respecte i la solidaritat i fer efectiu el dret a la diferencia com a valor personal i social.

Escola aconfessional educa en i per la democràcia, la pau, la solidaritat i la col·laboració”.

Pel que fa als objectius del PEC destacaríem els següents:

“Sensibilitzar la comunitat educativa sobre la realitat multicultural i sobre la necessitat d’educar en aquest sentit.

Incorporar en el currículum altres realitats socials i culturals

Motivar l’interès, curiositat respecte i tolerància pel que és diferent

Educar en la necessitat de l’existència d’altres formes de vida i en els valors de la solidaritat i la cooperació”.

Sobre el context, en el PEC es comenta que es tracta d’una zona amb població immigrada i on el 60% de l’alumnat té com a llengua materna el castellà. Però també es comenta que cal fer una nova anàlisi del context ja que aquest ha variat en els últims anys.

A partir de la revisió que s’ha fet del PEC s’han establert uns objectius totalment adreçats a l’atenció a la diversitat de l’alumnat. El centre es va adaptant a les noves necessitats que planteja l’alumnat i ho podem comprovar en les entrevistes amb els professors, on tots es plantegen que cal metalitzar-se. També podem observar, tant en les entrevistes com a través del qüestionari, que el professorat està en la fase de mentalització però encara no han començat a aplicar noves metodologies. Es plantegen com a principal dificultat d’aquest alumnat la qüestió lingüística.

El centre disposa d’un projecte lingüístic que data del 1994, on un dels objectius principals és l’ús del català com a llengua vehicular. Es planteja la normalització del català de manera que tots els documents administratius i d’informació que s’adrecen a las famílies es redacten en català. Però també es llegeix en els objectius : “Potenciar actituds de tolerància envers la diversitat lingüística i desenvolupar l’ús d’un llenguatge no racista i no sexista”. No es planteja cap estratègia per l’aprenentatge de les llengües oficials per a aquells alumnes que no tenen com a llengua materna ni el català ni el castellà, tot i que ja a l’any 1994 en el centre hi havia 4 alumnes que no tenien cap d’aquestes llengües com a llengua materna.

El centre no disposa de Pla d’Acció Tutorial, però en la memòria anual s’explica que durant el curs 1999-00 s’ha treballat la tutoria (assemblea de classe) i posa de manifest la necessitat de treballar molt més la tutoria individual. Es comenta que aquest treball de tutoria s’ha fet amb l’assessorament de l’EAP. I com a activitats principals s’assenyalen les assemblees de classe i les accions per treballar les competències socials.

No hem pogut consultar el projecte Curricular de Centre perquè la direcció de l’escola ho està treballant en l’avaluació interna i el moment de l’estudi no el tenien estructurat.

Un altre document consultat és la memòria anual (1999-00) en la qual hi trobem una sèrie d'activitats relacionades amb la descoberta i el coneixement d'altres cultures i amb l'educació intercultural. Aquestes activitats es porten a terme des de la comissió UNESCO. L'escola fa temps que pertany a la xarxa d'escoles associades a la UNESCO. Aquesta comissió està integrada per 5 persones de l'AMPA, la directora i el cap d'estudis. Entre les activitats que va programar al llarg del curs 1999-00 hi ha les següents:

- La diada del DENIP
- Difusió del manifest 2000
- Diada de cooperació solidària
- Projecte "Apropar cultures i contrastar", a partir del qual s'han realitzat dues xerrades en el centre cívic del barri sobre immigració i integració dels immigrants.
- Trobades de famílies immigrants amb membres de la comissió UNESCO i dels mediadors de GRAMC.
- Participació de les mares en la festa de final de curs amb menjars típics dels seus països d'origen.

En la introducció d'aquest document es pot llegir: "Destaquem el fenomen de la immigració com un dels grans canvis que ha sofert el centre durant l'etapa anterior.."

En la programació anual del centre del curs 1999-00, a part de les activitats que s'han portat a terme durant les diferents diades que s'han realitzat com: DENIP, Dia dels Drets Humans, Jornada de cooperació i solidaritat; també hi ha un escrit de l'EAP on exposa els seus objectius de treball; entre ells hi ha el de "realitzar dictàmens d'escolarització i informes d'incorporació tardana". En el procés del dictamen també inclou les tasques d'assessorament en l'organització i funcionament del centre en les mesures d'atenció a la diversitat. Es considera d'una manera global i no es fa esment específic a l'alumnat d'origen immigrant.

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

Tal i com apuntàvem en l'apartat anterior l'escola fa només 5 anys que atén a aquest tipus d'alumnat i fins ara han estat molt pocs els alumnes per curs que s'hi han incorporat, tal com ens comenta la mestra d'educació especial:

“Els alumnes més antics estan fent actualment cinquè... han anat arribant 2, 3, 4 per any...”

“Com que sempre han sigut incorporacions a cada aula de, com a màxim, un o dos nens i, a més, en tots els casos, s’han incorporat des de parvulari... no s’han hagut de plantejar situacions especials..., puntualment en algun cas però no solament per ser immigrant sinó que hi ha hagut una problemàtica més específica i llavors se la treballa més a nivell d’aula de suport...” (Mestra d’educació especial)

Per tant, el tractament que es fa dels alumnes d’incorporació tardana és a través de les mestres que realitzen el suport. A l’escola tenen dues mestres d’educació especial i el suport es fa a partir de les hores que els tutors no tenen classes directes amb el grup. Aquest suport és a nivell lingüístic i per realitzar-lo s’ha demanat ajuda al SEDEC. Que els l’ha proporcionada bàsicament a través de la formació del professorat. També s’ha rebut ajuda del Programa d’Educació Compensatòria, aquesta en forma de material didàctic, així com de l’EAP.

Tot i que a nivell pedagògic no hi ha cap tipus d’organització específica per atendre a aquest tipus d’alumnat, sí que hi ha tot un programa d’accions per tractar el tema de la immigració amb el professorat i amb els pares, un treball de mentalització, en paraules de la mestra d’educació especial. S’ha creat una comissió d’ajuda a les famílies amb necessitats econòmiques, però no només a les immigrants.

Un altre aspecte que ens comenta la mestra d’educació especial és que en el centre hi ha molts alumnes amb necessitats educatives especials. El curs 1999-00, entre les dues mestres atenen 43 nens, alguns amb problemes de discapacitats però molts amb trastorns emocionals. La quantitat d’alumnat que han d’atendre els obliga a fer grupets petits i atendre’ls fora de l’aula ordinària.

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 del centre consultats podem veure que no s’han fet modificacions en els continguts per àrees.

4.2.4. L’avaluació de l’alumnat

En el cas de la Salimatou no se li ha fet cap adaptació dels continguts ni cap avaluació especial, ja que el seu nivell acadèmic ha anat progressant adequadament. Però en el cas de l’alumnat d’incorporació tardana sí que es fa una adaptació dels continguts i s’avalua a

partir d'aquesta adaptació. Així ens ho comenta la mestra d'educació especial, mitjançant un exemple:

“...una nena que es va incorporar a primer procedent directament de Gàmbia i no havia estat mai escolaritzada. E va fer una reestructuració del treball de suport de manera que hi pogués estar forces estones i després la tutora va fer un treball adaptat per ella..”(mestra d'educació especial)

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

Degut a la mobilitat de la família i també del professorat ha estat impossible passar el qüestionari a tots els mestres que ha tingut la Salimatou, per tant, no disposem de tota la informació. Disposem de 4 qüestionaris contestats per professorat que va tenir durant l'educació primària en les dues escoles en què va cursar aquesta etapa, dels quals només tres ens contesten l'apartat corresponent a la formació inicial i permanent. D'aquests sabem que tots han fet Magisteri i que han realitzat activitats de formació permanent encara que només en dos casos s'especifiquen quines activitats. Una professora ens comenta que ha fet algun curs sobre prevenció dels conflictes a l'aula i sobre salut, i un professor ens diu que ha assistit a moltes de les xerrades que organitza l'escola i l'associació de mares i pares que, com a escola associada a la UNESCO, es fan sovint. Algunes d'aquestes xerrades tenen com a objectiu oferir coneixement d'altres cultures. Una de les mestres ha comentat que ha fet un curs amb el SEDEC per l'ensenyança del català a alumnes immigrants.

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

El fet de que l'alumnat d'origen immigrant que assisteix al centre no sigui gaire nombrós ha permès que l'escola vagi adaptant els recursos disponibles a la nova realitat del centre i del barri. En aquest sentit, les accions metodològiques que han portat a terme han estat reorganitzar les hores de reforç o suport i buscar material específic per a aquest alumnat. Sembla ser que, en principi, aquest material és per treballar l'aprenentatge de la llengua.

El centre porta a terme una iniciativa innovadora centrada sensibilització del centre i del barri, amb l'objectiu d'acostar les famílies de les diferents cultures que hi ha en el barri.

També s'ha fet una revisió del PEC on es planteja el fet de tenir alumnes de diferents cultures i s'ha preparat material específic perquè l'alumnat treballi dins l'aula i després aquest mateix alumnat té unes hores de suport fora de l'aula per reforçar l'aprenentatge de la llengua. En el centre fins ara només s'han trobat amb dos casos d'incorporació tardana, ja que la resta d'alumnat ha començat l'educació infantil en el mateix centre.

4.3.2. Coordinació del professorat

La incorporació d'alumnat d'origen immigrant així com la matriculació d'alumnes amb necessitats educatives especials diverses ha fet que en el centre es replantegessin el suport i el treball de la mestra d'educació especial però tant en els documents com en les entrevistes sembla que, de moment, no es té prevista cap tipus d'organització especial de la coordinació entre el professorat.

4.4 El suport extern i el suport intern

4.4.1. El suport extern

Tal com hem esmentat en els apartats anteriors, el suport extern el podríem classificar en dos tipus: per una banda, aquell suport per les tasques pedagògiques del centre i que el porta a terme l'EAP, i el SEDEC i Compensatòria en forma de materials, i d'altra banda el suport de diferents ONG que treballen en l'àmbit de la immigració i amb les que s'han portat a terme les sessions d'informació i formació del professorat i de l'AMPA.

4.4.2. El suport intern

El suport intern a l'etapa d'educació s'organitza, per una banda, a través de la dedicació de les dues mestres d'educació especial de què disposa l'escola que, en cas que tinguin hores que no hagin de dedicar a alumnat amb necessitats educatives especials, les dediquen a proporcionar aquest tipus de suport. Per l'altra, el mateix professorat tutor dedica les hores que no té atenció directa a l'alumnat del seu grup a realitzar tasques de suport. En paraules de la mestra d'educació especial:

“ Hi ha dues mestres d'educació especial per tota l'escola i, llavors, el suport de primària el realitzem nosaltres mateixes, suposant que no tenim les hores ocupades només amb els nens d'educació especial, o bé altres mestres tutors en hores que no tinguin classe directa amb el seu grup. S'organitza a nivell de la resta de mestres. No hi ha la figura de mestre de suport com a tal a primària, hi és a educació infantil però primària no.”

5. L'alumna

5.1. Itinerari escolar seguit per l'alumna

La Salimatou va iniciar la seva escolarització quan tenia un any, segons comenta la mare, a l'escola privada de la població de la comarca de la Selva on vivia la família quan va néixer la Salimatou. Tota la primària la va cursar a l'escola pública de la població veïna a Girona on es va traslladar la família el 1993. I finalment va acabar la primària en un CEIP d'un barri de Girona.

Malgrat els canvis d'escola, la Salimatou ha anat superant tots els cursos amb èxit i sense necessitat de suport especial, malgrat que ha rebut suport a nivell de classes particulars.

Tots els tutors que ha tingut coincideixen en què es tracta d'una nena "molt trempada", "agradable" i "molt integrada al grup". Sembla ser una alumna sense dificultats en l'expressió i comprensió oral i escrita tant en llengua catalana com en llengua castellana. A tall d'exemple podem recórrer als comentaris d'alguns dels seus tutors:

"Era una nena molt integrada en el seu grup i se l'estimaven molt. Era una nena una mica brutota a l'hora d'escriure però sempre hi posava molt bona voluntat... A primer els donàvem un dia a la setmana deures per fer... Ella no vulguis saber com portava el full, tacat d'oli, en fi; però sempre el duïa. Havia de treballar al menjador amb molts germans i amb una moguda per allà però ella sempre el portava. Era complidora, mirava de portar les coses sempre. ...Era un tracte molt igualitari." (Tutora de cicle inicial)

"Era molt comunicativa. Et buscava per explicar-te coses i molt sovint portava coses de casa per ensenyar-te-les. Recordo que una vegada ens va portar un mango i una papaya, portava fotos de la família i inclús de l'altra família perquè, segons explicava ella, el seu pare tenia una altra dona a l'Àfrica. Ella portava fotos de tot i no tenia cap mena de problema.... Algunes vegades es despistava en la feina; però ella n'era conscient.." (Tutora de cicle inicial)

"La Salimatou va venir amb una disposició maquíssima. Ja portava un aprenentatge bastant assolit i es va integrar de seguida... mai havia vist una alumna que vingués així d'incorporació tardana i a més a més amb aquest factor de raça, àrabs o així, tant ben integrada i tant a punt. Molt bé a les classes, era trempada i solia treballar molt i seguia tot l'aprenentatge." (tutor CS)

És a dir que la Salimatou, al llarg de l'etapa de primària, ha seguit un procés formatiu normalitzat en el sentit que ha tingut les mateixes pautes organitzatives i metodològiques que el grup classe al qual ha pertangut. L'únic aspecte no tan positiu que ens assenyala la tutora de cicle inicial és que era poc polida, que tenia poca cura a l'hora de presentar els treballs que se li encomanaven.

A partir dels qüestionaris que hem passat al quatre mestres que va tenir la Salimatou, observem que tots coneixen l'itinerari escolar de la Salimatou i coincideixen en què a nivell acadèmic ha progressat significativament i, pel que fa a les relacions, no té cap

dificultat, es relaciona amb tothom amb normalitat. Quan preguntem si creuen que obtindrà el graduat en educació secundària responen que sí. Les mestres anoten els següents comentaris:

“ la recordo com una nena trempada i responsable”

“coneix perfectament la llengua i no té dificultats en els aprenentatges”

“Sí, si continua amb voluntat i esforçant-se”

A la qüestió sobre si creuen que l'alumna té possibilitats de treballar en un lloc qualificat, tots responen que sí, i un mestre fa un comentari que denota cert temor a què les circumstàncies socials i especialment familiars de l'alumna puguin constituir, en un moment donat, un impediment perquè la noia pugui seguir el seu procés:

“ tot depèn si segueix i “la deixen seguir” al fer-se més gran”

Sobre el tema de la integració social de l'alumna tots creuen que s'integrarà fàcilment, i els comentaris que fan al respecte són:

“té un caràcter obert i la família ha propiciat moltíssim la relació a tots nivells.”

“ ja ho ha fet”

“Sembla que ja ho està fent al seu nivell i edat amb els companys i companyes”

Les respostes a la pregunta sobre quins són els factors que més han contribuït a l'èxit o el fracàs escolar d'aquesta alumna, tres mestres apunten que un dels factors ha estat la preparació i els esforços del professorat, també tres coincideixen en afirmar que un altre factor ha estat la capacitat i els esforços individuals de l'alumna, i una mestra senyala com a factor l'interès dels pares per l'escolaritat dels fills.

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

Tant els mestres com la mare coincideixen en definir la Salimatou com una nena agradable, trempada i alegre:

"... Jo la recordo una nena molt normal, molt agradable... Una nena alegre..." (Tutora de cicle inicial)

El tutor de cicle superior, quan li preguntem si veu a la Salimatou una noia segura, comenta:

"La veig molt confiada. No deixa que a vegades té una mica de reparo. Deu haver-hi moments que es veu diferent de les altres però això no l'afecta pas massa perquè ella se la veia segura i per això tenia aquesta tranquil·litat, aquella manera de fer la feina i si alguna cosa no l'entenia la preguntava..." (Tutor de cicle superior)

La mare diu que està molt contenta amb ella:

"... una niña alegre, muy buena chica, lo que parece de momento bien trabajadora, muy espabilada... estudia muy bien, no tiene ningún problema en el cole, en casa también... ella me ayuda mucho en casa, como una mujer. Hace patinaje también y es muy buena patinadora. Estoy contenta con ella..." (Mare de la Salimatou)

5.2.2. L'alumna enfront de l'aprenentatge escolar

Tant la mare com els tutors coincideixen a dir que la Salimatou és una noia voluntariosa i que li agrada estudiar, alhora que té capacitat per fer-ho:

"Era una noia que escoltava a classe i els que escolten tindran més o menys feina però saben fer les coses sigui de la matèria que sigui... De voluntat en tenia i de cap també..." (Tutor de sisè.)

La mestra de cicle mitjà explica que es tracta d'una nena sense cap problema amb la comprensió i expressió oral i escrita i que és molt madura per l'edat, igual com opina el tutor de sisè.

"Li agradava molt pintar i dibuixar. Tenia un traç especial i era molt innovadora i original... No tenia problemes en català molt bé i en castellà també. No presentava cap problema. Al revés, en moltes coses entenia el doble sentit de les coses. Era molt madura per l'edat"... "anava en els grups més alts de tot..." (tutor de sisè)

La mestra de cicle mitja insisteix en afirmar que el cas de la Salimatou és un cas atípic perquè en el moment en què ella va començar a l'escola i en el seu grup classe la majoria d'alumnes eren autòctons i l'única nena que era filla de pares immigrants era ella. Explica també que els nens van aprendre molt amb ella i els sorprenia coses com que un dia portés el cabell trenat amb trenes curtes i l'endemà les portés llargues, fins que van veure que eren postisses. També els sorprenien altres coses que explicava de la seva família, del seu país d'origen i dels seus pares.

La Salimatou també es veu bona estudiant tot i que troba més dificultats ara que va a l'IES. Amb la matèria que té més dificultats és amb les matemàtiques i les que li agraden més són socials, castellà, català, tecnologia, gimnàs. No obstant, segons la mare a l'IES treu notes molt justes i diu que ella se sent culpable per no haver-li comprat tots els llibres que necessita.

".. este año el primer curso de ESO ella saca notas buenas pero justas, muy justo porque de problema mío porque no tiene libros, ella me dice que hay libros que faltan..."

"A la hora de comprar, como no tengo dinero, yo he hablado con el director del cole y se que van a conseguir libros de segunda mano, pero poco a poco, no todo de golpe..."

La Salimatou sempre fa els deures quan arriba de l'escola i ara que va a l'IES els fa els dies que a la tarda no té classe.

Ara no va a la biblioteca però diu que abans, quan anava a primària, sí que hi anava. També havia anat a la ludoteca, com ens comentava una mestra de cicle inicial, i a classes de repàs amb una voluntària d'una ONG, segons ens ha comentat la mare.

Quan no entén què se li demana en els deures diu que ho pregunta al germà gran o a un amiga, si està a l'aula ho pregunta al professor o a la professora.

"Si me'ls posen a casa, doncs al meu germà a vegades i si els estic fent a classe i tinc un pressentiment de que estan malament doncs li demano ajuda a la professora. A casa truco a una amiga a veure si em pot ajudar".

La Salimatou està molt contenta amb els mestres que ha tingut a primària. De l'IES diu que és diferent, que només algun és simpàtic; pensa que a l'escola l'entenien més.

5.2.3. Relacions amb els altres alumnes

Segons ens han comentat les mestres la Salimatou no tenia cap problema de relació amb els companys de classe; al contrari, era una nena molt estimada.

En el CEIP on la Salimatou va fer primària va ser una de les primeres nenes africanes i les mestres comenten que era la novetat. A més, no va tenir cap problema amb la comprensió de la llengua ja que des de petita havia anat a escola i entenia perfectament el català.

Quan li preguntem a la Salimatou pels seus companys de l'IES diu:

“A mi m’han dit que els hi caic bé, per exemple, ara com que he canviat de col·legit i això i tinc molts amics, que mai havien tingut una nena com jo d’amiga i així coses d’aquestes” (Salimatou)

A l'IES però s’ha trobat amb alumnes que es posen amb ella per ser filla d’immigrants; així ho manifesta ella:

“Poder a vegades els nois grans o així... poder alguns comentaris, però els ignoro. Jo li he dit a la senyoreta i m’ha dit que si em molesten com que fem tutories, si tenim algun problema doncs li diem i ens ajuda...” (Salimatou)

5.2.4. Relacions amb el professorat

La relació amb les mestres ha estat també molt positiva. Totes les mestres entrevistades tenen un molt bon record de la Salimatou com a alumna. Tots apunten que no han tingut cap problema amb ella; al contrari, que és una nena comunicativa i alegre. La mare també creu que les mestres estan contentes amb la Salimatou. I la Salimatou té un bon record de les mestres de primària.

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

La Salimatou és conscient del suport dels seus pares, sap que estan pendents d’ella i dels seus estudis i que estan contents amb ella, també pensa que els hi agradaria que continués estudiant. Així ho manifesta quan li preguntem què pensa que els seus pares esperen que faci quan sigui gran:

“Que continuï estudiant... la mare està d’acord amb mi en ser metgessa. ...El meu pare diu que com que xerro molt diu que com aquest en Jordi Pujol...”

I quan li preguntem si creu que els pares estan contents que vagi a l'IES i estudiï, respon:

“Sí, A més els agrada més perquè com que ells de petits no tenien l’oportunitat d’anar-hi, doncs nosaltres ara que podem...”

Per aquest comentari podem comprovar com els pares els han inculcat el valor de l’escola i la formació.

A la Salimatou li agrada que els pares parlin amb el professorat, i també reconeix que qui hi parla és la mare: “La mare hi ha anat sempre”

Els pares i, pel que sembla, sobretot la mare, es preocupa de l’educació dels seus fills i els ajuda a adquirir uns hàbits d’estudi. Si ella no pot, els fa anar a la biblioteca o amb alguna persona que els ajudi a fer la feina. Es preocupa de que tinguin tot el material, de mantenir entrevistes amb els professors. Hi ha seguiment i control de l’escolaritat dels fills par part de la família.

5.2.6. El temps lliure

Des de fa sis anys la Salimatou fa patinatge en un club de patinatge de la població on va cursar l’educació primària. Aquesta activitat li ocupa dos dies a la setmana i els dissabtes al matí. Els diumenges va a classes d’àrab. A més d’això, durant la primària havia anat a la ludoteca segons ens comentava la tutora de cicle mitjà.

Quan li preguntem si mira la televisió, diu:

“ Quan no tinc col·legi per la tarda aprofito mentre faig els deures, també. O dissabtes també perquè poden fer pel·lícules així que mai he vist, pel·lícules que ens agraden a tots.”

Durant les vacances la Salimatou diu que s’avorreix i que prefereix anar a l’escola. Tot i que comenta que ha anat de vacances a diversos països:

“He sortit d’Espanya alguna vegada. Aquest estiu passat vaig anar a França, a París. Allà hi ha uns familiars. .. He anat a visitar alguns familiars de per aquí, de Mataró, de Santa Coloma. També de petita vaig anar a Gàmbia”

Quan li preguntem pel seu viatge a Gàmbia diu que no en recorda gaire res.

Podem afirmar que la Salimatou té un espai d’oci cobert per activitats que li agraden i la fan sentir bé, alhora que el comparteix amb nois i noies de la seva edat i de diferents

cultures. També cal apuntar que ha après a organitzar-se de manera que pot fer les tasques d'escola i alhora trobar temps per el lleure ja sigui el patinatge a o mirar la televisió.

6. Síntesi i conclusions

A continuació farem una exposició d'alguns dels aspectes més significatius sobre el procés d'escolarització seguit per la Salimatou i sobre el cas en general.

La família de la Salimatou fa uns 20 anys que viu a Catalunya. Han anat fent viatges a Gàmbia per visitar la família, entre la qual hi tenen el seu fill gran. El fet que tots els membres de la família tinguin la nacionalitat espanyola és un indicador que la família pensa establir-se definitivament a Catalunya.

Es tracta d'una família molt vinculada a moviments associatius, sobretot la mare.

El fet de que la família visqui sovint una situació econòmica precària, ha potenciat que aquesta sigui usuària assídua dels serveis socials en totes les poblacions on ha viscut. La vinculació als serveis socials fa reflexionar sobre els vincles de dependència que s'estableixen entre aquests serveis i les famílies immigrades. Tot i que no es pot generalitzar, sembla que hi ha una tendència d'aquestes famílies a acudir als serveis socials, fet que sovint per la població autòctona amb necessitats socials és viscut amb recel. En realitat sovint el que passa és que hi ha pocs recursos humans i econòmics en aquests serveis per el gran volum de població que han d'atendre, alhora que també hi ha una part de dependència crònica per part d'algunes famílies, dependència que a vegades es gestiona erròniament per part dels serveis socials. La mateixa precarietat econòmica, i sobretot la dificultat del pare per trobar feines, ha potenciat el desplaçament de la família a diferents poblacions.

Però malgrat la precarietat econòmica i ser família nombrosa, la família ha tirat endavant a tots els fills, procurant que aquests superessin els estudis d'educació primària amb èxit; els tres fills grans, entre ells la Salimatou, han superat amb èxit l'etapa d'educació primària.

Es tracta d'una família que valora molt positivament l'escola. La mare concretament ha fet tot un procés d'alfabetització i és la que procura que els seus fills tinguin èxit a l'escola, proporcionant-los el material que necessiten i assistint a les trobades amb els tutors.

Es veu un suport molt important dels pares; malgrat que no els puguin ajudar en les tasques escolars, han buscat persones i entitats perquè ho facin. La família intenta oferir un entorn

estructurat, procurant que els fills compleixin les obligacions escolars i familiars, repartint-se les tasques familiars sense distinció pel que fa al gènere.

La família manté el contacte amb la cultura d'origen i també la religió. Tots els fills van a classe d'àrab per aprendre l'Alcorà. Celebren totes les festes i estan molt vinculats a la comunitat immigrada d'origen gambià.

Pel que fa a la Salimatou, es pot dir que els pares tenen un bon concepte de la seva filla i ella ho sap.

El procés d'escolarització de la Salimatou, com hem vist ha estat un procés molt mogut per la varietat de centres educatius que ha recorregut, però això no ha impedit que superés la primària amb èxit. És una noia motivada pels estudis, amb uns hàbits d'estudi adquirits i sense cap problema de relació.

Sembla, doncs, que alguns dels aspectes que han contribuït a l'èxit escolar de la Salimatou han estat: l'interès dels pares per l'escola, la predisposició de la noia, l'ajuda per realitzar les tasques escolars que ha rebut des de petita i que li ha procurat la mare, el sentir-se sempre integrada en el grup classe, el realitzar activitats extraescolars on també ha tingut èxit (patinatge), que li ha permès relacionar-se amb altres nois i noies, el caràcter alegre li ha facilitat les relacions socials.

Capítol 3

Anàlisi transversal

Introducció

En aquest capítol presentem l'anàlisi conjunta dels nou casos que han format part de l'estudi. L'estructurem en quatre subapartats: el context sociocomunitari, la família, el context escolar i l'alumne/a. A cada un d'ells sintetitzem el que hem anat comentant particularment en cada un dels informes individuals i realitzem una anàlisi conjunta dels nou casos, aportant aquelles idees que ens semblen cabdals per entendre els seus processos d'escolarització.

Cal dir que som plenament conscients de les particularitats de cada persona i del seu context, així com dels aspectes singulars de cada un dels processos seguits. Per tant, no hem pretès fer comparacions entre ells, que resultarien, certament, impossibles. L'anàlisi individual de cada un dels casos ens ha portat a fer una sèrie de consideracions que ara, en l'anàlisi transversal, prenen tota la seva significació. El cas individual té, en la nostra recerca, un sentit instrumental en relació als nostres objectius, és a dir, que el cas constitueix el pretext per poder analitzar alguna cosa més que en aquesta recerca són els processos d'escolarització de l'alumnat d'origen africà. Cada cas ens il·lustra un procés concret, en les seves dimensions contextuais i individuals; l'anàlisi transversal ens condueix a fixar-nos en aquells aspectes que, en cada cas i en el conjunt dels casos, han estat rellevants i significatius per comprendre el procés d'escolarització de l'alumne. L'estudi fet sobre aquest conjunt de casos ens ajuden, doncs, a elaborar idees que haurem de tenir presents a l'hora d'identificar factors que poden incidir en els processos d'escolarització seguits per alumnat d'origen africà i a l'hora de fer propostes d'actuació.

1. El context sociocomunitari

Cada un dels nou casos estudiats ha viscut en una població, barri o zona de les comarques de Girona que hem descrit en cada informe individual. Explicar aquest context era important per ajudar-nos a situar la família, el centre escolar i l'alumne, en l'entorn social més immediat i observar les interaccions entre aquests diferents contextos.

A cada un dels informes individuals hem exposat, per cada un d'aquests contextos, qüestions com quina és la població immigrada que hi ha al barri o al poble on viu l'alumne, quins són els serveis de què disposa, quins s'adrecen més específicament a les persones immigrades, quina és l'oferta de lleure, quines són les accions que s'han anat endegant (polítiques i/o socials) per tractar el tema de la immigració, quina és la percepció que tenen les persones autòctones de les persones immigrades o quines actituds ha anat generant la presència de famílies immigrades a la zona. Amb tota aquesta informació ens disposem ara a fer algunes consideracions en relació al conjunt d'aquests contextos sociocomunitaris. Val a dir, però, que cada alumne i cada família ha tingut –té, o manté– una relació particular amb aquest context i que resultaria excessivament agosarat per part nostra pretendre extreure conclusions generalitzables sobre com ha influït aquest entorn en la trajectòria escolar d'aquests alumnes ja que, malgrat que els entorns puguin tenir característiques comunes, com diem, la interacció de cada nen/a i de cada família amb aquest té trets específics.

No obstant, l'anàlisi de cada cas que hem exposat en els informes individuals ens fa adonar que hi ha algunes qüestions relacionades amb els contextos sociocomunitaris que ens sembla interessant de subratllar en aquest apartat en el sentit que constitueixen possibles factors a considerar a l'hora d'emprendre accions polítiques i d'intervenció social.

Abans de començar a exposar aquestes qüestions cal que especifiquem que el conjunt dels nou casos ha viscut en cinc contextos diferents. Així, la Malika i en Hassan viuen en el mateix poble de la comarca del Baix Empordà; en Malick i la Fàtima viuen també al mateix poble de la comarca del Pla de l'Estany. L'Eva viu en una població de la Selva; a la mateixa població hi havia viscut uns anys la Salimatou. Ara, la Salimatou viu a un barri de la ciutat de Girona on viu també en Musa. L'Abdul va viure diversos anys en aquest mateix barri però la família es va traslladar en un poble veí a la ciutat, on viu també en Mohamed, i on havia viscut la Salimatou. Així, en aquests pocs casos, es reflecteix una certa mobilitat que, com veurem, es dona entre determinades zones de Girona i la població veïna.

Hem dividit aquesta exposició en diferents apartats que tracten temes com la distribució de la població immigrada, els serveis, el context escolar en relació al context sociocomunitari,

l'habitatge, les polítiques i accions a nivell municipal, el teixit associatiu, la presència de serveis regentats i/o destinats a persones immigrades i la percepció de la població autòctona vers la població immigrada

1.1. La distribució de població immigrada

En els cinc contextos estudiats trobem diferents proporcions de població immigrada respecte al total de població autòctona.

El poble de la Selva on viu l'Eva va ser un dels primers de les comarques de Girona a rebre i acollir persones immigrades; les primeres dades són de l'any 1982. Té una població d'uns 9.000 habitants i, actualment, la població immigrada representa el 5% d'aquesta població. Els primers anys provenia de l'Àfrica subsahariana però darrerament arriben moltes famílies marroquines procedents del camp, principalment pastors.

Al poble de la Malika i en Hassan, a la comarca del Baix Empordà, van començar a arribar persones immigrades a mitjans dels anys 80. Allà hi arriben principalment procedents del Marroc i de la zona del Riff. Venien homes sols que s'instal·laven en condicions precàries. Actualment, el poble té prop de 18.000 habitants, dels quals un 9,5% són d'origen immigrant. D'aquests, el 90% són d'origen marroquí.

El poble d'en Malick i de la Fàtima, a la comarca del Pla de l'Estany, té aproximadament uns 10.000 habitants, dels quals un 10% són d'origen estranger. Aproximadament la meitat d'aquests són d'origen gambià, principalment d'ètnia sarahole, però també hi ha un nombre important de marroquins, principalment rifenys. El poble va començar a rebre persones immigrades a finals dels anys 80 i el nombre ha anat augmentant progressivament.

El poble d'en Mohamed i on viu ara l'Abdul (i on va viure la Salimatou), a la comarca del Gironès, té al voltant d'un 9% de població immigrada. L'any 1999 1.127 eren d'origen africà; la meitat, aproximadament, marroquins i l'altra meitat procedents de l'Àfrica subsahariana. En general és població bastant jove.

El barri de la ciutat de Girona on viuen la Salimatou i en Musa (i on va viure l'Abdul) té uns 15.000 habitants dels quals un 7% aproximadament és d'origen estranger. A principis dels anys 90 comença a rebre persones immigrades.

Observant, per tant, el conjunt de municipis i zones que han constituït el context sociocomunitari veiem que els percentatges de població immigrada són força elevats si els comparem amb el percentatge global, per exemple, de Catalunya. El més baix és el del municipi de la Selva si bé aquest és, dels cinc estudiats, el municipi que rep immigració des de fa més temps. Les persones amb les que hem pogut parlar sobre aquests temes ens han remarcat en tots els casos que la vinguda de persones immigrades no s'atura, ans al contrari, ha anat augmentant progressivament des que van arribar les primeres persones i les primeres famílies. Algunes d'elles ens comenten que en aquells primers moments (principis i mitjans dels anys 80) va haver-hi una manca de previsió sobre com evolucionaria la situació i totes elles transmeten la dificultat de saber com enfrontar des de les polítiques municipals, aquesta situació produïda per un fenomen que no s'esperava que assolís les dimensions que té. En tots els casos s'han intentat emprendre algunes accions si bé en alguns municipis les accions s'han iniciat fa relativament poc temps i encara no han donat els fruits que se n'esperen. Més endavant ho veurem.

1.2. Els serveis

Totes les persones entrevistades en relació a aquest tema coincideixen a assenyalar que no s'han creat serveis específics dirigits exclusivament a persones immigrades. L'únic servei que hem trobat és l'Oficina del Nouvingut creada per l'àrea de Serveis socials de l'ajuntament del municipi del Baix Empordà. També és aquest municipi l'únic dels estudiats que ha contractat des de l'ajuntament els serveis d'una persona com a mediatadora cultural. A les altres poblacions també hi ha aquesta figura però com a servei que ofereix l'associació GRAMC.

Malgrat que, teòricament, no hi ha serveis específics, el que també resulta cert és que la població que atenen alguns serveis és, majoritàriament, d'origen immigrant. Això passa, sobretot, amb serveis destinats a infants i adolescents en situació de risc social com poden ser els centres oberts del barri de Girona i de la població veïna, el servei d'orientació laboral d'aquesta mateixa població. De centres oberts que destinen part del seu horari a fer reforç escolar i part a activitats de lleure, se n'han creat a totes les poblacions estudiades; al municipi de la Selva, però, només funciona a l'estiu. En alguns dels casos estudiats veurem que aquests centres han tingut un paper significatiu, com també l'han tingut les biblioteques, especialment les situades al barri de Girona i a la població veïna, on han anat desenvolupant una funció de suport escolar que, en principi, no estava prevista com a funció de la biblioteca. Molts usuaris són infants i adolescents de famílies immigrades que

sembla que han trobat en la biblioteca un espai adient i en el personal que l'atén el suport que buscaven per a les seves tasques escolars. Les escoles d'adults també han tingut un paper important en tot el tema de la immigració, sobretot perquè han ofert classes d'alfabetització i de formació a persones immigrades, ajudant-les així a aconseguir les eines bàsiques de comunicació i de relació amb l'entorn. L'escola d'adults del municipi de la Selva va constituir una de les primeres experiències d'acollida i formació de persones immigrades. L'escola d'adults de la població veïna de Girona també ha tingut un paper important. També hi ha escola d'adults al municipi del Pla de l'Estany.

A part dels esmentats, cada context compta amb una varietat de serveis que ja s'han anat comentant a cada un dels informes individuals. El que s'observa, però, és que hi ha força diferències entre els serveis que s'ofereixen en la majoria de municipis estudiats i el que s'ofereixen al barri de Girona. Així, mentre que al municipi del Baix Empordà el Servei d'atenció domiciliària compta amb 5 treballadores familiars que han d'atendre una població d'uns 18.000 habitants, al barri de Girona l'equip de serveis socials del barri compta amb una treballadora familiar que ha d'atendre la població de tot el barri, és a dir, unes 15.000 persones.

Continuant amb la qüestió dels serveis volem destacar un fet que sembla bastant comú a tots els municipis: la manca de serveis de lleure, sobretot per a adolescents, que siguin gratuïts o que tinguin un baix cost econòmic. Al barri de Girona hi ha una manca d'ofertes de lleure a les que puguin accedir infants i joves de famílies amb dificultats econòmiques; al municipi veí passa el mateix. Als municipis del Baix Empordà i del Pla de l'Estany s'està treballant des de l'Ajuntament per ampliar l'oferta de lleure ja que és un tema que preocupa als consistoris. També és una preocupació del municipi de la Selva, que ens transmet l'educador social. En alguns pobles existeix el moviment escolta, o el Mijac. Al municipi de la Selva el moviment escolta no acull cap infant d'origen immigrant, sembla ser que per manca de personal i límit de places; al municipi del Pla de l'Estany es destaca des de l'ajuntament el paper que ha tingut el Mijac en l'acollida d'infants d'origen immigrant. A la població veïna de Girona se'ns comenta des de l'Ajuntament que estan participant en el projecte Calidoscopi de lleure, promogut per la Secretaria General de Joventut i per la Fundació Jaume Bofill si bé cal dir que aquest és un projecte que té per objectiu la sensibilització de les famílies immigrades sobre la importància del lleure però que no sembla que s'emprenguin des de l'ajuntament accions concretes per facilitar l'accés a aquest tipus d'activitats. Sembla, per tant, que el lleure és un tema mal resolt en la majoria dels municipis estudiats: l'existència d'activitats gratuïtes en què es prioritzi l'atenció a adolescents d'origen immigrant no acaba de ser la solució ja que poden convertir-se en activitats "guetitzades" fent, d'aquesta manera, un flac favor a la integració que és l'objectiu que es té a la ment quan es parla de la necessitat d'aprofundir i treballar

per millorar l'oferta de lleure. Les accions de discriminació positiva vers aquests nens i nenes és viscuda per la gent com un greuge comparatiu i provoca recels i rebuigs. Els tècnics i professionals que treballen en aquest camp es troben, doncs, que malgrat que entenen el lleure com un espai important per a la integració i la socialització dels infants i joves d'origen immigrant dins la cultura del país d'acollida, a més del proporcionat per l'entorn escolar, tenen dificultats per trobar les estratègies adequades per donar resposta a aquesta necessitat.

1.3. El context escolar en relació al context sociocomunitari

Aquesta situació no es produeix exclusivament en el tema de lleure. Molt més és dona en el terreny escolar. Tots els municipis estudiats disposen de CEIP i IES públics i d'escoles privades concertades. En diversos casos estudiats, en parlar de l'entorn sociocomunitari, ha aparegut la tensió existent entre escola pública i privada pel que fa a la matriculació d'alumnat fill de famílies immigrades. En els casos en què el tema ha aparegut amb més força (el barri de Girona, la població veïna, el municipi de la Selva) es posa de manifest el desequilibri existent quant a matriculació d'aquests nens i nenes entre escola pública i privada concertada així com les dificultats per aconseguir una entesa en relació a aquest tema. En un altre ordre de coses, l'escola és el primer punt on es visualitza amb força la presència de famílies immigrades en una zona determinada, amb els recels i pors que això provoca en bona part de la població autòctona. És en aquest àmbit on solen aparèixer les manifestacions de recel cap a algunes accions relacionades amb el repartiment dels ajuts per llibres, per menjador, etc., a través de les quals algunes persones pensen que es privilegia les persones immigrades per sobre de les autòctones i hi veuen greuges comparatius. Aquesta mateixa actitud és la que es posa de manifest davant de certes accions de discriminació positiva, entre les que podríem esmentar com a exemple el Pla d'escolarització extensiva que es desenvolupa al municipi del Pla de l'Estany. Aquest pla facilita el transport escolar a alumnes d'origen immigrant per evitar la concentració d'aquests alumnes en determinades escoles; això és vist per part de la població autòctona com un greuge comparatiu ja que ells no poden gaudir d'aquest servei i anar a una escola que consideren millor tot i ser lluny del domicili familiar. Per tant, el context escolar és el primer punt sensible i on primer es posen de manifest les tensions existents en la vida quotidiana.

Cal esmentar també, com a tema molt important, que hi ha escoles que corren el perill de guetització per causa de la concentració d'alumnat d'origen immigrant. El problema, però,

no és l'origen cultural sinó que sovint també es troben en situacions socials precàries i de risc. En determinades escoles es parla d'excessiva concentració d'alumnat fill de famílies d'origen immigrant, moltes en situacions socioeconòmiques precàries, al qual s'afegeix alumnat provinent de famílies en situació de risc. La manca d'informació a les famílies sobre els processos de matriculació, el fet que progressivament famílies autòctones es desplacin a altres barris o a altres poblacions, fa que vagin quedant places buides a determinades escoles públiques que són ocupades per nens i nenes que van arribant a l'Estat espanyol al llarg del curs.

1.4. L'habitatge

El tema de la concentració preocupa també a nivell de municipi: es va veient com determinades zones del municipi, determinats barris, normalment on les vivendes tenen unes pitjors condicions, en zones més degradades, es van instal·lant persones immigrades amb pocs recursos econòmics. Solen ser vivendes senzilles, construïdes fa vint o trenta anys, que havien estat ocupades per persones treballadores procedents de diferents parts de l'Estat espanyol, normalment del sud. El progrés social i econòmic d'aquestes famílies els ha permès traslladar-se a altres zones del municipi i els pisos, que tenen un cost econòmic baix respecte a construccions més actuals, en part també perquè no disposen de tots els serveis, passen a ser ocupats per persones immigrades que busquen habitatges econòmics. Arran de tot això el tema urbanístic apareix com una de les preocupacions dels consistoris: es parla d'"esponjar" aquestes zones, de fer accions de microurbanisme... El fet és, però, que el tema de l'habitatge està esdevenint un problema molt greu tant per les persones autòctones com per les immigrades. Manquen habitatges en condicions a un cost raonable als quals puguin accedir famílies amb pocs mitjans econòmics.

En algunes zones, com al barri de Girona del que parlem en aquest estudi, es veuen aquestes dinàmiques de substitució i també a la població veïna amb la qual hi ha moltes interaccions. Per una banda, les famílies autòctones d'ambdues zones que han adquirit un cert nivell econòmic es van desplaçant cap a altres zones de Girona i cap a altres pobles veïns. Els pisos construïts fa més anys i que tenen menys condicions van sent ocupats, en part, per població nouvinguda. Quan les famílies immigrades ja porten uns anys aquí i poden adquirir un pis de propietat solen trobar-lo a la població on viu en Mohamed i l'Abdul a més baix preu i, llavors, es van desplaçant cap a aquesta zona.

1.5. Polítiques i accions a nivell municipal

A més de les accions de caire urbanístic que es proposen dur a terme els ajuntaments però que encara no s'han concretat en accions específiques, els municipis ens parlen d'altres accions que s'han anat endegant arran de la presència cada vegada més important de persones immigrades. Així, al municipi veí de Girona s'ha creat un Fòrum per a la integració i la convivència; al barri de Girona on viu la Salimatou i en Musa s'ha creat un Pla d'Educació i Convivència. Ambdós són força recents tenint en compte el tipus de dinàmica que es pretén crear amb aquestes accions; de moment, encara no han donat cap fruit visible. A la població del Pla de l'Estany, a part del Pla d'Escolarització Extensiva, que ja hem esmentat, es duen accions de dinamització comunitària al barri on viu més població immigrada. Al municipi del Baix Empordà es desenvolupen diferents serveis i programes, alguns en conveni amb altres institucions que cerquen fer accions coordinades per atendre tota la població, entre ella, la població immigrada. No els repetim aquí perquè s'han exposat amb detall en els informes individuals de la Malika i en Hassan. Sembla doncs, que malgrat que no es creï pràcticament cap servei ni es faci cap acció dirigida específicament a la immigració, sí que es té molt present la seva presència als municipis. El que és difícil de saber i de valorar és si les accions que s'emprenen són realment les adequades a mitjà i llarg termini. Una de les persones entrevistades troba a faltar un pla d'acollida a les persones immigrades a nivell municipal per tal de coordinar accions que facilitessin una més ràpida i millor incorporació de la persona al context d'acollida. L'Oficina del Nouvingut de la població on viuen la Malika i en Hassan sembla una iniciativa que va en aquesta línia. Tenir un pla d'acollida on les diferents institucions estiguessin coordinades, facilitaria que les famílies es situessin ràpidament en el nou entorn i els ajudaria en els difícils moments de l'arribada.

Precisament, una de les coses que posen de manifest les persones entrevistades és que en general hi ha força manca de coordinació entre els diferents serveis: serveis socials, escoles, centre d'atenció primària, centres oberts i altres serveis de la comunitat. Existeixen contactes de manera informal quan sorgeix una necessitat concreta perquè en les situacions de la vida quotidiana es percep clarament la necessitat d'aquesta coordinació.

1.6. El teixit associatiu

Pel que fa al teixit associatiu, varia molt d'una població a l'altra. Al municipi del Pla de l'Estany s'ha creat una organització de solidaritat i una d'acció intercultural, a part de la

feina que desenvolupen l'Ateneu Obert de la Dona i Càritas. El paper d'aquesta darrera organització és present en altres municipis com el de la Selva, el del Baix Empordà. No es veu, però que les persones immigrades s'hagin organitzat a nivell d'associacions excepte al Pla de l'Estany on hi ha dues associacions de marroquins i una de senegambians. L'associació GRAMC, formada per persones autòctones i immigrades té una presència més o menys important a tots els municipis estudiats.

1.7. Altres serveis regentats i destinats a persones immigrades

Per acabar amb el que seria la configuració dels contextos sociocomunitaris a nivell de serveis i accions i abans de parlar de la percepció de la immigració que es té en aquests contextos volem esmentar que en tots existeix una mesquita com a mínim que esdevé un important centre social per a les persones de creença musulmana. Els locutoris, les carnisseries Halal i els comerços regentats per persones immigrades també esdevenen llocs de trobada i de conversa per les persones immigrades. Cal dir, però, que de comerços n'hi ha pocs i que són poc utilitzats per les persones immigrades d'origen africà ja que solen comprar als supermercats.

1.8. Percepcions de la població autòctona vers la població immigrada

Abans de començar a parlar sobre aquest punt cal que tinguem ben present que la informació que ens serveix per elaborar-lo ens la proporcionen persones que coneixen bé el municipi o barri, sigui perquè estan vinculats als ajuntaments com a tècnics o com a regidors, sigui perquè estan vinculats amb diferents entitats i associacions que hi tenen una incidència important. Això els permet copsar el punt de vista general de la població però hem de tenir en compte que el que ens transmeten a nosaltres és la interpretació que ells i elles fan sobre les opinions, actituds i percepcions generals. Fer l'anàlisi transversal dels diferents casos ens serveix, no obstant, per observar que hi ha moltes coincidències en les interpretacions d'aquestes percepcions pel que podem pensar que existeix una base prou sòlida com per atorgar validesa a la informació que ens proporcionen.

Anant al tema que ens interessa podem dir, en general, que la presència de persones immigrades provoca certs temors, certs recels, no absents de prejudicis. En els llocs on la presència de persones immigrades és més visible aquests recels i temors augmenten i es fan

més manifestos, sent, com ja hem dit, el context escolar el primer lloc on aquests dubtes i pors es fan més explícits.

Aquestes pors i recels es concreten en percepcions com ara que les persones immigrades són persones més conflictives, que un nombre elevat de persones immigrades en un lloc augmenta la conflictivitat social, que la presència d'aquestes persones farà que es perdi la identitat pròpia, personal i col·lectiva. Hi ha recels més concrets; per exemple, en algun lloc dels analitzats s'atribueix a la immigració el fet que hagi disminuït l'afluència de turistes, en un altre es té por que la immigració contribueixi a què les persones autòctones perdin l'oportunitat de gaudir del progrés social i econòmic del municipi ja que es creu que la presència d'immigrants ha fet disminuir les prestacions socials públiques que es destinaven a les persones autòctones.

La percepció que s'atén millor les persones immigrades que les autòctones és bastant comú i això fa que sigui molt delicat que els ajuntaments enduguin polítiques de discriminació positiva, i les que ho intenten es troben davant per davant amb el rebuig d'una bona part de la població, de la població autòctona amb menys recursos que és la que se sent directament "amenaçada" per la presència de les famílies immigrades i hi veuen competència per als recursos.

Tot i aquestes tensions, sembla que en la majoria de llocs no s'han produït grans conflictes (sí alguns de puntuals relacionats, per exemple, amb la presència de la mesquita) però també queda força palès que cal estar alerta perquè aquest equilibri és força inestable, força precari. En aquest sentit, la majoria de les persones entrevistades coincideixen a assenyalar que si no es duen a terme polítiques d'intervenció aquest equilibri es pot trencar fàcilment. La majoria pensen que la concentració de famílies immigrades en determinades zones, en determinats carrers on els edificis estan en pitjors condicions, fa que es vagi percebent un procés de certa degradació de la zona i de mica en mica pot arribar a convertir-se en un gueto ja que la població autòctona, quan té cert nivell econòmic, es va traslladant a altres zones, a altres pobles propers en el cas de Girona, i així es va produint una dinàmica de substitució. A mesura que va augmentant la concentració en una zona determinada, la percepció general és que cada vegada serà més difícil assumir, integrar a la nostra societat, aquestes famílies.

Una altra coincidència en el que ens han comentat les persones entrevistades és que són els adolescents i joves d'origen immigrant els són vistos amb més recels, se'ls considera un perill potencial i es diu que presenten més problemes de convivència. Per una banda, molt sovint fan vida al carrer, a les places i, per tant, són visibles per la població autòctona. Aquest fet s'atribueix a vegades a les diferències culturals - "ells estan acostumats a fer més vida al carrer"- però es preguntem si les diferències són cultural o més aviat socials,

sobretot tenint en compte que part d'aquests adolescents han nascut i viscut aquí. Creiem que cal anar en compte a l'hora d'atribuir a factors culturals —que porten a diferenciar entre “nosaltres” i “ells”— fets que potser tenen el seu origen en factors socials o a la interacció entre els dos. En alguns dels municipis que formen part de l'estudi hi ha hagut alguns conflictes amb grups de joves, a les sortides dels instituts i en llocs d'esbarjo, com la zona de bars. A vegades han sigut conflictes entre joves d'origen immigrant i autòctons; d'altres entre diferents grups de joves d'origen immigrant. Aquest tema és un dels que preocupa més, segons hem pogut copsar, però en la majoria de llocs no s'estan desenvolupant encara accions específiques; només en el poble de la comarca de la Selva aquests fets han motivat que els centres educatius, el consistori, els mossos d'esquadra, etc., es reunissin per intentar abordar el tema coordinadament.

En general, s'insisteix a dir que no existeixen conflictes greus però sí una certa problemàtica d'acceptació intercultural en la vida quotidiana. Val a dir, però, que aquestes dificultats d'acceptació no són exclusives de les persones autòctones ja que també s'ha detectat que hi ha dificultats de relació i convivència entre les persones d'origen marroquí i les d'origen subsaharià.

Cal dir que no tothom mostra por i recels cap a les persones immigrades. És cert també que en aquestes poblacions on la presència de la immigració és important, tant en quantitat com en temps de permanència, s'han desenvolupat accions de solidaritat, a través de Càritas, a través d'associacions, etc. que moltes vegades han sigut els primers a donar certes respostes a les necessitats de la població nouvinguda. A vegades, potser amb uns posicionaments excessivament paternalistes, massa encaminats a la caritat, però que han fet una tasca assistencial que cal reconèixer. És necessari, no obstant, que es vagin replantejant aquestes accions i es coordinin amb altres serveis, com s'ha fet en algun dels municipis de l'estudi.

La gent també percep que les persones immigrades no fan l'esforç suficient per adaptar-se a la nostra societat, a les nostres lleis i costums, tal com deia un dels regidors entrevistats. Aquesta percepció també la tenen algunes de les persones entrevistades que pensen que les persones immigrades no fan massa esforç de participació social, per exemple, participant a les AMPAs de les escoles. Pesem que cal relativitzar aquestes idees ja que en general, la població autòctona participa poc socialment.

Per tant, podem dir que fruit d'aquestes percepcions hi ha una certa tensió produïda per diferents raons però que bàsicament es deu a l'existència d'expectatives diverses i sovint contradictòries sobre les conductes i actituds de les persones immigrades per part de les persones autòctones i de les persones autòctones per part de les persones immigrades. L'adolescència és una etapa de la vida complexa en totes les persones, siguin de l'origen

cultural que siguin. No és estrany, doncs, que siguin els adolescents i joves els que han provocat els conflictes més greus. En aquest sentit, cal que els municipis afrontin la situació buscant mesures que ajudin a prevenir.

2. La família

2.1. Característiques familiars

En els informes individuals s'ha exposat les característiques familiars de cada una de les famílies estudiades. En aquest apartat farem una síntesi dels aspectes més destacables.

De les nou famílies, només n'hi ha una en què el pare va arribar aquí abans dels anys vuitanta. Es tracta de la família de la Malika, el pare de la qual va arribar als anys 70, provenint de la zona nord del Marroc. El pare de l'Eva, el de la Salimatou i el d'en Musa va venir de Gàmbia a principis dels anys vuitanta i també va arribar per aquella època el pare d'en Hassan; aquest però venia del Marroc i és d'ètnia berber. Cal precisar, com ja s'ha dit, que el pare d'en Musa va arribar aquí a principis dels vuitanta però ara resideix al Marroc i en Musa viu amb un oncle que va arribar l'any 1992. El pare de l'Abdul arriba el 1988 procedent del Marroc, el pare d'en Mohamed arriba el 1990 procedent del Marroc, de la zona del Riff. En el cas de la Fàtima, és la mare la que arriba a Catalunya l'any 1990 procedent de França tot i que és d'origen marroquí; aquest és, en aquest sentit, un cas bastant excepcional. No ens ha estat possible saber quan va arribar el pare d'en Malick a Catalunya però tenint en compte que va viure anys a la comarca del Maresme i que després es va traslladar amb la seva dona actual a la comarca del Pla de l'Estany semblaria que fa ja bastants anys que es va instal·lar a Catalunya; provenia de Mauritània.

En tots els casos excepte en el de la família de la Fàtima, les mares arriben amb els fills a reunir-se amb el pare al cap d'uns quants anys: 6 en el cas de l'Abdul, 5 en el d'el'Eva i de la Malika, 8 en el d'en Mohamed, 3 en el cas de la Salimatou, 16 o 17 anys en el cas d'en Hassan. No tenim aquesta dada en el cas de la família d'en Malick.

En la majoria dels casos es tracta de famílies bastant nombroses: la família de l'Abdul té quatre fills, la de l'Eva, cinc, la d'en Mohamed, 4, la de la Salimatou, sis, la família d'en Malick té set fills, la d'en Hassan, sis. La família de la Malika té tres fills, la de la Fàtima en té dos i no sabem quants fills té la família d'en Musa ja que aquest viu amb l'oncle i la seva dona i no té cap més germà aquí. Les famílies de l'Eva, la Salimatou i en Malick tenen tots els fills nascuts a Catalunya; totes tres famílies provenen de l'Àfrica subsahariana i es van instal·lar aquí a principis dels anys vuitanta.

La majoria viuen en pisos de lloguer però ja hi ha algunes famílies que han adquirit un pis de propietat com la família de l'Abdul, la d'en Malick, la de la Malika i la d'en Hassan. A més, algunes de les famílies estudiades viuen en zones on no hi ha moltes famílies immigrades; seria el cas de les famílies d'en Malick, la Malika, en Hassan i la Fàtima. Aquests fets poden ser indicadors de la voluntat d'arrelament. La majoria de les

famílies que formen part de l'estudi manifesten de forma explícita que no tenen intenció de tornar als seus respectius països d'origen.

Les trajectòries que han viscut aquestes famílies no han estat gens fàcils. La família de l'Eva ha passat períodes de pobresa que han motivat la intervenció dels serveis socials en detectar mancances en l'alimentació dels fills i altres indicadors que semblaven assenyalar una manca d'atenció cap als fills. La família d'en Mohamed també passa per una situació difícil; també en aquest cas es van detectar des de l'escola problemes d'higiene i alimentació que denotaven una manca d'atenció dels fills que també va motivar la intervenció de l'equip de serveis socials de l'Ajuntament. Cal tenir en compte que la mare i els fills havien arribat l'any 1998, que té moltes dificultats econòmiques i la mare té problemes de salut. Una cosa semblant passa en el cas d'en Malick .

En les nou famílies estudiades només la mare de la Salimatou, la de la Malika i la de la Fatima treballen o han treballat alguna vegada fora de casa. La mare de la Salimatou fa feines de neteja, la de la Malika va haver de treballar durant vuit anys a l'hostaleria per exigències del marit que li demanava que pagués una part del pis; això, segons la mare, li va servir per gaudir d'ua certa independència econòmica que fins llavors no havia tingut. La mare de la Fàtima té cura d'un nen petit, treballa un parell d'hores cada tarda en un restaurant i fa uns anys havia treballat en un restaurant de la costa. Les altres mares no treballen, amb prou feines surten de casa, no parlen espanyol ni català i gairebé no l'entenen. Només ens consta que hagi anat a una escola d'adults la mare de la Salimatou. La mare d'en Malick, tot i no treballar fora de casa, sembla que té més llibertat per sortir, entén amb dificultats el castellà i el parla una mica. Amb aquests exemples estudiats es posa de manifest que la majoria de famílies immigrades mantenen els costums tradicionals pel que fa a l'assignació dels rols masculí i femení. Dels nou casos estudiats només el de la família de la Malika, la Fàtima i la Salimatou semblen tenir unes connotacions diferents tot i que per raons molt diverses: la mare de la Malika havia viscut a Holanda on havia estudiat entre els 6 i els 18 anys formant-se en una cultura occidental, la mare de la Fàtima havia viscut a França i està separada del pare , que viu al Marroc. La mare de la Salimatou ha tingut la possibilitat d'estudiar en una escola d'adults, de sortir més de casa i relacionar-se amb persones immigrades i autòctones.

Malgrat que les mares, en la majoria de famílies immigrades, tenen unes relacions socials molt limitades, exerceixien un paper molt important en l'àmbit familiar ja que són les responsables directes de tenir cura dels fills, força fills en la majoria de casos. Els pares treballen fora de casa, en diferents feines: construcció, agricultura, hostaleria... La majoria han treballat en diverses feines i han estat a l'atur en diferents períodes. Això mostra les dificultats laborals en què es troben i la inseguretat econòmica que això provoca en les

famílies que es troben en aquesta situació. Es tenen sospites que alguns pares han treballat en negocis poc clars (en quatre dels nou casos). Dos d'ells han tingut problemes amb la justícia i han fet estades a la presó en diverses ocasions.

En general, totes les famílies estudiades mantenen les creences religioses, la majoria musulmanes, tot i que hi ha diferents nivells de pràctica religiosa. En el cas de l'Abdul, en Mohamed, la Salimatou, en Musa, les famílies són creients i els fills van a la mesquita a aprendre àrab i l'Alcorà. En el cas d'en Malick i d'en Hassan no ens queda massa clar. La família de la Fàtima manifesta que és musulmana, no fonamentalista, el que indica que malgrat que celebren les festes tradicionals tenen una mentalitat oberta. Sembla que una cosa semblant passa amb la família de l'Eva. La família de la Malika es considera integrada a la cultura occidental i mantenen moltes més relacions amb persones espanyoles i catalanes que amb persones d'origen marroquí.

Hem intentat descriure d'una manera resumida aquelles característiques del conjunt de famílies entrevistades. Pensem que no és possible establir una relació directa entre les característiques familiars i els processos escolars seguits pels fills. Cada família viu unes circumstàncies determinades, estableix uns vincles particulars entre els diferents membres de la família. No obstant, conèixer les característiques de cada família, que hem exposat en els informes individuals, ens ajuda a contextualitzar alguns aspectes que pensem que poden haver tingut una incidència més directa en les trajectòries escolars dels alumnes. Aquests aspectes es presenten a continuació.

2.2. Expectatives de la famílies vers el seu fill/a

Hem de diferenciar entre les expectatives que manifesten els pares dels nens que el curs 1999-00 van acabar educació primària i les dels pares que aquell curs tenien nens que feien 4t d'ESO en el sentit que en el segon grup les expectatives estan més ben definides que en el primer grup.

En el cas dels nens i nenes que van acabar primària no sembla que el tema del futur personal i laboral dels fills es tracti en l'àmbit familiar, excepte en el cas de la Salimatou, ja que a casa seva es parla de què volen ser quan siguin grans. En aquest cas, la mare sap que a la seva filla li agradaria ser metge.

El pare de l'Abdul i la mare de la Salimatou manifesten que pensen que és molt important que els fills estudiïn perquè aprenguin la llengua (pare de l'Abdul) o perquè puguin tenir un

futur millor del que ha tingut la mare (mare de la Salimatou). Malgrat que el pare de l'Abdul no ho comenta, sí que sabem a través d'alguna mestra que el nen és considerat el "llest" de la família i que per això tant els pares com l'oncle tenen un interès especial en aquest nen.

En el cas d'en Mohamed, l'Eva i en Malick resulta força difícil saber quines són les expectatives. No sembla que s'ho hagin plantejat massa. El pare d'en Mohamed diu que ara ha d'estudiar i que més endavant pot treballar arreglant biciletes, de xapista o de guixaire, la qual cosa mostra que les expectatives van més en la direcció de trobar una feina del que sigui. També ens adonem que li preocupen molt més en el moment de l'entrevista les relacions que el nen estableix amb altres companys que el futur personal i laboral del fill. En el cas de l'Eva la informació és força contradictòria: algunes mestres han percebut cert interès del pare perquè le filles estudiïn i altres pensen que això no ho valora. El pare manifesta que és important que la filla es casi. No sembla que valori especialment l'escola i el fet de tenir una formació de cares al futur. El mateix passa en el cas d'en Malick si bé hem de dir que aquí hi havia força diferència entre les expectatives vers el seu germà gran i vers en Malick. Sabem que el pare intenta motivar el fill gran per als estudis, encara que sigui amb incentius materials (li van comprar una moto, per exemple) mentre que el fill petit no rep cap d'aquests incentius.

L'Abdul i la Salimatou van superar l'educació primària amb èxit mentre que no ho van fer en Malick, l'Eva i en Mohamed. Cal tenir en compte que aquest darrer es va incorporar al sistema educatiu català l'any 1998 a cinquè curs d'educació primària, dada cabdal per entendre la trajectòria escolar d'aquest alumne.

Pel que fa al grup d'alumnes que el curs 1999-00 van acabar ESO veiem que les expectatives es concreten una mica més, probablement degut al fet que en finalitzar l'ESO cal prendre decisions sobre la continuïtat dels estudis o l'entrada al mercat laboral. Destaca que tant la mare de la Malika com el pare d'en Hassan –tots dos han superat l'ESO– expliciten un interès perquè els fills estudiïn, donen importància a la formació i saben què volen els fills. La mare de la Malika es va disgustar molt quan la filla li va dir que no volia estudiar més –fet que en part va venir provocat per una situació familiar complexa que ja s'ha explicat en l'informe individual– i sap que la seva filla vol treballar en alguna ONG, ajudant a col·lectius que puguin necessitar-ho. El pare d'en Hassan també valora que el seu fill s'estigui preparant com a lampista. També en aquest cas en Hassan és considerat el "llest" de la família i és en el que tenen posades més esperances de cares al futur. Val a dir que tot i incorporar-se al sistema educatiu l'any 1998, en Hassan va superar l'ESO amb èxit.

En el cas d'en Musa i de la Fàtima sembla que les expectatives de futur van més encaminades al món laboral que no a la formació. L'interès de la família d'en Musa i així ho manifesta també el mateix noi és que entri al mercat laboral i primen això per damunt de la formació. La mare de la Fàtima també espera que la seva filla trobi una feina i així ho parlen amb la filla. Tant la Fàtima com en Musa es van incorporar al sistema educatiu al segon cicle d'ESO i no van assolir els objectius de l'etapa.

Pensem que les expectatives familiars poden tenir una relació amb l'interès i el valor que l'alumne atorga als estudis i a la formació. Ara bé, les expectatives depenen de diversos factors: de la percepció que els pares tinguin sobre les capacitats dels fills i sobre les seves possibilitats per assolir un futur millor del que ells han tingut; de les experiències personals dels pares amb la formació; del paper que se'ls atorga dins la família: en uns casos és el llest i el que haurà d'ajudar la família a tirar endavant, en altres el fet de ser dona marca d'entrada les expectatives sobre el futur personal i laboral de les filles; depèn també de les circumstàncies econòmiques en què es troba la família, etc.

Probablement, el fet que els pares esperin més o menys dels seus fills fa que proporcionin més o menys suport en tot el relacionat al tema de la formació. El suport que proporcionen està relacionat també amb les percepcions i significats que atorguen a l'escola i a l'aprenentatge escolar.

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

Les percepcions i significats que les famílies atorguen a l'escola no són fàcils d'esbrinar; amb tot, podem fer-ne una aproximació tenint presents certs indicadors com són el valor que atorguen a l'aprenentatge i a l'escola, les vegades que han mantingut contactes amb el professorat, el suport que atorguen als seus fills, el fet que es preocupin per proporcionar-los el material escolar que necessiten. Vegem tot seguit què hem pogut observar en els nou casos analitzats.

Dels cinc casos que van acabar educació primària el curs 1999-00 només en dos es constata que hi ha un cert suport i interès per part de la família pel que fa el seu fill a l'escola. El pare de l'Abdul va anar gairebé a totes les entrevistes en què se'l va convocar al CEIP i les mestres assenyalen l'interès del pare i també de l'oncle pel relacionat amb l'escola. Segons explica l'Abdul, la mare li demana si ha fet els deures, si ha anat a la biblioteca a fer-los, pel que sembla que té un paper important en el seguiment del fill en l'aspecte escolar. La mare de la Salimatou és la que s'ocupa de tot el tema escolar tot i que

també hi ha suport del pare. En aquest cas la mare procura parlar amb tots els tutors dels fills dues o tres vegades cada curs, de manera que assisteix tant a les entrevistes en què la convoquen com en altres que sol licita ella. A diferència del pare de l'Abdul, la mare de la Salimatou sap perfectament el curs que fan els fills, es parla de l'escola a casa. Tant en un cas com en l'altre han portat sempre el material escolar i els han deixat participar en totes les activitats escolars.

Cal assenyalar també que la mare de la Salimatou ha participat molt en les activitats escolars, en les activitats organitzades per l'AMPA del centre, mentre que el pare de l'Abdul desconeix què és l'AMPA. La mare de la Salimatou, a més, ha procurat sempre que els fills realitzessin activitats extraescolars. Tot i haver tingut problemes econòmics sempre ha donat prioritat a les necessitats dels fills.

En el cas d'en Mohamed, l'Eva i en Malick el suport de la família cap als fills sembla força més relatiu. El pare de l'Eva i el pare d'en Malick han anat a les respectives escoles normalment per resoldre algun problema de diners (diners de menjador, de material...) o, més ben dit, per intentar evitar fer aquestes despeses. El pare de l'Eva ha tingut una relació una mica conflictiva amb els mestres ja que la seva presència, excepte en contades ocasions, solia vincular-se a fer alguna reclamació o a queixar-se del tracte atorgat a les seves filles que atribuïa sovint a una suposada actitud racista de les mestres. Normalment, no acudia mai el dia que se'l convocava sinó que es presentava el dia menys esperat. El pare d'en Malick s'havia presentat a l'escola en moments inesperats també, per discutir amb les mestres alguna qüestió de diners o alguna qüestió relativa a l'educació dels fills ja que ell considerava que les mestres havien de pegar els nens si no aprenien. Les mestres comenten que tenia una actitud masclista i que els costava la relació amb aquesta persona per l'actitud que adoptava davant les mestres-dones. La mare ha tingut poca presència a l'escola. En general la família mostra molt poc interès per en Malick i pel que fa a l'escola. Tot i que el germà gran ha anat sempre a escola aquí la família coneix poquíssim el funcionament del sistema educatiu. Pel que comenta l'educadora del centre obert, fins i tot van haver de parlar amb la família perquè tinguessin una mica més en compte en Malick ja que posaven molta més atenció en el fill gran i en Malick se sentia ignorat, i poc valorat. Ens va semblar significatiu que al llarg de l'entrevista amb la mare només s'esmentés en Malick i el seu germà gran, que són els únics nens de la família. La resta de germans són nenes i gairebé no s'esmenten en l'entrevista amb la mare.

En el cas d'en Mohamed la situació és similar a les dues anteriors en algunes coses i diferent en altres. Similar perquè tampoc van tenir gaire contactes amb l'escola i costava molt que portessin el material; en aquest cas, però, el pare no anava a queixar-se. I també similar perquè el valor que sembla que atorguen a l'escola, si més no, durant l'etapa del

CEIP és força escàs. Algun fet concret de manca de comprensió dels missatges de l'escola que va provocar que traïessin els fills del centre és una mostra de les dificultats per percebre el valor que pot tenir l'aprenentatge escolar en el futur dels fills. És diferent dels altres dos casos en què sembla que hi ha un cert canvi d'actitud del pare des que el nen és a l'institut. Mentre que la mare fou la que va acudir a l'escola algunes vegades quan se la va convocar degut a algun problema que va sorgir entre en Mohamed i altres alumnes, sembla que des que va a l'institut és el pare qui té més relació amb tot el tema escolar dels fills. El pare va posar-se en contacte per pròpia iniciativa amb la biblioteca on en Mohamed va sovint a fer els deures i és qui té contactes amb la mestra d'atenció a la diversitat. Ja hem comentat en l'informe individual que probablement aquest interès del pare té molta relació amb un interès de control del fill, de saber on i amb qui va, ja que hi ha hagut alguns problemes de relació entre en Mohamed i altres nens.

En el cas dels alumnes de primària sembla que l'interès de la família per l'escola i pel que els fills fan allà és important sobretot perquè això és vist pel professorat de forma positiva i es valora molt. Un exemple bastant clar l'hem pogut constatar en el cas d'en Mohamed, la percepció del qual per part del professorat i altres professionals sembla que ha canviat bastant des que el pare és més "visible", ja que això és interpretat com un interès per treballar conjuntament amb el fill. Amb tots els matisos que els diferencien, en els casos de l'Eva i d'en Malick la poca valoració de l'escola per part de la família és transmesa, en opinió dels mestres, als fills i aquests manifesten també una manca important d'interès.

En el cas del grup d'alumnes que feien ESO, en tots els casos es manifesta que hi ha un interès de la família per als estudis dels fills. Ara bé, els contactes de les famílies amb l'institut són molt menys freqüents del que solen ser a l'etapa d'educació primària. En el cas d'en Hassan, per exemple, el pare no assisteix a l'IES quan se'l convoca. La relació del pare amb l'IES és inexistente. El pare pensa que el professorat fa bé la seva feina i que en Hassan ja és prou gran i responsable com per saber què ha de fer. El mateix nen pensa que no és necessari que el pare vagi a l'IES perquè ell ja fa el que ha de fer. Com que el progrés era positiu, l'IES tampoc va insistir en sol·licitar la presència del pare. Una visió semblant l'hem observat en el cas del pare de l'Eva, del qual ja hem fet esment en parlar de l'alumnat que el curs 1999-00 feia 6è d'educació primària, que pensa que si els mestres i les mestres no el convoquen és perquè les coses van bé i, per tant, no cal anar a parlar amb ells si no és necessari.

Tornant a l'alumnat de secundària, en el cas d'en Musa, en canvi, l'oncle mostra un interès real per informar-se i relacionar-se amb el professorat del centre. Valora molt positivament l'adquisició dels aprenentatges instrumentals ja que pensa que així el noi podrà desenvolupar-se en el nostre context. Les mares de la Malika i de la Fàtima també

s'interessen molt pels estudis de les seves filles. La mare de la Malika va haver de preocupar-se poc en el sentit que la noia sempre feia les tasques escolars i sempre havia obtingut bons resultats acadèmics. A l'etapa d'educació primària podia ajudar la seva filla en gairebé totes les assignatures, excepte les llengües. A ESO ja no va ser possible. Els contactes amb l'escola eren esporàdics i puntuals. La mateixa noia pensa que no són necessaris aquests contactes, si es té en compte que ella explica moltes coses de l'institut a la seva mare. Va ser a 4t d'ESO quan la mare es va preocupar molt en veure que a casa treballava poc en les tasques de l'IES.

La mare de la Fàtima parla molt amb la noia sobre moltes coses, entre elles, l'institut, i s'entenen molt bé. La família de la Fàtima valora molt les funcions socials de l'escola, tal com ho mostra el fet que estigués escolaritzada en un institut al Marroc i que de seguida fos escolaritzada aquí, malgrat la seva edat.

Per tant, sembla que tots els alumnes que formen part d'aquesta investigació que feien 4t d'ESO el curs 1999-00, tenien suport de la seva família pel que fa als estudis, malgrat que en dos casos no assolissin els objectius de l'etapa. Cal recordar que aquests dos casos –en Musa i la Fàtima– s'havien incorporat al segon cicle d'ESO, igual que en Hassan, però aquest darrer sembla que és un cas poc comú d'alumne d'incorporació tardana.

També observem que no es dóna la mateixa importància en els CEIP que en els IES al fet que les famílies tinguin contactes amb el professorat del centre, tot i que, en general, que els pares tinguin contactes amb el professorat, sobretot si és per iniciativa dels pares, és vist pels centres com un indicador de l'interès de la família vers el fill o la filla i, per tant, com una voluntat de treballar conjuntament en l'educació dels fills.

El que sembla més clar és que en els nou casos, els alumnes amb una actitud més positiva cap a l'aprenentatge escolar corresponen a famílies en què els pares tenen una actitud positiva vers l'escola, el professorat i valoren l'aprenentatge, independentment que superin o no els cicles. I diríem també que és més aquesta actitud que no pas el fet que participin molt a l'escola, que mantinguin molts contactes amb el professorat, o que coneguin molt bé el funcionament del sistema educatiu, la que es manifesta com bastant clau perquè els fills mostrin també una actitud oberta cap a l'escola i l'aprenentatge, i un interès per les activitats que s'hi desenvolupen.

El desconeixement que algunes famílies tenen sobre el funcionament del sistema educatiu malgrat que tots els seus fills han nascut a Catalunya ens sembla un fet remarcable. Les dificultats de l'idioma poden ser una raó que dificulta aquest coneixement però també és cert que els fills els poden explicar coses.

2.4. La relació de la família amb l'entorn sociocomunitari

Les principals relacions amb la comunitat que estableixen els pares d'en Musa, en Hassan, En Mohamed i l'Abdul tenen lloc a través de la mesquita on fan classes d'àrab i van a aprendre l'Alcorà. En Malick i el seu germà també van a classes d'àrab però en aquest cas el pare no és massa ben considerat per la comunitat. La Salimatou i els seus germans també van a classes d'àrab perquè la família és musulmana i la mare vol que coneguin l'idioma i la religió. En general, doncs, la mesquita esdevé un mitjà no només per aprendre l'idioma àrab sinó també per contribuir a mantenir la cultura familiar d'origen. En molts casos la mesquita és l'única font de relacions, a part d'algun contacte amb serveis socials quan ha estat necessari, amb Càritas o algun altre servei com els Centres oberts o la biblioteca. No solen participar en l'associació de mares i pares de l'escola i en altres associacions de suport a les persones immigrades. Només la mare de la Salimatou manté moltes relacions socials a través de l'escola i l'associació de pares, a través del GRAMC, de Càritas i Creu Roja amb qui ha col·laborat a vegades.

Les famílies de la Fàtima i de la Malika són les que menys contacte tenen amb persones d'origen marroquí. Les dues famílies viuen en zones on gairebé no hi ha persones d'origen marroquí. Tampoc participen en associacions de cap mena. La família de la Malika manté unes relacions totalment al marge de la comunitat marroquina ja que ells se senten totalment integrats i identificats amb la cultura occidental.

Les mares són les que menys relacions socials mantenen. Les mares de l'Abdul, d'en Mohamed, de l'Eva, d'en Malick i d'en Hassan gairebé no surten de casa; només per anar a comprar o fer alguna gestió amb servei socials o Càritas. En general, dominen poc o gens la llengua espanyola malgrat que moltes d'elles ja porten uns quants anys vivint a Catalunya. En aquests casos són els pares els que mantenen relacions socials ja sigui a través de la feina o de la mesquita. En el cas de l'Eva les relacions entre el pare i la població d'acollida no són fàcils, tal com hem vist en l'informe de l'Eva; les persones autòctones tenen força recels motivats, en part, per determinades actituds i accions del pare. En el cas del pare d'en Malick sembla que tampoc és massa ben acceptat per la comunitat immigrada.

Vist tot això, podem afirmar que és l'escola és el primer i principal entorn en el que les famílies immigrades tenen possibilitats d'establir relacions amb persones autòctones, bàsicament, amb el professorat. Els pares poden establir més relacions en l'entorn laboral però normalment es donen fora de l'entorn comunitari.

Formar part d'associacions (de pares, o d'immigrants) no entra dins de les seves prioritats. El vincle més important amb la seva comunitat d'origen té lloc a través de la mesquita. El

més habitual és, per tant, que les famílies vetllin per mantenir la cultura d'origen i transmetre-la als fills, tot i que amb diversos nivells d'obertura i acceptació de la cultura de la societat d'acollida.

3. El context escolar

3.1. *Característiques generals dels centres*

Són 8 els centres on han estat escolaritzats els 9 alumnes fills de famílies immigrades africanes estudiats, perquè dos d'ells ho han estat en un mateix centre. D'aquests 8 centres, tots públics, 5 són escoles d'educació infantil i primària i 3 són instituts d'educació secundària i pertanyen a 4 comarques diferents de la demarcació de Girona: 4 del Gironès, 2 del Pla de l'Estany, 1 del Baix Empordà i 1 de la Selva¹.

Donades les substancials diferències, tant a nivell curricular com organitzatiu que, sobre el paper i en la pràctica, es donen entre els centres de primària i de secundària a casa nostra, hem optat per treballar-los per separat.

Pel que fa a les escoles d'educació infantil i primària, 4 són de dues línies (és a dir, tenen dos grups d'alumnes per nivell) i 1 és d'una línia (el CEIP-3). Els percentatges d'alumnat d'origen africà van des del 41,4% del CEIP-4 (malgrat les dades que tenim ens diuen que fan referència a l'alumnat d'origen estranger, sabem que gairebé tots ells són d'origen africà) al 5,1% del CEIP-1. Entremig: el 22,7% del CEIP-3, el 18% del CEIP-2 i el 8,7% del CEIP-5. Val a dir també que el CEIP-4 és un centre d'atenció educativa preferent i que en tots cinc casos els percentatges més elevats d'alumnat d'origen africà es donen al parvulari, fet que significa que els percentatges globals d'alumnes d'origen africà tendeixen a augmentar.

El CEIP-1 comença a rebre alumnes d'origen africà a partir del curs 1995-96. Ja hem vist que, en aquests moments, el percentatge d'aquest alumnat en el conjunt del centre és petit, però el professorat és plenament conscient que l'escola es troba en una zona on cada cop hi resideixen més famílies immigrades i que la tendència lògica és que, d'ara endavant s'incrementi aquest percentatge.

El CEIP-2 comença a rebre alumnes de famílies africanes a primers de la dècada dels 90. De fet, és l'escola que, des de llavors, ha rebut més alumnes d'origen africà de tota la ciutat. S'ha de dir, però, que totes les escoles públiques de la zona han anat escolaritzant

¹ El CEIP-1 pertany a la comarca del Gironès, igualment que el CEIP-3 i el CEIP-4. El CEIP-2 és de la comarca del Pla de l'Estany i el CEIP-5 de la comarca de la Selva. Pel que fa als centres d'educació secundària, l'IES-1 pertany a la comarca del Pla de l'Estany; l'IES-2 a la del Jironès; i l'IES-3 a la del Baix Empordà

progressivament un nombre equivalent d'alumnat d'origen africà, degut a que, des de fa uns anys, s'aplica a la ciutat un pla que distribueix aquest alumnat de manera equilibrada per totes les escoles i això ha evitat que el CEIP-2 tingués percentatges més grans d'alumnat d'origen africà.

El CEIP-3 comença a rebre alumnat d'origen africà l'any 1995, però, des de llavors, la situació ha variat considerablement i els percentatges han anat creixent d'any en any.

El CEIP-4 s'ha anat convertint, tant pel percentatge d'alumnat d'origen africà que escolaritza com perquè una bona part del conjunt de l'alumnat que escolaritza pertany a famílies amb condicions socials i econòmiques desfavorides, en una escola en un procés de guetització clar, en què es dona, cada curs més, el doble procés de concentració d'alumnat d'origen estranger i fugida d'alumnat autòcton amb un cert nivell econòmic.

El CEIP-5 ja fa uns quants anys que escolaritza alumnat d'origen africà, pràcticament des de l'any 1989, però mentre fins fa uns anys l'origen d'aquests alumnes era majoritàriament Gàmbia, aquests darrers anys és el Marroc.

La incorporació tardana, que, oficialment a primària, equival a dir alumnes que s'escolaritzen en el sistema educatiu català a partir del tercer curs (amb 8 anys o més) és d'un 17,3% en el CEIP-1. En el CEIP-2 sabem que només durant el curs 1999-2000 s'hi va incorporar un 11,7% d'alumnes d'origen africà un cop començat ja el curs. El CEIP-4 rep nou alumnat al llarg de tot el curs, ja que és l'única escola de la ciutat que té places vacants: la diferència entre l'inici del curs 1999-2000 i l'acabament fou de 18 alumnes d'origen estranger més. I el CEIP-5 afirma que un 67,6% de l'alumnat d'origen estranger s'ha incorporat a l'escola amb el curs ja començat.

En les cinc escoles estudiades, els alumnes d'incorporació tardana s'escolaritzen en el curs que els pertoca per edat, a no ser que des de l'EAP o des del programa d'educació compensatòria se'ls indiqui una altra cosa..

Pel que fa a l'equipament, totes les escoles compten amb una biblioteca, amb un menjador, amb una aula d'informàtica. Tres escoles ens diuen que tenen aula d'Educació Especial (el CEIP-4 en té dues) i tres més que tenen aula de psicomotricitat i/o de música. Dues escoles tenen aula d'audiovisuals i dues més aules taller. Una té aules d'idiomes (dues) i una altra una aula de plàstica. Només una escola compta amb gimnàs.

Quant al menjar que se serveix al menjador escolar, per la informació que disposem sabem que en la major part dels casos és subministrat per una empresa de càtering, que compta amb menús sense porc per a alumnat de religió islàmica, de manera que això no suposa cap mena de problema per a les escoles. En tot cas, el CEIP-4 manifesta que seria important

que alguns nens desnodrits que no es queden al menjador s'hi poguessin quedar per tal d'anar més ben alimentats.

Quant als instituts de secundària hem de dir que tots tres havien estat anteriorment centres de Formació Professional, per això a més de tenir alumnes d'ESO, en tenen de batxiller i de cicles formatius. Tots tres instituts compten amb 3 línies d'ESO, encara que a l'IES-2, des del curs 1999-2000 només en pugen dues; 2 línies de batxillerat, llevat de l'IES-2, que només en té una. Els IES 1 i 3 fan tres cicles formatius de grau mitjà i dos de grau superior; en canvi, l'IES-2 només en fa un de grau mitjà i 1 de grau superior.

En l'etapa d'Educació Secundària Obligatoria l'IES-1 té un 3,8% d'alumnat d'origen africà; l'IES-2 un 10%; i l'IES-3 un 15,8%. En tots tres casos, la major part dels alumnes són d'origen magribí.

L'IES-1, malgrat el percentatge actual d'alumnat d'origen africà és molt petit, mostra una sensibilitat especial envers l'escolarització d'aquest alumnat i ha elaborat un projecte d'atenció educativa a l'alumnat d'IT i esmenta aquesta situació en el Pla estratègic que ha elaborat. De fet, malgrat fa pocs anys que reben alumnat d'origen africà, la zona on està situat el fa especialment propici a l'escolarització de l'alumnat d'origen africà de la població.

L'IES-2 està vivint, en paraules del seu director, una situació especialment crítica i preocupant, tant per la zona on s'ubica (que diu que és especialment conflictiva, a part d'excessivament propera a l'altre IES públic de la ciutat), com pel seu origen (antic institut de FP), com per l'edifici i equipament amb què compta (un antiga escola d'EGB, que no tenia gimnàs) i pel tipus d'alumnat que escolaritza (molts d'ells fills de l'emigració d'altres regions espanyoles i ara de les noves migracions extracomunitàries). El curs anterior van perdre una línia d'ESO, que difícilment recuperaran i aquest curs veuen perillar el batxillerat.

L'IES-3 fa ja uns quants anys que escolaritza alumnat d'origen africà i aquesta és una situació que el centre ha afrontat com un repte amb voluntat de donar una resposta eficaç a aquests alumnes i de mantenir els nivells de qualitat que havia assolit, ja que aquesta és una realitat que tendeix clarament a créixer en la ciutat.

El 48% de l'alumnat d'origen africà de l'IES-1 és d'incorporació tardana, en el sentit que aquest ha estat el primer centre de Catalunya on han estat escolaritzats provinents dels respectius països d'origen. A l'IES-2 ens expliquen que. En el sentit oficial del terme, tots els seus alumnes d'origen africà, llevat d'un, són d'IT, perquè tots ells van arribar al sistema educatiu català amb 8 anys o més. A l'IES-3 el 46,6% de l'alumnat matriculat a

l'ESO és d'IT, en la mesura que són alumnes que han arribat a Catalunya els anys 1998 i 1999.

Els criteris d'adscripció de l'alumnat d'origen africà a l'IES-1 és, per una banda, buscar la màxima heterogeneïtat dins de cada grup del curs corresponent i, de l'altra, l'edat. Des de fa un curs, aquests són també els criteris utilitzats a l'IES-2, que insisteix en la necessitat d'evitar que es concentrin en un mateix grup: anteriorment s'escolaritzaven només en dos dels tres grups que hi havia a cada curs. Distribució entre els diversos grups i edat són també els criteris de l'IES-3.

Pel que fa a l'equipament dels tres instituts, tots tres compten amb biblioteca, aules d'informàtica, menjador, aula de música, tallers i laboratoris. L'IES 1 i 3 compten també amb gimnàs, però l'IES-2, no. Tots tres centres compten també amb un servei de transport escolar, ja que escolaritzen alumnes de pobles veïns.

Quant al menjador escolar manifesten que tampoc els és un problema l'alimentació d'alumnat de religió islàmica, en alguns casos perquè se substitueixen els plats que contenen porc per d'altres que no en contenen i en d'altres perquè l'empresa de càtering ja ofereix cada dia diversos menús, algun dels quals ja contempla aquest fet.

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

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

Ens referirem primer a les cinc escoles de primària.

Projecte educatiu de centre (PEC).

L'estructura bàsica del PEC consta de cinc grans blocs: l'anàlisi del context (on som?); els trets d'identitat (qui som?); els grans objectius del centre en l'àmbit pedagògic, de govern, administratiu i humà i de serveis (què pretenem?); l'estructura organitzativa (com ens organitzem?), que, en alguns casos, es concreta en el Reglament de Règim Interior (RRI); i el Projecte lingüístic (com tractem les llengües?).

El CEIP-1 l'ha revisat durant el curs 1999-2000, però l'anàlisi del context social i cultural encara no s'ha pogut modificar, tot i que el professorat és conscient dels canvis que s'hi ha produït aquests darrers anys. L'anàlisi antiga, però, ja deia que el centre es troba en una