1502

L'EFECTE DELS CENTRES SOBRE LA CONTINUÏTAT DELS ALUMNES MEMBRES DE FAMÍLIES IMMIGRADES EN EL PAS DE L'ESCOLARITZACIÓ OBLIGATÒRIA A LA POSTOBLIGTÒRIA.

Carles Serra (coord.), Josep M. Palaudàrias, Miquel Àngel Alegre, Francesc Carbonell, Miquel Àngel Essomba , Jordi Garreta i Maria José Montón.

Gener, 2006

1. Prèvia 2
1.2. Dinàmica de treball seguida 5
2. El punt de partida 6
2.1. El centre d'interès 6
2.2. El marc teòric: els alumnes 8
2.2.1. Alumnes membres de famílies d'origen immigrat 8
2.2.2. La condició d'alumnes que cursen estudis secundaris 9
2.2.3. La condició adolescent de la població objecte d'estudi 10
2.3. El marc teòric: les condicions del context escolar 11
2.3.1 L'efecte centre sobre la pràctica i el control de la violència 12
2.3.2 Literatura sobre l'escola eficaç i les situacions d'interculturalitat als centres 15
2.3.2.1. Orientació escolar i interculturalitat 15
2.3.2.2. Organització escolar i interculturalitat 17
2.3.2.3. L'actitud del mestre i interculturalitat 18
3. La proposta de treball 18
3.1. L'articulació de les diferents aproximacions 19
3.3. Factors d'èxit proposats pel seminari 20
4. Bibliografia 28

1. Prèvia.

El seminari "**L'efecte dels centres sobre la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligtòria**", ha centrat les seves quatre sessions en l'anàlisi de quins són els factors presents en els centres educatius que poden potenciar la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades o bé poden inhibir-la.

En el document inicial es parlava d'elaborar una "tipologia i uns criteris de selecció dels Instituts d'Educació Secundària, en funció de la seva incidència sobre aquests processos de continuïtat i discontinuïtat". Després de la primera trobada (15 de desembre), es va qüestionar si el més correcte era treballar en aquest sentit (d'elaborar una tipologia que fes possible una selecció de centres per a desenvolupar posteriorment la recerca). Aquest qüestionament i la dinàmica de treball seguida al llarg de les diferents sessions, ha fet que el seminari s'orientés més en sentit d'establir factors que potencien o inhibeixen la continuïtat, més que no pas en el sentit de construir l'esmentada tipologia.

Tal com varen assenyalar diferents participants al seminari, altres recerques de característiques similars però que aborden altres temàtiques, han fet l'opció de fer la selecció dels centres a partir dels índexs d'èxit que presenten (èxit en la continuïtat de l'alumnat, en els resultats acadèmics o altres), d'aquesta manera, el contrast que s'estableix entre centres amb índexs d'èxit elevat i centres amb índexs més baixos, tots ells en zones de característiques socioeconòmiques similars, permet assenyalar quines són les característiques dels centres que generen aquest diferencial d'èxit. Alguns treballs que empren aquesta metodologia són Phi Delta Kappa (1980), Ballion (1993, 1997), Pain (1993, - et al. 1996), Debarbieux (1994, 1996) (el primer per analitzar factors d'èxit escolar, la resta a l'entorn del desenvolupament i el control de la violència). Derouet (- et al. 1987) presenta i fa una valoració crítica d'aquest tipus d'aproximacions.

La conveniència de treballar en el sentit d'establir quins factors pensem que potencien o inhibeixen la continuïtat de l'alumnat membre de famílies immigrades també ha estat

debatuda al llarg de les diferents sessions. En alguns moments s'ha plantejat si tenia sentit aquesta orientació del treball. Els arguments esgrimits en contra han estat:

- Que amb tota probabilitat toparíem amb l'evidència que les característiques de les escoles que més potencien la continuïtat dels alumnes d'origen immigrat, no són altres que les característiques pròpies de la bona organització escolar i d'una bona docència.
- Que, en absència de recerques sobre la qüestió i mancats d'experiència en aquesta matèria en concret, el que es pogués dir en el seminari no estaria suficientment fonamentat.

Amb tot, també s'ha considerat que hi ha altres arguments que donen sentit al debat que s'ha proposat:

- És possible anar més enllà de la bona organització i pràctica docent: no és veritat que totes les escoles que "funcionen bé" hagin demostrat que això sigui suficient a l'hora de resoldre els reptes plantejats per situacions "noves", com ara la de la incorporació de l'alumnat d'origen immigrat. El que podem caracteritzar com a bones pràctiques organitzatives i docents, s'ha de traduir en criteris i accions que tinguin una orientació determinada per tal que permetin superar reptes concrets: no es tracta, doncs, de definir les característiques d'una "escola ideal", sinó d'indicar quines estratègies organitzatives i quins mecanismes i estratègies didàctiques poden contribuir a millorar la continuïtat de l'alumnat d'origen immigrat[1]. En aquest sentit, els debats que s'han produït al llarg del seminari han estat profitosos.
- La manca de recerques, d'experiència i de reflexions prèvies sobre la qüestió han estat obstacles importants i, efectivament, no permeten que donem al que s'ha plantejat al llarg del seminari més valor que no sigui el d'hipòtesis de treball que

[1] Quan en aquesta memòria presentem el concepte "escola eficaç" i la manera com aquest concepte s'ha relacionat amb l'educació intercultural, ampliarem aquesta reflexió amb les aportacions d'altres investigadors.

hauran de ser adequadament contrastades amb la recerca posterior. Sens dubte, una més àmplia experiència dels membres del seminari en la qüestió, l'existència d'experiències desenvolupades als instituts i una bibliografia específica sobre el tema, haurien contribuït a l'enriquiment del seminari. Ara bé, donat l'estat actual de la qüestió i la dificultat de trobar referències d'experiències similars en altres països[2], el treball desenvolupat al seminari ha estat profitós a l'hora d'establir un punt de partida per a la recerca. Com hem dit, un punt de partida en el sentit d'assenyalar qüestions, factors, temàtiques que d'altra manera difícilment s'haurien tingut en compte: la transversalitat de la qüestió que ens ocupa, a cavall de la perspectiva sociològica, antropològica, psicològica i educativa (i en aquest camp abraça des de qüestions generals d'organització escolar fins a didàctica, i temàtiques diverses que van des de l'educació intercultural fins a l'orientació educativa i laboral), fa difícil treballar des d'una visió global del problema sense contrastar la pròpia perspectiva amb la d'altres professionals.

Finalment, el fet que els coordinadors del seminari tampoc no treballessin a partir d'un treball previ (de camp o bibliogràfic) suficient, també ha dificultat que es poguessin obtenir més beneficis d'un seminari que, com diem, malgrat tot ha estat profitós. Les dificultats per a la recerca bibliogràfica[3] i el fet que tampoc els coordinadors no són

[2] La recerca bibliogràfica ha estat dificultosa. La qüestió de la continuïtat no està identificada amb un epígraf clar (com sí que passa quan es treballa sobre "educació intercultural", "orientació escolar", "fracàs escolar" o altres). Es poden trobar referències a la qüestió a partir de les entrades "school to work", "disafection", "monitoring" i altres que, això sí, inclouen sempre referències a les transicions a la postobligatòria entremig de moltes altres referències de temàtica diversa.

[3] Que s'ha orientat cap a:

Revistes i llibres: d'àmbit estatal i internacional. Entre les primeres hem partit de l'article de Corominas i Isus (1998) i s'ha ampliat la cerca als números de les revistes de referència en l'àmbit de l'educació editats a partir de la data de l'article esmentat. Els textos localitzats són sempre propers a la qüestió objecte del nostre estudi, però en cap cas ham localitzat treballs sobre la continuïtat / discontinuïtat de l'alumnat d'origen immigrat a la secundària postobligatòria (i encara menys a l'objecte del seminari).

Internet: s'ha fet ús de cercadors d'internet per localitzar documents i pàgines web que continguessin identificadors com ara: "dissafection", "school to work", "immigrant / high school / secondary school / education", "orientation", "monitoring", "transitions", ... D'aquesta cerca s'han seleccionat els documents i les referències a llibres i autors aparentment de més interès. Tot i això, com en el cas anterior, no s'ha obtingut cap document que tingui com a objecte d'estudi ni l'objecte de la recerca ni el del seminari en concret.

Informes: hem pogut localitzar i hem accedit a dos treballs propers a l'objecte del nostre estudi. Es tracta d'un informe realitzat per la Comission du débat national sur l'avenir de l'École (2004), d'un del

experts en aquesta qüestió en concret (sobretot tenint en compte que el seminari es centrava en la dimensió de centre i que pretenia deixar al marge les anàlisi de caràcter més sociocultural) han fet que el treball de preparació de les diferents sessions hagi estat més el d'acotar el debat i proposar temes sobre els quals es requerien les aportacions dels diferents participants al seminari, enlloc del que és habitual en altres seminaris organitzats per la Fundació, la dinàmica dels quals és més la de revisar treballs i propostes força més elaborades.

1.2. Dinàmica de treball seguida.

Les sessions del seminari s'han estructurat de la següent manera:

1ª sessió: presentació del seminari i de la recerca en què s'emmarca.

2ª sessió: qüestions relatives al conjunt del centre i al professorat om a equip.

3ª sessió: qüestions relatives a l'aula i al professorat en relació amb els alumnes.

4ª sessió: qüestions relatives al context dels centres i que cal tenir en compte a l'hora de fer la selecció dels centres.

Val a dir que en la primera sessió la discussió s'amplià al conjunt de la recerca, especialment a la metodologia a seguir per tal de seleccionar els centres i a identificar les pràctiques que potencien la continuïtat de l'alumnat, així com a la necessitat de no centrar l'atenció només en el pas de l'ESO als estudis postobligatoris. Bona part d'aquestes matisacions les hem incorporat en aquest document.

Igualment, en la quarta sessió enlloc de discutir a l'entorn del context, es va dedicar a repassar tot el que s'havia treballat en les sessions anteriors. El recull de les diferents sessions es va traduir en un recull de 25 aspectes de l'organització dels centres i les pautes de treball tant a nivell de centre com d'aula.

Consell General de Cambres de Catalunya (2004) i d'un altre de la Cambra de Comerç de Barcelona (2005).

Per tot això, per tal de recollir algunes de les consideracions que durant el seminari s'han fet a l'entorn de com analitzar l'efecte dels centres sobre la continuïtat dels alumnes de famílies immigrades i per tal d'anar més enllà de l'exposició dels 25 aspectes recollits en document de la quarta sessió, tot seguit situarem el seminari en el context general de la recerca en què s'integra, i presentarem breument el marc teòric en el qual cal integrar l'anàlisi dels centres. No es tracta d'allunyar-nos del que s'ha fetal llarg del seminari, sinó d'integrar les aportacions que s'hi han fet en el context del conjunt de la recerca. Partim del fet que l'anàlisi dels centres no es pot deslligar de l'anàlisi de la continuïtat / discontinuïtat dels alumnes en general. Considerem que si la continuïtat / discontinuïtat no depèn tant del treball que es realitza als centres, com de factors en bona mesura exteriors a aquests, per tal d'avaluar les possibilitats dels centres d'influir en aquestes dinàmiques, cal partir en primer lloc dels factors que les provoquen i, després, analitzar la capacitat dels centres per influir sobre aquests factors. Tot seguit, doncs, establirem el marc teòric general i al final lligarem les aportacions del seminari a aquest marc general.

2. El punt de partida.

El seminari s'ha centrat en la discussió dels factors de caràcter escolar que considerem que poden influir en la continuïtat / discontinuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'educació secundària obligatòria a la postobligatòria. Ara bé, en la recerca posterior aquests factors s'organitzaran a partir centre d'interès i d'una marc teòric de referència que explicitarem tot seguit de manera breu.

2.1. El centre d'interès.

Els objectius principals de la recerca en què s'emmarca el seminari són:

1. Fer un seguiment de les trajectòries escolars dels alumnes de 4t d'ESO per tal d'obtenir informació sobre el pas de l'escolarització obligatòria a la

postobligatòria.

2. Determinar la incidència dels abandonaments en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria: hi ha realment un diferencial significatiu entre la població immigrada i la no immigrada?
3. Explicar el diferencial d'abandonaments: elaborar hipòtesis sobre les seves causes.
4. Conèixer millor del discurs subjectiu i dels condicionants a què fan front i té en compte la població estudiada.
5. Fer propostes d'actuació i elaborar orientacions destinades a potenciar la continuïtat dels estudis obligatoris als postobligatoris.

El principal centre d'interès, doncs, és la continuïtat / discontinuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el seu pas de l'educació secundària obligatòria a la postobligatòria. Ara bé, per analitzar aquesta qüestió caldrà tenir en compte:

1. **El conjunt de l'alumnat.** Es tractarà d'analitzar si existeix un diferencial entre la continuïtat d'aquest alumnat i el conjunt de l'alumnat. És a dir, per tal de valorar la continuïtat dels alumnes que ens ocupen caldrà comparar-la amb la resta d'alumnes i amb els alumnes que es troben en una situació socioeconòmica similar[4]. Ara bé, si bé cal mantenir aquest enfocament comparat, també cal tenir cura d'assenyalar tant si hi ha factors que impulsen la continuïtat de tot l'alumnat en general, com si n'hi ha que contribueixin a impulsar especialment la continuïtat de l'alumnat membre de famílies immigrades.

2. **La continuïtat / discontinuïtat d'aquest alumnat en general.** L'anàlisi de la seva transició cap als estudis postobligatoris no es pot deslligar de l'anàlisi de la permanència i dels abandonaments d'aquests alumnes al llarg de l'ESO i dels estudis postobligatoris. Tant la incorporació d'aquests alumnes (existència d'incorporacions tardanes a nivells ben diversos), com l'avaluació d'aquests alumnes al llarg de l'ESO (superen / no superen / repeteixen / acrediten / no

[4] I si fos possible comparar-la amb les dinàmiques observades en altres països.

acrediten), com la permanència i la superació dels estudis postobligatoris quan hagin fet aquesta opció, són elements que s'han de tenir en compte per entendre millor el diferencial (si és que hi és) en la transició cap als estudis postobligatoris.

2.2. El marc teòric: els alumnes.

Per a l'establiment del marc teòric de la recerca partirem de les aportacions de diferents autors que han analitzat qüestions properes a la que pretenem abordar des d'enfocaments diversos. Cap d'aquests enfocaments no és suficientment comprensiu com per facilitar-nos la visió global que requereix la qüestió que ens interessa. En tot cas, pensem que cal integrar les aportacions d'aquells que han analitzat problemàtiques similars des de les següents perspectives:

1. La condició de minoritària o immigrada de la població objecte d'estudi.
2. La seva condició d'alumnes.
3. La seva condició personal com a adolescents.
4. Les condicions del context escolar en què es mouen.

2.2.1. Alumnes membres de famílies d'origen immigrat.

Des d'aquesta perspectiva considerem que hem de treballar a partir de les plantejaments de John U. Ogbu i d'aquells autors que més o menys críticament han donat continuïtat als seus plantejaments (Suárez Orozco, Hayes, Foley i altres).

Aquests autors han centrat la seva atenció en la condició de minories / d'immigrats dels col·lectius a què pertanyen els alumnes. Des d'aquesta perspectiva, han parat atenció a:

- L'articulació d'aquests col·lectius amb el conjunt de la societat: trajectòries d'integració / exclusió, possibilitats d'ascens social, existència d'actituds discriminatòries, etcètera.

- L'experiència històrica d'aquests col·lectius: experiència social, laboral i educativa prèvia i la manera com totes tres s'han articulat, tant al país d'origen com a destí.
- La influència del context familiar sobre els infants i joves: perspectives de futur, motivació i orientació cap a l'èxit / generació d'actituds de resistència i elaboració d'estratègies de confrontació.
- El paper que l'educació escolar juga en els projectes de futur d'aquests infants i joves.

Tot i l'interès d'aquesta perspectiva i la utilitat que ha demostrat a l'hora d'analitzar, per exemple, les diferències d'èxit escolar entre diferents col·lectius o en general la relació que aquests col·lectius mantenen amb el sistema escolar, pensem que caldrà complementar-la:

- Amb les aportacions dels sociòlegs de l'educació que han analitzat aquests mateixos diferencials d'èxit i de relació amb el sistema escolar, entre alumnes de diferent sexe o classe social[6].
- Amb les aportacions que es desmarquen d'aquesta lectura més etnicista i més lligada a l'experiència col·lectiva i familiar.

2.2.2. La condició d'alumnes que cursen estudis secundaris.

El mateix Ogbu en alguns dels seus treballs ha cridat l'atenció sobre la necessitat d'anar més enllà de les lectures de caràcter sociocultural, per tal de poder analitzar la capacitat dels centres per influir sobre uns alumnes sotmesos a un determinat tipus de pressions que poden provenir tant de fora com de dins de les escoles. Ogbu ho va proposar en treballar en el que ell mateix qualificava com a "aproximació multinivell" o "enfocament

[5] Forquin, Jean-Claude (1985), "El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social". *Educación y sociedad*, 3, 177-224.
[6] Forquin (1985) recull molts d'aquests treballs.

ecològic" (Ogbu 1993; - i Simons 1998) i altres autors com Davidson (1996) hi han aprofundit més i han relacionat les diferents actituds de l'alumnat d'origen immigrant amb la seva condició de minoritària i gènere.

Aquesta perspectiva ha de tenir necessàriament en compte els resultats acadèmics, les dificultats de comprensió, la rellevància del currículum, els cursos i edats d'incorporació d'aquests alumnes a les escoles i instituts, la influència dels seus companys (de la concentració d'alumnes d'origen immigrat o d'alumnes amb dificultats acadèmiques; dels companys d'origen no immigrat quan aquests es troben repartits o aïllats en centres amb escassa concentració d'aquest alumnat; ... Com veurem aquesta perspectiva, que ara presentem des del punt de vista dels alumnes, s'ha de reprendre també des de la perspectiva del centre (punt 2.3.).

2.2.3. La condició adolescent de la població objecte d'estudi.

De manera similar Bonal (2003), Alegre (2004,) i altres (per exemple, Alegre i Herrera, 2000) han aprofundit en l'anàlisi de la condició adolescent dels alumnes d'ESO. De manera similar a l'enfocament anterior, proposen d'analitzar les actituds dels joves estudiants de secundària a partir de la manera com han construït la seva identitat juvenil. L'enfocament d'aquests autors dóna tant de pes a la condició d'estudiants d'aquests joves, com a la seva condició de joves a la recerca d'una identitat i amb un marge força gran per fer opcions no coincidents ni amb les de la institució escolar, ni amb les família a la que pertanyen.

Aquesta perspectiva permet de trencar amb la perspectiva excessivament comunitària i familiar del primer enfocament: l'opció dels joves (les seves expectatives, la manera com veuen el seu present i el seu futur) no ha de ser necessàriament coincident amb la dels seus pares. Sens dubte n'està influïda (com ho està per la seva situació ètnica, de classe

[7] Davidson, Ann Locke (1996), *Making and Molding Identity in Schools: Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement.* Nova York: State University of New York Press.

en relació al seu projecte migratori), però les opcions que fan a l'hora de construir la seva identitat generacional i la perspectiva que imposa l'espai social reservat als joves (i també construït per ells), comporten diferències respecte als adults de les seves famílies i comunitats que hem de tenir en compte. Es tracta d'apropar-nos a aquests joves estudiants considerant-los subjectes actius en la construcció i (re)definició de la seva pròpia realitat. D'aquesta manera, no serà suficient analitzar les expectatives familiars en relació als fills i els seus estudis, ni establir quina és la seva relació i valoració de les escoles que han conegut, si no que caldrà que demanem també als mateixos alumnes quines són les seves expectatives, valoracions, i que establim quins són els punts d'acord i desacord que hi ha dins d'una mateixa unitat familiar.

2.3 El marc teòric: les condicions del context escolar.

Finalment, atès que un dels objectius de la recerca és apuntar les causes de la possiblement escassa continuïtat i fer propostes d'actuació i elaborar orientacions que permetin millorar-la, caldrà parar una especial atenció al context escolar.

Tots i cadascun dels autors fins ara esmentats assenyalen que, si bé l'origen de les problemàtiques que l'escola fa front, solen ser exteriors a la mateixa escola, això no vol dir que l'escola sigui del tot impotent a l'hora de fer-hi front. L'espai escolar, l'arena del conflicte, influeix, de vegades decisivament, sobre la manera com es desenvolupen moltes de les problemàtiques amb què s'enfronta. La literatura sobre el que alguns autors qualifiquen com a "efecte centre" (veure Charlot i Émin 1997), la crítica al que altres autors anomenen *handicap* sociocultural (el "*handicap socioviolent*" de Debarbieux et al. 1997) i tot el que s'ha escrit sobre les escoles eficaces (*effective schools*, *effective educators*, ...) esdevé central a l'hora de plantejar (com s'ha fet al seminari) la qüestió no des del punt de vista dels alumnes, sinó des de les possibilitats dels centres per influir-hi.

La literatura sobre la qüestió és abundant. Els primers desenvolupaments del que se'n va dir *effective schools* (escoles eficaces) es van produir al voltant dels anys 70 per tal de

millorar les intervencions en les més diverses problemàtiques. Més enllà d'aquest discurs, molts treballs d'avaluació del sistema escolar ofereixen pautes per a l'observació que poden resultar un ajut força interessant. Un d'aquests darrers treballs, per exemple, és el de Marchesi (Instituto Idea 2002), que avalua l'educació secundària des dels plantejaments d'escoles eficaces i a través d'una avaluació multinivell. Els plantejaments metodològics utilitzats en aquest estudi ens són propers, ja que va optar per fer un seguiment de la generació que va iniciar l'ESO l'any 1997 fins a la seva finalització. Aquest treball posa de manifest la necessitat de tenir en compte una sèrie de variables (entre les que destaca la formació inicial, les habilitats metacognitives i el context sociocultural) que incideixen de forma clara en el rendiment de l'alumnat.

Davant del desconeixement de treballs que hagin emprat aquest enfocament per analitzar la continuïtat / discontinuïtat de l'alumnat a l'educació secundària (i encara menys la de l'alumnat membre de famílies immigrades), prendrem com a referència els treballs d'aquesta mena aplicats a l'anàlisi del diferencial de violència entre centres escolars.

2.3.1 L'efecte centre sobre la pràctica i el control de la violència

Hi ha alguns treballs sobre aquesta problemàtica que poden ser una bona referència per a la recerca i per organitzar el que s'ha plantejat al llarg del seminari. Es tracta de treballs que han establert tot un seguit de criteris per tal poder caracteritzar els centres en funció d'indicadors relatius al context socioeconòmic i a la composició del seu alumnat (major o menor presència d'alumnes en risc d'exclusió i d'alumnes membres de famílies immigrades o de minories ètniques), per tal de controlar aquesta variable i poder mesurar la incidència de les variables dels centres sobre la violència. Amb aquest procediment Ballion (1997) va establir tres tipus de centres, caracteritzats cadascun d'ells pel nivell d'èxit assolit. Per a cada tipus Ballion estableix tot un seguit de característiques, algunes d'elles estretament vinculades a la qüestió de les normatives i al control i la gestió dels conflictes. Altres, però, atenyen a altres àmbits i criden l'atenció. Per exemple, en referir-

se als centres que obtenen índexs d'èxit elevat, explica com en aquests hi ha una "cultura" molt forta, un cert nombre de principis de comportament, de guies de conducta que s'imposen a tots els membres de la comunitat educativa; hi ha un fort "patriotisme" en relació al centre, són conscients que formen part d'un centre que té una molt bona imatge externa i desenvolupen un cert orgull de formar-ne part i accepten una certa obligació que els empeny a "ésser-ne dignes"; i es manifesta una forta implicació per part de tot l'equip educatiu i la resta de professionals. Els professionals encara són més sensibles que els alumnes a aquesta mena d'obligació d'esforçar-se per respondre al nivell que mereix o que té el centre. Aquest esforç es projecta tant en la qualitat pedagògica com en la qualitat de les relacions humanes.

Ballion considera que no hi ha diferències significatives pel que fa als equipaments escolars corresponents a cadascuna de les categories de centres. Sí que constata, en canvi diferències en la manera com els mestres conceben la seva tasca, com es desenvolupa la pràctica pedagògica i quin és el grau de participació dels alumnes en la vida del centre i en les activitats socioeducatives extraescolars.

En realitzar treballs de característiques similars, Debarbieux (1994, 1996, 1997) també caracteritza els que considera que són els centres "eficaços" i, en fer-ho, dóna molta importància a les dimensions i les característiques físiques dels centres, a la quantitat d'alumnes que tenen, al volum del cos d'ensenyants i les relacions que mantenen entre ells, a les regles del centre i la manera com s'apliquen i, finalment, al "clima" tal com és percebut per alumnes i ensenyants.

Les referències al "clima" dels centres són habituals en molts autors. També ho han estat al llarg de les sessions del seminari, si bé finalment es va optar per treballar amb conceptes més operatius i fàcils de caracteritzar. Les referències al "clima" dels centres sovint són discutides: molts autors adverteixen que el concepte és poc clar, de manera que fa difícil arribar a establir de manera rigorosa quin és el "clima" d'un centre sense incorporar-hi impressions excessivament subjectives (Derouet et al. 1987). De fet el concepte respon a una realitat intuïtiva, immediatament perceptible i que pot incloure el

conjunt de relacions socials, el comportament dels alumnes, les formes d'autoritat, les relacions de confiança entre l'administració i els ensenyants, entre els adults i els estudiants. Després dels anys 50 circulà una "teoria del clima" a les escoles. Halpin (Halpin & Croft 1963) arribà a establir a partir d'un qüestionari de 64 ítems, una tipologia de sis climes organitzacionals. La seva teoria estava centrada en el comportament del líder i la manera com equilibra dues dimensions essencials: la implantació d'una estructura inicial i el tracte envers les persones. L'enfocament era psicològic, i si el volem aplicar a l'anàlisi de la continuïtat / discontinuïtat, no sembla del tot eficaç.

Si ens centrem en treballs més propers al que realitzarem, podem prendre com a referència a Carra i Sicot (1997). Aquests dos autors han introduït en les seves anàlisis el concepte de "clima" dels centres i l'han caracteritzat a través de variables com ara el sentiment d'injustícia, existència de conflictes interns, la manera com es resolen, les pautes de relació entre mestres i alumnes... Caracteritzat d'aquesta manera, el "clima" sí que pot ser un referent a tenir en compte a l'hora d'establir l'efecte dels centres sobre les pautes continuïtat / discontinuïtat dels alumnes[8].

Més enllà dels treballs que cerquen les característiques de les "escoles eficaces", podem trobar algun altre treball que si bé no abandona aquesta línia de treball, incorpora a l'anàlisi algun element especialment suggeridor. És el cas de treballs com el de Phi Delta Kappa (1980) (estudi a l'entorn de vuit escoles urbanes situades en zones degradades però que funcionaven bé i obtenien resultats positius), que van més enllà de l'encreuament i la correlació de variables per afegir-hi l'estudi de casos i l'anàlisi del que qualifiquem com a "incidents crítics": incidents que van fer que la comunitat s'alcés i es mobilitzés per la qualitat de la seva escola. Segons l'estudi sembla que eren aquests

[8] Val a dir, però, que no sempre està clar si aquestes variables que Carra i Sicot correlacionen amb els índex de violència a les escoles, són factors causals dels índex de violència, si en són l'efecte o si també poden ser variables paral·leles a aquests i tots dos són l'efecte d'altres factors. Quan aquest tipus de treball es desenvolupa al marge de qualsevol esforç teòric es corre el risc d'acabar traient conclusions de correlacions que per elles mateixes no volen dir res. Aquesta és una qüestió que haurem de tenir en compte (i que reprendrem al punt 2.2.5).

"incidents crítics" els que generaren les solidaritats i el "clima social" de l'escola que van permetre avançar en una línia de treball que orientà els centres cap a índex d'èxit fins aleshores difícils de preveure. Com veurem al final d'aquest document, mirarem d'incorporar aquest tipus d'anàlisi (mirarem, de fet, d'establir factors desencadenants / inhibidors, al costat de precondicions de treball i condicions de treball orientades a l'èxit).

2.3.2 Literatura sobre l'escola eficaç i les situacions d'interculturalitat als centres.

Com veiem, la literatura sobre l'escola eficaç és relativament abundant. Més difícil resulta, però, trobar obres de referència més properes a l'anàlisi de la continuïtat / discontinuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades al seu pas de l'educació secundària obligatòria a la postobligatòria. Sí que podem trobar treballs que acostin el concepte d'escola eficaç a l'atenció de l'alumnat membre de famílies immigrades.

Com dèiem a l'inici de la memòria (apartat 1. Prèvia), aquestes aproximacions, lluny de descriure estratègies organitzatives i orientacions pedagògiques "correctes", el que fan és posar l'accent en tot un seguit d'aspectes per tal de donar resposta al que es considera l'origen dels problemes a què han de fer front els alumnes membres de famílies immigrades[9]. Al següent apartat proposarem això mateix assajant de relacionar les variables de centre sobre les que pensem que cal incidir, amb el marc teòric esbossat a l'apartat 2.2. i 2.3. d'aquest document.

Vegem primer, però, quin és el sentit que prenen alguns dels textos que acosten (explícitament o implícita) el concepte d'escola eficaç al tractament de l'alumnat membre de famílies immigrades.

2.3.2.1. Orientació escolar i interculturalitat.

[9] Vegeu l'article de Johan Le Roux (2001: "Effective schooling is being culturally responsive"), per exemple.

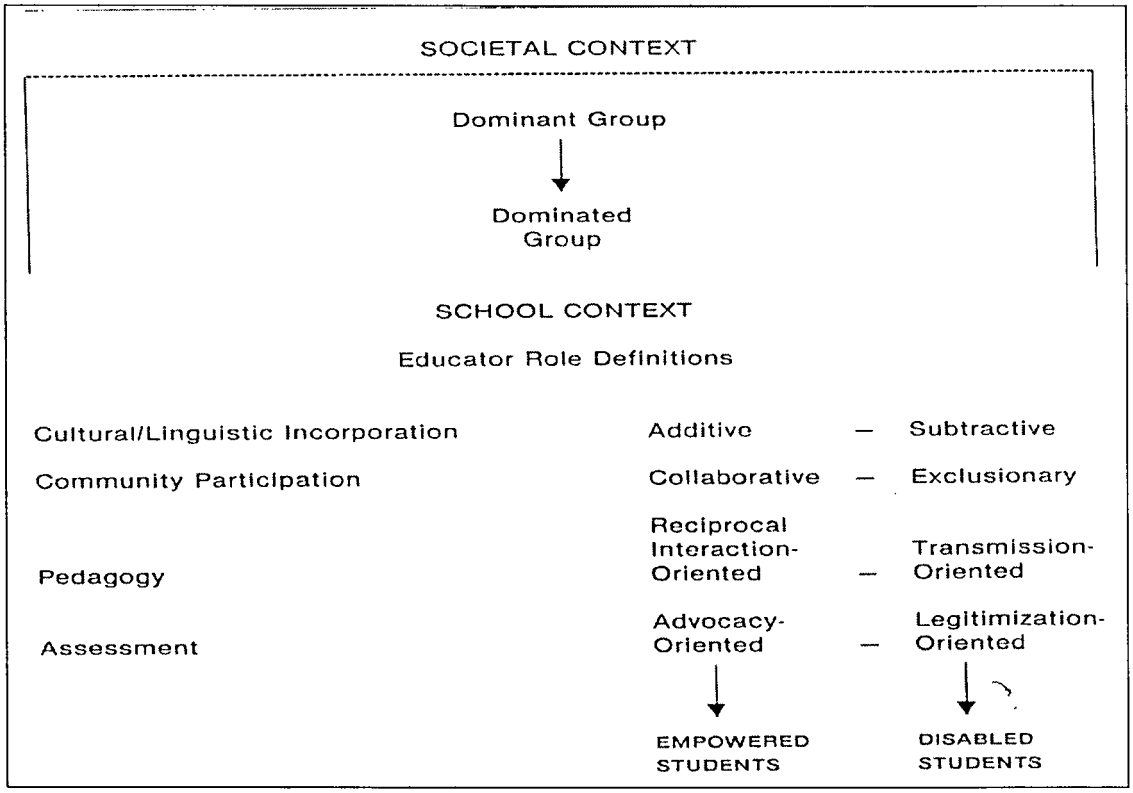
No al nostre país, però sí en d'altres, s'ha anat generant una literatura relativament abundant al voltant de l'orientació escolar (*counselling*) amb alumnat membre de minories ètniques o de famílies d'origen immigrat (Ross 2002)[10]. Des d'aquesta literatura, l'orientació escolar compren les més diverses formes de tutoria, reforç i orientació de l'alumnat en relació a les més diverses qüestions. Tanmateix, aquestes aportacions ens semblen interessants a l'hora d'analitzar les estratègies generades als centres per tal d'orientar l'alumnat (i les seves famílies) a l'hora de fer el pas més enllà de l'ESO.

En línies generals, aquests treballs aconsellen d'incorporar a l'orientació les estratègies i els objectius establerts al voltant del concepte d'*empowerment*:

> "Quan el grup diana de la intervenció orientadora pertany a col·lectius especialment dèbils o desfavorits –dones, emigrants, víctimes de violència, disminuïts, etc.-, a les finalitats de prevenció, estímul del desenvolupament i acció sobre el context, s'hi ha d'afegir la intenció d'enfortiment (*empowerment*). Es tracta d'evitar situacions d'opressió en les transicions acadèmiques o professionals. McWhirter (1998) indica cinc components crítics del model d'enfortiment a ser tinguts en compte en la pràctica de l'assessorament i en la formació dels professionals: acció col·laborativa de l'orientat amb els demés agents de l'orientació, reconeixement dels recursos i competències dels orientats, integració del context social en el procés d'orientació i foment de la vinculació a la comunitat" (Corominas i Isus 1998: 159)

L'actualitat del concepte *empowerment* fa que la literatura generada al seu voltant avui ja sigui abundant. Tot i que en general aquesta literatura s'ha orientat a l'obtenció de nivells d'èxit de l'alumnat minoritari i d'origen immigrat equiparables als de la resta de l'alumnat (o als de l'alumnat amb nivells d'èxit més alts), pensem que el marc d'intervenció que ofereix aquesta perspectiva és plenament aplicable a l'orientació en les transicions de l'alumnat. A la cita anterior s'assenyalaven cinc dels elements que McWhirter considera fonamentals d'aquest enfocament. Cummins (1986) els presenta així:

[10] Cal cercar també a les revistes especialitzades en l'orientació escolar / *counselling* articles que, de manera més o menys profunda aborden l'orientació de l'alumnat membre de famílies immigrades en les transicions a l'educació postobligatòria i/o el mercat laboral. *Journal of Counselling and development*, *Canadian Journal of Counselling*, *The Career Development Quarterly* i *Journal od Career Assesment*, són revistes de referència en aquest camp.



Font: Cummins 1986: 24.

L'orientació que aquests autors proposen no és gaire diferent de la proposada per Ogbu i Simmons (1998) quan apunten quines són les orientacions pedagògiques que es desprenen de l'anàlisi de les dificultats educatives que fa el mateix John U. Ogbu (1993) i que hem adoptat com a part del marc teòric (punt 2.2.1.).

2.3.2.2. Organització escolar i interculturalitat.

Al costat d'aquest tipus de treballs, altres han adoptat una perspectiva més àmplia en què es repassen diferents qüestions de caràcter organitzatiu directament implicades amb l'atenció a les necessitats educatives dels alumnes membres de famílies immigrades. En aquesta línia s'inscriuen tots els treballs elaborats més o menys directament des de l'àmbit de la pedagogia i que desenvolupen propostes del que s'ha definit com a educació intercultural (per exemple, Essomba (1999), Carbonell (2000), entre molts altres).

2.3.2.3. L'actitud del mestre i interculturalitat.

Finalment, alguns autors han anat més enllà de les qüestions organitzatives i de les estratègies didàctiques, i han analitzat fins a quin punt és rellevant la figura del mestre i les seves "habilitats personals"[11]. Johann Rouch és un d'aquests autors[12]. Rouch (2002) assenyala que, en la mesura, que l'educació formal està impregnada de valors, assumpcions, sentiments, percepcions i relacions, la sensibilitat dels educadors a l'hora de reconèixer aquests factors i de saber-los utilitzar per tal de millorar la els aprenentatges, la comunicació i la predisposició en general de l'alumnat, esdevé un element que cal tenir en compte. Si acceptem aquest punt de vista, haurem de concloure que no podem parlar d'escoles eficaces si no incorporem a aquest concepte la idea d'educadors eficaços (*effective educators*) i incorporem aquesta nova variable a l'anàlisi de l'impacte dels centres sobre les trajectòries acadèmiques / transicions dels alumnes cap a la secundària postobligatòria.

3. La proposta de treball.

Veiem, doncs, que podem partir d'un marc teòric ric i més o menys contrastat, d'un marc teòric que ens ajuda a entendre:

- Les forces a les quals es troben sotmesos els alumnes membres de famílies immigrades.
- Les possibilitats de treball que es poden emprendre des dels centres.

Per tant, a partir d'aquí plantejarem de quina manera podem articular els aspectes desenvolupats a l'apartat 2.2. (els alumnes) amb el que hem plantejat al 2.3. (les condicions del context escolar). Tot seguit exposarem quins són els factors que, des del

[11] Les cometes són intencionades: fins a quin punt podem deslligar aquestes habilitats de les que es corresponen a un correcte desenvolupament de la seva funció professional?

[12] N'hi ha d'altres Phuntsog (2001), ... i de fet es tracta d'una consideració que, teòricament més o menys elaborada, la majoria de pedagogs que s'han aproximat a l'educació intercultural tenen en compte (a casa nostra, des de Jordán (1996), fins a Essomba (1999), per posar només dos exemples).

seminari, s'ha considerat que incideixen d'una manera més decisiva sobre la continuïtat / discontinuïtat de l'alumnat membre de famílies immigrades.

3.1 L'articulació de les diferents aproximacions.

Tal com hem dit anteriorment, a l'hora d'establir l'efecte dels centres sobre les dinàmiques de continuïtat / discontinuïtat de l'alumnat membre de famílies immigrades, no podem orientar la recerca a l'establiment de correlacions al marge de qualsevol marc teòric. Cal que establim de quina manera les variables dels centres que considerem rellevants donen resposta o actuen sobre els factors que al punt 2.2. hem considerat que condicionen els alumnes a l'hora de decidir sobre el seu futur.

A l'apartat 2.3.2.1. hem imprès un esquema elaborat per Cummins en què estableix el marc teòric de referència per a les intervencions que persegueixen l'*empowerment* de l'alumnat minoritari. John U. Ogbu (1993, 1998) també ha fet l'esforç de traduir el seu enfocament teòric a orientacions pràctiques. Aquest esquema (1993: 164) dóna pistes del tipus d'intervencions possibles des dels centres escolars[13]:

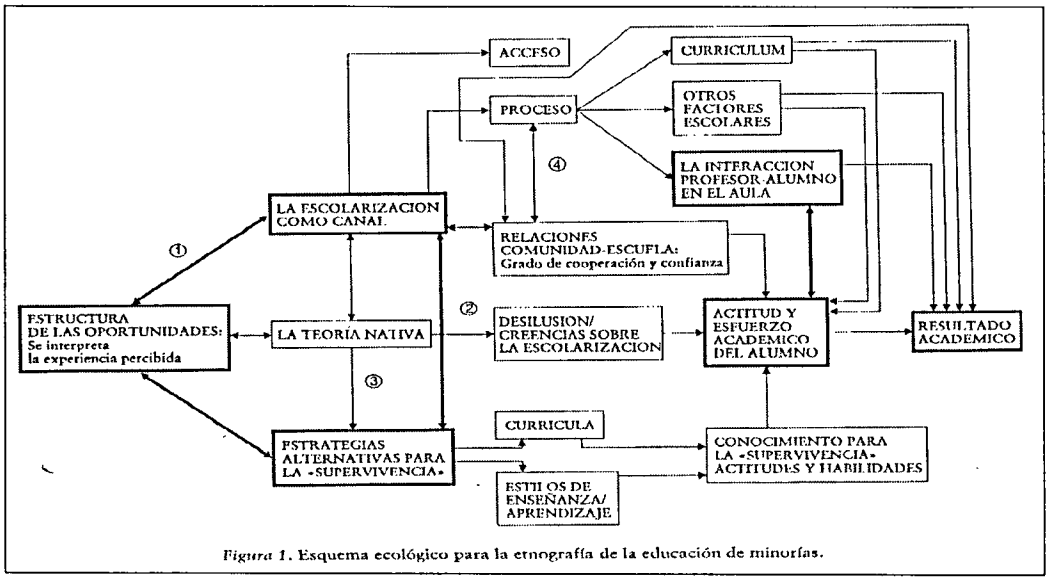


Figura 1. Esquema ecológico para la etnografía de la educación de minorías.

[13] L'esquema vol representar el que Ogbu qualifica com a enfocament ecològic o multinivell i està pensat per a explicar el fracàs escolar dels alumnes membres de minories ètniques.

A partir de les aportacions d'aquests autors, pensem el treball a desenvolupar des dels centres s'hauria d'orientar a:

1. El seguiment i l'atenció de l'alumnat.
2. El treball amb criteris d'igualtat / anivellament amb expectatives d'èxit.
3. L'atenció a les interaccions amb el professorat.
4. El desenvolupament de pedagogies "culturalment responsables".
5. L'establiment d'una relació pròxima amb les famílies.
6. L'atenció a les relacions que els alumnes estableixen entre ells.

I a partir de les aportacions d'aquells qui treballen en la línia de les escoles eficaces (punt 2.3.), cal considerar també qüestions que, si bé no incideixen directament sobre els alumnes, sí que són aspectes que fan possible / faciliten /dificulten el treball que han de desenvolupar els centres per tal d'orientar correctament els sis punts anteriors. Aquestes qüestions les qüalificarem provisionalment (i manca d'un concepte més adient) com a

7. Precondicions de treball.

Com diem, aquestes "precondicions" són els elements que fan possible d'emprendre un treball en una determinada línia, sense que ells mateixos siguin factors que incideixen

3.2. Factors d'èxit proposats pel seminari.

El treballs desenvolupat al llarg del seminari va permetre d'elaborar per a la darrera sessió un llistat de factors que els diferents participants consideraven que podien contribuir a potenciar la continuïtat de l'alumnat d'origen immigrat en els estudis postobligatoris. El llistat elaborat és el següent:

QÜESTIONS RELATIVES AL CONJUNT DEL CENTRE I AL PROFESSORAT COM A EQUIP (ORGANITZACIÓ ESCOLAR I ALTRES).

1. La història del centre.

- Es considera que els centres que venen d'antigues FP poden tenir índexs de continuïtat més elevats que els que venen d'antics batxillerats.

2. Dimensions dels centres.

- Es considera que un nombre menor d'alumnes facilita el seu seguiment i que, a través d'aquest, sigui més fàcil l'estímul per al seguiment (tant per la motivació en general, com perquè el seguiment pot afavorir l'obtenció de millors resultats acadèmics).
- Es considera que la disponibilitat i adequació dels espais (i de les infraestructures en general) també poden afavorir aquesta continuïtat (en la mesura que afavoriran una vivència de l'ESO més positiva entre els alumnes).

3. Composició de l'alumnat: % alumnes en risc d'exclusió / % alumnes d'incorporació tardana (volum i ritme d'arribada) / % alumnes fills de famílies immigrades.

Es considera que la concentració d'aquest alumnat pot esdevenir un obstacle per a la continuïtat d'aquests alumnes. Per dos motius:

- Per "efecte contagi" (d'unes baixes expectatives i d'una menor valoració de les carreres educatives llargues entre el conjunt de l'alumnat).
- Per les dificultats que aquestes concentracions poden introduir en els estudis d'ESO (més dificultats a l'hora d'impartir i d'organitzar la docència: possibles resultats acadèmics inferiors / més dificultat per al seguiment de cada alumne en particular). En aquest sentit, el ritme d'arribades dels alumnes d'incorporació tardana es considera que és un entrebanc important (i encara mal resolt).

  Al contrari, el contacte amb companys amb expectatives educatives altes i bons resultats acadèmics pot contribuir a la millora dels resultats i a l'acceptació de trajectòries acadèmiques llargues.

4. Ideari del centre / objectius educatius explícits o implícits.

- Es considera que els centres que treballen amb objectius d'excel·lència i d'estímul de la igualtat entre tots els alumnes, obtindran índexs de continuïtat més elevats que els que cerquen l'excel·lència per als més ben preparats i s'acomoden a les desigualtats amb què els alumnes arriben als centres. Es valora la diferència entre cercar el màxim d'acreditacions entre l'alumnat, i cercar les millors qualificacions entre els alumnes més ben preparats. La idea d'excel·lència educativa d'un centre i les polítiques de suport que duu a terme (el mateix per a tothom sense tenir en compte les desigualtats de què parteixen / atenció diferencial per tal de superar aquestes desigualtats) es considera que són fonamentals.

5. Oferta educativa del centre.

- Es considera que els centres que a més del batxillerat ofereixin cicles formatius, pot contribuir a potenciar la continuïtat d'un nombre més gran d'alumnes.
- Es considera que l'adequació dels cicles formatius al mercat laboral també és fonamental. L'existència de cicles formatius obsolets o poc adequats a l'entorn o les expectatives laborals dels alumnes contribuirà negativament a la seva continuïtat en els estudis.

6. Clima dels centres.

- En primer lloc, es coincideix en què es tracta d'un concepte que s'ha caracteritzat de maneres molt diferents. En tot cas, es considera que sovint el clima del centre (si amb aquest ens referim al clima de treball i relacional que es viu entre els professionals) és tant una "precondició" (en el sentit que hem donat a aquest concepte al punt 3.1.) com un element que contribuirà a la millora de la coordinació (i traspàs de la informació, seguiment dels alumnes, establiment de criteris unificats, ...) entre aquests professionals.
- En relació al clima, també s'ha considerat que la valoració que s'ha fet (per part d'inspecció, els pares o altres) de les experiències educatives desenvolupades pels centres en el passat i per les quals estaven molt motivats, pot tenir una càrrega frustrant molt important i desinhibir noves iniciatives.

7. Estabilitat de la plantilla de professorat

- Es considera que una plantilla del professorat estable pot repercutir en la millora de l'organització dels centres i en l'establiment de projectes i models educatius comuns i assumits pel conjunt dels seus professionals.
- Un equip de professionals estable té més opcions de conèixer millor la comunitat amb què treballa l'escola i adequar el seu projecte educatiu.

8. Formació que ha rebut el professorat.

- Es considera fonamental la formació inicial del professorat. Aquesta formació condiciona la seva manera de posicionar-se davant dels alumnes i davant del que consideren que els han d'ensenyar.
- Es considera que el recurs a les diferents opcions de formació continuada que tenen els educadors, pot repercutir positivament en la docència i l'atenció i seguiment de l'alumnat i, això, en la millora de la continuïtat d'aquests alumnes.

9. Organització del professorat.

Es considera que les formes d'organització que faciliten el seguiment dels alumnes i un bon traspàs de la informació entre els diferents professionals del centre, repercutirà positivament. En aquest sentit, s'argumenta que el treball per equips docents afavoreix: la transversalitat dels continguts, el traspàs d'informació sobre l'alumnat, compartir tutories... Així, es consideren preferibles:

- Les formes d'organització horitzontals.
- Els centres que donen prioritat dels equips docents per damunt dels departaments.
- Els equips docents que tenen una durada de cicle.
- Els centres que tenen clarament establerts espais de coordinació entre el professorat per coordinar el treball, etc.

10. Criteris d'agrupament de l'alumnat.

Pel mateix que s'ha assenyalat al punt 3., es considera que la incorporació dels alumnes a grups diversos, que evitin la concentració en aules especials o en grups caracteritzats pel seu baix nivell acadèmic o escàs interès, facilitaran l'èxit acadèmic d'aquest alumnes i la seva continuïtat en el sistema educatiu.

- Així es considera negatiu l'agrupament per nivells de rendiment acadèmic a tots els cicles.
- I es valoren positivament: les estratègies d'agrupaments flexibles de l'alumnat, les aules d'acollida compartides amb activitats de tot el grup classe, l'existència de grups de reforç amb més hores d'atenció dins del grup classe, l'existència de grups de reforç per anticipació de les informacions i l'existència de crèdits variables de reforç o específics.
- Es considera que l'agrupament de l'alumnat en homogenis pot ser positiu quan es realitza amb la clara voluntat d'aconseguir que un grup d'alumnes acrediti: per exemple,

grups homogenis a tercer o quart per assolir els objectius i continguts bàsics a fi d'acreditar (adaptació curricular de grup).

11. Estratègies d'acolliment i atenció a les famílies.
    - Sense que hàgim entrat a parlar de models d'acollida i d'atenció particulars, es coincideix a assenyalar que els centres que les tenen previstes i ben estructurades parteixen d'una millor situació a l'hora d'establir relacions properes i normalitzades amb aquestes famílies, facilitant el diàleg, la informació i la coordinació amb aquestes, fet que pot repercutir positivament en els alumnes (en els seus resultats acadèmics i amb la voluntat de continuar en el sistema educatiu). L'existència de plans d'acollida (de l'alumnat, del professorat i de les famílies) es considera positiva, sempre que no sigui només l'expressió d'una necessitat burocràtica o administrativa.

12. Suports externs.
    - L'existència d'aquests suports, així com el fet que estiguin ben integrats en les dinàmiques dels centres, es consideren fonamentals per tal poder establir una bona atenció a l'alumnat i facilitar el seu èxit i continuïtat

13. Seguiment de l'alumnat.
    - Es considera que els centres que fan alguna mena de seguiment de l'alumnat que abandona el centre (precoçment o en acabar l'ESO) i que avaluen d'alguna manera els casos d'alumnes que abandonen els itineraris postobligatoris pels quals han optat, potenciaran millor la continuïtat d'aquests alumnes. El fet de reflexionar sobre la qüestió, de tenir presents els problemes i inquietuds que els alumnes fan front, és fonamental per tal de poder-hi treballar correctament.

QÜESTIONS RELATIVES A L'AULA I AL PROFESSORAT EN RELACIÓ AMB ELS I LES ALUMNES (QÜESTIONS DE DIDÀCTICA, DE CURRÍCULUM, RELACIONS INTERPERSONALS I ALTRES).

14. Tutories.
    - Es considera que els plans d'acció tutorial que s'inicien amb més anticipació tenen efectes més positius que els que s'inicien als darrers cursos.
    - Es consideren millors les tutories assumides pels tutors de grup que les assumides per professionals (EAP...), ja que els primers poden ser més propers i millors coneixedors de la realitat dels alumnes i les tutories poden enriquir encara més aquest coneixement i les posteriors interaccions amb els alumnes.
    - Amb tot, es considera més important el "model de tutoria" (lligat al model de professional de l'educació que té qui fa aquesta funció), l'orientació de l'acció tutorial i el que es cerca amb ella. En la mesura que en l'acció tutorial es treballin qüestions com ara la "identitat" dels alumnes (no només cultural, també la relacionada amb la maduresa que van adquirint, ...), aquesta acció tutorial pot acabar tenint efectes molt positius en la presa de decisions cara al seu futur.
    - Es considera positiu que es realitzin tutories amb tot el grup classe per dotar de coherència el treball de tot el grup i la seva cohesió, resolució de conflictes. Això pot repercutir en la millora de l'ambient i de les relacions entre els membres de l'aula.
    - En la mesura que s'impliqui l'alumnat en la presa de decisions, es contribuirà també a la millora de les expectatives acadèmiques d'aquests alumnes.
    - Es valoren positivament les tutories compartides.

- Es considera positiu el seguiment individual amb les famílies, així com el treball grupal amb els pares i les mares de la classe.

15. Orientació laboral.
    - Es considera més positiva quan recau en el tutor, en els professors que coneixen millor l'alumne.
    - Es valoren com a molt positives les experiències de contacte amb la vida laboral (es fa referència a l'experiència " Tastets").

16. Model de formació.
    - Es considera molt important la posició que pren el professorat en relació a la seva funció com a professional de l'educació. Com es defineixen les seves funcions: des de transmissors dels currículums establerts, fins a educadors en un sentit més integral (atent a les necessitats educatives del seu alumnat, etc.).
    - Alhora també es considera que els seus prejudicis del professorat (de classe, sobre tipologies d'alumnes, ...) condicionen de manera molt important tants les expectatives que es generen enfront a determinats alumnes (i, això, a les seves trajectòries acadèmiques).

17. Expectatives del professorat.
    - De manera similar al punt anterior, es considera determinant la imatge del professorat en relació a la immigració, els immigrants, els seus projectes de futur, etc.

18. Mètodes docents.
    - Es considera que les metodologies acadèmiques tradicionals no són adequades per atendre les necessitats educatives de determinats alumnes (fins i tot dels alumnes engeneral). Es consideren més positives les metodologies participatives i el treball col·laboratiu (que afavoreix la qualitat de les relacions i la cohesió del grup).
    - Es valoren positivament les tutories entre iguals.
    - Els mètodes docents que parteixen de l'explicitació d'objectius, continguts a treballar i criteris d'avaluació, i que ajuden a plantejar i resoldre dubtes, a reconduir informacions i resoldre dubtes, es consideren més adequats a l'hora d'assolir nivells d'èxit més elevats en el conjunt de l'alumnat.
    - Es valoren positivament els mètodes que faciliten l'assoliment dels objectius entre els alumnes amb més dificultats (per exemple les sessions d'anticipació).
    - Es valoren positivament les metodologies que potencien la participació dels alumnes (en la presa de decisions), que cerquen el consens i estimulen el seu protagonisme (identificar-se amb el que estan fent, entendre-ho millor i assumir-ne els objectius).

19. Currículum.
    - Es considera que el tractament tradicional del currículum (el treball basat en els llibres de text) fa menys rellevants els aprenentatges. Es considera que els currículums més flexibles i adaptats permeten una més gran implicació de l'alumnat i nivells d'èxit més grans.
    - Es considera que la representació de la immigració en el Projecte Curricular del Centre condiciona de manera molt important la manera com els alumnes d'origen immigrat s'identifiquen amb els centre i la seva implicació amb el que s'hi fa (veure punt 25.).
    - Es consideren més eficaces les estratègies que parteixen de la selecció dels continguts bàsics (fins i tot assenyalant en els materials els continguts clau) per tal que puguin ser assumits pel conjunt de l'alumnat.

- Es considera que els centres que procedeixen a una revisió periòdica dels materials (atenent les necessitats educatives dels seus alumnes) aconseguiran nivells d'èxit i d'implicació més alts entre bona part de l'alumnat.
- Es valora que les adaptacions curriculars de grup (per exemple l'establiment de grups homogenis a tercer o quart per assolir els objectius i continguts bàsics a fi d'acreditar) facilitaran l'assoliment dels objectius fonamentals per part de totes els alumnes i farà més viables determinats itineraris en l'educació postobligatòria.

20. Atenció a la diversitat.
    - Es considera que una bona estructuració dels serveis i les estratègies d'atenció a la diversitat, així com l'ús de recursos adequats facilitarà l'assoliment dels objectius acadèmics dels alumnes que fan front a dificultats especials
    - Es considera que un correcte funcionament del departament de diversitat, així com el bon ús de les hores destinades a coordinació, contribuirà també a la millora de l'atenció d'aquests alumnes.

21. Avaluació.
    - Així com abans parlàvem del "model educatiu" o de "formació", també es considera determinant l'ús que es s'atribueix a l'avaluació. En la mesura que s'assumeixi que les avaluacions permeten obtenir més informació, identificar problemes (en els alumnes o en la docència) i cercar solucions (reconduint els aprenentatges, per exemple), els sistemes d'avaluació poden contribuir a la millora de les trajectòries acadèmiques dels alumnes.
    - En la mesura que es tingui en compte que l'avaluació pot ser també un instrument per motivar l'alumne i s'utilitzi, quan calgui, per reforçar-ne els aspectes positius, aquest instrument també pot repercutir positivament.

22. Motivació de l'alumnat.
    - Es considera fonamental en la mesura que la continuïtat / discontinuïtat està tant condicionada pels resultats acadèmics com per les aspiracions i la motivació de l'alumnat enfront el que li ofereix l'escola. D'altra banda, cal tenir present que la motivació té una gran incidència en la competència acadèmica. En mesura que es valorin els aspectes positius dels alumnes per sobre dels negatius i que s'impliqui l'alumnat en la presa de decisions, es considera que s'aconseguirà millorar les seves expectatives i resultats.

23. Models.
    - Es considera que el fet que als centres (a les aules o al currículum) estiguin presents models d'adults amb èxit amb els que es poden identificar els alumnes (que siguin representatius, doncs, de la seva diversitat) es podrà millorar el sentiment de pertinença dels alumnes d'origen immigrat, així com les seves expectatives i pels estudis.

24. Pertinença.
    - De manera similar, es considera que en la mesura que els alumnes trobin elements amb els quals ells poden identificar-se (relatius a les seves pràctiques culturals, països d'origen, etc.) en el currículum, celebracions del centre, exposicions, elements de decoració, ... es millorarà aquest sentiment pertinença i es reduirà la distància que pot haver-hi entre alguns alumnes (o les seves comunitats) i els centres educatius.

25. Relació amb les famílies.
    Es consideren fonamentals tan per conèixer millor els alumnes, com per establir pautes de treball (objectius) de manera més comuna o coordinada. És necessari que s'organitzin

correctament per tal que la comunicació sigui eficaç (és de traductors quan sigui necessari, temps suficient, horaris adequats, ...). Es valora positivament:

- Reunions d'inici de curs: orientades a compartir un projecte comú, a motivar les mateixes famílies, estimular la confiança en el centre i millorar de les expectatives.
- Reunions individuals: orientades a intercanviar informacions, recollir punts de vista i arribar a acords; esbrinar el projecte que té la família en relació a l'alumne per poder reconduir propostes. Es considera positiu que es parteixi de les aportacions positives dels alumnes per millorar les expectatives i que aquests participin en les reunions.

Com veiem, els aspectes recollits són molts i molts diversos. Amb tot, pensem que del que es tracta és de veure fins a quin punt amb aquests aspectes (o amb altres que puguem identificar en la recerca posterior) es dóna resposta al que hem considerat que són els principals condicionants de la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en la transició de l'ESO a les diferents possibilitats d'educació postobligatòria.

A l'apartat 3.1. havíem assenyalat com, a partir de les aportacions dels autors que hem agafat com a referència, el treball a desenvolupar des dels centres s'hauria d'orientar a:

1. El seguiment i l'atenció de l'alumnat.
2. El treball amb criteris d'igualtat / anivellament amb expectatives d'èxit.
3. L'atenció a les interaccions amb el professorat.
4. El desenvolupament de pedagogies "culturalment responsables".
5. L'establiment d'una relació pròxima amb les famílies.
6. L'atenció a les relacions que els alumnes estableixen entre ells.

I que per fer possible això, semblava necessari partir del que havíem qualificat com a:

7. Precondicions de treball.

Si contrastem ambdues llistes, veurem que els aspectes assenyalats des del seminari, poden identificar-se amb els 6 objectius aquí assenyalats.

Per finalitzar, cal dir que des del seminari, si bé no s'ha arribat a parlar dels factors externs als centres (factors de context) sí que s'han realitzat tot un seguit de consideracions que cal tenir en compte a l'hora de desenvolupar la recerca:

En primer lloc, la necessitat d'analitzar també les normatives i les orientacions donades des de la Conselleria d'Educació per tal d'incidir i organitzar els aspectes que hem considerat fonamentals (no hem de considerar els centres ni els seus professionals com els únics responsables: s'ha coincidit a assenyalar que l'orientació educativa i laboral dels alumnes ha estat tradicionalment molt poc potenciada a tots els nivells).

En segon lloc, la necessitat de valorar les diferents maneres com s'ha ofert suport als centres per part de serveis, programes i professionals (sovint les dificultats d'articular-los i d'integrar-los en la dinàmica dels centres estava provocada per la manca de coordinació que aquests programes, especialistes i serveis tenien entre ells).

La conveniència de desvincular l'anàlisi de les accions endegades des dels centres, de la formalització d'aquestes iniciatives en documents. Sovint, s'ha posat més èmfasi en la redacció d'aquests que no pas en el seu debat i implementació, i no sempre aquest èmfasi és atribuïble als professionals que treballen als centres

I finalment, la necessitat de tenir en compte els condicionants de tipus legal i econòmic, enfront els quals els centres no sempre poden fer tot el que desitjarien.

4. Bibliografia

Alegre, Miquel Àngel (2004), *Geografies adolescents. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrant en els mapes relacionals i culturals en l'àmbit escolar.* Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2004.

Alegre, Miquel Àngel i Herrera, Diego (2000), *Escola, oci i joves d'origen magribí. Segones generacions de famílies immigrades i el sentit de la seva inserció social.* Barcelona: Diputació de Barcelona. Col·lecció Materials de Joventut, 14.

Ballion, R. (1993), *Le lycée, une cité à reconstruire*, Hachette, París.

Ballion, R. (1997), "Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions", a Charlot, B. i Emin, J.C., *Violences à l'école. État des savoirs.* París: Armand Colin.

Bonal, Xavier (dir.), *Apropiacions escolars: usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència.* Barcelona: Octaedro.

Cambra de Comerç de Barcelona (2005) "Catalunya pateix un dèficit en educació pública no universitària de 2.400 milions d'euros l'any 2005". http://www.cambrabcn/catalan/economia/documents/deficit_formació.pdf

Carbonell, Francesc (2000), *Educació i immigració : els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social.* Barcelona: Mediterrània.

---

[14] McWhirter, E.H. (1998), "An Empowerment Model for Counsellor Education", a *Canadian Journal of Counseling*, 32 (1) , 12-26.

[15] Corominas, E. i Issus, S. (1998) "Transiciones y orientación", a *Revista de Investigación Educativa*, vol. 16, n. 2, 155-184.

[16] És el model que millor respon a l'institut del Vilar on he fet el treball de camp, tot i que allà els alumnes són molt diversos i la política de segregació escolar ha fet que algunes aules puguin inscriure's en el segon tipus de centre dels que acabem de caracteritzar (dubto molt que puguem equiparar-les al primer: potser alguns dels que fugen de l'escola compartirien (i voldrien un centre amb) els valors del primer tipus).

[17] Segons les dades de Carra i Sicot (1997) sembla que la violència en els centres pot estra associada a la manca de sociabilitat. En els centres on hi ha menys victimització és més freqüent que els alumnes parlin entre ells dels problemes que poden tenir amb els mestres i és més habitual que els alumnes s'ajudin amb els deures. També és més habitual que es parli amb els mestres d'altres temes que no siguin els estríctament escolars. En aquests centre el nombre d'alumnes que participen en activitats estraescolars també és superior. Amb tot les característiques del treball de Carra i Sicot (en alguns aspectes molt proper als d'Olweus, sobre qui he formulat la mateixa crítica) fan que haguem d'agafar amb una certa prudència aquestes consideracions, car es tracta més de correlacions estadístiques que no pas de contrastacions que provin que efectivament una variable és la causa d'una altra (i no el seu efecte o que ambdues siguin efectes d'una tercera variable).

Charlot, Bernard i Emin, Jean-Claude (ccords.) *Violences a l'école: l'état des savoirs.* París: Armand Colin.

Commission du débat national sur l'avenir de l'École (2004), *Pour la réussite de tous les élèves.* París: La documentation Française.

Consell General de Cambres de Catalunya (2004). Dades estadístiques sobre l'educació secundària no universitària a Catalunya. http://www.cambrescat.es/

Corominas, E. i Issus, S. (1998), "Transiciones y orientación". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 16, n. 2, 155-184.

Cummins, Jim (1986) "Empowering minority students: A framework for intervention". *Harvard Educational Review*, 56 (1), 18-36.

Davidson, Ann Locke (1996), *Making and Molding Identity in Schools: Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement.* Nova York: State University of New York Press.

Debarbieux, Éric (1994), *La violence dans la classe.* París: ESF.

Debarbieux, Éric (1996), *La violence en millieu scolaire. 1: Etat des li*eux. París: ESF.

Debarbieux, Éric.; Dupuch, A. i Montoya, Y. (1997), "Pour en finir avec le "handicap socioviolent": une approche comparative de la violence en milieu scolaire", a Charlot, B. i Emin, J.C. (coords.), *Violences a l'école: l'état des savoirs.* París: Armand Colin.

Derouet, J.L.; Henriot-Van Zanten, A. i Sirota, R. (1987), «Approches Ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'establissement scolaire, la classe ». *Révue Française de Pedagogie*, 78 i 80.

Essomba, Miquel Àngel (coord.) (1999), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* Barcelona: Graó.

Forquin, Jean-Claude (1985), "El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social". *Educación y sociedad*, 3, 177-224.

Instituto IDEA. Marchesi, Álvaro i Martín, Elena (Comp.) (2002) *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica.* Madrid: Fundación Santa María.

Jordán, Jose Antonio (1996), *Propuestas de educación intercultural para profesores.* Barcelona: Ceac.

Le Roux, Johann (2001), "Effective schooling is being culturally responsive". *Intercultural Education*, 12 (1), 41-50.

Le Roux, Johann (2001), "Effective educators are culturally competent comunicators". *Intercultural Education*, 13 (1), 371-48.

McWhirter, E.H. (1998), "An Empowerment Model for Counsellor Education". *Canadian Journal of Counseling*, 32 (1) , 12-26.

OGBU, John U. (1993), "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple", a Velasco Maíllo, H. et al. (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores.* Madrid: Trotta.

Ogbu, John U. i Simons, Herbert D.(1998), "Voluntary and involuntary minorities: A cultural ecological theory of school performance with some implications for education". *Anthropology and Education Quarterly*, 29 (2): 155-188.

Pain, Jacques (1993), "Violences en milieu scolaire et gestion pedagogique des confllits", *Migrants-Formation*, 92.

Pain, Jacques; Barrier, E. i Robin, D. (1996), *Violences à l'école. Allemagne, Anglaterre, France. Une étude comparative européenne de douze établissements* du deuxième degré. París: Matrice.

Phi Delta Kappa (1980), *Why Do Some Schools Succeed?.* Bloomington (In): Phi delta Kappa.

Phuntsog, Nawan (2001) "Culturally responsive teaching: what do selected United States elementary aschool teachers think?". *Intercultural Education*, 12 (1), 51-64.

Ross, William (2002), "Multicultural counselling training competencies: anotated bibliography". *Electronic Magazine of Multicultural Education*, 4 (2). http://www.eastern.edu/publications/emme. Darrera consulta realitzada: 02/03/2005.