

**LA RELACIÓ FAMÍLIA D'ORIGEN  
IMMIGRANT I ESCOLA PRIMÀRIA DE  
CATALUNYA.**

Jordi Garreta, Núria Llevot i Olga Bernad  
**Grup de Recerca Interculturalitat i Desenvolupament**  
**Universitat de Lleida**

**ESTUDI REALITZAT PER ENCÀRREC DE LA FUNDACIÓ JAUME BOFILL**

## Índex

<b>I.</b>	<b>Introducció</b>	<b>3</b>
<b>II.</b>	<b>Els docents i la immigració</b>	<b>18</b>
1.	L'alumnat d'origen immigrant als centres escolars	
1.1.	El retrat de la situació actual	19
1.2.	L'evolució del procés	22
1.3.	Els contextos	27
2.	Els docents, els centres i la immigració	
2.1.	Els docents i la immigració al centre i aula	29
2.2.	Els centres i l'atenció a la immigració	32
2.3.	L'entorn i el seu impacte a l'escola	36
3.	La valoració dels docents de les famílies i l'alumnat	
3.1.	L'alumnat d'origen immigrant	39
3.2.	La percepció de les famílies	45
4.	Les relacions família-escola	
4.1.	La comunicació	51
4.2.	Els valors	54
4.3.	Les expectatives educatives	59
4.4.	La implicació	62
<b>III.</b>	<b>Les famílies d'origen immigrant i l'escola</b>	<b>66</b>
5.	La situació escolar	
5.1.	El procés d'adaptació	68
5.2.	El rendiment, les notes i les qualificacions	70
5.3.	Les relacions	73
6.	Situació actual i història familiar	76
7.	Valoració de la institució escolar	
7.1.	El currículum	79
7.2.	El professorat des del punt de vista de les famílies	84
7.3.	La comunitat escolar	86
7.4.	Queixes, peticions i suggeriments	90
8.	Les relacions família/escola	
8.1.	La comunicació	94
8.2.	Els valors	95
8.3.	Les expectatives educatives	99
8.4.	La implicació de les famílies	101

<b>IV.</b>	<b>Els claustres davant la immigració</b>	
9.	Els grups de discussió	104
9.1.	Composició del Grup 1	107
	9.1.1. Dinàmica grupal	
	9.1.2. Anàlisi temàtica	
	9.1.3. Resum i conclusions	
9.2.	Composició del Grup 2	112
	9.2.1. Dinàmica grupal	
	9.2.2. Anàlisi temàtica	
	9.2.3. Resum i conclusions	
9.3.	Composició del Grup 3	117
	9.3.1. Dinàmica grupal	
	9.3.2. L'anàlisi temàtica	
	9.3.3. Resum i conclusions	
9.4.	Informe final dels grups de discussió	126
	9.4.1. Característiques grupals	
	9.4.2. Les dinàmiques grupals	
	9.4.3. Anàlisi temàtica	
<b>V.</b>	<b>L'etnografia: la immigració en els centres escolars de Catalunya</b>	
10.	Els centres i el procés etnogràfic	133
10.1.	CEIP Mosaic	134
10.2.	CEIP Pilota	150
10.3.	CEIP L'oca	159
10.4.	CEIP Parchís	175
10.5.	CEIP Siluetes	190
10.6.	CEIP El Drac	199
10.7.	CEIP El Pollet	209
10.8.	CEIP La Formiga	224
10.9.	Reflexions sobre el treball etnogràfic	234
<b>VI.</b>	<b>Conclusions</b>	260
<b>VII.</b>	<b>Bibliografia de referència</b>	280

## I. Introducció.

La nostra societat ha de fer front a un nombre important de canvis que ha sofert en poc temps: urbanització, canvis en el teixit productiu i econòmic, globalització<sup>1</sup>, revolució científica i tecnològica, canvis en el món de les comunicacions, nova ciutadania amb la influència dels moviments migratoris, extensió de l'escolarització, noves formes d'oci, influència dels *mass-media*, canvis de l'escola i de la família, canvis en els valors i creences i en les estructures socials... Aquests canvis impliquen com a principal conseqüència, seguint Garcia (2003), la pèrdua de recursos tant de les escoles com de les famílies per fer front a les noves situacions.

La nostra societat cada vegada és més multicultural, diversa i heterogènia i, com diu Touraine (1995), la diversitat de cultures en lloc d'anar disminuint gradualment per a crear una civilització mundial, no ha deixat d'augmentar<sup>2</sup>. L'escola, amb la participació i compromís d'altres sectors de la societat, s'enfronta a la dificultat d'oferir una resposta educativa a una població escolar cada vegada més heterogènia. Societat, família i escola estan implicades en aquest procés. En l'actual societat del coneixement i la informació, el paper de la família s'ha modificat i això repercuteix directament en les relacions mantingudes amb l'escola. Dubet i Martuccelli (1996) diuen que ni l'escola ni la família es poden considerar ja institucions en el sentit clàssic del terme, que es podria parlar de quadres socials on els individus construeixen les seves experiències i es formen com a subjectes. L'estructura familiar ha sofert més canvis que en qualsevol altra època<sup>3</sup>. En

---

<sup>1</sup> La globalització (Rodríguez Neira, 2002:18) "parte de la idea según la cual todos los habitantes de la tierra no sólo disponen de un planeta común sino que están instalados en un orden de relaciones interdependientes que incluye diferentes y múltiples formas de vida. Esto es, nuestras conductas personales están unidas por intervenciones que se generan a nivel mundial, que tienen la totalidad como objetivo y como destino". Aquest món global afecta el món financer i les comunicacions. Hi ha un mercat sense fronteres, els bens circulen sense limitacions geogràfiques, la producció de béns i treball perd el seu origen únic, les estructures de govern es transformen, les comunicacions i la informació s'expandeixen d'un lloc a un altre de la terra instantàniament. Gràcies a les noves tecnologies, la globalització fa més fluïdes i properes les relacions entre els habitants del planeta però a la vegada, com assenyala Molina i Rodríguez (2004), les relacions entre els habitants de la mateixa ciutat es transformen i les relacions "cara a cara" no tenen l'obertura i l'apropament que es facilita en "l'aldea global" (terme encunyat per Marshall Mc Luhan el 1967 per a descriure la interconnectivitat humana a escala global).

<sup>2</sup> Les dades de l'Institut Nacional d'Estadística mostren que el 1990 hi havia 407.647 immigrants (l'1,3 % població empadronada), el 2002 hi havia 132400 immigrants (més del 3% de la població empadronada) i el 2006 (a data d'1 de gener) hi havia 4.144.166 immigrants d'un total de 44'7 milions d'habitants segons les xifres del Padró Municipal (més del 9'3% de la població empadronada).

<sup>3</sup> Actualment, les característiques (Théry, 1998; Brullet, 2004) del nostre sistema familiar són: en moltes famílies treballen fora els dos cònjuges; la mare és el centre del vincle de filiació; el pare ha de resituar el seu paper; hi ha augment de les separacions i parelles de fet, però una baixada de la nupcialitat;

molt poc temps s'ha passat d'un model predominant de família extensa, com a eix vertebrador de la xarxa social, a un model de família nuclear, sobretot en els nuclis urbans, incrementant-se notablement els nivells de responsabilitat que han d'assumir els pares. La família és cada vegada més diversa en la majoria de països europeus occidentals i, per tant, el model tradicional de família nuclear biparental està canviant cap a noves formes com a conseqüència dels canvis demogràfics, socioeconòmics i culturals, de manera que es podria parlar d'una tipologia plural de famílies: disminució del nombre de matrimonis, augment del nombre de divorcis, de famílies monoparentals i recompostes, augment de l'edat mitjana del matrimoni, descens de la natalitat, etc. L'aparició de nous tipus de relació i la incorporació recent de la dona al món laboral van en la mateixa direcció i, sovint, es tradueixen en dificultats per a conciliar la vida laboral, personal i familiar, en dificultats per concordar els diferents ritmes i temps, en una ampliació de l'horari laboral i escolar, en una falta de comunicació intergeneracional, en canvis en les prioritats i les demandes de les famílies, en canvis en les pautes familiars, etc

Bolívar (2006) considera la desestructuració del quadre d'idees, valors i codis de la vida quotidiana com un dels factors que influeixen en la desinstitucionalització i individualització creixent de les famílies. Les *normes de com educar els fills* han anat perdent el seu sentit d'identitat i comunitat, el sistema uniforme de valors ha estat substituït per un altre més variable, amb l'existència d'un possible conflicte entre valors: importància de la immediatesa, de la joventut, del culte al cos, del plaer, del consum, de l'èxit, de la competitivitat... Hi ha dificultats en el fet de posar límits<sup>4</sup> i d'acceptar-ne, una absència de referents que hi donin suport i també de noves estratègies per aconseguir atenció. Ha disminuït el contacte directe i la convivència amb pares i germans, i els nens passen molt temps fora de l'espai familiar amb d'altres agents de socialització. Seguint Bolívar (2006), la família comença a perdre la seva estructura bàsica i la seva funció primària de socialitzar en un conjunt de normes i valors socials. “*La desaparición de los papeles, normas, y valores sociales mediante los que se construía el mundo vivido*” (Touraine, 1997: 47, citat en Bolívar 2006:123)

---

una disminució del nombre de fills; un augment de les famílies monoparentals. Augment de l'esperança de vida; i un augment de les famílies procedents d'altres cultures.

<sup>4</sup> Actualment, el pare ha d'aprendre a compartir la seva autoritat amb la mare. Els dos progenitors han de negociar entre ells per a establir les normes bàsiques de convivència. Hi ha tres models bàsics d'estil educatiu familiar: l'autoritari, el permissiu i el democràtic. Vegeu: Brullet i Roca (2005).

afecta, en primer lloc, la capacitat socialitzadora de la família.. D'altra banda, els docents s'enfronten a un increment de les exigències i demandes per part de la societat, l'exigència que resolguin el que la mateixa societat i la mateixa família no poden resoldre, etc. Ens trobem amb docents desconcertats, no valorats i amb poc reconeixement social<sup>5</sup>, que si bé han aconseguit un major reconeixement econòmic, a la vegada han patit una pèrdua de prestigi i una desvaloració social dels docents, a causa de la influència de les noves tecnologies, l'escola ha perdut el monopoli de la transmissió de coneixements, però l'escola no ha assimilat encara l'heterogeneïtat creixent de l'alumnat que omple les aules. En el moment actual, la funció social que ha d'assumir l'escola ja no és merament instructiva; ara es parla d'intel·ligències múltiples, d'educació integral de la persona, d'aprendre a aprendre, de desenvolupar un pensament crític i creatiu, d'adaptació als constants i coninus canvis que es produeixen a l'entorn. L'escola, per poder atendre les demandes socials, demana sovint la implicació de la família en el procés d'aprenentatge dels fills (control de lectura quan són petits, i de deures i d'agenda quan són més grans, ajuda a l'hora de buscar informació, motivació per l'estudi i la lectura...), sense tenir en compte, de vegades, que hi ha famílies que no disposen dels recursos suficients per atendre aquestes demandes. D'altra banda, hi ha una tendència creixent de les famílies a delegar la responsabilitat al centre educatiu (Bolívar 2006). Com que ja no és assegurat per la família, el nucli bàsic de socialització es transfereix als centres educatius, produint-se una primarització de la socialització secundària de l'escola (Tedesco 1995). L'escola, per si sola, no pot resoldre tots els problemes. Per a evitar aquestes falses expectatives socials, Bolívar (2006) afirma que s'ha d'implicar la resta dels agents socials i educatius, des d'un plantejament comunitari, i evitar, així, que l'escola es converteixi en una "institución total" (Tedesco 1995).

L'escolarització universal és una invenció relativament recent i el desenvolupament dels sistemes educatius que la fan possible i de la promoció de la implicació de les famílies als centres educatius encara més. A més, aquesta implicació no sempre s'ha considerat necessària i, quan ho ha estat, es porta a terme amb resistències. D'aquí que la relació entre família i escola pugui ser vista encara com una qüestió pendent (Garreta 2007).

---

<sup>5</sup> Per ampliar vegeu: Esteve et alii. (1995); Pérez et alii. (2004).

Encara que han de considerar-se espais juxtaposats, sovint el que es percep és la separació, la distància i, fins i tot, el conflicte, entre les famílies i l'escola. Això comporta que el terreny propi de cada institució es vigili, es controli, a causa de l'amenaça d'invasió o intrusió (Maulin 1997) dels respectius "espais". Per això, Dubet (1997) afirma que existeix una "pau armada" entre escola i família i com a manifestació de la tensió existent i utilitza, com altres, un vocabulari bèl·lic per referir-se a aquesta relació.

L'estudi de la relació família-escola té en compte l'articulació d'aquestes dos institucions, que tenen asimetria de poder, en un context social i polític que les situa en el debat entre interessos públics i privats. Per C. Montandon i P. Perrenoud (1994) l'evolució de l'escola i la família ha tendit a marcar les distàncies entre les dos institucions, encara que, d'altra banda, alguns canvis culturals recents afavoreixen una millor relació. Pel que fa a la millora del nivell d'instrucció, s'observa en determinats països l'increment de la ideologia de la participació (social i educativa entre els diferents agents), en línia amb la democratització de la societat. A més, l'actitud dels ciutadans pel que fa als serveis públics ha evolucionat reivindicant més drets i comportant-se com a consumidors, per la qual cosa les institucions i els professionals han de retre comptes de les seves actuacions. En últim lloc, s'ha de considerar que les lluites per la producció i el repartiment de la riquesa en les societats industrials són menys freqüents i, cada vegada més, són les qüestions culturals les mobilitzadores dels grups socials (Touraine 1984). Les esmentades condicions han fomentat la lenta però ascendent presència de les famílies a l'escola i la creença i reivindicació que, amb això, s'afavoreix la consecució dels objectius de l'escola i de les famílies respecte als seus fills<sup>6</sup>, la qual cosa no és obstacle perquè encara ens trobem lluny d'una escola que reconeix les famílies com a *partenaires* de l'escola i d'unes famílies que assumeixen un paper concret en la relació.

Actualment, les relacions entre l'escola i la comunitat es consideren com un factor de gran importància en l'educació de l'alumnat. Segons M. San Fabián (1994) permet aproximar la cultura escolar i la familiar, millorar la necessària col·laboració entre progenitors i docents i legitimar els docents en la seva professió. D'altra banda, per A.

---

<sup>6</sup> Durant tot l'estudi utilitzarem la terminologia en sentit plural genèric (pares, fills...), concretant el femení o masculí quan sigui necessari.

Mayordomo (1999) existeixen diferents raons per participar en l'ensenyament: necessitat d'estendre, definir i aprofundir la democratització de la vida col·lectiva; necessitat de contribuir en l'aprenentatge democràtic i l'adquisició d'un sentit de comunitat; necessitat de potenciar la identificació i el compromís en els objectius educatius; necessitat de contribuir a millorar la creativitat i l'esperit crític de les persones; necessitat de controlar l'ús dels recursos educatius, especialment els finançats amb fons públics, etc.

Que la família és important per a l'assoliment escolar sembla fora de tot dubte. Així, S.L. Christenson, T. Rounds i D. Gorney (1992 ; veure també García-Bacete 2003) van identificar com a importants, en aquest procés, les expectatives educatives, el clima familiar respecte a l'aprenentatge, les relacions que s'estableixen entre progenitors i fills, les estratègies disciplinàries i la implicació dels progenitors en el procés educatiu dins el si familiar i el context escolar. Però, d'altra banda, també es constata que tots els factors enumerats multipliquen les seves versions pel calidoscopi de situacions familiars que s'esdevenen dins la institució familiar en aquests últims anys. Aspectes com el canvi dels rols familiars i l'atribució de responsabilitats aporten un marge de maniobra impensable en generacions precedents.

Thomas Nordhal (2006) afirma que els dos factors fonamentals que influeixen en l'èxit acadèmic dels infants són el nivell educatiu dels pares i la qualitat del treball cooperatiu entre família i escola. Jaeggi, Osiek i Favre (2003) assenyalen dos condicionants importants que determinen l'èxit o el fracàs escolar. El primer és la història de la família i el seu projecte de futur on intervenen factors econòmics, socials i culturals; la implicació de les famílies en l'escolarització dels seus fills i el sentit que aquestes li atorguen determina en bona part el compromís de l'alumne en els seus aprenentatges i, per tant, l'èxit o el fracàs. D'altra banda, la qualitat de les relacions dels pares amb els professors dels fills (relacions inexistents, conflictives o, pel contrari, sense problemes), així com la seva participació o inhibició de la vida escolar (reunions de pares, reunions individuals...) són també determinants. Els pares que s'impliquen activament en els contactes amb l'escola demostren de moltes maneres la importància que atorguen a l'escola, demostren als professors i als fills que tenen interès i que es consideren part de la comunitat educativa.



D'una altra banda, l'estudi realitzat per l'INCE (2003) conclou també que el nivell sociocultural és una variable que influeix decisivament en el rendiment de l'alumnat. Aquest resultat és també avalat per algunes investigacions realitzades a Espanya i a d'altres països europeus. Per exemple, a Espanya, San Fabián (1994) afirma que la implicació dels pares en l'escola afecta positivament el rendiment dels fills, tant en les àrees cognitives (lectura i escriptura), com en àrees no cognitives (assistència regular a classe expectatives respecte a l'escola, consideració dels docents...). Bolívar (2006) també assenyala que quan les escoles treballen conjuntament amb les famílies, els fills incrementen el seu rendiment acadèmic i, a més, el centre millora la seva qualitat educativa. D'altra banda, San Fabián (1994a) i Palacios et al. (1995) assenyalen que el fracàs escolar està relacionat amb la distància entre la cultura escolar i la cultura familiar. En canvi, Besalú (2004), referint-se a les famílies immigrades assenyala que la seva cultura familiar no és un factor determinant. Segons aquest autor tenen més influència altres factors, com ara el nivell d'instrucció dels pares, l'estabilitat laboral i residencial, el clima d'afecte, etc. Besalú (2004) afirma que els factors familiars que incideixen més en els processos d'escolarització, tant de l'alumnat d'origen estranger com de l'alumnat autòcton, són similars i que són, en general, el clima relacional que es viu a les llars entre els diversos membres de la família (els entorns estables, ordenats i afectuosos) i les actituds positives envers l'educació i les escoles

Els estudis de Rochex (1998) i Lahire (1995), realitzats a França, mostren també una correlació entre les dificultats d'aprenentatge dels alumnes, les actituds educatives de les famílies i les perturbacions de les relacions escola-família. Un estudi canadenc (Fortin i Mercier, 1994) afirma que, d'acord amb la percepció del professorat, els progenitors dels alumnes amb dificultats es distingeixen de la resta de progenitors, és a dir, que la implicació dels progenitors a l'escola, quant a l'atenció i a la qualitat de la participació, és associada significativament a les conductes socials i a l'atenció a la tasca dels alumnes en classe; així, aquest estudi demostra que la família exerceix una gran influència sobre l'aprenentatge escolar i les conductes a l'escola i que els infants millor adaptats a l'escola són els que tenen els progenitors que participen més. També, a Catalunya, Fullana, Besalú i Vila (2003) en un estudi sobre els factors determinants en els processos d'escolarització dels alumnes d'origen africà, van trobar-ne quatre: el context sociocomunitari, la família, el mateix alumne i el centre educatiu.

A més, com indica un treball canadenc (Ardouz 1995; vegeu també Garreta 2008 i 2009), la relació entre el personal de les escoles i els pares pertanyents a “comunitats culturals” compta amb diverses dificultats:

- Les barreres lingüístiques: comunicació impossible (coneixement insuficient o nul de la llengua d'ensenyament per part d'alguns pares; dificultat per part de les escoles per tenir serveis d'interpretació); comunicació limitada (coneixement insuficient dels pares dels procediments i necessitats de cada una de les parts; en aquests casos la comunicació es limita a la simple transmissió d'informació sobre els reglaments, les qualificacions, l'agrupació i els problemes de comportament).
- Les barreres socioeconòmiques: no disponibilitat d'alguns pares per les condicions de vida precàries, horaris de treball...; nivell d'escolarització insuficient per poder ajudar en els estudis dels fills; poc interès o escassa motivació per participar en la vida de l'escola per no tractar-se d'una prioritat.
- Les barreres culturals: diferència dels sistemes escolars (no és igual el que coneixen els pares que el que es troben al lloc d'arribada. Les divergències poden arribar a: valors educatius privilegiats, reglament, horaris, personal no docent que en altres països no existeix —infermer, treballador social...—, programes d'estudis, mètodes d'avaluació, formes de relacionar-se escola i família, rol de l'escola i estatus del personal docent, etc.); diferència entre valors familiars de la societat d'acollida i els de la societat d'origen: estructura familiar (importància o no de la família extensa), rols en el si de la família (per exemple importància o no dels avis) o diferència entre valors educatius privilegiats (sobre el cos, l'autoritat i la disciplina).
- Les barreres institucionals: dificultat d'alguns pares per percebre el personal de l'escola com a agents educatius competents i considerar l'escola com a lloc accessible on tenen el dret i deure de participar; dificultat que l'escola traspassi allò estrictament escolar a causa de l'actitud tancada que manifesten pares i alguns professors.

Un treball més recent, realitzat per Jean-Marc Jaeggi, Françoise Osiek i Bernard Favre (2003), ha analitzat com s'estableixen les relacions entre famílies de contextos populars i l'escola. La investigació ha confirmat, com altres estudis, que les actituds dels progenitors no es deuen sols a l'origen social i cultural, sinó que influeix, de forma important, la relació que les famílies estableixen amb la institució escolar i amb la cultura d'aquesta, els beneficis que esperen obtenir de l'escola i el sentit que li donen. Seguint G. Chauveau (2000) se suggereixen l'existència de dinàmiques, espirals, positives o negatives, que caracteritzen la comunicació entre l'escola i les famílies. Per

Chauveau, la institució escolar confon informar i comunicar, és a dir, sovint l'escola creu que donar abundant informació a les famílies és suficient. Així pot donar-se la situació que l'escola es trobi satisfeta amb la nombrosa informació que dona i, d'altra banda, les famílies, especialment les populars, no tinguin la sensació de disposar dels elements necessaris que els permetin realitzar el seu paper. S'hauria de pensar, doncs, no només a d'informar, sinó de comunicar, tot adaptant-se a les diferents especificitats, de la forma més adequada perquè els pares i les mares assimilïn i utilitzin aquestes informacions. De fet, constaten que cap família de les entrevistades no es desinteressa totalment de l'escolarització dels seus fills i filles ni és indiferent a la institució, encara que algunes eviten les relacions amb els seus representants a causa de la imatge negativa que en tenen.

Sintetitzant, sembla dominar la idea que l'educació comença en la família i es prolonga en l'escola, i que una bona educació exigeix el coneixement del medi en què viuen els alumnes, així com la representació d'aquest en la vida escolar. Aquests principis són inspiradors de nombroses intervencions i tenen, com una de les seves concrecions més importants, afavorir la participació de les famílies en la vida escolar. I no només aquesta per si mateixa, sinó pel que representa que la família senti com a pròpia l'escola – evitant el que X. Bonal (2003) ha anomenat «l'alteritat familiar respecte a l'escola», un dels elements que considera claus, juntament amb la «referencialitat de la inserció sociolaboral familiar», per comprendre el pas de l'alumnat per aquesta institució.

D'acord amb Tschorne (1992), la participació és un procés mitjançant el qual els individus o grups s'incorporen a projectes que intenten garantir la qualitat de vida i el benestar social. Centrant-se en l'àmbit escolar, García Albaladejo i Sánchez Liarte (2006) defineixen la participació escolar com un procés de col·laboració que porta la comunitat educativa a compartir metes comunes, implicant-se en la presa de decisions i en les tasques derivades d'aquestes metes. Podem entendre la participació per part de les famílies com la possibilitat de contribuir activament en l'educació dels seus fills, col·laborant en la construcció del projecte d'escola i evitant delegar els seus poders i responsabilitats.

Respecte a les relacions família-escola, Nordahl (2006)<sup>7</sup> diu que les mares juguen un paper més important que els pares en l'establiment de les relacions (un 80% de la relació família-escola es portada a terme per les mares) i assenyala tres nivells de cooperació i tres nivells d'informació.

Nivells de cooperació:

- Nivell 1: Cooperació representativa, implica participació en les AMPA
- Nivell 2: Cooperació directa: entrevistes, comprensió i acords entre alumnes-família-escola.
- Nivell 3: Cooperació indirecta, implica totes les tasques que la família realitza diàriament en la llar per ajudar al rendiment escolar dels seus fills.

Nivells d'informació:

- Nivell 1: Intercanvi d'informació en ambdues direccions
- Nivell 2: Diàleg; comunicació i discussió sobre temes relatius a l'alumne
- Nivell 3: Contribució i influència; decisions importants preses a través de l'acord mutu

Lera (2007) estableix, al seu torn, sis nivells de cooperació família-escola: el primer nivell les reunions, contactes telefònics, internet, notes...; el segon nivell la cooperació específica sobre l'infant; el tercer nivell la participació i organització de cursos per a pares, en àrees que necessitin per a millorar la coordinació; el quart la participació en activitats extraescolars, sistemes d'ajuda, tasques escolars; el cinquè la participació en el desenvolupament del currículum escolar i implementació de programes d'innovació educativa; i el sisè ser membres d'associacions de pares o de la comunitat

Les mares i els pares poden participar en el centre de moltes maneres: individual i col·lectiva, amb graus de compromís qualitativament diferents. Seguint García (2003),

---

<sup>7</sup> Informació extreta de [www.golden5.org](http://www.golden5.org)

podem distingir tres nivells de participació en els centres educatius:

Primer nivell.

Implica estar informats del que passa a l'escola. Per exemple, interessar-se pel que fan els fills, parlar amb el professor a l'entrada o sortida de l'escola, assistir a les reunions d'inici de curs, assistir a les reunions de tutoria, assistir a les activitats organitzades per l'escola o l'AMPA...

El principal instrument d'aquest tipus de participació són les tutories<sup>8</sup>. La funció tutorial i orientadora es desenvolupa al llarg de totes les etapes educatives i cada alumne té assignat un tutor que coneix el seu expedient acadèmic i la seva situació personal en el centre escolar i s'ocupa de la relació amb la família.

El Pla d'Acció Tutorial (PAT) és el marc en el qual s'especifiquen els criteris per a l'organització de les línies fonamentals de l'acció tutorial.

La normativa legal garanteix les reunions entre famílies i tutor<sup>9</sup>, però tal i com assenyala Mérida (2002) s'ha de dotar de significat i contingut aquestes interaccions per aconseguir incrementar els nivells de comunicació i participació de les famílies en la dinàmica de l'aula i, com a conseqüència, en la del centre.

Segons les dades assenyalades per l'INCE (2003a), la participació dels pares en el centre és al voltant d'un 12%. La relació més directa i participativa de les famílies amb el centre escolar és mitjançant la relació directa i personal (82%) seguida de l'entrevista amb el tutor. El contacte telefònic només es dona en un 16 %.

L'estudi realitzat per l'INCE (2003) revela que, respecte a la informació que dona el centre educatiu als pares, el 74% dels pares la consideren molt satisfactòria i suficient i, en canvi, un 26% la consideren escassa i insuficient.

En un estudi sobre les AMPAs (Garreta, 2008), es preguntava, mitjançant un qüestionari, als representants de les associacions: “*¿Que entiende por participación de los padres en la escolarización de sus hijos/hijas? ¿Que deben hacer éstos?*” i un 94'4 % van respondre “*los padres deben ir a las reuniones*”, en segon lloc, “*hacer el seguimiento de sus hijos*” (90%) i, en tercer lloc, “*assistir a les tutories*” (85'5%).

Segon nivell.

Implica formar part de l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) del centre educatiu on estudien els fills. Se'n pot formar part, solament, durant el temps d'escolarització dels fills.

L'AMPA és una entitat que pot afavorir un clima de diàleg i consens entre tots els sectors de la comunitat educativa. Arànega i Domènech (2001) assenyalen que l'AMPA pot ser un referent bàsic per a promoure la implicació de la comunitat

---

<sup>8</sup> L'article 91 de la LOE dicta les funcions del professorat i, entre elles, hi trobem la tutoria i l'orientació acadèmica i professional.

<sup>9</sup> Amb caràcter preceptiu, s'ha de convocar una reunió general de pares abans de finalitzar el mes de novembre.

educativa en l'escola i l'obertura d'aquesta vers l'exterior.

Segons l'estudi realitzat per l'INCE (2003a), només un 5% dels pares manifesta desconèixer l'existència de les AMPAs, un 35% declara no participar-hi, mentre que el 52% només en paga les quotes i el 14% hi participa activament. Aquestes dades posen de manifest que existeix una participació institucional de les AMPAs però el nivell d'implicació real per part dels pares és mínim. Recentment, Garreta (2008), en un estudi sobre les AMPAs de tot l'Estat, posa de manifest que les associacions funcionen mercès a uns pocs que hi dediquen temps (afirmació compartida pel 93% dels enquestats). És significatiu que a la pregunta “¿Qué entiende por participación de los padres en la escolarización de sus hijos?”, només un 4 % diu que és “Implicar-se en l'AMPA” i un 2% “Implicar-se en els càrrecs”.

Tercer nivell.

Implica formar part del Consell Escolar de Centre<sup>10</sup>. El Consell Escolar de Centre ha de ser un òrgan de participació i un instrument per aconseguir un projecte educatiu que satisfaci les expectatives de la comunitat educativa en el seu conjunt.

Bolívar (2006) recorda que la LODE va entendre la gestió democràtica de l'ensenyament com una estructura formal de representació (Consells Escolars) per estaments (pares, professors, direcció i alumnes) però en la pràctica s'ha demostrat que no promou la participació efectiva. En realitat, els Consells Escolars encara són lluny de constituir espais de relació, trobada i participació de la comunitat escolar, tal i com apareix en la legislació. En la majoria de Consells Escolars els pares no tenen capacitat de decidir i molts pensen que “els Consells Escolars no serveixen, són una pèrdua de temps”. Santos Guerra (1997) i, més recentment, Martín-Moreno (2000) posen de manifest l'escassa participació dels pares en els Consells Escolars, així com el paper més aviat formal d'aquests òrgans, tant pel que fa als continguts, com als procediments de participació.

Són significatives les dades de l'estudi de l'INCE (2003) en què el 58% dels pares enquestats declaren no conèixer el funcionament del Consell Escolar, mentre que un 40% diu que no sabia que existia.

L'Informe Espanya de la “Fundación Encuentro” (1997) assenyala que el 40% de les famílies desconeixen el Consell Escolar i que només un 60% del pares coneixen aquest organisme. Entre aquests, però, només el 30% vota a les eleccions d'Educació Primària, un 20% a les d'Educació Infantil i Especial, i només un 5% a les d'ESO, Batxillerat i Formació Professional.

Revisant l'experiència empírica trobem que, entre els factors que intervenen en el rendiment i en l'èxit escolar, hi ha la implicació dels pares en el centre, les reunions periòdiques amb el tutor, l'interès per les activitats escolars dels fills, etc. Martínez (1996) conclou en el seu estudi que quan els pares participen en la vida escolar

---

<sup>10</sup> Recordem que també hi ha els Consells Escolars Municipals, Territorials, Autònoms i Estatal.

s'aconsegueixen un ampli nombre d'efectes positius que, i a més els beneficiaris són diversos: el nen (millors notes, actitud més favorable vers les tasques escolars, realització dels deures, participació en les activitats de l'aula, conducta més adaptativa, autoestima més elevada...), els professors (major satisfacció en la seva professió, més compromís amb la instrucció, major reconeixement i valoració per part dels pares i els directors...), els pares (major implicació en l'educació dels fills, increment del seu sentit d'autoeficàcia, millor comunicació amb els fills, desenvolupament d'habilitats positives de paternitat...), i també l'escola. En la mateixa línia, San Fabián (1994) afirma que la implicació dels pares en l'escola afecta positivament el rendiment dels fills, tant en les àrees cognitives (lectura i escriptura), com en àrees no cognitives (assistència regular a classe, expectatives respecte de l'escola, consideració dels docents...). Bolívar (2006) també assenyala que quan les escoles treballen conjuntament amb les famílies, els fills incrementen el seu rendiment acadèmic i, a més, el centre millora la seva qualitat educativa.

En general, les famílies s'impliquen a l'escola si perceben que la seva participació és ben rebuda (acollida i invitació per part de l'escola) i si comprenen que el seu compromís forma part de les seves responsabilitats parentals (comprensió del rol parental) (Deslandes, 2004). Cal tenir en compte també que el grau de col·laboració escola-família depèn de diversos factors, entre ells les característiques individuals (sexe, edat, recorregut escolar...), familiars (escolaritat i estructura familiar) i escolars (recolzament i formació dels docents). Pensem que s'han de defugir de visions unilaterals i evitar pensar que hi ha una única "manera de participar", ans el contrari, i, encara que parlem de família i d'escola, no són en cap cas universos homogenis, sinó que hi ha multiplicitats de famílies i d'escoles. Seguint Hester (1989), la participació dels progenitors a l'escola comprèn diversos rols: la comunicació amb el professorat i el personal de l'escola, la participació en les associacions de pares, la participació en activitats a l'escola, el recolzament en les tasques escolars, el seu rol com a educadors... El més important no és com són les famílies, sinó què és el que fan (Deslandes, 2005).

Avui dia, l'Administració reconeix i recolza legalment la importància de la participació i les diferents vies de participació. Per exemple, el Departament d'Educació, en les Resolucions del 10 juliol i de l'11 de juliol de 2007, per les quals s'aproven les instruccions per a l'organització i funcionament dels centres docents d'Educació Infantil i Primària i Secundària de Catalunya, respectivament, pel curs 2007-08, contempla

l'apartat "Participació de les famílies" on es diu que *"La col·laboració i la participació de les famílies dels alumnes és imprescindible per assolir els millors resultats educatius en un centre i contribuir a la millor integració escolar i social de l'alumnat. En el cas de les famílies nouvingudes, el centre establirà els mecanismes necessaris per facilitar la seva integració en la vida del centre"* i es contempen dos dimensions de col·laboració i participació; la primera és la que s'estableix per mitjà del tutor<sup>11</sup>, i la segona és de caràcter col·lectiu: la participació de pares i mares com a sector de la comunitat educativa en la gestió del centre (AMPAs<sup>12</sup> i Consell Escolar<sup>13</sup>). Com diu Mérida (2002), l'Administració potencia a nivell de discurs les pràctiques de participació compromesa entre família i escola, però no dota dels recursos espacials, temporals i econòmics necessaris per portar a terme amb èxit aquestes iniciatives. Es pot dir que, a la pràctica, escola i família van per camins paral·lels sense acabar de trobar els punts de convergència. Aquesta falta de "sintonia" entre l'escola i la llar fan que siguin percebuts com a dos mons diferents on es realitzen aprenentatges per separat, una percepció afavorida, en molts casos, per la falta d'adaptació als canvis ocorreguts recentment en l'estructura familiar i social (Aznar, 1998).

Els autors López, Ridao i Sánchez (2004) demostren que no es pot parlar d'un model únic de família. Hi ha famílies que valoren més els resultats acadèmics (Vila et al., 1997), mentre d'altres el que valoren més és l'adquisició de valors morals i socials. També hi ha diferències en funció del nivell d'estudis dels pares. Quant als professors,

---

<sup>11</sup> En l'apartat de "Participació de les famílies" es contempla que "la programació horària del centre tindrà en compte les possibilitats dels pares i mares per tal de facilitar-los els mitjans espacials, temporals i econòmics necessaris per cometre amb èxit aquestes iniciatives". En l'apartat d'acció tutorial, es diu que l'acció tutorial ha de contribuir a la implicació de l'alumnat i de les seves famílies en la dinàmica del centre, i també que "correspon al tutor/a la realització d'entrevistes i reunions amb pares i mares". D'acord amb la normativa legal, els professors disposen d'una hora setmanal d'atenció a les famílies (reunions de tutories), però en molts casos aquesta dedicació és insuficient.

<sup>12</sup> En l'apartat de "Participació de les famílies" es diu que "En aquest sentit, cal tenir present que per a garantir la presència de mares i pares en la vida del centre s'han de satisfer unes condicions mínimes: facilitar espais (...), reservar espais en el tauler d'anuncis del centre per a les associacions de mares i pares, establir un calendari de contactes periòdics entre l'equip directiu del centre i les associacions de mares i pares".

<sup>13</sup> En l'esmentat apartat de "Participació de les famílies" també es contempla que "a fi que el consell escolar del centre sigui efectivament un organisme de participació de les famílies, és necessari que es programi un calendari de reunions (...), les reunions del consell escolar tinguin lloc en un horari que permeti l'assistència dels representants de mares i pares, la convocatòria de les reunions s'efectuï amb prou antelació, es faciliti prèviament informació i documentació dels temes que es tractaran en les sessions del consell escolar, es confeccioni l'ordre del dia de les sessions de manera que incorpori els punts que pugui sol·licitar el sector de mares i pares, es difonguin a tota la comunitat educativa els acords del consell que tinguin un interès general (...)".



Vila et al. (1997) mostren que els mestres valoren més les qüestions referides a la socialització i al desenvolupament personal. La majoria espera que les famílies es preocupin per l'educació dels fills i tinguin interès en col·laborar amb ells i també (Garreta, 2003: 147-148) els fan responsables que la col·laboració i relació entre ells no sigui millor. Els professors creuen que els pares han d'assistir més a les reunions, interessar-se i implicar-se més en el procés d'aprenentatge dels seus fills, etc.

Epstein (2001) assenyala sis passos en la col·laboració entre família i escola:

- 1- Assistència de les famílies en matèries de criança
- 2- Informació: instruir a les famílies sobre matèries escolars i comunicar els èxits i millores dels infants
- 3- Assistència voluntària: convidar els pares i les mares d'assistir a l'escola i participar en activitats a l'aula.
- 4- Aprenentatge a casa: instruir els pares en matèries escolars.
- 5- Influència: fer partícips a les famílies en la presa de decisions sobre temes que concerneixen als seus fills, a diferents nivells en l'escola.
- 6- Relacionar l'escola amb el seu entorn: coordinar els recursos socials i els serveis per a infants i famílies.

Segons Moré i Folch (1999), dins la intervenció psicopedagògica amb famílies immigrades es troben tres moments d'actuació:

- Arribada: la persona necessita orientació per conèixer les institucions, serveis, recursos, funcionament, claus culturals sota les quals es relacionen els membres de la societat.
- Reagrupació familiar: és el moment d'escolarització dels fills, cosa que comporta replantejaments quant a l'educació, transmissió de la cultura d'origen, etc.
- Establiment: quan ja s'han aconseguit els objectius inicials de la immigració i es plantegen formar part de la societat i participar-hi com a ciutadans.

I és en el segon moment quan el sistema educatiu juga un paper fonamental com a

element integrador de les famílies; i també en el tercer, quan és una eina de participació en el sistema educatiu.

El treball que presentem a continuació és eminentment empíric; el resultat d'un treball de recerca propi basat en una metodologia qualitativa. Concretament, s'han realitzat entrevistes amb profunditat a docents, famílies, grups de discussió amb claustres d'escoles i etnografia en vuit centres durant tres mesos de 2007. Tot plegat, com veurem més endavant, amb l'objectiu d'analitzar les dinàmiques de relació entre les famílies immigrades i l'escola, amb la voluntat d'aportar idees per millorar-la. A continuació presentarem els principals resultats diferenciant entre la percepció dels docents (Capítol II), la de les famílies (Capítol III), les dinàmiques dels claustres (Capítol IV), l'etnografia en els centres escolars (Capítol V) i, abans de la citació bibliogràfica, les conclusions a què s'arriba.

En darrer lloc, abans d'endinsar-nos en l'exposició dels resultats, volem agrair a la Fundació Jaume Bofill l'interès demostrat per aquest projecte i a totes les famílies i docents que ens han dedicat el seu temps. També volem agrair la col·laboració desinteressada del professor Lluís Samper de la Universitat de Lleida que, com indicarem, ha estat autor d'alguna de les parts del present treball i ha contribuït de forma significativa a la realització d'aquest estudi.

## II. Els docents i la immigració.

Des del 15 d'abril i fins a finals de maig de 2007 es va realitzar un treball de camp consistent a realitzar entrevistes amb profunditat a docents de diferents centres escolars de Catalunya. La intenció, tal com queda palès en el quadre que, a continuació, detalla el perfil de les entrevistes realitzades a diferents docents de centres escolars, era diversificar la mostra en centres públics de tota la geografia catalana (tot i que dedicant més atenció a les comarques menys representades en l'etnografia que presentarem posteriorment), amb diferent perfil socioeconòmic de les famílies que s'hi apleguen i que viuen situacions demogràfiques diverses quant a la presència d'alumnat d'origen immigrant. La mostra final amb què hem treballat és de vint-i-cinc entrevistes amb profunditat d'una durada aproximada d'una hora i mitja. Per identificar-les i garantir l'anonimat de les persones entrevistades, s'han construït els acrònims que s'indiquen tot seguit:

CIUTAT	PROVÍNCIA	% INMIGRATS CENTRE	GÈNERE	ACRÒNIM
Barcelona3	Barcelona	10	mestra	BADOBAR07
Barcelona3	Barcelona	90	mestre	BADOCAR07
Barcelona3	Barcelona	20	mestra	BADOPA07
Barcelona3	Barcelona	85	mestra	BADOPE07
Barcelona3	Barcelona	20	mestra	BADOSE07
Barcelona1	Barcelona	90	mestra	BADOCAS07
Barcelona1	Barcelona	90	mestra	BADOBAR07
Barcelona1	Barcelona	93	mestre	BADOMI07
Cornellà de Llobregat	Barcelona	15	mestra	BADOAN07
Cornellà de Llobregat	Barcelona	80	mestra	BADOSA07
Cornellà de Llobregat	Barcelona	10	mestra	BADOTO07
L'Hospitalet de Llobregat	Barcelona	95	mestra	BADOCH07
L'Hospitalet de Llobregat	Barcelona	10	mestra	BADOAU07
L'Hospitalet de Llobregat	Barcelona	85	mestra	BADOF07
L'Hospitalet de Llobregat	Barcelona	15	mestra	BADOGO07
L'Hospitalet de Llobregat	Barcelona	77	mestra	BADOLO07
Olot	Girona	20	mestra	GIDOMA07
Banyoles	Girona	15	mestra	GIDODRA07
Girona	Girona	20	mestra	GIDOMA07
Llagostera	Girona	20	mestra	GIDOLLA07
Tarragona	Tarragona	10	mestra	TADOCE07
Tarragona	Tarragona	27	mestra	TADOSE07
Tarragona	Tarragona	60	mestra	TADOCA07
Tarragona	Tarragona	60	mestra	TADOFLO07
Balaguer	Lleida	50	mestra	LLEDOAN07

El guió de l'entrevista que ens ha dirigit, pretenia aprofundir en la situació de l'alumnat i les famílies d'origen immigrat en el centre escolar, conèixer la informació que tenen i donen els docents i els centres, aprofundir en la valoració que fan els docents de l'alumnat i les famílies d'origen immigrat i analitzar les relacions família-escola.

A continuació anirem presentant els principals resultats obtinguts de les entrevistes als docents.

## **1. L'alumnat d'origen immigrat als centres escolars**

### **1.1. El retrat de la situació actual**

En els darrers anys, el percentatge de persones immigrades ha augmentat considerablement en Catalunya i, en conseqüència, en els centres educatius, s'ha produït també un increment notable del nombre d'alumnes d'origen estranger.

Dins de cada localitat, la concentració de població immigrada és major en barris que tradicionalment ja eren d'immigració i en les parts més degradades dels nuclis urbans. Com a exemple podem citar el districte de Ciutat Vella a Barcelona; els districtes 2, 4 i 5, a la part alta de l'Hospitalet de Llobregat; el barri de Sant Ildefons de Cornellà, a la primera corona de Barcelona; o alguns barris de l'Oest de Tarragona. El mateix passa a poblacions gironines com Llagostera, Olot, Banyoles o Girona, tot i que el percentatge d'alumnat d'origen immigrat en les escoles entrevistades és comparativament menys elevat.

En les escoles on s'han fet entrevistes, el percentatge d'alumnat d'origen immigrat varia des del menys del 10% fins al 90%, com a resposta a la nostra voluntat d'analitzar un ampli ventall de situacions. A Tarragona, l'escola situada en un barri més benestant té menys d'un 10% de nens immigrants, mentre que en escoles situades a la part antiga de la ciutat s'arriba al 27% i s'incrementa considerablement en les escoles situades als barris de l'oest de la ciutat, com per exemple al Centre d'Atenció Educativa Preferent (CAEP) de Campclar (65%) o al Centre Educatiu d'Infantil i Primària (CEIP) La Floresta (55%), on els infants d'origen estranger representen més de la meitat de la

població escolar.

A Barcelona, la major concentració d'alumnat d'origen immigrant s'ha trobat al barri del Raval, on es supera el 90% i en algunes escoles componen, pràcticament, la totalitat de la població escolar. Al districte de Sants-Montjuïc, tot i que també s'hi concentra la població immigrada, s'aprecien considerables diferències en les escoles públiques entrevistades, amb una proporció que varia des de menys del 20% fins al 90%. A les escoles de l'àrea metropolitana de Barcelona, els percentatges d'alumnat d'origen immigrant varien també de forma important, anant des del 15% fins al 95%.

A les escoles de la província de Girona, el percentatge d'alumnat d'origen immigrant no supera el 30% en cap de les escoles entrevistades, per la qual cosa podem dir que no es produeix una concentració tan visible com en d'altres indrets.

A la província de Lleida, s'ha fet treball empíric en un centre de Balaguer, que compta amb un 18% d'immigrants. Tot i haver-hi un petit percentatge en totes les escoles públiques de la localitat, en aquesta escola la meitat de la població escolar està composta per nens immigrants i l'altra meitat per nens d'ètnia gitana.

Segons la normativa escolar vigent, es considera nouvinguts els infants arribats fa menys de dos anys a Catalunya, però no als qui fa més temps que hi viuen o als nascuts a Catalunya de pares d'origen estranger. Per això, la composició de les aules o les situacions que es produeixen en relació amb la immigració no queden sempre ben reflectides i registren variacions importants segons el punt de vista amb què es consideren. En el cas de les escoles que s'han entrevistat, n'hi ha algunes on es considera nouvinguts tots els infants d'origen immigrant, tant si han nascut a l'estranger com si han nascut a Catalunya:

*“A veure, podríem estar parlant d'entre un 80 i un 90% sempre i quan... Hi ha diferents maneres de calcular el que són els nanos immigrants. D'alguna manera, adherint el que diu el Departament, els nanos que han nascut aquí no estarien comptabilitzats. Nosaltres els comptem perquè estan amb els seus pares a casa i el idioma que parlen és el seu. Ara podem estar en un 80%.” (BADOBA07)*

Hi ha una gran diversitat d'orígens nacionals i ètnics, que reflecteixen els canvis en la composició dels fluxos d'immigració en els darrers anys, així com la tendència dels efectius d'algunes nacionalitats o ètnies a concentrar-se en llocs determinats o, al contrari, a establir-se de manera més dispersa.

A la ciutat de Tarragona, els col·lectius més nombrosos, dins la població escolar, són els marroquins i els llatinoamericans. Aquests darrers predominen a escoles de la part antiga de la ciutat, com la del Serrallo, mentre que a les escoles dels barris de l'oest predominen els marroquins.

*“Tenim 45% d'autòctons de famílies d'Extremadura i Andalusia, alguns nascuts aquí, alguns de pares que també han nascut aquí, però de parla castellanoparlant; un 25% de magrebins; potser un 10% d'ètnia gitana; un 10% de sud-americans i un 10% de romanesos i polacs; i també un 5% d'Àfrica negra (Senegal, Kenya, Gàmbia). En tota l'escola, de 195 alumnes que tenim, hi ha una família que la mare és catalana i el pare castellà. En tenim més a lo que és cicle infantil i inicial, però també per tots els cursos, ara tenim un sisè que acaben que són més de la meitat magrebins i d'ètnia gitana.”*  
(TADOFLO)

A Barcelona, els col·lectius més nombrosos són el llatinoamericà i el marroquí, tot i que, a les escoles de Ciutat Vella i Sants, també és important la presència de filipins, indis i pakistanesos. Aquest darrer grup és el que sembla estar incrementant el nombre d'arribades.

*“Abarquem nanos de procedència molt diversa. Fa uns anys, teníem molts marroquins i sud-americans. I això ha anat canviant i de Sud-Amèrica em sembla que només ens falten Guatemala i Paraguai, dels demés països en tenim de tots. Del sud-est Asiàtic, també en tenim cada cop més. Tot queda molt repartit. Potser, els més nombrosos serien els pakistanesos, els llatinoamericans si els agrupem tots i marroquins.”*  
(BADOBA07)

A Girona, els col·lectius més nombrosos són el marroquí i el gambià, tot haver-hi també nens d'altres col·lectius.

*“Aquí estem parlant d'un 10 o un 15% com a molt. Tampoc considero que siguem un centre amb una alta taxa. Dels immigrants, la meitat més o menys són nousvinguts. Bàsicament, tenim gambians, hindús i ara gent de l'Est.”*  
(GIDODRA07)

*“Tenim un 30% d'immigrants. Predominen els marroquins, però també hi ha gambians.”*  
(GIDOLLA07)

A l'escola entrevistada de Balaguer els més nombrosos són d'origen marroquí que, amb els gitanos, componen la pràctica totalitat de la població escolar d'aquest centre i també la del nucli antic de la ciutat, tot i que també hi ha gambians i altres orígens de l'Àfrica Negra, però en una proporció molt més reduïda.

Independentment del percentatge d'alumnat de cada origen, la situació actual de les escoles es caracteritza per la gran diversitat d'orígens dels infants dins l'escola i el grup classe.

## 1.2. L'evolució del procés

En els barris que van rebre la immigració procedent d'altres llocs de l'Estat espanyol durant els anys 60 i 70, es van crear moltes escoles per atendre les necessitats escolars derivades d'aquest creixement. Durant els anys 90, algunes d'aquestes escoles van haver de tancar o reduir línies i, poc abans de l'afluència d'immigrats, molts centres patien una crisi de matriculació pel descens de població infantil, especialment, als barris més degradats i amb poblacions envellides. Moltes d'aquestes escoles, que temps enrere estaven en crisi, ara tenen un alt percentatge d'alumnes d'origen immigrat. De fet l'arribada d'immigrats va ser una solució al problema de matriculació que afectava aquests centres, on hi havia places disponibles i els infants nouvinguts es podien matricular a mesura que anaven arribant durant el curs.

Tots els centres educatius públics ubicats en barris on es concentra la major part dels immigrants, registren una proporció elevada d'alumnat d'origen immigrat, reflectint els canvis soferts en la població d'aquestes zones. Ens referim als barris on s'instal·len les persones immigrades en arribar o a aquells on es traslladen, posteriorment, quan poden accedir a un habitatge millor.

No obstant, no totes les escoles han seguit el mateix procés. Algunes de les escoles situades en llocs de primera arribada, a més d'una gran concentració d'alumnat immigrat, registren, també, un flux continu d'alumnat nouvingut, degut a la gran mobilitat que presenten aquestes famílies. La matrícula viva és una especificitat

d'aquests centres (com també succeeix en altres escoles), que durant el curs arriben a duplicar el nombre de matrícules d'alumnes en alguns nivells, ja que hi ha un flux continu d'infants que arriben i que se'n van.

*“La distribució per cursos varia cada any. En aquesta escola hi ha matrícula viva contínuament i això fa que molts alumnes marxen i altres vénen al llarg del curs. Enguany per exemple el curs amb més variació és quart, que va començar amb 14 o 15 i ara són 25. I això perquè ha donat la casualitat que els alumnes que venien aquest any n'hi havia més d'aquest curs. Però els grups van i vénen contínuament. Els grups que són més fixes són els de parvulari, perquè últimament hi ha un augment de matrícula a P3, P4 i P5. Però, Ciutat Vella és un lloc de primera arribada... O sigui que arriben i es situen a Ciutat Vella, vénen perquè coneixen algú, per compartir habitacions en un pis amb algun familiar o pel que sigui. I quan es situen una miqueta millor ja canvien de barri. I això fa que molts durant el curs s'empadronin a L'Hospitalet, a Santa Coloma, i de la mateixa manera que uns marxen, n'arriben uns altres. I això passa contínuament” (BADOBA07)*

*“Al curs de segon o tercer ja han duplicat. No vol dir que hi ha hagut 25 canvis, vol dir que a lo millor hi ha hagut nens que han vingut i han marxat. Si aquests cursos haguessin continuat ara ja hi haurien 50 nens. Hi ha una mobilitat molt gran. Hi ha nens que han vingut, han marxat uns mesos, han marxat i han tornat al cap d'uns mesos o uns anys. Tenim varies famílies així. I alguns durant aquests mesos o any que han marxat no han anat a l'escola.” (BADO CAR07)*

En altres indrets, la matrícula viva no és tan elevada i els nouvinguts que s'incorporen al nostre sistema educatiu tendeixen a continuar els seus estudis en el mateix centre, ja que les famílies procuren establir-se. Però, tot i així, la matrícula viva continua sent una característica important, encara que no hi sigui present d'una manera tant aguda.

La matrícula viva, la incorporació de nouvinguts i l'alta concentració d'alumnat d'origen immigrant, són aspectes que preocupen a moltes famílies autòctones, que pensen que fa baixar el nivell acadèmic a les escoles i els seus fills en surten perjudicats. Aquesta és una de les raons que addueixen alguns progenitors autòctons que opten per l'escola privada-concertada a l'hora d'escollir el centre educatiu per els seus fills i, així, es produeixen més vacants en alguns centres públics, places que passen a ser ocupades per infants d'origen estranger.

Hi ha una proporció inversa entre les famílies autòctones i les d'origen immigrant a l'hora d'escollir l'escola per als seus fills. Com més alt sigui el percentatge d'alumnat immigrant, més reticència mostraran les famílies autòctones de matricular els seus fills en



aquestes escoles, mentre que, entre les famílies immigrades els docents entrevistats creuen que passa a l'inrevés, ja que tendeixen a matricular els seus fills en els centres més propers i on ja assistien els seus germans, parents i veïns. Aquest procés ha anat evolucionant de diferents maneres i, en algunes de les escoles entrevistades, els infants de famílies immigrades representen la majoria de l'alumnat:

*“Jo fa 30 anys que treballo en aquesta escola. I, abans, el que hi havia era immigrants d'altres zones d'Espanya. N'hi havia pocs de catalans. La majoria eren andalusos, hi havia gallecs, hi havia d'altres zones d'Espanya. Però, això ha canviat molt. Van començar a vindre àrabs i llavors la gent d'aquí va començar a marxar. Perquè deien “hi ha molts àrabs” i no volien matricular-se. I molts nens d'aquí van marxar cap a la privada. I després han vingut els sud-americans.” (BADO CAR07)*

Els veïns autòctons d'aquests barris tendeixen a portar els fills a la privada o a les escoles públiques del mateix barri o d'altres propers, on la proporció d'alumnat immigrant és més reduïda:

*“En els últims deu anys hi ha hagut un canvi. Abans aquí, hi havia gent del Marroc sobretot i gent del país. La gent d'aquí i del Marroc ha disminuït, i ha augmentat Amèrica Llatina. Al barri hi ha molta diversitat. Aquelles famílies d'aquí que poden, porten als nens a altres llocs. A les concertades i a fora del barri.” (BADO MI07)*

*“Estem envoltats d'escoles concertades amb força prestigi al barri. I, per altra banda, la por de la gent dels voltants a la immigració. Sobretot a la gent amb mocador, que això espanta molt. I que són els primers que vam tenir. “Ver señoras con pañuelo en la puerta” impacta.” (BADO PE07)*

Així, al finalitzar aquest procés de fugida i transformació, ens trobem amb escoles amb una composició ètnica i social radicalment diferent de la resta d'escoles ordinàries de Catalunya. Tanmateix, aquesta composició tendeix a estabilitzar-se, ja que és improbable que algun autòcton opti per portar els fills a una escola d'aquestes característiques:

*“Tampoc va marxar tanta gent d'aquesta escola. Però, a mesura que han anat passant els anys, no s'han matriculat i han desaparegut. Ara, a la població autòctona ni se li acudeix venir a matricular-se aquí. Aquest curs, a P3 hi ha una nena catalana. Una família molt maca que no tenia puntuació i la van enviar cap aquí. I vam pensar “hem de ser realistes, durarà 4 dies”. I no. Estan molt contents de l'escola i de la manera de treballar. Aquesta família estan encantadíssims i van fent campanya de l'escola pel barri. Em sembla que duraran. Però no és que vulguem canviar el tipus de població, eh. Hi estem molt adaptats i molt habituats. I ja és la nostra manera de treballar. Jo, a*

*vegades, vaig a fora i dic "Ostres!, què blancs que són aquests nens. Què blanquets tots."* (BADOPE07)

Encara que pot haver-hi excepcions i casos d'una consciència i coherència molt elevada, la majoria d'autòctons que no marxen de les escoles on hi ha una gran concentració d'immigrats és perquè no poden afrontar la despesa que suposaria el canvi d'escola. Es tracta, generalment, de famílies amb pocs recursos econòmics i socials.

A les escoles on no hi havia crisi de matrícula en el moment que es va iniciar l'afluència d'immigrats, tampoc quedaven places escolars vacants i, per tant, el procés descrit més amunt no s'hi ha produït, ja que els immigrants, que s'han anat incorporant a aquestes escoles, ho han fet seguint el procés normal de matriculació, durant el període fixat i han ocupat les poques places de les vacants que es produïen. Per això, el fenomen produït per la matrícula viva no els afecta i el nombre d'immigrats només pot augmentar en els cursos més baixos ja que els grups classe tendeixen a continuar sencers durant tots els cursos que dura l'ensenyament primari, amb molt poques variacions.

Segons l'opinió dels entrevistats, les escoles situades en barris on no hi havia zones degradades o amb poblacions diversificades quant a edat i composició social, van quedar al marge d'aquest procés. Aquest procés tampoc no va afectar centres amb un cert prestigi, que els convertia en l'opció preferible entre les altres escoles del barri, a l'hora de matricular els fills.

Així, per exemple, una de les escoles on hem realitzat entrevistes té una llarga tradició pedagògica des d'abans de passar a ser pública, té molt prestigi al districte on està situada, sempre ha cobert totes les places durant el període de matriculació establert i compta amb una nombrosa llista d'espera. Per aquesta raó, no tenia vacants i no rebia matrícula viva com ha passat en altres escoles de la mateixa zona, quedant al marge dels processos i canvis que s'han produït en altres centres. Una altra escola, a la mateixa zona, té una llarga trajectòria de lluita i implicació amb el barri, la qual cosa li va permetre de conservar matrícula i, pràcticament, omplir totes les places durant el període de matriculació. A la mateixa zona, hi ha una escola municipal relativament apartada i d'accés costerut (a la falda de la muntanya) i això fa que moltes famílies

immigrades prefereixin no dur els seus fills allà si tenen una altra opció. A Llagostera, el centre públic es va guanyar una certa consideració per part de la població benestant, que va trencar amb la tradició de dur els fills a l'escola privada que també hi ha al poble. En produir-se l'afluència d'immigrats, l'escola pública tenia la matrícula completa i va ser l'escola concertada del poble la que va absorbir i, encara concentra actualment, major quantitat d'immigrats:

*“Però, la nostra escola ha coincidit que ha crescut molt en aquests tres anys de l'arribada de la immigració.(...) Abans era al revés, la gent de tota la vida portava els fills a les monges i a l'escola pública hi anaven aquells que no podien pagar-se la quota de les monges, però els anys 90 l'escola pública va remuntar moltíssim i va donar unes expectatives a la població, que no va poder donar la privada, en quant a la formació dels mestres i la qualitat del servei. (...). Va baixar en picat l'alumnat allà i va quedar reduïda a la meitat i hi havia grups que van estar a punt de tancar-se. I, llavors clar, a l'arribar gent a mig curs i no cabre a l'escola pública, van haver d'anar a la concertada.(...) Ha anat omplint-se l'escola concertada d'aquesta manera, amb l'alumnat estranger arribat aquesta última dècada. I ha fet que arribessin al 33% d'immigració que tenen allà. I no només població marroquina, sinó pakistanesa, que nosaltres no en tenim cap aquí, tenen moltes més diferents ètnies que nosaltres. Nosaltres en tenim de diferents, però, comparat amb el que tenen ells, és molt més. I és tot conseqüència del que va passar en aquell moment. Si haguéssim estat en un poble normal i corrent, la pública s'hagués omplert d'immigrants i la concertada s'hauria mantingut amb la gent del poble.” (GIDOLLA07)*

A Tarragona, a les zones d'expansió de la ciutat, on els habitatges són nous i de preu elevat preu, no són permeables a la immigració. Les escoles públiques situades en aquests entorns només reben els nouvinguts que els envien les comissions de matriculació per tal de cobrir les molt escasses vacants que es produeixen en aquests centres o els que es veuen obligats a acceptar per augment de la ratio d'alumnes per classe, que s'està produint en els darrers dos anys:

*“Perquè això és una escola de tres línies que normalment ja s'omple durant el període de matrícula de la gent dels pisos que hi ha al voltant. El preu dels pisos és car, perquè estem a una zona d'expansió de la ciutat, prop de l'hospital i de la Rambla. Els pisos són cars i d'immigrants n'hi ha pocs. Només, hi ha una zona per aquí que s'hi estan posant que és pels voltants de la presó, i llavors, els pocs forats que tenim durant el curs per algun trasllat o alguna cosa així, doncs sí que en vénen, però són molt poquets. N'hem arribat a tenir deu o quinze màxim, i molt repartits. Ara, es comencen a matricular durant el període d'inscripció, però hem tingut dos o tres nouvinguts sobre 75. Són mínims. I, després, que els immigrants, després, se'n van als barris per qüestions econòmiques, hi ha pisos més barats. Els immigrants es concentren als barris de ponent com Torreforta o Campclar, que allà hi ha escoles que tenen el 60% o el*

*70% de població immigrant. Com que l'escola omple en el període de preinscripció, els immigrants que arriben han d'anar a la Oficina municipal de matriculació o a Serveis Territorials d'Educació. Si en aquests dos llocs no els poden encabir en cap escola perquè estan plenes, ens els envien a aquest centre com a increment de ratio. Nosaltres, la majoria de classes estan a 26 i 27 alumnes. La comissió de matriculació diuen que al centre de Tarragona està ple.” (TADOCE07)*

### 1.3. Els contextos

La població immigrada s'ha repartit desigualment pel territori, principalment en funció de les oportunitats econòmiques i de les possibilitats d'accés a l'habitatge.

Un altre factor és la influència de parents, amics o compatriotes, que ja estan presents en un territori i poden servir de referents per adreçar-se a una determinada població o barri, facilitant la formació de xarxes de relació i ajuda mútua que intervenen també en l'elecció d'escoles per dur els fills.

Els processos descrits més amunt expliquen la concentració de nens d'origen immigrant a les escoles situades en barris on es concentren la major part de famílies immigrades o en zones comparativament degradades dins de poblacions més diversificades. Els percentatges d'alumnat d'origen immigrant en els centres d'ensenyament públic varien segons la situació inicial de l'escola, en començar l'afluència d'immigrants i el procés que s'ha seguit.

En opinió dels docents entrevistats, tot i que s'han modificat els desequilibris radicals que es produïen anteriorment, la proporció de nens immigrants continua sent molt més elevada a les escoles públiques. Però, en zones d'alta concentració d'immigrants com, per exemple, al Raval de Barcelona, on els estrangers són pràcticament la totalitat de la població escolar de l'escola pública, la proporció d'alumnat d'origen immigrant també és considerable en els centres privats-concertats, arribant al 50%. Els autòctons més benestants que viuen a la zona porten els seus fills a escoles privades-concertades d'altres punts de la ciutat.

En alguns centres privats-concertats, la presència d'infants immigrants és, en certa manera, una imposició per part de l'Administració, especialment en el cas d'aquells que

havien vist augmentar els seus “clients” gràcies a l’absència d’alumnat immigrant. Alguns docents entrevistats opinen que alguns d’aquests centres concertats tenen estratègies per eludir la matriculació d’alumnat estranger o per evitar que es quedin els que consideren conflictius. Però, algunes escoles privades–concertades, també, han trobat en la població estrangera una solució a la crisi de matrícula, així com uns “clients” amb més afinitat per la seva orientació religiosa, com és el cas de molts immigrants filipins i llatinoamericans:

*“Quasi tots són filipins. Igual que l’escola concertada aquesta de les monges de la plaça Universitat que gairebé el 90% dels alumnes que té són filipins (...) perquè ells són practicants.” (BADOCA07)*

*“Al poble hi ha una altra escola, però és religiosa, i els marroquins i els gambians prefereixen venir aquí que tenen seguretat que hi ha menys interferència amb la religió. En canvi els d’Amèrica Llatina prefereixen anar allà, a l’altra banda.” (GIDOLLA07)*

## 2. Els docents, els centres i la immigració

### 2.1. Els docents i la immigració al centre i aula

La majoria dels mestres entrevistats, sobretot els que treballen en escoles amb més concentració d'alumnat d'origen estranger, no han rebut formació específica en diversitat cultural i/o interculturalitat, sinó que han abordat la realitat que s'han anat trobant i han buscat solucions als dubtes i problemes plantejats en un moment en què tampoc no s'oferia cap formació que els pogués ajudar en la seva pràctica concreta.

*“Formació específica, no. Hem buscat referents.... Amb les tutories, en grups de treball, hem anat aplicant treballs d'altres escoles, buscant per internet, amb l'experiència.... Si t'arriba algú que parla rus o parla l'urdu i tu no l'entens... Pues, buscant per internet, vaig trobar que hi ha traducció de l'urdu al català i del català al urdu.”* (BADOCA07)

També és cert que en escoles amb aula d'acollida s'oferia formació específica, molt relacionada amb el tema lingüístic, que alguns docents mencionen com la primera que van rebre.

*“Aquí la única formació específica ha estat com tractar la llengua amb els nens nouvinguts. Didàcticas.”* (BADCAS07)

*“El primer any que van començar les aules d'acollida, jo vaig estar a una aula d'acollida. Formació específica, no. La última escola abans d'aquí va ser a la Meridiana. S'incorporaven potser un o dos nens nous a l'any. El canvi va ser un repte, però problemes grossos, no.”* (BADOBA07)

En zones on hi ha menys concentració d'immigrats o on el fenomen és més recent, molts mestres citen el recolzament i assessorament del Departament d'Educació o cursos de formació. Alguns dels docents incorporats més recentment i més inexperts han realitzat cursos més específics, ja sigui puntualment a les facultats d'educació o bé a través de la formació continuada sobre diversitat cultural, educació intercultural, racisme i xenofòbia... també hi ha recursos a l'abast del docent que vulgui treballar aquestes qüestions.

*“Estem acostumats a un nivell bo, i quan t'arriben dos o tres alumnes això es trenca. I això, als mestres ens ofegava i demanàvem suport contínuament. Però els recursos*

*humans són els que són i s'arriba fins a on s'arriba. (...) Ara ens han donat recursos, en voldríem més i més, però són limitats.” (TADOCE07)*

Tots els docents entrevistats valoren els canvis que s'han produït a les escoles com un increment de treball i esforç per als mestres:

*“Es complica i es diversifica els nivells de la classe. No és el mateix treballar amb 25 alumnes catalanoparlants, que amb una diversitat. I l'esforç del mestre no és el mateix, per exemple, a P3 si es troba amb 12 del Magreb que no entenen res i 13 de castellanoparlants.” (TADOCA07)*

Molts docents fan referència a l'angoixa dels moments inicials, quan van haver de fer front a aquesta situació nova sense recursos específics ni informació adequada. Alguns recorden moments de certa impotència de no poder comprendre als nens i les seves famílies, de no poder donar resposta a les seves necessitats o d'intentar treballar amb la metodologia habitual sense obtenir el resultat esperat:

*“Però els recursos humans són els que són i s'arriba fins a on s'arriba. Però, és un aspecte que ens va fer patir com a claustre. Ho vam patir molt. Però també hem fet una reflexió, perquè si no ens estressàvem molt.(...) Però és la sensació aquesta, de poder viure molt bé, pel tipus d'alumnat, a un cert ofegament en les classes on hi havia un o dos, de dir “a veure com me'n surto d'això (...) Si haguessis passat en el moment greu t'haurien dit “això no es pot aguantar” si t'arriba un alumne nou a mig curs amb augment de ratio i, a més a més, nouvingut, la gent es desesperava.” (TADOCE07)*

Alguns mestres, especialment els més grans o els que per la seva bona puntuació podien accedir a altres llocs, van abandonar les escoles que els resultaven conflictives, per jubilació anticipada o perquè van poder accedir, mitjançant els concursos de trasllat, a places vacants en escoles on la situació no ha variat de manera tan significativa i es pot seguir amb la metodologia de treball que havien utilitzat fins ara.

*“Els mestres que volien treballar de manera tradicional i dir “a veure, obriu tots el llibre per la pàgina 25” s'han jubilat o han marxat.” (BADOBA07)*

Molts dels mestres amb menys antiguitat són conscients que tenen feina gràcies a l'afluència d'immigrants. Els més antics van tenir l'oportunitat de canviar de situació i els que no ho van fer va ser perquè, en la seva valoració, ara van pesar més els factors professionals, com per exemple acceptar el repte pedagògic, o personals, com ara la

comoditat de tenir plaça prop de casa.

*“Els professors, aquí, venen per concurs de trasllats, perquè els interessa o perquè és prop de casa. Una quantitat determinada està en comissió de serveis. Però les escoles amb dificultats especials no es donen d’ofici. No es donen si no es demanen. També, si tenim vacants també es respecta les persones que vulguin quedar-se d’un any pel altre. (...) El professorat està adaptat a les característiques i ja que ho han demanat i estan aquí han de treballar en les condicions que hi ha.” (BADOMI07)*

Es valora molt positivament que els docents no siguin obligats a acceptar centres d’Atenció Educativa Preferent, com són la majoria dels que tenen una elevada proporció d’alumnes d’origen immigrant. Aquesta llibertat d’elecció i compromís sembla ser un factor clau en la consolidació dels equips dels centres que han aconseguit una adaptació efectiva i productiva al nou context, ben valorada tant per ells com per les famílies:

*“Però l’èxit es deu a que anem tots a una. Som un centre d’atenció educativa preferent, i hi ha un compromís entre nosaltres que s’ha anat forjant. T’has d’unir i buscar recursos. I una cosa imposada no, però una cosa que surt d’aquí... Hi ha diferents comissions: atenció a la diversitat, intercultural, social... Ja fa deu anys que funciona el calendari interreligiós que ara ja està penjat a la web i que el vam fer amb una companya.” (BADOCAS07).*

*“Els mestres, primer, ho vam viure amb molta angoixa. Veiem el problema i no aconseguíem... En el moment que vam decidir treballar amb la població que tenim... ! El percentatge de baixes és mínim. Estan molt motivats i hi ha molt bon ambient entre nosaltres. Hi ha tanta feina que no tenim temps per tonteries. No hi ha temps per xorrades. Quan tenim una reunió “bueno, va”. I tenim la sort que tots anem en la mateixa línia i que el 85% som personal definitiu. I, al concurs de trasllats aquest any no ha concursat ningú, que també és una dada. He concursat jo perquè no tinc plaça definitiva aquí. (...) només vaig posar aquesta escola. És com el síndrome de Estocolmo. És significatiu. Quan hi ha concurs de trasllats, aquí hi ha gent que podria tenir molta puntuació i no concursen perquè estan molt implicats amb el funcionament d’aquesta escola. El que fa menys temps, fa 9 anys. I de la gent que va arribant, o encaixa o demana la baixa al cap de dos dies i desapareix.” (BADOPE07)*

Un cop acceptada la nova situació i amb certs recursos per afrontar-la, molts mestres en fan una valoració positiva. Alguns dels elements que citen són: que els nens nous són, comparativament, molt agraïts i les famílies, en general, molt respectuoses amb els mestres i *menys exigents i conflictives que les autòctones respecte a la relació amb l’escola o al treball del mestre*. També es valora la gratificació afectiva que proporciona.



*“Una miqueta és tot el procés que estan vivint ara a les escoles amb lo de les aules d’acollida i tal, que es preocupen. També ho vam viure nosaltres al principi. Però, aquesta fase ja la tenim completament superada. Perquè els primers anys intentàvem captar a la població autòctona, però era estavellar-se contra una paret de pedra. I en una reunió del claustre vam dir: “tenim aquesta realitat i no la canviarem. Anem a veure com podem millorar les condicions d’aquestes criatures”. (...) I vam començar a fer un Pla estratègic, vam crear l’aula d’acollida. Aquí va ser la primera que hi va haver. Ara tenim dues aules d’acollida. En podríem tenir 4 però... (...) Tu saps el que és portar a veure el mar a un nen que no ha vist mai el mar? Al·lucines. Se’t posen els pels de punta. Hi ha nens que arriben i es queden mirant com surt l’aigua de l’aixeta! El factor humà és molt gratificant. T’enganxes.” (BADOPE07)*

*“Tots els que treballem aquí, jo diria que ho estem de satisfets. És un tipus de vinculació que t’aporta moltíssim. El contacte és molt més proper i amb les famílies també, potser no a nivell acadèmic, però en altres coses, sí.” (BADOBA07)*

La metodologia necessària en el nou context implica un treball molt més personalitzat. Les capacitats i habilitats que resulten més útils per dur a terme la tasca diària són la flexibilitat i l’adaptabilitat. Quant als aprenentatges, es valora més la capacitat de buscar informació per sortir-se’n el dia a dia i de comunicar-se amb els estudiants, que no pas el coneixement de continguts concrets:

*“Tots els que treballem aquí... Has de ser molt flexible. T’avisen un dia per dir-te que l’endemà s’incorpora un alumne nou. I bueno, pues busca una taula, una cadira i tot el material que pugui necessitar.” (BADOBA07)*

## 2.2. Els centres i l’atenció a la immigració

L’increment de la població immigrada en els centres educatius ha provocat la necessitat d’implementar recursos per atendre-la. També, ha introduït canvis molt importants (a nivell organitzatiu, en la composició i el funcionament del grup classe), de metodologia de treball i de tractament del currículum escolar.

Una de les característiques de la situació actual és l’existència de grups classe totalment heterogenis. La necessitat de treballar en grups molt petits i els desnivells notables que existeixen dins de cada nivell o grup comporta que es consideri necessària l’ampliació del nombre de docents per atendre’ls:

*“La immigració al centre ho ha canviat tot. A nivell organitzatiu i a nivell pedagògic, tot. No tenim res a veure amb una escola ordinària. (...) això et comporta un canvi total, en els nens a classe, en la feina adaptada. Aquí, classe en grans grups, poques vegades. Has de repartir la classe en diferents nivells, donar feina als uns, veure el que fan els altres, i tu has de tenir la capacitat de poder treballar així. (...) Funcionem amb agrupaments flexibles de 9 a 11. Tots els mestres de l'escola participen en algun grup i es fa català i matemàtiques. I, aleshores, de 9 a 11, ara aquí, a primària hi ha 12 grups, i a cada nen se l'intenta encabir en el grup que, pel moment en què ha arribat, per la llengua de procedència, pel moment en què es troba. Aleshores, un nano pot anar a un grup determinat de català, però, per exemple, si és xinès, anirà a un grup de matemàtiques més elevat. Pues, això, són maneres que hem hagut d'anar canviant per adaptar-nos a l'alumnat que tenim.” (BADOBA07)*

*“En molts casos, es fa adaptació de currículums. Aprendre a llegir i escriure és un món, encara que han estat escolaritzats. Les dificultats de lectura són moltes. És que, per començar, ja els canvies l'orientació de dreta a esquerra a d'esquerra a dreta. Això sol fa que confonguin la D amb la B, la Q... També, tenen problemes amb les vocals, al no tenir vocals. I, a més, en català les dificultats amb les àtones. Per més que el nen sigui intel·ligent, si t'arriba en un curs alt són enormes. És canviar tot.” (GIDOLLA07)*

És gairebé unànime la demanda de més recursos, recursos de tot tipus, però, especialment humans. Els recursos de què disposen, actualment, són insuficients per resoldre amb eficiència les situacions plantejades. A les escoles, on la matrícula viva és rellevant, l'aula d'acollida no pot realitzar amb èxit la seva funció. Com a conseqüència de l'afluència contínua de nous alumnes, han d'anar donant d'alta els que han arribat fa més temps sense completar el procés d'adaptació, ja que s'ha d'atendre l'acollida dels que van arribant. Al saturar-se les aules d'acollida, tenen greus dificultats per realitzar les funcions que tenen assignades, ja que al massificar-se no poden prestar atenció individualitzada ni continuada durant el procés d'adaptació:

*“Tenim una aula d'acollida, el que passa és que ara ja està saturada. Arriben tants alumnes que la responsable de l'aula d'acollida, a mesura que arriben nous alumnes, va donant d'alta a d'altres, perquè no els pot tenir tots junts. No es pot fer tot.” (BADOBA07)*

D'altra banda, tots els mestres entrevistats valoren molt positivament les Aules d'Acollida i la tasca que realitzen, tant respecte a l'alumnat nouvingut, facilitant la seva adaptació i accelerant el procés de competència lingüística, com respecte als tutors de grups i als centres en general:

*“Però, al començament de tot aquest boom, ens vam veure desbordats una mica. Ara, tenim un Pla d’Acollida, tenim un aula d’acollida, ja portem tres anys funcionant d’aquesta manera. (...) Al principi, al ser tantes famílies que arribaven al llarg del curs, es notava més en tota la part pedagògica i d’aprenentatge. Però, quan vam tenir l’aula d’acollida ho vam viure amb més tranquil·litat. Perquè ja hi havia algú per fer les avaluacions inicials, els contactes amb les famílies i totes les funcions que te l’aula d’acollida. I, amb tanta diversitat, s’han d’organitzar grups de reforç, sobretot en les àrees instrumentals.” (TADOCA07)*

*“A més, ara hi ha aules d’acollida que abans no n’hi havia. I tot ha anat evolucionant a mesura que han anat arribant més immigrants. Les aules d’acollida i tot això ha sigut molt beneficiós perquè els nanos s’integren millor. Estan en un grup petit i els nanos ho van agafant poc a poc. Perquè, clar, abans te’l posaven a la classe amb 25 i no podies estar per ell i avançar poc a poc.” (BADOCA07)*

Les Aules d’Acollida, els Serveis Educatius, els Centres de Recursos (CRP) i els Equips d’Assessorament Psicopedagògic (EAP) són ben valorats per les escoles i es consideren recursos adequats, però totalment insuficients per resoldre la problemàtica que tenen plantejada, per garantir una bona acollida als nens d’origen immigrant i per poder atendre els autòctons i realitzar la seva tasca educativa. Tot i que consideren que els mitjans són adequats, la manca de temps, d’efectius humans i de recursos materials condicionen que iniciatives com les aules d’acollida no puguin realitzar la tasca per la qual han estat creades, ja que les necessitats existents sobrepassen de llarg els recursos destinats. Així, per exemple, encara que la tasca realitzada pels Equips d’Assessorament Psicopedagògic (EAP) sigui ben valorada, queda palès que la dedicació que tenen assignada a cada escola és insuficient per complir amb garanties d’èxit les seves funcions i atendre correctament tots els alumnes que necessiten de l’atenció d’aquest servei:

*“Falten altres recursos com ajuts de material, ajuts de llibres de text, ajuts de menjador. Tot això ho hem de fer des de l’escola. I jo trobo que és més feina de serveis socials que de l’escola. Això, ens porta un treball administratiu brutal, ens porta una feina brutal i es menja estona que hauríem de dedicar a altres coses (...) Per avançar, necessitariem que la treballadora social de l’EAP que està venint una hora al matí, no a jornada completa, però sí a mitja jornada. El psicòleg, no un dia sinó dia a dia. I, a partir d’aquí, recursos per les colònies, i perquè tot el que estem movent-nos nosaltres amb fundacions privades, no ho tinguéssim pel nostre esforç personal, i que poguéssim dedicar aquest esforç a la tasca pedagògica. Jo haig de dedicar moltes hores a fer papers, a fer 50.000 projectes, a demanar, per poder tirar endavant, per tenir recursos.” (BADOPE07)*

Els Plans Educatius d'Entorn<sup>14</sup> reben una valoració positiva a tots aquells llocs on ja funcionen i ja s'estan aplicant o a punt d'aplicar a la majoria de zones on hi ha concentració d'immigrants, tot i que aquesta no és la raó exclusiva per la qual existeixen, ja que, a moltes poblacions catalanes, són notables les necessitats de grups de població autòctona amb pocs recursos. S'espera que aquestes intervencions tinguin una incidència positiva per aportar cohesió social, especialment, en entorns urbans amb alta densitat de necessitats i problemàtiques socials. Les mesures respecte a les activitats complementàries contribueixen a garantir el dret a l'educació dels nens i minimitzen els conflictes amb els pares:

*“Hi ha un Pla d'entorn. Hi ha colònies i hi van les ¾ parts. El Pla finança una part important i els que no vénen té poc a veure amb el lloc de procedència. El Pla d'Entorn ajuda econòmicament a fer colònies i en activitats complementàries. L'EAP fa un seguiment. De moment, hi ha bona cobertura. I el que està molt bé són els casals si hi volen anar al sortir de l'escola.” (BADOMI07)*

També es valoren molt positivament totes les iniciatives que proporcionen possibilitats de realitzar activitats de tot tipus fora de l'horari escolar, des de les esportives fins a classes de repàs. Algunes escoles han pres iniciatives per mantenir oberta l'escola després de l'horari lectiu i ofereixen activitats als infants i als pares, però necessiten més recursos per poder oferir aquest servei que consideren necessari:

*“Aquí les condicions dels nens quan surten de l'escola no són ni molt menys les que té la meva filla. (...) Aquests nens no tenen ni una taula per poder fer els deures. Estan vivint 20 en un pis i digues-li que busqui un lloc per fer els deures i que es centri. Tenim 4 grups de reforç. Una altra cosa, que nosaltres voldríem, és una persona a la biblioteca a les tardes, de 3 a 8 del vespre, que els nens es poguessin quedar aquí, que poguessin usar els ordinadors i els llibres per buscar informació. (...) No hi ha pla d'entorn. Nosaltres ens hem fet un minipla d'entorn. Però tot és iniciativa de l'escola.” (BADOPE07)*

Aquests equips es plantegen la bona relació amb els progenitors com a element clau del procés educatiu. Per això, valoren i cultiven amb especial atenció la relació amb les famílies. Ofereixen cursos de català, on els pares i mares poden adquirir habilitats que els són necessàries, d'una banda, per buscar feina o millorar-la, ja que el certificat del curs és oficial i, de l'altra, per poder participar, d'una manera més directa, en el procés d'aprenentatge de la llengua catalana dels seus fills i no sentir-se'n exclosos.

---

<sup>14</sup> Vegeu: [www.xtec.cat/lic/entorn/documents.htm](http://www.xtec.cat/lic/entorn/documents.htm)

*“Es fan classes de català per pares des de fa 4 cursos. Ara, tenim un grup inicial i un de més avançat. L’any que ve, ens plantejem tenir 3 grups. Hi ha tot un treball amb les famílies al darrera. De treball a nivell social. Estem fent un micro “Pla d’Entorn”, però que ha sortit d’una manera espontània.” (BADOPE07)*

En algunes poblacions o barris, on encara no existeix un Pla d’Entorn, funcionen diverses iniciatives de suport gestionades des del municipi o per entitats com els Grups de Recerca i Actuació amb Minories Culturals i Treballadors Estrangers (GRAMC):

*“Estem en contacte amb una associació de suport als immigrants. El que passa és que, aquí a Llagostera, d’associació d’immigrants no n’hi ha cap. Hi ha el GRAMC aquí que actua, que fa activitats d’integració de tots els nousvinguts (...) L’escola també forma part d’aquesta taula que l’organitza l’ajuntament, el Consell Escolar Municipal. I ara engegarem un Pla Educatiu d’Entorn en el que es busca la cohesió social a través de la llengua. Que totes les persones que puguin ser desfavorides, tant si són d’aquí com de fora hi entrin i ara estem en el procés de detectar les necessitats que tenim i proposar activitats.” (GIDOLLA07)*

Poques escoles han cercat comunicació amb els representants de les diferents associacions de persones immigrades. Algunes de les escoles gironines ho han intentat, en el passat, sense resultats prou satisfactoris i ara es plantegen crear canals de comunicació efectiva i eficaç a través de mediadors culturals com a interlocutors<sup>15</sup>.

### 2.3. L’entorn i el seu impacte a l’escola

En el moment actual, almenys pel que fa als centres on s’han realitzat entrevistes, el nivell d’alarma i preocupació per la situació que crea la immigració a l’escola sembla inversament proporcional al percentatge d’immigrants que ha d’atendre el centre. Així, en algunes escoles que no arriben al 20% d’immigrants, alguns dels docents mostren molta més preocupació que en altres centres on representen una proporció més elevada. Probablement, la raó d’aquest fet rau en les diferents percepcions i consideracions del “problema”; en aquestes escoles, on la proporció d’alumnat immigrant és menor, els problemes se solen plantejar de manera més qualitativa, comparant la situació actual amb moments passats, quan gairebé tota la població escolar era autòctona i més o

---

<sup>15</sup> Vegeu: Llevot (2004).

menys homogènia i es pretenen aplicar els vells paràmetres a la situació present. En aquestes escoles, tampoc no s'ha produït encara el trasllat dels docents que no accepten les modificacions pertinents, que hauran d'introduir en el seu sistema de treball per adaptar-se a les noves condicions. Tanmateix, altres escoles amb una baixa proporció d'immigrats han aconseguit una bona integració escolar dels nens nous i poden continuar treballant sense plantejar-se grans canvis metodològics.

Alguns mestres d'escoles, amb presència d'alumnat d'origen immigrant des dels anys 90 o des de molt abans, referint-se als gambians i a la comunitat marroquina, consideren que, en créixer la comunitat, alguns col·lectius d'immigrats han canviat d'actitud i mostren menys voluntat d'integrar-se, potser perquè ara tenen més referents de la seva pròpia cultura i s'ha establert un cert control social dins d'aquestes comunitats. En el cas dels marroquins, ho relacionen amb l'arribada i la influència d'Imams molt tradicionals en la pràctica religiosa.

També és possible, que en alguns llocs amb llarga tradició de presència d'immigrats, com és el cas dels gambians a algunes poblacions de Girona, en créixer i diversificar-se les comunitats, han passat de ser un element exòtic, sense pes real ni importància dins del sistema educatiu, a posar de manifest la gran diferència i dissonància entre les necessitats educatives i la resposta que se'ls pot donar sense plantejar un canvi radical. Efectivament, totes les diferències i mancances que es podien atribuir a causes individuals, com dificultats d'aprenentatge o falta de cura i esforç per part de l'alumne i la família, prenen una altra magnitud, la imbricació social de la qual ja no pot ser negada o ignorada.

En un context educatiu que s'ha transformat radicalment en els darrers anys i en una societat canviant, l'escola i els mestres han de multiplicar els esforços per donar resposta i adaptar-se a les noves situacions de la millor manera possible. Per la seva proximitat als problemes dels infants, les famílies i el seu entorn, de vegades, l'escola ha d'assumir funcions que potser no li pertocuen i corresponen a unes altres institucions (educació vial, educació en valors, educació per la pau, educació ambiental, educació intercultural, etc.). La situació, a les escoles, és un reflex de la situació social i l'única possibilitat immediata és afrontar la realitat i adaptar-s'hi. La davallada del nivell acadèmic es percep en relació amb aquests canvis ocorreguts a l'entorn i, per a un més

que per a d'altres, es vincula a l'increment de la presència a l'escola d'alumnat d'origen immigrant:

*“El nivell no ha baixat pel tipus d'alumnes, sinó pel tipus de societat que tenim. Els nens potser no es concentren tant i tenen altres estímuls que abans no tenien. Però, no penso que sigui pel tema dels nouvinguts. El tipus d'alumne ha canviat, és veritat, nens hiperactius, nens conductuals... Els nouvinguts són un plus més que, en el nostre cas, no és molt significatiu. Hi ha altres problemes. (...) O ho acceptes o... No tens una altra alternativa. I ara hi ha recursos materials i recursos humans. Però, nosaltres estàvem acostumats a un nivell molt igualitari de tipus d'alumnat, i això s'ha trencat d'alguna manera. Però, és que és la societat que tenim ara, no et pots amagar. T'adaptes o no seràs feliç personalment ni professionalment. Hem de canviar el xip en aquest sentit.”*  
(TADOCE07)

### 3. La valoració dels docents de les famílies i de l'alumnat

La valoració de l'alumnat d'origen immigrant no és unànime i, de fet, en la percepció dels mestres entrevistats, apareixen diversos factors que estableixen diferències entre ells o matisen les homogeneïtats. Els factors que creuen que diferencien aquest alumnat es poden agrupar en:

- Temporals: temps d'estada a Catalunya de la família i de l'infant; moment d'incorporació a l'escola.
- Lingüístics: major o menor dificultat per adquirir competència en català (en funció del coneixement lingüístic previ i la "proximitat" de la llengua materna amb el català) i llengua habitual de comunicació fora de l'escola (és a dir, influència del context lingüístic en què es resideix).
- Familiars: nivell socioeconòmic i sociocultural dels progenitors; projecte migratori i expectatives educatives dipositades en l'escola.
- Escolars: experiència prèvia en el sistema educatiu d'origen (anar o no anar a l'escola, experiència que s'ha tingut en el sistema educatiu, exigència d'aquest, etc.).

#### 3.1. L'alumnat d'origen immigrant

Centrant-nos en l'alumnat, una primera diferència que detecten els docents és entre els infants nouvinguts i els infants de famílies establertes des de fa més temps, tot i que a casa seva parlen la seva llengua i mantenen les seves tradicions i sistemes de valors. El moment més dur que viu l'alumnat nouvingut és quan els seus pares els deixen a l'escola i no es poden comunicar amb ningú perquè no saben parlar ni el català ni el castellà. A les escoles amb una alta concentració d'immigrants, aquesta duresa es matisa, perquè sempre hi ha altres infants del mateix origen amb els quals pot parlar el nouvingut, trobar-hi recolzament, o ajuda per a comunicar-se amb els altres, a més del fet que es troba amb altres nens en la mateixa situació:

*“Fins que no tenen un mínim domini de la llengua, tiren molt dels alumnes de la mateixa procedència, per exemple, un nen pakistanès busca altres que parlin urdu o punjabi o el que sigui i es poden recolzar. Això, fins que poden arribar a un cert nivell de llengua que els hi permet establir comunicació amb altres persones de l'escola.*



*Aquests són els moments més difícils, quan els deixen aquí sols i no poden parlar amb ningú. Però bueno, sempre troben algú que està igual que ells.* “(BADOBA07)

L'edat d'incorporació és un factor força determinant de l'èxit escolar, encara que, també, hi intervenen el bagatge, la capacitat i l'esforç personals. Com més precoç és la incorporació, més possibilitats tenen els infants d'assolir el nivell acadèmic corresponent al final del procés. En general, és considerada òptima la incorporació al cicle infantil o durant l'inicial, però, més endavant, encara que pot haver-hi una bona adaptació, com més alt és el curs, més difícil és arribar a finalitzar la primària amb un nivell acadèmic acceptable que permeti passar a l'ensenyament secundari amb bones possibilitats.

Es considera que el procés d'adaptació dura uns tres anys. Un dels problemes més grans, que enfronten algunes escoles, és la gran variació de l'alumnat, de manera que els nois no completen el procés a la mateixa escola i, aquesta, no pot arribar mai a autoavaluar els resultats del treball que ha fet.

Segons les estimacions de diferents docents entrevistats, a 6è curs finalitzen la primària amb un nivell acceptable més de la meitat dels alumnes. D'altra banda, en moltes escoles amb una elevada proporció d'alumnat immigrant i matrícula viva, el percentatge dels que han començat i acaben la primària al mateix centre se situa al voltant del 20% i, en alguns casos, és encara menor.

En alguns llocs, on la incorporació és més definitiva i hi ha una alta proporció de famílies immigrades assentades, els docents perceben certs canvis en l'actitud i en l'interès d'aquestes famílies vers l'escola, a mida que han anat portant a l'escola els successius fills, des de la seva arribada, des dels fills més grans fins als fills petits que porten ara. Això passa perquè tenen un millor coneixement del sistema educatiu i del funcionament del centre, així com també una relació amb els mestres més oberta i col·laboradora.

El fills més petits i els nascuts a Catalunya, un cop passades les etapes més dures de l'arribada, reben els beneficis d'unes situacions familiars relativament més estables i

una millor relació amb l'escola. En molts casos, poden rebre cert ajut, també, per part dels seus germans grans. D'altra banda, si comencen l'escolaritat a P3, es troben amb les condicions habituals per realitzar la seva formació amb tota normalitat. Tanmateix, alguns mestres valoren que, pel fet de no haver anat a la llar d'infants, molts nens, especialment entre els marroquins, tenen majors dificultats d'adaptació:

*“Hi ha molts nens marroquins que ja han nascut aquí, però també presenten dificultats. Per exemple, no els porten a la llar d'infants i la incorporació és més difícil i l'adaptació més tardana.” (GIDOLLA07)*

Els nens que arriben a edats més grans, pateixen un procés més bruscat i tenen menys possibilitats d'assolir un nivell d'estudis acceptable, sobretot si la distància cultural amb la societat d'origen és gran. Encara que arribin en un moment en què les seves famílies ja s'han acomodats i es poden plantejar de portar-los a Catalunya, com és el cas de molts xinesos, filipins o llatinoamericans, el procés de dol és molt més acusat, ja que deixen enrere vincles afectius molt importants amb els parents que els han educat durant la llarga absència dels pares, amb els amics i amb la seva vida al país que no sempre volien deixar.

*“I el procés de dol també depèn molt dels casos, perquè hi ha famílies que no veuen als seus fills des de fa 3 o 4 anys que els van deixar amb l'àvia i van venir aquí a treballar. I els criats han estat allà 4 anys trobant a faltar els pares i ara quan ja poden econòmicament els porten cap aquí. Però, ells tenen una figura molt important que se l'han deixada allà, que és l'àvia o la persona amb qui han viscut tots aquests anys. Aquests processos, per als nens, és molt difícil. Però, els nens tenen molta facilitat i si se'ls ajuda una mica reaccionen bastant bé sempre.” (TADOSE07)*

A més, el projecte dels menors que arriben grans no acostuma a ser l'escolarització sinó que tenen com a principal motivació poder anar a treballar al més aviat possible, ja que vénen d'una societat que els considera gairebé adults i, per això, de vegades, els resulta poc motivador ser tractats com a infants o realitzar activitats en les quals no troben cap interès o utilitat. Per a tots els infants immigrants, el fet d'arribar durant els darrers anys de primària, apareix com un *handicap* important per a la continuïtat dels estudis en passar a secundària, ja sigui l'obligatòria i, especialment, la postobligatòria.

D'altra banda, la llengua és la dificultat inicial que iguala tots els que arriben, sigui quina sigui la seva procedència —fet comú en qualsevol sistema educatiu que incorpori

persones que no dominin la llengua habitual del centre—, quan arriben sense conèixer el català ni el castellà. Entre els nouvinguts, la primera distinció que es planteja, pel que fa a l'aprenentatge, és si la seva llengua materna és romànica o no. En el primer cas, les dificultats per adquirir una certa competència lingüística són menors, mentre que, pel contrari, en el cas de llengües no romàniques, com l'urdu, el punjabi o el xinès, apareixen més dificultats per aprendre el català i necessiten un procés molt més llarg:

*“El problema de la llengua, que és el més gran, ara hi ha una aula que ho facilita, i com que a classe ja n'hi ha vuit més i al pati 200 o 150... Ara, el nen que arriba a tercer o a quart, a cada classe ja n'hi ha i es poden entendre.”* (TADOCA07)

També indiquen que cal tenir en compte la llengua habitual de l'entorn de l'infant (família, veïnat d'escala i barri, companys de joc, etc.). Si en aquest entorn no és habitual el català, la dificultat que l'aprenuin és major, ja que el reforç que podria fer un entorn catalanoparlant no existeix:

*“Ens trobem nanos que vénen de diferents sistemes educatius, amb diferents nivells. Alguns tindrien al seu país bon nivell, però aquí es troben amb la dificultat de la llengua, tant els d'A. Llatina com els altres, perquè tots són no catalanoparlants. I els que tenen més dificultats són els que vénen d'una llengua no romànica, el punjabi, l'urdu, el berber... Quan arriben, el que fem és fer-los competents en llengua catalana. Tot l'entorn del barri és castellanoparlant i, aquí, ensenyem llengua catalana, que és una altra dificultat afegida. Però, en un any o dos l'entenen i alguns el parlen. I el castellà l'aprenen perquè l'entorn és castellanoparlant.”* (BADOMI07)

Una altra gran diferència s'estableix entre els infants que han estat escolaritzats anteriorment i els que no han anat mai a l'escola, que solen provenir de zones rurals molt apartades de països com ara el Marroc, Gàmbia o Pakistan. En aquest cas, a les dificultats de l'aprenentatge de la llengua s'afegeix la manca de referents, pautes i hàbits escolars més elementals, tant pel que fa al nivell d'aprenentatge, com a les actituds que el permeten:

*“I molts vénen amb una escolarització molt pobre. A nivell d'hàbits escolars, molts vénen que han estat molt poc temps a l'escola o han seguit un procés d'escolarització molt irregular. (...) I, després, també ens arriben nens que no han estat mai escolaritzats. Per exemple, ara tinc un alumne de Bangladesh que va arribar per quart i no havia estat mai a l'escola.”* (BADOBA07)

*“La majoria arriben de zones rurals que no han anat a l'escola. I amb les famílies,*

*també, sempre hi ha alguna família que porta més temps i pot fer de traductora, o demanem serveis. El nen que arriba ara, ja troba tot això, que els primers no. La majoria dels magrebins no han estat escolaritzats i per adaptar-se necessiten més de dos cursos, perquè la llengua és molt diferent. Els romanesos o búlgars ja és una altra història, han anat a l'escola, tenen disciplina i els hi costa molt menys adaptar-se.” (TADOCA07)*

Una altra qüestió a tenir en compte és el sistema educatiu dels països de procedència, entre els quals s'indica que hi ha diferències importants que repercuteixen en l'adaptació als centres de Catalunya, tant pel que fa a actituds i disciplina, com quant a continguts i nivells acadèmics. Dins dels països de Llatinoamèrica, es considera l'escolarització dominicana especialment insuficient. En general, el nivell de països com Santo Domingo o Equador, es considera dolent; el de Bolívia, Guatemala o Perú, es considera més baix que l'autòcton, amb l'excepció dels nens que vénen d'escoles catòliques peruanes, que tenen un nivell alt:

*“Ara diràs que sóc classista. Però els nens depèn molt del país que vénen. Nens llatinoamericans... Santo Domingo és un desastre. És una república bananera absoluta. Els nens baixen del cocotero i vénen per domesticar. Cuba millor, però sin excessos. Allà, tenen una educació molt rígida i molt dura i al principi els hi costa molt encaixar on hi ha més llibertat, on no hi ha tanta disciplina... Colòmbia i Equador, van fent. I Perú o molt bons o molt dolents depenent si vénen dels hermanos o no vénen dels hermanos. Els que venen dels hermanos són brillants, són nens de 5è que et fan equacions de segon grau. Brillants. Los hermanos del Perú són brutals. Bolívia són formiguetes, no són brillants, aquells que no tenen ni altos ni bajos. Són uns nens que poques vegades te'ls trobaràs en una baralla amb uns altres. Passen desapercebuts, però un dia dius “mira aquest nano que bé”. És com si no fos a la classe però va fent. I els del Pakistan molt bé. Jo no sé els que els hi donen per beure o per menjar, però no n'hi ha ni un amb problemes a nivell d'aprenentatge. Són superinteligents, supervius. A ells, els hi sembla que no. Són molt exigents amb ells mateixos i el dia que es llencen a parlar és una conversació sencera. El dia que se sueltan, alucinas. Són molt disciplinats també. Suposo que vénen d'un sistema educatiu així.” (BADOPE07)*

En general, el nivell dels nens procedents de Xile, Argentina o Uruguai es considera bo:

*“El nivell que porten varia molt. Per exemple, els americans si vénen de l'Argentina o l'Uruguai porten millor preparació acadèmica i un nivell cultural diferent, també. Llavors, segons el país, amb un curs que estiguin a l'aula d'acollida en tenen suficient. Però, altres nens que t'arriben de Perú o d'Equador el nivell és molt més baix.” (TADOSE07)*

Es destaca el bon nivell acadèmic dels nens de països de l'est d'Europa o l'extraordinària facilitat per a les matemàtiques dels nens xinesos o l'alt nivell d'anglès

que tenen els nens indis o pakistanesos, si es compara amb els autòctons del mateix nivell.

Als infants que vénen de països amb sistemes més disciplinats, com el xinès, el marroquí o el romanès, els resulta difícil d'entendre les normes que regeixen l'escola i com s'han de comportar, ja que, un cop percebuda la relativa relaxació de la disciplina del nostre sistema educatiu, per comparació amb aquells dels quals procedeixen, de vegades, mostren dificultats per percebre les normes, potser més subtils, que el determinen:

*“Una cosa, que em sembla important dir, és que a nivell de disciplina, potser, hi ha menys conflictes que a les escoles ordinàries. Si es posen els mitjans, són nens que fan una escolaritat bona. Però bona.” (BADOPE07)*

*“Els nanos asiàtics són nanos bastant disciplinats, perquè les seves cultures i famílies són més rectes. El nano que ve del Marroc són més nerviosos i moguts. Amb les nenes no hi ha dificultat de disciplina i els nanos, podríem dir que són més inquietos, però també són molt vius. Els d'Amèrica Llatina potser en conjunt no és un nano amb tanta empenta. Van fent poc a poc.” (BADOMI07)*

*“El concepte d'escola és diferent i, potser, els sobta una mica el tarannà que regeix aquí, les relacions mestres/alumnes. Jo penso que ells, els que són grans ja, venen d'un sistema cultural molt més rígid on queda molt clar qui és el professor i qui l'alumne. Són alumnes que quan arriben són molt dòcils, estan a l'expectativa i, al cap de poc, canvien a una actitud “d'aquí és campí qui pugui” i després s'han de tornar a recol·locar. Els sobta molt que mestre i alumne es tractin de tu i que hi hagi una relació més relaxada, jo penso que això els sobta molt.” (GIDOLLA07)*

Una dificultat afegida per una part dels docents entrevistats és que els nois marroquins mostren resistències per respectar l'autoritat d'una dona (de la mare i, tot i que menys citat, de la mestra).

*“I un altre problema que jo em trobo és amb els nens magrebins, no les nenes. És una cosa que ho he anat constatant, la mare és la que té la responsabilitat d'aquests nanos i jo penso que no té prou autoritat davant dels nens. Les nenes acostumen a ser més submises, més disposades a fer-ho tot, però amb els nens hi ha poca autoritat per part de la mare, poc control, en molts casos em sembla que es veu desbordada.” (GIDOLLA07)*

A més d'això citat, també han mencionat que un factor determinant és el nivell sociocultural i socioeconòmic de les famílies, la zona de procedència i si aquesta zona

és urbana o rural, però també, com hem dit anteriorment, com estan vivint el dol els membres de la família.

### 3.2. La percepció de les famílies

Quan arriben a Catalunya, les famílies immigrades es troben amb una realitat que, de vegades, és molt diferent d'allò que esperaven. Venir a Europa, per a molts, té una connotació de participació automàtica en la suposada societat de l'abundància i el benestar. I, a la duresa real de la vida, s'hi afegeix la frustració del seu somni i les seves expectatives d'una vida millor i amb bones oportunitats per a ells i per als seus fills. No poden comprendre per què, en la societat del benestar, pot ser tan difícil cobrir unes necessitats tan bàsiques com tenir sostre i menjar o per què s'han de pagar serveis que, com l'educació, teòricament són gratuïts:

*“Vénen amb una altra mentalitat. Jo he parlat amb algunes famílies, i ells, al venir a Espanya, es pensaven que aquí es vivia com en un paradís. L'altre dia parlava amb una mare molt maca sudamericana que ha vingut i em diu “és que és molt dura la vida aquí, Miquel, no em pensava que era així, la vida està molt cara, hem de treballar i no ens podem dedicar als nostres fills perquè hem de treballar per pagar el lloguer i pensàvem que la vida seria més fàcil”. I altra gent maca que ha vingut hi ha tingut que tornar a Uruguai, a Paraguai, a Xile, gent amb estudis, que han vist que era molt car viure aquí, han estat un any o dos a Barcelona, han vist que era molt car i han tornat. Una se'n va tornar allà a fer de professora. Ells, quan arriben aquí, pensen que serà una altra cosa, i quan veuen la realitat ho troben molt dur.” (BADOCA07)*

Un cop incorporats a l'escola, es considera que l'actitud de la família és fonamental i marca de manera molt significativa el resultat de l'adaptació, perquè condiciona la motivació i l'atenció dels infants per obrir-se als aprenentatges necessaris. L'actitud positiva de la família envers la nostra societat, la voluntat d'adaptar-se a la nova situació que es viu com actual, facilita el procés d'adaptació i integració escolar del seus fills.

*“Depèn molt de la valoració que fa la família. N'hi ha que tenen una actitud positiva i d'altres negativa. Entre els factors que componen una actitud negativa hi ha el procés de dol fins que s'arriben a adaptar. Però normalment, depèn de la valoració que fa la família de l'arribada aquí. (...) Jo, els casos que m'he trobat que no avancen en l'aprenentatge del català ni en la socialització, són casos que la família els hi està dient que tornaran al seu país. Però, aquests casos són una minoria, afortunadament. La majoria de famílies, potser pensen marxar, però, no ho diuen als nens, no ho matxaquen tant. Lo que influeix molt és com la família fa viure tot aquest procés.” (TADOSE07)*

D'altra banda, el refugi en la nostàlgia del que s'ha deixat o perdut o la fantasia de tornar, que converteix la situació actual en provisional, allarga el dol dels nens i els dificulta els aprenentatges.

Alguns docents citen, com a exemple de la influència per part de l'actitud tancada de les famílies, l'especial dificultat de molts nens llatinoamericans per aprendre el català, la qual atribueixen a la reticència d'aquestes famílies, que ja dominen una de les llengües oficials, a acceptar la necessitat d'aprendre el català:

*“El que ajuda més a que un nen vulgui aprendre català i ho faci, després de molts anys treballant, veig que no depèn del nivell acadèmic, ni de la llengua materna, depèn molt més de la valoració que fa la família de l'aprenentatge del català.” (TADOSE07)*

Existeixen problemes de comunicació amb les famílies nouvingudes, a causa del desconeixement del català i el castellà, que dificulten els diàlegs més bàsics i tornen inviable qualsevol intent d'explicació amb un mínim de complexitat amb els progenitors que procedeixen d'entorns culturals i lingüístics molt diferents. D'una banda, sempre hi ha algun parent, un veí o algú del mateix origen que pot traduir i facilitar la comunicació. De l'altra, també existeixen serveis de traducció als quals es pot recórrer en cas necessari.

*“Fa dos o tres anys que l'IME ens ha posat traductors, i es pot utilitzar aquest servei en les reunions de pares i a les entrevistes. Tenim traductors de xinès, de sarakoulé, de tot. I, llavors, els que no entenen cap de les dos llengües que parlem aquí, això millora. I millora l'assistència dels pares a les reunions.” (GIDOMA07)*

Existeix una considerable diversitat de models familiars, sobretot atribuïda a les procedències i cultures diferents, però no només a això, ja que són conscients que la nostra societat també ha canviat força. Les pautes de socialització que s'estableixen i l'educació informal al si de les famílies són molt diverses, com també ho són la seva composició, funcionament i valors.

*“Una característica de Llatinoamèrica és la situació familiar. És un altre sistema. “Papà està” i ara “no està” o han tingut “siete hermanos de cinco padres distintos”. Tot plegat és un altre sistema. Un altre concepte de família. Els de Llatinoamèrica, normalment, vénen les mares soles o amb una criatura i arrossegueu la criatura i van*

*enviant diners allà per a que vagin venint criatures. També és un problema a nivell d'ordre, perquè la mare ha de treballar i els nanos han d'estar moltes hores a casa sols. Troben normal que els crios estiguin pel carrer... És una altra mentalitat. (...) Els de Pakistan són famílies estructurades absolutament. Hi ha una jerarquia de valors. Hi ha el papà, la mamà, l'avi, l'avia. Aquí, los de arriba mandan sobre los de abajo. El germà gran se'n cuida del petit. M'imagino que van amb molta disciplina perquè, si no, amb tants germans a casa, com governes això? La mama està sempre a casa, el papa treballa. La mare els porta. Quan arriben sempre hi ha algú a casa, una figura adulta per estar amb ells, per controlar.” (BADOPE07)*

*“Entre els llatinoamericans, els dominicans i els bolivians, no solen ser la família estereotipada com la catalana, sinó que és la mare que ha tingut un fill de jove amb un noi, se l'ha deixat allà, ha tingut una altre parella i un altre fill.” (BADOCAS07)*

*“ (Els marroquins) Són famílies complidores dels acords. Les famílies immigrades no són gens problemàtiques i accepten el procés educatiu. Fan tot el que se'ls demana i que poden. Les mares no treballen.” (TADOCA07)*

Com havíem indicat, el grau de coneixement del funcionament del centre varia molt en el cas de pares nouvinguts o si ja fa uns anys que els seus fills hi assisteixen. En general, es valora que les relacions van millorant amb el temps i la pràctica. Els canvis percebuts van des de l'aspecte físic i la cura personal, fins a l'afectivitat en la comunicació amb els docents.

*“N'han vingut alguns que venien de dalt d'una muntanya i venia amb el burka tancat. I jo li vaig dir a una que venia amb ella “digues-li que així no pot venir, que m'espanta els nens a l'escola” Però, clar pobreta, el dia següent, la nena venia en pijama perquè no tenia roba. S'ha d'entendre (...) Moltes famílies continuen a l'escola. I jo, ja començo a tenir fills d'antics alumnes filipins. Però fa uns anys, moltes famílies se'n van anar a Hospitalet perquè allà podien comprar-se un pis. I llavors en vénen uns altres.” (BADOCAS07)*

*“Les famílies que porten el tercer o quart fill ja notes el canvi. Vénen més a l'escola i participen més. Els fills petits normalment es troben amb unes circumstàncies millors, tot es facilita molt més. Els pares ja tenen un coneixement de l'escola, els nanos s'integren.” (BADOBA07)*

*“També hi fa molt el temps. Ara, tenim moltes famílies que ja és el tercer o quart germà que ve a l'escola. Això ja els dona molta més seguretat i s'enteren de moltes més coses. Tot i això, de vegades, pregunten. A infantil, ho tenim molt més bé perquè els pares venen cada dia i els veus cada dia. Tot i que hi ha nens que sempre marxen amb el pare dels amics.” (GIDOMA07)*



Molts progenitors van a l'escola quan matriculen el seu fill i l'acompanyen el primer dia a l'aula d'acollida o a les reunions inicials. Durant el curs, acudeixen quan se'ls convoca a les reunions de tutoria per parlar dels seus fills. Però no és habitual un seguiment de les activitats que fan. Quan el seguiment existeix, està molt en relació amb el nivell acadèmic i socioeconòmic dels pares. Com més elevat, més expectatives tenen els pares en l'educació dels seus fills i, sobretot, tenen una major capacitat per comprendre el procés que estan fent, així com també per ajudar-los si els cal.

Per als pares amb nivells acadèmics i socioeconòmics més baixos, l'escolarització del seu fill és un procés que no comprenen en profunditat, ja que, de vegades, ells mateixos no han estat escolaritzats o no han completat els estudis. Tant si tenen molt d'interès en l'escolarització del seu fill, per les oportunitats que li pot oferir, com si no en tenen, no el poden ajudar en la realització de deures o altres activitats en relació amb l'escola.

Alguns pares tenen dificultats per comprendre la importància de l'assistència dels seus fills a les activitats extraescolars o que aquestes formen part del treball escolar encara que es realitzin fora del centre. Un tipus d'obstacle ve de la creença que aquestes activitats no són lectives i no tenen importància i, per tant, la despesa que en molts casos impliquen és innecessària. També els preocupa que els pugui passar alguna cosa en sortir del centre. En alguns casos, certes activitats no estan ben vistes en la cultura d'origen, com, per exemple, fer música els nens d'origen marroquí o fer gimnàstica o natació les nenes. Finalment, algunes famílies marroquines es preocupen pel menjar, no només perquè els seus fills no mengin porc, sinó també per si els fills petits menjaran prou i bé.

A les escoles que participen d'un Pla Educatiu d'Entorn, o d'algun altre dispositiu similar, les subvencions i ajuts econòmics per a les activitats extraescolars i les colònies, han contribuït molt poderosament a incrementar la participació en aquestes activitats, les quals, en molts centres, s'havien deixat de realitzar per una baixa assistència abans de la posada en marxa d'aquestes mesures.

Aquest fet permet suposar que una possible via per solucionar els problemes que, en alguns casos, es produeixen en relació a la participació en activitats extraescolars i colònies, pot ser la universalitat i gratuïtat d'aquestes activitats, per tal de garantir els

drets dels infants a l'educació. El fet que l'assistència millori si les activitats són gratuïtes fa pensar que, en certa mesura, els arguments en contra de la realització d'aquestes activitats, de vegades, encobreixen raons econòmiques.

El paper de les AMPAs és més actiu en les escoles de barris menys degradats i amb existència de teixit social, on els nens d'origen immigrat són una minoria. En aquests centres, sempre hi ha alguns pares amb temps disponible i voluntat de coparticipar amb l'escola en l'organització d'activitats. Aquests pares asseguren el funcionament de les AMPAs i organitzen activitats a les quals s'incorporen, també, bona part dels nens d'origen immigrat.

En entorns menys favorables i amb força concentració de famílies immigrades, hi ha escoles que també han aconseguit la participació dels pares i el seu ajut, tot i que aquesta participació implica, normalment, una intervenció molt activa i orientadora per part de la direcció del centre. En canvi, als centres on no es dóna aquesta intervenció, molts pocs pares participen en les AMPAs i, fins i tot, poden ser inexistents. Aquesta baixa o nul·la participació, probablement, està en relació amb la manca de temps per dedicar a d'altres activitats més enllà de la subsistència més bàsica.

Algunes escoles han establert comunicació amb associacions o entitats per tal d'informar-se sobre algunes comunitats immigrades, poder millorar l'involucrament de les famílies i aconseguir la participació dels nens en activitats com les sortides o les colònies escolars. Però, aquest tipus de contactes, malgrat que els van servir per a obtenir-ne informació, en general no han continuat ni han donat els resultats esperats.

*“També era un dels objectius del Pla estratègic: l'agafar més informació sobre aquests col·lectius per tal de millorar les relacions amb les famílies. Va coincidir que tots ens van dir: “això no es fa ni en un any ni en tres, això necessita temps”. En el cas dels gambians, perquè pensen que ja els hi està bé tot el que feu i a casa també, no cal que els hi digueu res perquè ells també està bé tot el que fan. També es va mirar si, en trobades que ells tenen, es podia fer incidència per aconseguir l'assistència a unes colònies o a una sortida.” (GIDOMA07)*

En aquest moment, aquests centres dipositen més esperances en la figura del mediador intercultural. Per les referències que en tenen, han posat certes expectatives que aquesta mediació faci entendre als pares allò que l'escola espera d'ells, que ho compreguin, ho

acceptin i ho facin. Efectivament, detecten dèficits importants en la traducció simple que poden fer alguns traductors, ja que ells mateixos no dominen el català i també detecten dificultats de comunicació que sobrepassen les d'idioma:

*“Es bastant difícil. Anys endarrere, es van fer molts esforços per trobar un interlocutor vàlid a través del Pla de Immigració, però va ser molt complicat. (...) Costa molt trobar mediadors culturals amb capacitat d'actuar. Un simple traductor sempre l'acabes trobant i, a nivell oral, que un esquema de la reunió tampoc el pot fer, no tenen molta capacitat lectora en català. Fa molta falta un mediador cultural. Això es fa especialment evident amb els gambians.” (GIDOMA07)*

## 4. Les relacions família-escola

### 4.1. La comunicació

Totes les escoles han establert mecanismes per fer possible o per facilitar la comunicació a nivell lingüístic amb els pares d'origen immigrat. Moltes utilitzen traductors, si és necessari, a les reunions d'inici de curs, a les trimestrals, si en fan, i també a les de tutoria. En alguns centres, també hi ha servei de traducció dels fulls informatius. Quant a la comunicació quotidiana, sempre hi ha algú de la mateixa procedència, un veí, un amic, un parent o un nen, que pot actuar puntualment com a traductor i intermediari entre l'escola i la família. Però, segons l'opinió d'alguns docents, l'idioma no és l'únic obstacle per a la comunicació amb els progenitors d'algunes procedències determinades, com para per exemple amb els magrebins i els gambians. Per a aquests, hi ha una separació clara entre els àmbits de la família i l'escola. Aquests progenitors no posen obstacles a l'actuació de l'escola perquè no s'ingereixen en el seu terreny, però no comprenen per quin motiu han de participar en un àmbit que no els correspon. Tampoc comprenen la ingerència de l'escola en el seu àmbit, on consideren que no té cap mena d'autoritat:

*“A partir de que vam tenir aula d'acollida, vam fer algunes trobades amb diferents col·lectius d'aquesta gent, gambians i magrebins, que eren els que més hi havia, una mica per veure com ho podíem fer perquè precisament aquestes famílies se sentissin més a gust a l'escola i poguessin participar més en algunes tasques. Hi ha dues coses que tallen una mica, la primera, l'idioma i la segona, la manera de pensar d'aquestes famílies respecte a l'escola. Perquè ells creuen que a l'escola els mestres fan el que han de fer i és el seu terreny i a casa seva és el seu terreny i aquesta col·laboració que demanem, ells potser no la veuen així. Perquè ells creuen que l'escola ja ho fa prou bé, i, ells a casa i tu a l'escola, cadascú lo seu, sembla que és la seva manera de pensar. Que això, de vegades, també fa que costi més tenir aquesta relació.” (GIDOMA07)*

Aquesta diferència de percepció i d'objectius és inconcebible per l'escola, des del punt de vista de la qual els comportaments dels pares són interpretats com a mostra de poc interès en l'escolaritat dels seus fills o en la participació. Aquest judici *a priori* dificulta la comunicació més bàsica amb els progenitors, ja que es considera que no volen col·laborar i no compleixen amb el rol que l'escola (els professionals que hi treballen) espera. Alguns docents creuen que les persones més permeables al sistema de valors de l'escola són apartades de les seves comunitats i que falten generacions perquè es

comprenguin els objectius comuns i els drets i deures. Des d'aquest punt de vista, es percep la necessitat de mediadors interculturals de les diferents comunitats que, tenint clar quins són els objectius de la institució, els facin entenedors i aconseguixin comunicar-los a les famílies, així com també la necessitat de compliment de les normes socials i de conèixer i interioritzar els drets i els deures de la societat receptora. De fet, observem que els docents fan un discurs molt lligat a la seva professió i amb la seva representació del que creuen que és la forma adequada de les famílies de participar a l'escola. Amb tot, aquesta forma correcta no es dona tampoc per part de famílies no immigrades que freqüenten els centres escolars de Catalunya. La definició de participació i forma correcta de relació difereix entre docents i famílies, així com també difereix entre els mateixos docents, d'una banda, i entre les famílies, de l'altra.

*“Deixar molt clar que en aquesta societat hi ha unes normes que s’han de complir. Que totes les persones tenen uns drets i tenen uns deures. Tots, no només una part. (...) Suposo que calen generacions per això. Però aniria molt bé una persona del seu entorn que ho tingués molt clar això. I n’hi ha, però justament, aquestes persones queden com separades del grup. Quan hi ha una persona que s’acosta més al que som nosaltres, aquesta persona és clarament apartada. Fins i tot, no només amb els marroquins, sinó també amb els senegalesos o els gambians passa això. Si algú de la seva cultura entengués que tots hem de col·laborar per arribar a complir uns objectius, tant els d’aquí com els d’allà, si algú fos capaç de tenir-ho clar i convèncer i que això s’estenés com una taca d’oli... Però això, algú de fora no ho pot fer. Primer, perquè no els coneixem prou i no tenim la manera de fer-los-hi entendre. En canvi, algú d’ells mateix tindria efecte. Un mediador cultural de la pròpia ètnia.” (GIDOLLA07)*

Es percep, en certa manera, com un abús de confiança el fet que moltes famílies s’acostin a l’escola en els moments que són del seu interès, que per obtenir plaça pels seus fills o assessorament per sol·licitar beques i ajuts, però que després no ofereixin la col·laboració que correspon:

*“Moltes famílies, en el moment de la matriculació fan tot el possible per acostar-se a l’escola, però després, com que seràs tu qui els demanarà coses a ells, seran ells qui no els interessarà respondre.” (GIDOLLA07)*

En general, quotidianament, la comunicació és millor en els cursos més baixos, on les mares van cada dia a recollir els nens, ja que el contacte directe i habitual assegura la recepció adequada de la informació. Però alguns docents, també, perceben dificultats en la comunicació perquè les diferències culturals són molt importants i la traducció no sempre és capaç de transmetre el contingut de les preguntes ni obtenir respostes que

puguin satisfer els protocols establerts, que es consideren necessaris. Hi ha consciència que les mares, molts cops, han estat extretes del seu ambient habitual i les perceben desanimades o tristes, però no sempre perceben aquesta tristesa com una necessitat comunicativa, o sobre la qual es pugui o s'hagi d'incidir:

*“Hi ha una traductora que fa de pont. Però continuo pensant que no és el mateix, perquè les preguntes que puc fer, em sembla que no queden prou reflectides, per les contestes que em donen. Hi ha un problema cultural de no entendre el que s'ha de preguntar, què es vol saber. Per exemple, amb els nens petits, és molt important saber com va anar el part, que va menjar primer, com va començar a parlar, què esperava la mare que fes, si han patit alguna malaltia, si hi ha hagut alguna malaltia mental a la família... “No hi ha malalties” i de totes aquestes coses o no en tenen una imatge, o és una imatge molt diferenciada de la nostra. I quan els hi preguntes tot això, se't queden mirant sense entendre què vols saber. Són molt joves, han estat extretes del seu ambient i portades cap aquí i això els fa cert estat de depressió que no saben com portar-se'l i estan desanimades –elles diuen tristes– i jo diria una mica més que tristes.” (GIDOLLA07)*

La manca d'informació, de formació o de coneixements, així com l'heterogeneïtat de les formes de criança<sup>16</sup>, també influeix en el fet que els missatges, tot i ser rebuts, no siguin compresos de la manera que s'espera. Això causa inquietud als docents, perquè veuen que els allunya dels objectius pedagògics de socialització i desenvolupament dels hàbits, tal i com l'escola els estableix

Encara que, en els cursos més baixos, la comunicació es produeix, de manera quotidiana i directa, en portar i recollir els nens, en aquests nivells, com en tots els altres, també hi ha progenitors amb els quals no és possible mantenir cap mena de contacte, ja sigui perquè no poden o perquè no el valoren com a important o necessari. D'altra banda, el grau d'informació dels pares i la comunicació milloren amb el temps i l'experiència, de manera que es nota un canvi important en sentit positiu quan ja no és el primer fill que porten al centre. En els cursos més alts, la comunicació resulta més difícil perquè són els fills els qui han de fer d'intermediaris i, en alguns casos, quan les mares no llegeixen català o castellà, traduir el contingut dels missatges.

Tots els malentesos que es produeixen en la transmissió de la informació creen una

---

<sup>16</sup> “No tenen prou informació. No és que no facin cas, però per exemple, si els hi dius que els nens de P3 és important que vinguin a l'escola et diuen que són molt petits i si dius “però és que aquí s'està desenvolupant uns hàbits i s'estan socialitzant i que això els ajudarà” ells et diuen “és que si al matí dormim, dormim”. Tenen uns valors completament diferents.” (GIDOLLA07)

trama a través de la qual s'interpreten les conductes i dificulten la comunicació real. En general, és molt més profund l'esforç per fer arribar el missatge de l'escola o per obtenir la informació que es considera necessària, d'acord amb els protocols d'actuació, que no pas el d'escoltar i comprendre les inquietuds i demandes dels pares, els quals, d'altra banda, no les formulen sempre de manera explícita o comprensible.

#### 4.2. Els valors

En una societat canviant, els valors que transmeten l'escola i la família poden no ser coincidents o entrar en contradicció. Es parla de la manca d'hàbits de conducta, de la sobreprotecció dels infants per part dels pares i de la poca autoritat d'aquests, elements que, juntament amb la crisi de valors, configuren el discurs encara vigent, en molts casos, per l'educació dels nens autòctons i que fa palesa la crisi de la societat i de l'escola. Ara, a aquests elements, se n'afegeixen d'altres, com la diversitat, l'afluència contínua d'immigrants a alguns centres, que aguditzen la crisi de l'escola en posar en qüestió tota l'organització i la metodologia vigent. D'altra banda, els fenòmens de redistribució de les poblacions escolars tendeixen a configurar un model que en la teoria és d'immersió i en la pràctica, a moltes escoles de zones urbanes deteriorades, és converteix en una educació segregada, almenys quant a l'origen de la població escolar.

La majoria dels docents entrevistats opinen que els currículums són respectuosos amb la diferència de valors, que es tracten amb respecte i que també es té en compte la diversitat. En el cas dels nens nouvinguts, es fa una adaptació de currículums prioritzant els aprenentatges bàsics de la llengua i les matemàtiques i donant menys rellevància a d'altres coneixements.

Altres docents pensen, però, que realment no s'han introduït grans canvis, per exemple en els llibres de text, tot i que, potser a nivell d'imatge, ara es té en compte la diversitat de la població escolar. De fet, sí que és cert que caldria una anàlisi en profunditat del que apareix en els llibres de text, especialment per prendre en consideració la diversitat cultural de la societat i evitar continguts que construeixen imatges simplificades o estereotipades de determinades cultures o religions, o que en altres casos simplement s'ignoren:

*“Intentem treballar amb els llibres que ofereix el Departament. Crec que les editorials no han canviat res. Però és una impressió, no m’he parat a mirar-ho. Puc veure que s’està treballant com fa 15 anys que no hi havia ni un 10% d’immigració. Potser si que ara pots veure que els nens no són tots blancs, apareix algun negre o xinès.” (GIDOLLA07)*

També, són conscients que estan en una escola catalana amb un model educatiu d’immersió lingüística. Per això, recolzant-se en valors que consideren elementals i que haurien de ser universals, com el respecte, l’honestedat o l’esforç, expliquen les tradicions catalanes i utilitzen el català en totes les activitats escolars. Es considera que l’adquisició dels valors i tradicions de la cultura d’origen pertany a l’esfera privada i es realitza en el si de la família o en activitats socials, culturals o religioses, on la família participa o decideix fer participar els seus fills:

*“Nosaltres donem els nostres valors, els pares tenen la convivència... Jo penso que hi ha uns valors elementals en totes les cultures: ser respectuós amb els altres, ser treballador, ser honrat. Són valors universals que són els que treballem. I lo altre, cadascú a casa seva que expliqui el que vulgui. Nosaltres expliquem les tradicions catalanes, canten cançons catalanes i el teatre és en català. Expliquem lo nostre, perquè lo seu ja ho saben.” (BADOMI07)*

Però, de vegades, l’aplicació d’aquest model en escoles on els immigrants superen el 90% i que, normalment, estan situades en entorns castellanoparlants presenta certes dificultats, ja que l’únic contacte amb la llengua i la cultura catalana és l’escola. Pels docents, el model d’immersió resulta més aplicable i real en aquelles escoles on la proporció d’alumnat d’origen immigrant és menys elevada.

Molts docents opinen que l’escola laica és una garantia d’equanimitat i que, per aquesta raó, entre d’altres, a l’escola no s’hauria d’ensenyar cap religió, ja que aquesta qüestió pertany a l’esfera privada. Tot i que educant en les tradicions catalanes s’aborden celebracions religioses, com el Nadal, opinen que han de ser tractades com a fets culturals sense transcendència en el sentit espiritual i que això pot evitar conflictes amb famílies d’altres religions, com, per exemple, musulmans o testimonis de Jehovà:

*“Les escoles cada cop som més laiques, però sempre hi ha una nadala o un poema que et parla del pessebre o els reis i aquí és on trobem els conflictes més grans. En determinades famílies, això crea un conflicte i el que intentem és explicar-ho com un fet*



*cultural sense cap transcendència. També, es creava, abans, el conflicte amb altres religions com poden ser els testimonis de Jehovà.” (GIDOLLA07)*

D'acord amb la normativa legal, les escoles han d'ofertar, de manera obligatòria, l'assignatura de religió catòlica. En algunes escoles, la majoria dels alumnes fan formació alternativa, ja que molts pares, autòctons i estrangers, també pensen que la religió pertany a l'esfera privada i no a l'escolar. En altres centres, on s'oferta com a assignatura obligatòria, les classes de religió són benvingudes perquè la majoria de l'alumnat és d'origen centreamericà o filipí de famílies catòliques practicants. Finalment, en alguna escola, s'opta per impartir l'assignatura d'Història de les religions, apta per a tothom.

Ara, a l'escola, apareixen també comportaments que reflecteixen els conflictes i algunes pautes de l'entorn que requereixen l'insistència en els valors de la diversitat i el respecte. Les escoles han d'educar tant per neutralitzar la manifestació de comportaments racistes i xenòfobs, com les reaccions visceralment que s'hi oposen.

*“Hi ha conflictes al pati, a fora, esperant-se per entrar. Pots pensar que el que passa podria passar per qualsevol altre tema, però passa precisament pel fet de ser marroquí. Saps la típica frase “moro de mierda”, que està de moda? Pues sentir això en una disputa potser si els dos que es barallen fossin del mateix país potser haurien trobat alguna cosa que fes tan de mal com això, però pel fet de ser un musulmà i l'altre no, fa que això prengui una altra mesura. I aquesta frase, actualment, és el detonant d'una disputa greu i ha fet que en alguns moments ens preocupés perquè surt en el moment menys esperat. Com dins d'un grup que a tu et sembla que no hi ha problemes et vindrà un nen o una nena plorant dient que li han dit aquesta o una frase similar. I intentes no donar-li importància a la paraula i ressaltar que el que volien era barallar-se i fer-se mal. Però, tot i així, veus que en el fons no han vingut a queixar-se perquè no li han deixat això, sinó que el motiu que realment ha fet que s'enfadessin de veritat ha sigut que un ha sentit aquesta frase (...). Les diferències que es poden trobar entre un nen marroquí i un nen d'aquí no són per la religió, són socials, culturals i econòmiques. Els problemes vénen més per “a tu t'han comprat la bici i jo no en tinc i jo vull una bici i et trec la bici o et robo les rodes de la bici nova que t'han comprat (...). Ens comencem a trobar amb conflictes de la mateixa comunitat, dificultats que tenen els mateixos nens, a l'escola, amb els nens d'aquí. I, aleshores, les famílies no ho canalitzen gaire bé i ens estem trobant que ho resolen per la via de “jo vaig, l'espero a la sortida i esbatusso aquell que ha empiat la meva nena” o coses així.” (GIDOMA07)*

Tampoc no existeix sempre l'hàbit de solucionar els conflictes mitjançant el diàleg i, de vegades, quan les famílies intervenen, la seva manera de gestionar el conflicte té poc a veure amb la que l'escola aprovaria. Aquestes intervencions, quan són relatives a

conflictes amb nens autòctons, poden conduir a problemes amb els pares autòctons, que entenen que cada pare s'ha d'ocupar dels seus propis fills i no pot renyar i encara menys agredir els altres. Per exemple, la idea que qualsevol adult pot corregir o renyar a un nen s'atribueix a dos contextos diferents: en un cas, per justificar la desatenció dels seus fills que ronden pel carrer i, en l'altre, per justificar el fet de renyar o agredir a un nen que consideren que ha perjudicat el seu fill:

*“(...) Ells tenen clar que nosaltres hem de resoldre els problemes que tinguem a l'escola. Si no el resollem, llavors, ells intervenen. Vull dir que el diàleg, ells no el tenen com a eina. (...) Entenen que, aquí, manem nosaltres i que ho resolguem nosaltres i quan hi ha algun conflicte i intervenen, sol ser una via no de diàleg, una via violenta (...) D'alguna manera, ells vénen d'una societat on tota la societat educa i controla els nens, porta el control de les conductes inadequades, però aquí, això no hi és, cadascun porta el control dels seus propis fills. Això ens està costant molt. (...) No totes les famílies, però les que desatenen més els seus fills, d'alguna manera, ells pensen que algú ja controlarà els nens. (...) Clar, és el que passava aquí abans, que la mainada rondava, i tant els hi feia un crit del flequer, com si se n'anaven a bosc, del que estava pasturant. És la societat que els nens són de tota la comunitat. I, aquí, no.”*  
(GIDOMA07)

Per als docents, no tots els estrangers resulten igual de conflictius, ni tenen els mateixos conceptes sobre l'educació dels fills. Els que en presenten més són els de Gàmbia i el Magreb, tot i que també hi ha moltes diferències d'apreciació en funció de quin és el referent de comparació. Per exemple, a Girona, els marroquins o els gambians es consideren conflictius; a Balaguer o a Tarragona, en canvi, aquests col·lectius es perceben com a respectuosos, complidors dels acords i col·laboradors amb l'escola quan es comparen amb els autòctons, molts d'ells d'ètnia gitana, que també formen part de la població escolar dels centres. En altres llocs, aquests conflictes es refereixen com a molt puntuals i anecdòtics. D'altra banda, els col·lectius que es perceben com a menys conflictius, independentment del grau de participació en la vida de l'escola, són els indis i els pakistanesos:

*“Notem molt la diferència amb els asiàtics, no és que participin de la vida de l'escola, perquè tenen un concepte educatiu diferent. Els punjabis són molt diferents.”*  
(GIDOMA07)

En els barris i entorns socialment més degradats, els docents creuen que no es pot deixar només a la família la cura dels menors, sinó que cal conèixer i intervenir per canviar els

comportaments socials que generen la poca dedicació dels pares, així com també les mancances de l'entorn immediat on viu la família, i és necessari dotar-los dels elements per a la gestió dels conflictes. En aquest sentit, es creu que l'aplicació de Plans Educatius d'Entorn pot ajudar a cobrir els aspectes de socialització i formació deficitaris, fent possible l'assoliment d'un desenvolupament més integral. De fet, sovint es creu necessari que es faci una reeducació familiar en la cura i en el seguiment de l'escolarització dels fills.

En el cas dels infants procedents d'altres entorns culturals, apareixen diferències notables en aspectes que, dins de la nostra societat i en el marc de l'escola, fins ara es donaven per descomptat i formaven part de l'educació informal en el si de les famílies. Entre aquests aspectes, es troben els hàbits i les pautes respecte a la salut, la higiene, la son, l'alimentació o la necessitat d'assistir a l'escola. Segons l'opinió d'alguns docents, la diferència entre els valors que vol inculcar l'escola als alumnes i els valors de moltes famílies immigrades és enorme i es manifesta en els criteris sobre l'aprenentatge, els hàbits i en tot l'entorn educatiu:

*“Els criteris sobre l'educació, crec que són molt diferents. Hi ha una gran diferència de valors entre els que exposem aquí a l'escola i els que tenen dintre de la majoria de les famílies, tant pel que fa a l'aprenentatge, com als hàbits, com tot l'entorn que hi ha al voltant de l'educació. Aquestes serien les dues grans dificultats, la manca de comunicació i la diferència de criteris en educació.” (GIDOLLA07)*

Les necessitats, perspectives i expectatives de la institució escolar estan situades a gran distància de la realitat, la vida i les necessitats o expectatives en l'educació, tal i com les perceben determinades famílies, referint-se sovint a les immigrades. La incomunicació i la incomprensió entre aquests dos mons és manifesta. Per aquesta raó, la institució escolar troba tantes dificultats per a desenvolupar la seva tasca educativa entre aquestes famílies i els nens:

*“A mi, em dona la impressió que entre aquest col·lectiu de nanos i l'escola o la institució escolar hi ha un salt impressionant. I que les perspectives, les expectatives i les necessitats que té una institució com un centre escolar, (...) moltes vegades està a anys llum o topa amb coses que ells ni es plantegen, a nivell d'horari, a nivell de demanda d'esforç, a nivell d'organització. En el cas dels gambians, sobretot jo crec que hi ha... El món que tenen ells a fora i el que tenen aquí me sembla que és molt allunyat.” (GIDOLLA07)*

També es considera que els mètodes memorístics i autoritaris, que s'utilitzen en algunes escoles coràniques de la comunitat gambiana, entren en contradicció directa amb els valors de l'escola, que busquen la implicació de les famílies en el procés d'aprenentatge del seus fills:

*“Quan hi va haver tot aquell problema amb Sant Roc, que els nanos els picaven a cops de pal, que devia ser l'única manera, perquè nens que aquí a l'escola són incapaços d'aprendre's la taula dels dos, et foten una rècula en àrab que ni l'entenen ni saben que diuen. Perquè els hi dius “què dius” i et diuen “no ho sé”. “I com t'ho aprens això si aquí no aprens res, a l'escola?” “Oh, és que allà piquen”. I nens que han arribat a dir “Oh, jo m'estimo més allà que piquen i no t'empipen gaire que no pas vosaltres que poseu deures”. Això m'ho havien dit. Que els hi posis deures, que impliquis una responsabilitat en el seu aprenentatge, tot això els va molt gros.” (GIDOLLA07)*

Les dissonàncies, que es manifesten en els seus aspectes més pràctics al menjador, a la piscina i en la formació ètica o religiosa, expressen diferències culturals. Tots els factors apuntats fan palesa que la diferència de valors culturals i pautes de conducta entre les famílies dels diversos orígens han de ser treballats a l'escola i els nens poden ser un factor clau en l'enculturació dels seus pares en aquells aspectes de la nostra societat que els resulten necessaris per a una inserció funcional.

Resulta evident que els docents entrevistats creuen que existeix una distància important entre els valors de la societat receptora (i, per tant, els de l'escola) i els de les persones immigrades, especialment d'alguns orígens concrets i/o procedents de nuclis rurals amb tradicions i formes de relació social (i amb l'escola) força diferents en comparació a les existents a Catalunya. Tot i això, especialment a mig i llarg termini, creuen que les famílies immigrades poden anar convergint amb l'escola, tal i com demostra el fet que creuen que, amb el temps de relació, el coneixement del sistema educatiu i la relació amb els seus professionals millora<sup>17</sup>. Tot i això, hi ha valors i creences que són difícils de modificar i xoquen frontalment amb els de l'escola.

#### 4.3. Les expectatives educatives

La percepció dels mestres és que els pares, durant l'ensenyament primari, no tenen

---

<sup>17</sup> Vegeu: Garreta (2010).

encara projectes consolidats de futur per als seus fills. En molts casos, l'horitzó immediat és acabar la primària i passar a la secundària obligatòria.

No hi ha una actitud homogènia dels pares envers l'escolarització dels fills, ja que es considera que depèn molt de l'origen i la formació dels pares. Però molts docents opinen que bona part dels progenitors immigrants no valoren la carrera escolar dels seus fills com un element determinant del seu futur. Opinen que, en primer lloc, l'escola és on poden deixar els infants per anar a treballar. En segon lloc, tots valoren que efectuïn aprenentatges que els permeten inserir-se a la societat de manera funcional, com llegir i escriure, ja sigui per trobar feina, per poder tenir carnet de conduir o per portar els comptes del negoci familiar. Tots saben que existeix un període d'escolaritat obligatòria que han de complir, ja que no poden treballar legalment abans de certa edat. Això sí, molts desitgen que els seus fills millorin socioeconòmicament, que puguin accedir a bones feines o que estudiïn, encara que no sempre les pràctiques van d'acord amb les expectatives.

Quan els pares tenen expectatives clares que els fills estudiïn, generalment és perquè ells tenen un nivell d'estudis alt. Moltes vegades s'ha posat com a exemple el cas de les famílies sud-americanes i també de les romaneses. A més, per als docents entrevistats, les famílies filipines donen molta importància a l'educació dels seus fills i moltes, si poden, els porten a escoles concertades catòliques, i molt freqüentment acaben els estudis secundaris o universitaris, depenent també del nivell educatiu i econòmic dels pares.

Quan el nivell d'estudis no és alt, encara que hi hagi la il·lusió que els fills estudiïn perquè puguin fer alguna cosa millor que ells, no hi ha una idea clara de carrera escolar, i molt menys una estratègia per assolir el seu propòsit. Així, citant l'exemple de famílies procedents de l'Amèrica Central, de l'escola n'esperen servei, que tinguin cura dels seus fills per ells poder anar a treballar i que els formin perquè quan estiguin en edat d'anar a treballar puguin trobar feina. En són un exemple les famílies pakistaneses que esperen uns aprenentatges perquè els seus fills es dediquin al comerç familiar.

Respecte a les famílies marroquines, les opinions són diverses, probablement perquè hi intervenen factors com la procedència i el nivell socioeconòmic dels pares, però, també,

el fet que es tracta del col·lectiu que porta més temps a Catalunya. Així, és possible que, en l'opinió dels docents, es comprenguin situacions molt diferents, com poden ser la d'uns nouvinguts acabats d'arribar de les zones rurals o de famílies instal·lades des de fa anys.

Entre els que provenen de l'Índia, Pakistan o el Marroc, trobem algunes diferències en les expectatives que els pares tenen respecte als nens i a les nenes<sup>18</sup>. La inversió, tan econòmica com emocional, és més elevada en els nens, mentre que, de les nenes, moltes famílies n'esperen, fonamentalment, que es casin joves. Alguns mestres en són conscients i expressen que no és així en tots els casos, ja que, per la seva experiència docent, tenen coneixement que hi ha famílies marroquines i pakistaneses que tenen expectatives professionals també per a les seves filles i les animen a continuar els estudis secundaris no obligatoris quan són bones estudiants. A més de la diferència d'expectatives de futur, en el cas de les nenes marroquines, es constata que, moltes vegades, han d'assolir obligacions domèstiques des de molt joves que els poden dificultar el bon rendiment escolar. Aquestes responsabilitats són un *handicap* per a les nenes, ja que poden interferir amb l'assistència a classe i el rendiment, sobretot quan passen als estudis secundaris i, en ocasions, no poden seguir-los amb normalitat. D'altra banda, alguns mestres opinen que la docilitat a què se les educa, facilita que les nenes assoleixin els continguts acadèmics i obtinguin millors resultats que els nens, que sovint presenten problemes de disciplina.

---

<sup>18</sup> “Per exemple, les nenes valoren que tingui la possibilitat d'entendre, de parlar, de llegir quatre coses i punto, perquè s'hauran de dedicar a cuidar la família. Per als nens, tenen més expectatives, però molt limitades. Suposo que entenen que, quan tinguin 18 anys, hauran d'anar a treballar en algun treball manual.” (GIDOLLA07)

#### 4.4. La implicació

En general, els pares immigrants participen poc al centre si es compara amb el model teòric de participació escolar al nostre país que, d'altra banda, tampoc no és gaire real a moltes escoles<sup>19</sup>. Efectivament, el model escolar vigent s'ajusta tan poc a les famílies immigrades com a bona part d'aquells pares i mares treballadors amb llargues jornades laborals i sous baixos que habitualment viuen en barris perifèrics i solen quedar fora de molts àmbits de decisió i participació social, entre els quals es troba també l'escolar:

*“A nivell de reunions inicials de curs, tenim, des de sempre, uns nivells d'assistència molt baixos des d'abans que hi haguessin nouvinguts i els continuem tenint. Si el normal era que assistissin 4 o 6 pares, doncs, ara, a lo millor, d'aquests n'hi ha dos que són mares d'immigrants (...) No col·laboren ni s'impliquen. N'hi ha molt pocs que ajudin als fills a fer deures. Però això, ni els autòctons, perquè, normalment, són famílies treballadores que treballa tant el pare com la mare i arriben tard a casa i no tenen ajut.” (TADOFLO07)*

*“Hi ha famílies que estan molt conscienciades i col·laboren i participen i n'hi ha que no, que amb això que no entenen l'idioma no et porten res. (...) Les famílies que no participen és per causes culturals i econòmiques. Alguns es pensen que l'escola ja els ho ha de donar tot, et diuen que ells no tenen recursos i llavors ja no col·laboren en res.” (TADOFLO07)*

Entre els elements que poden contribuir a explicar la poca participació dels progenitors es troba la dedicació a treballar durant jornades extenses i mal remunerades i la situació precària de moltes famílies que normalment disposen de molt poc temps per dedicar als seus fills, com és el cas de moltes famílies llatinoamericanes. Un altre element és el fet que molts pares i mares no poden ajudar els seus fills a fer les tasques escolars perquè no tenen instrucció o no dominen el català<sup>20</sup>, situació força estesa entre algunes mares marroquines i pakistaneses, que diuen que no poden ajudar els seus nens a fer els deures, tot i que disposen de temps per tenir-ne cura ja que la majoria d'elles no treballen fora de casa.

---

<sup>19</sup> Com indicàvem en un estudi sobre les associacions de mares i pares d'Espanya (Garreta 2008), es tracta d'una participació molt formal, ja que és la que els centres requereixen (assistència a les reunions i a les tutories i inscripció i participació en l'AMPA, principalment).

<sup>20</sup> Per als docents, algunes d'aquestes famílies utilitzen la dificultat d'idioma i la seva situació de manca de recursos econòmics com a pretextos per tancar-se en banda a qualsevol col·laboració amb l'escola.

La manca de comunicació i diferència de criteris entre l'escola i la família és un altre dels factors que dificulta la participació de moltes famílies immigrades. Però, en alguns centres amb una alta concentració d'immigrats, els docents detecten que, en els darrers anys, les famílies immigrades s'apropen més a l'escola, malgrat els problemes d'idioma i que no compreguin en profunditat què representa l'escola o no distingeixin clarament de quines coses poden venir a parlar a l'escola i de quines altres no. Aquests centres han fet un esforç per obrir l'escola i crear espais de comunicació afectiva i efectiva amb els pares i entre els pares. Les celebracions aporten el marc idoni per aquest tipus de comunicació, que alguns dels docents consideren una condició necessària per al treball pedagògic.

*“Està canviant. En els darrers 5 o 6 anys veiem que les famílies s'apropen cada cop més a l'escola. Però els pares també tenen problema de llengua. No tots entenen l'escola de la mateixa manera. No saben què representa l'escola, de què poden venir a parlar i de què no. I això és difícil. Fem reunions amb traductors i els informem que l'escola és un espai obert, que poden venir a parlar i a preguntar el que faci falta... Fem dinars conjunts per compartir i per obrir una mica l'escola. Hi ha molts que aquesta barrera els costa molt.” (BADOBA07)*

*“No tenen cultura d'associacionisme, del que es pot fer, no. Tampoc el temps. Ara, si fas una festa on hi hagi menjar i ball, hi venen tots (...) Algunes mares participen. Ens acompanyen a les sortides i col·laboren. Però hi ha molts pares que no.” (BADOBA07)*

*“Quan els hem demanat participar a les setmanes culturals, que fessin menjar, sí que participen.” (TADOFLO07)*

Molts pares busquen que el seu fill rebi formació, que des del seu punt de vista és necessària, sobre religió, cultura o llengua del seu país o d'aquells altres amb els quals té afinitat per motius culturals, com és el cas de l'anglès pels nens filipins o pakistanesos, o l'àrab per als musulmans. Aquesta formació, normalment, es realitza en horari extraescolar i la proporcionen membres de la seva comunitat, professionals o no. Molts nens marroquins assisteixen a la mesquita (centre d'oració) a partir de certa edat i allà reben classes de l'Alcorà i llengua àrab. Els nens gambians també. La valoració negativa d'aquestes activitats o, almenys, de la seva possible repercussió en la vida escolar dels nens, només apareix clarament entre alguns mestres. En el cas dels gambians, els arguments que aporten alguns mestres de Girona són que les llargues hores passades estudiant l'Alcorà en espais que no reuneixen les mínimes condicions de salubritat durant el cap de setmana, fan que els nens arribin a l'escola esgotats. També



consideren que són llocs on es pega als nens quan no fan les coses bé i que aquest mètode no és compatible amb els drets humans ni amb la línia pedagògica de l'escola catalana.

En el mateix sentit, alguns mestres consideren que la celebració del dejuni de Ramadà repercuteix sobre el rendiment escolar dels nens. I que, malgrat això, els pares consideren que, a partir de certa edat, ells ja poden participar-hi si ho fan per voluntat pròpia:

*“Les diferències fonamentals són la religió i el nivell econòmic. Quan és la festa del xai no venen cap magrebí a l'escola. Normalment, alguns dels nens grans ja comencen a fer el dejuni i no rendeixen res absolutament. I quan els dius que són nens petits i que això no ho han de fer, et diuen “oh, és que ells volen” i amb això ho arreglen.”*  
(TADOFLO07)

En altres casos, no es cita cap problema concret, només que els nens assisteixen a aquestes activitats. En una de les escoles de Tarragona entrevistades, s'ofereixen classes d'àrab com activitat extraescolar. Aquesta activitat ha sigut organitzada des de l'AMPA, en la qual participen mares marroquines. També els pakistanesos porten els seus fills a la mesquita o al temple sik i en algunes poblacions, també, s'organitzen classes per a les nenes, d'anglès o altres continguts que imparteix una mare.

Els filipins estan força organitzats. Els nens, catòlics, assisteixen a catequesi i els diumenges van a l'església. També tenen un centre on es troben els caps de setmana.

En els llocs on funciona un Pla Educatiu d'Entorn, s'ofereix un ampli ventall d'activitats d'oci, esport i repàs o ajut per a fer els deures. També hi ha entitats que gestionen la realització d'activitats extraescolars i de recolzament, com per exemple el GRAMC, que treballa sobretot a les comarques de Girona, i, també, hi ha diverses iniciatives municipals en diferents ciutats, per exemple a Olot. A Balaguer hi ha diverses iniciatives de la Creu Roja i Càritas en el mateix sentit, tot i que sembla imminent la posada en marxa d'un Pla Educatiu d'Entorn a nivell de ciutat, que es planteja oferir activitats de qualitat a un espectre ampli de població, superant la imatge assistencial associada a les iniciatives existents.

La percepció per part dels docents de les demandes que fan els pares immigrants no són homogènies. Hi ha valoracions molt positives, com el fet que són molt agraïts i respectuosos, en comparació amb els pares autòctons, i que fan tot el que poden d'allò que els demanen els docents. Altres percepcions són, per exemple, que deleguen molt en l'escola tot el que fa referència a la cura i educació dels seus fills i que no assumeixen la seva part de responsabilitat en el procés educatiu. Les valoracions més negatives es refereixen a les demandes econòmiques i d'ajuts, com l'exigència de moltes mares marroquines o centroamericanes, que esperen, de vegades, que l'escola les ajudi en les gestions per tramitar beques i ajuts. Els docents pensen que la manca de recursos econòmics no els dóna dret a no assumir la seva responsabilitat. Sembla que, per algunes escoles, la càrrega de gestionar beques i ajuts que els ha delegat l'Administració, sense que elles considerin que fer aquestes funcions correspongui al centre, es percep com una sobrecàrrega de treball i un favor o atenció envers les famílies immigrades, que potser haurien d'estar agraïdes per això i per haver obtingut plaça al centre.

### **III. Les famílies d'origen immigrat i l'escola**

Els progenitors entrevistats són pares de les mateixes escoles on s'han realitzat entrevistes als mestres. I, molts dels contactes, encara que no tots, han estat facilitats per les escoles, que han demanat a algun pare o mare si volien col·laborar en l'estudi, de la mateixa manera com ho feia un membre de l'equip docent.

El resultat és una mostra molt diversa de 25 pares, als quals s'ha demanat, en la majoria de casos, des de l'escola, si volien col·laborar. Quan aquesta connexió no ha estat possible, en algun cas s'ha acudit a l'AMPA, mentre que, en altres, s'ha procedit a conèixer les hores de sortida i entrada dels nens per trobar algun pare o mare disposats a col·laborar.

Aquestes entrevistes representen una bona part de la diversitat d'origens i situacions presents a Catalunya, tot i que algunes procedències no hi són presents, com per exemple xinesos i pakistanesos. Però la mostra és altament representativa dels orígens més corrents a gairebé tots els centres on s'han realitzat entrevistes, i que són marroquins i llatinoamericans. Probablement, els docents han valorat la bona capacitat de comunicació dels pares, així com la bona disponibilitat a l'hora de concertar les entrevistes, especialment amb els pares nouvinguts, per tal de garantir un cert nivell de comprensió i de permetre que expressin les seves percepcions i opinions.

Algunes de les famílies que s'han entrevistat fa anys que estan establertes a Catalunya, mentre que d'altres fa poc temps que hi han arribat. Alguns han vingut directament del seu lloc d'origen i d'altres han vingut al lloc on ara resideixen després de llargues trajectòries de migració per altres països. Són d'origens culturals i socioeconòmics molt diversos, encara que, ara, tots són treballadors. Tenen fills en tots els cursos de l'ensenyament primari, a escoles situades a diferents racons de Catalunya.

CIUTAT	PROVÍNCIA	ORIGEN	GÈNERE	ACRÒNIM
Barcelona	Barcelona	Xile	mare	CHIBABA07
Barcelona	Barcelona	Marroc	mare	MABACA07
Barcelona	Barcelona	Marroc	mare	MA1BACA07
Barcelona	Barcelona	Romania	mare	ROBAPA07
Barcelona	Barcelona	Marroc	pare	MABAPE07
Barcelona	Barcelona	Colòmbia	mare	COBASE07
Barcelona	Barcelona	Filipines	pare	FIBACAS07
Barcelona	Barcelona	Algèria	mare	ARGELBABA07
Barcelona	Barcelona	Colòmbia	mare	COBAMI07
Barcelona	Barcelona	Bolívia	pare	BOBAMI07
Cornellà de Llobregat	Barcelona	Colòmbia	mare	COBASA07
Cornellà de Llobregat	Barcelona	Equador	mare	EQBATO07
L'Hospitalet de Llobregat	Barcelona	Perú	mare	PEBACH07
L'Hospitalet de Llobregat	Barcelona	Bolívia	mare	BOHOFO07
L'Hospitalet de Llobregat	Barcelona	Marroc	mare	MABAGO07
L'Hospitalet de Llobregat	Barcelona	Equador	mare	EQBALO07
Olot	Girona	Gàmbia	mare	GAGIMA07
Olot	Girona	Marroc	pare	MAGIMA07
Banyoles	Girona	Gàmbia	pare	GAGIDRA07
Girona	Girona	Marroc	mare	MAGIMA207
Llagostera	Girona	Marroc	mare	MAGILLA07
Tarragona	Tarragona	Argentina	mare	ARTASE07
Tarragona	Tarragona	Marroc	mare	MATACA07
Tarragona	Tarragona	Marroc	mare	MATAFLO07
Balaguer	Lleida	Gàmbia	pare	LLEGAAN07

El guió de l'entrevista que ens ha dirigit pretenia aprofundir en la situació i la història familiar, la situació escolar dels fills, la valoració que fan de l'escola i dels docents i les relacions que mantenen amb els centres. A continuació, anirem presentant els principals resultats obtinguts de les entrevistes a les famílies d'origen immigrant.

## 5. La situació escolar

En general, els pares estan satisfets de la situació escolar del seus fills. Valoren positivament l'acollida que els ha donat l'escola i també fan una valoració globalment positiva de tot l'entorn escolar, de la integració dels seus fills als centres i de la relació que mantenen amb els altres alumnes i amb els professors. Malgrat aquesta bona valoració global, hi ha alguns punts de fricció.

Aquests punts es refereixen a l'adaptació, al retard de la carrera escolar com a conseqüència de l'enfocament que es dona a la discordància de calendaris escolars entre els països de procedència i el nostre, al procés d'adaptació en un marc d'immersió lingüística i a l'aplicació que en fan a les escoles, que pot significar la pèrdua de fins un curs escolar a causa de no conèixer la llengua de comunicació de l'escola.

### 5.1. El procés d'adaptació

Tot i que es valora molt positivament l'actitud dels mestres i de l'escola, l'adaptació resulta un període difícil i que té una durada variable. Sempre suposa la pèrdua d'un entorn físic i afectiu conegut per començar de nou:

*“Al principio, era muy duro esto de volver a empezar, porque era verlos entrar al colegio y secarse las lágrimas. Porque, para ellos, fue dejar todos sus amigos, todas sus cosas.”* (ARTASE07)

*“Le costó adaptarse al cambio de comida. Al idioma no, porque en la escuela le hablan catalán todo el día y lo ha aprendido. Ella es adaptable, a donde va se adapta rápidamente. Al llegar no hablaba con nadie, no tenía amigos, pero al poco tiempo ya. Fue fácil.”* (PEBACH07)

*“Cogió amiguitos enseguida, hablaba de sus amiguitos y de su profesora... Ella es muy sociable y se hace amigos.”* (EQBALO07)

En el cas de nens nouvinguts que provenen de països on no es parla ni el català ni el castellà, la incorporació a l'escola comporta una dificultat major en els primers moments, que s'afegeix a la dificultat d'adaptació al nou entorn escolar i vital. D'una banda, no poden comunicar les seves necessitats més bàsiques ni entendre res del que

els diuen els adults. D'una altra banda, tampoc no es poden relacionar amb els companys de classe. L'aïllament que senten els primers dies pot fer patir els nens de manera considerable durant el període d'adaptació i, de vegades, depenent del caràcter, conduir a un cert tancament inicial. En els cursos més baixos, aquesta situació és més dramàtica ja que són nens que encara necessiten molt ajut i indicacions en la seva cura personal i no saben ni tan sols com ho han de fer per demanar aigua o si poden anar al lavabo. Però també sol ser més breu:

*“La llevé al colegio. Le costó bastante. Le costó casi un año adaptarse. Veníamos de otro país, pero allí, ella era la reina y en cambio aquí, ella era nadie. Ella no podía hablar. Aunque le podían coger cariño por ser guapísima o por ser una niña más, pero los niños no se podían relacionar con ella por el idioma. Y entonces, ella también se cerró un poquito y sufría bastante, porque creo que ella quería pero no daba bastante de sí misma. Y, poco a poco, ya lo ha conseguido y ahora todo el mundo la quiere, en la clase y en el colegio, tanto a ella como al niño. Se han integrado bien. Y en idioma, bien, bien. El niño, sobre todo, porque él empezó desde guardería.”* (ROBAPA07)

Els nens que han nascut aquí i han anat a l'escola bressol en incorporar-se al cicle inicial ja coneixen el català i són capaços d'expressar-s'hi. La socialització prèvia fa que el procés d'adaptació sigui més suau. Per als que no han anat a la llar d'infants, l'escola significa el primer contacte amb el català i la socialització infantil, tal i com l'entén el sistema educatiu al nostre país. Efectivament, l'assistència i la puntualitat, que es valora com un factor important des de l'escola bressol, és una necessitat de la institució o dels pares, que han de deixar els seus fills per anar a treballar, però no dels infants.

Força infants marroquins, nascuts aquí, no van a l'escola bressol perquè les mares no treballen fora de casa i es dediquen precisament a criar-los. No veuen la necessitat que altres hagin de tenir-ne cura si elles mateixes ho volen i ho poden fer. No creuen que sigui una necessitat educativa i, encara menys, que hi hagin d'assistir a l'escola bressol, quan el nen es troba malament o té son. Però alguns nens marroquins també han anat a la llar d'infants, en un cas, perquè la mare treballava i, en un altre, perquè va tenir tres criatures en poc temps.

Això sí, els infants de pares amb un nivell socioprofessional més alt han anat a l'escola bressol abans d'iniciar l'escolaritat, ja hagi estat al país d'origen, aquí o en algun altre país on han viscut prèviament:

*“En Chile, iban a un pre jardín, aunque tenían 2 y 3 años y la mayor llegó escribiendo su nombre a los tres años y hacían dibujos (...)” (CHIBABA07)*

*“Mi hija fue a la guardería desde los 11 meses. En Italia. Bolivia está muy atrás en la educación. Allí no se da mucha importancia a esta edad.” (BOHOFO07)*

Per als nens més grans, l'adaptació és dura perquè deixen un entorn escolar i comunicatiu per arribar-ne a un on hi ha factors que no dominen, com per exemple, en molts casos, la llengua. En els cursos més alts, el desconeixement del català, les diferències en el calendari escolar –que fan que si acaben el curs allà, arriben a mig curs aquí i si arriben per començar el curs aquí, hagin de deixar a mig curs el país d'origen– o el criteri seguit per l'escola per a l'adaptació dels nens, poden fer que hagin de repetir curs:

*“El pequeño empezó en P3, Francisco, a P5. Y, para ellos, fue más fácil. Para Martina, fue lo peor, como llegamos en agosto, ella estaba allá, en un quinto grado que no pudo concluir, (...) y, aquí, tuvo que empezar quinto otra vez. Y lo que más le costó, fue el tema de las amigas. En un principio, ella, cada día, se conectaba a internet. Pero, poco a poco, se fue integrando.” (ARTASE07)*

*“Vino con quinto vencido, pero, como nos retrasamos en la gestión, la pusieron en cuarto y ahora ya está en quinto otra vez.” (BOBAMI07)*

## 5.2. El rendiment, les notes i les qualificacions

Hi ha pares que, en un primer moment, valoren més l'adaptació al nou ambient que els continguts, ja que veuen l'acomodació com un pas previ sense el qual no es pot plantejar un bon rendiment escolar:

*“A mi, como soy maestra, no me preocupaba tanto el tema educación, en un primer momento, sino que se sienta cómoda y que se integre en el ambiente.” (ARTASE07)*

Però, hi ha pares llatinoamericans que han arribat amb fills al darrer cicle de primària, que es mostren dolguts perquè els seus fills han perdut un any i s'han retardat a causa del fet que, en arribar aquí, els han posat en un curs més baix del que els corresponia o els han fet repetir el mateix curs que havien acabat al seu país. Valoren que aquesta

situació ha estat negativa per als nens, els quals, en veure's obligats a repetir continguts que ja dominen, perden motivació perquè s'avorreixen a classe o es senten frustrats perquè veuen que els seus resultats acadèmics no es valoren i no es reconeix el resultat del seu esforç:

*“Y entonces, los niños de allí, cuando llegan, como van más adelantados que los de aquí, se chocan y empiezan como a bajar de nivel, a quedarse estancados porque para ellos es una rutina, no prestan atención porque ya lo saben y se aburren. Lo único que no saben es el idioma. Porque a muchos niños ya de 10 o 11 les cuesta. Yo he visto muchas personas que... También depende de los padres.”* (EQBAT007)

Alguns veuen la necessitat d'aprendre el català com a causant del retard i es queixen que, almenys fa uns anys, era impossible aconseguir un reforç per fer-ne un aprenentatge intensiu. Per aquest motiu, infants acostumats a treure notes excel·lents i que, també, les obtenien aquí, han hagut de repetir curs:

*“Cuando llegué con mi hija mayor, que ahora tiene 16, ella vino a estudiar aquí, a esta escuela. Lo que se le dificultó al principio, fue el catalán. Para ella, hablarlo y escribirlo, ella se sentía bloqueada. Traté de buscar un profesor y me dijeron que hacían falta reunir 15 niños para que de la administración dieran clase de repaso de catalán. Y alcancé a reunir 12 nenes, pero no los 15. Fui al ayuntamiento para ver si había alguna ayuda y me dijeron que para los adultos sí, pero para los nenes no. Este fue el primer obstáculo que nos encontramos. La niña hizo el sexto y tuvo que repetirlo por el catalán. Se sentía bloqueada. Tenía notas excelentes. Pero con la profesora y el director de la escuela nos dijeron que sería lo mejor, porque allá en el instituto no le iban a repetir en castellano lo que estaban diciendo en catalán. Y que era mejor tener una buena base. Se lo explicamos a ella, lloramos un poquito, pero repitió el sexto (...)”* (COBASE07)

La frustració inicial és més gran perquè molts pares llatinoamericans han escollit venir a Espanya precisament perquè es parla l'espanyol. La proximitat lingüística els fa pensar que ells i els seus fills tindran menys dificultats. Molts, ni tan sols tenien informació que, a Catalunya, l'ensenyament és en català i es troben amb el que consideren un problema.

Però no tots els pares llatinoamericans pensen igual. Per a alguns, la diferència de lèxic fa que el castellà d'aquí els resulti tan o més difícil que el català. D'una banda, les facilitats amb l'idioma no són les esperades, ni tan sols amb el castellà. D'una altra banda, es podria pensar que la motivació inicial per l'aprenentatge del català i la



dificultat estan en relació amb l'actitud dels pares, amb si el seu projecte posa l'èmfasi en tornar, que fa que es percebi com un entrebanc, o el projecte fa èmfasi en quedar-se, encara que sigui provisionalment, que els porta a una actitud més positiva:

*“Al mayor, los primeros días le costó, pero ahora, está tan acostumbrado ya. Al principio, le costó mucho, le costaba menos el catalán que el castellano. Entendía mejor el catalán que las palabras del castellano. El vocabulario es muy diferente. Después, al cogerle confianza al profesor fue mejor. Se ve que no preguntaba porque le daba un poquito de vergüenza preguntar.”* (EQBATO07)

Els pares procedents de països no castellanoparlants no plantegen l'aprenentatge del català com a problema, ni els europeus de l'Est, ni els africans, ni els asiàtics. Cap dels pares no castellanoparlants planteja dificultats en aquest sentit, potser, perquè tots parlen diverses llengües, siguin o no lletrats i troben lògic que els seus fills hagin d'aprendre el català si han de viure aquí. Potser també, pel fet que ells, quan arriben, no dominen cap de les dues llengües oficials de Catalunya, i que els fills aprenguin el català no els sembla un esforç incòmode ni innecessari.

Alguns dels progenitors se senten contents de les bones qualificacions i del nivell alt del seu fill respecte del grup classe. Un problema que veuen alguns dels pares que es preocupen pel rendiment escolar dels seus fills, és que hi ha molta tendència a igualar nivells. Es permet als alumnes repetir exàmens fins que surten bé, així com també hi ha alumnat que va passant de curs sense assolir coneixements. Segons l'opinió dels progenitors, aquesta actitud perjudica i desmotiva els que estudien i fan les tasques escolars correctament. D'altra banda, alguns d'aquests infants i les seves conductes i actituds es posen en relació directa amb molts dels problemes de violència i agressivitat a l'escola. Aquest problema també es percep en relació amb l'arribada de nouvinguts a mig curs en els nivells superiors de l'ensenyament primari:

*“Les dan tanta facilidad para igualar a los niños, que repiten un examen para que los que han dado malo se puedan igualar y para mí esto es un grave error. Porque los que han estudiado, se han de sacrificar y volver a estudiar y dar el examen porque otros no han estudiado. Esto es lo que está mal. Pero que venga un extranjero, no. Ahora, hace unos días, ha llegado uno al curso de mi hijo, que esta en 5º. ¿Cómo lo van a pasar a 6º? ¿Cómo va a tener el mismo nivel que los que han estado estudiando todo el curso?”* (EQBAT007)

### 5.3. Les relacions

Per als pares amb certes expectatives respecte l'educació dels fills, no resulta fàcil trobar una escola pública amb la qual es puguin identificar, però esmercen els esforços necessaris per trobar un centre que els sembli que pot assegurar l'educació dels seus descendents, tant pel que fa a instrucció i continguts, com a valors essencials o merament certa urbanitat. Alguns pares han necessitat esforç, estratègia, fe i sort per poder trobar una escola pública adequada per portar-hi els seus fills:

*“Las dos han estado bien acogidas y han completado el objetivo del curso. Pero hemos pasado por colegios y colegios. Estuvimos en uno, en Segur de Calafell, al llegar a Barcelona. Entonces, al cambiarnos y, como no conocía internamente cómo se maneja esto, estuvimos en otro que no me gustó, (...) que las personas, los profesores son espectaculares, pero no me gustó el ambiente. (...) Y una amiga, que vivía en el mismo edificio en Segur, había trabajado aquí y me explicó un poco el sistema, que era lúdico, que era al aire libre y que era un poco, un modelo dentro de la escuela pública. (...) Acá (a l'escola actual) probé suerte, pero no tenían cupo y, bueno, como hay un dios también, pasó lo que yo quería que pasara, al final, tuve cupo para las dos y estoy superagradecida.”* (CHIBABA07)

En general, els nens s'adapten bé a la dinàmica del centre, encara que, segons l'opinió dels pares, sempre es produeix algun conflicte o fricció amb els altres nens o pares d'aquí o d'altres indrets, però que es mantenen dins dels conflictes que es consideren normals entre nens, tot i que el comportament d'alguns progenitors posa a prova la paciència de la resta de pares i ofereixen mal exemple als nens:

*“No me gusta que hay padres que se cogen la justicia por su propia mano, que también lo he observado. No pueden estar siempre controlando. No pueden entender que son críos y que no se pueden resolver las cosas de esa manera. Tenemos que dar ejemplo, porque si yo empiezo a zamarrear a un niño que no es hijo mío... Si yo tengo un problema, me voy directamente a la profesora y se ha resuelto.”* (EQBAT007)

Alguns pares han citat problemes concrets de violència a l'escola, que han dificultat l'adaptació i la integració dels seus fills i que consideren que no són casos aïllats. Aquests problemes es produeixen en una escola de la ciutat de Barcelona, on el percentatge d'immigrats supera el 90%. En concret, es parla de grupets liderats per nens conflictius i amb problemes, que agredeixen físicament o emocional els seus companys:

*“La nena mía tuvo algunos problemas en su entorno, en su curso, porque son un poco violentos. Ella está educada de diferente forma. Golpear a otra niña o a un niño, jamás lo ha hecho y recibir este tipo de tratos! Un día, llorando se salió de la escuela, no dijo nada a nadie, ni al director, abrió la puerta, se salió de la escuela y se fue a la casa llorando. Yo estaba trabajando y me llamaron, yo estaba trabajando por Sant Boi. Yo le dije “ten paciencia, que no es cosa de muerte, ya te había comentado que la vida es diferente por allá. Hay que ser fuerte”. Lo que sí sé es que siguen molestándola, la niña esa (...), que tiene en su entorno que si pegan, amigas chicas... Claro, vienen mal psicológicamente y no saben nada, ni el dos por dos. Niños que van pasando de curso, año tras año, porque tienen que pasar. Y que están haciendo ya grupos que dicen “no le hablen a ella.” Estas cosas están pasando aquí. No sé si pasa en muchos colegios. Hay violencia.” (BOBAMI07)*

Cap altre pare ha fet referència a problemes tan concrets de violència focalitzada i, en certa manera, organitzada que hagin afectat directament els seus fills. Però sí que es fa referència a agressions. Molts altres manifesten inquietud per les situacions que es poden produir al pati de l'escola, on els jocs dels nens no estan sempre vigilats de prop. Molts dels progenitors que tenen nens als cursos més alts de primària manifesten la incertesa que els genera el pas a l'institut (quin cal triar, en què afectarà el canvi de centre, com serà el nou entorn per als fills...), així com també temen el problema de la violència als centres, sobretot, perquè tenen coneixement que aquest és més greu als instituts. Alguns pares de Barcelona i l'àrea metropolitana citen en concret bandes de joves llatins:

*“Tengo un miedo terrible de que mi hija vaya al instituto. No soy racista para nada. En cada país, como tiene flores, tiene flores secas. Mis paisanos no son todos rosas, también tienen pinchos. Pero, últimamente, he escuchado tantas cosas de las bandas de latinkids que no sé. Me da mucho miedo.” (ROBAPA07)*

*“En el mundo que estamos, no puedo dejarlos de controlar, porque solamente un descuido y todo se transforma. Tengo este temor. Está haciendo 6º y ya pienso a qué instituto irá, porque hay alumnos que sólo van a molestar y a no dejar que los otros avancen y lo malo es que eso es lo primero que se pega. En qué instituto le pongo?” (EQBAT007)*

A més de les agressions directes que poden patir els seus fills, el que els fa por és la mala influència que sobre ells poden tenir aquests nens o nois que van passant de curs sense assolir els coneixements, que creen contínuament problemes als professors i als alumnes i sobre els quals sembla que ni els docents ni els sistema educatiu poden incidir.

Es fa referència a agressions i a professors que no saben o no es preocupen de valorar el risc potencial d'aquestes situacions i a la distància i a la poca accessibilitat dels mestres en el moment concret que els progenitors senten que hi ha alguna cosa urgent per comentar. I, finalment, a la incomunicació i incomprensió que es produeix per la diferent forma d'entendre o d'aplicar valors com el respecte:

*“Ya venía con una inquietud por el comportamiento de los alumnos de Segur de Calafell, que un niño le sacó directamente el anillo del dedo a mi hija. (...) Yo no soy problemática, porque entre niños todos nos caemos y todos jugamos y todos nos peleamos, pero no permito que vayan directamente a lo físico. Y que la profesora a través de una hoja, porque allí no se habla, me dijo que no había pasado nada. Al final, cuando pudimos conversar, le dije que no me gustaba lo que había hecho, y que yo sentía que a mi hija la agredieron, porque el anillo iba en su dedo alguien se lo sacó, y no es por el valor del anillo, si no por el respeto. Y después de la conversación el anillo apareció. Y yo le dije “esto no me importa, pero sí el respeto.” (CHIBABA07)*

Tots els pares estan satisfets amb els professors dels seus fills o, almenys, no expressen queixes. Els aspectes que valoren com especialment positius són la paciència, l'afecte, la capacitat de contenció i el recolzament que ofereixen als seus fills:

*“El profesorado es muy normal.” (EQBAT007)*

*“Han tenido suerte con las maestras. Han tenido mucha paciencia. Tanta paciencia y cariño, en mi país para nada. Venimos de un país que ha sido comunista y allí “tienes que hacer esto, esto y esto”. Y, si no lo hacías, para ti era el marrón.” (ROBAPA07)*

*“Yo, con los profesores de acá, me saco el sombrero porque estoy más que contenta, porque, sin que yo demandara nada, he visto la contención y el apoyo y veo en cada charla que los conocen.” (ARTASE07)*

## 6. Situació actual i història familiar

En arribar al nostre país, molts pares, que han immigrat a Europa buscant millors oportunitats per a ells i els seus fills, es troben que la situació a Catalunya no és tal com se la imaginaven i pateixen una decepció:

*“Al principio, cuando llegué aquí, me decepcionó. Porque yo imaginaba y yo pensaba “esto es Europa, en Europa todo se aprieta un botón y es maravilloso”. Y no fue tan así.”* (ARTASE07)

Al veure desaparèixer les seves il·lusions, la síndrome de l’immigrat ocupa el lloc del somni, del projecte poc realista:

*“Yo decía para qué voy a estudiar catalán, lo hablan muy pocas personas, es muy difícil y me confunde. El síndrome del inmigrante es una negación total porque uno piensa que la educación es mala, que todo es malo. Lo veía todo negativo, nada positivo.”* (CHIBABA07)

I Catalunya es converteix per a algun entrevistat (el cas de la següent mare argentina) en un país petit amb un idioma difícil que només té vigència en aquest entorn restringit, estret i provincià, on es conserven tradicions locals que a qualsevol altre lloc mitjanament modern i cosmopolita s’han perdut o deixat enrera fa molt temps. Considera que Catalunya és un reducte del folklore popular que, als països d’origen, només es conserva en els centres fundats pels emigrants catalans o asturians nostàlgics que, en algun cas, per als immigrants procedents d’Amèrica del Sud, han estat el primer contacte amb la nostra cultura:

*“Venir aquí es como volver atrás en el tiempo, a las tradiciones, a las fiestas de los pueblos, son cosas que en Argentina se han perdido totalmente pero sí que se mantienen en los centros, en el “Centre Català”, donde yo estudié catalán antes de venir, en el centro asturiano, todos esos centros formados por los emigrantes. Allí, estudié catalán 4 meses y al venir aquí sabía lo básico para comunicarme y, aquí, seguí estudiando.”* (ARTASE07)

El procés d’arribada comú en les famílies dels progenitors originaris de diferents països africans –una família argelina, dues de gambianes i la resta marroquines– és que, gairebé en totes les parelles, el primer membre de la unitat familiar que va arribar a Espanya ha estat l’home que, després d’uns anys aquí, torna al país d’origen per casar-

se i fa reagrupament familiar un o dos anys després del matrimoni, quan pot portar a la seva dona sola o amb algun fill petit. Però, en algun cas, es tracta de joves de segona generació d'immigrants marroquins a Espanya que han anat a casar-se al Marroc. Totes les dones han arribat per matrimoni exceptuant-ne una que havia immigrat amb la seva família del Marroc cap a Barcelona.

En moltes famílies centroamericanes, ha arribat primer la mare, amb espòs o sense. Quan la parella està formada (portada d'origen o per recomposició) s'inicia la vinguda dels fills, que poden conviure amb els nascuts aquí.

Les parelles sud-americanes i romaneses entrevistades són matrimonis que han vingut tots junts o bé s'ha desplaçat primer el pare i la resta ha vingut al cap de pocs mesos. Només en un cas hi ha un any de diferència entre l'arribada del pare i la resta dels infants.

En el cas de l'única família filipina entrevistada, va venir la parella sola a treballar i quan van tenir la primera filla, aquí, la van enviar cap al país d'origen, on l'eduquen els avis, per poder continuar treballant aquí. Ara tenen una segona filla petita, que viu aquí amb ells i va al parvulari.

Per alguns dels entrevistats, Catalunya no és el primer lloc on van anar en sortir del país d'origen, sinó que compten amb una llarga trajectòria de migració. Durant aquesta trajectòria, la família s'ha descompost, recompost i dispersat. Les raons de quedar-se finalment a Espanya es deuen a la facilitat de l'idioma, al fet de ser un lloc on es pot reagrupar la família o a causa d'una gran accessibilitat a la residència (temporal o permanent), en comparació amb altres destinacions:

*“Vinimos a Barcelona. Fue el primer sitio de España al que vinimos. Somos de Colombia, pero hemos vivido 12 años en Israel. O sea que llevamos unos 17 años fuera del país. Mi primer esposo tenía un contrato de trabajo en Israel y fuimos para allí. Conocí a mi segundo esposo allí. La niña grande nació en Belén, y cuando fue la guerra del Golfo, viajamos a Sudamérica porque bombardeaban la ciudad y la niña tenía 2 meses. Allí, para tener la nacionalidad es complicado, porque solo la dan por la religión. La niña obtendría la nacionalidad a los 18, pero tendría que prestar el servicio militar dos años y al ser hija de extranjeros, la envían a la frontera, a la zona caliente. Así que no. El motivo de venir a España fue éste. Ella estaba en Colombia con la mamá de mi exmarido. Pensamos en diferentes países, porque mi hija ya se estaba*

*haciendo adolescente y necesitaba la estructura de su familia y a su mamá. Ella nos dijo que le gustaba España porque se hablaba el castellano.” (COBASE07)*

*“Me fui a Italia porque fue el primer país donde tenía contactos, una amiga. En Italia conocí al padre de ella (la seva filla) y cambió mi vida. Él es italiano. Ahora hemos tomado otra decisión y hemos venido a España. (...) Pero estoy convencida que aquí estamos mejor que en Italia. Aquí, hay más integración que en Italia, menos discriminación, sobre todo que allá en el norte. (...) Allá, he estado 7 años casada con un italiano que es algo que ayuda, pero... Yo soy de lengua madre el castellano. (...) Y, aquí, tiene los abuelos mi niña, que fue otra cosa que influyó. Aquí están mi madre y mi hermanito. Poder estar cerca de la familia. Nosotros como emigrantes damos más valor a esto.” (BOHOFO07)*

*“Somos de Bucarest. Allí, también teníamos un negocio, pero como el sistema también se ha cambiado con el Ceaucescu y todo ese rollo, entonces todo ha ido mal y hemos llegado a un punto que ya no se podía tirar para adelante y hemos decidido salir fuera. Tenemos familia en Francia y fuimos dos veces, pero no nos acostumbramos allí. La gente es más distante, más fría, mas sobria y entonces hemos decidido venir para España y nos hemos acostumbrado bien.” (ROBAPA07)*

En altres casos, tota la família es trasllada des del país d'origen a Catalunya per començar una vida nova aquí. Des del principi, el seu projecte és venir per quedar-se a viure al nostre país. Tenen l'esperança que el fet de treballar i viure a Catalunya els oferirà més possibilitats de futur per als seus fills:

*“Nosotros vinimos con la idea de venir para quedarnos. Si venimos con toda una familia estructurada para empezar acá, es porque nos vamos a quedar, por lo menos ése es el proyecto. Vinimos, no sólo por una cuestión económica, si no porque allá no veíamos futuro. (...) La escuela, la mitad del tiempo estaba en paro, si no querías sanidad privada, la pública dejaba mucho que desear. Y, cuando tuvimos que empezar a restringir, empezamos a ver que el futuro no se veía. Veíamos que trabajábamos y trabajábamos sólo para sobrevivir. (...)” (ARTASE07)*

En altres casos, l'estada a Catalunya es planteja com a temporal, per estalviar i poder tornar al país d'origen. Moltes vegades, aquests projectes de retorn incideixen negativament en les seves vides<sup>21</sup>, així com en les actituds dels pares i en l'adaptació i la integració dels nens, que no es poden identificar amb cap dels dos llocs. Aquest és el cas de bona part de les famílies entrevistades procedents d'Amèrica del Sud.

---

<sup>21</sup> *“Tenemos conocidos que no se lo planteaban así, pero, ellos no se dan cuenta de que mientras van y vienen, la vida les pasa. (...) Vienen para trabajar y juntar, pero ellos piensan que cuando vienen la vida se detiene, pero cuando vuelven los amigos ya están casados y con hijos. Y ya no son de allá ni de acá.” (ARTASE07)*

## 7. Valoració de la institució escolar

Els pares entrevistats consideren que l'escola els facilita tota la informació necessària sobre el centre i el seu funcionament. En general, estan contents amb l'escola i amb els mestres a nivell personal i en els aspectes més afectius i els comentaris crítics referits als docents són molt puntuals, ja que, en general, els pares immigrants parlen dels mestres amb molt respecte i consideració. No sempre passa el mateix amb altres elements de la institució escolar, en especial, certs aspectes del currículum, organitzatius i/o de disciplina.

### 7.1. El currículum

Una observació freqüent dels pares és que, aquí, els nens es passen massa hores a l'escola i molt poc temps amb la família. Algunes mares fan esforços per compaginar els horaris laborals amb els horaris escolars dels seus fills per poder veure'ls i estar amb ells. Però altres no ho tenen en compte o no ho poden resoldre. Es considera que per a molts pares, immigrants i autòctons, l'escola és fonamentalment el lloc on deixen els fills per poder anar a treballar.

*“Sí que estoy muy agradecida del lugar donde estoy (...). Pero en cuanto a la educación esperaba otra cosa, no porque sea mala... Pero también yo veo que el cole da respuesta a lo que demanda la sociedad. (...) Porque los padres, no digo que todos, pero para una mayoría, el cole es el lugar donde dejar a los niños para ir a trabajar, no es donde van a aprender. Sí, que a lo mejor, el aumento de la productividad hace que tengan más oportunidades de consumo, pero yo creo que en detrimento de los niños. Creo que esto tiene también que ver con el tema drogas y todo eso.” (ARTASE07)*

Comparant l'escola que tenen amb la del seu país, o respecte a allò que els semblaria bé, alguns pares formulen diverses objeccions respecte els mètodes i els continguts curriculars o els mètodes d'avaluació.

Una és la dificultat de seguir el que els nens fan a l'escola o ajudar-los a fer les tasques escolars, ja sigui perquè, en alguns casos, és difícil d'obtenir informació detallada sobre les activitats que s'han fet a classe i, en altres casos, les aportacions dels pares no són



sempre benvingudes, per exemple, en l'ajut en les tasques escolars o en resolució de dubtes sobre matèries com matemàtiques:

*“Allí hay más análisis. Yo estaba acostumbrada a seguir día a día lo que iban haciendo y aquí no es así.” (ARTASE07)*

*“Las maestras de aquí tienen un don de niños. Mi hija, cuando no entendía algo, me preguntaba y yo la ayudaba. El año pasado, con una maestra suplente ha sido un toque, un pequeño toque. Una persona nueva que no conoce a los niños y tiene otro método (...) yo la notaba un poquito mandona, tal vez por el timbre de voz. Y, entonces, mi hija le tenía miedo y no le preguntaba las dudas y me preguntaba a mí. Y mi hija lo hacía como yo le explicaba, y llegaba al cole y ella le daba bronca, “porque no se hace así”. Y ella bajó, pero cuando volvió a cambiar volvió a subir.”(ROBAPA07)*

Comparant la situació escolar de Catalunya amb altres països, molts progenitors pensen que el nivell dels estudis i l'organització de les activitats és millor als països de procedència. Un aspecte destacat per gairebé tots és que, aquí, no es dona prou importància a l'estudi de la llengua anglesa dins el currículum escolar.

Molts pares opinen que, en altres llocs, s'estudia més i els coneixements s'aborden i assoleixen abans. Es considera que, per les metodologies emprades o per altres raons, el sistema educatiu vigent fa que, a Catalunya, els nens vagin endarrerits en comparació amb països com Colòmbia, Equador o Filipines. Per aquesta raó, quan els nens arriben aquí, pel fet d'haver de repetir coses que ja saben, s'avorreixen i comencen a tenir problemes d'atenció:

*“En Colombia se estudia mucho más. Ella hacía más actividades. Estudiaba el inglés. (...) Iba a un colegio católico. Una parte eran extraescolares y otras actividades el mismo colegio. Van de uniforme. Allí está más organizado. Acá se estudia menos (...).” (COBASE07)*

*“En Filipinas se estudia más. Por ejemplo inglés, y saben todo primero. Aquí más despacio.” (FIBACAS07)*

*“En mi país, la primaria no está bien, pero tampoco mal. Allí, en segundo, los niños ya van por las divisiones grandes y, aquí, todavía empiezan con las multiplicaciones. Estamos un poquito más adelantados. Y, entonces, los niños de allí cuando llegan, como van más adelantados que los de aquí se chocan y empiezan como a bajar de nivel, a quedarse estancados porque para ellos es una rutina, no prestan atención porque ya lo saben y se aburren. Lo único que no saben es el idioma. Porque a muchos niños ya de 10 o 11 les cuesta.” (EQBAT007)*

La comparança també resulta desfavorable amb el sistema educatiu de Xile, que és gratuït i de qualitat:

*“Siempre que hablan a nivel europeo, hablan de España como que hay una mala educación. Yo no puedo juzgar, pero si lo pongo en la balanza al lado de Chile, Chile tiene un nivel académico excelente. A nosotros, nos enseñan inglés desde chicos (...) Los estudiantes no pagan transporte público, tampoco se cobra nada por la educación, ni papeles ni nada, y van con uniforme, un jumper azul con una blusa blanca y unas medias blancas o azules y unos zapatos negros, sea pública o privada, tenga dinero o no tenga. Y el sistema de educación es bueno.” (CHIBABA07)*

Comparant amb altres països europeus com Itàlia, on algun progenitor ha residit abans, es considera que a Catalunya es destinen molts menys recursos a l'educació, especialment en les etapes inicials com l'escola bressol i el parvulari i que una de les raons per què s'observa tanta deixadesa a l'escola d'aquí és pel nombre excessiu de nens per aula i docent (ratio), molt més alt que en altres països europeus com Itàlia, per exemple:

*“Comparando con Italia, a esta edad, los niños están mucho mejor educados y cuidados. Hay que destacar que, quizás allí, destinan muchos más recursos a la educación. Los grupos de clase son más pequeños, sobre todo en la guardería y el parvulario. En esta fase, hay algo que está faltando aquí. Aquí, hay mucha más dejadez con los niños. Seguramente, también tiene que ver con la cantidad de niños por maestro.” (BOHOFO07)*

Comparant amb mètodes més estrictes com el romanès, si bé es valoren positivament les metodologies emprades a Catalunya que, en opinió dels progenitors, fan que els nens aprenguin d'una manera amena, també es pensa que si el sistema fos més recte i directe generaria més responsabilitat en l'alumnat:

*“Y la forma de explicar es superdiferente. En mi país, se pone una o dos veces lo que tienen que hacer, lo explican y tú tienes que captarlo, y si no lo captas, ya estás fastidiado. En cambio, aquí, hay muchos métodos, intentan combinar el juego con la materia. Esto no existe en mi país, para nada. Por un lado, es mejor así porque los niños aprenden jugando. Pero, por otro lado, pienso que si fuera más recto tendrían más responsabilidad. Pero yo no tengo queja porque mis niños están a un buen nivel dentro de la clase. Hace dos años mi hija era puesta como ejemplo de la clase. El nivel suyo era por encima de los nacidos aquí. No puedo decir que todo es “molt bé”, pero está bien.” (ROBAPA07)*

Juntament amb l'apreciació que s'afavoreix la manca de responsabilitat, també es considera que els sistemes d'avaluació són poc estrictes i tendeixen més igualar tots els nens que no pas a valorar i premiar els bons resultats i l'esforç necessari per obtenir-los, la qual cosa ja havíem mencionat anteriorment. Un altre aspecte que no sembla correcte és la manca de respecte i de formalitat en el tracte amb els professors. La percepció és que, a Catalunya, molts nens estan mal educats i no fan cas als professors. La manca de disciplina i respecte, especialment envers els professors, però també envers els pares, és una crítica, gairebé unànime, entre els progenitors de totes les procedències, als nens dins del sistema educatiu català:

*“Aquí mucha libertad. Mucha, mucha. Demasiado. Porque veo los niños que no respetan el profesor. Esto es lo primero que yo veo. Él dice una cosa y... los niños hacen lo que les da la gana, como si estuvieran en su casa. (...) Me preocupa cuando vayan a cambiar al instituto, que los dejan hacer cualquier cosa... En el instituto hay más libertad todavía y esto me preocupa.”* (MABACA07)

*“Para nosotros los profesores son muy importantes. Y es todo muy formal. No es de tú a tú. Hay un respeto y un trato formal a las personas que están detrás de una institución.”* (CHIBABA07)

Comparant-lo amb el sistema educatiu de països com Bolívia i Colòmbia, que presenten com més conservador, es considera que el model d'educació a Catalunya està caducat i no complau ningú, però que manquen idees i consens sobre com renovar-lo:

*“Yo creo que en Colombia los niños son más felices que aquí. Porque aquí hay un sistema educativo que está caduco y todo el mundo está inconforme, pero nadie sabe por donde ir a renovarlo. En Colombia, creo que igual que en Bolivia, es un sistema más conservador, pero los niños tienen su jornada más corta e intensa. (...).”* (COBAMI07)

Però d'altres, comparant-la amb l'educació al seu país d'origen (per exemple, una mare equatoriana) consideren que els agrada més l'educació d'aquí, sobretot pels avantatges del sistema educatiu inclusiu de Catalunya pel que fa a l'atenció a les necessitats educatives específiques:

*“A mi me gusta la educación aquí. El mayor en Ecuador estudiaba en una escuela pagada que tampoco era tan mala. (...) Estoy contentísima porque el tratamiento aquí con Jon. Tenía lenguaje pero ya le han dado de alta. Ya pronuncia frases completas. Soy del AMPA. Va a las colonias. Yo lo veo todo muy bien.”* (EQBATO07)

En general, els pares marroquins es mostren força satisfets amb l'escola d'aquí. A molts, se'ls fa difícil comparar-la amb l'escola al Marroc per diversos motius, com per exemple pel fet que ells mateixos no han anat gaire a l'escola, o bé perquè, com que els seus fills han començat l'escolaritat aquí, són conscients que no tenen gaires elements actualitzats per comparar. Alguns opinen que, al Marroc, l'educació depèn de manera determinant de la situació econòmica de la família. En canvi, consideren que, aquí, l'educació pública ofereix moltes més oportunitats, ajuts i qualitat que al seu país d'origen:

*“(...) tampoco es posible comparar porque es trata de culturas muy diferentes. A más, porque dins del Marroc hi ha molta diferència depenent de l'escola o del barri on es visqui. O si és pública o privada. A Marroc hi ha escoles molt bones, però funciona depenent de l'economia.(...) Jo crec que l'escola aquí esta bé. Hay centros gratuitos, hay muchos estudios. Y si viene alguien de fuera le dan muchas facilidades y mucho apoyo por parte del Estado.” (MABAPE07)*

*“Me gusta, está bien. Me gusta que atienden bien. Me gusta en España porque atienden bien a la gente que tienen problemas, que tienen niños muchos.” (MATACA07)*

Algunes mares marroquines, tot i que es mostren satisfetes amb els aspectes curriculars, en general, troben a faltar que es treballin més els idiomes. Aquestes mares consideren que aprendre idiomes és un aspecte molt important i positiu de l'educació. Creuen que s'hauria d'estudiar més anglès i algunes pensen que, potser, també, s'hauria de facilitar l'estudi de la llengua àrab com assignatura optativa:

*“Todo bien. Me gustaría que dieran más horas de inglés. Que profundizaran más en idiomas. Lo demás está todo muy bien. Pero no quiero que de idiomas estudien solamente una hora a la semana. Me gustaría que fueran más.” (MAGILLA07)*

*“Me gustaría que en la escuela se aprendiera árabe. Berber es como el catalán aquí. Es difícil, y sólo allí. Árabe en todo el mundo. Porque ahora es necesario los idiomas. Porque nosotros nos interesa el castellano, y como vivimos en Catalunya nos interesa además el catalán. Los de aquí también se tienen que interesar para el árabe. Ahora traducen todo al árabe, al inglés, todo. Yo conozco a un profesor marroquí en Tarragona que va a dar clase de árabe en los colegios públicos. Árabe optativo para todo el mundo. Es una lengua como el inglés y el francés.” (MABACA07)*

## 7.2. El professorat des del punt de vista de les famílies

En general, els progenitors es mostren satisfets respecte al professorat. Valoren, especialment, l'atenció, la paciència i la cura que mostren amb els seus fills i, per aquesta raó, parlen dels docents amb respecte i agraïment. Pocs fan referència a aspectes negatius centrant-los en el professorat, encara que com s'ha vist anteriorment tenen diverses objeccions al currículum i a l'organització de la institució escolar, encara que, els que les formulen, són conscients que es tracta d'un problema de funcionament de tot el sistema.

Respecte al professorat, alguns dels aspectes que es valoren més positivament són el tracte agradable i la cura dels nens. Aquests factors són especialment mencionats pels progenitors marroquins, els quals, si el tracte i la cura els complauen, hi porten els seus fills i recomanen el centre a parents i veïns:

*“El meu fill té 6 anys, però ja fa molts anys que conec l'escola, perquè hi venia una cosina meua, que la he portat jo del Marroc. I el trato d'escola m'ha agradat molt i l'he portat aquí de sempre. El meu fill ve molt a gust a l'escola i amb els companys. Mai ha tingut cap problema.”* (MABAPE)

*“Me gusta cuando salen al patio las maestras salen con ellas a llevarlas, están con ellas cuando están jugando. Yo vine el primer día para ver y en la escuela de arriba dejan a las niños solos y si pasa algo, no se dan cuenta. Por esto, las traigo aquí.”* (MATACA07)

*“La maestra está bien, es muy buena, muy cariñosa con las niñas. Estoy muy contenta con la escuela. Mi hija va bien y yo no veo problemas con la escuela.”* (MATAFLO07)

Els pocs comentaris negatius que s'han recollit sobre professorat tenen a veure amb la cura i l'atenció, com, per exemple, certes actituds d'alguns docents en el cas dels conflictes o la violència escolar i també es comenta que els mestres compten amb pocs recursos per poder fer front a aquests problemes, d'una banda, per la manca de respecte i autoritat per part d'alguns alumnes i pares i, d'una altra banda, per l'elevat nombre d'alumnes a cada aula que fa impossible fer-ne un seguiment i donar respostes adequades als conflictes que emergeixen.

Molts pares deleguen en l'escola l'adquisició de coneixements dels seus descendents, ja

sigui per manca de temps o de coneixements. Frequentment, ells mateixos, en el cas d'haver anat a l'escola, no han completat un nivell massa elevat d'estudis o no parlen les llengües oficials al nostre país i, per tant, no poden fer un seguiment adequat de l'escolaritat dels seus fills.

Alguns altres, normalment amb un nivell d'estudis més elevat, en la mesura que tenen alguna exigència ja sigui respecte al tracte, el currículum, els horaris, l'entorn escolar o qualsevol altre, procuren portar als seus fills a centres que estiguin d'acord amb les seves expectatives. És a dir, són persones que dirigeixen, o intenten fer-ho, el projecte escolar dels fills, a diferència d'altres que es deixen dur.

Hi ha pares que tenen en compte factors, com la línia pedagògica del centre o l'ambient que hi ha a la comunitat escolar, ja que el consideren potencialment tan educador com la metodologia o el professorat.

Quan els pares estan interessats en la carrera escolar dels seus fills i tenen elements i possibilitats per fer-ho, procuren escollir escoles on se sentin identificats o que, almenys, no entrin obertament en contradicció amb els valors que ells consideren més elementals d'acord amb la seva formació i cultura. Quan hi ha un seguiment i aquests aspectes no són satisfactoris, poden esdevenir una raó per canviar d'escola si en tenen oportunitat:

*“(...) Yo parto de la formación que tengo, y a mi no me gusta la gente rota ni vulgar. Y mi hija de repente decía cosas que yo no había oído nunca. Lamentablemente el ambiente no era bueno a nivel de alumno y de apoderado. Se gritaban groserías en la calle. Uff, no. Yo estaba desesperada. Pero el profesorado era excelente y también dieron buenas referencias de mis hijas.” (CHIBABA07)*

La selecció que per diverses raons fan els pares pot aportar elements per explicar, per exemple, per què dins d'un mateix barri, els filipins tenen més tendència a anar a una de les escoles públiques, on s'imparteix religió catòlica i s'ensenya l'anglès des dels primers cursos, o a les escoles catòliques, si estan en millor situació econòmica, que a la resta d'escoles del barri.

Alguns pares, quan han trobat un centre que els agrada, fan un esforç perquè els seus

fills puguin seguir la formació allà, encara que els resulti d'accés incòmode o que s'hagin de plantejar canviar de domicili. Però la comoditat d'accés, la proximitat, el fet que hi hagi membres de la mateixa comunitat, o la possibilitat que ofereixin horaris extensos abans i després de l'escolar per poder combinar-los amb els horaris laborals, també són factors que poden fer escollir un centre o un altre:

*“En algunas escuelas, hay muchos ecuatorianos o muchos colombianos porque a ellos les gusta estar todos allí así. Pero, en nuestra escuela hay de todo. Puede ser que en nuestro colegio no hay tantos porque tiene que subir una cuesta y la gente es muy cómoda, sobre todo de Latinoamérica, estos son comodísimos. Prefieren ir pam, pam y ya esta. Pero tenemos que subir. Yo he cambiado de dirección y me iba andando 4 paradas de autobús y no he cambiado de colegio. Donde estaba tenía el colegio detrás, podía dejar a los niños solos, pero prefiero esta escuela aunque tenga que andar 4 paradas. Ahora me he cambiado más cerquita y estamos bien.” (ROBAPA07)*

Molts nous, quan arriben, van a parar als centres on les comissions de matriculació els envien en funció de les places disponibles. I, de vegades, tornen a canviar d'escola en funció dels diversos canvis de domicili que realitzen en el seu procés d'instal·lació i acomodació a Catalunya. Els pares amb unes certes expectatives en l'educació dels seus fills, eviten, si poden, els centres amb molta matrícula viva, perquè, encara que hagin immigrat, valoren que els seus fills tinguin un procés educatiu i un entorn estable a la classe i a l'escola. Les expectatives, la coherència, la capacitat de dirigir el seu procés i les possibilitats o la sort per poder fer-ho resulten determinants en les trajectòries escolars dels seus fills. A més, la capacitat dels progenitors, o almenys d'una part, de comprendre el sistema educatiu i l'escola és clau per poder dirigir el projecte educatiu/escolar dels fills.

### 7.3. La comunitat escolar

En algunes escoles, les escoles amb un baix percentatge d'immigrants i on no hi ha matrícula viva, la integració dels progenitors, especialment les mares, tendeix a ser millor, sobretot si no n'hi ha massa mares estrangeres d'una mateixa comunitat, perquè això evita que es formin grups per afinitats lingüístiques o culturals, que es perceben com més tancats per part dels pares d'altres comunitats i els autòctons. La continuïtat de la relació fa que els llaços entre les diferents mares d'un grup classe es vagin estretint al

llarg dels anys de l'ensenyament primari:

*“Mi hijo desde que entró siempre sigue con los niños que van en la misma clase. Todas las madres nos conocemos y somos como amigas. Él es el único niño de origen marroquí que va a esa clase. Él ya tiene la nacionalidad española. No tengo ningún problema. Me relaciono con todo el mundo.”* (MABACA07)

La bona acollida, amb afecte i calidesa, però també, una bona actitud de l'escola en la solució d'aspectes més pràctics, així com l'assessorament en l'obtenció de documents, són factors que han fet que alguns pares nouvinguts se sentin ben tractats i acceptats per tota la comunitat escolar amb una composició diversificada:

*“Mis hijos comen en el comedor. Y todas las ayudas del colegio que hemos podido tener lo han hecho, se han preocupado. Yo he sentido desde el primer día que llegué allí que me han tratado con calor. No he sentido “emigrantes fuera”, para nada. Yo no sabía como hacer para arreglar todo, y me han ayudado mucho. Y no soy yo sola. Somos los únicos rumanos, pero hay chinos, hay ecuatorianos, colombianos, bolivianos y yo veo que el trato de los extranjeros está bien. No somos muchos, pero no es porque no aceptan. Allí, las puertas están abiertas a todo el mundo.”* (ROBAPA07)

Un cop superat el període d'adaptació, la bona organització de la comunitat pedagògica i els hàbits socials establerts, com, per exemple, l'organització de visites i intercanvis entre els nens de diferents famílies, la celebració de festes d'aniversari o l'intercanvi de serveis amb altres pares, han fet possible una bona integració i relació amb la resta de pares:

*“La relación con los otros padres es buena. Mi hija, al principio les costaba. Hoy en día están bien ambientadas. Hay cosas que no me gustan pero las acepto. Por ejemplo no me gusta que mis hijas vayan de casa en casa. Pero han recibido invitaciones, mis hijas también han invitado a otras niñas a “dinar”, han celebrado un pequeño cumpleaños y me he llevado a medio colegio a dinar, y si alguna mamá no puede traer a sus hijas y yo estoy a la mano, me las traigo. A veces, ha habido padres catalanes que se han ofrecido a llevar a mis hijas. Hay una relación buena. Con un antes y un después.”* (CHIBABA97)

Però, en altres escoles amb unes mateixes condicions de percentatge d'immigrants relativament baix i amb matrícula viva pràcticament inexistent, els pares immigrants no s'incorporen amb la mateixa facilitat. Probablement, perquè el funcionament de la comunitat escolar no ho afavoreix, ni tampoc la interrelació entre les famílies en general.



En algunes escoles amb un percentatge molt elevat d'immigrats, els progenitors es mostren especialment satisfets perquè senten que l'escola compta i es comunica de veritat amb els pares i els nens. A més de crear un bon ambient, ajudar i informar els pares en totes aquelles coses que els poden ser d'utilitat, l'escola, escoltant les inquietuds i preocupacions dels pares, ha donat resposta canviant alguns aspectes de la seva organització, que eren problemàtics pels progenitors, com el fet de no poder entrar a l'escola i haver de deixar els fills a la porta o haver de demanar dia i hora per parlar amb els tutors o amb direcció. Aquests canvis van clarament en la línia d'afavorir la participació dels pares a l'escola, escoltant, en primer lloc, les seves necessitats i inquietuds i adaptant-se als seus horaris:

*“L'escola està molt bé. Compta amb els pares i amb els nens. Hi ha un ambient familiar. M'han ajudat molt, m'han donat informació sobre moltes coses, m'han explicat què havia de fer per tenir ajudes de menjador. Et dic la veritat. Tots els professors, és una meravella. Hi ha una comunicació bastant bona. Pots entrar a l'escola, que no és com a d'altres escoles que has de deixar el nen amb la monitora al pati. Si vols parlar amb la directora no has d'agafar la cita, la truco, o véns aquí. Això per a mi és un avantatge. El meu fill està content amb l'escola (...).” (MABAPE07)*

Si es crea un ambient de comunicació i bona relació entre l'equip docent i els pares, aquest es transmet i s'estén amb facilitat a tota la comunitat escolar, creant una dinàmica positiva que sembla anar incorporant a d'altres que arriben o no hi són inicialment, creant una espiral positiva:

*“Si los ves aquí la mayoría son extranjeros, y ya los ves, antes de que abran la puerta todos hablan entre ellos. Los del Pakistán, marroquíes, españolas, todos. “En la escuela se respeta la cultura. Hay una integración entre marroquíes y extranjeros. Hace años, incluso, se ofrecía árabe para los niños.” (MABAPE07)*

En altres escoles, on hi ha una elevada proporció d'immigrats i matrícula viva, les relacions no es perceben tan bones, en absolut. En aquests centres, els pares expressen queixes precisament sobre aspectes com els horaris de les reunions, no poder entrar a l'escola, la violència d'alguns alumnes i famílies, la influència nefasta de la matrícula viva sobre l'evolució escolar o no poder endur-se el seu fill a passejar sense justificació. Els progenitors d'aquests centres es queixen, d'una banda, d'una excessiva rigidesa i control en alguns aspectes i un descontrol considerable en altres aspectes que són de

l'interès de molts pares.

Moltes mares marroquines no deixen els fills al menjador per diversos motius, entre d'altres, perquè moltes no treballen fora de casa. Però les que utilitzen aquest servei, sigui habitualment o de manera ocasional, o en les colònies i altres sortides escolars, valoren positivament que es tinguin en compte les prescripcions coràniques respecte al menjar. En algunes escoles, senten que les tenen en compte i en altres no. Però les maneres d'entendre les prescripcions també presenten diferències. És possible preguntar-se si les diferències en la interpretació de les prescripcions coràniques respecte a l'alimentació o l'exigència creixent de requisits a complir en el menjador escolar encobreixen altres qüestions, com un major o menor rigor practicant per influència de determinats imams, o, potser, que altres conflictes amb l'escola que no es volen o no es poden expressar es focalitzen en el menjar:

*“En el Canigó, se tratan con mucho respeto las diferencias. Mucho. Por ejemplo, los niños que yo conozco que se quedan en el comedor no les dan cerdo. No les dan bebidas alcohólicas. Ahora ya los medios están diciendo que va mal beber y que el cerdo es todo grasa.”* (MABACA07)

*“Los niños se sienten bien integrados a la escuela. No hay conflictos, esta todo muy bien. Sólo el comedor. En el comedor, si los dejo alguna vez, les ponen verdura. Ya les digo que no comen cerdo ni comen carne, y intentan variarle el menú.”* (MAGILLA07)

*“Todo esta muy bien. No soy del AMPA. No puedo venir a reuniones porque no tengo tiempo. El único problema es la comida. A veces si me tengo que ir a Gerona o al médico los tengo que dejar a comer. Y la comida es diferente. El pollo y la carne nosotros no lo comemos igual, es diferente. Y el cerdo no comemos. Y le pregunto a la profesora y me dice que cuando hacen una cosa, todos iguales. También cuando fueron de colonias dos días, le dieron solamente macarrones. Hombre! En dos días macarrones solamente, no me gusta. Eran macarrones con pollo, pero como no puede comer el pollo porque no lo comemos igual... Pero le pueden dar pescado, que nosotros si lo comemos igual. Mucha gente marroquí no quiere dejar los niños aquí a comer. Cuando tienen que comer cogen la comida con ellos y vienen. Cuando comen aquí y en las excursiones también. Si un niño se queda aquí a comer le dan como a otro. Lo que pasa es que no saben. Nosotros comemos pollos, pero tenemos carnicería diferente. Los sacrifican de manera diferente.”* (MAGIMA207)

Alguns pares porten els seus fills a fer activitats de reforç o repàs escolar, on poden fer els deures. Altres utilitzen els diferents serveis i activitats extraescolars que organitza l'AMPA, com ara la guarderia matinal o després de l'horari escolar o altres activitats

d'oci fora de l'horari escolar. Alguns participen també en les diferents activitats que es realitzen en aquells llocs on existeixen Plans d'Entorn, però pocs tenen gaire present els canvis o possibilitats que aquests programes han introduït. Ja sigui perquè no els poden apreciar en percebre'ls en relació amb millores a l'escola o perquè, a ells, no els són d'utilitat.

Finalment, altres consideren que l'escola s'ha de fer càrrec d'una part de la formació, mentre que hi ha aspectes culturals o religiosos que no corresponen a l'escola i que són impartits en el si de les seves comunitats. Així, sobretot els marroquins, indis i pakistanesos confien a l'escola una part de la formació dels seus fills, mentre que intenten assegurar l'adquisició d'altres coneixements que ells consideren essencials, com són la formació en llengua àrab i religiosa per als nois marroquins, l'assistència a la mesquita (centre d'oració) i les diverses formacions per a nois musulmans i altres formacions per a les noies i anglès en el cas dels pakistanesos.

#### 7.4. Queixes, peticions i suggeriments

Com hem esmentat, hi ha pares que manifesten el seu descontentament per no poder accedir a l'interior de l'escola, no poder veure què fan al pati els seus fills o si estan bé, i el mateix passa amb el menjador i altres activitats. Aquesta vigilància és deguda a la desconfiança inicial sobre el que passa al centre (confiança que, al nostre parer, és necessari que es guani durant l'acollida i el primer temps d'estada) o situacions que expliquen l'alumnat o altres famílies (que caldria resoldre al més aviat possible, sense allargar massa la intranquil·litat familiar). Aquest tipus de coses, referents a la cura dels nens, són les que més solen preocupar les mares marroquines, de vegades, tant com per escollir una escola i no una altra en funció d'aquests aspectes:

*“Me gusta cuando salen al patio las maestras salen con ellas a llevarlas, están con ellas cuando están jugando. Yo vine el primer día para ver y en la escuela de arriba dejan a los niños solos y si pasa algo no se dan cuenta. Por esto las traigo aquí.”* (MATACA07)

*“La madre y el padre dejan al niño y ven cómo el personero de la institución deja pasar con orden a la escuela.”* (BOBAMI07)

*“Yo, como mi hija es usuaria de este colegio no entiendo porqué me restringen la entrada. Porqué mi hija me dice que lo pasa mal en el patio y no puedo entrar cualquier día a cualquier hora a mirar qué pasa. Es mi hija, no. Yo debería tener acceso a todo. Porque lo único que me llega es: No, no tú hija no tiene ningún problema en el patio, no pasa nada (...) Los padres están angustiados, lo que pasa es que no lo racionalizan así. Si les dices a los padres que piensan de la escuela te dicen “es que no sé nada del comedor, no sé si come o no come”. Y (...), el director dijo “si están angustiados que venga el que quiera”, y fueron dos.” (COBAMI07)*

Així, es manifesta inquietud i preocupació per les situacions que es poden produir al pati de l'escola, on els jocs dels nens no estan sempre vigilats de prop. Si els seus fills els expressen alguna inquietud que senten por o inseguretat al pati, els pares no poden evitar les preguntes sobre les situacions que produeixen aquesta angoixa. Les respostes, suposadament tranquil·litzadores dels docents, quan es basen en la negació del problema i en el desconeixement manifest, no fan sinó incrementar la preocupació dels progenitors per la seguretat i el benestar dels seus fills. La seva preocupació s'agreuja pel fet que no tenen accés a veure el que passa realment, ja que, segons les normes de la majoria d'escoles, no tenen accés lliure a la institució on els seus fills passen tantes hores al dia tancats.

També hi ha pares que defensen el seu dret a dirigir la vida de l'infant i, per tant, a poder endur-se el seu fill quan poden estar amb ell o a no portar-lo a l'escola si plou o fa fred, sobretot quan són petits. El control de l'escola sobre aquests aspectes es considera, per part d'alguns pares o mares, com una ingerència o incomprensió de l'escola que els costa comprendre:

*“Si el absentismo del niño no es muy grave, que ya falta 20 días sobre un mes y así, pues vale, ahí tomar cartas en el asunto. Pero si un padre viene, coge a su hijo y se lo lleva no tiene que dar ninguna explicación, porque puede ser que “hoy tengo dos horas y puedo llevarla al parque”, no tengo porqué llevar un certificado médico como madre.” (COBAMI07)*

Una de les propostes que fan alguns pares per poder millorar la seva participació, és que les reunions de tutoria es facin més tard, a les 19 o 20 hores de la tarda, quan ells tornen de treballar, i que als mestres se'ls compensi per aquestes hores extres. És a dir, flexibilitat en l'horari d'atenció a les famílies:

*“Pero hay una propuesta de la dirección sobre qué días pueden ir los padres a hablar*

*con el maestro o la maestra. Si trabajas y hay un día miércoles que puedes ir a hablar a la escuela de tu hijo y a lo mejor a esa hora trabajo, a lo mejor en otra provincia. Qué hago? El trabajo es importante porque tienes que tener la platita, la madre lo mismo tiene que trabajar y no puede venir a esa reunión. Tal vez se podría buscar caminos que no fueran un día o dos a la semana de tardecita noche, de 7 a 8 de la tarde, que ya sé que es un poco de molestia para los maestros, pero también se debe procurar flexibilizar la participación. Habría que tener un poco más de visión con los horarios y tendrían que cancelar a los maestros esas horas. Los padres no pueden venir a las 5.” (BOBAMI07)*

Alguna mare dóna bons elements de reflexió sobre les relacions entre la família i l'escola. En primer lloc, es posa de manifest una relació de poder, on és l'escola qui fixa les normes. Aquestes normes, en primer lloc, normalitzen el fet que els pares no puguin accedir a l'escola ni consensuar les normes. En segon lloc, dictaminen totes aquelles coses en què els pares han de participar i de quina manera ho han de fer i se'ls demana anar a les reunions, que se celebren a migdia o a primera hora de la tarda, participar a l'AMPA i pagar totes les activitats que no són gratuïtes:

*“Nos ponen murallas pero luego dicen “vayan a las reuniones de padres, participen en el AMPA, paguen los materiales”. Los padres tienen una historia con la escuela, pero la escuela también tiene una historia con los padres “nada más están para molestar, nada más se quejan”. (COBAMI07)*

Alguns progenitors consideren important que es faci formació de pares, perquè molta gent que arriba procedeix d'entorns rurals on hi ha diferents costums i valors que entren en contradicció amb els de la societat a què arriben, que no sempre comprenen i han d'adquirir amb el temps i, de vegades, a través d'experiències desagradables. Però un obstacle greu per realitzar aquesta formació és la focalització de moltes famílies en el treball, per tal de cobrir les seves necessitats i les seves expectatives.

Algunes mares proposen que es facin classes de català per a elles, ja que consideren que parlar català els pot servir per poder saber què fa el seu fill a l'escola, entendre'l i jugar amb ell o explicar-li contes. A més, aquesta iniciativa pot servir, al mateix temps, per fomentar el coneixement mutu i la relació entre els pares de l'escola i, per aquesta raó, ser un element de cohesió de la comunitat escolar. També, es suggereix que, durant la realització d'aquesta formació, estaria bé que les mares o pares poguessin disposar d'un servei de guarderia, ja que no poder comptar amb ningú per tenir cura dels nens pot ser un dels possibles motius de dissuasió per assistir-hi:

*“Tal vez una forma de ayudar y que se conozcan seria organizar clases de catalán para padres. Tal vez con la posibilidad de que mientras se hace los niños tengan esa hora de guardería en el cole.”* (BOHOFO07)

En algunes escoles ja es fan classes de català per a mares i pares i són ben valorades. I mares marroquines veuen la importància d'aprendre el català per poder desenvolupar-se en la vida quotidiana i les motiva, especialment, poder-se comunicar quan porten al seus fills al metge, poder ajudar-los a fer els deures i comunicar-se millor amb l'escola. Altres s'ho plantegen, però opinen que no tenen temps o que per diverses raons no hi poden anar i algunes manifesten que, per diversos motius, no han pogut seguir amb assiduïtat els cursos que han iniciat.

Moltes de les mares marroquines tenen interès per poder realitzar, de manera més efectiva, totes aquelles gestions en relació amb la cura dels fills i pensen que, per realitzar-les, és necessari un cert grau d'alfabetització funcional i de comunicació. Algunes d'elles tenen pocs estudis i algunes, fins i tot, no en tenen cap i necessiten alfabetització. Tenir elements per comunicar-se dins de la nostra societat pot ser, també, un motiu per adquirir certa seguretat de criteri a l'hora de jutjar i, per aquesta raó, poder obrir-se més, en deixar de ser i sentir-se tan vulnerables:

*“Lo más bueno es que las madres cuando llegan vayan directamente a aprender el idioma. Para todo, porque cuando vas al médico no sabes lo que vas a decir y cuando vas al mercado. Lo más bueno de todo es aprender el idioma y a leer y escribir.”* (MATAFLO07)

## 8. Les relacions família-escola

### 8.1. La comunicació

Moltes famílies estan satisfetes de l'escola i del grau de comunicació assolit. En alguns casos, sembla que aquesta valoració respon més a un sentiment afectiu positiu o un profund agraïment envers l'escola que no pas a una comunicació real. Així, en el cas de famílies nouvingudes o de famílies que ja fa uns anys que són aquí, però amb mares que no dominen l'espanyol ni el català, la comunicació és molt bàsica i depèn fonamentalment de la connexió afectiva. Durant la realització de les entrevistes, no sempre ha estat possible matisar gaire moltes qüestions, però aquest sentiment general d'agraïment existeix en tots els casos de famílies que s'han entrevistat. És clar que el fet d'accedir a respondre ja implica una bona disposició i una bona connexió afectiva amb els directors o docents, els quals, en la majoria dels casos, han estat els que els han demanat col·laboració.

Molts pares deleguen totalment a l'escola la formació dels seus fills en els aspectes d'instrucció i no comprenen gaire quin és el paper que l'escola vol que facin, ja que entenen que si el mestre els cita a una reunió és perquè hi ha problemes greus. Això sí, molts assisteixen a les reunions de principi de curs i a les de tutoria quan els ho indiquen:

*“No hay problema en las reuniones. Las reuniones generales a principio de curso se hace en catalán, pero lo entiendo.”* (COBASE07)

Malgrat això, quan la connexió afectiva és bona i poden fer-ho, van a l'escola quan els demanen anar-hi per parlar dels seus fills i alguns d'ells es plantegen també acudir-hi quan els interessa alguna qüestió en especial o consideren que hi ha algun problema greu o urgent que els preocupa i que ho justifica. En aquests casos, que els semblen realment greus o urgents i que requereixen solucions, tampoc entenen que s'hagi d'esperar a tenir dia i hora per parlar amb el tutor del seu fill:

*“Intento ir y preguntar cada vez que puedo. Independientemente de la entrevista que tenga. Hay 3 al año.”* (MAGILLA07)

*“Voy muchas veces a hablar con el profesor. Por ejemplo, cuando no hace los deberes o cuando trae una mala nota, siempre yo voy.” (MABACA07)*

Els horaris escolars i de les tutories no afavoreixen massa que els pares estableixin comunicació amb els mestres. Alguns pares fan suggeriments de modificar els horaris per tal que puguin participar en aquells aspectes de l'educació dels seus fills que els preocupen i els interessen. N'hi ha que valoren molt positivament el nou enfocament, que algunes escoles han trobat, per facilitar la relació amb els pares, com les portes obertes o poder anar-hi a parlar sense demanar hora. Els pares d'altres escoles es queixen, precisament, de les mateixes problemàtiques que els primers ja han solucionat i de la qual cosa estan satisfets.

També valoren molt positivament el recolzament que les escoles els ofereixen amb els documents i per sol·licitar i tramitar beques i ajuts. En general, confien en l'escola, fonamentalment en el factor humà i en l'actitud positiva que troben. Els aspectes més humans de la relació determinen, en una altíssima mesura, que es pugui crear un canal obert de comunicació efectiva, que permeti resoldre qualsevol dubte o qüestió que pugui aparèixer.

Encara que hi hagi aspectes de la vida escolar en els quals no poden, no veuen la necessitat o no volen participar, tots els pares estan contents que es facin les celebracions i festes escolars i col·laboren de bon grat en el que se'ls demana per poder-les realitzar.

## 8.2. Els valors

Per a molts pares, és tan important el paper de l'escola com a transmissora de coneixements que són necessaris d'assolir, com ho és el seu paper d'educadora i transmissora de valors. I consideren que hi ha diversos elements que dificulten ambdues funcions. Un dels problemes que es perceben com a importants, per part d'alguns progenitors, és la poca capacitat de diàleg d'alguns pares que intervenen en les disputes infantils sense tenir en compte els altres nens, els altres pares, els professors o les normes vigents a l'escola. Amb les seves intervencions, aquest tipus de pares creen



un conflicte més greu que el que pretenen resoldre.

Aquests conflictes posen en relleu, en primer lloc, problemes de comunicació dels quals no sempre són conscients ni manifestats per part dels progenitors que els experimenten. I, en segon lloc, la diferència de valors, d'una banda, entre aquests pares i els altres pares i nens que han de patir les conseqüències dels conflictes que creen els primers i, d'una altra banda, entre aquells pares poc amants del diàleg i l'escola. A més, possiblement, els valors que posen de manifest són els que, conscientment o no, transmeten als seus fills. A més, com hem indicat anteriorment, s'han detectat problemes concrets de violència física i emocional que, sense les intervencions i correccions adequades, van sempre en la línia que guanyi el més fort i violent.

Es considera que la relació entre professors i alumnes no és la que hauria de ser, a causa de la manca d'autoritat dels professors i la manca de respecte de l'alumnat, moltes vegades, recolzats per progenitors que no saben o no volen comportar-se d'acord amb els valors pedagògics que se suposa que té l'escola. Encara que aquestes actituds pertanyen només a una part dels alumnes, les situacions que creen i les seves conseqüències afecten tot el grup classe i, en ocasions, la comunitat escolar sencera, que molts cops també se sent impotent i mancada de recursos per incidir sobre algunes d'aquestes actituds:

*“Esto está ocurriendo a los profesores en el aula, y es una mala imagen, una mala educación. La relación alumno/maestro no está... Finalmente vienen las quejas de los niños. El 50 o 60% de los niños se portan bien, pero hay algunos que tienen la sangre flamenca podríamos decir, que son violentos, y van y te rompen y golpean a alguien que está tranquilo. Esto está ocurriendo entre los mismos niños. Yo conozco varios casos. Y, lamentablemente, no encuentra a quien se puede dirigir. Posiblemente, el maestro le dice que no debe golpearlos y vendrá el padre y dirá:”¿por qué has dicho esto? La denuncia tiene que estar a otro nivel. Hay niveles de dirección o de la junta de padres donde se puede buscar solución. (...) En cuanto el maestro actúa de esa forma, ya vienen el padre y lo quiere reventar al profesor.” (BOBAMI07)*

Molts pares estan força convençuts que els valors que imperen a les escoles i, especialment, als instituts són completament diferents dels que ells han intentat transmetre als seus descendents i, també, dels que teòricament transmet el sistema educatiu. Per alguns és necessari cultivar o reintroduir tots aquells valors morals essencials, com el respecte o la urbanitat:

*“Me gustaría que mi hija sepa los valores. Porque creo que, en Europa, la juventud ha perdido los valores morales de la educación, saludar... Y me gustaría para empezar que sepa eso.”* (BOHOFO07)

*“Yo veo que, aquí, los niños tienen demasiada libertad al hablar, incluso con sus padres, porque a veces he oído algún niño decir “oye tía” a su madre. Si a mi hijo me dice “oye tía” es que me giro y ya. Aunque ahora estoy aquí y no me considero extranjera ni rumana ni nada, no soy racista, no hago nada de racismo, pero me gusta que me respeten. Por esto, me gustaría que tengan mas respeto a los profesores. Mis hijos son respetuosos, pero...”* (ROBAPA07)

En opinió d'alguna mare marroquina que du el seu fill a una escola amb poca proporció d'immigrats, la manca de valors dels nens aquí i el problema que es crea per la seva influència a l'escola on assisteix el seu fill estan relacionats, d'una banda, amb l'excés de llibertat i tolerància que els pares autòctons ofereixen als seus fills i, d'una altra banda, amb la manca de disciplina en el sistema educatiu, ja que els mestres es troben amb nens maleducats i consentits i no tenen cap mecanisme disciplinar eficaç perquè està prohibit pegar o castigar físicament:

*“Los profesores hacen su trabajo. El problema es de los niños de aquí que han crecido así. Como en otra época no había libertad como ahora, yo pienso que la gente se lo ha cogido al revés y deja a los niños. Por ejemplo, un niño de 12 años entrar hasta las 2 de la madrugada a su casa. Esto ha influido mucho en la educación de los niños. Y los profesores ¿qué van a hacer? Hacen su trabajo. Como aquí, es prohibido pegar o hacer cualquier cosa, ¿qué va a hacer el profesor? Al final, habla y habla hasta que se cansa y el niño que ahora no estudia ni hace los ejercicios cuando llegue al instituto y haya más nivel no va a entender nada.”* (MABACA07)

*“Con toda humildad le digo que la disciplina es necesaria para la educación. Hay que protegerlos y amarlos, pero que también tiene que haber un poco de rigor. La sobreprotección causa tanto daño... Y causa la decepción de muchos niños.”* (BOBAMI07)

Segons l'opinió d'un altre pare marroquí, molts dels marroquins o pakistanesos que vénen a Catalunya provenen d'entorns rurals i no han rebut altra educació que la que els han donat els pares a casa sobre les coses permeses o prohibides o altres generalitats que els són d'utilitat en el seu context d'origen, però no han rebut cap altra educació ni instrucció que els prepari per una societat urbana i complexa com la nostra. Per aquesta raó, la seva manera de relacionar-se, parlar o educar als fills és molt diferent. El mateix passa amb els procedents d'altres societats rurals africanes com els gambians, que

parteixen de valors tradicionals a la seva societat.

*“La mayoría, nadie ha estudiado, ni los padres ni los hijos. No los han educado nunca, solamente han recibido lo que dicen los padres. Cosas como “no puedo quitar la camisa delante de fulano o de fulana”, “no puedo insultar ni decir palabrotas”. Es la educación básica que reciben los hijos en casa y nada más. Nada de escuela ni nada de nada. Entonces la forma de vestir, la forma de hablar y la forma de educar a los hijos es diferente.” (MABAPE07)*

Tot i que, de forma tímida, apareix el fet que alguna mare marroquina es preocupa per la percepció de l’Islam que poden tenir alguns altres pares de l’escola, ja que sent, a partir d’alguns esdeveniments recents, que es tendeix a identificar els musulmans amb el terrorisme. Se sent dolguda perquè pensa que el missatge de l’Islam és justament el contrari. Està segura i confia que les mares amb qui manté una relació més quotidiana i propera la respecten a ella i a la seva religió:

*“Entre los padres de la escuela, algunas respetan mi religión y otras no sé como piensan. Pero ahora, en general, todo el mundo se ha cogido el Islam con una mala... Se ha interpretado el Islam con el terrorismo ahora. Y mira. El Islam es de paz, de convergencia y de muchas cosas buenas. No de esto que sale ahora. Son unos grupos no tenemos que generalizar y creer que todos somos esto.” (MABACA07)*

Símbols de valors tradicionals, com la discreció de les dones musulmanes, en aplicar-se en un context diferent, no sempre obtenen el resultat esperat. Pel que fa a aquest tema, com en altres on la nostra societat vol veure el símbol d’una opressió de les dones musulmanes per part dels homes, sembla que la decisió de les dones és important. Aquestes també contribueixien a la definició del seu rol, així com el de les seves filles. I són determinants en la cura i, probablement, en les trajectòries escolars i acadèmiques dels fills i, també, com a transmissores de valors. Convidar aquestes dones a implicar-se en la nostra societat i en l’escola per tal d’acomplir amb més eficiència el seu paper de mares és probablement una via oberta al diàleg, ja que el seu amor, cura i interès pels seus fills són indubtables. En general, les dones, les mares, se’ns presenten com les més properes per millorar la relació amb l’escola i ser un agent clau per a la incorporació dels fills i de tota la família (ja sigui pel seu rol dins la família, com pel fet que la relació quotidiana amb l’escola sovint recau en elles).

### 8.3. Les expectatives educatives

Tots els pares entrevistats valoren positivament l'assistència dels seus nens a l'escola. Molts manifesten explícitament que un dels motius per emigrar del seu país d'origen ha estat justament la possibilitat d'oferir als seus fills un futur millor que el seu. És un fet unànim que tots volen que assoleixin els aprenentatges necessaris que els permetran realitzar aquest projecte de futur.

Però també és cert que, a part de les il·lusions o dels projectes de futur, la realitat quotidiana és que han de portar els nens a l'escola per anar a treballar i, també, perquè l'escolaritat és obligatòria fins als 16 anys.

“Si les preguntas a los padres, la mayoría no traen a los niños en la escuela para que aprendan o para que sean médicos. La mayoría los traen para dejarlos mientras trabajan y dicen que no tienen tiempo.” (MABAPE07)

Pensant en què volen ser els seus fills quan siguin grans o quina professió els agradaria, a ells, que tinguessin, surten projectes de professions com metges, infermers, treballadors socials, mestres, policies, bombers, advocats i altres, de les quals coinsideren positivament, en primer lloc i més específicament, la vessant econòmica, l'accés al consum o les bones condicions laborals. No apareixen grans diferències entre els somnis de les mares i pares per als seus fills i filles.

Un aspecte destacable és que moltes de les mares marroquines entrevistades volen que les seves filles també estudiïn i tinguin bones oportunitats laborals. Les mares amb més estudis tenen com a referència mínima el seu propi nivell tan per fills com a filles.

*“Que llegue al menos donde yo llegué. Porque ahora la gente sin estudios está muy mal. Sin defensa, sin nada. Como le pasa a mi marido en el trabajo. Una vez, le hicieron firmar el finiquito y él no sabe leer en español y lo firmó. Esto es lo que pasa con la gente que no sabe el idioma y no tiene estudios. Se aprovechan de ellos. Lo que quieren ser en el futuro mis hijos ya lo decidirán ellos (...) Y para las niñas igual o más. Porque ya se sabe que siempre hay un poco de machismo y el hombre quiere estar por encima de la mujer. No en todos los casos. Pero yo quiero que mi hija sea una mujer independiente y preparada, igual que su madre. Que no tenga que estar pendiente de pedirle dinero a su marido si se tiene que comprar algo. Que sea trabajadora y luchadora también.” (MAGILLA07)*

Tampoc s'expressen diferències explícites entre els diferents germans, tot i que, en algunes famílies comerciants, s'espera que ajudin els pares a continuar el negoci familiar i sembla que s'espera més dels més grans o almenys s'espera abans.

En les famílies que han arribat amb fills de diferents edats, els més petits s'integren millor i semblaria que tenen més possibilitats d'assolir els continguts curriculars i accedir a graus de formació més elevats que els que han arribat els germans més grans, els quals, molts cops, han hagut de repetir cursos en arribar i superar més problemes d'adaptació.

Les diferències apareixen en les possibilitats de concretar els projectes i en les estratègies per assolir-los i no vénen només per les situacions econòmiques, sinó també per les possibilitats reals de recolzar els seus fills en aquest procés social, pel coneixement de quines coses els poden ajudar o perjudicar, per la capacitat i la possibilitat dels pares de perseverar o motivar.

Alguns pares associen de manera directa la consecució de les expectatives amb el seguiment quotidià del rendiment acadèmic dels seus fills. L'exigència amb el compliment de les tasques, la valoració dels bons resultats i la motivació per tal que continuïn, es consideren factors importants perquè les expectatives es realitzin:

*“Como padres nos gustaría que nuestros hijos nos superen. Nosotros estamos para hacer que ellos tengan una carrera. Lucharemos para eso. Que después ellos no quieran es otra cosa. Tenemos la costumbre, que mis padres no fueron así de perseverantes, de ser muy exigentes. No nos damos al abandono. Nosotros ponemos tareas durante las vacaciones, por esto nuestros hijos tienen un nivel de conocimientos alto. Mis hijos son de los mejores alumnos, especialmente en matemáticas, porque mi marido siempre les pone. El pequeño sabe hasta hacer la raíz cuadrada, y el mayor hasta fracciones. Les hacemos leer. En el mundo que estamos no puedo dejarlos de controlar, porque solamente un descuido y todo se transforma.” (EQBAT007)*

Un dels factors que molts pares valoren és que, a Catalunya, poden ajudar econòmicament els seus fills en cas que vulguin continuar estudiant, mentre que al seu país, degut a la manca de feina, els resultaria impossible poder finançar-los els estudis en cas que vulguessin continuar. Estan contents que els seus fills puguin aprofitar aquesta oportunitat per assolir una professió:

*“Que aprendan. Que cada uno tenga su profesión. Que aprovechen. En mi país no hay trabajo y no puedo darles estudios, pero aquí sí. El mayor, el año que viene va a ir al instituto. Va bien y quiere seguir estudiando. Y piensa que nos vamos a ir y dice que él no se quiere ir. Todavía no sabe lo que quiere hacer.”* (EQBATO07)

Un altre factor que es valora és la possibilitat que veuen aquí d’obtenir beques o préstecs per autofinançar la carrera, si els descendents van progressant en els seus estudis:

*“Con la mayor. Por ahora vamos en las metas a corto plazo. Que termine el bachillerato y después ya se planteará qué quiere estudiar, como la podemos ayudar y como ella puede financiar sus estudios. Si hay ayudas o prestamos. La niña de 4 viene a P4.”* (COBASE07)

Un altre element, que pot afavorir o dificultar les expectatives, és l’origen familiar. El nivell d’estudis dels pares i d’altres familiars configura un panorama de possibilitats obertes i uns recursos culturals per dirigir la possible trajectòria. En altres casos, quan no existeix cap referent, és més difícil de traçar objectius concrets. D’altra banda, una millor posició socioeconòmica ofereix més possibilitats de materialitzar els projectes.

*“Todas. Para mis hijas de expectativas las tengo todas. La mayor quiere ser médico. Yo en mi familia tengo todos profesionales, mi papá era matricero, mi mamá sastrer, una hermana es diseñadora de ropa infantil, mi hermano es científico en Brasil, pero se hizo en Chile y también ha estado en Alemania. Busca células contra el cáncer. Mi otro hermano es programador, y la otra es radióloga. Y yo empecé farmacia y no lo terminé. Y hice computación y analista de sistemas y finalmente me tiré con las terapias alternativas. Y bueno, si mi hija es médico estaré supercontenta. Siempre me gustaría que fuera profesional. Si pueden caminar hacia allá... La pequeña al principio quería ser madre y ahora también quiere ser médico.”* (CHIBABA07)

#### 8.4. La implicació de les famílies

En general, les famílies immigrades participen i se senten tan preocupades pel funcionament de l’escola com les autòctones. El grau d’implicació real depèn molt del funcionament de l’escola i de la comunicació afectiva que hi hagi a la comunitat escolar. En general, molts pares compten amb poc temps i molts no comprenen exactament què s’espera d’ells o que han de fer. En general, tendeixen a participar en totes les manifestacions festives. Quan les escoles organitzen setmanes culturals o, en

altres ocasions, molts dels pares entrevistats participen fent el que els demanen:

*“Han hecho una semana cultural y cada padre trae cosas diferentes. Había un señor de Siria casado con una catalana, y hablaron conmigo también y yo he hecho galletas a los niños delante de los niños allí. Hacen cosas.”* (MABACA07)

Alguns participen a les AMPAs i altres activitats escolars. La raó primordial per la qual ho fan és per la intenció de participar en tot allò que pot ser beneficiós per al seu fill i l'entorn on està:

*“Sóc de l'AMPA i crec que participo en totes les activitats. Potser, me'n deixo alguna. També he vingut a ajudar a l'equip de mestres, donant una xerrada als nens que vénen de Marroc.”* (MABAPE07)

Una de les dificultats que troben algunes mares per poder participar a les reunions de l'AMPA, és que no tenen cap lloc per deixar els nens si hi assisteixen:

*“Soy del AMPA, pero, a veces, como hay reuniones que son a las 5 y dicen que hay que ir sin niños, no puedo asistir porque no tengo donde dejar a los niños.”* (MABACA07)

Molts progenitors expressen que no poden participar a l'AMPA perquè no tenen temps, encara que participen en totes les altres activitats que poden:

*“Participamos a todo lo que hace el colegio, pero no en el AMPA. Muchas veces hemos tenido horarios muy difíciles con dos trabajos y que eran un lío, pero al menos veíamos a los niños. Pero nosotros no nos veíamos. Por este tema no participo en el AMPA, pero sí, por ejemplo, hay que hacer un pastel por Sant Jordi o Jocs Florals, yo también he hecho lo que he podido.”* (ROBAPA07)

Altres no hi participen perquè no tenen temps o no els interessa ja que els seus fills no fan activitats extraescolars, que és un dels motius de fons per associar-s'hi. En aquest cas, hi ha moltes mares marroquines, que no treballen fora de casa, i que no deixen els seus fills al menjador perquè els poden atendre a casa a l'hora de dinar i, com que donen importància a la bona alimentació, prefereixen que vagin a dinar a casa, que a més de ser millor i més econòmic, s'asseguren que no mengin res del que la seva religió no permet. El mateix passa amb les activitats extraescolars. Encara que alguns progenitors marroquins participen a les AMPA i porten els seus fills a les activitats extraescolars que organitza, molts altres no ho fan, ja sigui per motius econòmics o perquè no tenen la

necessitat d'estalviar-se un cangur portant el seu fill a les activitats organitzades per l'AMPA, que serveixen per allargar l'horari de permanència dels infants a l'escola, per respondre a la necessitat de molts pares que treballen durant horaris extensos.

Els fills dels pares que són de l'AMPA normalment realitzen alguna de les activitats que aquesta entitat organitza, ja sigui extraescolar, de menjador, o de servei de guarderia abans i després de l'horari escolar:

*“Hace actividades extraescolares que hace el AMPA en el colegio. Hace informática. Antes hacía piscina también, pero este año no hace.”* (MABACA07)

*“De extraescolares, mi hijo hace fútbol y Taekondo.”* (MAGILLA07)

*“La mayor hace flamenco porque le gusta y porque nosotros siempre hemos pensado que allá adonde vamos, tenemos que aprender donde estamos, las costumbres, las fiestas, la música, las comidas...”* (COBASE07)

Molts nens participen en activitats de repàs escolar als casals, als centres cívics o a les escoles que organitzen diferents entitats i institucions.

Alguns nens musulmans realitzen altres activitats en relació amb la seva cultura, com classes d'àrab i estudi de l'Alcorà a la mesquita, on també van a resar amb els seus pares. No es refereixen, en cap cas, per aquestes activitats, a les nenes, i, en diverses poblacions, a les mesquites i oratoris, només hi van els homes i nens. En d'altres existeix un espai reservat per a les dones. Però també hi ha famílies musulmanes que no consideren necessari que els seus fills rebin aquesta formació per estar *ben educats*. En ocasions, la definició de *ben educats* no passa per dur-los a la mesquita, ja que la interpretació que es fa de l'Islam, o com es transmet als nens, no els convenç.



#### **IV. Els claustres davant la immigració<sup>22</sup>**

##### 9. Els grups de discussió

Una altra fase del treball empíric va consistir en la realització de grups de discussió naturals, que es distingeixen d'altres per realitzar-se amb persones que habitualment treballen juntes i, per tant, decideixen sobre certes qüestions. Creiem que el fet que es tracti de persones que habitualment col·laboren i prenen decisions permet que les conclusions obtingudes siguin més reals.

El grup de discussió (també conegut com a grup focalitzat) és una tècnica de sociologia aplicada que ha estat molt utilitzada en anàlisi de mercats (sociologia del consum), així com també en sociologia política, encara que, darrerament, també s'ha incorporat a l'estudi de temes de sociologia acadèmica: sociologia de la joventut, de migracions, d'alimentació, d'oci... Bàsicament, el grup de discussió consisteix en un grup artificial (més natural, en el nostre cas) de persones seleccionades segons les seves característiques (edat, origen social, nivell d'estudis, ocupació...) el qual, seguint les indicacions d'un moderador o preceptor del grup, debaten entre si i amb l'investigador tot un seguit de temes rellevants. La durada d'aquestes discussions varia d'entre una a tres hores, així com el nombre de components oscil·la entre un mínim de tres ("grups triangulars", per a temes molt espinosos o conflictius) i un màxim de deu persones. La dimensió grupal idònia és, igual que als grups terapèutics, de sis membres.

Com va anticipar l'introduïdor d'aquesta tècnica a Espanya (Ibáñez 1979) el grup de discussió és un grup simulat i manipulable. És simulat perquè és un conjunt artificial de persones que han estat reunides artificialment per "representar" un sector de la comunitat. És manipulable, perquè la dinàmica grupal és conduïda, segons els objectius de la investigació, pel moderador o preceptor. És un simulacre de situació social, però en realitat, no és ni una mostra representativa del conjunt comunitari, ni les discussions no són pròpiament espontànies. Per Ibáñez, el grup de discussió és una mostra no estadística (isomòrfica), sinó estructural (homomòrfica), és a dir, comprèn un subconjunt de la població, l'objectiu del qual és generar un conjunt de relacions verbals

---

<sup>22</sup> D'aquesta part de l'estudi, n'és coautor, sobretot dedicant-se a la realització del treball empíric i una primera anàlisi dels resultats, Lluís Samper Rasero.

que faciliten la comprensió. En aquest sentit, l'investigador facilita un tipus de discurs a cavall entre l'inconscient (entrevista clínica) i el conscient (qüestionari), és a dir, el terreny del preconscious. Gràcies a l'acció del moderador (unes vegades "ingenu", d'altres "provocador"...), els membres del grup acaben dient el que realment senten, encara que sigui "políticament incorrecte", encara que sigui perquè s'han "deixat portar" per la mateixa dinàmica de la discussió.

Concretament, s'han realitzat tres grups de discussió en tres localitats diferents, i una gravació en vídeo, que va servir per a l'anàlisi. Sense estendre'ns massa, podem resumir el perfil dels centres<sup>23</sup> de la manera següent:

<b>GRUP 1</b>	<b>GRUP 2</b>	<b>GRUP 3</b>
<b>CEIP Siluetes<sup>24</sup></b>	<b>CEIP Mosaic<sup>24</sup></b>	<b>CEIP Parchís<sup>24</sup></b>
Nivells: educació infantil (3-6), educació primària.	Nivells: educació infantil (3-6), educació primària.	Nivells: Educació infantil (3-6), Educació primària.
Tipus: Públic.	Tipus: Públic.	Tipus: Públic.
Col·legi d'una línia. És una de les escoles amb un nivell més alt d'immigració, ja que acull les famílies que viuen al casc antic de la ciutat, la majoria d'elles immigrades i de classe mitjana-baixa.	CEIP gran amb dos línies i mitja per curs i el que té la major proporció d'alumnat d'origen immigrat de la població.	Col·legi d'una línia, en què els alumnes d'origen immigrat superen el 70% del total.
Alumnes: 265	Alumnes: 500	Alumnes: 225

L'estímul per encetar el grup va consistir en un cas (que a continuació es recull) sobre el qual s'havia de discutir i al qual calia trobar una solució d'entesa. La presentació del cas i d'unes preguntes relacionades, van portar a desenvolupar diferents qüestions sobre

<sup>23</sup> Vam escollir aquests centres per complementar la informació etnogràfica i, al mateix temps, per les diferents dinàmiques observades prèviament en aquests centres. Els grups es van realitzar durant la segona quinzena de maig i la primera de juny, i va quedar-nos poc marge de maniobra per concertar-los, ja que el final de curs, com bé evidencien els docents en les gravacions, és un moment de molta feina.

<sup>24</sup> Els noms dels centres són ficticis per a garantir l'anonimat dels participants en la recerca.

l'impacte de la immigració en la societat i en els centres escolars i, evidentment, la relació que es manté amb les famílies nouvingudes.

**RELAT: FAMÍLIA-ESCOLA.**

Des de fa mesos la relació entre les famílies i l'escola és tensa. En la classe de la professora S, els pares i les mares creuen que no es tracta igual tot l'alumnat. De fet, s'han creat dos grups: els que recolzen la decisió de la professora i els que discrepen del fet.

Es tracta d'una escola amb prestigi pedagògic que practiquen, no només en teoria sinó de fet, una veritable igualtat d'oportunitats. Però l'assumpte conflictiu, el que algunes alumnes d'origen magrebi portin el vel islàmic, està generant un conflicte no només a nivell d'aula sinó també de centre.

Fins ara el tema es negociava cas per cas a nivell de centre, sense arribar a generar discussions públiques. Però algunes mestres i força pares i mares autòctones consideren que no només és un assumpte estètic sinó que fa desiguals a les persones, ja que és un símbol d'una socialització precoç en modèstia, submissió, etc. Altres pares, la majoria de les famílies d'origen immigrant implicades, callen. Per prudència, per problemes de comunicació, per por a les reaccions...

El tema ha desbordat l'àmbit específic de la professora S i ara és el claustre el que ha de prendre una decisió:

1. Valoreu la situació: com s'ha arribat a aquest punt?
2. Preneu decisions: pas a pas, organismes i professionals que cal implicar-hi...
3. Decidiu quina és la resposta institucional a donar.

A continuació es presenta el buidat dels diferents grups per finalitzar amb una anàlisi comparada, sempre tenint en compte la composició del grup, la dinàmica, l'anàlisi temàtica i les principals conclusions.

## 9.1. Composició del Grup I (CEIP Siluetes)

La sessió es va realitzar el 6 de juny de 2007, entre les 13.30 i les 15.00 hores, aproximadament. El nombre total de participants va oscil·lar entre 15, a l'inici de la sessió, i 18, al final. Hi va assistir la totalitat del claustre de professors, inclosos el director no docent i l'educadora social. Es dona un lleuger predomini del nombre de dones sobre el d'homes, amb edats variades en tots dos subgrups (entre els 30 i els 60 anys).

### 9.1.1. Dinàmica grupal

La sessió es va desenvolupar inicialment en una clima fred i "institucional", a causa de l'exagerat protagonisme del director. Poc a poc, el monitor facilita que s'ampliï el nombre de participants, però, tot i així, quasi la meitat dels mestres es queda sense intervenir.

Fins i tot algunes intervencions dels mestres són de caràcter irònic enfront del discurs oficialista del director i els seus aliats; i una mestra, suposadament en un posicionament de contralideratge, explicita, davant una pregunta provocadora, "en boca cerrada no entran moscas".

### 9.1.2. Anàlisi temàtica

Les principals qüestions de què es parla són: la no existència de conflicte en el centre o la gestió adequada del conflicte que ha permès evitar-lo; al mateix temps, la complexitat de la situació, ja que no tots els nouvinguts responen al mateix patró; i l'impacte en el centre d'aquest canvi (en les altres famílies, en el professorat) i la necessitat de més recursos humans i materials. A continuació, ens detindrem en aquestes qüestions de forma breu:

- *La negació del "conflicte"*: ús d'eufemismes ("incidents", "anècdotes",...) i reivindicació de la seva experiència ("portem 20 anys amb alumnes d'origen immigrant") i expressió de l'èxit del centre en la incorporació familiar ("en quin altre centre de Catalunya hi ha dues mares magrebines al Consell Escolar?"). En

el transcurs de la sessió aquest discurs oficialista es trenca i apareixen opinions contrastades:

*“Però ells no tenen la preocupació dels altres pares”, “s’haurien d’adonar que l’escola és prioritària pels seus fills...”, “és tot una cadena” (que s’interessin, que es preocupin perquè els nens portin material, que valorin el rendiment escolar dels seus fills...), envers: “especialment les mares, superat el recel inicial, sí que tenen interès.”*

- *Negació de les simplificacions.* En el grup es va distingint; no tots els immigrants són iguals, ja que hi ha famílies “integrades” i altres de més recent arribada, novingudes, que no hi estan tant. D’altra banda, tampoc les famílies autòctones no responen a un patró i es pot distingir entre una minoria integracionista, una minoria xenòfoba i una majoria que sembla que aquesta qüestió no té res a veure amb ells.

*“És que se solapen dos problemes; la problemàtica de la immigració i la precarietat socioeconòmica...dels magrebins o famílies desestructurades... vull dir, monoparentals dels sud-americans.”*

- Com hem indicat, altres qüestions sobre les que es van generant opinions se centren en l’impacte en l’escola de la immigració:
  - *La fugida blanca* (de famílies autòctones, de mestres). El director nega el fenomen però, paradoxalment, el reconeix en imputar-la a “poderosos factors externs”, la que sempre hi ha “veïnes malèvoles que acomplexen a les mares autòctones” amb frases del tipus:

*“És que a l’escola on portes els teus fills només hi ha moros... ho sent dir.. i clar...”*

Els mestres reconeixen que es dona el fenomen però, en realitat, com diuen alguns mestres de mitjana edat, l’escola pública sempre ha acollit els alumnes que rebutjaven els centres privats, ja siguin autòctons o immigrants.

En canvi, respecte al trasllat del professorat cap a escoles més confortables, les respostes són eloqüents:

*“Paso palabra”*

*“Aquestes coses no es diuen... es fan”*

- *La pesada càrrega docent.* El problema de fons no són els immigrants, sinó la “diversitat”, que en realitat vol dir desigualtat socioeconòmica:

*“Que siguin immigrants és només una variable més... és només un aspecte més en una escola que té gran diversitat... una diversitat que ens fa ballar el cap”.*

Reconeixen que la càrrega docent és major a cicle Infantil i l’Inicial ja que:

*“Els mestres dels nens grans gaudim de que els altres mestres ens han educat el nen”.*

El problema específic dels immigrants és la comunicació, no només a nivell lingüístic sinó també cultural, d’hàbits i normes de comportament.

Tanmateix, el problema principal del centre és la disciplina, els problemes de conducta respecte al professorat, així com entre els propis alumnes (assetjament escolar). I aquest problema no és una qüestió directament relacionada amb el fet que els alumnes siguin o no immigrants:

*“Grups d’alumnes predominantment immigrants funcionen molt bé i al revés, en altres grups en el que quasi tots són nois d’aquí... i no t’atreveixes a entrar a l’aula”.*

- Tot i l’esmentat anteriorment, destaquen la figura de l’educador social.

La pregunta sobre formació (inicial, permanent...) del professorat en

interculturalitat és anellada i la discussió deriva cap a la valoració molt positiva de l'educadora social. El director considera que realitza una tasca imprescindible i es queixa que no sigui una figura permanent del organigrama, ja que depèn d'un acord municipal.

Els mestres coincideixen en la seva necessitat, “*i no tan sols respecte als immigrants*”, sinó com a mediadora familiar, dinamitzadora cultural, experta en la solució de conflictes...

- *Els greuges comparatius.* Aquesta és una altra de les qüestions considerades importants pel grup. Els mestres manifesten que l'Administració ha millorat, però també tenen la percepció que encara segueixen existint centres afavorits i centres no afavorits. No es pot tractar igual els centres que, de fet, són diferents, ja que tenen més necessitats, més “diversitat”.

Necessiten més recursos, més plantilla, però sobretot més espai, millor equipament material, una millor adequació de l'estructura material del centre: biblioteca, laboratoris, desdoblament d'aules... I creuen que hi ha centres més ben dotats que altres.

### 9.1.3. Resum i conclusions

Tot i que els resultats estan mediatitzats per una dinàmica grupal poc fiable podem detectar, entre línies, diversos discursos que, en ocasions, són clarament contradictoris:

- a) Discurs negacionista: no hi ha problemes, però, si n'hi haguessin, no serien específics dels immigrants. En tot cas, la culpa no seria seva.
- b) Discurs reivindicatiu: l'Administració tracta igual els centres afavorits que els desafavorits; necessiten més recursos.
- c) Discurs proactiu: els problemes han de ser detectats i desactivats abans que explotin (aquesta és la funció de l'educadora social).

- d) Discurs comissionat: la relació amb les famílies (siguin o no immigrades), però especialment la gestió de conflictes, ha de ser delegada a especialistes: educadors socials, mestres de suport, treballadors socials...
- e) Discurs autosilenciat: “*paso palabra*”, “*en boca cerrada no entran moscas*”, és a dir, desautoritzo la versió “pedagògicament correcta”.

Podem relacionar aquests cinc discursos i els seus portaveus contraposant dos grans eixos del sistema escolar:

- L'Administració (i el seu representant oficial, el director) i el col·lectiu docent (els mestres o, en especial, els opositors a l'actual equip directiu). És la tensió entre els discursos “a” i “b” i els “d” i “e”, és a dir, entre utilitzadors i utilitzats.
- L'educació com a ensenyament (mestres) i l'educació com a socialització moral (educadora social), més que d'un debat axiològic, en realitat, es tracta, segons la nostra opinió, d'una lluita corporativa entre dos “semiprofessions” en busca d'una (renovada envers naixent) legitimitat professional.



## 9.2. Composició del Grup 2 (CEIP Mosaic)

La sessió es va realitzar entre les 17.30 i les 19.30 del dia 21 maig de 2007 a la biblioteca del centre. El grup estava format per set persones, quatre dones d'edats aproximades entre 30 i 50 anys i tres homes amb edats entre 35 i 60 anys aproximadament. Els perfils personals d'experiència docent i especialització acadèmica (educació infantil, filologia, educació física...) són variades.

El director i una de les professores més joves es van incorporar quan la sessió estava iniciant-se.

### 9.2.1. Dinàmica grupal

Es tracta d'una sessió extensa, entusiasta i participativa. L'inicial lideratge del director aviat dóna pas a un clima grupal actiu en el qual els diferents membres del grup s'interposen amb arguments de vegades alternatius o, més freqüentment, complementaris.

L'atmosfera és relaxada, amb al·lusions humorístiques i, en ocasions, hi ha un cert murmuri (parlen diversos a la vegada, s'acaloren i s'interrompen...), però en un ambient de sinceritat i "bon rotllo". No dubten en parlar en primera persona de les seves experiències personals en altres centres. En general, les intervencions denoten una òptima implicació emocional i el predomini d'una actitud desacomplexada (ironitzen sobre el que és "políticament correcte").

### 9.2.2. Anàlisi temàtica

En aquest grup les principals qüestions que sorgeixen són: l'actitud dels docents i les pors que neixen davant una situació que alguns qualifiquen de complicada; la diversitat de la immigració i, per tant, les diferents situacions que es generen; el paper de l'Administració en la definició de polítiques i el recolzament a la intervenció que es realitza a les escoles; i, a nivell més general, el canvi social i familiar viscut que impacta

també en els centres educatius. A continuació ens detindrem en cadascun d'aquests punts:

- *Irenisme<sup>25</sup> pedagògic envers experiències escolars personals.* Diferents mestres distingeixen entre la seva inicial actitud “angèlica”, de por a ser catalogats com a intolerants, a un posicionament actual molt més crític, fins i tot escèptic, respecte a la integració de l'alumne d'origen estranger. Aquest canvi actitudinal sembla haver estat provocat per les seves experiències concretes amb els alumnes i els seus familiars. En aquest sentit, es mostren, en conjunt, molt contraris a les discriminacions, ja siguin negatives (prejudicis negatius, estereotips ètnics...) o positives (privilegis o tracte condescendent). Ningú no ha de ser perjudicat per la seva religió, origen nacional o aparença física però tampoc ningú no ha de ser afavorit pels mateixos motius:

*“Cal equilibrar els drets i els deures (P)... El límit és quan interfereixen en els objectius de l'escola... Aquests objectius i activitats són per a TOTS (èmfasi de l'informador) els alumnes del centre”.*

*“Perquè ara m'he radicalitzat quant a la gent que de fora s'integri”.*

*“Ells et discriminen... (P) per exemple, respecte a la figura femenina... no respecten prou la dona mestra...i què fem? A la nostra societat som iguals tots!”. “Són costums...que... ells s'han d'adaptar al nostre país”. Aquí tothom s'ha d'adaptar a les normes! Abans no ens feia res... i ara sí”.*

Aquest èmfasi en l'adaptació, la defensa de l'universalisme, en cap moment no és mediatitzat per la defensa de, per exemple, un currículum intercultural. Això sí, defensen el diàleg.

D'una altra banda, es repeteix la referència a un canvi actitudinal des d'una posició inicial suposadament ingènua vers l'actual postura defensiva i normativista. Aquest canvi actitudinal (de “l'abans” comprensiu i tou a un “ara” estricte) sembla estar relacionat amb aquests dos temes: l'Islam i l'Administració.

- *No tots els immigrants són iguals:* hi ha immigrants i immigrants. Per a molts mestres, el problema no és la religió, sinó els costums (per exemple: el dejú durant el Ramadà) i, especialment, el “retrocés” motivat pels imams quan condicionen la vida

dels musulmans. Això és considerat un endarreriment i, davant això, l'Administració no hi fa res: no dona orientacions clares a nivells social i escolar. Per aquest motiu, es pot explicar el canvi de discurs envers la immigració a l'escola, o, almenys, el canvi de discurs cap a determinats immigrants.

*“L’iman de torn els captarà... el Gran Manitú”.*

*“Nosaltres hem evolucionat... Veus lo que està passant a Osona, (P)... que apareixen els imans... i es fa un pas enrere”.*

*“El govern no fa el que ha de fer...i els polítics tanquen els ulls... I després què? Mireu el que ha passat a França”.*

*“És que no s’haurien de fer classes de religió... ni catòlica, ni musulmana... El tema de la religió “ni tocar-lo””.*

En canvi, llatinoamericans i, sobretot, els nens procedents de famílies de l'est d'Europa són diferents, segons alguns docents: “afortunadament”.

*“No sé si és genètic o què, però els de l’Est tenen un altre nivell cultural...i, sobretot, vénen amb una altra disposició, és que tenen un altre concepte de l’autoritat i el treball.”*

*“El problema és dels que no es volen integrar... però a l’escola la teva filla serà una més, gaudirà de la llibertat de les altres noies.”*

- *El problema és de les autoritats.* Molts mestres pensen que són els polítics, l'Administració educativa, l'Ajuntament, etc. els responsables del desemparament i dels abusos de la situació actual. L'Administració ha de legislar, però, sobretot, ha de fer complir les lleis.

Aquests greuges comparatius entre autòctons i immigrants generen conflictes entre les famílies. Les ajudes (beques, serveis socials, etc.) només generen més autoexclusió i, en realitat, provoquen un bloqueig de la integració. Implícitament el que es demana és “reeducar” aquestes famílies:

*“El problema ve de que els hi donem tot”.*

*“L’Ajuntament només ajuda els immigrants... si ets una dona separada i vens de Bolívia ets algú, però si vens de Pontevedra no ets ningú... i això genera malestar a les famílies”.*

*“Que l’inspector ens digui quines mesures legals tenim... que les famílies compreguin que les decisions no vénen de nosaltres”.*

*“El problema ve de dalt”.*

*“Perquè l’Administració s’escaqueja”.*

*“Amb la cosa del “no menearlo” ens falten seguretats legals”.*

*“Abusos dels usuaris... ens sentim desprotegits... no només a les escoles sinó per exemple al CAP...(P)... per exemple les vacunes”.*

Això sí, el problema no és tan administratiu o econòmic com cultural; en darrera instància, és la nostra identitat “el que està en joc” i la presa de decisions és difícil<sup>24</sup>.

*“Perquè nosaltres estem perdent els trets culturals nostres... ara més que mai hem de fer la castanyada.... sí, fa uns anys estàvem tips de... estàvem una mica cansats.... penso... de tant folklore... però ara...”*

- *La crisi familiar.* Aquest és un altre dels problemes que veuen en la societat actual i que té el seu impacte en els centres escolars. En realitat, ens diuen els mestres, el problema no és específic de les famílies immigrades ja que, en justícia, no pot dir-se que els seus estils de pedagogia familiar siguin diferents dels nostres. Ni tan sols els diners no són la “panacea”, perquè algunes famílies humils sí que creuen en l’educació i es preocupen pels seus fills.

A judici dels nostres informadors, el problema d’arrel és la crisi de l’educació familiar, la manca de compromís de les famílies (els treballadors perquè no tenen temps, els altres perquè són “passotes”), els desequilibris entre el consumisme derivat del capital econòmic i les deficiències en el capital cultural, el menyspreu cap a l’educació...

*“Els pares són el que marquen... No importa d’on siguin... Tant s’hi val si són brasilers o romanesos.”*

*“Perquè la família és el que importa... Creuen en l’educació? Parlen en català?... Tenen un bon nivell educatiu?”*

*“Perquè els pares estem fent als nanos més immadurs, més insegurs, més protegits... perquè a primària, vale... però a secundària, home! i... a... la Universitat...”*

---

<sup>25</sup> Vegeu: Garreta (2009b).

*“I ara... hi ha famílies, tant d'autòctons com d'immigrants, que... bueno... no li compren ni el llapis... i veus que tenen uns cotxes, i uns aparells electrònics... perquè el vaig veure jo al “Punt de trobada”... per reis... i portava tres carros plens de joguines cares.”*

*“No, a l'AMPA hi ha poques famílies immigrants... (P) perquè tenen altres prioritats... És que no és fàcil... Treballen pares i mares fins a les 9 o les 10 de la nit... És dur fer compatible la feina i la participació a l'escola”.*

*“Jo a les reunions ja els clitxo... i això no passa només amb els immigrants... Pares que només vénen si hi ha conflictes...però altres no, veus que sí, que s'interessen, que pregunten...”*

*“És que els pares que més vénen són els que menys ho necessiten i al contrari, el que no vénen... (P)... pel nivell cultural.”*

*“No, això no passa només entre els immigrants... (P) No ho sé... perquè la canalla viu com en una bombolla, sí sobreprotegits i clar a secundària... Al canviar a l'institut els que no els porten a repassos els porten al psicòleg.”*

*“Alguns, més immigrants, per exemple sud-americans, són gent molt respectuosos amb el mestre i es mostren molt preocupats per l'educació dels fills... (P) Si l'educació moral... el que hagin dit una mentida... però això s'està perdent, aquí lo normal és els pares cedeixin... perquè som massa permissius i els infants no tenen models.”*

### 9.2.3 Resum i conclusions

El primer que podem destacar és un clar contrast entre el to distés i quasi social de la sessió i el contingut negatiu, en ocasions quasi apocalíptic, dels discursos.

Les diferents “veus” coincideixen, en general, en una actitud “extrapunitiva”: la culpa és dels altres, ells no són responsables dels problemes. L'única, lleu, autocrítica com a educadors fa referència a la seva doble condició de pares, però no quant a mestres.

Educar nens d'origen immigrant és, bàsicament, percebut com un problema. No es percep cap eufemisme sobre la riquesa de la interculturalitat o les alegries de la diversitat. Ser mestre és una feina dura i si, a més a més, els teus alumnes procedeixen de famílies estrangeres, estàs encara més desprotegit.

Seguint el fet en l'anterior grup, els discursos que apareixen són:

- a) *Discurs anti - Administració*: Els de dalt “s’escaquegen”, no es pot esperar ajuda ni de l’inspector, ni de l’ajuntament, ni del govern. És la crònica d’una desconfiança cap als qui manen. Encara que, implícitament, aquesta manca de confiança és també extensible a la pedagogia i als experts. En contraposició a aquest discurs autoexculpatori, tenim un discurs que, si bé no és obertament discriminatori, (en realitat, és formalment anti-discriminatori) és un discurs preventiu i d’autojustificació: la primacia de la pròpia experiència escolar.
- b) *Discurs preventiu*. Ells garanteixen la no discriminació, ni positiva ni negativa, ni antiimmigrats, ni proautòctons. Si són tous o condescendents, si tolerem excepcions i autoexclusions, tots en sortiran perjudicats. Però aquesta defensa de la identitat col·lectiva docent descansa, no en una fràgil cultura professional, sinó en l’inestimable valor de l’experiència. Aquí, els altres, no són tant les famílies immigrades sinó les famílies en general i, de pas, la societat en conjunt. No és pròpiament parlant un discurs retrògrad ni verificador, però sí és una presa de postura molt crítica cap a les, suposades, negligència i permissivitat de les figures parentals i, indirectament, la crisi social del concepte d’autoritat.
- c) *Discurs islamofòbic*: Es caracteritza per la manca de la redundància dels discursos anteriors tot i que té un caràcter explícitament discriminatori: alguns immigrants són integrables, ja que tenen la voluntat d’adaptar-se a la nostra llengua i a la nostra cultura però altres s’autoexclouen. En el fons, no volen formar part ni de la nostra cultura ni de la nostra societat. No és, a judici dels partidaris d’aquest discurs, tant una qüestió religiosa com un conflicte de civilitzacions: l’occidental i el fonamentalisme islàmic. Com és sabut, aquest conflicte està tan extès mediàticament i, fins i tot, acadèmicament que no té res d’estrany que ho repeteixin alguns dels nostres informants, ja que això acaba de tancar el seu “quadrat ideològic”.

### 9.3. Composició del Grup 3 (CEIP Parchís)

La sessió es va realitzar els darrers dies del mes de maig, un dilluns a les 17.15 hores. El grup el composaven set dones, mestres de diferents edats que imparteixen diferents

especialitats i treballen als diferents cicles de l'ensenyament primari. N'hi ha dues que treballen en aquesta escola des de fa 7 i 15 anys, respectivament. Les altres són menys antigues, tot i que moltes tenen una experiència anterior en d'altres escoles. La més nova fa només un mes que treballa en aquest centre. Cap de les participants forma part de l'equip directiu de l'escola.

### 9.3.1. Dinàmica grupal

La reunió té un caire relaxat i informal. No hi assisteix cap membre de l'equip directiu. Apareixen percepcions i posicions molt diferents que es reflecteixen en les solucions que s'aporten als problemes plantejats.

Tothom s'expressa amb una llibertat notable, tant pel que fa als posicionaments, com per l'ús desinhibit del castellà per part d'alguna mestra en determinats moments de la reunió.

### 9.3.2. L'anàlisi temàtica

Durant la reunió, es van anar desgranant tot un seguit de temes que, començant per l'ús del mocador per part de les nenes musulmanes, deriven cap a la religió, la discriminació de les nenes, el judici sobre la voluntat d'integració de diferents col·lectius immigrants i la implicació dels pares immigrants i dels pares autòctons en l'ensenyament, així com també la seva participació en l'escolaritat dels seus fills. Finalment, s'acaba apel·lant a les característiques socioeconòmiques de les famílies que componen la població de l'escola i també als canvis socials i de valors que es plantegen en l'actualitat, a l'hora d'explicar la situació de poca participació dels pares. Els temes principals sobre els quals va parlar-se van ser:

- *Percepció del problema i generació de respostes.* Tot i que l'equip directiu no ha dubtat gens a l'hora d'establir prohibicions per totes aquelles qüestions en què ho ha

considerat necessari, i ha justificat aquesta decisió per motius disciplinaris, no s'ha plantejat mai cap prohibició en relació a possibles conflictes derivats de la diversitat ètnica. Aquesta diversitat, en principi no es percep com un problema, sinó com una part de la realitat quotidiana d'una escola on el 70% de la població escolar és d'origen immigrat.

Al començament, les opinions se centren molt en els possibles conflictes que pugui generar l'ús del mocador per part d'algunes nenes marroquines. Les mestres consideren que, en alguns casos, són els pares els qui obliguen les nenes a portar el vel, però que, en d'altres, són elles mateixes qui el volen dur. Les percepcions i apreciacions respecte al tema no són coincidents, com tampoc no ho són les mesures que consideren oportunes de prendre, ni les actituds que han manifestat en cada cas concret:

*“Si ve un nen amb gorra i l’hi fas treure perquè no fa sol, després amb l’altre què fas?”*

*“A mi no m’importa que portin vel. Aquí a l’escola estem gairebé al 70% i que portin vel... I veus que els venen a buscar les germanes grans que van a l’institut i tampoc no porten vel. Jo crec que són els pares i les mares, perquè les germanes que van a l’institut no porten vel.”*

*“A la meua classe n’hi havia una que va acabar marxant. Portava el vel i tots se li en reien. Va venir la seva padrina de fora i li va portar el vel, i a ella li feia molta il·lusió portar-lo.”*

*“Aquí hi ha dos nenes de cicle inicial que són petites i porten vel. Al entrar a classe se’l treuen i quan surten se’l tornen a ficar. S’ha parlat amb la família i diuen que les obliguen perquè tenen por que quan arribin a l’adolescència no vulguin fer-ho.”*

*“És que la Isa que té un accent perfecte, sembla d’aquí i jo no ho sabia. Quan vaig veure que al sortir es posava el vel vaig tenir com un xoc. Vaig pensar “què fa, ara?” És molt maja i va molt bé. És de les millors de la classe (...) El que no sé és si a casa seva ho saben, que se’l treu (...).”*

El tema de l'ús del mocador deriva ràpidament cap a les religions i la seva presència a l'escola. Un dels fets que es destaca és la incoherència existent entre un Estat que es defineix democràtic i laic i el fet que s'imparteixi religió catòlica a les aules, quan, des de les institucions, no se n'hauria d'impartir cap:



*“El problema és de religions. Si nosaltres estem en un país laic, almenys a nivell d’institucions. I això és una institució. Però després s’oferta religió. Clar, és que...(...) S’ha de treure la religió de les escoles (...) Però s’hauria de treure tota mena de religió, perquè si no, laic, laic tampoc no ho és...!”*

Per algunes de les assistents, la resposta que es dona als problemes que es van plantejant, s’han d’homogeneitzar a nivell de claustre, sobretot en el cas hipotètic que es plantegi un problema greu. Per altres docents, es tracta d’un problema polític que no correspon a ells decidir, sinó que la resposta s’ha d’instaurar des de les instàncies polítiques i administratives a les quals pertoca aquesta responsabilitat. Als claustres i als docents els correspon només aplicar-la. Per a d’altres, finalment, la resposta s’ha de consensuar amb tots els implicats i establir una normativa i unes pautes d’actuació a partir d’ara. Igual que els grups anteriors, consideren necessari de definir el que alguns han anomenat “les regles del joc”, és a dir, un marc discursiu i normatiu que defineixi millor què fer en cada situació derivada de la diversitat cultural, però no exclusivament per aquests casos.

- *La discriminació de les nenes i les dones.* Un tema pel qual totes les mestres manifesten una preocupació unànime és la desigualtat d’oportunitats entre nens i nenes, ja que moltes famílies marroquines presenten actituds molt discriminatòries envers les nenes. D’acord amb la seva apreciació, aquesta segregació està en relació directa amb la cultura i la religió musulmana que professen, perquè justifica la discriminació de les dones:

*“El tema de los niños y las niñas sí que es...! Yo recuerdo el caso de un niño que lo llevaba todo perfectamente y su hermana no llevaba nada, y eran hermanos...!”*

*“Jo tinc dos germans a classe magrebins i passa això, eh. El nen ho té tot bé i ho ha de fer tot bé, i tot lo pitjor per a la germana, i la té sotmesa. I això és la seva religió, la seva cultura. Vol dir que no poden canviar-ho.”*

La mateixa discriminació que, en alguns casos, perceben que poden rebre les mestres:

*“Bueno, hi va haver un senyor que va anar a una tutoria i la mestra li va oferir la mà, i no li va voler donar perquè era una dona.”*

Novament apareix un discurs que situa l’Islam en el punt de mira de les

problemàtiques i en un dels que els docents creuen més difícil de resoldre.

- *La voluntat d'integració.* Algunes de les participants creuen que, en el fons, el problema principal és que algunes famílies immigrades, especialment entre les magribines, no tenen la intenció d'integrar-se a la societat que els acull i no s'obren realment a les possibilitats que els ofereix, sinó que s'aferren als seus costums i creences i intenten imposar-les enlloc d'adaptar-se als nous paràmetres. Altres pensen que no és possible generalitzar sobre la voluntat d'integració, perquè hi ha molta diferència d'actituds entre famílies:

*“Jo he parlat amb mares una mica més obertes i me diuen que allà les dones que van així són de pobles tancats, tancats. I que quan arriben aquí fan una mena de regressió per cohesionar-se més entre ells, i fan un pas enrera. El problema que hay de base es que no tienen intención de integrarse. La intencionalidad de base no la tienen (...), no se abren a las posibilidades que...”*

*“Si tu te'n vas a un altre lloc t'has d'acoplar, no pots imposar lo teu. T'acoples i ho acceptes. No tienes que imponer nada. Si no, que seran les futures generacions? A mi me preocupa como mujer, como...”*

*“Home, hi ha pares que sí que ho estan, d'integrats (...). Jo és que tinc de tot, tinc pares dels que t'apoiem en qualsevol decisió, però llavors també n'hi ha que, tot i portant la tira d'anys aquí, te vénen amb un traductor perquè són incapaços de voler aprendre l'idioma.”*

La nacionalitat amb què sembla que hi ha més dificultats és la marroquina però, en parlar de les dificultats que apareixen amb aquests col·lectius, les docents sovint s'hi refereixen com a àrabs:

*“Amb els negres això no passa, perquè els negres s'adapten millor que un àrab*

*“Els nens àrabs són molt agressius.”*

En general, es considera que la influència de les famílies és molt superior a la de l'escola i, per tant, en el procés d'integració, la família té un paper i una responsabilitat determinant. La concentració d'immigrats es percep com un altre obstacle per a l'adaptació, ja que, com que són molts, tendeixen a agrupar-se i mantenir els seus costums, mentre que una major dispersió podria afavorir una millor integració:

*“La influència familiar és molt més gran que la de l’escola. Costarà molt. No vol dir que no s’integrin, però els costarà molt deixar les seves costums. I clar, al estar sols, s’ajunten i fa que la gent s’aferra. Potser, si estiguessin els uns aquí i els altres allà, s’haurien adaptat més. Però aquí tens que a la classe n’hi ha vint o més, d’àrabs. I ells mateixos ja se busquen entre ells i ja fan els grups.”*

Algunes mestres pensen que, gràcies a una forma d’adaptació “natural” i espontània, els nens que han nascut aquí, fills de pares estrangers, són molt més oberts de ment, encara que els seus pares tinguin actituds molt tancades. Des d’aquest punt de vista, l’adaptació es produiria de manera espontània o, almenys, es considera que així hauria de ser:

*“Jo penso que si anés al seu país a mi em costaria també adaptar-me. Però si em quedo anys i anys i em quedo perquè m’agrada, segurament acabaria adaptant-me a la seva societat. Lo mateix penso d’ells aquí. Penso que al principi vénen amb el vel perquè és una manera de sentir seguretat, de la seva identitat. Però penso que aquests crios que han nascut aquí, tot i que les mares continuen molt tancades i molt marroquines encara, els que neixen aquí ja vindran amb ments més obertes. Ho haurien de fer.”*

- *La integració, la implicació i la participació de les famílies.* Respecte al que anomenen la integració, la implicació i la participació de les famílies immigrades a l’escola queda palès que la participació de les famílies immigrades a l’escola es tan reduïda com la de les autòctones:

*“Hi ha de tot. Parlo de la meva experiència. En el meu cas, hi ha de tot, igual que aquí.”*

*“Solen venir, però hi ha casos que només ve la mare. I n’hi ha que no saben res del que fa a l’escola. És com “toma, aquí te dejo el niño y ya está”. Però són casos bastante puntuales. La mayoría muy bien.”*

Es perceben moltes diferències en les expectatives per part dels pares, ja que alguns valoren que els seus fills puguin tenir un futur i una bona col·locació i altres no.

Aquesta diferència d’expectatives finalment s’atribueix a molts altres factors que no pas a l’adscripció ètnica. Entre aquests factors, sembla rellevant la situació socioeconòmica. Acaben amb la reflexió que les famílies que pel seu nivell

socioeconòmic s'ho poden permetre, porten els seus fills a altres escoles. El motiu d'aquesta fugida s'atribueix, principalment, als mals resultats acadèmics d'aquest centre en comparació amb d'altres centres públics. El baix nivell acadèmic de l'escola preocupa els pares que tenen expectatives altes respecte a la carrera escolar dels seus descendents, tan si són autòctons com d'origen immigrant. Per aquesta raó, molts pares, si poden, porten els seus fills a altres escoles i se'n van a viure a altres llocs:

*“Els del país marxen. A la que poden es canvien de domicili, marxen del barri. (...) I alguns estrangers també, els que tenen un nivell bastant alt.”*

*“Jo no sé si marxaran, però a mi m'han comentat que volen marxar. Perquè clar, ells veuen que aquí el nivell és més baix.”*

Els que es queden, ja siguin autòctons o immigrants, és perquè es troben en situacions precàries. De vegades la competència per beques i ajuts crea conflictes:

*“És que tots han de lluitar amb els del mateix nivell econòmic d'aquí per a que el govern els doni una beca. No lluitaran un immigrant amb un d'aquí que és metge o mestre, sinó amb un del país que està en les mateixes condicions. Perquè amb els altres no s'arriben a ajuntar mai. I és aquí el conflicte.”*

La situació dels nens quant a la instrucció o l'educació no apareix lligada necessàriament a la participació dels pares en el marc de l'escola o a l'AMPA. En el cas dels xinesos, els alumnes més aplicats, els pares es caracteritzen per la nul·la participació a l'escola, la qual cosa no impedeix que els seus fills siguin els alumnes més avançats, especialment en matemàtiques. De la mateixa manera, el domini de diverses llengües dona avantatge i pot ser un impuls a les carreres escolars d'altres nens, les famílies dels quals són percebudes pels docents com a tancades o poc participatives:

*“A la meua classe els més aplicats són els xinesos. Però he intentat de mil maneres fer tutories amb els pares dels xinesos i no me n'he sortit de cap de les maneres. Per un costat veus que quan comencem la taula del cinc, ja van per la del sis. Van sempre molt més adelantats. Però, per altra banda, no hi ha un vincle família-escola. No n'hi ha cap. Vénen sols a l'escola.”*

*“Vénen nens aquí que et parlen el francès, l'anglès, el català i àrab. El que els costa és el castellà. (...) Vull dir que són nens que ja veurem on arribaran, alguns.”*

Per comprendre i explicar-se la manca de participació, les docents apel·len al canvis socials dels darrers temps i també al fet que, els nens, a mesura que es fan grans, necessiten i accepten menys la cura dels pares. També manifesten que, si els pares no participen, això no es degut a la manca d'esforç per la seva part, ja que elles fan tots els possibles esforços per fomentar la participació:

*“Jo crec que tots ho fomentem, el ser tots com una gran família. El que passa és que després de portes enfora... Però a principi de curs a les reunions informatives dius que si hi ha l'AMPA, que ajuda a cohesionar l'escola i que així més coses se'n poden traure...”*

### 9.3.3. Resum i conclusions

Les actituds i actuacions dels mestres envers els problemes derivats de la gran diversitat ètnica són a càrrec de la seva opinió, consciència i subjectivitat, ja que no hi ha establert cap protocol d'actuació per donar una resposta homogènia a les diverses qüestions que es puguin plantejar. Ni tan sols sembla existir un protocol d'actuació vers l'acollida i el procés d'adaptació de les famílies immigrades.

Algunes de les assistents manifesten la necessitat de donar una resposta homogènia, però hi ha discrepàncies sobre a qui correspon la responsabilitat. Algunes docents consideren que s'han de prendre decisions i definir polítiques des del poder (el que hem anomenat anteriorment discurs anti-Administració) i que els centres només han d'aplicar-les. D'altres, pensen que els claustres han de fixar les directrius que s'han de seguir. Fins i tot n'hi ha algunes que, en canvi, consideren necessari consensuar les normes a aplicar entre totes les parts implicades, per tal d'evitar respostes i actituds reactives davant dels conflictes plantejats (la qual cosa segueix la línia d'un discurs més proactiu).

El baix nivell acadèmic del centre s'atribueix al baix nivell socioeconòmic de les famílies. No es contempla cap responsabilitat dels mestres ni del sistema educatiu respecte a aquesta desigualtat. Quant a l'educació dels nens, s'atribueix a la família la màxima influència i responsabilitat, molt per sobre de l'acció dels mestres, els centres i el sistema educatiu públic, que tampoc no són responsables de l'educació dels nens (en

aquest cas, el discurs no nega l'existència de conflictes i situacions millorables, però els responsables són l'entorn i la família, i no pas docents i escola).

Si no es contempla l'establiment de protocols d'actuació, sembla lògic que no es consideri la necessitat d'establir criteris d'avaluació.

## 9.4. Informe final dels grups de discussió

### 9.4.1. Característiques grupals

Les sessions es van realitzar entre maig i juny de 2007 a tres centres que presenten característiques diferents en molts aspectes. Dos d'ells tenen un elevat nombre d'alumnes d'origen immigrant i es situen en entorns urbans desfavorits. Els grups no són homogenis. En el primer grup de discussió (CEIP Siluetes) hi assisteixen uns 18 mestres, mentre que al segon (CEIP Mosaic) i tercer (CEIP Parchís) són només uns 7. El segon grup el componen únicament dones, el gènere que també predomina lleugerament en els altres dos grups. Les edats dels assistents oscil·len entre els 30 i els 60 anys. Els perfils personals quant a experiència docent i especialització acadèmica són força variats i possibiliten una perspectiva àmplia.

### 9.4.2. Les dinàmiques grupals

La reunió del primer grup (CEIP Siluetes) té un caire més formal, ja que participa a la reunió tot el claustre de professors i s'hi inclou també l'educadora social del centre. No intervenen tots els mestres i durant el desenvolupament de la reunió, es manifesta una certa divisió dins de l'equip pedagògic, ja que alguns docents fan intervencions que ironitzen sobre el discurs de l'equip directiu, tot i que no aporten elements que permetin comprendre les raons que justifiquen la seva discordança. Aquesta fricció sembla més relacionada amb qüestions de poder i lideratge, que no pas amb alternatives i interpretacions quant a l'abordatge de qüestions pedagògiques.

Les altres dues sessions transcorren en un clima més informal i relaxat en el qual sembla que les opinions s'expressen amb una llibertat notable, ja que els assistents no se senten compromesos amb cap posició, ni tan sols amb les "políticament correctes", ni tampoc consideren necessari discutir les posicions dels altres. La presència del director a la reunió del tercer grup (CEIP Parchís) no suposa un obstacle perquè es manifesti un clima grupal actiu i distès. Això ens indica l'existència de diferents tipus de direccions, els quals condicionen la presa de posició.

### 9.4.3. Anàlisi temàtica

- La percepció de la situació i la resposta

El discurs oficial al CEIP Siluetes gira al voltant de la reivindicació de l'experiència i de l'èxit del centre en la integració de les famílies d'origen immigrant, malgrat els incidents i anècdotes que es puguin produir. La presència de famílies marroquines al Consell Escolar es considera, per part de la direcció, un indicador d'aquest procés. Tot i així, la part contestatària de l'equip posa en qüestió aquest èxit, a causa de la poca preocupació de les famílies immigrades, les quals no donen a l'escola la prioritat que aquests docents consideren convenient.

A l'escola CEIP Mosaïc es destaca el canvi de posició dels mestres envers la immigració, el pas de posicions "comprehensives" o de "discriminació positiva" dels immigrants per por a ser catalogats com a intolerants, cap a posicions molt més crítiques i escèptiques respecte a la integració de l'alumnat estranger. Es mostren molt contraris a les discriminacions de qualsevol mena, ja siguin prejudicis causats per estereotips negatius, privilegis o tracte condescendent. S'emfasitza l'universalisme, l'adaptació i el diàleg. El canvi d'actitud sembla estar relacionat amb una reacció contra certs comportaments percebuts en els immigrants marroquins, els prejudicis contra l'Islam i les posicions poc definides o d'abandó de l'Administració i els polítics.

A l'escola CEIP Parchís, un dels problemes que es perceben és la manca de voluntat d'adaptació per part d'algunes famílies marroquines. Les seves resistències i reticències s'atribueixen, en gran part, a la religió i, a la cultura musulmanes, les quals, segons l'opinió de les docents, justifica i recolza actituds retrògrades. Per algunes de les assistents, la resposta que es dona als problemes que es puguin plantejar s'ha d'acordar a nivell de claustre, sobretot en el cas hipotètic que es plantegi un problema greu. Altres docents, en canvi, pensen que es tracta d'un problema polític que no correspon a ells decidir, sinó que la resposta s'ha d'instaurar des de les instàncies polítiques i administratives. Es desplega la responsabilitat a l'Administració i consideren que claustres i als docents els



correspon, només, aplicar-la. Per a d'altres, finalment, la resposta s'ha de consensuar amb tots els implicats i s'ha d'establir una normativa i unes pautes d'actuació a partir d'ara.

- La religió i l'escola laica

Temes anecdòtics, com l'ús o el no ús del mocador per part de les nenes musulmanes, donen pas a inquietuds més profundes, com la justificació d'aquestes i altres actituds que es consideren retrògrades per part de la religió musulmana o, fins i tot, la presència de la religió catòlica a la institució escolar en un Estat de dret que es declara laic. Tot i el discurs de laïcitat, la legislació permet la presència de determinades religions a l'escola, de manera que hi són presents la religió catòlica (especialment per la influència de les posicions polítiques més conservadores i de l'església catòlica) i la religió musulmana. Però, seguint fidelment el discurs laic, molts docents consideren que cap religi, no hauria de ser-hi, perquè així es donaria més coherència al sistema educatiu.

- La discriminació de les nenes i de les dones

Un tema que preocupa és la desigualtat d'oportunitats entre nens i nenes en moltes famílies marroquines, les quals presenten actituds molt discriminatòries envers les nenes. D'acord amb l'apreciació dels docents, aquesta segregació està relacionada directament amb la cultura i la religió musulmana que professen, perquè ambdues justifiquen la discriminació de les dones. Aquesta actitud es percep com a "retrògrada" i també com un atemptat a la igualtat d'oportunitats entre gèneres, que es considera, encara que sigui en teoria, vigent al nostre país.

Aquestes actituds provoquen respostes encara més reactives, perquè no es manifesten només contra dones d'origen immigrat, sinó que diversos docents expressen casos de dificultats de relació o d'autoritat de mestres dones amb pares o nens marroquins. Justificar o acceptar aquest tracte els sembla inacceptable.

- La voluntat d'integració i les seves causes

Es percep que no totes les famílies d'origen immigrat són iguals. Per la seva situació real, n'hi ha de novingudes, però també n'hi ha que ja fa temps que estan instal·lades al nostre país. Tampoc no és uniforme la voluntat d'adaptació i d'integració a la nostra societat. Hi ha la percepció que algunes famílies immigrades no tenen, en realitat, cap mena de voluntat d'integrar-se i que s'aferren als seus costums i tradicions i a l'ús gairebé exclusiu de la seva llengua encara que faci molts anys que són aquí. Aquesta apreciació és molt més freqüent en relació a famílies marroquines, a les quals s'atribueixen les posicions més tancades. Tot i que, al referir-se a les dificultats amb aquest col·lectiu, és freqüent que es faci referència a termes com ara “àrabs”, “musulmans” o “islàmics”.

En comparació, altres grups com els romanesos o els llatinoamericans reben una consideració molt millor. Dels romanesos, s'en destaca la seva disposició al treball i el seu respecte a l'autoritat.

- Integració, implicació i participació de les famílies immigrades a l'escola

En general, es considera que la influència de la família és molt superior a la de l'escola i, per tant, en el procés d'integració, la família té un paper i una responsabilitat determinants.

Als grups del CEIP Siluetes i CEIP Parchís, que corresponen a escoles situades en entorns precaris i amb una forta concentració d'alumnat d'origen immigrat, es fa palès que la participació de les famílies immigrades a l'escola és tan reduïda com la de les famílies autòctones. A l'escola CEIP Mosaic, en canvi, sí que es tendeix a considerar que les famílies d'origen immigrat participen menys que les autòctones en les activitats escolars i a les AMPAs.

La situació dels infants respecte a la instrucció o l'educació no apareix lligada

necessàriament amb la participació de les famílies en l'escola o en l'AMPA. En el cas dels xinesos, els més aplicats en opinió del grup del CEIP Parchís, les famílies participen ben poc a l'escola, la qual cosa no impedeix el seguiment dels seus fills i filles.

En general, pels docents, la manca de participació és deguda al canvi social i al fet que, els nens, a mesura que es fan grans, necessiten i accepten menys la cura dels pares. Però, sobretot, fan èmfasi en la manca de compromís de les famílies i en la crisi d'aquesta institució i de l'educació familiar que fins ara proveïen. Els mestres també manifesten que si els pares no participen, no és pas per una manca d'esforç de la seva part, a l'hora de fomentar-ne la col·laboració, sinó que demanen la participació dels pares en aquelles espacetes en què la consideren necessària i donen informació sobre les AMPA.

- Diversitat cultural, precarietat econòmica i desigualtat social

Es percep una gran diferència d'expectatives per part dels pares, ja que alguns valoren que els seus fills puguin tenir un futur i una bona col·locació, mentre que d'altres no ho fan. Aquesta diferència d'expectatives s'atribueix a molts altres factors que a l'adscripció ètnica.

Pel grup del CEIP Parchís, sembla determinant la situació socioeconòmica de les famílies. El baix nivell acadèmic de l'escola preocupa als pares que tenen expectatives més altes respecte a la carrera escolar dels seus descendents, tant si són autòctons com si són immigrants. I, per aquesta raó, molts pares si poden se'n van a viure a un altre lloc i porten els seus fills a altres escoles. Els que es queden, ja siguin autòctons o immigrants, és perquè es troben en situacions econòmiques precàries.

Entre aquests progenitors, de vegades, es creen conflictes que tenen origen en la competència per obtenir beques i ajuts que tots necessiten o per la desigualtat i el greuge comparatiu que perceben en el tracte que es dona a immigrants i autòctons, encara que les seves situacions siguin equiparables. Apareix una actitud crítica envers els polítics i els responsables de l'Administració que permeten les situacions

de desemparament o d'abusos que es produeixen.

En el grup del CEIP Mosaïc, la crítica és més explícita ja que consideren que s'ha de legislar i fer complir les lleis. També opinen que, moltes de les beques i ajuts existents, el que provoquen és un bloqueig de la integració i un increment de l'autoexclusió d'algunes famílies d'origen immigrat.

#### 9.4.4. Conclusions

No hi ha respostes homogènies dels equips a les situacions que se'ls plantegen. Tampoc no es manifesta l'existència de protocols d'actuació als diferents centres o a nivell d'Administració que permetin donar una resposta homogènia als problemes que sorgeixen durant l'acollida i el procés d'adaptació de les famílies d'origen immigrat o a d'altres aspectes de la vida docent.

Algunes de les assistents veuen la necessitat de donar una resposta homogènia però hi ha discrepàncies sobre el de dir a qui correspon la responsabilitat d'establir-la. Alguns docents consideren que s'han de prendre decisions i definir polítiques i que els centres només han d'aplicar-les. Per a d'altres, els claustres han de fixar les directrius que han de seguir. En darrer lloc, uns altres, en canvi, consideren necessari consensuar les normes a aplicar entre totes les parts implicades per evitar respostes i actituds reactives davant dels conflictes plantejats.

En el cas del grup del CEIP Parchís, el baix nivell acadèmic del centre s'atribueix al baix nivell socioeconòmic de les famílies. No es contempla cap responsabilitat dels mestres ni del sistema educatiu respecte d'aquesta desigualtat. Quant a l'educació dels nens, es reconeix la màxima influència i responsabilitat de la família, molt per sobre de l'acció dels mestres, els centres i el sistema educatiu públic, els quals consegüentment, no són responsables de l'educació dels nens.

Si no es contempla l'establiment de protocols d'actuació en aspectes com, per exemple, l'acollida o la participació dels pares, resulta lògic que tampoc no es consideri la necessitat d'establir criteris d'avaluació de les actuacions que es duen a terme en aquests àmbits o que no es fixin objectius quant al nivell acadèmic de l'educació i la

formació que s'imparteix.

Es construeixen tot un seguit de discursos poc consistents que fan evident la incomoditat dels mestres per una situació de canvis socials d'una certa profunditat, els quals es veuen incapaços de comprendre i de donar-los cap resposta des dels seus paràmetres. Entre els elements d'aquest discurs, apareix la crítica a l'abandó per part de les institucions, des de la inspecció escolar passant pels ajuntaments i els diferents governs. Un altre element que es troba i que, en part, es presenta com a reacció al primer, és la necessitat de ser justos i imparcials, basant-se en valoracions fruit de la seva experiència personal, per poder subsistir en la crisi social i familiar i sentir-se, així, àrbitres i no pas impotents ni perduts. Un altre element d'aquest discurs és la creença que hi ha immigrants que tenen voluntat d'adaptar-se i integrar-se a la nostra cultura i altres que no i que es tracta més aviat de reconèixer qui són els uns i els altres, qui són els bons i els dolents, que no pas d'intentar implementar actuacions que estan, per definició, abocades al fracàs.

En conjunt, tots aquests elements tenen una funció d'interpretació fins a cert punt terapèutica, ja que permeten, en certa manera, subsistir en la situació actual. Són negatius perquè són improductius, perquè poden perjudicar les persones que en són víctimes, especialment algunes famílies d'origen immigrant o autòcton que es troben en situacions precàries i, també, perquè no van gens en la línia d'entendre i canviar les situacions, responant als reptes i als problemes que es plantegen d'una manera objectiva i professionalment responsable.

La crisi de la institució escolar com a aparell principal d'endoculturació de la nostra societat és palesa. L'elaboració de noves respostes tampoc no es troba només en mans dels mestres.

## V. L'etnografia: la immigració en els centres escolars de Catalunya

### 10. Els centres i el procés etnogràfic.

Com a complement de les entrevistes en profunditat i els grups de discussió, vam proposar de servir-nos de l'etnografia (Hammersley 1980 i 1994), ja que vam creure que era una metodologia molt adequada per l'assoliment dels nostres objectius i que havia estat molt poc utilitzada per abordar el tema de la immigració.

L'etnografia s'ha realitzat en 8 centres de Catalunya, concretament, en sis municipis diferents. Es van contractar quatre persones que havien treballat en la dinamització d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes per tal que durant tres mesos (des del 15 març al 15 de juny de 2007), anessin realitzant un treball etnogràfic en aquests 8 centres de diferents perfils de les esmentades localitats.

El treball empíric, coordinat a través de reunions de tot l'equip, es va anar alimentant a mesura que les quatre etnògrafes aportaven les seves percepcions de la realitat dels dos centres que cadascuna havia d'estudiar i, al mateix temps, s'anaven decidint les qüestions on calia aprofundir per a les properes sessions d'anàlisi. Al principi, havien de ser en un dels dos centres durant l'entrada i la sortida dels nens i analitzar (observant, fent preguntes a les mares i pares, als docents...) què succeïa. Després d'aquest inici de caire més exploratori, es van mantenir entrevistes amb docents, es van freqüentar espais on les mares i pares intercanviaven opinions (des d'una cafeteria fins a les reunions de l'Associació), amb l'objectiu d'anar comprenent millor la dinàmica del centre i de les relacions que s'hi estudiaven.

A continuació, presentarem una síntesi de la informació obtinguda en l'etnografia de cada centre i, posteriorment, una anàlisi comparada seguint el mateix esquema.

## 10.1. CEIP Mosaic

### 10.1.1. El context

El municipi és la capital de la comarca. I té una població d'uns 11.000 habitants.

En el període comprès entre el 1991 i el 1996, la població nascuda fora del municipi que vivia al municipi fonamentalment provenia de la mateixa comarca o de la comarca veïna; el 55% l'any 1991 i el 54% l'any 1996 de la població nascuda fora del municipi. Disminueixen durant aquest període els que vénen de la resta de Catalunya i de la resta de l'Estat. Els procedents de l'estranger són el col·lectiu que més ha augmentat: el 1% en el 1991 i el 5% en l'any 1996.

De l'“Informe demogràfic i projecció de la població del municipi a l'horitzó 2016”, del Centre d'Estudis Demogràfics de l'UAB, (publicat el gener de 2007) se'n poden extreure algunes conclusions. A partir de 1996, al municipi, s'inicia un nou cicle demogràfic, caracteritzat per un augment de la immigració i per la intensificació del decreixement natural, el qual, en els últims anys, s'ha estès al conjunt de la comarca. La nova dinàmica demogràfica ha invertit les tendències dels últims lustres. La piràmide de població ha deixat de disminuir per la base i s'ha refrenat l'augment de la cúspide.

Pràcticament la meitat dels immigrants del municipi provenen de la resta de Catalunya (45%), i la resta es divideix a parts pràcticament iguals entre la resta d'Espanya i l'estranger. El perfil majoritari de l'immigrant del municipi és el d'un home o una dona de menys de 35 anys d'edat, que, en la majoria dels casos, procedeix de la resta de Catalunya. Cada vegada és més freqüent, però que, procedeixi de l'estranger. Les dades del padró del municipi indiquen que, actualment, dos de cada tres nous empadronaments són de persones estrangeres.

El percentatge de població jove menor de 14 anys de la comarca (13,2%) se situa al nivell de la mitjana del conjunt de Catalunya, però el del municipi és superior (17,4%); això demostra que la població molt jove és superior en aquesta capital de comarca.

El municipi és reconegut pel seu alt nivell de vida i el seu baix nivell de desocupats.

Per últim, la geografia que envolta l'el municipi també ha exercit una influència en la seva població. La llunyania de les capitals de província i els accidents geogràfics fan difícil la creació de bones xarxes de carreteres, entre d'altres factors han produït un cert aïllament i desconexió especialment a nivell cultural i de formació.

En resum, la forta influència del catolicisme més conservador, l'alt nivell econòmic i la geografia peculiar han esculpit, al llarg dels anys, el caràcter propi dels seus habitants. No és estrany doncs, que l'arribada de persones d'altres indrets sempre hagi estat rebuda amb recel i desconfiança. Una pregunta molt utilitzada per la població autòctona quan coneixen algú per primera vegada és "Sou del país?": el tracte és de vós, i "del país" es refereix al municipi i als pobles del voltant. Si la resposta és afirmativa, la següent pregunta és "De quina casa sou?", la qual cosa fa referència a la família d'origen i que es classifica pel nom de la casa (Cal... ), o bé pel cognom de la família o pel negoci familiar.

Pels autòctons, hi ha diferents tipus d'estrangers: els que vénen d'altres indrets de Catalunya i d'Espanya (normalment s'instal·len per motius laborals), els immigrants "pobres" (vénen d'altres països i ocupen els llocs de treball de més baixa qualificació; les dones es dediquen a les tasques domèstiques i els homes a la construcció) i els immigrants "professionals" (que vénen a ocupar llocs de treball ofertats en origen i d'alta qualificació; metges, principalment).

Existeix poca visió de conjunt del fet migratori per part dels professionals, en general, de la comunitat educativa; com són directors, mestres, assessors LIC i tècnics d'educació. En el centre, les activitats adreçades a treballar la interculturalitat tenen força èxit entre l'alumnat i poc entre les famílies.

L'assessora LIC de la comarca comenta que l'arribada d'alumnes nous a la comarca fora del termini de matriculació és espectacular, i que el 2007, arribava a 200. Com que és una població petita, aquesta dada és molt alta. L'assessora LIC opina que aquest fet agafa els professionals de l'educació una mica desprevinguts i poc preparats per a donar una resposta adequada a la nova realitat, malgrat la creació d'aules d'acollida i de protocols d'acollida als centres.



### 10.1.2. El centre

L'escola es va fundar l'any 1970 i va suposar la renovació i conjunció de les escoles públiques anteriors.

Al llarg dels anys, l'escola ha anat millorant i modernitzant-se. En el camp de les noves tecnologies, per exemple, ara compta amb ordinadors a totes les aules i amb dues aules d'informàtica amb connexió a Internet. És capdavantera en TIC i comunicació audiovisual a la província.

És una escola de dues línies i mitja. Actualment, l'escola té prop de 500 alumnes i uns 40 mestres.

El Parvulari és en un edifici independent, disposa de dues aules de P3 i tres de P4, dues aules de P5, aula de psicomotricitat, una sala polivalent i diversos patis d'educació infantil amb material lúdic. Quan a la primària hi ha 16 aules d'Educació Primària, un laboratori de ciències, una biblioteca de centre, una aula de música, dues aules d'educació especial, una aula d'idiomes, una sala d'actes, una aula d'acollida, un pati d'educació primària amb material lúdic, un camp de futbol i pistes esportives. El servei de menjador compta amb els equipaments següents: cuina, menjador per als més grans (de P-5 a sisè), menjador per als més petits (P-3 i P-4), sala de vídeo, sala de jocs i sales de tennis taula. A més, s'ofereix un servei de guarderia de 8.00 a 9.00 hores i a la tarda es realitzen activitats extraescolars de 17.00 a 18.00 hores.

La realitat educativa actual a la ciutat és la que configura la tipologia de famílies que matriculen els seus fills en aquest centre. Al municipi hi ha tres escoles; dues són públiques (CEIP Mosaic i altri ) i una és concertada. Abans de l'arribada del flux migratori, el repartiment de l'alumnat entre les escoles públiques tenia més a veure amb la proximitat. A l'escola concertada hi anaven principalment les famílies benestants de la ciutat o les que, per ideologia, consideraven que era on s'oferia una millor educació tant pel que fa a continguts acadèmics com morals. Actualment, l'arribada notable d'alumnat procedent d'altres països i, molt especialment durant el curs escolar 2006-

2007 ha repercutit en gran mesura en el CEIP Mosaic, perquè és l'escola on han fet cap la majoria d'aquest alumnat.

L'escola concertada omple les aules deixant només les places que, per llei, són per donar cabuda a l'alumnat que s'incorpora al llarg del curs escolar i que cal repartir-se equitativament entre els centres en el cas de no haver places lliures en cap escola. L'altra escola pública només és, d'una línia i mitja, la qual cosa produeix que les aules també s'omplin al començament de curs.

A l'escola Mosaic, de dos línies i mitja, és on, gairebé sempre, hi ha places lliures per donar cabuda a aquests alumnes que van arribant i, per tant, és la que aglutina principalment aquest col·lectiu d'alumnes.

Considerant aquest fet, podem veure que, durant aquests anys, la tipologia de famílies que formen part del centre són famílies que han triat l'escola per la proximitat a les seves vivendes o altres motius personals (els pares hi van estudiar, els pares són mestres del centre, tenen amics que hi porten els fills...); altres famílies que han triat l'escola pública per als fills, però no han pogut entrar en primera opció a l'altra escola pública, escola que preferien per ser més cèntrica i més petita, i que finalment els han dut a l'escola CEIP Mosaic; famílies que haurien volgut portar els seus fills a l'escola concertada, però, en no ser admesos, també els han dut a la pública; i finalment, les famílies novingudes. En definitiva, no són una majoria les famílies que van a l'escola com a primera opció, la qual cosa no vol dir que després no estiguin satisfetes amb el centre, ans el contrari, ja que s'observa que moltes famílies han arribat al centre amb certa reticència i després mantenen una opinió molt favorable del centre i del professorat.

Entre el professorat podem distingir clarament dos tipologies; els mestres que porten molts anys al centre, la major part d'ells nascuts a la ciutat i molt relacionats amb el teixit social de la ciutat; i, d'altra banda, el professorat més jove, que porta menys temps al centre, entre el qual trobem força persones originàries d'altres indrets i que s'estan al centre només una temporada.

La relació entre ells és aparentment bona, tot i que, en alguna ocasió, se sent algun

mestre jove queixant-se de certs privilegis que ostenten els més antics, especialment a l'hora de repartir tasques concretes o classes a començament de curs. L'ambient que es transpira, vist des de fora, és de treball i són moltes les activitats que els mestres organitzen al llarg del curs de forma conjunta, especialment pel que fa a festivitats tradicionals o culturals.

El transport escolar és un important servei per a les famílies treballadores, però les allunya significativament del centre perquè impedeix aquell contacte diari entre l'escola, les famílies i els mestres.

### 10.1.3. Els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació

L'escola disposa d'una pàgina web i d'un correu electrònic mitjançant els quals manté informades les famílies sobre notícies que considera d'interès. També s'utilitzen els altres canals establerts per a la comunicació, el plafó d'anuncis, les agendes escolars i les cartes a les famílies.

No existeix cap pla d'acollida sistemàtic per acollir i integrar les famílies d'origen immigrant, ni adequat a la situació d'aquelles famílies que s'incorporen al llarg del curs escolar, que són la majoria<sup>25</sup>. La funció acollidora al centre es fa de forma informal i sovint inconscient per part d'altres persones que no són mestres, com ara monitors d'acollida matinal, conserges o altres famílies. En un centre petit, potser no resulta tan evident, però en aquest centre tan gran, les famílies nouvingudes sovint es troben completament perdudes. I, en veure la imatge que ofereixen les famílies sense saber a qui adreçar-se es fa evident la necessitat d'un veritable protocol d'acollida.

El mètode d'informar mitjançant cartes escrites en català no és eficaç per un gran nombre de famílies, especialment per aquelles que no dominen la llengua catalana o que tenen un nivell sociocultural baix.

---

<sup>25</sup> L'assessora LIC comenta que han arribat uns 200 alumnes nous fora del període de matrícula. Si aquestes famílies no són ben rebudes i guiades per poder integrar-se a la vida escolar amb normalitat, es perd un gran potencial de famílies que podrien participar i sentir que formen part de la comunitat educativa.

#### 10.1.4. La participació de les famílies autòctones i immigrades en els centres escolars

L'associació de pares i mares del centre compta amb la majoria de famílies com a sòcies de l'associació, però, proporcionalment, a la junta de l'AMPA, hi participen pocs pares i mares. L'associació de pares i mares del centre no presenta interessos de tipus social o solidari, i les propostes enfocades a treballar la integració i la diversitat no s'hi consideren.

Per als pares autòctons semblen haver-hi unes normes no explícites i es permeten jutjar aquells que no les compleixen. Així, per exemple, en observar una xerrada sobre la socialització dels llibres de text que s'havia convocat per carta i que va comptar amb poca assistència, com passa a totes les activitats, arriba de manera inesperada una parella de pares Sud-americans amb la seva filla, els quals no fan cap pregunta ni intervenció i no parlen amb cap altre pare. L'etnògrafa apunta que "la imatge que van deixar en la resta de pares, dels autòctons que sempre participen i són membres de l'AMPA, és: "i què fan aquests portant la filla? No són hores ni lloc per una nena". Aquests pares immigrants que fan un esforç per assistir-hi, reben el rebuig o el judici sense paraules dels altres, però possiblement ni tan sols no saben perquè els projecten aquest sentiment negatiu que sens dubte perceben.

Els pares d'origen immigrant, molt cops, no poden o no es plantegen assistir a activitats fora de l'horari escolar sense els seus fills. Per tant, o hi assisteixen amb nens o no hi van, sinó és que hi ha un servei de guarderia mentre dura l'activitat. Molt probablement, amb moltes famílies d'autòctons, passa el mateix.

*"Avui els alumnes surten amb una carta a la mà. És de l'escola de pares, amb les activitats del mes d'abril: tallers i xerrades, tres en total, a les 22 h, al centre cívic. (...) La reacció de les mares que parlen castellà, algunes d'altres comunitats autònomes i altres de sud-americanes. Es torna a sentir el comentari de "a veure si ens faran pagar alguna cosa" i quan veuen el què és comenten que no hi poden anar perquè no tenen carnet de conduir, els seus homes no les voldrien portar i si les portessin amb qui deixarien els nens. Les que viuen a prop no tenen excusa, però diuen que és massa tard. (...) Tornem a trobar-nos davant de mentalitats ben diferents: per les mares d'un cert nivell sociocultural i econòmic les 10 de la nit és una bona hora (...). Pel que veig, el perfil de mares i pares d'un altre estil de vida (mestresses de casa, feines poc*

*qualificades...) sembla impensable anar enlloc i fins i tot algunes verbalitzen el descontent que suposaria pels seus marits.” (11 d’abril, Mosaic)*

El fet que a l’escola pública es realitzin activitats amb cost econòmic en horari lectiu és un obstacle per a la integració i la participació en les activitats escolars de les famílies amb menys recursos econòmics, entre les quals es troben moltes d’origen immigrant. Per a l’etnògrafa, si s’examina a consciència, es comprèn fàcilment que aquesta pràctica atempta de forma directa i indubtable contra la igualtat d’oportunitats dels nens. Efectivament, les activitats que es realitzen dins de l’horari escolar són aquelles que es consideren necessàries per a la instrucció o pel desenvolupament socioeducatiu dels alumnes, i cap d’ells no n’ha de poder ser exclòs. Legalment per tal que una activitat es pugui dur a terme dins d’aquest horari, ha de comptar, com a mínim, amb l’assistència del 60% dels alumnes. Quan els alumnes amb pocs ingressos representen menys del 40% del total, les seves famílies han de fer un sobreesforç econòmic per tal que hi puguin assistir, o bé ser-ne exclosos. Quan les famílies amb pocs ingressos superen el 40%, la manca de recursos pot evitar que es realitzin aquest tipus d’activitats, encara que siguin imprescindibles des del punt de vista educatiu:

*“Avui hi ha un curs que comença l’activitat de natació. (...) El termini per inscriure’s s’ha esgotat, però hi ha un nombre significatiu de mares interessades en apuntar als seus fills a última hora, en el grup hi ha especialment mares d’altres comunitats autònomes i algunes autòctones, però cap d’estrangera. (...) El director m’explica que les famílies novingudes no solen tenir aquesta actitud poc responsable. Diu que normalment valoren molt positivament l’oportunitat que es brinda als seus fills de fer activitats escolars i que solen fer un esforç econòmic important per apuntar-los. Els que no ho poden pagar senzillament no els apunten i reconeix que són bastants. (...) Sempre he pensat que no estic d’acord en que en horari lectiu l’escola pública organitzi activitats amb cost econòmic per les famílies. Això crea grans diferències entre els alumnes que poden assistir i els que no (...).” (12 d’abril, Mosaic)*

La comunicació escrita s’utilitza molt freqüentment, però no sempre queda clar si el missatge arriba, sigui pel canal que s’utilitza, per la claredat dels missatges, pel desconeixement de la llengua d’algunes famílies, etc. Tot apunta a la necessitat de millorar la comunicació, així com l’organitzar activitats més inclusives, gratuïtes, més atractives, amb una major implicació de les famílies.

*“Al sopar de famílies (...) no hi veig cap família immigrant. La convocatòria es va fer*

*en català, per carta, i el preu era de 18 euros.” (14 juny, Mosaic)*

Les activitats “interculturals” sembla que de vegades estan ben lluny de l’objectiu que diuen que es proposen. En primer lloc, perquè no es consulta en absolut als pares immigrants quin tipus d’activitats els sembla que es podrien fer per facilitar la relació –si és que això s’ha de fer. En segon lloc, perquè s’imposa un tipus d’activitat que no interessa gaire els pares autòctons, ni tampoc la majoria d’immigrants, que ho veuen com un esdeveniment folklòric i sense interès real. En tercer lloc perquè si l’objectiu fos conèixer els països d’origen la pitjor manera de fer-ho seria difonent-ne estereotips.

*“El centre organitzarà per Sant Jordi uns Jocs Florals dedicats a la diversitat amb activitats referides als països d’origen de les famílies nouvingudes del centre. (...) Li pregunto a una mare argentina si participarà en alguna activitat, doncs es demana a mares i pares que facin un taller als nens sobre coses típiques dels seus països. Ella em respon que no creu que participi, perquè aquest tipus d’activitats són més de tipus folklòric i que ella d’aquestes coses no en sap ni li va massa. (...) Em quedo pensant si amb aquestes activitats realment s’aconsegueix el que es busca i conèixer els diferents països o fan que ens portem una visió estereotipada del país. (...)” (13 abril, Mosaic)*

Les AMPAs, quan n’hi ha, no sempre són representatives dels interessos i necessitats de tots els pares. Sovint són portades “pels de sempre” i responen als interessos “dels de sempre”, els mateixos, i estan tancades a altres pares i a les seves necessitats. De vegades, aquestes actituds no són conscients i es pensa de bona fe que les activitats que a ells no els interessin no són interessants ni necessàries per a ningú. En d’altres casos, la bona fe costa més de trobar. Sembla que és clar que no es pot deixar, en mans de les AMPAs aquelles activitats adreçades a la integració i participació dels pares als centres.

*“Se m’apropa la presidenta de l’AMPA per informar-me que no es farà el curs d’informàtica per a mares i pares que s’havia proposat des de la FAPAC. (...) Només em dóna un motiu: L’AMPA està una mica desinflada amb aquest projecte. Com sempre he dit la vessant social de les AMPA deixa molt que desitjar i s’ho passen molt millor preparant festes i bicicletades, on participen els de sempre. Però després es queixen de la falta de participació! (...) Llàstima, perquè era una bona ocasió d’apropar al centre i a l’AMPA famílies immigrants i de baix nivell cultural (...)” (Mosaic, 13 abril)*

Les famílies immigrades no solen participar en activitats en què els fills no siguin presents (com ara l’escola de pares, les reunions de l’AMPA, etc.), però sí, que solen anar en canvi a les representacions teatrals dels seus fills.

Les famílies immigrades valoren molt positivament la gratuïtat dels serveis bàsics al nostre país; principalment educació i sanitat. Aquesta gratuïtat, però, els aboca a no mostrar mai una actitud crítica davant d'allò que no funciona bé, ja que sempre tenen en el pensament que, en el seu país, ho haurien de pagar i que, en alguns casos, encara seria de pitjor qualitat. Fins i tot quan es tracta de mares amb una situació personal problemàtica, descarten tornar al seu país, perquè es té la sensació que tornar seria com fer passos enrere i, sobretot, prendre'ls als seus fills l'oportunitat de créixer en un país on poden tenir un futur millor.

Alguns pares estan molt contents que els seus fills aprenguin català i el parlin perfectament, com si haguessin nascut aquí. És possible preguntar-se si aprendre el català és, per a l'immigrat, una forma d'integració cultural o un desig d'equiparació en tots els sentits.

Amb certa empatia, es pot intuir com es deuen sentir els progenitors que vénen d'altres continents i no coneixen el català ni tampoc el castellà, i quin és el grau de comunicació i de participació que es poden plantejar d'establir amb l'escola dels seus fills en aquestes circumstàncies. La manca evident de competència lingüística impossibilita, fins i tot, la comunicació més elemental amb l'escola i amb els mestres i estableix una distància tan gran entre aquests pares i la vida escolar dels seus fills, que els impedeix compartir les experiències i els aprenentatges que els nens realitzen. La manca de competència lingüística també impossibilita la comunicació real amb els altres pares, i en el millor dels casos és rebuda amb condescendència per aquests. Ignorar, com es fa, aquest fet i no posar mesures per resoldre la comunicació –ja sigui amb un servei de traducció, que, encara que a la llarga ajuda a perpetuar el problema, pot ajudar a resoldre les situacions puntuals més greus, o ja sigui procurant a aquests pares medis, motivació per l'aprenentatge del català– és una mostra d'indiferència que desautoritza qualsevol opinió o mesura sobre la participació dels pares immigrants a les escoles.

La citació següent no es refereix a l'acollida, o a la manca d'acollida, d'una família quan arriba al centre, sinó a un sopar de cloenda, la qual descriu com estava la comunicació entre les famílies i la participació durant el curs escolar i també la percepció que les altres mares en tenen:

*“Avui ha estat el sopar de mares de P3 a un restaurant d’una mare de la classe. L’assistència és bona i hi ha una presència significativa de mares d’altres comunitats autònomes o estrangeres, que en tots el casos vénen amb algú que se les ha treballat per a que vinguin. Falta l’única mare subsahariana que hi ha al curs. És una mare que vesteix amb tota la indumentària típica del seu país i no parla res de català o castellà. Tot just ara saluda i es despedeix. Al seu home no se l’ha vist mai a l’escola, crec que treballa a la construcció. Una mare explica que li va dir, i que ella va dir que sí somrient, però que li va semblar que no havia entès res i que assentia per educació. Tothom va fer comentaris com “pobreta”, “és ben maca, eh?” O “no hagués entès res si hagués vingut”. Els comentaris no són negatius, però sí amb un cert paternalisme, com si es parlés d’un ésser inferior desprotegit.” (7 juny, Mosaic)*

En el cas del pares d’origen immigrant, se’ls haurien d’oferir activitats clau per la seva integració i la dels seus fills, com ara l’aprenentatge de la llengua vehicular o una formació específica que els resulti interessant (coneixement del sistema educatiu, informàtica, cuina..., que són una forma diferent de relacionar-se i aprendre la llengua), i haurien de ser gratuïtes i de qualitat.

#### 10.1.5. La relació professorat-famílies

L’assessora LIC considera que no hi ha una correspondència entre l’esforç que es fa des dels centres i l’esforç que fan les famílies. Parlant de la poca participació dels pares immigrants a activitats com l’escola de pares, considera que no vénen perquè no els interessa. Sosté una actitud bastant negativa, en el sentit de mantenir una postura força crítica amb aquest col·lectiu.

En ocasions, els moments de contacte entre docents i famílies que permeten comunicació poden convertir-se, per una manca de capacitat dels primers, d’una actitud poc reflexiva o, potser, d’un cert racisme, en una situació en un augment de les distàncies entre ells. La situació que tot seguit es relata, i que hem detectat en altres ocasions, és un punt d’inflexió en la bona comunicació, si és que hi era:

*“Últimament hi ha un pare que ve a buscar el seu fill que crec que és d’ètnia gitana. No parla amb ningú, és molt discret. (...) Finalment la mestra percep la presència del pare i fa un gest de negació amb el dit. El pare es queda molt sorprès, i la distància no dóna com per preguntar. Al cap d’uns segons d’incertesa la mestra afegeix cridant ben fort “Avui molt malament!” Tothom ho sent. El pare es queda blanc. El nen surt, serio.*



Es nota que avui ha tingut mal dia... El pare l'agafa i li pregunta per què es porta malament, que quan arribin a casa ja veurà, etc. (...) És aquesta manera de comunicar a un pare que el seu fill no s'ha portat bé?" (16 d'abril, Mosaic)

Un mestre diu que hi ha diferents tipus d'alumnes i que, per a ell, els més difícils són els que no entenen res de la llengua, perquè van molts despistats al principi. Tanmateix, pensava que els nens tenen una gran capacitat d'adaptació i ràpidament aprenen la llengua i agafen el ritme de l'escola. Quan entra una mica en detall, crida una mica l'atenció el fet que faci referència a la qüestió de la genètica. Amb aquest criteri, sembla que engloba als sud-americans com a més tranquils, els magribins (especialment marroquins) com a més moguts i els de països de l'est com europeus, més com nosaltres. En això, com en altres exemples obtinguts en les fases anteriors de l'estudi, es pot veure la categorització que fa una part dels docents que apunten que no s'hi pot fer res, ja que aquestes persones tenen uns condicionants innats (biològics) o culturals que fan que unes persones siguin més difícils que unes altres. De fet, el professorat desconeix, en molts casos, aspectes bàsics dels països de procedència dels seus alumnes d'origen immigrant i, sovint, els classifiquen segons els continents i amb criteris basats en prejudicis culturals.

Entre les famílies immigrades, s'observa una relació més respectuosa que en les autòctones en referència al tracte amb els mestres i el director. Els pares immigrants no tenen gaire relació amb el centre dels seus fills, però solen mostrar-se satisfets i confiats de l'educació que hi reben. El sentiment de respecte vers el professorat és notori. Encara que els pares immigrants en general estan contents amb l'escola, alguns creuen que els mestres no vigilen tant com haurien de fer-ho.

Les converses entre els mestres i els progenitors estableixen habitualment entre les mares i gairebé mai no intervenen els pares, els quals són una minoria. Aquest fet, és encara més evident en famílies d'origen immigrant. No es dona facilitat per establir un contacte proper i personal amb el professorat, fins i tot amb barreres de tipus arquitectònic (distribució d'espais, facilitat d'accès, indicacions, zona de recepció, existència d'espais d'espera, etc.). Aquesta realitat perjudica en major mesura les mares d'origen immigrant, ja que es mouen amb menys seguretat pel centre.

Hi ha una gran quantitat de mares que no poden anar mai al centre per motius laborals o

personals, moltes d'elles d'origen immigrant. Una mare de Guatemala diu que ella no hi va gairebé mai perquè té molta feina, però que confia plenament en els professors dels seus fills. Altres comenten que hi van quan cal parlar d'alguna cosa important amb els tutors i que no hi van més perquè pensen que no cal, perquè ja estan satisfetes en general i confien en el centre.

#### 10.1.6. La relació famílies immigrades i autòctones

Molts immigrants es mostren obertament satisfets amb la seva vida al municipi. El consideren un municipi amb bona qualitat de vida, però no estan contents amb la gent autòctona perquè la consideren massa tancada. Aquesta percepció coincideix amb la de l'etnògrafa, que descriu el patró sobre el qual es configuren les relacions socials dels autòctons, en el qual compten dos paràmetres combinats, d'una banda el coneixement des de la infantesa i, de l'altra, l'adscripció a una classe social:

*“Des de petits en aquesta ciutat la gent forma grups d'amics, normalment d'una mateixa classe social i tipus d'interès que perduren gairebé tota la vida. Són grups especialment tancats on rarament s'accepta algú de nou (...). Realment les persones que ja tenen aquest suport social de la colla no senten tant la necessitat de relacionar-se i fer amics.” (24 maig, Mosaic).*

En aquest context, les famílies immigrades que intenten integrar-se en les relacions escolars existents han de fer un esforç considerable que molts cops potser no és ni tan sols percebut o tingut en compte per moltes famílies autòctones. A més de la manca d'obertura dels autòctons, els principals obstacles són una situació socioeconòmica menys favorable de les famílies immigrades i un desconeixement de la llengua.

*“(festa d'aniversari) on hi havia famílies autòctones, d'altres comunitats autònomes, una sud-americana i una xinesa. (...) A mesura que passava la tarda es van fer els següents grups: les mares que parlen castellà, les mares que parlen català, la mare de Colòmbia (...) es va limitar a estar sentada i controlar els petits, i la mare xinesa es va quedar sola, doncs un cop creuades unes frases, el seu poc coneixement del català i del castellà va impossibilitar qualsevol tipus de conversa.” (Contingut extra, 27 març, Mosaic)*

*“Avui veig una mare xilena que no sol anar mai a deixar els fills a l'escola perquè treballa i els nens van en transport escolar. El motiu per venir avui és que és l'aniversari del seu fill petit i porta invitacions pels altres nens. És la primera festa d'aniversari que celebra una família d'origen immigrant. (...) Avui és la festa*

*d'aniversari del nen de Xile (...) Arribem els primers (...) El pis és petit per tanta gent, però el tenen ben cuidat. Una bandera xilena penja d'una part del passadís que porta al menjador on es fa la festa.(...) Han decorat la casa de festa, hi ha molt berenar i també pinyates esperant ser estirades. Passa l'estona i finalment només arriben dos convidats més, una mare amb una nena també d'Argentina, i un nen sol, amic del germà gran. La resta de convidats fallen. (...) No goso preguntar quants convidats hi havien, doncs la desil·lusió és ben evident. També m'agradaria saber si hi havia nens autòctons convidats, però tampoc goso fer la pregunta. (...) Al final de la tarda arriba una mare que és d'una altra comunitat autònoma amb la seva filla a portar un regal pel nen. S'excusa de no quedar-se perquè la nena està malalta" (8 maig-11 de maig, Mosaic)*

La precarietat en la qual viuen moltes famílies immigrades en tots els sentits (d'habitatge, laborals, econòmics...) crea diferències significatives amb les famílies autòctones que dificulten les relacions socials en sentir-se en inferioritat de condicions unes i en superioritat les altres. Els recursos econòmics de les famílies imposen diferències constatables entre els alumnes: roba, calçat, complements (com la motxilla) i altres com la bicicleta, els patins... Algunes famílies immigrades o amb pocs recursos intenten superar aquestes diferències amb un gran esforç de tipus econòmic i familiar que suposa renunciar a altres adquisicions.

Les famílies immigrades i les procedents d'altres indrets del país i de l'Estat troben molt a faltar l'ajuda familiar que tenen els autòctons (xarxa de recolzament i ajuda), especialment pel que fa a la presència dels avis, tot i que, com veurem, ho resolen d'una altra forma. Un nombre significatiu de famílies autòctones són del parer que les ajudes socials queden totes en mans dels immigrants i, en l'àmbit escolar, les beques de menjador i de llibres, especialment.

La llengua determina en gran mesura les relacions socials entre les famílies, creant tres grups diferenciats: famílies de parla catalana, castellana i àrab.

Les converses es donen entre mares i gairebé mai intervenen els pares, els quals són una minoria. Aquest fet es fa més notori en famílies d'origen immigrant.

Les mares amb pocs recursos econòmics i, normalment, amb baix nivell cultural, van a l'escola caminant i això afavoreix la seva relació social. Els contactes que es produeixen entre mares autòctones i immigrades tenen a veure amb el desplaçament a peu: un

comentari baixant la rampa amb un cotxet o una frase baixant per l'escala.

La visió dels immigrants per part de les famílies autòctones es veu molt condicionada per certs estereotips culturals (i també pels contactes) i pel fet que l'arribada d'aquestes famílies ha suposat canvis notoris en el panorama del centre a causa de l'augment significatiu d'alumnes procedents d'altres països.

#### 10.1.7. La relació entre famílies immigrades

Com hem indicat, la llengua determina en gran mesura les relacions socials entre les famílies, creant els següents grups: famílies de parla catalana, castellana i àrab. En molts casos, aquests grups de mares estableixen entre elles relacions d'amistat i ajuda mútua que es perceben com a molt tancades en ser contemplades des de l'exterior. Aquest és el cas de les famílies marroquines o d'algunes famílies llatinoamericanes.

*“Observo dues mares molt joves, de Bolívia, que porten els seus fills a l'escola. Són molt amigues. Una d'elles està separada, crec que comparteixen pis i s'ajuden mútuament. Són supertancades. Les veig receloses, com si tinguessin por d'alguna cosa. No mostren cap interès en parlar amb mares autòctones ni tan sols de saludar. Tampoc mostren gaire confiança amb els mestres. (...)” (19 maig, Mosaic)*

S'observen diferències en les relacions en el si de les famílies, relacionades amb la procedència cultural, en variables evidents com arala demostració de l'afecte pels fills. Hi ha diferències notables en la manera on les mares i els pares immigrants acullen els seus fills quan surten de l'escola. Molt probablement, aquestes diferències, són l'expressió de moltes altres:

*“Una mare i un pare d'origen subsaharià (negres) reben als seus respectius fills amb molta fredor. Dóna la sensació que no els agrada demostrar els sentiments davant la gent o que no solen fer massa “carantonyes” als seus fills. Diferents pares i mares d'origen sudamericà reben als seus fills amb molta delicadesa, els hi parlen molt fluixet, caminen poc a poc i passen molt desapercebuts. Els pares i mares d'origen marroquí estan molt seriosos, es mantenen freds davant dels nens i de la resta de famílies. (...) Els subsaharians també estan seriosos, sembla que estan tímids, i els magrebins sembla més una conducta voluntària. Tots dos grups saluden quan marxen amb educació, però sense donar mai peu a conversa. Les mares gallegues i castellanques solen ser molt carinyoses, porten sempre dolços als seus fills (coca, pastes...) i comenten entre elles qualsevol cosa que vingui al cas. Les mares i pares autòctons són*

*un terme mig: mostren el carinyo, l'alegria, les emocions, però d'una manera continguda, i sempre pendents dels altres, doncs en poblacions petites tothom es fixa en el que fan els altres i tothom controla que no es pugui parlar d'un. Els comentaris són sempre superficials, (el temp,...)." (27 març, Mosaic)*

Un gran nombre de dones d'altres països, especialment de l'Àfrica i de Sud-amèrica, afirmen estar sotmeses a una forta pressió marital. Han de demanar permís al marit per a qualsevol cosa que surti de la quotidianitat. La seva vida social més enllà de la família és, en aquests casos, gairebé inexistent.

Entre les famílies d'origen immigrat trobem reticències o reaccions racistes envers uns o altres països.

## 10.2. CEIP Pilota

### 10.2.1. El context

El municipi és el més extens de la comarca. El municipi compta actualment amb 944 habitants.

L'eix principal de comunicacions és una carretera nacional, la qual constitueix la gran via de comunicació del terme. Pistes asfaltades o de terra uneixen els petits nuclis del municipi a aquesta carretera principal.

Com quasi tots els municipis de la comarca ha patit, des de mitjans dels segle XX, un fort descens de la seva població. Tot i així, aquests últims anys s'ha començat a recuperar en els nuclis situats a la part més baixa del terme, mentre que en la resta s'ha detingut el procés regressiu.

En el cas del poble i els seus voltants s'ha viscut un notable creixement urbanístic. El municipi ha estat tradicionalment ramader i agrícola. Cereals, patates i pastures han estat els conreus tradicionals. Actualment, però, el conreu del terme es troba en gran part condicionat per la ramaderia i, per això, el terreny aprofitable per a conreus s'ha anat convertint en pastures. La importància de les pastures fa possible una bona densitat ramadera, ja que són aprofitades especialment per la ramaderia bovina i ovina, les activitats ramaderes tradicionals del terme. S'han implantat al municipi nombroses granges porcines i d'aviram. També té una certa importància la producció forestal i l'activitat industrial amb un polígon industrial de petites empreses, bàsicament tallers de mecànica i empreses de la construcció, i algunes altres empreses de més envergadura, entre les quals destaquen una important empresa del sector de la fusta.

El sector terciari ha anat incrementant-se al llarg dels anys al municipi, tot i que es tracta d'un sector molt més encaminat al turisme que no pas a les necessitats del municipi o de la comarca.

En les últimes dècades, el municipi ha viscut l'arribada d'habitants de temporada (habitatges de segona residència), turistes (hostatges rurals, especialment), la creació

d'urbanitzacions de xalets habitades per famílies d'altres indrets. Aquest fet ha donat lloc a un dinamisme econòmic de la zona sense precedents, però també ha modificat l'entorn social i el tarannà de la seva població.

Centrant-nos en el municipi, on està situada l'escola, trobem dos tipus d'habitants clarament identificables: els autòctons del poble que tenen les seves cases en el nucli urbà del poble i són la població més escassa, i els nous residents. Entre d'aquests darrers s'observa un petit matís que descriu l'etnògrafa. Hi ha una tipologia de nous habitants caracteritzada per un interès en el manteniment del vessant més rural del poble. Aquestes persones solen adquirir cases de poble, normalment per rehabilitar, i s'esforcen en integrar-se en la vida més tradicional del poble. D'una altra banda, trobem les famílies que s'han instal·lat a la zona nova del poble. En aquesta zona no existeixen gairebé relacions socials, són més aviat cases dormitori entre setmana.. Entre les tres diferents tipologies d'habitants trobarem unes actituds, uns valors, unes creences i una vida social ben diferenciades i condicionades al seu "modus vivendi". L'escola, com veurem més endavant, es converteix en un reflex d'aquesta pluralitat de població.

Hi ha una escola d'Infantil i Primària al municipi i els estudis de Secundària cal cursar-los a la capital de la comarca.

L'alumnat del centre prové bàsicament del mateix poble (nucli antic i urbanització) i de pobles propers d'altres termes municipals que han perdut les seves escoles. La proximitat de l'escola al Polígon Industrial també dona lloc a la presència d'alguns alumnes d'altres municipis, perquè els seus pares treballen en alguna fàbrica o gran magatzem.

#### 10.2.2. El centre

L'escola està situada a una carretera secundària molt a prop de la carretera principal que uneix la capital de comarca amb les poblacions principals del país.

Aquest centre ha viscut un gran creixement en els últims anys. En la comunitat educativa, es comenta, que fruit d'una impecable gestió de l'escola per part d'una

mestra ja jubilada, el centre va anar guanyant en prestigi social, i mentre a altres municipis les escoles rurals anaven tancant, l'escola del municipi anava creixent. El creixement de la població en aquest municipi, en sentit contrari a l'estancament de la resta, és un factor a considerar a l'hora d'explicar l'increment del nombre d'alumnes d'aquest centre.

El centre està format per un edifici originari de dues plantes on estan ubicades, a la planta baixa, les aules d'Educació Infantil i de Primària i, a la segona planta, un espai polivalent que inclou el menjador. Aquest edifici llinda amb el pati, una casa particular i la carretera. Hi ha un mòdul, ubicat a la part del darrere de l'edifici d'obra, on està situada una aula. També hi ha un pati pla, de sorra, equipat amb porteries de futbol, cistelles de bàsquet i un tobogan.

L'edifici originari consta d'una única entrada que dóna accés a tres espais: l'aula d'Educació Infantil, l'aula del primer cicle de Primària i un espai polivalent (a la segona planta) on es desenvolupen activitats com l'acollida matinal, el menjador o matèries amb mestres itinerants. L'edificació ha estat subjecte de contínues millores, referents a l'enllumenat, la connexió a Internet, la calefacció... El mòdul està situat al darrere de l'edifici originari i s'hi accedeix per una rampa habilitada.. L'escola té servei d'acollida matinal (de 8.00 a 9.00 hores) i de menjador (de 13.00 a 15.00 hores). Molts alumnes acudeixen al servei d'acollida matinal, ja que molts pares treballen. Els infants es mouen pel centre com si fossin a casa seva, i en dominen tots els espais i van d'un lloc a l'altre segons els convé.

L'escola pertany a una ZER, juntament amb tres centres més. La relació entre les escoles de la ZER és a nivell de professorat, en alguna ocasió molt esporàdica entre l'alumnat, però entre les famílies la relació és pràcticament nul·la. Des de la Xarxa d'AMPAs de la comarca, s'està intentant fomentar aquestes relacions sense, de moment, gaire èxit.

El tancament recent de dues escoles d'aquesta ZER preocupa les famílies, que veuen com l'escola rural passa per moments crítics. Al CEIP Pilota hi ha tres mestres fixes, una per cada grup. Aquest petit equip cal afegir les mestres itinerants de la ZER. Excepte en el cas de la direcció, les altres mestres no tenen plaça fixa.



La situació física del centre vora la carretera i amb una vorera estreta dificulta les relacions entre els pares i entre pares i mestres, especialment per aquells que tenen una certa dificultat per traspasar la “barrera” de la porta principal del carrer (pares nous i nous en general). El centre té projectada la creació d'un espai per una llar d'infants, la qual cosa creiem que assegurarà la continuïtat de l'escola i la possibilitat d'augmentar el nombre d'alumnes.

En aquesta escola, els horaris i les normes es flexibilitzen bastant. L'actual direcció del centre s'hi queda una bona estona després de les 17.00, la qual cosa permet als alumnes jugar una estona més al pati i als pares, que no tenen pressa, parlar entre ells o fins i tot amb ella.

El fet de que els mestres solen ser de fora (segurament en règim d'interinatge) i de bastant lluny, fa que sovint arribin tard al centre i que no s'impliquin en la vida social del municipi. Tot i que entre les docents les relacions semblen tranquil·les la diferent dinàmica de treball fa que no sigui tan bona com es podria preveure. La implicació i les relacions amb els residents del poble són desiguals entre les docents.

La gran majoria de famílies arriben al centre en cotxe, també les d'origen immigrant, fan baixar els nens a la vorera i entren sols a l'escola. Només entren al centre els pares amb fills molt petits, d'Educació Infantil. La sensació de l'escola que es percep, en aquest sentit, des del punt de vista de l'observador, és de “servei de carretera”: arribar (aparcar), rebre el servei (deixar el nen sense ni baixar del cotxe) i marxar. Això encara dificulta més la relació de les docents, o, més ben dit, amb una part d'aquestes.

### 10.2.3. Els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació

Els canals de comunicació establerts amb els pares són el tauler d'anuncis, les tutories i l'agenda escolar, és a dir, els canals de comunicació formals. El tauler d'anuncis exterior té una aparença força descuidada i tots els anuncis i cartes que s'envien a les famílies són en català.

Però, en aquesta escola tenen especial importància les relacions informals que

s'estableixen a l'entrada i la sortida. L'acollida matinal per part de la directora i les mestres és un factor a tenir en compte. Les relacions en aquests moments d'entrada i sortida són bastant relaxades. Tot i que la majoria de pares no fan habitualment ús d'aquesta oportunitat de relació, perquè han de marxar de pressa a treballar, o perquè no els interessa. Però saben que en tenen oportunitat i ho valoren positivament. Molts nens es queden una estona jugant i és un bon moment per establir contacte i parlar.

La direcció explica que ja hi han anat famílies interessades en matricular els seus fills el proper curs. No fan jornada de portes obertes, se'ls atén a mesura que vénen i sempre de manera individualitzada. És l'escola rural de la ZER amb més alumnes. Creuen que, en això hi influeix la seva ubicació, l'equip de mestres i el fet que tenen menjador. Com hem dit abans estan pendants d'ampliar el centre amb una llar d'infants amb la qual cosa creuen que aconseguiran encara més alumnat.

Es comenta que a l'escola d'un municipi veí és possible que es tanqui una aula. Des del poble, s'estan buscant desesperadament famílies que vulguin anar-hi a viure, al poble o a prop i portin els seus fills a l'escola. Els sap molt de greu que, en aquests pobles no hi hagi més oportunitats laborals, perquè, d'aquesta manera, la gent que hi ha marxa i els nouvinguts no hi volen anar, o si hi van, no duren. En aquests casos, veuen la immigració com un avantatge, ajuda que no es tanquin escoles. Però, d'una altra banda, que la proporció sigui massa elevada els espanta. Es comenta, com una cosa alarmant, que, a un municipi veí, aquest curs, només hi ha un alumne autòcton.

En darrer lloc, és necessari comentar que el professorat desconeix amb exactitud les nacionalitats dels alumnes d'origen immigrant i els agrupen en funció de continents i d'estereotips culturals (segons creguin que aniran millor o pijtor, que són més bons alumnes o no tan bons, que són més moguts o més tranquils i atents...). A més, s'observa una major naturalitat en les mestres quan es relacionen amb els autòctons que quan ho fan amb les famílies immigrades.

#### 10.2.4. La participació de les famílies autòctones i immigrades en el centre escolar

Tot i tractar-se d'una escola rural amb una quarantena d'alumnes, trobem una diversitat de població bastant significativa. D'una banda, tenim els alumnes procedents de famílies del mateix poble. De l'altra, els alumnes fills dels nous habitants. Com abans indicàvem, al municipi, es podria distingir entre els autòctons del poble que tenen les seves cases al nucli urbà (són la població més escassa) i els "nous habitants" que solen adquirir cases al poble, i els que, en darrer lloc, s'instal·len a urbanitzacions. Els nens que viuen al nucli antic del poble solen anar caminant a l'escola, sols o acompanyats, mentre que la majoria de nens de la urbanització arriben en cotxe i entren sols a l'escola. Les mares del primer grup d'alumnes sovint parlen entre elles, especialment a la sortida de l'escola, quan els infants juguen una estona més al pati. Els pares i mares del segon grup no solen baixar del cotxe.

Al centre també hi ha famílies procedents d'altres pobles propers, especialment d'aquells que fa relativament poc que s'han quedat sense escola. Solen ser famílies autòctones i es relacionen entre elles, fins i tot es donen un cop de mà l'hora d'anar a deixar i recollir els nens. Però també cal destacar la presència d'algunes famílies de model "neorural", nascudes a grans ciutats i que han optat per una vida rural i una escola en consonància. També trobem alguna família resident a un municipi veí que han triat aquesta escola per oferir als seus fills una educació més personalitzada. Són una minoria, però es creu que és un fenomen que podria anar creixent si es manté el grau de massificació dels centres dels municipis veïns. Aquestes famílies mostren un interès per l'escola superior a les altres.

Finalment trobem les famílies d'origen immigrant. Totes elles han triat el centre per motius de proximitat, ja sigui a l'habitatge o al lloc de treball (hi ha un polígon industrial molt proper). Excepcionalment una família d'origen portuguès que viu molt a prop del centre i que hi van caminant, la resta mantenen una relació de certa distància amb el centre.

### 10.2.5. La relació professors-famílies

La majoria de famílies han triat l'escola amb criteris basats en l'educació més personalitzada que rebran els seus fills, però no mostren un gran interès en contribuir a construir una escola rural, és a dir, s'esforcen poc per millorar la seva relació amb el centre i les altres famílies, un tret valorat en aquest tipus d'escoles. Es podria dir que la participació de les famílies no és gaire diferent a la d'altres centres més grans o que no es consideren escola rural. Davant la manca de relació amb el centre de molts pares, no s'observa, per part de les mestres, cap iniciativa concreta per canviar aquesta dinàmica.

A l'escola existeix un espai ampli, apropiat i acollidor, i la direcció és conscient que és important una bona gestió de l'espai i del temps, per tot el que pot implicar a la relació informal entre alumnes, pares i mestres. Tot i això, la directora fa palès el fet que les famílies d'origen immigrant (com d'altres)<sup>26</sup>, en aquest cas de Sud-Amèrica, no participen a l'escola ni aprofiten per establir relacions. Queda el dubte de si se senten excloses o s'hi autoexclouen:

*“La directora em comenta que en aquest moment del dia que tots estan al pati, alumnes, mestres i pares, i que és el moment on es poden establir relacions, els pares d'origen immigrant gairebé no entren ni per la porta del carrer. (...) (Em fa fixar en dos germans Sud-americans), la directora m'assenyala el cotxe (...) És un cotxe bo. Els nens s'estan una estona més al pati, no juguen ni gairebé parlen amb ningú. Al cap d'una estona, surten, es fiquen al cotxe i marxen.” (28 de març, CEIP Pilota)*

L'escola és un servei, per als pares, on deixen els fills esperant que rebin una instrucció i una educació que els ajudi a desenvolupar-se. Normalment, les famílies no esperen de l'escola que els integri en una nova xarxa de relacions. Les relacions que es contrueixen giren al voltant dels nens i són per ajudar-los a tenir una xarxa social. L'acceptació d'aquest fet pot contribuir a millorar les relacions família-escola. Reconèixer la realitat i deixar de projectar ideals sempre és el primer pas per actuar en el món real.

Observant l'escola rural del municipi, com ja hem assenyalat abans, es podria arribar a la conclusió que sembla una “escola de carretera”, un lloc on s'ofereix un servei com una benzinera, un supermercat o un motel. La gent para, rep el servei i marxa. El caliu

---

<sup>26</sup> Observem doncs com la direcció es fixa en la no implicació de la família immigrada i no dóna tanta rellevància al mateix comportament de les altres, tot i fer el mateix.

especial i el contacte més proper que, de manera indubtable, es dona entre alumnes i entre mestres i alumnes, no es troba pas entre els pares. Molts dels pares han triat aquest centre no amb la intenció d'integrar-se en el funcionament o en la comunitat escolar, sinó per comoditat (proximitat), perquè el seu fill tenia problemes a escoles grans (a l'altres municipis) o perquè pensen que els nens seran atesos millor. En definitiva esperen un bon servei per a ells o per als seus fills i no una comunitat en la qual integrar-se.

També cal dir que la contínua rotació de mestres en les escoles de la ZER provoca descontent entre les famílies, especialment pel que fa als mestres responsables d'aula.

#### 10.2.6. La relació famílies immigrades i autòctones

L'arribada de famílies i alumnat d'origen immigrat al centre té una resposta positiva, ja que significa són més alumnes per l'escola rural i assegura que aquestes escoles no tanquin. Però s'afegeix sovint que els pares d'aquests nens haurien de fer un esforç major per integrar-se. Els nens, diuen, no donen cap problema, són els pares. Efectivament, des del punt de vista de les mestres i de les altres famílies d'aquesta escola, són les famílies immigrades les que s'haurien d'esforçar per tal d'integrar-se. Això es diu, tot i que les relacions entre els pares de l'escola són molt puntuals o pràcticament inexistents, si no és que es tracta de relacions que ja existeixen fora, com és el cas de les famílies autòctones que viuen al nucli del poble, o les portugueses que viuen al mateix lloc.

El perfil de mare que porta els nens a l'escola rural per convicció, pertany a una família dels que anomenen "neururals". Són una parella amb dos fills que viuen en una granja. Per la gent de la comarca, pels autòctons, són quasi igual d'estranyos o estrangers que els que anomenen "immigrants". D'aquests "neururals", els agrada el fet que s'estimen la terra, però desagrada el seu aspecte típic "hippy desalinyat" i els seus costums poc ortodoxos. La mare ens explica que l'escola rural s'adiu millor amb els seus valors, que a la granja els nens també estan bé i aprenen coses, però no estan en relació amb altres nens i valoren la funció socialitzadora de l'escola. Ella participa en tot el que pot. La

presència d'alumnes immigrants al centre li sembla perfecte, sobretot pels nens de famílies autòctones, als quals considera que cal "obrir més la ment".

D'altra banda, una d'aquestes famílies que deixen els nens a peu de carretera i no entren mai al centre, procedeix d'una altra comunitat autònoma. El seu fill petit està escolaritzat al municipi i a altra municipi l'altre fill. Tenen un xalet a l'urbanització del poble i el seu nivell econòmic és alt. La mare comenta que els horaris de treball són incompatibles amb la vida familiar i que els seus fills des de molt petits, estan acostumats a anar ells sols cap a casa i esperar-se sols fins que els seus pares arribin a la nit. Ara ha aconseguit un horari reduït que li permet fer de taxista dels seus fills, doncs van a moltes activitats extraescolars. La decisió de portar el seu fill a l'escola del poble va ser pels problemes d'adaptació que tenia a l'escola d'una altra municipi veí. És un nen diagnosticat d'hiperactiu. La relació amb el centre és molt limitada, hi va únicament quan la crida el mestre. Mai van a les activitats de l'AMPA. Comenta que no fa per ella això de quedar amb les altres mares. Creu que el centre fa tot el que pot pel seu fill i que la prova està en que el nen hi va molt content, la qual cosa no passava a l'altra escola i cada matí era un drama. Respecte a la presència d'alumnat d'origen immigrant, li sembla perfecte. Creu que la població de l'altra municipi on anava el seu fill a escola és molt tancada i que la varietat la pot fer més oberta.

No s'observa relació entre les famílies autòctones i les immigrades. Aquestes últimes sempre se situen en un segon terme, exceptuant les d'origen portuguès que viuen al poble, s'ajunten i passen molta estona al pati del centre.

Moltes de les famílies d'origen immigrant han triat el centre per motius laborals, la qual cosa permet preveure possibles canvis d'escola, en funció de les necessitats. La gran mobilitat de les famílies immigrades dificulta la seva integració en la xarxa social d'allà on van. Les famílies autòctones perceben aquest fenomen de la mobilitat, i inconscientment (o no) opten per no esforçar-se per establir relacions amb ells. Alhora que els immigrants tampoc s'hi esforcen, ja que és possible que tard o d'hora hagin de marxar.

### 10.2.7. La relació entre famílies immigrades

Les famílies immigrades tampoc tenen relació entre elles, a excepció de les famílies portugueses que viuen al nucli del municipi, que tenen una relació habitual dins i fora de l'escola.

### 10.2.8. El paper dels altres agents educatius del centre<sup>27</sup>

La dona que fa de monitora d'acollida matinal té dues filles exalumnes del centre i era una de les mares més implicades a l'AMPA. Ara continua lligada amb aquesta feina de monitoratge i tenint cura d'alguns nens. Té molta mà amb els nens, tots l'estimen molt. Preguntant-li pels nens de famílies immigrades diu que tots són nens, vinguin d'on vinguin. Referint-se a la participació dels pares, respon que participen tan poc els d'aquí com els de fora. Afirmar que entristeix veure que ja no existeix aquella pinya que feien abans, que ara tothom va a la seva. Diu que "ara ja no hi ha temps per a res, o millor dit, per a les coses importants de veritat". Creu que hi ha poca amistat entre les famílies de l'escola i també que, actualment, es demana a les famílies immigrades una cosa que ja quasi no fa ningú aquí, una minoria. Pregunta "Quin model de participació els oferim?" Tot plegat, no deixa de ser un reflex més dels canvis socials que també s'han produït, malgrat els tòpics, en els contextos rurals.

En aquest centre, la monitora d'acollida i de menjador escolar juga un paper molt important, tan educatiu, com social, com d'ajuda a la integració de l'alumnat nouvingut i la resta d'alumnat nou.

---

<sup>27</sup> Tot i ser conscients que el conserge, el cuiner, el secretari... no són agents pròpiament educatius els rols que els anirem reconeixent ens fan creure que, en part, sí que ho són o que poden ser-ho.

### 10.3. CEIP L'Oca

#### 10.3.1. El context

El municipi està situat en el sector meridional de la comarca. El relleu del terme és força representatiu del paisatge de la comarca. Hi predominen les valls amples i generalment poc fondes, emmarcades per llargues carenes pràcticament horitzontals. El municipi es troba dins de les terres amb un domini de clima mediterrani de terra baixa amb tendència continental. Els hiverns són molt freds, amb glaçades freqüents i els estius, calorosos i secs. Actualment, el paisatge del municipi mostra uns terrenys molt aprofitats, conreats pertot arreu. Destaquen els marges i parets que esglaonen els antics pendents, si bé en algun indret elevat encara perdura la vegetació de garrics acompanyada d'algun bosquet de pins, alzines o roures. Les principals vies de comunicació són una autovia i una carretera autonòmica. Com a mitjà de transport públic hi ha els cotxes de línia d. També són importants les carreteres locals pel que fa a la comunicació comarcal. Una segona manera d'arribar a al municipi és mitjançant la línia de ferrocarril de la companyia RENFE. La superfície de terres conreades ocupa, aproximadament, un 59% de la superfície municipal. Gairebé tota la superfície conreada són terres de secà, tot i que hi ha unes petites àrees d'horta a la vall de dos rius que voregen al municipi. El 90% de les terres de conreu és ocupat per cereals, principalment l'ordi. La ramaderia ha estat una activitat complementària de les activitats agrícoles, sobretot la cria de bestiar porcí, oví i la de gallines ponedores i pollastres. L'impuls industrialitzador es va fer al llarg dels anys seixanta, així com durant els vuitanta, va significar una nova empenta a la industrialització de la ciutat. La diversificació sectorial és la principal característica de la indústria del municipi. El municipi compta amb dos polígons industrials i, com a capital de la comarca, compta també amb un nombre important de petits comerços; és el centre del comerç i dels serveis de la comarca.

El municipi compta amb un nombre important d'associacions i entitats culturals. Està dotada també amb uns bons serveis. Hi ha 17 associacions de veïns i una federació de veïns. Hi ha 5 associacions de comerciants i professionals. Hi ha 9 entitats religioses, entre les quals no hi ha cap de religió musulmana. Hi ha 6 entitats socials. Hi ha 35 clubs i entitats esportives i 25 entitats i centres culturals, entre les quals hi ha 3



associacions d'immigrants. Hi ha també 5 entitats medioambientals. Entre els centres d'atenció a les persones, hi ha 2 residències per a gent gran. Entre els centres culturals hi ha l'Arxiu Comarcal, la Biblioteca Comarcal, el casal del municipi, el Centre Municipal de Cultura i el Museu Comarcal del municipi. Dins de les entitats i serveis educatius, hi ha un centre obert, el Gabinet Psicopedagògic d'Atenció Precoç, els Serveis Educatius del Departament d'Educació, integrats pel Centre de Recursos Pedagògics de la comarca i l'EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagògic), el Conservatori Municipal de Grau Mitja, el Grup de Mestres de la comarca. Actualment, hi ha 2 escoles de 2 línies entre les quals es troba el CEIP l'Oca i un d'una línia de recent creació i 2 centres de Secundària. També hi ha 2 llars d'infants, una pública i una privada on s'imparteix ensenyament des dels 0 anys fins als 6 anys, és a dir, també s'hi imparteix el cicle d'educació infantil). S'ha de destacar que cadascun d'aquests centres educatius compta amb la seva respectiva associació de mares i pares (AMPA), fins i tot el Conservatori.

Hem de dir que, a primera vista, tenint en compte aquestes dades, podria semblar una ciutat dinàmica i participativa, però aquesta imatge no es correspon amb la realitat, almenys segons les nostres observacions "parcials". Recordem les paraules d'una membre de la junta de l'AMPA del CEIP l'Oca: "Som sempre els mateixos a tot arreu".

Hem de destacar la implementació del "Pla Educatiu d'Entorn", portada a terme per l'Ajuntament i el Programa LIC del Departament d'Educació. Entre les activitats que han revertit directament en els centres de Primària, s'han de destacar l'Hora d'estudi assistit (reforç de matèries instrumentals fora de l'horari lectiu i portat a terme per monitores), els Patis oberts i les activitats per a nens i famílies, desenvolupades en col·laboració amb els centres i les AMPAs.

L'estudi s'ha centrat en el CEIP l'Oca. L'altre CEIP està situat al centre "històric" de la població, i per tant, és el centre de "tota la vida" (el centre es va construir al primer terç del segle XX) i, fins no fa gaire, com es desprèn dels comentaris dels pares, era el que gaudia de bona fama. El CEIP l'Oca està situat fora del centre, en una zona on, en un primer moment es van instal·lar les famílies novingudes d'altres zones d'Espanya i, per tant, de parla majoritàriament castellana, a causa de la creixent industrialització del municipi. A la perifèria també s'hi van instal·lar persones provinents de pobles de la

província, de parla catalana. Els edificis que es van construir en aquells anys (des dels anys 60 als 80) corresponen a blocs de pisos de construcció barata habitats per obrers de baixa qualificació, i es poden observar, als voltants de l'escola. Lentament, aquesta situació canvia, la ciutat es va expandint per aquesta banda s'assenten noves indústries, s'urbanitza amb carrers amples i arbrats, es construeixen cases adosades i xalets i també nous equipaments. Des de fa uns anys, com en molts altres municipis de Catalunya, va arribant una nova població immigrada procedent de països de l'Est d'Europa i extracomunitaris, que habiten principalment el centre històric de la ciutat, de manera que la població autòctona "de tota la vida", es trasllada a aquesta nova zona. Una tècnica de l'Ajuntament comentava: "La gent no s'ha traslladat a viure fugint dels immigrants, és perquè volen major qualitat de vida... És on tenen els serveis... No és lo mateix viure en un pis que en un xalet... Ho tenen tot a peu pla". Com a reflex d'aquesta expansió, cal destacar la construcció d'un nou centre de Primària d'una línia.

### 10.3.2. El centre

El CEIP l'Oca està situat una avinguda, però l'entrada actual se situa per un altre carrer. Va ser inaugurat l'any 1976. És un centre de dues línies d'uns 455 alumnes, on s'imparteix Educació Infantil (P3, P4 i P5) i Educació Primària (cicle inicial, cicle mitjà i cicle superior). Té un 23% d'alumnes d'origen immigrat. Aquest curs han arribat 7 alumnes de matrícula viva. Els alumnes de l'escola provenen majoritàriament d'aquesta zona on està situada. La ratio de les classes és d'uns 25-26 alumnes. El curs 2006-07 va dotar-se aquest centre amb una USEE (Unitat de Suport a l'Educació Especial) al qual, a més de la professora d'educació especial, compta amb una educadora. També té una aula d'acollida amb una dotació d'una professora a jornada completa i una altra a mitja jornada.

A més dels docents, el centre compta amb 3 auxiliars d'educació especial (vetlladors), una tècnica d'educació infantil (TEI), una tècnica d'educació especial (educadora), el servei d'una psicopedagoga de l'EAP de la comarca, que ve al centre dos dies per setmana, una auxiliar administrativa (personal dependent del Departament d'Educació) i un conserge dependent de l'Ajuntament.

L'horari lectiu del centre, entre els mesos de setembre a juny, que es fa jornada partida, és de 9.00 a 12.00 hores pels alumnes d'Infantil i de 9.00 a 13.00 hores pels de Primària, i a la tarda de 15.00 a 17.00 hores. Al juny, com que hi ha jornada intensiva, l'horari lectiu és de 9.00 a 13.00 hores per a tots els alumnes, i els alumnes que es queden al menjador surten a les 14.00 hores.

Hi ha servei d'acollida matinal de 8.00 a 9.00 h. per tots els alumnes; al migdia, servei de menjador i servei de guarderia de 12.00 a 13.00 hores pels alumnes d'infantil que no tenen germans a primària i, a la tarda, servei de guarderia per tots els alumnes de 17.00 a 18.00 hores. Al migdia i a la tarda, també es realitzen diverses activitats extraescolars. Aquests serveis estan organitzats i gestionats per l'AMPA.

Durant el curs 2006-07, el centre presentava dos particularitats: les obres d'ampliació i remodelació i el fet que, dintre del seu espai, han ubicat provisionalment un altre centre. Les obres van començar l'any 2004 i es preveia que s'acabessin l'estiu del 2007. Aquesta situació va ocasionar moltes molèsties al centre: sorolls, canvis d'aula a mesura que anaven avançant les obres, inutilització d'espais i d'instal·lacions (per exemple, les classes de reforç s'havien de fer al passadís), els pares no es podien esperar al pati com d'altres anys, la calefacció es va espatllar per culpa de les obres durant les vacances de Nadal i, en tornar, durant uns dies les classes es van traslladar a un IES fins que es va solucionar el problema.

El nou CEIP del municipi és d'una línia i, el curs 2006-2007, s'impartien P3 i primer d'Educació Primària; el curs 2007-08 es van impartir P3, P4, primer, segon, i cinquè de Primària. S'ha de dir que una desena d'alumnes de P5 i alguns de quart del CEIP l'Oca van marxar al nou col·legi (els pares van dir que ho feren per raons de proximitat al domicili i perquè germans més petits ja hi anaven, en cap cas perquè estiguessin descontents de l'Oca. Pel que fa a les obres, molts pares ho vivien com un problema i tenien ganes que acabessin, tot i que ningú va fer cap comentari referit al nou centre. El CEIP l'Oca abans era d'una línia i quan es va reconvertir en un de dos, es van haver de posar al pati unes aules prefabricades. En ampliar les instal·lacions, ja no eren necessàries i es cediren provisionalment al centre de nova creació. Inicialment, es van produir algunes tensions entre el professorat dels dos centres però de seguida es van anar resituant i quan va arribar l'etnògrafa al centre, les relacions eren cordials. L'equip

docent del nou col·legi provenia del CEIP l'Oca, eren mestres d'Educació Infantil amb molts anys d'experiència i, en un principi, l'equip directiu de l'Oca, no s'havia pres massa bé que marxessin, però han continuat tenint una bona entesa amb les antigues companyes, compartint materials i propostes didàctiques, i algunes activitats curriculars s'han fet conjuntament com diferents festes. A més, compartien el pati de Primària i el d'Infantil establint uns torns d'ús. El nou va cedir una de les aules prefabricades a l'altre col·legi, que en principi els havien adjudicat a ells i el servei de menjador es feia en un dels barracons, a causa de problemes d'espai en el menjador del CEIP l'Oca. Algunes activitats extraescolars i els serveis d'acollida matinal i de tarda també escompartien, i es desenvolupaven a les instal·lacions del CEIP l'Oca. La direcció del nou CEIP agraeix la predisposició i ajuda de l'AMPA del CEIP l'Oca i de la seva pròpia AMPA, treballant colze amb colze des d'un bon començament, establint segons el que s'ha pogut constatar, una veritable comunicació bidireccional amb les famílies i construint conjuntament la comunitat educativa, esmerçant molts esforços per tirar endavant el projecte. La inscripció a l'AMPA és del 100%; el secret, com diu la directora, és una atenció molt personalitzada tant als nens com a les seves famílies, un tracte molt directe i de tu a tu<sup>28</sup>. El curs 2007-2008 van instal·lar-se a la seva ubicació definitiva.

L'equip docent del nou CEIP està compost per tres mestres i una tècnica d'Educació Infantil (TEI), i la directora va escollir el seu equip; dos companyes més de l'Oca que portaven molts anys juntes. Els nens del nou CEIP entraven per una porta del darrere del pati, a prop dels barracons, exclusiva només per a ells. L'ambient entre els pares és bo, es detecta una relació amigable, es coneixen tots i parlen entre ells, la qual cosa no exclou que es mantinguin relacions una mica distants amb alguns pares d'origen immigrant, sobretot els magrebins, reduïda a l'intercanvi formal de salutacions i poca cosa més. Les relacions amb l'escola semblen excel·lents. Tots els pares amb qui s'ha parlat estan molt satisfets, l'equip docent és dinàmic, obert a noves propostes i suggeriments i està implicat en un projecte d'innovació en l'àrea de descoberta del medi, mostra molt interès pels nens i està molt il·lusionat en aquest projecte d'escola.

---

<sup>28</sup> Per exemple, els pares dels nens de primer també els poden acompanyar fins a l'aula, la qual cosa afavoreix la relació amb la mestra i amb els altres pares; es realitzen entrevistes en diferents moments del curs i al final; en activitats d'aula es demana col·laboració als pares; s'utilitza freqüentment el telèfon quan cal comunicar-se amb les famílies; la directora està molt temps a disposició per atendre les trucades telefòniques i les visites dels pares, etc. També cal dir que es considerava que això era possible perquè només funcionaven dos cursos.

Això sí, tenen molta feina per davant.

El CEIP l'Oca té tres portes d'entrada, una situada al davant i dos més situades en un carrer lateral. Per la porta de davant entraven tots els nens abans de les obres, i comunicava a un pati bastant gran amb gespa i arbres, que durant el període de les obres, va quedar inutilitzat. Els pares es podien esperar a dins. Alguns pares volien poder tornar a entrar per aquesta porta, perquè així es podien relacionar més fàcilment tots els pares tant d'Infantil com de Primària. Actualment, i sembla que seguirà així, els nens de primària entren per una de les portes laterals i els d'Infantil per una altra, situada una mica més avall en el mateix carrer. La porta per on entren els nens de Primària permet l'accés a un petit pati pavimentat, estret i allargat, separat per una reixa del pati amb gespa, a causa de les obres, i els nens es poden esperar a dins, mentre que els pares ho havien de fer al carrer. Els nens d'Infantil entren per l'altra porta, que comunicava amb un petit pati pavimentat, des d'on s'accedia directament a les classes d'Infantil, les dos aules de P3 i P5 i una de P4. L'altra aula de P4 estava ubicada, per manca d'espai, en un barracó situat al darrere i tenia una entrada independent.

El CEIP l'Oca està format per dos edificis units entre si. El primer, estil arquitectònic "Pactes de la Moncloa", i que abans de les obres estava constituït per dos edificis separats per un petit pati, ara té dues plantes i totes les aules disposen de llum natural: la baixa, on hi ha els alumnes de cicle inicial, l'aula d'acollida, el gimnàs, el menjador, el laboratori, la sala de professors, la direcció, la sala de material i la consergeria; i el segon pis, on hi ha el cicle mitjà i el cicle superior, i on hi ha la biblioteca, l'aula d'informàtica, l'aula de música i l'aula d'educació especial. Durant el curs 2007-2008, a causa de les obres, es va poder disposar de la sala de professors, ni de l'aula d'informàtica, ni del laboratori. El segon edifici està destinat als nens i nenes de Parvulari i que, a més, compten amb el seu propi pati.

El centre compta amb tres patis, un al davant amb gespa i arbres, que dona al carrer principal on abans hi havia l'entrada, i dos al darrere: el pati pavimentat de Primària on també es fan algunes activitats d'educació física (hi ha les cistelles i les porteries de futbol), i el pati d'Infantil que disposa també de gronxadors i sorral. El de davant, com ja hem comentat abans, estava inutilitzat durant el curs 2006-2007 a causa de les obres (hi havia la maquinària) i els nens només disposaven dels altres dos.

A partir del mes de març, es va posar en marxa una nova activitat dins el Pla d'Entorn, que es diu "Obrim els patis", tot i que es coneix com a Patis Oberts. Aquest projecte impulsa l'obertura d'instal·lacions escolars fora de l'horari, amb la finalitat de donar resposta a la necessitat d'espais lúdics i equipaments dels ciutadans i afavorir la trobada i interrelació entre ells. Els patis estan oberts a tothom i es poden utilitzar de manera gratuïta les instal·lacions. També hi ha uns monitors per vigilar un ús adequat de les instal·lacions i dinamitzar els jocs quan sigui necessari. El CEIP l'Oca està obert dos dies a la setmana (dilluns i dijous) de 18.00 a 20.00 hores de la tarda. La resta de dies s'obren els altres centres educatius del municipi. S'ha de dir que la resta de dies també s'obre el pati del CEIP l'Oca (fora de l'activitat dels patis oberts), però sense vigilància, la qual cosa ha ocasionat alguns desperfectes per un mal ús de les instal·lacions, i la presidenta de l'AMPA es queixava per aquest motiu.

El centre compta amb especialistes de música, educació física, anglès i educació especial i també amb una dotació i mitja de professorat d'aula d'acollida. El professorat és bastant jove i estable, n'hi ha que viuen al municipi i alguns són de fora. No hi ha massa problemes de baixes. Es funciona per comissions. Degut a aquest funcionament i a la sisena hora, hi ha hagut problemes de coordinació; els mestres no es veuen, no coincideixen, és més difícil de compartir vivències. Sobretot els d'Infantil i Primària s'han separat més i comenten que "amb lo de la sisena hora, ara ni ens veiem".

### 10.3.3. Els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació

Els canals de comunicació establerts són la reunió d'inici de curs, les tutories (dins d'horari lectiu), el taulell d'anuncis, les agendes escolars<sup>29</sup> i les cartes o circulars als pares. Quan es tracta de qüestions relacionades amb el Pla d'Entorn s'exposen a l'exterior del centre en un lloc visible, tot i que no és específic per aquesta publicitat i no és massa conegut per les famílies. Per Sant Jordi s'edita també una revista. No hi ha un protocol d'acollida específic per als nens nouvinguts i les seves famílies. L'acollida

---

<sup>29</sup> Algunes mares procedents d'Amèrica del Sud i d'Amèrica Central valoren els comentaris positius que escrivien les mestres en aquestes agendes, ja que només hi apareixen comentaris negatius, com era l'habitual.

es fa informalment. Però això no els sembla un problema, ja que la proporció de nouvinguts no és gaire elevada i no hi ha gaires casos de matrícula viva. Darrere això podem veure una justificació de no es tingui un pla d'acollida, fet que creiem que és del tot necessari per al conjunt de famílies i alumnat del centre, ja siguin o no d'origen immigrant.

Els comunicats escrits a les famílies (cartes, circulars...), tant per part de l'escola com per l'AMPA, es realitzen en català i si alguna família immigrada no ho entèn, el seu fill, una altra mare o els propis mestres ho tradueixen. Tanmateix, tant a les tutories com a les reunions inicials on assisteixen pares que no comprenen el català solen utilitzar el servei de mediadors interculturals professionals. Eviten fer servir mediadors naturals, com ara els nens o els coneguts, per problemes de confidencialitat. Les reunions col·lectives es fan en català, amb servei d'interpret (facilitat dins el Pla d'Entorn) que en acabar la reunió els resol els dubtes<sup>30</sup>. Moltes tutories individuals es fan en castellà si els pares no entenen el català però es defensen, encara que sigui mínimament, en castellà.

#### 10.3.4. La participació de les famílies autòctones i immigrades en el centre escolar

Els passadissos de la planta baixa estaven guarnits a partir del mes de març i fins a final de curs amb motius primaverals, flors, ocells... confeccionats pels nens i plastificats. Tot plegat, malgrat les obres, convidava a entrar-hi i observar.

Cada any es convida les famílies a participar i assistir a les festes tradicionals (castanyada, Nadal, Sant Jordi i la revista, final de curs...) organitzades pel centre però durant el curs 2006-2007 a causa de les obres, les festes es van organitzar a nivell intern, sense comptar amb la presència dels pares per falta d'espai. Les obres varen condicionar l'entrada a les famílies.. Per Sant Jordi també es dóna la revista en què participen tots els cursos i on hi ha també una pàgina que aporta l'AMPA.

Durant el curs s'han realitzat diverses sortides i activitats culturals al municipi, com

---

<sup>30</sup> Per arribar en aquest punt es van provar estratègies, com fer reunions per orígens o traducció paral·lela (que resultava molt feixuga), que no funcionaven. El resultat era que les famílies immigrades no participaven.

audicions musicals, visita a l'exposició del Patrimoni organitzada pel CRP i també excursions a d'altres indrets . Els alumnes de cicle superior van anar de colònies 3 dies. A les activitats gratuïtes, la presència de l'alumnat d'origen marroquí era habitual, però a la darrera no hi assistiren, probablement per ser cara, tot i que també s'hi pot veure la importància de passar dos nits fora de casa.

La junta de l'AMPA està formada per deu persones. A més de la presidenta, la secretària i la tesorera, hi ha set vocals que funcionen per comissions. El curs 2007-2008 s'havien de renovar cinc persones. No hi ha cap mare immigrada dins la junta i totes les que entren són autòctones. Comenten les mares de la junta que l'AMPA està oberta a tothom, que els immigrants no entren perquè no tenen cap interès en participar. L'etnògrafa opina que aquest nul interès és per les dues bandes, ja que tampoc no ha vist cap acció per part de l'AMPA per promoure la seva participació. Creu que es tracta del discurs del tipus "ja saben que poden venir, estem oberts a tothom", però una altra cosa és la realitat.

Es queixen de la poca participació i interès per part dels pares en general, tant autòctons com immigrants, i comenten: "Volem que participin els de fora, però si mirem als d'aquí...", "tot ho hem de fer entre nosaltres". A l'assemblea general de l'AMPA acudeixen pocs pares (d'immigrants solament alguns sud-americans). Organitzen una xerrada i després vénen molt pocs pares, "els de sempre... els que menys ho necessiten". Només van assistir massivament a la reunió que es va convocar conjuntament amb el centre a finals del curs 2005/2006 per parlar del problema de les obres. Com diu la presidenta de l'AMPA, "només vénen quan hi ha problemes o quan es volen queixar d'un problema concret que afecta el seu fill exclusivament; a les festes també solen venir bastants pares, sobretot si actuen els seus fills o si hi ha menjar gratis, però només assisteixen a l'acte. A l'hora d'organitzar tothom s'escamoteja; és un mal endèmic. "Respecte a les famílies immigrades, la participació és molt baixa, sobretot si ens referim a les famílies magrebines, les quals són percebudes com a molt tancades i que "no volen saber res".

Aquesta AMPA té una junta estable. La presidenta porta molt de temps sent-ho, i coneix bé el centre. Les relacions amb la direcció són bones; l'AMPA quasi sempre es posa de part del centre, sempre està disposada a col·laborar, a dialogar constructivament. No és



una AMPA reivindicativa. Una mare de la Junta de l'AMPA recalca que sempre mantenen una bona relació amb l'equip directiu i que sempre estan disposats a col·laborar amb el centre en tot el que calgui, però al llarg de les converses deixa entreveure que aquesta bona relació és més aviat superficial, en un pla formal, ja que es queixa veladament que la direcció no els mostra confiança en molts aspectes, no consulta amb ells algunes qüestions, han fet alguna reunió sobre les obres amb els pares sense convidar l'AMPA, que a les reunions d'inici de curs no conviden l'AMPA, etc. Observem que aquesta AMPA té una relació de dependència amb l'administració i la direcció i la presidenta i, tot i l'excel·lent implicació i disponibilitat, té més un paper de control i gestió de situacions que sorgeixin, que no de dinamització i altaveu de l'opinió de les famílies.

Quan l'etnògrafa preguntava als pares per les accions de l'AMPA (què fa l'AMPA?), les seves respostes es relacionaven amb les activitats i serveis ofertats, i n'estaven satisfets. Des de l'AMPA, es gestiona el servei de menjador escolar. Aquest servei es fa a través d'una empresa de catèring, i com que hi ha cuina pròpia al centre una cuinera prepara i acaba el menjar. Les monitores són també de l'empresa de catèring. La coordinadora és una antiga mare del centre.

Des de l'AMPA es gestiona també el servei d'acollida matinal de 8.00 a 9.00 hores del matí de dilluns a divendres, adreçat als alumnes d'Educació Infantil i Primària, i és flexible en l'horari i en els dies (hi ha uns 15 nens i dues monitores). Aquest servei és poc utilitzat per les famílies immigrades, aparentment perquè és de pagament, però també es recolzen mútuament o, sinó treballa la mare no el necessiten. Al migdia, pels alumnes d'Educació Infantil que no tenen germans a primària (pels nens que en tenen a el servei és gratuït i ho subvenciona el Departament d'Educació), també s'ofereix un servei de guarderia de 12.00 a 13.00 hores (hi ha 2 monitores i uns 12 nens, dels quals marxen a casa 5 nens, els altres es queden a dinar). A la tarda, també s'ofereix un servei de guarderia de 17.00 a 18.00 hores ( hi ha uns 15 nens i 1 monitor). Els horaris i dies també són flexibles tant a migdia com a la tarda. Aquests serveis de guarderia es realitzen en les instal·lacions del col·legi i també poden ser utilitzats pels alumnes del nou CEIP. Al matí, una mare de l'AMPA, s'encarrega de recollir els nens a les 9.00 de l'aula on es fa l'acollida matinal i portar-los a les aules del nou CEIP i al migdia i a la tarda es feia el mateix.

Des de l'AMPA, s'organitzen moltes activitats. El curs 2006-2007, dins del Pla d'Entorn, es va organitzar, la "Festa de les AMPA" de tots els centres del municipi. Durant la tarda es van organitzar activitats per als nens i després es va fer un sopar. Les mares van dir que va estar molt bé. Moltes van anar-hi i diuen que algunes famílies romaneses i sud-americanes també, però que en canvi, de marroquines, segons elles, no n'hi havia cap, i els nens marroquins van anar-hi sols.

El darrer dia de curs s'organitza una festa on es lliuren les orles als alumnes de sisè. Aquesta festa es va organitzar conjuntament amb el nou CEIP. A causa de les obres, els pares no podien assistir-hi, però alguns hi van entrar, i una mare comentava que el curs anteriorment (que també estaven d'obres) ho van veure a través de les reixes. Les orles són pagades per l'AMPA. El centre volia que es fessin les orles per a tots els alumnes, independentment si eren socis de l'AMPA o no; l'AMPA s'hi va negar i als alumnes no socis, se'ls va donar una orla en blanc i negre (una fotocòpia de l'original).

#### 10.3.5. La relació professors-famílies

L'equip directiu porta molts anys en la direcció del centre. Algunes mares deien: "El director és des de sempre". No es preveuen canvis. Són del municipi i els pares i els mestres estan contents. Els pares, tant autòctons com immigrants, diuen que no tenen problemes per parlar amb ells, són oberts i accessibles i n'estan contents. De totes maneres, aparentment, hi ha bona relació, però aquesta és més aviat vertical, és a dir, que sembla que volen controlar la situació, que "volen tenir la paella pel mànec". Per parlar de les famílies i els nens no hi ha cap problema, però ni l'equip directiu ni les mestres no volen parlar de les relacions dins el centre.

La comunicació amb l'AMPA és bastant fluida, però amb llacunes. En certa manera, sembla que veuen l'AMPA com a proveïdor de serveis i material (per exemple, aquest any han dotat el centre amb 3.000 euros), que ha d'estar sempre al seu costat, al seu servei, no com un altre soci en igualtat de condicions, sinó que són els pares els qui han d'anar a l'escola quan els conviden els mestres. Una tècnica de l'Ajuntament deia que aquest centre sempre s'ha caracteritzat per la poca participació dels pares. També hem de tenir en compte que és un centre de dos línies i que hi ha mestres i famílies de tota

mena. És difícil posar-se d'acord, ja que cadascú percep la realitat d'una manera. Els docents semblen molt oberts, es queixen que els pares no participen i demanen més implicació i participació per part seva, estan disposats a col·laborar però la relació mantinguda és desigual. Aquesta desigual relació es troba relacionada amb que el mestre resideixi o no a la població. Això fa que la relació vagi més enllà de l'escola: es troben al carrer i parlen, comenten, s'informen dels fills i de l'escola. Això genera tranquil·litat i confiança. Fins i tot, els mestres "controlen" el carrer i diuen als nens què han de fer. Aquest allargament del rol de mestre és ben vist per les famílies.

En aquest centre, podem dir que hi ha famílies de tot tipus, des de pares amb formació i molt interès cap als estudis dels fills, fins a algunes famílies bastant desestructurades on han d'intervenir serveis socials i que tenen d'altres interessos. La majoria de famílies són de classe mitjana. En la majoria de famílies, treballen els dos membres de la parella, excepte quan parlem de famílies magribines, on moltes mares es dediquen a la cura de la llar i dels fills. Hi ha famílies que treballen en el sector serveis i a les indústries de la localitat a torns. També, algunes famílies se'n van a indústries d'altres localitats properes. Com que aleshores hi havia feina en el sector industrial, guanyaven molts diners a base de fer moltes hores. Aquest factor incideix en la desmotivació per seguir estudiant en una part del jovent de la localitat. Els seus pares volen que continuïn estudiant, així ho manifestaven a l'etnògrafa, però es tracta merament d'un desig, que no s'acompanya de cap acció.

Els pares d'Infantil acompanyen, a l'entrada, els seus fills fins a la porta de l'aula i també els esperen, a la sortida, a la porta de l'aula. Aquesta situació promou un intercanvi de salutacions i comentaris amb les respectives mestres (alguna mestra es queixa que els pares no saluden), almenys aparentment. Els pares també parlen més entre ells, això sí, les mares marroquines formen un grup a part, com passa també en Primària. Hem de ressaltar que les mestres d'Infantil parlen de dos mons quan parlen d'infantil i primària tant en referència a la relació entre companyes, com a la relació amb els pares. Tenen la impressió (i l'etnògrafa també) que, a mesura que els nens van avançant en la seva escolarització, l'interès dels pares va decreixent. En les observacions davant la porta d'Infantil, es percep una relació diferent entre els pares i també com una mena d'il·lusió per l'educació dels fills i l'escola, mentre que els comentaris en l'entrada de primària tenen a veure amb aspectes aliens, com les feines

domèstiques.

Entre els docents s'observa l'existència de prejudicis que es tradueixen en fets (major aproximació, fins i tot física, a l'alumne i a la família, major interès per comunicar-s'hi o certa reticència a fer-ho...). Malgrat els discursos benintencionats, acaben apareixent, els tòpics, especialment respecte als marroquins, però també cap a altres immigrants d'altres orígens (agrupats de moltes formes: color de la pell, religió, continent, origen específic). Així com també apareixen opinions més positives ("els d'Europa de l'est són més com nosaltres"). N'hi ha de força negatives ("els marroquins són bruts i no tenen interès [per l'escola, els estudis]").

- Una mare marroquina deia que li semblava que el nivell escolar aquí era més baix que al seu país. Les mestres ens fan arribar la percepció que, per molts pares magrebins (s'hi refereixen generalment com a àrabs o musulmans), l'escola és una guarderia, i deleguen totalment a l'escola els aspectes instruccionals. Diuen també que noten diferències de gènere<sup>31</sup>, que no volen participar i que costa que vinguin a les tutories i sobretot que segueixin les seves indicacions. Trobem comentaris del tipus: "Són diferents, no tenen cap interès"; "És una altra cultura, tenen uns altres paràmetres, parlen amb un altre llenguatge, no veiem cap acció al darrera". "Els nens no volen treballar, no fan els deures, els pares no estan al darrera, no miren l'agenda".
- Respecte als alumnes subsaharians, s'ha parlat amb dos pares senegalesos, que tenen estudis. Els dos mostren molt interès per l'educació dels fills. Els dos tenen filles i volen que estudiïn i s'integrin en la nostra societat. Pensen que l'escola aquí és massa permissiva, amb poca disciplina i que el nivell educatiu és més baix que al Senegal. Tant aquestes famílies com els seus respectius fills estan ben considerats per les mestres. En canvi, diuen que tenen problemes amb d'altres nens. Assenyalen que l'educació dels pares és un factor important en l'èxit escolar.

---

<sup>31</sup> L'interès mostrat pels pares és diferent si es tracta de nena o nen, detectant, fins i tot, diferències entre germans en dur o no els materials escolars i en la preocupació per l'èxit escolar, que beneficiava sempre els nens. Això també ho observem entre els pakistanesos. I, tot plegat, ho relacionem amb l'Imam i el centre d'oració.

- Les famílies de l'est, en general, tenen un nivell educatiu alt, mostren molt interès per l'educació dels fills, volen que els seus fills continuïn estudiant i volen col·laborar amb l'escola, ja que veuen l'escola com un mitjà d'ascensió social. Tant les famílies com els fills estan molt ben considerats per les mestres. Diuen que són bons estudiants, atents i educats, i que solen estar entre els millors de la classe.
- Dels alumnes sud-americans, les mestres també en diuen que són poc treballadors. Les mares diuen que estan contentes de l'escola. Volen que els fills seus estudiïn, però no estan al darrere dels fills, per exemple, no vigilen si fan els deures.

Molts nens i nenes, tant autòctons com d'origen immigrant, arriben i surten sols des de ben petits. Alguna nena sud-americana i marroquina falta amb certa assiduitat a l'escola; es queden a casa per tenir cura de la llar i de germans més petits. Durant l'elaboració d'aquest estudi, tenien problemes d'absentisme, i hi actuaven l'EAP i els serveis socials per solucionar el cas d'una nena sud-americana de sisè.

#### 10.3.6. La relació entre famílies immigrades i autòctones

Hi ha bastants alumnes d'origen immigrant, però això no sembla ser cap "lacra" pel centre. La majoria són magrebins, sud-americans i de l'Europa de l'est (sobretot romanesos). Les famílies autòctones ho accepten bé, almenys aparentment. En aquest municipi (no deixa de ser un poble tal com manifesten les famílies, amb un alt grau de control social i on es coneixen la majoria de vista, almenys els veïns de tota la vida del nucli autòcton), fins el curs 2006-2007, hi havia només dos centres (CEIP l'Oca i l'altre CEIP). L'Oca tenia fama de tenir més immigrants, però la majoria de famílies perceben que estan repartits per igual i que es tracta d'una fama injusta.

S'ha evitat la creació d'un centre guetto. També, com que no hi havia cap centre concertat en la localitat, moltes famílies pensen que vagin on vagin hi haurà immigrants, per la qual cosa no ho viuen com un problema. Almenys, a nivell de discurs oral, les mares deien que la immigració no era un hàndicap, que no havia conflictes, que els nens

jugaven junts, etc., però a nivell de gestos i algun comentari es notaven certes actituds de rebuig. Pensen que les mares magrebines són un grup molt tancat<sup>32</sup>, que no volen saber res de la resta i que “són diferents”. Per la seva part, les mares magrebines (pràcticament no hi havia cap pare) segurament perceben, d’alguna manera aquestes actituds, i es posaven apartades i no hi havia cap intercanvi de salutacions amb la resta, parlant només entre elles.

Les famílies magrebines diuen que estan contentes de l’escola. El seu nivell cultural és bastant baix, moltes són berebers. La majoria no parla ni català ni castellà. Una té un fill amb paràlisi cerebral. Està contenta de l’atenció rebuda a l’escola. En canvi, està descontenta dels serveis socials, perquè no li donen una cadira adequada pel seu nen. Aquesta mare també havia tingut problemes al menjador amb aquest nen, perquè li havien donat pernil dolç, “menjar prohibit” per l’Islam.

La resta de col·lectius semblen més acceptats. Les mares sud-americanes i de l’est es saluden i parlen una mica (superficialment) amb la resta; les de l’est també parlen entre elles en la seva llengua, les sud-americanes semblen ser les més integrades, segurament per l’idioma, ja que força de les autòctones parlen habitualment el castellà. Hi ha poques mares sud-americanes esperant a l’entrada i sortida, possiblement per qüestions de feina. Algunes deixen els nens i marxen, altres nens vénen acompanyats per les àvies i no s’esperen.

### 10.3.7. La relació entre famílies immigrades

S’observa una tendència que les famílies s’agrupin per orígens i no se senten especialment unides ni vinculades pel fet de ser immigrades.

Però, a diferència de les famílies d’altres orígens, les marroquines es mantenen més tancades en elles mateixes i no estableixen altres relacions, mentre que les famílies immigrades d’altres grups participen una mica més en les relacions escolars, especialment les romaneses.

---

<sup>32</sup> Fins i tot tenien un espai assignat on es situaven en un cercle tancat a conversar.

### 10.3.8. El paper dels altres agents educatius al centre

A més dels docents, com ja hem comentat abans, el centre compta amb 3 auxiliars d'educació especial (vetlladors), una tècnica d'educació infantil (TEI), una educadora (tècnica d'educació especial) i una psicopedagoga de l'EAP de la comarca que ve al centre dos dies per setmana. Aquest personal depèn del Departament d'Educació. També compta amb un conserge depenent de l'Ajuntament i, a més, amb monitors de menjador, que depenen de l'empresa de catèring, i els monitors d'activitats extraescolars i dels serveis d'acollida i guarderia, que depenen de l'AMPA.

El conserge, que porta molt temps al centre i viu al municipi, també treballa com a monitor de menjador al migdia, està ben considerat per les mestres (les acompanya a les sortides amb els nens per el municipi), té molt bona relació amb l'equip directiu i és molt conegut pels pares. Alguns pares es dirigeixen a ell per problemes de menjador enlloc de fer-ho a la coordinadora, una mare marroquina deia, per exemple, que ell era el "jefe del comedor". Parlant amb la coordinadora de menjador, ens transmetia que ell era un dels poders del centre a l'ombra. Sembla una persona amable i educada, però bastant reservada. Quan l'etnògrafa intentava parlar amb ell, sempre la remetia a l'equip directiu amb bones paraules. Sempre se'l veia molt ocupat fent feines pel centre; s'ocupa de les tasques de manteniment encara que no li pertoquen estrictament, i les fotocòpies se les feien les mestres, elles mateixes, moltes vegades.

## 10.4. CEIP Parchís

### 10.4.1. El context

El municipi on és l'escola és la capital de la comarca. Basa la seva economia en el sector agroalimentari i en serveis de tota mena.

El barri, on se situa el CEIP Parchís és heterogeni amb pocs habitants i extensió limitada. La població autòctona va deixant pas a una nova població immigrada que va poblant el barri majoritàriament.

El sector laboral dominant és el de serveis i la construcció. També hi trobem molts jubilats. Al barri es troba l'estació del ferrocarril i conviuen noves edificacions amb preus alts amb habitatges vells i precaris en carrers estrets adjacents.

Una altra cosa destacable és que una gran part de les noves famílies establertes en el barri són de religió musulmana. Segurament, influeix, en aquest assentament, el fet que una part del barri és casc antic del municipi, amb tot el que això representa; construccions antigues més assequibles a l'hora de llogar o comprar i més oferta immobiliària. A més, un altre motiu important pel qual assentar-se al barri són les bones comunicacions amb transport públic i els serveis públics, sanitat amb un CAP i educatius. Però, en opinió de l'etnògrafa, una cosa important per als musulmans és l'existència d'un oratori. La població immigrada és una població assentada al barri i ho demostren els múltiples negocis: carnisseries, restaurants, economats, perruqueries, basars, locutoris, etc. En el mateix carrer del col·legi hi ha alguns bars i restaurants, comerços autòctons i també 2 carnisseries islàmiques, un basar marroquí i 2 botigues xineses.

La població immigrada, en ordre d'importància, és la d'origen romanès, que es reuneix al voltant de l'església del barri, en la qual compten amb sacerdots romanesos i durant la setmana, celebren misses en aquest idioma, la qual cosa demostra la importància de la religió per a aquestes noves comunitats.

L'oferta educativa del barri es compon del col·legi públic CEIP Parchís, que oferta



Educació Infantil i Primària, i d'un col·legi concertat de religió catòlica, que oferta Infantil, Primària, Secundària i Batxillerat. El col·legi públic escolaritza, en la seva majoria, els fills de les noves famílies del barri, d'origen immigrat, que als cursos inferiors, a P3 i P4, representen pràcticament el 90% de l'alumnat. El col·legi concertat escolaritzava pràcticament només famílies autòctones durant l'etnografia<sup>33</sup>, i s'integra per molts alumnes de classe mitjana-baixa, que no arriben a utilitzar tots els serveis que oferta el centre: menjador, activitats extraescolars, sortides, etc. No hi ha cap institut de Secundària públic al barri. D'escoles bressol (de 0 a 3 anys), només n'hi ha una privada, i no hi ha cap de municipal.

Les entitats socials més significatives del barri són un Casal Infantil, gestionat per una empresa privada, on es fan activitats d'esplai i educatives de reforç escolar, i un Casal Municipal on fan activitats culturals i lúdiques per adults i gent gran, i on té la seu, també, l'Associació de Veïns del barri, amb poca tradició i poc arrelament social. S'ha de dir, també, que les persones que viuen aquí no tenen consciència de barri com passa en altres barris històrics del municipi. Potser perquè aquest barri es troba al bell mig del municipi i l'Associació de Veïns es va crear fa uns 10 anys.

La majoria de famílies autòctones de classe mitjana que viuen en aquest barri "no fan vida aquí", treballen i compren en altres indrets de la ciutat, escolaritzen els seus fills en altres col·legis públics o en col·legis concertats com entre d'altres. Les activitats extraescolars tampoc no les fan als voltants. Per exemple, al costat del CEIP Parchís hi ha una acadèmia d'anglès, però molts nens del barri van a d'altres acadèmies amb "més prestigi". Es podria dir que l'única activitat extraescolar que se sol fer al barri per part de famílies autòctones de classe mitjana, és la de música al Conservatori Municipal (Auditori) o en una acadèmia de música. A les dues entitats van nens de tot el municipi. En un carrer centric del barr hi ha també el centre social d'una caixa d'estalvis que programa, entre altres coses, activitats per a nens i hi van nens de tota la ciutat. Els nens de classe mitjana construeixen les seves relacions socials fora del barri. Fins i tot, alguns d'aquests nens, coneixen a altres nens que viuen a prop de casa seva en espais aliens al barri.

---

<sup>33</sup> Durant el curs 2008-09, aquesta tendència s'ha modificat i s'ha incrementat de forma notable la presència d'alumnat d'origen immigrat.

Al Casal Infantil gestionat per l'empresa privada només hi van nens de classe baixa, autòctons i immigrants; la majoria són del barri, és clar, escolaritzats al CEIP Parchís i en el concertat, però també hi van alguns nens d'un altre CEIP situat en un barri veï. Com que el local és petit, les activitats esportives les fan al CEIP Parchís. Al Casal també fan activitats de reforç escolar, els nens hi poden fer els deures, però potser, com que al Casal, hi van nens també d'altres col·legis, no hi ha cap mena de coordinació o seguiment entre el Casal i el CEIP Parchís.

La coordinadora del Casal assenyala també que els nens es relacionen entre ells sense problemes, però les famílies no volen tenir cap contacte, sobretot entre autòctones i magrebines, els ha costat dos anys que es saludin en deixar o agafar els nens. Durant l'observació, s'han pogut constatar comentaris bastant racistes entre les mares autòctones mentre esperaven la sortida dels nens. Es podria pensar que aquestes famílies competeixen pels mateixos recursos socials i elles, les mares autòctones (algunes són catalanes i d'altres procedeixen d'altres comunitats autònomes), es perceben en clara situació de desavantatge a l'hora de rebre les ajudes.

Aquest barri no compta amb espais públics de relació que puguin afavorir la interacció. No hi ha instal·lacions esportives ni places, ni parcs infantils, tal com han assenyalat diverses vegades algunes mares immigrades.

La plaça davant l'estació del ferrocarril és sobretot utilitzada com a lloc de trobada i reunió per a persones d'origen immigrant. També s'ha de dir que, recentment, alguns carrers del barri s'han fet peatonals, s'han unit, així, a l'eix comercial del carrer principal del municipi. En un principi, des de l'Ajuntament, es va pensar de posar uns bancs per seure però finalment, no s'han posat a causa de les pressions de l'Associació de Veïns i comerços autòctons del barri per evitar punts de reunió de persones immigrades. Dos pilons que hi ha a l'entrada d'aquest carrer, són utilitzats com a punts de reunió i, en passar-hi, sobretot al vespre, sempre es veu algun home magrebí o subsaharià assegut allà.

#### 10.4.2. El centre

El CEIP Parchís és un centre d'ensenyament públic d'Educació Infantil i Primària, construït el 1988. Situat molt a prop de l'estació del ferrocarril, és un centre d'una línia, d'uns 225 alumnes, on s'imparteix Educació Infantil, dels 3 als 5 anys, i Educació Primària dels 6 als 12 anys.

El CEIP Parchís, fins a l'assentament de famílies d'origen immigrant en el barri i els barris veïns tenia una baixa preinscripció d'alumnat. En aquest moment, s'omple cada curs en la primera preinscripció, majoritàriament per famílies d'origen immigrant i socioeconòmicament febles.

A les classes, hi solen haver uns 25 alumnes de ratio, exceptuant algun curs on hi ha entre 27 i 28 nens, i els dos últims cursos (cicle superior), on hi ha vacants. Una característica destacable és la gran mobilitat d'alumnat. Hi ha matrícula viva cada curs. Col·legi fins els últims anys poc sol·licitat pels pares de la zona per portar als seus nens, aquesta situació s'ha modificat en aquests darrers cursos a causa de les famílies novingudes que han triat aquest centre. Això ha provocat un canvi de l'origen de l'alumnat, en el curs 2006-07, el 60% eren fills de famílies d'origen immigrant. La política de reagrupació familiar podria explicar aquest fet. L'origen socioeconòmic de les famílies, tant autòctones com immigrades, és baix.

Encara que hi ha una gran diversitat de països de procedència, la majoria són africans, especialment del Marroc (47), d'Algèria (9) i de Gàmbia (9). També és considerable el nombre de llatinoamericans, sobretot de Brasil (7), Equador (6), República Dominicana (5) i dels procedents de diferents països d'Europa de l'est, especialment de Romania (13). En darrer lloc, cal esmentar que també hi ha 6 alumnes xinesos.

Al centre hi ha 21 professors. Entre ells hi ha 4 coordinadors de cicle i 7 especialistes. També compta amb altres professionals externs, com el psicopedagog de l'EAP, una logopeda del CREDA i una treballadora social. Hi ha una aula d'acollida per a l'alumnat nouvingut.

El personal no docent, el formen una auxiliar administrativa a mitja jornada, una tècnica

en integració social, una tècnica en Educació Infantil que fa suport a P3 (depenent del Departament d'Educació) i un conserge (que depèn de l'Ajuntament). Aquest centre disposa de menjador escolar de càtering d'una empresa privada, gestionat per l'AMPA, i hi ha 4 monitores de menjador contractades per l'empresa. Cal destacar que tres de les monitores actuals són la presidenta de l'AMPA, la vicepresidenta i la tesorera de l'AMPA, la qual cosa dóna lloc a alguns malentesos. Recordem que la normativa actual prohibeix que els membres de la junta d'una AMPA treballin en activitats gestionades per la mateixa AMPA.

També s'ha de dir, com han remarcat alguns mestres, que s'ha triat un moment del curs amb molta feina per als mestres, per fer l'etnografia: “a partir de Setmana Santa, la feina es multiplica per cent”, i en el període del nostre estudi, s'han d'afegir els problemes ocasionats per la sisena hora, memòries, informes pels interins i opositors, oposicions...

El CEIP Parchís té un professorat envellit, és a dir, amb la plaça definitiva al centre. Són professors que han trigat molts anys en aconseguir tenir plaça al seu municipi. En el moment de l'estudi, es trobaven molts de baixa mèdica, i hi havia els seus substituïts. També hi havia interins a causa de la sisena hora i a comissions de serveis. Aquest professorat ve a treballar al centre, però no participa de la seva vida ni de la vida de l'entorn del col·legi. A les festes organitzades per l'AMPA hi van assistir pocs mestres de Primària. Cal destacar que van venir, en canvi, tots els d'Infantil<sup>34</sup>.

Com diu la direcció, aquest centre té experiència de fa anys amb alumnes immigrants. “Els mestres que vénen aquí, ja saben el que es troben”, comenta. Això no els ha vingut de nou, com a d'altres centres i aposten per una línia de treball d'atenció a la diversitat, donant una educació el més personalitzada possible. Els mestres han de treballar molt, hi ha moltes hores de reunions de coordinació i de preparació de materials. Utilitzen llibres de text però de dilluns a dijous. Als matins de 9.00 a 11.00 hores, utilitzen la metodologia del treball per projectes, i en algunes matèries, no utilitzen llibre de text. Els mestres sempre estan enfeïnats i l'equip directiu, reunit o treballant, amb mil i un problemes per resoldre, dedicant-hi moltes hores. Però, sens dubte, tot aquest treball “crema”, provoca tensions, l'Administració no ajuda gaire, no dota amb els recursos

---

<sup>34</sup> La distribució espacial de les taules mostrava la realitat: els docents s'agrupaven en una taula per afinitats personals, els immigrants en una altra i els autòctons en una tercera.

adients ni “recompensa” els mestres que hi treballen i, com diuen ells mateixos, “a finals de mes, ens paguen igual, estiguis en aquest centre o en un altre”. I llavors alguns es pregunten si val la pena aquest esforç i alguns demanen trasllat per viure més tranquils o... agafen baixes... El 2007-08 van incorporar-se 8 mestres nous.

L’equip directiu és nou de fa 2 anys i substitueix un altre equip que dirigia l’escola des de la fundació del centre. L’anterior direcció es va jubilar i, de fet això encara es pot veure en l’existència de dos grups dins el professorat: equip directiu i els fidels i la “vella guàrdia”, professors que fa temps que estan al centre i que eren propers a l’anterior direcció. S’ha de destacar que la direcció i la resta de l’equip tenen molt interès que el centre funcioni. Han obert el centre a noves experiències educatives i a la Federació d’Associacions de Mares i Pares d’Alumnes de Catalunya, (FAPAC) per a la realització d’un programa pilot en dinamització d’AMPA<sup>35</sup>.

L’equip directiu està intentant motivar el professorat per a potenciar els resultats acadèmics (una psicopedagoga de l’EAP assenyala que en les proves que es fan a P5, s’han millorat els resultats dels alumnes, i se situen a la mitjana) i recolzant a l’AMPA per aconseguir una renovació i molta més participació de totes les famílies. Durant l’observació, s’ha pogut veure que hi ha professors entusiastes d’aquesta línia de treball, sobretot professores joves, interines, però es percep que també hi ha un sector del professorat que no el recolza.

Els docents reconeixen que, donada la població escolar que tenien i tenen, l’arribada d’immigrats es veu com una lleu millora del nivell, això sí, són conscients que en anar a Secundària, poden no ser vistos com alumnat amb possibilitat d’èxit.

---

<sup>35</sup> Durant uns mesos ha estat treballant en el centre una dinamitzadora de la FAPAC desenvolupant un projecte per a fomentar la participació de totes les famílies i el bon funcionament de l’AMPA. Aparentment, ha estat una experiència positiva perquè pensen que s’aconseguirà canviar dinàmiques de funcionament de l’AMPA. El director porta el pes de l’associació, porta els comptes del menjador i de l’AMPA, fa ell mateix les circulars i tot passa per les seves mans. Però la direcció ha acceptat de bon grat la col·laboració de la FAPAC per implementar el projecte pilot de dinamització d’AMPA, ha ajudat a la dinamitzadora a buscar noves mares disposades a entrar a la Junta per a la seva renovació i va accedir a que es fes la festa intercultural, això sí, “sense molestar als mestres” (en l’època que es va fer, mitjans de juny, és comprensible) i va suggerir de fer una setmana intercultural el proper curs. També va acceptar de seguida aquest estudi dient “tota l’ajuda que puguem rebre és poca”. Aquesta festa va ser un èxit ja que es va demanar a les famílies significades dels diferents orígens què podien oferir i fer a la festa i la resposta i implicació van ser massives.

En la seva pràctica, els docents, com en etnografies anteriors, segueixen criteris de classificació lligats als seus estereotips: per continents, creença de comportament i resistència a l'aprenentatge, etc.

#### 10.4.3. Els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació

A l'entrada del col·legi, dins el pati, hi ha un taulell d'anuncis, però no se'l miren gaire, les famílies. Els altres canals que es fan servir són l'agenda escolar i cartes puntuals i circulars a les famílies. Tots els comunicats escrits es fan en català i es fa èmfasi que aquesta és la llengua de comunicació de l'escola.

Els pares de Primària s'han d'esperar al carrer. Si han de fer alguna gestió o parlar un moment amb la mestra poden entrar i pujar a les classes; els d'Infantil els han de recollir a la porta de l'aula corresponent i hi ha un breu intercanvi d'impressions amb la mestra. A l'entrada, només els pares de P3 els podien acompanyar fins a la porta durant el primer trimestre, els de P4 i P5 no, però quan s'acaba el curs, gairebé tots els pares de P3 els continuaven acompanyant i molts de P4 també. S'ha de destacar que molts nens arriben i marxen sols.

No es permet l'entrada als pares de Primària dins el recinte escolar. Encara que moltes mares, sobretot les marroquines, en fan cas omís i això genera actituds de rebuig de la resta i comentaris sobre el fet que van a la seva, i que no hi ha res a fer amb ells. Això és fa per evitar possibles problemes i conflictes, però, la veritat. És que, sobretot a l'entrada, la situació és caòtica, la vorera és estreta i es tracta d'un carrer molt transitat i no hi ha prou espai per estar-hi tants nens i pares. L'entrada i la sortida donen la sensació de molta desorganització. Una part important de famílies reclamen l'obertura de les portes més aviat i es queixen sistemàticament. En canvi, els mestres ho troben bé, perquè es pregunten de qui seria la responsabilitat si passés algun accident. Alguns mestres arriben aviat i surten una mica més tard per evitar passar entremig dels pares i els nens que s'esperen i els que arriben en el moment que hi ha l'aglomeració "passen ràpid i de puntetes", s'obren ells mateixos la porta petita i la tornen a tancar. No hi ha intercanvi de salutacions entre els pares i els mestres, als nens sí que els mestres els solen dir alguna cosa en passar-hi pel seu costat. A l'hora de sortir, tampoc no hi ha

massa interaccions entre pares i mestres.

Són simptomàtiques les paraules de la direcció: “Aquí fem de tot, fins i tot de policies”. Al principi, a l’etnògrafa li sobtava el fet que, cada dia, quan tocava el timbre la direcció baixés al pati per fer sortir les famílies.

Un aspecte a destacar és que hi ha docents que recomanen a l’alumnat autòcton que té millor nivell que busqui un altre centre on es podrà aprofitar més el seu nivell. Això no deixa de ser el reflex que una part dels docents, precisament els que no es troben en l’equip directiu i, fins i tot, voldrien marxar, creuen que és un projecte, un centre, sense futur. La sobrecàrrega dels docents és un factor clau per entendre aquestes reaccions.

#### 10.4.4. La participació de famílies autòctones i immigrades

Dues tardes a la setmana, de 15.00 a 17.00 hores, s’ofereixen classes de català, gratuïtes, adreçades a totes les famílies. En l’actualitat, solament hi assisteixen mares magribines i una mare romanesa. Les mares que hi assisteixen les valoren molt positivament, ja que es van apuntar per aprendre català i així poder ajudar els seus fills amb els deures.

Els dilluns a la tarda, de 17.00 a 18.00 hores, s’ofereixen classes d’àrab pels alumnes magribins de primària a càrrec d’un professor d’àrab pagat pel govern de Marroc, un mestre funcionari de Marroc. Aquestes classes es fan com una activitat extraescolar. Per part dels mestres de l’equip docent, sembla que aquestes classes no estan ben valorades i les perceben com un obstacle a la integració dels nens i les famílies (es veuen com un manteniment de la llengua i cultura d’origen en sentit negatiu, un signe de poc interès per adaptar-se, integrar-se, dels que hi assisteixen). D’altra banda, el professor d’àrab creu que hi hauria d’haver una coordinació amb la resta del professorat i treballar buscant línies d’acció conjunta per a incidir en els nens i les famílies. Els docents, de facto, no trobant temps per coordinar-s’hi, expresen resistències a acceptar el seu rol. A parer nostre, els docents el perceben com un forà que vol imposar un model i una religió, tot i que ell només ensenya àrab, i no s’aprofita el potencial d’aquesta figura ja que és precisament a aquest docent, a qui sovint s’adrecen les famílies per demanar consell. Segurament, una coordinació entre aquests professionals milloraria la relació de

les famílies amb l'escola i ajudaria que famílies i docents de l'escola comprenguessin moltes situacions en què es troben.

L'Associació de mares i pares, AMPA, del centre té aproximadament un 40% de les famílies del centre. El curs 2006-2007 gairebé no es realitzaven activitats extraescolars, simplement les esportives, que organitzava l'Ajuntament i l'activitat d'informàtica. Algunes mares immigrades es queixen de que l'activitat d'informàtica correspon exclusivament als interessos de l'AMPA. Com a servei principal, l'AMPA gestiona el menjador, serveixen aproximadament entre 80 i 100 racions diàries, segons siguin més o menys els alumnes esporàdics. Com a detall de la importància del servei de menjador respecte a les activitats que organitza l'AMPA, en l'entrada del centre, al costat de la porta d'entrada a mà dreta, ben visible, es troba col·locada una bústia de suggeriments, on podem llegir la paraula menjador en majúscules i ressaltada, i en canvi, la paraula AMPA molt poc destacada.

La Junta Directiva de l'AMPA està formada per mitja dotzena de mares, encara que el nucli fort són tres mares: la presidenta, la secretària i la tesorera. A banda que sigui il·lícit o no treballar-hi, en el fet de ser treballadores i patrones radica part del funcionament anòmal d'aquesta AMPA. En dependre, el seu lloc de treball de l'Associació de pares, hi ha una manca de renovació evident del càrrecs, i molt poc interès per atraure nous membres que puguin recriminar la situació il·legal d'aquestes mares. AMPA i menjador estan barrejats, els diners també i, per exemple, amb diners de l'AMPA s'han comprat cortines pel menjador i amb diners del menjador, s'ha comprat material per l'escola.

Totes aquestes mares de la junta el primer que comenten, és la baixa participació i col·laboració de les famílies, sobretot de les immigrades, sempre donant-los les culpes i, moltes vegades, expressant comentaris racistes o xenòfobs. Tota la culpa del mal funcionament és dels pares que no participen.

La Junta Directiva no realitza esforços per atreure nous pares i, quan alguna mare pregunta o està interessada en participar acaben fent-li el buit perquè es cansi i marxi, segons han manifestat algunes mares entrevistades i ha pogut observar l'etnògrafa. L'Assemblea General, que es publicita poc, acaba convertint-se en una reunió de la



Junta Directiva, a causa de la poca participació de les famílies. Les dos mares de la Junta es queixen constantment que les famílies no assisteixen a les remuneracions i no ajuden en l'organització de les festes.

Un aspecte important d'aquesta AMPA, i que influeix en el seu funcionament, és el baix nivell educatiu i cultural de les membres de la Junta actual. Una mare algeriana, que ha entrat recentment en la Junta, es queixava de la poca formació de les membres d'aquesta. "Nosaltres tenim més estudis" i es preguntava com podien estar al front de l'associació. Durant el període d'observació, entraren tres mares noves: una autòctona que seria la nova vicepresidenta, i una algeriana i una romanesa que serien vocals. Les tres tenen estudis universitaris (la mare autòctona sembla que és la única mare autòctona del centre amb carrera universitària) i demostren moltes ganes d'implicar-se i fer coses noves. Per exemple, la mare autòctona deia que han de canviar les dinàmiques, que s'ha de separar l'AMPA del centre, elles han de decidir a què es destinen els diners i organitzar noves activitats. Creia que l'AMPA ha de ser més autònoma i no pot estar subordinada als interessos del centre. Durant el mes de juny, es va passar una circular per conèixer els interessos i buscar noves activitats. D'una altra banda, les mares d'origen immigrant no tenen clar encara què és i quines finalitats persegueix una AMPA. De fet, no entenen el motiu de fer determinades activitats en què els fills no es veuen implicats (no són activitats escolars). Per exemple, la festa final de curs, amb sopar i ball sembla més pensada pels pares que pels alumnes. Es fa igual que anys enrere<sup>36</sup>.

S'ha de tenir en compte que les AMPA funcionen de manera molt diferent en els seus respectius països. A Romania no existeixen, però, segons les mares, són freqüents els contactes de tipus informal com festes, festivals, exposicions de treballs... El mestre també té l'autoritat i els nens han de mostrar respecte cap a ell. Al Marroc, el paper del mestre i de l'escola és molt diferent d'aquí. El mestre té, també, l'autoritat i pot utilitzar el càstig físic, igual que els pares i les famílies deleguen a l'escola l'educació dels fills, però només els aspectes més instrumentals. A l'escola, mana el mestre i a casa els pares,

---

<sup>36</sup> Des que es va inaugurar el centre en totes les festes de final de curs s'ofereix el mateix: un sopar fred amb embotits, un sorteig de diversos premis, recollits entre els comerços del barri i un ball amb orquestra. El preu és considerable pel que donen. Tampoc s'organitzen activitats per a nens. Enguany es va observar la poca participació de famílies en general i nul·la de famílies d'origen magribí, subsaharià i xinès, en canvi sí que van assistir-hi algunes famílies romaneses i sud-americanes. Un dels motius ja s'ha comentat, l'altre pot ser el preu i la discriminació clara entre socis i no socis de l'AMPA, comptant que els socis són la minoria en el Centre. El preu del sopar pels no socis és el doble.

Existeixen les AMPA, però tenen un paper més aviat simbòlic i el director del centre és també el director de l'AMPA.

#### 10.4.5. La relació professorat-famílies

Durant els mesos d'aquest estudi, en ocasions, ha costat de trobar un moment per parlar amb els mestres, que estan sempre força enfeinats. Mentre es preguntava pels alumnes o famílies no hi havia cap problema, però en preguntar per la dinàmica interna del centre, relacions amb la direcció o els companys, era una altra cosa.

Una de les primeres observacions és que les famílies immigrades mantenen un respecte pel professorat molt més gran que les famílies autòctones, les quals, sovint, les falten al respecte, fins i tot, davant els fills (amb comentaris, ingerències a classe sense demanar permís...).

Els pares poden tenir una relació directa amb els mestres i la direcció sempre que ho necessitin, però a Primària, això no sol ser gaire sovint. Normalment la comunicació sobre el seguiment dels fills es fa formalment: reunió a l'inici de curs, tutories<sup>37</sup>, l'agenda escolar i, puntualment, per circulars via motxilla. A més de la reunió d'inici de curs, algunes mestres també es comuniquen amb les famílies mitjançant els nens ("heu de recordar als vostres pares que han de venir el dia...", "per demà heu de portar un potet..."). Si no passa alguna cosa o no és urgent comunicar res, ni pares ni mestres fan un ús freqüent dels canals més informals d'interacció i relació. Generalment, no és gaire freqüent que els pares prenguin la iniciativa per parlar amb el tutor, si els pares no reben avís dels mestres, no solen parlar amb els professors. Un altre exemple de comunicació informal és el fet que la direcció aprofitava l'entrada i sortida per parlar un moment amb alguna família, però sempre per "donar males notícies" o corregir coses mal fetes.

Alguns pares marroquins demanen més flexibilitat horària a l'hora de fer les tutories. Generalment, els mestres diuen que els pares responen a les convocatòries i assisteixen

---

<sup>37</sup> S'ha de dir, d'acord amb l'opinió de mares i pares, que tampoc no els convoquen a tutories gaires vegades i és quasi sempre, quan hi ha problemes de disciplina o acadèmics. Si tot va bé, en Educació Primària es convoca els pares una vegada al curs.

a les reunions de tutoria, encara que, en alguns casos, costa molt d'arribar-hi i cal insistir molt. La secretària del centre explica que, en algun cas, s'aprofita la reunió amb el treballador social per tramitar alguna beca, per exemple, fer alhora la tutoria. A l'hora de convocar els pares, les mestres tenen diferents formes de veure-ho: algunes estan disposades a realitzar tutories fora d'horari lectiu, el cas és que vinguin (dubten sovint que això sigui la solució), i d'altres només els convoquen dins les seves hores de tutoria o de permanència.

Si els pares saben el castellà i no el català, les tutories es fan en castellà. Quan els pares tenen problemes de llengua, és a dir, desconeixen el castellà o el català, s'utilitza sovint els mediadors naturals (d'altres famílies) i, si cal, el mediador intercultural professional. En les trobades informals per informar d'alguna cosa, puntualment, solen utilitzar els mediadors naturals.

Que els pares tenen restringida l'entrada al centre, també es veu en els festivals organitzats per l'escola. Els pares només assisteixen al "Zoo d'en Pitus" (una activitat que es realitza el mes de febrer i que va ser guardonada amb un premi consistent en un viatge al zoo de Barcelona pels alumnes de cicle superior) i a la presentació dels projectes. Les altres festes, com Sant Jordi o la festa de fi de curs amb entrega d'orles, són internes. A més, la comunicació de les activitats realitzades és millorable. Moltes famílies no se n'assabenten. Tot apunta a una organització de les activitats, de l'espai i del temps, que manté allunyades a les famílies, malgrat les bones intencions d'obrir-se (acceptació probat pilor de la FAPAC, recolzament a l'AMPA...). Les famílies marroquines, a l'expressar la seva percepció de la direcció, la descriuen com un direcció "dura i distant" però que està canviant la seva manera de ser. Una mare marroquina comentava. "Al principio normas, normas, normas, ahora és más flexible, al principio tenia miedo de nosotras, ahora ya cambia, ya habla con nosotras". En aquest col·legi, s'està intentant canviar la dinàmica de poca participació i de fracàs escolar, mantinguda fins ara, encara que queda molt camí per recórrer i s'han de buscar noves estratègies per afavorir la implicació de les famílies i millorar la comunicació amb elles, ja que s'observen molts punts dèbils en aquest aspecte. L'equip directiu intenta que les famílies treballin amb el centre, no el centre amb les famílies. Hi ha algunes mares preparades i amb ganes d'implicar-s'hi i de fer coses noves. El centre hauria d'aprofitar les aportacions de la saba nova per buscar propostes per modificar la resistent dinàmica

existent.

#### 10.4.6. La relació famílies immigrades i autòctones

L'origen socioeconòmic de les famílies és baix i, en alguns casos, es tracta de famílies desestructurades, tant per part de famílies autòctones com immigrades, i això es tradueix en una palesa distància cultural i de valors entre gran part de les famílies i l'escola. Aquesta desestructuració també es tradueix en el fet que no hi ha relació entre els diferents "grups culturals" que es perceben com a molt separats, sobretot respecte a les magribines.

La majoria de les famílies magrebines, segons han manifestat elles mateixes, són berebers, amb una alta taxa d'analfabetisme, molt centrades en el "seu grup" i amb desconeixement del castellà i del català. Tampoc no podem oblidar que, entre les famílies magrebines, hi ha mares amb estudis i que mostren interès vers l'educació dels fills, i que algunes d'elles assisteixen a classes de català dins el col·legi. Aquestes mares manifesten que escolten i esmenten fets concrets (sobretot de comunicació informal, com ara el fet d'evitar el contacte, el manteniment de la distància física, les males mirades, etc.; fets als quals són molt sensibles), i actituds racistes, per part d'algunes persones autòctones.

Les famílies autòctones no tenen estudis. Només s'ha detectat una mare autòctona que té estudis superiors i porta el seu fill a aquest centre, perquè no va trobar plaça als altres col·legis on havia demanat com a primera opció. Moltes famílies autòctones viuen la immigració molt negativament, ja que se senten elles les estrangeres i fan comentaris racistes en veu alta i, sobretot, les mares dels cursos baixos voldrien canviar d'escola.

Les famílies xineses no mantenen cap contacte amb l'escola. Els nens van sols a l'escola des de ben petits. Els mestres creuen que es tracta d'un col·lectiu molt tancat, "més que els àrabs". La majoria no parlen castellà ni català, i els costa molt de contactar amb els pares, de que vinguin a les tutories, "no veuras mai un xino dins del col·legi", "no es volen integrar", "els pares xinesos no participen en les activitats del centre". D'una altra banda, els nens xinesos estan molt ben valorats com a alumnes, en el sentit

que són estudiosos i treballadors. “No parlen, estan quasi dos anys sense parlar... fins que agafen el català i llavors ja no paren d’avançar, de seguida es posen dels primers sobretot en matemàtiques... Són com formiguetes... no aixequen el cap de la taula i van agafant, agafant”, ens comenta la mestra d’aula d’acollida, però també són considerats molt individualistes i poc sociables. La imatge positiva respecte l’estudi d’aquests alumnes fa que la distància dels pares (i dels docents) no es faci tan problemàtica com quan es tracta d’alumnat no tan adaptable al treball del centre.

#### 10.4.7. La relació entre famílies immigrades

Hi ha poca relació entre els diversos grups immigrants. Es tendeix a formar grups segons l’origen. De fet, existeixen comentaris racistes d’uns respecte els altres (per exemple, les romaneses consideraven molt tancades les àrabs, i no volien manternir-hi relació). Les famílies magribines formen “grupets” entre elles, en raó de diversos punts en comú, a més de la nacionalitat o la religió, com són el nivell d’estudis o el lloc de procedència. Aquests agrupaments s’observen en l’escola i generen la percepció, entre els altres agrupaments, que la resta “no es vol integrar” i es tanquen. Tots s’acusen mútuament que són els altres, els que formen grups tancats, fins i tot físicament quan esperen a la porta del centre.

#### 10.4.8. El paper dels altres agents educatius del centre

L’acció de tots els agents educatius i no educatius rep la influència de la línia de l’escola. Així, la consergeria (“porter”, com li diuen moltes famílies) o altres agents no poden tenir relacions més properes amb els pares quan des de l’equip directiu es marca una gran distància, física i simbòlica, amb les famílies.

la consergeria era una figura distant pel conjunt de les famílies, es percebia que no es trobava bé al centre ja que era com una figura invisible, se sentia ignorat pels mestres i famílies i adoptava, a partir d’això, el seu rol. Això es pot veure en el nom que li donen: “porter”, ja que obra i tanca portes, i poc més.

Existia una integradora social, molt desconeguda per les famílies, que se centrava en fer de treballadora social. El Departament d'Educació no havia pautat massa les seves funcions i, com que hi havia famílies amb moltes mancances, centrava el seu treball en ajudar a gestionar ajudes o detectar necessitats. Fent de treballadora social estava ben valorada, però no feia cap tasca de potenciació de la implicació de les famílies. Si quedava temps lliure, se li demanava ajudés en alguna aula. Donada la càrrega dels docents, anava molt bé un reforç.

## 10.5. CEIP Siluetes

### 10.5.1. El context

El municipi es troba al mig de la comarca, la qual cosa que afavoreix la seva comunicació amb la resta de municipis. Com a capital de comarca, és centre comercial i de negocis, i també a nivell educatiu destaca considerablement en nombre de centres i oferta formativa. Això dóna lloc a l'acolliment de molts joves d'altres municipis en passar a Secundària.

És el municipi amb més població de la comarca. La resta de municipis són més petits en nombre d'habitants fins a trobar-ne algun de només 250 habitants. Podríem dir que és una comarca molt rural, un pensament compartit amb molts dels seus habitants, que continua mantenint l'essència de poble que l'ha caracteritzat des dels seus orígens i que no ha afectat al seu ràpid creixement durant els últims anys.

El CEIP Siluetes està situat enmig del nucli urbà, al Barri Antic, una de les zones més maques i conservadores, al parer de l'etnògrafa, tot i que no podem obviar, que alhora, és una de les més deteriorades. Arrel d'aquesta realitat, fa uns anys que es va iniciar, des de l'Ajuntament, un pla de renovació de l'habitatge a la zona.

De mica en mica, ha anat agafant un altre aire. Les cases que havien anat quedant sense habitar han anat cobrant vida gràcies als immigrants, ja que com que és un barri amb pocs recursos i condicions poc favorables, ha estat més fàcil accedir-hi, tant per viure-hi com per muntar-hi un negoci. Així, si un passeja pels seus carrers, s'adonarà de la gran quantitat de nous comerços que han iniciat la seva activitat en els darrers anys, creant, així, una nova imatge i augmentant l'activitat al barri. És clar que, aquesta, és una percepció potser no compartida per tothom sobre els nous veïns.

És un barri de contrastos humans, i podem distingir entre les famílies que tenen un nivell econòmic alt i les que necessiten ajuts per sobreviure, majoritàriament immigrants i gitanos. A més, el barri és colindant amb el centre del municipi, on el preu de l'habitatge és molt més elevat. Les famílies que tenen un poder adquisitiu mitjà-alt no duen els seus fills a aquest centre, sinó que es desplacen a una altra zona.

Al barri també hi ha tot tipus d'entitats de caràcter social i cultural, com ONGs, l'hotel d'entitats, el Centre Cultural i el Pol de Cultura que, conjuntament amb l'associació de veïns, treballen per a la millora del barri i la seva obertura al municipi. Aquest fet que els resulta lent i complicat, ja que els pocs recursos i el tipus de famílies que hi viuen accentua la seva marginació. Les entitats també realitzen activitats, xerrades i cursos oberts a tothom per facilitar la integració de les famílies. Actualment, es treballa en un projecte per obrir l'escola al barri, on intervenen entitats i l'AMPA del centre, ja que el barri tampoc no gaudeix de zones d'esbarjo per als nens i nenes i es vol aconseguir obrir el centre a les tardes per tal de cobrir aquesta necessitat.

#### 10.5.2. El centre

Al municipi hi ha molts prejudicis sobre aquesta escola perquè hi ha un 70% d'immigració i diuen que el nivell de la instrucció és més baix que en altres escoles del municipi. Aquesta és una de les raons que fa que molts pares autòctons que viuen en aquesta zona portin els seus fills a altres escoles públiques o concertades. El 70% de les famílies del centre són d'origen immigrant. Bona part d'aquestes famílies ja fa temps que són a Catalunya i molts dels seus fills han nascut aquí. La majoria dels nens són d'origen bolivià, equatorià i marroquí, però també hi ha romanesos i xinesos. Entre els que arriben nous, la diferència que es constata és que ara vénen tota la família i ja no hi ha tant reagrupament familiar.

Està ubicat al casc antic del municipi, que és una zona amb molta circulació i poc aparcament, la qual cosa en dificulta l'accés. No hi ha gaires llocs on poder deixar el cotxe i les hores que els pares van al centre, són de molta circulació. Normalment, els pares han de deixar el cotxe en doble fila i això provoca que no puguin acompanyar-los fins al centre i hagin de fer tot tipus de maniobres per deixar-los al més a prop possible.

No sol haver-hi presència policial, només un o dos dies a la setmana i sempre a primera hora del matí. Aquesta també és una queixa generalitzada de les escoles, que reclamen més vigilància.

El centre és una construcció de fa uns 13 anys, és d'una sola línia i acull uns 250



alumnes. Es tracta d'una construcció horitzontal, aparentment un centre obert, ja que totes les classes donen al pati. Això facilita un accés directe i permet la proximitat als pares, que així poden arribar amb els seus fills fins a la porta de la classe i tenir un contacte directe amb els docents, i comentar qualsevol tema relacionat amb l'escola. Aquesta situació també afavoreix els mateixos mestres, ja que els permet tenir una major comunicació amb els pares.

En aquests moments, hi ha la preocupació per l'espai del centre. No és una escola pensada per a tants nens i el fet que, en els darrers anys, s'hagi anant incrementant el nombre d'alumnes ha portat a utilitzar espais no habituals a l'hora de desdoblar les classes. Hi ha una necessitat imminent d'ampliar el centre, però encara no s'ha resolt, ja que el Departament d'Educació està estudiant com treure més profit a aquest espai limitat. S'ha fet un estudi però encara no hi ha res decidit. Malgrat que ja porten un parell d'anys intentant que se solucioni, però es veu que és un procés lent. No es pot ampliar verticalment, així que, segurament, s'haurà d'afegir algun mòdul exterior i es reduirà, així, la zona de pati. Com diuen els docents, "las cosas de palacio van despacio", i fins que no se solucioni, s'haurà de continuar fent algunes classes al passadís o en altres aules com la d'informàtica o la biblioteca, i s'ho hauran d'anar manegant com es pugui, com han fet fins ara.

El centre s'obre habitualment uns 5 minuts abans de les classes i es tanca uns 10 minuts després. Com que només hi ha una porta principal d'accés, el nen que no arriba puntual ha de donar la volta al centre i entrar per una altra més petita que dona directament a la secretaria. L'etnògrafa comenta que sempre hi ha algun nen que arriba tard a l'escola, però si això es produeix reiterades vegades, es comunica als pares i es parla amb ells. Al migdia, també es tanca tot seguit. Els més petits que no es queden a dinar, els han de venir a recollir i no surten de l'escola si no van acompanyats per un adult o bé pel germà o la germana gran. També passa el mateix durant la sortida de la tarda.

A la tarda, el centre està una "estoneta" més obert, però tampoc gaire. Aquesta poca accessibilitat ha provocat la demanda de les famílies d'obrir l'escola al barri, ja que es troben que els nens no tenen on anar a jugar.

Les famílies que viuen al barri i duen els seus fills al centre, el 50 % aproximadament,

responen a un perfil de classe obrera. Normalment treballen tots dos, exceptuant les famílies magrebines, que, en aquest cas, la dona és qui es fa càrrec dels fills i de les tasques domèstiques. Encara que, algunes dones magrebines que ja porten alguns anys aquí i gaudeixen d'una independència econòmica, treballen i tenen cotxe propi.

Les famílies que no viuen al barri solen ser familiars de les que hi duen els seus fills, ja es coneixen i els nens demanen anar junts. Això també és un avantatge a l'hora de dur-los i recollir-los de l'escola, perquè així s'ho poden combinar.

Al centre es parla d'un 70 % d'immigració però és una dada poc real, ja que moltes de les famílies fa anys que són aquí, així que ja fa molt temps que viuen al municipi i estan totalment integrades. La majoria dels immigrants són procedents d'Amèrica del Sud (bolivians, equatorians i colombians), seguit dels marroquins (àrabs i berebers). També hi trobem un parell de famílies de l'Europa de l'est i un parell de xineses i, finalment, una mare subsahariana (del Senegal). La resta són famílies autòctones (catalanes, castellanoparlants i gitanes).

La gran part de les famílies són matrimonis joves i de mitjana edat. Les mares procedents d'Amèrica del Sud treballen totes, la qual cosa fa que sigui, en molts casos, l'àvia qui es faci càrrec de l'infant. En la mateixa situació es troben les mares autòctones, tot i que n'hi ha algunes que no treballen. Les dones marroquines no solen treballar i sempre van i vénen a l'escola, tenen més de tres nens i sempre algun de petit.

### 10.5.3. Els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació

El curs 2006-2007 es va iniciar un nou projecte sobre Famílies Acollidores, promociat per l'Ajuntament, en el qual hi participen quasi tots els centres públics de primària del municipi. En aquest cas, a part de dues famílies autòctones, també n'hi ha una altra, de marroquina, i una altra, de llatinoamericana, que s'han ofert per acollir les famílies nouvingudes.

Aquest fet es veu reflectit en l'educadora, en la relació que manté amb les famílies, en el fet que cada dia al matí estigui a la porta, parli amb elles, es coneguin. L'educadora

dóna caliu, permet una relació més familiar que permet treballar millor amb els pares, alhora que facilita un major apropament i, per tant, més confiança.

Tota la informació referent al centre es troba penjada en un plafó davant la porta d'entrada però per la banda de dins de l'escola, també hi trobem informació sobre les excursions, sortides, menjador, reunions, festes, venda de xandalls i bates i horaris.

#### 10.5.4. La participació de les famílies autòctones i immigrades en el centre escolar

La percepció de l'etnògrafa és que hi ha molt bona relació i comunicació entre les diferents famílies i que la convivència és bona tenint en compte la diversitat de cultures. Normalment no hi ha conflictes, només algun cas puntual per baralles entre els fills a l'escola, les quals, normalment, es soluciona al moment, tot i que algun cop s'ha hagut d'avisar als mossos perquè la situació era complicada.

L'AMPA hi juga un paper fonamental. Durant uns anys, havia estat en crisi, fins i tot es va plantejar de dissoldre-la per falta de pares, però durant l'any 2007 es va reactivar i s'hi van incorporar dues mares marroquines i una de l'Europa de l'est. Això afavoreix positivament la relació entre les famílies i el centre, ja que fan de pont entre els altres pares immigrants que quedaven desconnectats per no parlar la llengua o, senzillament, perquè no se sentien tinguts en compte. Ara és més fàcil arribar a les famílies i tenir-hi més comunicació.

L'AMPA també participa en el projecte educatiu del centre, en el servei d'acollida matinal o despertador, en el projecte de reutilització de llibres de text, i facilita la seva compra a les famílies, aconseguint descomptes importants, ja que moltes en tenen necessitat. També té un espai dotat pel centre on es reuneixen setmanalment i poden utilitzar per a qualsevol cosa, la qual cosa demostra una bona relació i predisposició de treball en equip amb l'equip directiu. És clar que, això no treu que de tant en tant hi hagi diferència d'opinions i punts de vista sobre determinats temes.

Tot el tema de les activitats extraescolars, el menjador escolar i el casal d'estiu és gestionat per l'AMPA. A més del citat projecte sobre Famílies Acollidores,

promocionat per l'Ajuntament, en què hi participen quasi tots els centres públics de Primària del municipi.

Alguns temes que preocupen els pares, en relació amb pràctiques i situacions concretes viscudes a l'escola, i que els progenitors expressen a la reunió de l'AMPA, són: la manca d'equitat en els càstigs, la desaparició de material o altres objectes dels fills, sobretot durant les hores de pati, i l'agressivitat d'algun nen durant les activitats extraescolars, el qual la monitora ha expulsat, perquè n'hi havia molts que tornaven amb ferides i blaus a casa i hi havia moltes queixes dels pares per aquest motiu.

#### 10.5.5. La relació professorat-famílies

Una part dels mestres són joves, tot i que una part són "veterans". Hi ha bona relació entre ells i fan reunions periòdiques. La direcció considera que, per arribar als nens i a les famílies, no es pot estar tot el dia tancat al despatx. És al centre des de que es va obrir, ja fa uns 13 anys. Això fa que se'l senti seu, que l'estimi i es preocupi pel seu funcionament i per tot el que hi passa. De vegades pot semblar que sigui un control un pèl excessiu, però l'etnògrafa valora que quan es porta tant de temps treballant en un lloc amb tota la responsabilitat que funcioni bé o no, un s'acaba implicant d'una manera molt personal en la feina. Com bé diu la direcció: "tot és la gestió, tot depèn de com i qui ho gestioni, és el més important".

L'estructura i la distribució del centre facilita l'accés directe i permet la proximitat als pares, que poden arribar amb els seus fills fins a la porta de la classe i tenir un contacte directe amb els docents per poder comentar qualsevol tema. Això dona més confiança i seguretat als pares. Aquesta situació també afavoreix els mateixos mestres, ja que els permet tenir major comunicació amb les famílies, un tema que preocupa molt el centre i que treballen, contínuament, amb aquells pares que duen els seus fills a l'escola. Aquest treball és complicat de fer amb gran part dels alumnes que arriben sols o, els petits, acompanyats dels germans. En general, tothom es saluda i es coneix i la convivència és bona. És un centre petit i això fa que doni la sensació de ser més acollidor.

Malgrat que l'equip ha pres totes les mesures possibles per mantenir oberts tots el

canals possibles de comunicació amb els pares i que hi ha una bona relació, des del punt de vista del director de l'escola, la informació costa d'arribar a les famílies. A més, quan arriba, no serveix perquè vinguin a les reunions o tutories, ja sigui perquè no la llegeixen o per altres motius. Aquesta manca de participació és comuna entre les famílies immigrades i les autòctones.

La relació quotidiana dels mestres amb els pares transmet confiança i bona sintonia. Quan treballen el tema de l'alimentació, algunes mestres donen punts als nens que porten un bon esmorzar (des del punt de vista de la nutrició que han treballat) i, al final, als que tenen més punts, els fan un detall. Un dia hi havia un nen que no volia entrar a classe i estava ben enganxat a la seva mare. La mestra va sortir a rebre'l, li va donar la mà i, finalment, se'l va endur a coll plorant. La mare es va quedar tranquil·lament rient perquè es veu que altres vegades ja havia passat el mateix. Una mestra parla amb una mare sobre una roba que ha de dur el seu fill, recalcant que si és vella o gran no passa res, perquè li poden tallar les mànigues... Les relacions es perceben cordials i, encara que són professionals i cenyides a les relacions escolars, en sentit ampli, desprenen un aire de familiaritat.

Les mares marroquines normalment són les últimes en deixar els nens a classe, no perquè arribin tard sinó perquè s'esperen fins que ha entrat tothom.

#### 10.5.6. La relació famílies immigrades i autòctones

Encara que no es fan diferències en el tracte, pel que fa a tots aquells assumptes referents a l'escola entre famílies de diferents orígens, en altres aspectes no hi ha una integració entre els pares de diferents procedències i hi ha una tendència a fer grupets. Les més sociables són les mares sud-americanes.

Tanmateix, la percepció és que hi ha molt bona relació i comunicació entre les diferents famílies i la convivència és bona tenint en compte la diversitat de cultures. Normalment, no hi ha conflictes, només algun cas puntual per baralles entre els fills a l'escola que normalment es soluciona al moment, tot i que algun cop s'ha hagut d'avisar als mossos. Una mare comenta que, una vegada, un company marroquí va mossegar a la seva filla, però va parlar amb la mare del nen i es va resoldre ràpidament. Quan les mares no

parlen català sempre hi ha algun nen que fa d'interpret i, també, comenta que no resulta més difícil entendre's amb algunes de les famílies d'aquí. També diu que no es fa cap diferència ni entre els pares ni els professors, entre els pares immigrants o no, que el tracte és igual per a tothom.

A l'escola, també hi ha nens gitanos i alguns s'integren i altres van més a la seva. En la majoria dels casos, la relació amb la resta dels seus pares és poca o nul·la. Alguns dies vénen més pares que mares a recollir i dur els nens, fet que comenta la conserge que és perquè treballen tots dos i van a torns, i que es combinen segons l'horari de feina. Normalment, però, sempre són les mares les que s'encarreguen dels fills i filles. També aprofiten per xerrar una estona abans i després, sobretot les marroquines i les mares de l'AMPA, que sempre aprofiten aquesta estona per a concretar coses. Encara que hi ha certa tendència a relacionar-se per orígens, les mares sud-americanes, generalment, mantenen també una relació força oberta amb els altres.

#### 10.5.7. La relació entre famílies immigrades

Moltes mares immigrades viuen a prop i algunes vénen a dur el nen amb sabatilles i sense jaqueta. Les mares marroquines parlen amb mares d'aquí i entre elles, però no es relacionen gaire amb les sud-americanes ni amb les xineses. En canvi, les sud-americanes es relacionen amb les catalanes però no amb les xineses. Hi ha molts nens que vénen a l'escola tots sols o amb els seus germans petits agafats de la mà, perquè la seva mare i el seu pare treballen.

Entre les mares marroquines, el nucli més tancat serien les mares que no parlen català ni castellà, que generalment duen mocador i tenen molts fills. D'altra banda, mares marroquines, que entenen i parlen català i/o castellà, que van venir de joves o ja són filles d'immigrants, treballen i pensen diferent. Aquest darrer grup es relaciona més amb tothom, participen més en les activitats de l'escola i algunes són membres de l'AMPA. Aquestes tenen un nivell econòmic i cultural més elevat que les altres i que molts pares d'altres orígens. També són les que fan de pont amb les altres quan hi ha algun problema puntual o en cas que es necessiti una traducció o explicació.

#### 10.5.8. El paper dels altres agents educatius del centre

Algun nen ve amb la treballadora familiar, amb la qual manté un contacte directe l'educadora del centre. La tasca de l'educadora és molt important i imprescindible per la situació de l'escola. Fa uns tres anys que es va decidir incorporar aquesta figura per millorar la relació entre els mestres i les famílies i aconseguir un canal de comunicació per arribar a les necessitats de tots aquells pares amb una problemàtica social. És un projecte nou i, actualment, es l'única escola al municipi que gaudeix d'aquest servei, tot i que seria necessari incorporar-ho a tots els centres.

L'educadora social, contractada per l'AMPA, també s'encarrega de dur un control de l'assistència dels nens i nenes, les beques i tot el menjador escolar. Hi ha molts nens que es queden al menjador. L'educadora, cada matí, recull els tiquets de menjador que es deixen a la bústia o que li lliuren directament. Es fa un recompte i es duu a la cuina, per tenir present quants nens es queden al menjador. Això també es fa per saber el tipus de dinar que han de fer, ja que, com que hi ha diversitat de cultures, també hi ha diversitat de menús, segons els aliments que poden o no menjar alguns nens, o si tenen al·lèrgies, o si no es troben bé. Als nens que els falten tiquets ho comuniquen als pares. Al mes d'abril es va fer un cartell per informar que tots els pares que tinguessin tiquets de menjador pendents de pagar, havien de solucionar-ho abans de finalitzar el mes de maig, ja que si no, no es podrien quedar al menjador.

La presència de la conserge és molt reconeguda, ja que té contacte directe amb els pares a l'entrada i sortida de l'escola, coneix el nom de tots els nens i tothom la saluda i comparteix amb ella tot tipus d'informació relacionada amb les necessitats del centre, com una mare marroquina, que comentava que volia que es fessin més classes de català a la setmana. Ella volia aprendre'n i deia que, amb un dia, no n'hi havia prou. La reconeixen com a algú familiar, que coneix els nens i juga amb ells. La conserge creu que és aquest el seu paper i que les relacions no són igual amb tothom. Creu que, a més de l'origen, el caràcter de la persona és un factor a tenir en compte i que, en general, hi ha sempre persones més obertes o més reservades.

## 10.6. CEIP El Drac

### 10.6.1. El context

El CEIP El Drac es troba entre dos barris col·lindants i perifèrics del municipi. Aquest centre està situat al nord-est del municipi.

El Barri on es troba l'escola té el seu origen en l'augment demogràfic que, durant els anys seixanta, es produí al municipi i es troba a la seva perifèria. Està compost per habitatges de promoció pública.

Quan es va formar el barri, moltes de les famílies eren obreres i provenien del sud d'Espanya, i es va considerar que no s'integraven. Avui, aquesta percepció no és tan present, sobretot per la gran tasca que ha anat desenvolupant l'Associació de Veïns del barri, ja que ha aconseguit que el barri s'obris a tot el municipi. Així, com gran part dels habitants del barri de la Font són de parla castellana, la seva Associació de Veïns sempre ha treballat per promoure la cultura i llengua catalanes.

El barri disposa del major nombre d'entitats i serveis de tot el municipi, essent pioner en un pla de dinamització per millorar la qualitat de vida dels seus veïns. Gràcies a aquest projecte i a la col·laboració amb totes les entitats de la zona s'ha pogut crear al barri, una aula d'alfabetització, un casal infantil i juvenil, una ludoteca, una aula de reforç i una biblioteca, entre molts altres programes per a les dones, gent de tercera edat i programes socials per evitar la marginació.

L'AMPA i l'escola intervenen activament en molts dels projectes del pla de dinamització, la qual cosa afavoreix la participació de molts alumnes en algunes de les activitats que s'ofereixen.

El barri va experimentar un fort creixement entre els anys 60 i 70, amb la construcció d'un gran nombre d'habitatges promoguts per l'Ajuntament. Entre els equipaments i serveis amb què compta, també hi trobem, a més del CEIP el Drac, una escola concertada, una llar d'infants, un grup d'esplai parroquial i una agrupació d'escoltes. A causa d'aquest continu creixement de la població a la zona, el mes de setembre de 2007,



es va inaugurar s'inaugurarà una nova escola al barri, caracteritzat per ser una nova comunitat d'aprenentatge, a la ciutat recolzada i promoguda per l'Ajuntament del municipi.

El CEIP el Drac es troba al bell mig de dos barris obrers de gran densitat de població, que compten amb un alt percentatge de treballadors de poca qualificació tècnica, dedicats a la indústria tèxtil i de la metal·lúrgia i amb un nivell de renda baix.

#### 10.6.2. El centre

La creació de l'escola el Drac és molt recent. De fet, hem de dir que el centre actual va néixer l'any 2000, com a conseqüència de la fusió de dues escoles d'educació primària, Un dels CEIPs integrats comptava amb una trajectòria de més de 15 anys d'existència.

Aquesta fusió va comportar un procés de transició de dos cursos i la unió en una sola escola, d'una diversitat molt gran d'alumnes i mestres. Aquesta diversitat encara ara es manifesta i, tot i no ser tan pronunciada com fa uns anys, continua havent-hi una separació entre les famílies que provenien dels antics CEIPs.

El CEIP el Drac és un centre de dues línies d'uns 458 alumnes, on s'imparteix Educació Infantil, dels 3 als 5 anys, i Educació Primària, dels 6 als 12 anys. En els darrers anys, i degut a la immigració, el nombre d'alumnes per classe s'ha vist incrementat fins als 27 o 28, igual que altres centres del municipi.

Els alumnes són majoritàriament veïns dels dos barris de la zona, entre els quals s'ubica l'escola tot i que també hi assisteix un petit nombre de nens d'altres barris de la ciutat o de pobles propers. La població escolar és el reflex dels dos barris que l'envolten, ja que hi ha un grup molt nombrós d'infants que parlen el castellà com a primera llengua, un altre grup molt important que catalanoparlant i un nombre reduït d'alumnes que parlen àrab. També cal destacar la presència d'un grup poc nombrós de famílies d'ètnia gitana i de famílies molt desfavorides, tant econòmicament com socialment.

En aquests moments, es pot parlar d'un augment destacable d'infants nouvinguts,

aproximadament d'un 12%, tot i que el percentatge podria ser més elevat ja que a cada classe hi ha una mitjana de 5 nens d'origen estranger. La major part d'aquests nens provenen del Magrib i d'Amèrica Llatina, concretament del Perú, de Colòmbia, d'Equador, i de Nicaragua, tot i que també hi ha de Romania, de Rússia, de Xina i del Senegal. Aquesta proporció d'alumnat d'origen immigrant és baixa si es compara amb la d'altres escoles de la ciutat, sobretot perquè el fet que els habitatges siguin de compra en dificulta l'accés per a les famílies nouvingudes.

Al centre hi ha 22 professors, entre els quals hi ha 6 coordinadors de cicle i 8 especialistes. També es compta amb el personal del servei de logopèdia, el psicòleg de l'EAP i un servei d'atenció per als nouvinguts. Tot això és gestionat per l'equip directiu i el Consell Escolar.

El personal no docent és format per una administrativa, un responsable de manteniment, una coordinadora d'activitats extraescolars i menjador, 11 monitores de menjador, 3 cuineres i 7 monitors d'activitats extraescolars.

Es fa fila al pati per entrar a les aules, sempre per grups i classe. El curs 2007-2008 es va produir un canvi a la direcció, ja que el que hi havia anteriorment va passar a un altra centre. L'etnògrafa va considerar que potser canviaria el funcionament de l'escola i que seria un bon moment per fer-hi una renovació íntegra i per revisar-ne les normes i actituds, ja que semblava que tot es fes per costum.

L'estructura del centre no ha canviat gaire en els darrers anys. Com que totes les aules són exteriors, la il.luminació és natural. L'edifici on se situa el CEIP el Drac impacta i marca una certa distància. A més a més, per arribar-hi s'ha de creuar un pati molt gran i un parell de pistes esportives, la qual cosa encara en dificulta més l'accés.

Hi ha dues portes d'entrada; una permet l'accés a Primària i l'altra, a la part esquerra de l'edifici, permet l'accés al Parvulari, un edifici més petit però eixerit, que desprèn un gran dinamisme i color i hi ha sempre una gran activitat i participació dels pares. A diferència de Primària, els pares deixen els seus fills davant la porta de la classe i tenen contacte directe amb les mestres.

L'escola compta amb àmplies instal·lacions, com són el gimnàs, les dutxes i els vestidors, l'aula d'informàtica, l'aula de multimèdia, l'aula de música, l'aula de psicomotricitat, el taller de plàstica, les sales de tutoria, el servei de reprografia, el menjador amb cuina pròpia i la biblioteca. També hi ha diversos patis pels nens petits i els grans.

Tal com indica l'etnògrafa, s'ha substituït el timbre o la sirena tradicionals, pels diferents tipus de música que s'escolten avui dia i que van des de la música folk, passant per les cançons populars, fins a diferents emissores de ràdio.

El centre no facilita especialment la relació entre els pares. En principi, sempre s'obre cinc minuts abans de les 9.00 hores i de les 15.00hores, i al migdia es tanca de seguida. A la tarda, sempre queda més estona obert i, quan hi ha activitats extraescolars, alguns pares es queden amb els seus fills mentre juguen a futbol o bàsquet. També es fan activitats obertes al barri, per adults, i classes de català per a immigrants.

A l'estiu es fa més difícil quedar-se a l'escola, ja que hi ha poca ombra i quan cau el sol fa molta calor. Hi ha un porxo, a l'entrada de l'edifici, però els pares i els nens no poden estar-hi, perquè l'espai és limitat. Potser s'hauria de pensar en reestructurar el pati o bé cobrir alguna de les pistes, però segurament aquest tema no és prioritari i, com que depèn de l'Administració, creuen que serà complicat.

Al parer d'una docent que fa més de 20 anys que hi treballa, el centre continua com fa anys enrere, però amb recursos diferents. Considera molt important el treball en equip i que els nens aprenguin a tenir autonomia. Aquesta opinió no és compartida per tots els docents, ja que molts donen prioritat al fet de poder mantenir la classe controlada i prefereixen el treball individual. Es percep una diferència important entre els mestres més antics i els que s'hi ha incorporat més recentment. Sembla que els joves tenen menys dedicació i potser, en alguns casos, vocació.

#### 10.6.3. Els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació

La direcció prefereix que el centre gestioni l'acollida enlloc de participar en el projecte d'acollida de famílies immigrades de l'Ajuntament, en col·laboració amb la Federació

d'Associacions de Mares i Pares del Municipi. La direcció de l'escola el Drac no s'hi vol afegir perquè considera que el treball que realitzen és força exitós i prefereix gestionar els seus propis recursos que no pas dependre de l'administració, de la burocràcia i els tràmits que suposaria haver de fer-ho a través de l'Ajuntament. Quan arriba una família immigrada, busquen un traductor entre els que tenen a disposició i el remuneren. Es fa un seguiment de cada família per tal de facilitar-ne la integració al centre i al barri i l'ajuden a conèixer l'escola i tot el que s'hi fa. La psicopedagoga, contractada fixa per l'AMPA, s'ocupa de tot el tema social i de la immigració i, per tant, de l'esmentat seguiment.

#### 10.6.4. La participació de les famílies autòctones i immigrades en el centre escolar

L'Associació de Mares i Pares del centre juga un paper fonamental en la relació amb els pares, ja que és l'entitat de participació de les famílies en la vida de l'escola i contribueix activament en el bon funcionament del centre. Molts pares són socis de l'AMPA i en paguen la quota, però desconeixen molta informació que haurien de saber sobre l'escola, sobre l'AMPA i sobre la seva participació en el centre.

S'han detectat famílies força descontents perquè les activitats escolars, com ara les colònies o les excursions, són molt cares i hi ha nens que no hi poden anar. També es queixen que quan es va d'excursió, els nens que no hi van no es poden quedar a l'escola. Diuen que des de l'escola es cobren moltes coses i que els pares no tenen gaires opcions. Per exemple, el material escolar és opcional comprar-lo al centre, però els que no ho fan han de pagar, igualment, una quantitat que es considera simbòlica. D'altra banda, a l'escola, no es fa reutilització de llibres de text, tot i que molts pares, tant autòctons com immigrants, no poden pagar els llibres.

La implicació dels pares que provenen de les dues antigues escoles és ben diferenciada a l'hora de treballar. Els qui vénen de l'antic CEIP menys antic s'involucren molt més en la vida del centre i es defineixen més com un servei de gestió per a la resta de pares. Els que provenen del CEIP més antic en canvi, no estaven gaire acostumats a treballar d'aquesta manera, ja que en aquesta escola no es gestionaven les activitats extraescolars ni el menjador. Una de les qüestions que es va repetint és que la dinàmica de

participació és condicionada per les fusions de centres o per quan un curs passa a l'institut. Algunes famílies segueixen “la tradició<sup>38</sup>” .

La relació entre les famílies és molt escassa. Hi ha diversos grups de pares, però sempre es relacionen els mateixos. Tot i que la gent es saluda, hi ha uns grups molt definits. L'etnògrafa creu que és un centre “de costums”, on s'han creat uns rols que no se superen, on no hi ha una interrelació entre els pares i els mebres i on la participació és limitada. De fet, la psicopedagoga de l'AMPA, considera que la implicació dels pares és pràcticament nul·la, que costa molt que els pares s'hi involucrin i que només ho fan quan és per activitats gratuïtes o per temes de menjar.

Aquesta és una realitat compartida per la majoria de centres. És difícil trobar pares disposats a invertir part del seu temps lliure en participar voluntàriament en alguna entitat no lucrativa. Actualment, tothom es queixa que no hi ha temps per gaire més que treballar. L'etnògrafa considera que les prioritats han canviat, que es tendeix a una societat més individualista i consumista, en la qual tanta necessitat “material” deixa poc espai per a la implicació personal i social en la comunitat. A aquesta situació s'hi afegeix la degradació de l'educació dins de l'escala de valors i la pèrdua del sentit humanitari en molts aspectes de la societat. Però tota situació té sempre dues cares; una és aquesta realitat que ens envolta i de la qual formem part, ens agradi o no, i l'altra és la possibilitat de canviar-la, amb la condició que la predisposició vagi seguida d'una acció.

#### 10.6.5. La relació professorat-famílies

Aparentment, els pares poden tenir una relació directa amb els mestres i el director sempre que ho necessitin, tot i que això no sol ser gaire sovint. A les reunions de curs, hi van molt pocs pares, tant autòctons com immigrants. Creuen que no cal assistir-hi perquè sempre es repeteix el mateix i, com que mai hi ha res de nou i ja ho saben, pensen que no cal que hi vagin. La comunicació sobre el seguiment dels seus fills es fa

---

<sup>38</sup> Vegeu: Garreta (2009 i 2010).

a través d'una agenda escolar i, puntualment, amb tutories, però, si els pares no reben l'avís dels mestres no solen parlar amb els professors<sup>39</sup>. La comunicació informal també és important, ja que la relació amb els pares es dona manté fora del centre, per exemple, quan es van a comprar, ja que la majoria viuen al barri i es fa molt fàcil el contacte en diari.

Al Parvulari, la participació dels pares és molt més elevada. A diferència de Primària, els pares deixen els seus fills davant la porta de la classe i tenen contacte directe amb les mestres. Sempre es queden una estona a xerrar i hi ha molta comunicació entre ells. També són més joves i tenen més implicació en el centre, estan més interessats pel que s'hi fa i per com va el seu fill a l'escola.

Un cop els nens passen a Primària aquest contacte va disminuint cada curs, fins al punt de no tenir pràcticament cap relació amb el centre cap a 6è curs. Molts pares de Primària creuen que està prohibit entrar a l'edifici de l'escola i no s'hi acosten mai. Molts no han vist mai la classe del seu fill o filla i no tenen gairebé mai contacte amb el mestre, ni formal, perquè no es fan tutories, ni informal, perquè no hi ha contacte ni comunicació. El plafó informatiu del centre es troba dins de l'edifici, en el qual els pares no entren mai.

Els mestres, estressats i molt enfeïnats, eviten sortir al pati i entrar en contacte amb els pares, si no és en el moment de les files.

Alguns pares consideren que no hi ha problemes, perquè confien en els professors i pensen que si hi ha algun problema o qualsevol cosa a comentar, els avisaran. Creuen que, actualment l'escola pública té tan bona qualitat com la privada. Un fet que els preocupa és el pas a la Secundària. Troben a faltar l'antic vuitè curs i creuen que, abans, el pas a Secundària es feia quan els nens eren més madurs i tenien uns coneixements més consolidats. Un altre fet que consideren un problema és l'increment de la ratio d'alumnes per classe i, especialment, que els nous alumnes siguin immigrants nousvinguts que, quan arriben, necessiten una atenció intensa i personalitzada. També es queixen de la matrícula viva i posen com a exemple que va arribar un nen xinès gairebé a final de

---

<sup>39</sup> Es fan poques tutories, hi ha famílies que, el mes de maig, encara no han tingut cap conversa amb el tutor dels seus fills.

curs.

Opinen que els nens d'origen immigrant s'integren bé a l'escola, però que amb els adults no passa el mateix. Alguns afegeixen que són ells qui no es volen integrar. Altres pensen que és a causa de la religió (de fet, com en casos anteriors, a causa de l'Islam i els imams) i defensen la laïcitat de l'escola, on creuen que no hi hauria d'entrar cap religió, ni tan sols la catòlica.

#### 10.6.6. La relació famílies immigrades i autòctones

Alguns pares autòctons comenten que, sovint, hi ha problemes entre els nens a les classes i que hi ha molt poca relació entre els pares. Consideren que el fet que es deixi poc temps per estar al pati quan s'acaben les classes no permet que els progenitors i els seus fills es puguin quedar jugant, relacionant-se i parlant entre ells. La raó d'aquest tancament tan puntual és que es considera que, quan es fan activitats extraescolars, el pati ha d'estar tancat i no hi pot haver ningú.

La relació entre les famílies autòctones és distant i encara més ho és amb les immigrades. De fet, pràcticament és inexistent. A part d'un petit grup que es relaciona amb tothom, la gran majoria tenen el seu propi grup, depenent del país d'origen. També hi ha pares que no es relacionen amb ningú i es limiten a dur i recollir els seus fills. El fet que, a l'AMPA, no hi hagi cap progenitor d'origen immigrant no permet establir un pont entre cultures com el que s'ha aconseguit en d'altres centres de la ciutat. L'etnògrafa creu que, aquest, també és un punt molt important a treballar, ja que, a partir de la integració a l'AMPA de noves famílies, s'obre una via directa de comunicació entre els mateixos pares, però també amb el centre.

Els pares de Parvulari es relacionen molt entre ells, tot i que creen microgrups segons l'origen: autòctons, marroquins, dels països de l'est d'Europa i xinesos. En certa manera, tothom va a la seva.

#### 10.6.7. La relació entre famílies immigrades

La majoria de les famílies s'agrupen per orígens i, així, es poden distingir grups diferents. Una mare marroquina comenta que les marroquines són molt participatives, encara que potser n'hi ha alguna que no és tant perquè fa poc que ha arribat i no se sent gaire còmoda. Diu que el rumor que existeix que no es volen integrar és fals. També parla d'un grup de mares autòctones que és molt agradable i que accepten molt bé els que vénen de fora. També comenta que, els divendres, les mares marroquines queden per parlar dels nens i del marits, entre d'altres coses. Entre els immigrants del nord d'Àfrica hi ha una diferència entre berebers i àrabs. Tot i que hi ha mares que no ho han percebut, d'altres han notat una certa discriminació.

#### 10.6.8. El paper dels altres agents educatius del centre

El conserge, la monitora de menjador i la psicopedagoga de l'AMPA desenvolupen diverses tasques que faciliten les relacions entre els diferents col·lectius i el funcionament del centre.

El conserge és l'encarregat d'obrir i tancar l'escola. Tothom el coneix, però no sol parlar gairebé amb ningú. També s'encarrega del manteniment del centre i té una relació directa amb l'AMPA, tot i que no manté una relació especialment cordial amb els pares.

L'AMPA té una psicopedagoga contractada de manera fixa per l'AMPA per atendre els assumptes relatius als temes socials i l'immigració. Treballa en coordinació amb l'equip directiu del centre. Com que l'AMPA és canviant, la van contractar perquè sempre hi hagués algú que estigués al corrent de tot. També pot ser una altra manera de tenir-ho tot controlat des de la direcció.

La monitora del menjador, també contractada per l'AMPA, controla l'assistència i totes les qüestions relacionades amb el menjador, com ara el pagament dels tiquets de menjador, o fins i tot de les activitats.



Algunes d'aquestes funcions, en el passat, corresponien a l'equip directiu del centre, que de vegades havia de destinar bona part del seu temps a gestionar ajuts socials, sol·licituds de beques de menjadors o altres qüestions no gaire relacionades amb la tasca pedagògica.

## 10.7. CEIP El Pollet

### 10.7.1. El context

El centre està situat en un barri del municipi, en el qual, tot i n'ha començat la rehabilitació, encara queden zones urbanes força degradades. En aquestes àrees s'hi troben pisos i pensions on s'allotgen famílies d'origen immigrat. La possibilitat de llogar aquests habitatges en mal estat a famílies o grups d'immigrats a preus elevats sense fer-hi cap inversió ni millora, ha estat un bon negoci per a alguns propietaris, però, alhora, un fre per a la rehabilitació i les reformes interiors dels edificis o la regeneració del barri. Hi ha una elevada proporció d'immigrats que, majoritàriament procedeixen del Marroc, tot i que també n'hi ha d'altres països, com ara de Llatinoamèrica, de la Xina o de l'Europa de l'est, encara que siguin menys.

Al barr hi ha diverses associacions. L'Associació de veïns està molt polititzada en contra dels immigrants, especialment contra els marroquins. S'han produït diversos conflictes en relació amb els problemes de convivència generats per l'elevada presència d'immigrats i les condicions precàries. Quan la comunitat marroquina va pretendre construir una mesquita en uns terrenys que eren de la seva propietat a la qual cosa, legalment, tenien dret, hi va haver una oposició molt forta al barri, liderada per l'Associació de Veïns, entre d'altres entitats. Es van fer manifestacions contra la construcció de la mesquita i actes violents contra l'associació marroquina. En les negociacions amb l'Ajuntament, la comunitat va cedir i va accedir a construir una associació enlloc d'un centre de culte. La comunitat marroquina va assegurar que no farien activitats que poguessin molestar els veïns i que les dones també participarien en les activitats. Aquesta associació ha convidat altres entitats del barri en algunes ocasions i, tot i que algunes hi han assistit, l'Associació de Veïns continua mantenint posicions hostils.

A més d'immigrats estrangers, al barri hi ha també famílies procedents d'altres comunitats autònomes de l'estat espanyol que han immigrat recentment. Per aquestes famílies, viure al municipi significa un canvi considerable en la seva vida i, per als nens en edat escolar, el català és també una dificultat important que han de superar per tal d'integrar-se al sistema educatiu de Catalunya amb normalitat.

El nivell socioeconòmic, en general, és baix. En pocs casos treballen els dos membres de la parella. Les situacions ocupacionals són precàries en comparació amb altres barris del costat.

#### 10.7.2. El centre

És una escola d'una línia i mitja. Abans en tenia dues, però la matriculació va anar decreixent fins arribar a la meitat de la població escolar que tenia anteriorment. Ara el nombre d'alumnes està tornant a créixer. Hi ha matrícula viva i s'hi concentren molts nens d'origen immigrant. Darrerament, s'han pres mesures per redistribuir els nens immigrants i per atreure la matriculació d'autòctons, tot fent publicitat de les activitats que es fan al centre i una molt bona presentació als pares el dia de portes obertes.

El percentatge de nens d'origen immigrant a l'escola se situa entre el 70 i el 80%. La majoria provenen del Marroc. La gran proporció de nens d'origen immigrant en la població escolar és representativa del volum d'immigració que hi ha al barri. De fet, si la presència d'alumnes marroquins no és més gran és perquè la Comissió de Matriculació redistribueix els nens marroquins del barri per totes les escoles públiques i concertades del municipi, amb l'objectiu d'evitar que es concentrin tots al centre el Pollet..

Paral·lelament, alguns pares autòctons del barri intenten evitar portar els seus fills al CEIP Pollet, perquè té fama que "hi ha molts moros" i els matriculen a d'altres escoles, tot i que els quedin més allunyades si poden obtenir-hi plaça. D'altra banda, com que als nens d'altres indrets de la població, no els volen portar a aquest centre perquè té mala fama, tots els alumnes de l'escola són del mateix barri. Probablement, això facilita, en certa manera, el coneixement entre els pares i els nens de la comunitat escolar.

El centre, construït entre els anys 1977 i 1984, és propietat municipal. La porta d'entrada permet l'accés a un gran espai obert, dins del qual hi ha els tres edificis que componen el centre. En el primer, gran i rectangular, s'hi ubiquen les classes del cicle mitjà i superior, el gimnàs, la ludoteca, el menjador i la cuina, així com també el

despatx de l'equip directiu i l'espai de l'AMPA. Al segon edifici hi ha les aules de cicle inicial i de música. Al tercer hi ha les aules d'Educació Infantil, de psicomotricitat i d'educació especial. El centre disposa de prou espai ampli per realitzar cadascuna de les activitats. Al pati, hi ha bancs on asseure's i una zona de jocs infantils.

A l'escola hi ha un servei d'acollida matinal de 8.00 a 9.00 hores. El centre s'obre a les 8.45, quan comencen a arribar els més puntuals. Hi ha grups de nens que venen sols a l'escola, sobretot els marroquins o llatinoamericans i es posen a jugar al pati fins que es fan les files per entrar a classe. Probablement, la proximitat al domicili familiar fa que molts pares considerin que els nens poden anar sols a l'escola sense perill. També arriben molts nens acompanyats dels seus pares i, especialment, de les mares, sobretot els dels cursos més petits. Als nens de parvulari, els pares els duen fins a l'aula. Als d'altres cursos, els deixen al pati. La porta roman oberta fins a les 9.15 perquè hi ha molts nens que arriben tard.

A més d'acompanyar els seus fills, els pares tenen llibertat per entrar al centre quan ho considerin convenient. La persona encarregada d'obrir i tancar la porta és el conserge, una persona afable i manté una bona relació amb els pares.

Quan plou, l'ambient és diferent, perquè davant de l'escola es produeix un caos amb el trànsit, i també pel fet que tot el voltant de l'escola està en obres i es transforma en un fangar. Els pares corren amb els paraigües a recollir els seus fills a la porta dels edificis d'on surten, fins i tot els de cicle superior, que normalment s'esperen fora.

Al centre hi ha una aula d'acollida i personal de suport per atendre la diversitat. Funcionen diferents projectes d'integració. També es fa una adaptació de currículums per a tots aquells alumnes que ho necessiten.

### 10.7.3. Els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació

Els canals de comunicació habituals són les reunions, les tutories, l'agenda escolar, el tauló d'anuncis i les cartes als pares. Aquests canals no connecten amb tothom, ja que hi ha pares que no tenen establert l'hàbit de mirar el tauló d'anuncis o de consultar

l'agenda dels fills amb una certa constància. Per aquesta raó, sovint, alguns pocs queden desinformatos i no assisteixen a tallers, xerrades o altres esdeveniments de la vida escolar perquè ni tan sols se n'assabenten. D'altres no hi van per manca d'interès. Al centre existeix un protocol d'acollida de les famílies nouvingudes i dels nens.

A més de les jornades de portes obertes, que es fan durant el període de la matriculació per intentar captar pares autòctons que vulguin portar-hi els nens, un cop inscrits, també es fan sessions informatives a l'inici del curs.

Durant el curs, es realitzen les reunions dels pares amb els tutors de dels seus fills. L'horari de tutories és sempre de 10.00 a 14.00 hores. Els pares que treballen en torn de matí, en ser convocats, han de demanar festa o bé no poden assistir-hi. Efectivament, alguns mestres expressen que, alguns pares que no acudeixen a les reunions quan els truquen.

Es convoca primer els pares dels nens que presenten alguna problemàtica. Els altres, normalment, també se'ls convoca almenys una vegada abans d'acabar el curs. Els temes de què es parla en aquest àmbit formal i ocasional de relació són sempre referits a l'escolarització dels fills.

En general, els pares no demanen una reunió amb el tutor, tot i que, puntualment, alguns sí que ho fan. Els motius pels quals solen demanar reunions són o bé per problemes o bé perquè segueixen l'escolaritat dels seus fills i volen informar-se sobre les estratègies dels mestres, per saber com poden col·laborar a casa amb el que s'està fent a l'escola. Alguns altres pares també demanen reunions per queixar-se<sup>40</sup>.

Respecte a les famílies immigrades, la direcció pensa que hi ha casos en què és difícil la integració. Compta amb l'ajut de la traductora i de la mediadora de Serveis Socials de

---

<sup>40</sup> Parlant amb alguns pares que han demanat reunions amb el mestre del seu fill o filla, una mare comenta que està preocupada perquè el nen no porta deures. Té bones notes, però, a la mare li sembla que no n'hi ha prou amb dedicar a les assignatures el temps de col·legi. Una altra comenta que ja ha tingut diverses reunions amb la professora, tot i que el seu fill va bé, però ella tenia dubtes sobre com ho havia de fer perquè el nen llegís una mica i la mestra sempre l'ha atès molt bé. Un altre motiu que sovint empeny els pares a demanar reunions amb els mestres, de vegades col·lectives si ho creuen necessari, és l'agressivitat d'alguns nens a classe, la qual cosa preocupa els pares dels nens que són afectats per les conductes d'alguns altres nens dins de les aules o al pati.

l'Ajuntament per comunicar-se amb les famílies marroquines quan és necessari. Però creu que “ells, de vegades, tampoc no es deixen ajudar”. Al principi, hi va haver problemes perquè, les beques de menjador, la majoria les rebutgen pel menjar, però posteriorment aquest tema s'ha arreglat perquè s'elaboren menús assessorats per un marroquí de l'associació asentada al barri i tenen molta acceptació.

En preguntar a alguns professors per les tutories amb pares immigrants, expliquen que les mares marroquines, quan tenen una tutoria, no parlen gaire i, de vegades, els ha d'ajudar un nen per poder comunicar-se. Algunes assenteixen al que els diu el mestre gairebé sense parlar, però respecten els que se'ls diu. Altres els escolten, però no fan cas de res.

Parlant amb mares llatinoamericanes, algunes diuen que els agrada saber què està fent el seu fill a l'escola, ajudar-lo i implicar-s'hi tant com poden. Altres hi participen menys, perquè treballen i no tenen gaire temps per dedicar a l'escola. Algunes altres novingudes, diuen que venen sovint a parlar amb la directora quan tenen algun dubte. Unes altres mares vénen només si les convoca la directora o la tutora, o bé quan hi ha alguna celebració escolar.

La informació del tauló d'anuncis està ben organitzada. El tauló està molt clarament dividit en tres parts, que corresponen a informació del centre, informació de l'AMPA i informació de l'Ajuntament. El centre informa dels horaris d'atenció als pares i dels períodes de matriculació o informació general que envia el Departament d'Educació. L'AMPA informa sobre les assemblees de l'AMPA, les activitats extraescolars, els horaris en què es realitzen i també es promou l'associació, explicant les raons perquè apuntar-s'hi. En l'espai destinat a l'Ajuntament, s'informa de les zones d'influència en el període de matriculació, anuncia les xerrades de l'Escola de Pares i inclou, també, informació sobre esdeveniments, actes i activitats a nivell municipal. El tauló està actualitzat i conté moltes informacions que poden ser de l'interès dels pares de l'escola. Però, normalment, els pares no se'l miren i només el consulten en casos puntuals, quan els interessa una informació en concret que saben que la poden trobar allà.

En el cas de les famílies marroquines, es contempla la possibilitat de traducció per part de nens, altres mares o mediadors dels Serveis Socials de l'Ajuntament, en casos com les tutories o altres reunions. Tanmateix, no es preveuen canals d'informació i

comunicació alternatius a les agendes i notes, tot i que hi ha força mares amb un coneixement nul o molt limitat del català o del castellà i que, per aquesta raó, no s'assabenten de què passa ni què se'ls proposa, i per tant, no poden decidir d'assistir-hi o no, ni tampoc poden participar en les activitats d'una manera operativa i productiva. Gràcies a una mare marroquina, existeix un programa d'acollida de mares marroquines nouvingudes per part d'altres mares marroquines que ja fa més temps que són a l'escola. Aquesta mare ja no hi és, però les altres continuen ajudant les que arriben noves.

Un altre canal de comunicació menys formal, però que arriba pràcticament a tots els pares, és la revista escolar. Els agrada molt mirar-la i, alguns pares, fins i tot hi fan aportacions.

A la tarda, els pares de Parvulari s'agrupen davant la porta fins que s'obre, a les 16.50, perquè puguin anar a buscar els seus fills. S'agrupen formant cercles amb els cotxets i parlen de diversos temes, com ara problemes quotidians de l'escola o del barri, o fins i tot de la televisió. També hi ha mares marroquines i algunes converses amb les autòctones. Els de cicle superior són els darrers en sortir i els pares, normalment, els esperen fora. Entre aquests nens, n'hi ha molts que marxen sols.

#### 10.7.4. La participació de les famílies autòctones i immigrades en el centre escolar

L'equip directiu ha fet un gran esforç per involucrar els pares en totes les activitats del centre, però s'ha trobat amb una certa oposició entre alguns membres de l'equip pedagògic, ja que les posicions a l'interior del claustre no són unànimes.

Els pares tenen les portes obertes sempre que vulguin anar a l'escola per alguna raó. Se'ls convoca i es compta amb la seva participació per realitzar algunes activitats en horari lectiu com, per exemple, explicar contes. Molts cops s'han organitzat àpats amb pares i mestres. La comunicació expressiva és notablement fluïda. Aquesta comunicació facilita el contacte entre l'equip docent i els pares i pot servir de base per a totes les altres realitzacions que l'equip es proposa aconseguir.

La majoria dels pares pensen que els mestres de l'escola estan bastant implicats i compromesos en la millora que el centre ha experimentat, però que no són tots els que

mantenen aquesta posició. Molts pares també pensen que els mestres no valoren prou les aportacions que fan els pares o la possibilitat de fer projectes conjunts, potser per manca de confiança.

El curs 2006/2007 hi havia una AMPA nova molt motivada i amb moltes ganes de fer coses, que ha treballat per aconseguir la participació dels pares en diversos àmbits de la vida escolar. Molts pares han valorat positivament la tasca que han desenvolupat en les activitats on han participat.

La interacció de l'equip directiu amb l'AMPA és fluida i molt bona. Es plantegen una relació que només supera la mera instrumentalització de l'associació per totes aquelles qüestions en què pugui resultar d'utilitat a l'equip directiu, sinó que s'intenta comptar-hi, fins a cert punt, per treballar en col·laboració. També cal tenir en compte que l'AMPA es va renovar i treballa amb una intensitat notable en l'organització de diverses activitats.

L'AMPA participa en el projecte educatiu del centre, es reuneix mensualment amb l'equip directiu, forma part del Consell Escolar i participa en les comissions que s'hi formen, i també col·labora en l'organització de moltes activitats. Conjuntament amb l'Ajuntament i el Consell Escolar, participa en el Centre de Barri, un projecte educatiu obert als nens del centre i a tots els del barri i de la ciutat amb edats compreses entre els 4 i els 12 anys. Al Centre de Barri s'organitzen i es realitzen activitats esportives i lúdiques en horari extraescolar. L'AMPA participa també en la convocatòria de sessions de l'Escola de pares que organitza l'Ajuntament, intentant motivar els pares perquè hi participin.

Dins de la comunitat educativa, l'AMPA gestiona el servei d'acollida matinal, el programa de reutilització de llibres de text i participa en l'organització de celebracions, com ara les festes de la Castanyada, el Nadal, el Carnestoltes, Sant Jordi i la festa de final de curs. També participa en l'organització de diversos tallers i xerrades per a pares en relació amb els Plans d'Entorn.

Malgrat aquest esforç notable de l'AMPA d'aquest centre, els pares no hi recorren quan tenen algun problema fins que no han esgotat totes les altres vies que se'ls acudeix



utilitzar. Hi ha pares que no coneixen o no reconeixen la feina realitzada o les atribucions de l'AMPA. Per exemple, ha passat diversos cops que els pares s'agrupen espontàniament per resoldre un problema que els afecta, com ara la presència d'algun nen especialment agressiu, i que hagin començat a recollir signatures o hagin demanat una reunió amb la mestra del curs en grup, sense contemplar la possibilitat d'acudir a l'AMPA en primer lloc.

L'Associació de Veïns ofereix activitats extraescolars per a nens i nenes i entra en competència d'activitats i de preus amb l'AMPA de l'escola, recolzada pel Centre de Barri de l'Ajuntament. Molts pares porten els seus fills a fer activitats extraescolars a l'Associació de Veïns perquè és més barat. Els vocals de l'AMPA de l'escola diuen que no volen fer tractes amb l'Associació de Veïns per por que els manipulin.

Hi ha famílies que col·laboren amb el centre i amb l'AMPA en actes puntuals i s'interessen per l'educació dels seus fills i s'involucren a les activitats del centre per compartir experiències i projectes dins i fora de l'escola. Altres famílies no saben què fan els seus fills al centre i creuen que l'escola els ha d'educar. Es tracta de famílies que treballen el dos membres de la parella, que no tenen conciliació d'horaris i que la feina els ocupa tot el temps i l'atenció. Segons l'opinió de l'etnògrafa, són el tipus de pares, que quan tenen vacances, procuren dur els seus fills a fer alguna activitat perquè a casa no "els poden aguantar".

A molts pares els preocupen qüestions sobre aspectes concrets de l'educació dels nens. L'assistència a les xerrades de l'Escola de Pares no és massa nombrosa, però el fet de realitzar-les a les 15.00 hores i que, en acabar, coincideixen pràcticament amb l'hora de recollida dels nens, fa que hi vagin alguns pares que, en un altre horari, no hi podrien anar. S'ha de dir que tot i que s'anuncien molt a través de l'agenda escolar, del tauló d'anuncis i dels cartells murals a l'entrada de l'escola, de vegades hi ha pares a les reunions, que no assisteixen perquè no en tenen notícia. Alguns dels temes que plantegen els pares, perquè els preocupen i demanen consell sobre com poden actuar, són les baralles entre germans, el desordre, l'agressivitat dels nens amb els pares, els desacords entre els pares i el fet que la parella desautoritzi les seves decisions i o el compliment dels horaris.

Els nens no tenen problemes d'integració i, normalment, es veu jugant junts nens autòctons, marroquins, xinesos, romanesos i llatinoamericans. Però la convivència que es produeix dins de l'escola no té gaire continuïtat fora de l'horari escolar. En aquest sentit és important la tasca del casal del barri.

La participació de les famílies immigrades, en general, és encara més reduïda que la de les autòctones. Entre aquestes, les famílies llatinoamericanes són les que, relativament, participen més i les marroquines són les que ho fan menys. Algunes mares llatinoamericanes, encara que no estiguin a l'AMPA, hi col·laboren puntualment. Algunes hi van quan hi ha celebracions, perquè saben que, als seus fills, els agrada que hi vagin, i elles ho fan quan poden. Altres diuen que no tenen temps per assistir-hi, perquè treballen. Algunes participen en diversos tallers que s'organitzen, especialment el de català. El que més les motiva a aprendre la nostra llengua és poder ajudar els seus fills i facilitar-los l'aprenentatge i la integració escolar.

La dificultat més evident quant a la participació de la població marroquina és la llengua, ja que moltes de les mares no parlen ni català ni castellà. Els docents pensen que els seus costums o el seu caràcter no afavoreixen les relacions. Segons una mestra "són molt seus i la comunicació és difícil".

Potser aquestes famílies tampoc no entenen què se'ls demana, ni quina és la finalitat de tots els ajuts que els ofereixen. A alguns, en certa manera, els inspira desconfiança: "el meu marit em diu que no entén perquè ens volen ajudar tant". D'altra banda, quan arriben del Marroc, els familiars o amics que fa més temps que són aquí els comenten com ho han de fer per tenir tots els serveis gratuïts. I ells no comprenen perquè, si l'ensenyament és gratuït, han de pagar<sup>41</sup>.

Tot i que hi ha famílies marroquines amb un nivell econòmic mitjà-alt, que fa temps que són aquí i tenen negocis, la percepció que hi ha entre molts dels pares autòctons és que els marroquins participen en tot allò que no s'ha de pagar, però que si s'ha de pagar no hi participen. La direcció del centre comparteix fins a cert punt la mateixa percepció, ja

---

<sup>41</sup> "Quan arribes del Marroc, els parents et diuen: "omple aquests papers i ho tens tots gratis". I llavors, quan et donen un paper al col·legi, que s'ha de pagar, no ho entens, fins que et crida la directora o la professora i t'explica que sí, que has de pagar."

que comenta que li va costar molt aconseguir que els nens marroquins anessin a les sortides de colònies si eren de més d'un dia. Tot i això, actualment, gairebé tots els nens i nenes marroquins assisteixen a les colònies escolars del curs que els correspon i participen amb normalitat en totes les activitats que s'hi realitzen. La direcció creu que, en general, els costa participar i també entendre que cal pagar ("es pensen que tot és gratis" i costa fer-los entendre que no és així). Gairebé sempre ve un nen o una nena per traduir perquè no saben ni català ni castellà. Però, malgrat aquesta tònica general, també comenta que hi ha alguna mare marroquina coneix aquestes llengües i que està molt integrada, encara que porti mocador. El mocador s'acostuma a veure's com a signe de distància respecte la societat receptora. També, des de la presidència de l'AMPA es comparteix la percepció dels pares d'origen immigrat, especialment els marroquins, són garrepes i "es pensen que tot ho regalen". Puntualitzen que també n'hi ha que paguen les activitats sense problemes. Cap d'ells no ha vist que el fet dormir fora podria ser una limitació per realitzar l'activitat.

Encara que s'ha aconseguit un bon contacte entre els pares de diferents cultures a les hores d'entrada i, especialment, de sortida dels nens de l'escola, queda encara molt camí per recórrer en aquest àmbit.

#### 10.7.5. La relació professorat-famílies

Quan es toca el tema del professorat i de l'escola, la majoria de les famílies mostren molta prudència a l'hora d'opinar. Però sota aquesta primera imatge de "tot va bé i no hi ha problemes", apareixen afirmacions com ara "als pares no ens tenen gaire en compte" o bé "molts cops els mestres ens volen imposar els seus criteris, sense tenir en compte els nostres, sobretot pel que fa als horaris". Aquestes afirmacions deixen entreveure que hi ha uns interessos diferents en joc i que es fan prevaldre els criteris i els interessos que els docents, que es troben en unes posicions més fortes.

Però malgrat aquesta realitat que els exclou de la presa de decisions en temes com, per exemple, els horaris de les escoles, els calendaris, el nombre d'alumnes per aula i mestre o els continguts i mètodes de l'ensenyament que reben els seus fills, una cosa que els preocupa de debò és que s'atribueix exclusivament als pares la responsabilitat de

tot el que no funciona, especialment el fracàs escolar. Alguns es demanen: “Quan un nen va malament la culpa és dels pares, però per què no és la culpa del professor?”

Alguns dels pares que es preocupen per l’escolaritat dels seu fills, sobretot en els casos de nens que van bé i treuen bones notes, confessen que els preocupa el nivell de la instrucció que s’imparteix al centre i alguns diuen que, comparant-los amb els nens d’altres escoles, creuen que van més avançats que els seus fills.

Referent a això, un tema que també els preocupa és la repercussió que té, en els nens, el gran nombre de substitucions que hi ha entre els docents i se senten impotents perquè no poden fer marxar del centre professors que, segons la seva opinió, no saben explicar bé no fan correctament la seva funció.

Tot i això, en general, els pares reconeixen, agraeixen i valoren molt positivament l’esforç dels mestres, tan individualment com en grup. Així, per exemple, els pares de P4 han publicat, a la revista de l’escola, el seu agraïment cap als mestres per la seva feina tan ben feta, ja que “han aconseguit que els nens tinguin molts amics, coneguin totes les lletres i part dels números, aprenguin cançons i a fer la tombarella, que es disfressin de margarides i, sobretot, que vagin molt contents a classe”. Alguns pares també valoren la participació dels mestres en activitats més informals com per exemple, la preparació de la festa de fi de curs i l’assistència al sopar. La participació dels mestres en aquestes trobades informals és com si “baixessin una mica del pedestal” i afavoreix la comunicació amb els pares. Les mares de l’AMPA ho interpreten com que en aquests moments, la relació dels professors amb els pares canviés i deixés de ser merament acadèmica.

En general, els pares participen menys a l’escola a mesura que els fills es van fent més grans, a causa de la influència de molts factors. El contacte diari amb els professors que es manté a parvulari va disminuint a mesura que van avançant els cursos, en part perquè la presència física i el control directe i diari dels pares sembla que es van fent menys necessaris en qüestions referides a les rutines diàries. Molts nens del cicle superior van habitualment sols a l’escola. Però, en canvi, alguns pares de sisè estan preocupats perquè els seus fills l’any que ve aniran a l’institut. Tot i que són els més grans de l’escola, opinen que potser encara són massa petits per barrejar-se amb els nois i noies

de l'institut. Alguns d'aquests pares consideren que aquest canvi era millor amb l'anterior sistema educatiu, ja que quan els nens passaven a l'institut, eren dos anys més grans i tenien una mica més de maduresa per poder afrontar el traspàs.

L'etnògrafa va parlar amb les membres de l'antiga AMPA, algunes de les quals ja tenen fills a l'institut, i li van dir que, allà és encara més difícil portar un seguiment del que fan els fills, perquè no hi ha gaire connexió. Tampoc no saben com fer-ho perquè els nois puguin continuar amb algunes de les activitats que feien a l'escola, com per exemple, la dansa. Veuen difícil participar a l'AMPA de l'institut per intentar incidir en el que fan els seus fills i, a més, estan una mica cansades de tota la feina que ja han fet a l'AMPA de primària i volen fer altres coses.

Així com alguns pares autòctons mostren insatisfacció i preocupació en alguns aspectes referits a la relació amb els mestres i es mostren crítics amb les actuacions d'una minoria de docents, les mares immigrades, generalment, tant les llatinoamericanes com les marroquines, parlen bé del professorat i valoren positivament el treball que fan amb els seus fills al centre.

#### 10.7.6. La relació famílies immigrades i autòctones

Molts pares autòctons reconeixen que, inicialment, van tenir molta reticència per portar els seus fills a aquest centre, perquè té mala fama i, en concret, té fama que hi van molts immigrants, especialment molts “moros<sup>42</sup>.”

L'actitud de les mares immigrades és bastant oberta. Es relacionen amb la resta de pares, especialment als cursos de Parvulari, on els contactes entre els progenitors resulten més propers. És fàcil veure una mare marroquina parlant amb una d'autòctona.

---

<sup>42</sup> Una mare comenta que ha portat el seu fill al Pollet perquè li correspon per zona i li queda a un pas de casa. Al principi no volia, perquè li havien dit que en aquest centre hi havia molts magribins, però que ara està contenta perquè encara que és cert que hi ha molts nens magribins, no té cap problema. El seu fill es relaciona amb tots i el seu millor amic és un nouvingut de Nicaragua. Un altre pare explica que ell i la seva dona tampoc no hi volien portar el seu fill, perquè veien que “hi venien molts moros” i, com que no van aconseguir plaça en cap altre centre públic, es van arribar a plantejar dur-lo a una concertada. Finalment, el van portar al Pollet i ara n'estan molt contents, perquè pensen que, si bé és cert que hi ha magribins, això no afecta l'educació del seu fill i també creuen que el professorat i l'atenció que tenen amb els pares i els alumnes és molt bona.

Fora del centre, les relacions entre les famílies són més distants. Es detecta una major aproximació entre progenitors de diferents cultures quan hi ha relacions de veïnat i d'ajuda mútua. Aquest és el cas, per exemple, de les mares de diferents comunitats que fan part del trajecte de tornada a casa amb d'altres que viuen a la mateixa zona o els que recullen altres nens amb el seu.

Parlant amb una mare colombiana, ens comenta que té molt clar que ha de conviure amb els altres i que està aprenent català i participa a l'escola en tot allò que pot. Està contenta, perquè veu que el seu fill és un més i pensa que es dediquen molts recursos a aquesta incorporació dels immigrants.

Algunes mares autòctones comenten que no creuen que el que es fa per incorporar les famílies immigrades a la comunitat educativa sigui suficient i que només s'aconsegueixen integrar els que realment tenen voluntat de fer-ho i fan un esforç. Opinen que és molt important el paper del centre i també la conscienciació del conjunt de les famílies.

Algunes mares autòctones o immigrades procedents d'altres comunitats de l'estat espanyol consideren que, als immigrants, se'ls està donant molt més que als d'aquí i que, en canvi, ells fan una vida molt seva i no s'esforcen prou. També manifesten que cal ajudar-los però no a base de beques<sup>43</sup>. Entre les famílies autòctones, la immigració equival a magrebins, subvencions, beques i ajuts. La majoria pensa que ells també haurien de posar alguna cosa de la seva banda, perquè els troben "molt seus". Si bé al principi es resisteixen a dir el que opinen realment, al final acaben dient que "són uns aprofitats".

Les mares marroquines són més resistents a adaptar-se, malgrat les facilitats que se'ls dona. Pensen també que hi ha mares magribines que s'hi esforcen, però que d'altres es tanquen amb les que senten a més properes. Consideren que els marroquins ho tenen més difícil que els altres col·lectius, perquè el seu nivell cultural, en general, és baix i la seva indumentària ressalta molt i no facilita les relacions i els seus costums són molt

---

<sup>43</sup> "No sé el que s'hauria de fer perquè aquesta gent s'integrés totalment. Hem de ser nosaltres els que facilitem les coses. Ells són els que han vingut".

tancats i diferents als de la resta<sup>44</sup>.

Hi ha mares marroquines que perceben el distanciament dels autòctons, pares i docents, i també que les relacionen amb beques i ajuts. Per això, intenten respondre, deixant clar, en primer lloc, que desconeixen el criteri pel qual s'atorguen els ajuts, però que opten per la possibilitat d'obtenir el menjar, els llibres o altres coses de manera gratuïta. En segon lloc, també aclareixen que, si el criteri és la pobresa, hi ha marroquins ben situats que tenen negocis i no entren en aquest perfil<sup>45</sup>.

N'hi ha que afirmen sentir-se observades i mirades amb desconfiança per part dels altres pares. Senten que les miren amb recel i això les bloqueja, però també perceben quan algú les tracta amb simpatia, com per exemple el professor de l'aula d'acollida, el qual els inspira força confiança.

#### 10.7.7. La relació entre famílies immigrades

Les relacions entre famílies immigrades solen ser amb els de la mateixa nacionalitat. Les persones del mateix origen que fa més temps que són a Catalunya poden oferir recolzament i ajut als que han arribat més recentment. Aquesta relació es produeix entre els nouvinguts de totes les nacionalitats<sup>46</sup>.

Les mares marroquines es donen informació i s'ajuden entre elles. Aquesta relació, que en un principi ofereix orientació i suport i facilita l'accés a diferents serveis necessaris, en el cas d'algunes, acaba també generant un cert tancament entre elles.

#### 10.7.8. El paper dels altres agents educatius del centre

---

<sup>44</sup> *“Encara que els donem més recursos, si ells no intenten adaptar-se una mica no canviaran la seva poca integració. Callo perquè estic parlant més del compte, però és que aquest tema pot més que jo”.*

<sup>45</sup> *“Quan et reuneixes amb familiars o amics et diuen que els hi paguen això o allò, que si omplis uns papers et donen el menjar gratis, llibres i més coses, i llavors esperes que t'ho diguin, perquè tampoc saps exactament quan t'ho donen o per què. Hi ha famílies que ho necessiten però altres que no. Jo tinc uns familiars que fa anys que són a Catalunya i tenen negoci, jo tinc cura del fill dels meus cosins tres dies a la setmana i em paguen”.*

<sup>46</sup> *“Fa pocs mesos que sóc aquí, però he trobat gent acollidora. Al principi potser estàs més distanciat, però després et facilita molt les coses conèixer altres immigrants de la teva mateixa nacionalitat, perquè ells estan integrats i t'ajuden molt, t'acompanyen i et senten acollit”.*

El conserge facilita molt les relacions. Sovint, se'l veu parlant amb els pares mentre s'esperen que surtin els fills. També rep els nens que arriben tard. A més de la seva actitud personal acollidora i oberta, obre les portes una mica més d'hora i, abans de tancar deixa un temps perquè els pares i els nens puguin estar xerrant o jugant tranquil·lament. Això permet l'aprofitament d'un espai i un temps de relació informal entre pares i infants.



## 10.8. CEIP La Formiga

### 10.8.1. El context

El barri, que envolta l'escola, és nou. Hi ha pisos i cases unifamiliars. El nivell adquisitiu dels habitants del barri és alt. Al centre, això es pot veure també en els petits detalls, com ara els cotxets dels nens o la manera de vestir dels pares. En la majoria de les famílies treballen els dos membres de la parella i, en força casos, són els avis els qui es fan càrrec de portar els nens a l'escola i de recollir-los.

Hi ha un percentatge alt de població estrangera (sudamericans, asiàtics i alguns d'Europa de l'est) i també procedent d'altres comunitats autònomes. Aquestes famílies també tenen un nivell mitjà-alt. Entre les famílies immigrades, les dones fan les feines de la casa i tenen cura dels fills i, en algun cas, accepten feines esporàdiques.

El nivell d'estudis és mitjà-alt. El grau de coneixement del català és molt més elevat en aquest barri que en d'altres del municipi. Algunes mares llatinoamericanes van a classes de català que s'ofereixen al centre dos dies a la setmana.

Molts dels nens marroquins que van al centre no viuen al barri, però vénen a l'escola perquè els hi envia la Comissió de Matriculació. Sovint són de barris del costat del Centre. El nivell d'aquestes famílies immigrades és difícil de conèixer, perquè totes les mares tenen una aparença similar i no és possible saber què durant la seva vida quotidiana.

### 10.8.2. El centre

El centre és una escola de dues línies i compta amb 450 alumnes, entre els quals, prop de la quarta part, són immigrants.

La data de construcció de l'edifici, de propietat municipal, és, de 1975. Consta de dos edificis, un de gran, de forma rectangular, on s'ubiquen les classes de P5, les aules de

Primària, d'audiovisuals, de música, dues aules d'educació especial i de suport, el gimnàs, la sala de psicomotricitat, el menjador i la cuina. A l'edifici petit hi ha les aules de P3 i P4 i el despatx de l'AMPA. Disposen de tres pistes poliesportives, i un pati per als alumnes d'Educació Infantil.

La porta del carrer s'obre a una vorera molt estreta. Per això, s'hi ha col·locat una barana de protecció. Els pares i mares, quan arriben a l'escola, se situen dins del pati, al costat de les files, o bé es queden fora, amb els cotxets dels nens més petits.

Aquest centre no té tan bona relació amb l'Ajuntament com altres del municipi, però l'AMPA ha recollit signatures dels pares i, juntament amb la direcció del centre, els han presentat queixes perquè els facin una porta i una font a l'altra banda, que dóna a un parc. Això, evitaria el perill que suposa l'entrada i sortida per la porta que es fa servir habitualment, també per millorar les condicions d'acollida de l'espai i facilitaria que els nens puguin jugar i berenar a la sortida de l'escola.

Al CEIP la Formiga hi ha una aula d'acollida, projectes integradors i professorat de suport, però no es percep convivència i relació amb les famílies immigrades.

La porta principal del centre es troba en un carrer amb molt trànsit i, per evitar que els nens surtin corrent cap al carrer, han hagut de posar-s'hi una tanca que fa de barrera, on es recolzen alguns dels pares i mares mentre esperen l'entrada o sortida dels seus fills. A l'entrada del pati hi ha un espai obert, gran i rectangular, que permet l'accés a l'edifici principal i al de les pistes esportives.

Des de fa uns anys, l'escola té molta més demanda de matriculació que abans. La Comissió de Matriculació redistribueix els nens entre altres centres propers, seguint el criteri de proximitat al domicili. Aquesta mesura no agrada als pares perquè, en aquests centres, hi ha molts nens marroquins. La mateixa Comissió també redistribueix nens marroquins, alguns dels quals van a parar a l'escola La Formiga, encara que visquin lluny.

Aquesta escola s'omple durant la matriculació a principi de curs. La gran majoria de nens comencen i acaben la primària al centre i els que es matriculen tard són pocs. Per

aquesta raó, molts nens d'origen immigrant comencen el Parvulari i segueixen la seva escolaritat al centre amb normalitat.

Els primers en arribar al centre són els nens que vénen sols i que s'aglomeren a la porta fins que arriba el conserge i els obre. La majoria vénen caminant i porten motxilles de rodes. Després, van arribant els que vénen en cotxe i, com que no hi ha lloc per aparcar, els pares s'aturen al mig del carrer fins que els fills baixen i entren al pati. També hi ha moltes àvies que acompanyen els seus néts. Les mares immigrades, quan arriben, s'agrupen al fons del pati i es posen a parlar entre elles en el seu idioma. Moltes porten cotxets amb nadons. L'etnògrafa assenyala que no les ha vistes intercanviar ni un diàleg amb mares o pares autòctons.

Els professors van arribant barrejats amb els pares i els que han de fer les files es col·loquen perquè els nens s'ordenin. Als d'infantil, els pares o mares els porten fins a la porta d'entrada a l'edifici de Parvulari.

Segons diu la presidenta de l'AMPA, abans no hi havia cap problema amb què els pares entressin a l'edifici, però es va abusar massa i ara es deixa passar només els pares que han de pagar el menjador, que entren després que les files dels nens ja hagin anat cap a classe.

### 10.8.3. Els processos d'acollida a les famílies i els canals de comunicació

Els canals de comunicació són les reunions, les tutories, el tauló d'anuncis de l'entrada, l'agenda escolar i les notes als pares i la revista escolar.

Ningú s'atura a mirar el tauló d'anuncis, tot i que està al costat de la porta d'entrada. En canvi, tots els pares estan interessats en la revista escolar i en veure si els seus fills surten a les fotos. Aquesta publicació és un bon canal per arribar als pares. Hi ha una jornada de portes obertes durant l'època de matriculació i es fa una reunió amb els pares a l'inici del curs, en la qual s'explica el funcionament del centre.

La sensació és que no tenen prou informació sobre com van els estudis als seus fills, sobretot si no són problemàtics i no van malament. Seria desitjable que els professors no

esperessin a gairebé el final de curs per parlar amb els pares dels nens que es desenvolupen amb normalitat.

#### 10.8.4. La participació de les famílies autòctones i immigrades en el centre escolar

La presidència de l'AMPA, referint-se a la direcció del centre, comenta: “és molt seva i ho vol tenir tot controlat, tan professorat com pares”. Aquest tarannà defineix bé les relacions en tot l'àmbit escolar. Les relacions són bones i eficients, hi ha bon contacte amb l'AMPA i s'aconsegueixen moltes coses en benefici dels nens i del centre, però no es pot dir que les relacions siguin naturals, espontànies ni fluïdes, sinó que tenen un caràcter marcadament instrumental.

La direcció del centre, amb la col·laboració de l'AMPA, ha potenciar la realització de tallers de català per a pares. Aquests tallers, a diferència dels d'altres escoles, els imparteixen des del Consorci de Normalització Lingüística i donen certificats oficials. També han fet una enquesta perquè les famílies opinin i facin la seva aportació.

L'AMPA del centre compta amb 380 socis inscrits, però no tots participen en les activitats. Es reuneix amb l'equip directiu mensualment i més sovint si hi ha alguna necessitat que ho requereix. Participen en projectes conjunts i comissions del Consell Escolar. Mantenen molt bona comunicació.

L'AMPA gestiona i organitza el servei d'acollida matinal i la reutilització de llibres de text. Organitza les activitats extraescolars i el casal d'estiu. Participa en l'organització de festes i esdeveniments com la Castanyada, el Nadal, el Carnestoltes, o la festa de final de curs. Organitza tallers per a pares i xerrades sobre els Plans d'Entorn. També participa en l'edició de la revista.

L'AMPA gestiona les activitats extraescolars a través d'una empresa de temps lliure. Algunes de les activitats que s'organitzen són: psicomotricitat, aeròbic, bàsquet, futbol i natació. Cap a finals de curs es fa una exhibició de les activitats i una festa. Algunes mares col·laboren fent de monitores i acompanyen els nens fins a la piscina, que és molt a prop de l'escola. Això abaixa el cost de l'activitat, però també crea alguns problemes, ja que, com que són voluntàries, de vegades no són prou o en fallen algunes. Sembla

que cada cop costa més d'entendre el voluntariat.

Totes les activitats que organitza l'AMPA s'han de pagar, així com també s'han de pagar les sortides, les colònies i el material escolar.

L'AMPA desenvolupa una tasca important dins i fora del centre i motiva els pares a participar-hi. El centre valora la feina i el temps de dedicació de l'AMPA, però no tots els pares reconeixen aquest paper tan fonamental que desenvolupa dins de la comunitat educativa. Alguns pares valoren el seu paper, tot i que ells no el farien, i altres pares no l'aprecien tant. Però quan l'AMPA ha deixat d'organitzar algun esdeveniment, com ha passat algun cop amb el carnaval, ho han trobat a faltar.

En general, els pares viuen una mica al marge de la vida del centre, excepte els que participen d'alguna manera a l'AMPA o al Consell Escolar. Molts dels progenitors no tenen gaire clar per què serveix el Consell Escolar i els que ho saben, diuen que no se'ls té en compte.

Una part de famílies participen amb el centre i col·laboren amb l'AMPA, encara que sigui en actes puntuals. Generalment, aquestes famílies són les que creuen que l'educació és compartida entre el centre i la família i solen acudir al professor si tenen algun problema. Altres, una major part, no s'interessen tant pel que els seus fills fan a l'escola, no tenen temps per dedicar-se a participar-hi i creuen que cadascú ha de fer el seu paper.

Els pares, generalment els més implicats, consideren que l'escola no els té gaire en compte i voldrien que els professors comptin més amb ells a l'hora de prendre decisions que afecten tota la comunitat educativa, com ara els horaris i calendaris escolars, i que tinguin en compte que ells també volen la conciliació dels horaris laboral i familiar.

Si ens centrem en les famílies d'origen estranger, les procedents d'Amèrica del Sud s'in impliquen i participen amb certa normalitat, d'una manera similar a la resta de famílies, la participació de les quals no és gens homogènia. Les famílies marroquines no estan involucrades en la vida quotidiana del centre. Les mares marroquines participen puntualment en algunes festes, però sempre s'agrupen entre elles i es mantenen

apartades de la resta de progenitors, els quals tampoc no s'esforcen per establir comunicació amb elles. En aquesta escola, es fa molt present la idea que els immigrants necessiten ajuda. Al mateix temps, se'ls recrimina tots els ajuts que reben. Els nens marroquins participen poc a les activitats de l'AMPA i els seus representants d'aquesta creuen que és perquè han de pagar. També cal tenir en compte que el que s'organitza (patinatge, dansa...) pot no ser del seu interès. D'altra banda, participen a les sortides i colònies escolars. Moltes nenes, però, quan arriben als cursos de cicle superior, deixen d'assistir a les colònies escolars, perquè les seves famílies no les hi deixen anar.

A nivell escolar, els alumnes marroquins participen en totes les activitats que formen part del currículum i conviuen amb els altres nens de l'escola. No s'observa cap relació fora de l'escola entre els nens de famílies marroquines i els altres nens. Tampoc els solen inscriure a les activitats extraescolars. Algunes mares autòctones opinen que, entre els nens d'origen immigrant, "n'hi ha que són molt dolents", però dins de l'escola i al pati, els seus fills juguen amb ells amb normalitat i, a fora, no es veuen, perquè els nens marroquins solen viure en un altre barri.

#### 10.8.5. La relació professorat-famílies

La relació de les famílies amb els docents és més habitual al cicle Infantil i es va reduint a mesura que es superen cursos. Quan els nens tenen algun problema (sovint es fa per parlar sobre algun problema i no per donar "bones notícies"), els mestres convoquen els pares. Si tot es desenvolupa normalment, els tutors no convoquen els pares fins a final de curs. D'aquí l'esmentada sensació de solitud o poc seguiment d'aquestes famílies.

Les tutories amb pares que tenen problemes d'idioma, com per exemple els marroquins, es fan amb un mediador de l'Ajuntament o utilitzant un nen o una altra mare com a intèrpret. No totes les mares marroquines necessiten aquest servei, perquè n'hi ha que tenen un bon nivell de coneixement del castellà o el català.

De vegades es fan reunions a petició dels pares, però això no és gaire habitual. Els motius pels quals els pares solen sol·licitar una reunió són els relacionats amb problemes o agressions que afecten els seus fills i són causats per altres nens o nenes de

la classe. Algunes mares diuen que, quan han demanat reunió, les mestres les han cridades ben aviat. Altres mares, en canvi, es queixen que van haver d'insistir molts cops per poder parlar amb la tutora d'un problema que elles consideraven que era urgent. Una d'elles ja no sabia què fer perquè hi havia un nen de la classe que pegava cada dia el seu fill. Finalment, quan la mestra se'n va adonar i el problema es va resoldre, es va excusar per no haver-la atès abans.

Durant l'horari d'entrada els mestres entren amb els nens i, mentre fan les files, són accessibles a petites qüestions o converses informals amb els pares, que els poden parlar si ho consideren necessari. El director també sol estar pel pati a l'hora d'entrada dels nens. La comunicació informal amb els docents és fàcil si es tracta d'assumptes simples, de respostes curtes i els atenen sense cap problema.

Molts progenitors, per la gran dedicació laboral, deleguen als avis gran part de les seves funcions de pares, com dur els nens a l'escola i recollir-los i, de vegades, fins i tot, assistir a les reunions amb el tutor o a les assemblees de l'AMPA. Sovint, aquests nens passen molta estona amb els avis, durant la setmana i també el cap de setmana. Això porta a entendre que els nens passen molt poca estona amb els seus pares i el paper d'aquests, en la seva educació, és molt relatiu.

Els pares, en general, creuen en el professorat i hi confien, igual que valoren l'escola on porten els seus fills. Però molts progenitors semblen tenir molt clar que el professorat no té en compte les seves aportacions. També tenen la sensació que quan alguna cosa surt malament en l'educació dels seus fills, sempre es culpa als pares. Molts pares tenen dubtes sobre qui ha d'impartir els valors i l'educació als seus fills.

En aquest centre, hi ha hagut diverses vegades problemes d'agressions. Quan es presenten aquests problemes, els pares afectats tendeixen a unir-se de manera espontània, convocar al professor per tenir una reunió tots junts i intentar resoldre el problema de la manera més ràpida i directa possible. És en moment de crisi, davant una situació que preocupa, que la mobilització de les famílies és més evident.

Les mares expresen que existeixen dificultats perquè se les escolti i creuen que la protecció entre els docents i el fet d'intentar que el problema es resolgui per si sol allarga situacions que poden, finalment, esdevenir conflictes. Per exemple, temps

enrere, hi va haver el cas d'un professor que es va sobrepassar en les seves atribucions amb els nens. Els pares es van mobilitzar amb totes les seves forces perquè el traguessin del centre i al final ho van aconseguir. Però els va costar molt, encara que en tenien evidències i algunes proves. En aquesta cas, les mares també comenten que hi va haver alguns progenitors que també protestaven i estaven d'acord en intervenir, però que, a l'hora de la veritat s'havien fet enrere per por que agafessin mania als seus fills. Segons alguns membres de l'AMPA, els pares no acudeixen a l'associació perquè els representi quan hi ha problemes.

#### 10.8.6. La relació famílies immigrades i autòctones

Crida l'atenció que, en aquesta escola les famílies es relacionen poc entre elles. Sembla que van sempre amb presses. Hi ha més pares que vénen en cotxe a deixar els nens, en comparació altres centres del municipi. Normalment, tampoc no es veuen grupets de mares prenent cafè després de deixar els nens a col·legi. Quan coincideixen, esperant que surtin els fills, un tema de conversa freqüent són les malalties infantils. La sensació és que totes les famílies van a la seva i són més individualistes. Costa molt parlar amb ells perquè sempre tenen pressa i tampoc no es relacionen. En algun cas, això passa pel fet que viuen allunyades de l'escola, ja que han escollit el CEIP la Formiga perquè "allà hi ha molts moros i a més que aquest és millor col·legi".

Els pares autòctons es relacionen sense problemes amb les famílies llatinoamericanes, xineses i romaneses. Però cap manifesta tenir una bona relació amb les famílies marroquines, en general, o amb alguna en particular. Com en d'altres centres, es retrata aquestes mares com a distants, tant fora a la tanca com a dins situades sempre al mateix lloc, al fons del pati, on es tanquen entre elles mateixes per parlar. Les membres de l'AMPA diuen que han intentat establir contacte amb aquestes dones, però que no han obtingut resposta.

A la majoria de famílies autòctones, si se'ls pregunta per la religió, diuen que no en practiquen cap, sobretot els pares més joves. Altres es defineixen com a catòliques no practicants, és a dir, que van a l'església només per bodes, bateigs i funerals. En canvi, moltes de les famílies immigrades són religioses i practicants. Molts llatinoamericans es



defineixen a catòlics practicants, i la majoria de famílies marroquines que hi ha aquí són musulmans moderats practicants. Tot i no que no apareix amb tanta claredat com en anteriors escoles, es perceben les reticències envers els musulmans d'aquells que no ho són, sobretot autòctons, una qüestió que també sembla condicionar la fluïdesa de les relacions.

#### 10.8.7. La relació entre famílies immigrades

Les úniques famílies immigrades que destaquen com a grup són les marroquines, ja que les altres es relacionen amb normalitat amb la resta de pares i es confonen en els grups. Les mares marroquines destaquen per la seva indumentària i, a més, perquè passen sempre amb els cotxets dels petits i no s'aturen fins que arriben "al seu espai, s'acomoden i es posen a parlar entre elles en la seva llengua". No se les veu creuar una sola paraula amb les altres mares, ni per saludar. Quan veuen que els nens entren a l'edifici i s'adrecen cap a les classes, elles també se'n van, algunes soles i d'altres juntes i parlant entre elles.

#### 10.8.8. El paper dels altres agents educatius del centre

El menjar s'elabora al mateix centre. La cuina i el menjador els gestiona una empresa de serveis, contractada i supervisada pel centre, que passa l'informe directament al Consell Escolar. La coordinadora és la responsable del funcionament quotidià del menjador, del cobrament de les quotes mensuals o els tiquets que compren els pares quan s'han de quedar a dinar els nens que habitualment no utilitzen el servei de menjador. Després de dinar, es fan activitats com ara teatre, veure pel·lícules o jugar a jocs de taula, organitzades pels monitors de menjador. L'any passat, aquests monitors van preparar i dirigir una obra de teatre amb els nens, que al final es va representar a l'auditori.

Els pares estan contents de com funciona el servei de menjador perquè el cuiner és molt amable amb els nens. També estan contents amb els monitors de menjador. Hi ha una ratio de 12 nens per monitor entre els petits i de 15 o 16 nens en els cursos més alts. No

hi ha cap normativa que estableixi la ratio de nens per als monitors de menjador, però comparant-la amb altres centres, els nens estan molt ben atesos.

La relació del conserge d'aquest centre amb els pares és poc cordial; parla una mica amb alguns pares que coneix, però molt poc amb la resta. Quan ha obert la porta, se'n va i no torna fins a l'hora de tancar-la. Té menys relació i no és tan accessible en el cas que algú li vulgui demanar alguna cosa o hi hagi algun problema, a la porta. Obre i tanca la porta puntualment sense deixar cap marge ni als nens que arriben just o una mica tard, ni als pares que recullen els seus fills tranquil·lament i potser s'aturarien a parlar i deixarien que els seus fills juguessin una estona al pati.

## 10.9. Reflexions sobre el treball etnogràfic

### 10.9.1. El context dels diferents centres

**CEIP El Pollet:** És una escola d'una línia i mitja. Se situa en un barri degradat. Ha sofert una gran crisi de matriculació de la qual actualment es recupera, en part gràcies a l'acció de la Comissió de Matriculació, que deriva nens immigrants del barri cap a d'altres escoles i no permet als autòctons del barri matricular-se tant fàcilment en d'altres centres. En el moment de fer l'etnografia, la immigració representava el 70% de l'alumnat. L'equip pedagògic està dividit. L'AMPA està formada només per pares autòctons, i per tant i no hi participen immigrants. L'AMPA és molt recolzada en les activitats extraescolars des del Centre de Barri de l'Ajuntament. L'AMPA del centre està enfrontada i competeix amb l'Associació de Veïns del barri, que fa activitats extraescolars més barates que l'escola i l'Ajuntament. Per aquesta raó, molts pares duen els seus fills allà. Hi ha bona relació entre els pares immigrants i els autòctons a nivell superficial. Però els immigrants no assisteixen a l'escola de pares ni d'altres activitats. L'escola convida les famílies a participar en festes i activitats durant l'horari lectiu. Sovint, tenen la sensació que aquesta escola és pitjor que d'altres amb menys immigrants, estan molt preocupats pel nivell de coneixements el comparen, pel seu compte, amb altres escoles (si van més adelantats, etc.).

**CEIP La Formiga:** És una escola de dues línies. Se situa en un barri benestant, de nivell mitjà-alt, incloent-hi la majoria d'immigrants, excepte els marroquins, que venen des de la Comissió de Matriculació, que els trasllada d'altres barris més desfavorits. La immigració representa el 25% de l'alumnat. Té reputació de "bona escola". La direcció apareix com un aparell que controla els mestres i els pares. La comunicació i la relació amb els pares és més instrumental en comparació amb l'anterior escola. L'AMPA està molt instrumentalitzada per l'equip directiu. Ni l'equip directiu ni els altres pares no donen peu que l'AMPA intervingui en gestió de conflictes, com ara l'agressivitat a les aules. Volen que es dediquin a les activitats extraescolars, als menjadors i a la reutilització de llibres de text. La junta de l'AMPA és formada per una presidència i els seus "acòlits", que volen col·laborar però que no tenen consciència de la força que poden tenir. Fan bona feina en qüestions concretes, com en els llibres. No hi ha relació de cap tipus entre les mares marroquines i la resta.

**CEIP L'Oca:** L'escola se situa en un barri treballador que va absorbir la immigració espanyola dels anys 70. És una escola de 2 línies, que comprèn un espai tancat. A causa de les obres, aquest any no s'ha fet jornada de portes obertes. L'equip directiu ho controla tot. No s'hi ha pogut aprofundir, però sembla que hi ha desacords dins de l'equip per part d'algunes mestres noves. L'equip s'ha dividit recentment perquè una part se'n va a una escola de nova creació. Els pares, en general, estan contents amb l'equip docent. La presència d'alumnat d'origen immigrant representa el 23%. Hi ha bona relació, superficialment, entre les famílies d'origen immigrant i les autòctones, excepte amb les marroquines, les quals són percebudes com un grup tancat, tant per les autòctones com per les d'altres orígens com les romaneses, per exemple. L'AMPA és instrumental, manté bones relacions amb la direcció. Va haver-hi un petit enfrontament amb els pares perquè va posar-se de part de la direcció en un conflicte. Els pares no participen a l'AMPA. Els alumnes immigrants només solen assistir a les activitats extraescolars subvencionades pel Pla d'Entorn, la qual cosa pot indicar, que segurament, no participen a les altres activitats per motius econòmics.

**CEIP Parchís:** L'escola se situa en un barri treballador amb un percentatge elevat d'immigrants. Centre d'una línia. La immigració representa el 70 % de l'alumnat de l'escola, de la qual la majoria és d'origen marroquí. És una escola tancada als pares, que no poden entrar dins de l'edifici. No hi ha jornada de portes obertes abans de la inscripció. L'equip directiu pretén redreçar la història de fracàs escolar de l'escola. Intenten imposar més flexibilitat en els horaris de tutories, treballar de manera innovadora i aconseguir més participació dels pares. L'equip pedagògic es troba dividit, amb un elevat percentatge de baixes per malaltia. Sembla que part de l'equip pedagògic no està d'acord amb els canvis i prefereixen continuar com fins ara. La relació amb els pares és molt marcada des de la direcció. La comunicació amb ells és estrictament formal. L'AMPA, amb molt poca capacitat de gestió, està molt instrumentalitzada per la direcció, que porta els comptes. Recentment, com a resultat d'un projecte de dinamització de l'AMPA, s'han incorporat mares immigrades a l'AMPA i, al Consell Escolar, també hi ha una altre mare algeriana. Tant la direcció com l'AMPA es queixen que els pares no hi participen, però quan altres persones intenten afegir-s'hi, hi ha alguna sinèrgia que fa que els canvis no puguin quallar.

**CEIP El Drac:** L'edifici és un espai tancat. Hi ha poca participació de les famílies. Es nota que els pares i l'equip de mestres provenen de la fusió de dues escoles amb una tradició molt diferent. Uns tenen més tradició de participació que els altres i això és encara un fet observable. En l'altre centre mai no havien gestionat res. Això fa pensar que els factors que incideixen en la situació de les AMPA és la formació dels pares, si tenen capacitat de gestió, capacitat per a fer-se respectar per la direcció, que pot tenir interessos instrumentals, temps per dedicar a l'escola i també hi influeix, com hem vist en aquest cas, la tradició del centre.

**CEIP Siluetes:** És un centre d'una línia. Se situa en un barri al centre de la ciutat amb molta immigració, que arriba a l'escola, al voltant del 70%. És una escola oberta. Tenen un projecte complet d'acollida amb protocol i famílies acollidores i nens guia. Entre les famílies acollidores, hi ha famílies immigrades llatinoamericanes i marroquines. A més dels canals habituals de comunicació, també hi ha una educadora que rep i acull els nens cada matí, juntament amb la conserge, i està disponible per qualsevol consulta o demanda que li puguin fer les famílies. Els pares tenen accés al centre. Hi ha pares immigrants a l'AMPA, llatins, romanesos i marroquins, la qual cosa fa que també hi hagi molts immigrants entre els seus membres. L'AMPA té bona relació amb els pares.

**CEIP Mosaic:** És un centre de 2 línies i mitja amb poc percentatge d'immigrants. Hi ha una bona relació de l'AMPA amb l'equip directiu. No hi ha protocol d'acollida, encara que es va establir el curs 2007/ el projecte de famílies acollidores. Hi ha poca participació dels immigrants. L'AMPA està adreçada "als de sempre" i organitza les activitats i els horaris de les mateixes segons el seu públic habitual. L'assessora LIC té la sensació que, en la comarca, la immigració els ha agafat desprevinguts i que fan molts esforços per acollir els immigrants, tot i que ells no responen de la manera adequada. S'observa que l'ús de la llengua defineix els grups de relació que existeixen: famílies immigrades, famílies castellanès i famílies autòctones.

**CEIP Pilota:** És una petita escola rural amb 40 alumnes. Hi ha pocs immigrants i poc alumnat. La relació molt més personalitzada i afectiva, en general. No hi ha cap dispositiu especial d'acollida, perquè sempre s'acull molt bé i de manera individualitzada tothom que arriba, especialment els nens. Hi ha poca participació dels pares, per diversos motius, tot i que la relació entre ells que són del poble és molt més

fluïda que no pas amb els que viuen en altres indrets. Passa el mateix amb els docents: els que resideixen a la població tenen una major dedicació cap al centre i més relació amb les famílies, que no pas aquells mestres que només van a treballar i marxen tot seguit.

#### 10.9.2. Els centres

L'espai físic dels centres condiciona, en bona mesura, les activitats que s'hi realitzen. La influència de la immigració ha canviat radicalment el panorama escolar, a causa de l'increment de la població infantil i de les necessitats educatives que s'han multiplicat i diversificat i fan necessària l'adequació de molts dels centres existents i la creació de noves escoles. Aquest increment del nombre d'alumnes i aquesta diversificació de necessitats són la causa que, en algunes escoles, s'hagin d'utilitzar espais marginals per fer-hi classes o que, en algunes altres activitats, els nens hagin d'estar incòmodes, com és el cas del centre Siluetes o l'Oca, on les classes de reforç escolar es realitzen al passadís.

Gairebé tots els centres on s'ha realitzat l'etnografia tenen alguna reforma, reestructuració o ampliació pendent, com passa amb el CEIP el Pollet o el Siluetes. Algunes escoles es trobaven en obres en el moment de l'observació, com per exemple el CEIP l'Oca, que a més d'estar en obres des de feia dos anys, també acollia els alumnes d'un CEIP de nova creació, la construcció del qual encara no havia finalitzat. Les obres comporten millores futures en alguns casos, però també la inutilització d'espais (provisionalment o definitivament), canvis d'aula, i impediments per fer determinades activitats (com per exemple, no poder fer classe d'informàtica durant part del curs).

En diversos centres, s'estan fent millores o aules noves en detriment dels espais lliures o de joc i es disminueix així, la superfície disponible per als infants. Alguns dels centres que actualment tenen reformes pendents també es plantegen dur-les a terme a partir de patis o altres espais lliures. La utilització dels espais verds, patis i llocs d'esbarjo i joc dels nens per construir-hi aules, significa l'empitjorament de les condicions d'esbarjo. Les famílies no veuen els beneficis de fer més petits els espais de pati, sinó que creuen que el que cal és reduir el nombre d'alumnes al centre. Per als pares aquest entorn físic (amb arbres i gronxadors) és tingut en compte a l'hora d'escollir el centre. Alguns

mestres, en canvi, pensen que és millor guanyar espai per fer més aules.

Hi ha centres on, per diverses raons, l'espai no afavoreix l'accés dels pares. En algunes escoles, els espais d'espera de les famílies i els infants no són adients (voreres estretes, carrers transitats, patis petits...) o no hi ha lloc per aparcar i es creen embussos i els pares han de deixar els fills ràpidament o plantejar-se canviar d'hàbits. Això és difícil, perquè molts deixen els nens amb el cotxe i els queda el temps just per anar-se'n a treballar. La poca accedibilitat en cotxe o la falta de lloc per aparcar no són les úniques raons per les quals els pares no acompanyen els seus fills a l'aula. En la majoria de centres, els infants de Primària fan files dins el pati, a l'entrada, i alguns deixen entrar les famílies, mentre que d'altres no ho fan. En pocs centres, els nens pugen directament a les classes de Primària. De fet a les escoles en què els pares tenen accés lliure no hi ha normes que els impedeixin entrar a l'edifici, molts també deixen els fills sense baixar dels cotxes i se'n van de pressa a treballar. Entre els que arriben a peu, també n'hi ha ben pocs que acompanyin els seus fills fins a l'aula de manera habitual. Si els acompanyessin, podria haver-hi més implicació i una possibilitat de relació amb els docents, però també hem de tenir en compte que aquest fet està condicionat per l'escola, que sovint vol evitar problemes per arribar fins a l'aula. A més, en gairebé totes les escoles observades, hi ha un nombre important d'alumnes, tant d'origen immigrant com autòctons, que van a l'escola sense que els pares els acompanyin. Arriben i se'n van sols, en grups amb amics o veïns, o amb els seus germans més grans, si també van a l'escola. A alguns nens, els acompanyen els avis.

Alguns centres deixen que els pares que acompanyen els nens abans d'entrar a classe, puguin arribar fins al lloc on els mestres els fan fer les files per anar cap a les aules<sup>47</sup>. Altres escoles no ho permeten, però alguns pares ho observen, igualment, des del carrer. Aquestes alineacions suggereixen altres temps, quan no formar bé i a temps era guanyar-se crits i càstigs. Els nens de Parvulari, com que encara no estan prou instruïts i no podrien fer les files correctament, són acompanyats pels pares fins a la porta de l'edifici. Aquest moment de l'entrada o de la sortida és una de les escasses ocasions en què coincideixen pares i mestres, i els pares poden adreçar-se als professors si hi ha

---

<sup>47</sup> Per a les famílies, les files són un indicador de com es controla la classe. En diferents casos, expliquen que si les files no estan ben fetes, i el docent no és capaç de fer que els seus alumnes les facin i entrin ordenadament, entenem que l'aula també deu anar una mica "com Déu vol".

alguna qüestió puntual i ràpida a tractar. (Els mestres no solen voler que els pares utilitzin aquest espai sistemàticament, és a dir, no volen que siguin, “*pares pesats*”, ni tampoc no volen que hi tractin temes llargs, ja que per això ja existeixen les tutories.

Com acabem de dir, hi ha molts pocs centres on els pares de tots els cursos puguin accedir directament a les aules. Un dels que ho permet és el Siluetes, on totes les classes s’obren al pati, des del qual es pot accedir de manera directa a les aules. En aquest centre, els pares poden arribar amb els seus fills fins a la porta de la classe i tenir un contacte directe i quotidià amb el mestre, la qual cosa permet el comentari espontani de qualsevol tema quan sorgeix i, però sobretot permet als pares de conèixer físicament el lloc i l’ambient on els seus fills es passen tantes hores. També els serveix per veure els petits canvis i els treballs col·lectius que van exposant i poder saber a què es refereixen els nens quan parlen de la classe i del que fan a l’escola. Aquesta possibilitat de contacte i comunicació quotidiana també pot ser molt favorable des del punt de vista d’aquells equips pedagògics que, com els de l’escola Siluetes, es plantegen establir una comunicació real amb els pares i consideren que el contacte informal al dur i recollir els nens una oportunitat per establir i mantenir la comunicació oberta i també per observar les famílies i les relacions entre pares i fills. Tanmateix, en aquest centre, que afavoreix en tots els sentits la presència dels pares, no tots poden, desitgen o veuen la necessitat d’acompanyar els seus fills a l’escola o fins a l’aula.

En els centres que tenen un pati acollidor, que no tanquen de seguida o no hi ha un parc infantil proper, molts nens i pares es queden una estona jugant a la sortida. Això facilita un espai d’interacció i propicia les relacions entre els nens i entre les mares, especialment durant les èpoques que el clima ho permet. L’obertura del pati de l’escola al barri, tal com es realitza, per exemple, als CEIP l’Oca i Siluetes, és una experiència que permet una major integració de l’escola a l’entorn urbà on s’ubica i ajuda a compensar el dèficit de zones verdes i de joc que pateixen algunes àrees urbanes. L’obertura del pati de l’escola al barri, que està regulada per un decret del Departament d’Educació, del pati de l’escola al barri normalment s’acompanya de monitors que poden dinamitzar els jocs i assegurar el bon ús de les instal·lacions. En alguns centres, també es realitzen activitats obertes al barri, com ara classes de formació d’adults o adreçades exclusivament als pares, com les classes de català que realitzen alguns centres.



En altres centres, tot i que hi ha l'espai sigui suficient, el pati no és acollidor per diferents raons o circumstàncies. Per exemple, al CEIP el Drac no hi ha arbres i a l'estiu, amb el sol, és impossible estar-s'hi. El CEIP el Pollet, quan plou el pati es converteix en un fangar i en el CEIP l'Oca les obres han deixat inhabilitat un pati amb arbres i gespa, on abans se solien fer les festes escolars obertes als pares i on s'esperaven infants i famílies a l'entrada i sortida de l'escola.

En molts centres, encara que es disposi d'espai, hi ha diverses limitacions pel que fa a l'accés dels pares al recinte interior de l'escola. En alguns casos com el CEIP Parchís, els progenitors tenen pràcticament prohibida l'entrada. En altres centres, l'exclusió física dels pares no és tan explícita, però existeixen limitacions aparentment justificades com les obres, per exemple. La raó d'aquestes limitacions es troba gairebé sempre en fets molt anteriors i estan relacionades amb problemes d'ordre, d'aglomeracions o d'abusos en l'ús. En alguns casos, mai no ha passat res però es fa per prevenció. De vegades es pot justificar aquesta raó per al futur i s'addueix la necessitat de tancar les portes per motius de seguretat o perquè si es deixés entrar els pares seria un desordre. Probablement, hi ha excepcions, però, en general, la limitació de l'accés físic dels pares a l'escola és un indicador de l'actitud dels equips directius envers els progenitors i la seva participació en l'àmbit escolar i també és un element molt clar del funcionament, a la pràctica, d'aquestes relacions. I, evidentment, les famílies perceben les distàncies.

Els espais tancats i els timbres que recorden sirenes de fàbriques o de camps de concentració formen part de l'imaginari escolar de molts adults juntament amb una olor molt especial, que és una barreja de llapis i de nens tancats. Aquests elements encara estan presents en la realitat actual d'alguns centres. Els records d'experiències viscudes també ajuden a definir el comportament de les famílies. En alguns centres, tot i que els edificis conserven la mateixa estructura, el so s'ha modificat i el clàssic timbre ha donat pas a diverses sintonies musicals que marquen la successió de les activitats, des de l'entrada a classe de les files del matí fins a l'hora de la sortida, com és el cas del CEIP el Drac.

En resum, podem dir que l'espai físic condiona de manera determinant les possibilitats d'interacció entre els pares, els nens i els docents als centres. Però existeixen també

altres condicionants, com ara els horaris laborals dels pares, el fet que molts nens vagin sols a l'escola, o que molts equips directius restringeixen severament l'accés dels pares a l'interior dels centres la qual cosa fa que se sentin forasters en un lloc on no sempre està prevista i és benvinguda ni ben rebuda la seva presència.

Que les famílies utilitzin l'escola com espai de relació depèn de diferents factors. En primer lloc, destacariem la disponibilitat de temps i l'actitud de les famílies per fer-ho. Aquesta actitud es construeix a partir de les representacions, les creences, les teories implícites, les expectatives de la família respecte l'educació/l'escolarització i les relacions prèvies que mantenen aquestes famílies (per exemple, si són veïns, si tenen relació fora de l'escola, si viuen en el barri on se situa l'escola...). En segon lloc, els espais han de convidar a entrar-hi i romandre-hi, és a dir, han de ser adequats per aquestes activitats de relació. En tercer lloc, és necessari que la organització (la cultura organitzativa del centre) ho permeti i ho afavoreixi (sense crear barreres físiques i simbòliques a través de la distribució i l'accès als espais, la limitació del temps d'estada i fins i tot la temperatura dels patis). En quart lloc, és important també l'actitud de cada docent davant aquesta demanda de les famílies que depèn de la manera de ser, la sobrecàrrega de feina i, fins i tot, dels sexe, de l'edat i de l'aspecte físic del mestre. No hem d'oblidar, també, en darrer lloc, la importància de l'entorn del centre, ja que l'existència d'espais paral·lels de trobada i l'aparcament disponible per aquelles famílies que vénen en cotxe també condiciona a la creació d'aquestes dinàmiques de relació entre les famílies mateixes i amb els professionals del centre. Aquesta barreja de factors fa que centres amb espais adequats per a la relació, no en tinguin tanta com altres centres on les instal·lacions i l'entorn farien pensar el contrari.

En general, més enllà de qüestions climatològiques (que no deixen de condicionar) i de l'arquitectura dels espais (que en moltes ocasions es pot modificar poc, però sí que poden fer-s'hi adaptacions), una política organitzativa de centre de portes més obertes tranquil·litzaria, pel sol fet de la seva existència, molts pares. Només saber que poden anar a l'escola sempre que vulguin, tot i que potser alguns no hi anirien mai., els faria sentir més confiats. Alhora, els pares que volen acostar-se a l'escola, ja sigui de manera habitual o esporàdica, podrien tenir lliure accés i oportunitat per a fer-ho. L'obertura o el tancament de l'espai és un gest simbòlic de l'escola envers els pares i els nens i constitueix un pilar fonamental de les relacions que s'hi construeixen. Generalment, els

centres que han introduït aquesta política són els que tenien anteriorment, més problemes amb els alumnes o les famílies, però també, els que tenien també poca matrícula o els que hi havia un alt percentatge d'immigració o de nens d'ètnia gitana. Per aquests, ha estat una opció per a millorar la situació.

D'altra banda, es fa necessari treballar les actituds i expectatives de les famílies respecte l'escolarització i l'educació dels seus fills. Formar les famílies sobre com és el sistema educatiu i l'escola, el seu funcionament, el rol que poden fer els pares i els beneficis d'aquesta implicació, sembla beneficiós per al conjunt de famílies, no només les immigrades. Per donar més seguretat a les famílies ja que poden no saber què han de fer i com ho han de fer. Els pares han de conèixer la importància de preguntar com van els nens a l'escola, de la comunicació, de fer activitats amb els fills, de com es treballa a les aules i què és i com s'utilitza una agenda escolar.

Respecte als docents, sembla evident la necessitat de sensibilitzar-los pel que fa a la importància de la implicació de les famílies i les diferents formes de fer-ho, així com també la necessitat de potenciar les actituds positives de les famílies, l'autoestima, les bones expectatives i no donar, només, males notícies. Valorar i incentivar el seguiment que facin, els pares des de casa, dels estudis dels fills, és una forma de fomentar la participació molt important i és clau ja, que l'objectiu principal és l'èxit escolar del fills i, en aquest èxit hi contribueix el reforç i la transmissió de les expectatives dipositades en el projecte escolar/educatiu dels menors.

En darrer lloc, i referint-nos de nou a la cultura organitzativa del centre, cal treballar des d'una perspectiva comunitària, per exemple potenciant els Plans d'Entorn, i obrir les escoles al barri i a la població i que les entitats i institucions socials entrin a l'escola. Hem pogut comprovar com una dinàmica positiva externa i l'existència de xarxes, fora de l'escola, consolidades, es tradueixen en relacions dins l'escola. És cert també, que les males relacions exteriors es perllonguen dins l'escola.

### 10.9.3. Els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació

Durant el període de matriculació, les escoles solen fer jornades de portes obertes per tal

que les famílies i els infants puguin conèixer l'escola. Algunes escoles no en fan. Per exemple, l'escola Parchís té les portes tancades als pares excepte en casos excepcionals. En l'extrem oposat, l'escola Pilota tampoc no fa cap jornada de portes obertes, perquè les hi tenen sempre i prefereixen atendre els possibles nous alumnes a mesura que vénen i de manera personalitzada.

La majoria de les escoles tenen protocols d'acollida per rebre les famílies i els nens d'origen immigrant. Alguns d'aquests protocols contemplen tot el procés d'informació i acompanyament de l'alumnat nouvingut a l'aula d'acollida el primer dia que s'incorporen al centre. Aquest protocol resulta especialment útil quan es tracta d'incorporacions durant el curs, un cop passat el període d'adaptació previst. També hi ha experiències d'acompanyament d'altres famílies (i altres alumnes) que es presenten com exitoses. Si bé és important el recolzament de famílies del mateix origen, en els moments inicials, el que cal fer és intentar crear relacions entre el conjunt de les famílies, superant aquesta relació per procedència, ja que comportaria un enriquiment per ambdues parts i no condemna a relacions interfamílies immigrades. D'aquesta forma, es poden anar construint relacions més enllà dels grups de relació habituals i que hem descrit, sovint, com molt tancats en ells mateixos.

Els centres amb més proporció de nens d'origen immigrant són, també, els que tenen més elaborat el procés d'acollida de nouvinguts. Una de les escoles que compten amb aquest mecanisme complet d'acollida és, per exemple, l'escola Siluetes, que és també l'escola amb més nens d'origen immigrant del seu municipi. En aquests centres, amb un alt percentatge de nens immigrants, per als nens, és molt fàcil trobar-ne d'altres en la seva mateixa situació o que ja l'hagin viscuda. També és fàcil que alguns nens parlin la seva llengua, de manera que la incorporació els resulta, inicialment, molt menys traumàtica.

En altres centres, no existeix cap protocol d'acollida per rebre els nens nouvinguts, ni es percep que es prengui cap mesura especial quan s'incorpora un nen estranger a mig curs. En escoles amb menor proporció de nens d'origen immigrant i amb, relativament, poca matrícula viva, la incorporació d'algun nen nouvingut no posa en perill la rutina habitual del centre o el funcionament de la classe, sobretot si existeix una aula d'acollida. Tots els centres haurien de tenir un protocol d'acollida per al professorat, l'alumnat, les famílies i el personal no docent que arriben nous.

Els canals de comunicació habituals entre l'escola i els progenitors són, en general, els següents:

- Les reunions d'inici de curs: Aquestes reunions existeixen a tots els centres, ja que així ho estableix el Departament d'Educació. En ocasions, però, sembla que es fa per obligació i no amb un interès específic de presentació i implicació de les famílies. En general, caldria incrementar l'assistència de pares dels cursos més elevats de la Primària, ja que la participació es va reduint a mesura que augmenta el curs acadèmic dels fills. Això es pot fer millorant els horaris o donant serveis de guarderia, però, també, fent més atractives les convocatòries i les reunions. Per això, és necessari que el llenguatge que s'utilitza sigui menys acadèmic i que no sembli una repetició del que s'ha dit l'any anterior (sovint la presentació de Power-point sembla copiada de l'any anterior o de la d'altres centres i l'únic interès és veure si en les fotografies hi surten els fills). També és important que es parli dels interessos i de les preocupacions reals de les famílies i que no s'allarguin innecessàriament. A més, les reunions haurien de servir per trencar tòpics i rumors que existeixen en els centres (per exemple, explicant els criteris de distribució de les beques o d'assignació de les aules).
- Les tutories: Tal com està establert, cal realitzar un mínim de tres tutories a l'any. Això no sempre és així, ja sigui per sobrecàrrega de feina o manca d'interès. Aquestes tutories s'han de realitzar en moments en què ni docents ni pares tinguin pressa per anar-se'n. Cal donar temps perquè sorgeixin els temes clau. A més, cal que es realitzin en espais adequats (no sembla que el millor sigui un espai fred, com ara al despatx, pensat per aquestes entrevistes, però tampoc no va bé que els pares hagin de seure a les petites cadires en la mateixa aula; el millor, potser seria disposar de cadires per adults en l'aula on habitualment fa la classe l'infant<sup>48</sup>). D'altra banda, l'actitud del docent també és important i ha d'anar generant confiança: cal que es mostri receptiu, que escolti activament i, alhora, que sàpiga comunicar. El mestre ha de ser capaç que la

---

<sup>48</sup> Les cadires de l'aula acostumen a ser petites i incòmodes i, tot i que fa certa gràcia al principi, aquesta incomoditat fa que tots els pares tinguin pressa. Aprofitar l'aula, l'espai que frequenta el fill, és un atractiu pels pares, però seria necessari que, en aquest espai, l'encontre fos més confortable i que convidés a dialogar sense preses.

informació que cal donar sigui compresa pels pares, però sense que sigui una crítica al seu rol ni percebin com se'ls diu que no fan bé la seva feina. Això és clau, però no sempre aquesta capacitat de comunicació i de saber escoltar s'ha tingut en compte en la formació dels mestres.

- L'agenda escolar: Es presenta com una eina interessant per a fer el seguiment, però també és cert que cal explicar millor què és, per què serveix i com s'ha utilitzar. A més de seguiment dels deures, ha de ser una eina de comunicació per ambdues parts i cal tenir en compte que algunes famílies tenen dificultats per escriure-hi i prefereixen dir-ho en persona o per telèfon.
- Les circulars i notes als pares: Aquest són uns altres canals de comunicació utilitzats en les escoles, i són ben valorats. Tot i això, les famílies creuen que no sempre són prou clares i concretes (el llenguatge no sempre és comprensible i l'excés d'informació pot desincentivar-ne la lectura i seguiment). En el cas de les famílies immigrades, hi ha experiències de traducció a la llengua habitual de la família. Tot i considerar que és una situació adequada només per a les primeres fases de l'arribada, i que la traducció no s'ha de perllongar indefinidament, sí que afavoreix la comprensió quan encara no es té suficient coneixement de la llengua catalana. I evita que siguin els fills els traductors de totes les notes, fins i tot de les que no els beneficien i, per tant, s'assegura que el missatge arriba correctament als pares. També cal pensar d'utilitzar altres estratègies comunicatives, com per exemple, il·lustracions i dibuixos.
- El plafó d'anuncis: Aquest canal, d'innegable utilitat teòrica, no acaba servint a la pràctica. Sovint caldria pensar més en la seva ubicació i disseny (ha de ser de fàcil accés, fins i tot obligat, i atractiu sense estar sobrecarregat). A més, el llenguatge ha de ser adequat i, sobretot, ha d'actualitzar-se i que es noti que no hi ha el mateix de sempre.
- La revista del centre: Existeix en alguns centres i els pares, teòricament, també poden expressar-s'hi. La revista és un bon canal d'informació i s'hauria potenciar més la participació de les famílies i, sobretot, les d'origen immigrant.

- La comunicació informal: En darrer lloc, hem de destacar la importància dels contactes puntuals, les consultes esporàdiques, aprofitant moments a l'entrada o la sortida, al carrer... Aquests contactes, com indicàvem, són molt més freqüents en els cursos inferiors i van reduint-se, tot i que no desapareixen del tot, perquè ja que sobretot les famílies, però també els docents, els utilitzen. Pel que fa als docents, hem d'indicar que cal que no sempre es realitzin aquests contactes, per donar "males notícies", per dir que alguna cosa no funciona prou bé, ja que un contacte d'aquesta mena (ja sigui en públic o en privat) desincentiva els pares, més que no pas encoratjar-los. Per a les famílies aquests comentaris o, simplement, mirades, són tranquil·litzadores però també caldria que comprenguessin que en tot moment el docent no pot estar disponible. Si demanem capacitat per escoltar i per comunicar-se al docent, també ho hauríem de demanar als pares. Això sí, hi ha situacions que requereixen una resposta ràpida, com ara conflictes o problemes que sorgeixen i que les famílies no creuen poder deixar per l'endemà. Davant aquestes situacions, l'escola i els docents haurien de tenir mecanismes. S'hauria de normalitzar, quan calgui, l'ús del telèfon i el correu electrònic per contactar i informar les famílies (tenint molt en compte no excloure aquells que no els usen), com també potenciar el coneixement i l'ús de la pàgina web del centre.

A més dels canals habituals de comunicació a tots els centres, alguns han incorporat altres figures per millorar la relació entre les famílies i l'escola, sovint contractades per l'AMPA. S'han incorporat a alguns centres, per exemple, educadors o psicopedagogs, responsables de dinamitzar la relació de les famílies amb els mestres i intentar arribar a les famílies amb necessitats socials, de controlar l'assistència dels nens, el menjador i les beques. Així com també, altres figures com el tècnic d'integració social del qual caldria delimitar millor les funcions. A l'escola Siluetes, la consergeria i l'educador social són un canal efectiu de comunicació amb els pares, ja que reben els nens i s'esforcen per mantenir contacte amb les famílies de manera quotidiana.

En el cas de famílies nouvingudes, que no coneixen el català ni el castellà, per establir comunicació inicialment, o per les tutories o altres reunions importants hi ha escoles que utilitzen mediadors naturals, ja siguin els mateixos nens o coneguts de la mateixa nacionalitat, o bé mediadors o traductors professionals de diferents serveis municipals.

Aquests pares, tanmateix, queden incomunicats quant a les informacions i contactes quotidians. La manca de competència lingüística impossibilita fins i tot la comunicació més elemental amb l'escola i amb els mestres, i es fixa una distància entre aquests pares i la vida escolar dels seus fills, que els impedeix compartir les experiències i els aprenentatges que realitzen. No prendre mesures des del principi pot fer que s'estableixi i es normalitzi la incomunicació, de vegades definitiva, entre la família i l'escola, i entre la família immigrada i les famílies autòctones o d'altres orígens.

La manca de competència lingüística és un obstacle per l'establiment de canals de comunicació amb els pares nous, però no és l'únic. En molts casos, existeixen molts altres obstacles, com l'analfabetisme o distàncies culturals enormes, entre les quals es troba la mateixa concepció de l'escola. Però l'accés a la informació, traduïda oralment o per escrit, i la possibilitat de diàleg, són necessaris i és la condició determinant de qualsevol adaptació i participació a la realitat escolar dels pares d'origen immigrant.

Per tot això, sembla important la presència d'un mediador intercultural en les primeres fases d'incorporació a l'escola de les famílies noves, però també és cert que no s'hauria de cronificar una relació com aquesta i que s'han de buscar estratègies perquè aquestes famílies aprenguin el català i puguin comunicar-se directament amb els docents. A més, més enllà dels cursos més formals de català, es podria pensar en l'organització de trobades informals o de tallers per parlar de l'educació dels fills, per tal de millorar l'ús de la llengua, la qual cosa permetria el coneixement i la millora de les relacions entre les famílies, alhora que un aprenentatge menys acadèmic del català<sup>49</sup>. També s'haurien de fomentar les parelles lingüístiques interculturals dins els centres, organitzar activitats per fer els deures amb els pares presents i amb un docent<sup>50</sup>, que no només reforçaria el que fan els alumnes a l'aula, sinó que també seria un aprenentatge per als pares, lingüístic i sobre l'escola i el que aprenen els seus fills .

---

<sup>49</sup> Segurament existeix més resistència o por per assistir a una aula, amb un professor, amb unes activitats a fer, que no pas a una trobada entre pares per prendre un cafè i parlar de coses interessants.

<sup>50</sup> Creiem que cal que sigui una persona qualificada perquè les famílies reconeguin l'activitat i també perquè, en el cas que no es tracti del mateix docent de l'aula, aquest el reongui com un igual i s'hi coordini.



#### 10.9.4. La participació de les famílies autòctones i immigrades en els centres escolars

En gairebé tots els centres, es fa palès un grau de control considerable de la participació dels pares al centre i, també, una determinació important, per part de l'equip directiu, de les condicions en les quals transcorre aquesta participació.

En general, la direcció és un càrrec que es renova poc i es fa sempre per motius com la jubilació o el trasllat. Als centres etnografiats, molts dels directors feia molts anys que ho eren o havien succeït d'altres diferents que hi havien estat durant molt de temps. En les circumstàncies actuals, és un càrrec que requereix una vocació de servei i una actitud especial, ja que, aparentment, la diferència de sou no justifica la responsabilitat ni la quantitat de treball que els toca desenvolupar. També podria ser que estigui en relació amb les ambicions de promoció dins del marc institucional. De fet, hi ha centres que tenen problemes per tenir director, així que caldria millorar el reconeixement d'aquesta figura i pensar si hauria de lliurar-se-li la càrrega docent.

En alguns centres s'observa una unitat d'actuació notable entre l'equip directiu i l'equip pedagògic, mentre que en d'altres, aquesta unitat no és tan palesa i fins i tot es posa en evidència la disparitat de criteris i la manca d'unitat i la divisió dels equips. La unitat és especialment important en aquells centres amb una elevada proporció de nens i famílies immigrades, ja que, en aquestes escoles, no és possible continuar de manera rutinària amb els currículums establerts, ni tampoc continuar fent veure que funcionen. De fet entre els centres visitats, hem detectat exemples d'equips que treballen amb un grau notable d'acord entre direcció i la resta, i altres on sembla haver-hi una discordància notòria. La unitat de l'equip pot ajudar a trobar solucions metodològiques i organitzatives als problemes plantejats i sobretot tirar-les endavant amb èxit. La unitat de criteris d'actuació dota de direcció i sentit el treball de l'equip. La reducció de baixes laborals dels docents pot ser un bon indicador, si es combina amb altres, d'aquesta condició.

Els motius de fractura dels equips poden ser diversos. En algunes etnografies, se cita la diferència de criteris entre partidaris d'antics i nous directors, entre mestres d'edat i amb plaça fixa i joves suplents o interins, de directors partidaris de relacions "verticals" o "controladors" i altres que intenten involucrar-se més. Amb el material existent, no és

possible intentar fer-ne una tipologia, però sembla clar l'efecte de la fisura en els equips, independentment de les raons per les quals es materialitza. Pot ser que un equip directiu es plantegi realment canviar la tendència al fracàs escolar o millorar les relacions amb els pares i la participació d'aquests, però si ho fa sense crear acord i consens entre la resta de l'equip, d'una banda, i els pares, de l'altra, el projecte té molt poques probabilitats d'èxit.

Totes aquestes circumstàncies que s'han anat citant més amunt, tenen una repercussió rellevant en les relacions que s'estableixen entre els pares i l'escola, ja que configuren el marc on aquestes es desenvolupen.

Cal destacar que les idees sobre com és o com hauria de ser la participació dels pares a les escoles és diversa, però en parlar de participació, tothom sembla referir-se a un concepte subjectiu que no cal definir. Quan es parla de manca de participació, s'afirma que els pares no fan el que "haurien de fer". Aquestes concepcions palesen una manca de diàleg i de consens i també unes relacions bastant desiguals on uns, des de l'escola, donen per suposat que són ells, els qui han de dir com han de ser les relacions i com han de fer els pares les coses.

De fet, el model que es proposa potser no és, realment el que es pretén en el fons. Per exemple, és molt comú entre els docents la queixa que els pares no participen, que costa que vagin a les tutories o que no s'interessen prou per l'educació dels seus fills. Paradoxalment, si contemplem els horaris de les tutories a la majoria de centres, semblen precisament pensats per obtenir això que denuncien.

La majoria de famílies, entre les quals es troben també les immigrades, confien en l'escola, i en general, estan contents del servei que els ofereix, però una bona part no consideren necessari anar a parlar amb el mestre gaire sovint si no hi ha problemes concrets per tractar<sup>51</sup>. Les famílies tenen diferents expectatives sobre l'escola o l'escolarització del seus fills. I també diferents expectatives de relació i de participació a l'escola. Algunes famílies es queixen que no es té prou en compte la seva opinió o que no poden parlar amb els mestres quan ho consideren necessari.

---

<sup>51</sup> En canvi, a la majoria dels pares, els motiva assistir a festes i esdeveniments de l'escola on participen els seus fills.

La participació dels pares a les escoles és, en general molt reduïda, tant entre els autòctons com entre els immigrants. D'una banda, el model de vida no deixa gaire temps lliure i, d'altra, potser es percep la contradicció que existeix entre exigir, la participació i l'existència d'un model en realitat tan poc participatiu.

La participació dels pares a les AMPA és baixa en totes les escoles observades. També es detecta una certa tendència a la poca renovació de les juntes directives, formades per "els de sempre". Un tret comú a totes les associacions és el poc poder i pes que tenen entre els pares i en les decisions dels Consells escolars dels centres. Moltes es queixen que els equips directius les tenen en compte més com a proveïdores de serveis i mà d'obra que com a sòcies en la presa de decisions. Potser, per això, en centres amb elevat percentatge d'immigrants i on l'AMPA està en perill de desaparèixer, la direcció es preocupa molt per activar-les.

Malgrat aquests trets generals que tenen en comú, hi ha diferències notables entre les AMPAs i el seu funcionament. El paper de les AMPAs és relativament més actiu en les escoles que compten amb un teixit social consolidat (relacions establertes dins i també en força casos, fora de l'escola), en les quals una part dels pares, disposa del temps i de la voluntat de participar en l'organització d'activitats, així com també té capacitat per a fer-ho. A més, un motiu afegit és la necessitat que els serveis que l'AMPA oferta funcionin. Per això, sempre hi ha renovació de càrrecs quan cal, tot i que no sigui de bon grat. Es tracta d'escoles amb relativament baixa proporció d'alumnes d'origen immigrant<sup>52</sup>, que constitueixen al voltant de la quarta part de la població escolar. En aquestes escoles les famílies immigrades normalment participen poc, tant a l'AMPA com a la majoria d'altres activitats. Les AMPAs no sempre són representatives dels interessos i necessitats de tots els pares. Sovint estan portades i serveixen els interessos "dels de sempre" i es presenten tancades a altres pares i a les seves necessitats. De vegades, aquestes actituds no són conscients i es pensa, de bona fe, que les activitats que a ells no els interessin no són interessants o necessàries per ningú.

La poca participació a les AMPAs, o la seva quasi inexistència en alguns centres on hi

---

<sup>52</sup> Dins el nostre perfil d'escoles amb presència d'aquest alumnat.

ha una alta concentració d'immigrats, sembla relacionada amb la manca de temps per dedicar a d'altres activitats més enllà del dia a dia, però també amb la poca integració dels pares de diferents orígens i comunitats nacionals o culturals en el marc de la comunitat educativa. Aquesta poca participació també es pot relacionar amb el desconeixement de l'associació.

En les escoles amb elevada proporció de famílies immigrades, participa a l'AMPA una part reduïda dels progenitors. Això es fa més evident en les que tenen un gran nombre de famílies de nivell cultural baix. La seva activitat reverteix escassament en la dinamització de la resta de pares o en activitats que puguin ser positives per als alumnes i el que fan és, bàsicament, proveir serveis indispensables. En alguns casos, l'associació està tancada en ella mateixa, aïllada i té una influència negativa sobre els pares, ja que potencia la divisió i, fins i tot, el rebuig als immigrants. Un exemple es pot trobar en l'AMPA de l'escola el Pollet, que està molt recolzada per l'equip directiu i pel Centre de Barri de l'Ajuntament, però que compta amb poca participació dels pares en general i nul·la per part dels pares immigrants. A l'escola Siluetes, l'AMPA va passar una crisi molt forta i va estar a punt de desaparèixer, però es va superar amb la incorporació de mares marroquines i romaneses. La participació de mares immigrades a les activitats, en aquest cas, va permetre la continuació de l'activitat i és un factor més per afavorir la integració de tots els pares al funcionament de la comunitat escolar.

Les diferències que es poden apreciar entre aquests tres casos d'AMPA d'escoles amb una proporció de famílies immigrades que se situa al voltant del 70%, és que a l'escola Siluetes hi ha tot un projecte en funcionament per afavorir la integració de les famílies a la comunitat escolar i les bones relacions entre les famílies i els professors<sup>53</sup>, mentre que a les altres dues no n'hi ha, la comunicació d'aquest centre amb els pares inclou el fet d'escoltar-los i no s'espera que executin els que ells el manen, sinó que els consideren una de les parts del diàleg. D'altra banda, en els altres dos casos no hi ha una acció tan global de tot l'equip en funció dels objectius compartits; en un, els pares estan exclosos

---

<sup>53</sup> Aquest projecte, compartit per tot l'equip, contempla des de l'obertura de l'espai i les aules als pares, fins a escoltar i estar atents a les necessitats econòmiques que tenen algunes famílies i ajudar-les a sol·licitar beques o en altres qüestions. Tot i això, la participació dels pares no és gaire elevada, però és possible i es veu clarament que existeix una relació bastant directa entre els enfocaments globals clars i que comporten l'acció conjunta per part de tot l'equip del centre, incloent-hi el personal no docent. També és directa la resposta dels pares quan se senten escoltats realment, acceptats i atesos en les seves necessitats.

de la vida del centre i de la participació real i, en l'altre, tampoc no hi ha una unitat d'objectius i d'acció de tot l'equip, tot i que el plantejament de l'equip directiu és obrir més el centre als pares i involucrar-los en algunes activitats, incloent-ne algunes que es realitzen durant l'horari lectiu.

Intentant ser sintètics i, per tant, reduccionistes, en tots els centres, la participació a l'AMPA es podria definir com a baixa. Si tenim en compte la immigració, veiem que, en aquells centres amb una menor presència, es detecta un percentatge d'associats més alt, unes juntes amb més membres (tot i no treballar-hi tots), la realització de força activitats i la fàcil renovació de les juntes. Per contra, en centres amb major presència de famílies immigrades el nombre d'associats és menor, les juntes estan formades per menys membres, és més difícil la renovació i el nombre d'activitats organitzades és menor. De fet, hem trobat centres d'aquests darrers, on l'equip directiu s'esforça per mantenir l'AMPA i, com suggeríem, ho fa possiblement, per garantir la continuïtat de la prestació de serveis.

#### 10.9.5. La relació professorat-famílies

La majoria dels centres fan una jornada de portes obertes durant el temps de la matriculació per presentar els centres als pares que hi volen dur els nens. Normalment, un cop ja s'han matriculat, es fan sessions informatives a l'inici del curs diferenciant els de nova incorporació al centre d'aquells que ja el coneixen.

Durant el curs es realitzen les reunions de pares amb els tutors dels fills. L'horari de tutories sol estar sempre dins de l'horari escolar. En molts casos, els pares, quan els convoquen, han de demanar festa o no poden assistir-hi. Alguns mestres manifesten que hi ha pares que no hi acudeixen, quan els truquen, i una part dels pares demana que hi hagi altres horaris de tutoria. S'acostuma a convocar primer els pares dels nens que presenten alguna problemàtica determinada. Els altres pares, normalment, també se'ls convoca almenys un cop abans d'acabar el curs. Però, en alguns centres, no es fa la reunió si no és necessària, és a dir, si el mestre considera que no hi ha problemes. Els temes de què es parla en aquest àmbit formal i poc freqüent de relació són sempre referits a assumptes que tenen rellevància per l'escolarització dels fills, molt especialment sobre qüestions de conducta i comportament. Alguns tutors segueixen un

protocol d'entrevista (en la primer tutoria) i intenten recollir informació sobre la família i l'infant (activitats extraescolars, conducta a casa...). També expliquen qüestions que creuen que poden ajudar al seguiment del rendiment del nen o de la nena per part de les famílies (agenda, deures, etc.). Això sí, com hem dit, massa sovint, en privat o en públic, el missatge que dóna el docent quan convoca els pares és negatiu (hi ha un problema, quelcom a resoldre...). Poc sovint es fa per comunicar alguna cosa bona, la qual cosa seria més ben rebuda per les famílies i aniria teixint llaços.

En general, els pares no demanen una reunió amb el tutor, tot i que, puntualment, alguns sí que ho fan. Els motius pels quals solen demanar reunions són, o bé per problemes, o bé quan es tracta de pares que segueixen l'escolaritat dels seus fills, per informar-se sobre estratègies dels mestres, per veure com poden col·laborar a casa amb el que s'està fent a l'escola, o per queixar-se. Un motiu que sovint empeny els pares a demanar reunions amb els mestres, de vegades col·lectives, si ho creuen necessari, és que hi hagi situacions de conflicte, com per exemple, l'agressivitat d'alguns nens a classe, que preocupa els pares dels nens que són afectats per les conductes d'altres, dins de les aules o al pati. També poden demanar reunions amb el director si hi ha queixes sobre el mestre o algun problema greu de conducta.

Només en un centre, els pares poden anar habitualment fins a les aules i la relació quotidiana dels mestres amb els pares transmet confiança i bona sintonia. Les relacions en aquesta escola es perceben cordials i, encara que són professionals i cenyides a les relacions escolars, en sentit ampli, desprenen un aire de familiaritat. Aquesta relació quotidiana entre pares i mestres que permet el contacte i la comunicació i inspira confiança i tranquil·litat als pares, no es percep a la resta d'escoles visitades.

A l'escola rural, les relacions més properes que, de manera indubtable, es mantenen entre mestres i alumnes, no es comparteixen entre els pares. Quan es toca el tema del professorat i de l'escola, la majoria de les famílies mostren prudència i deixen entreveure que hi ha unes relacions desiguals i uns interessos diferents en joc, i, també, que es fan prevaler els criteris i els interessos dels que es troben en les posicions més fortes, és a dir, els docents. Però de tots aquells aspectes la responsabilitat dels quals, ni el sistema educatiu ni els mestres, no en volen assumir la responsabilitat i, ni tan sols, compartir-la. En general, els pares reconeixen, agraeixen i valoren molt positivament

l'esforç dels mestres per als seus fills.

En general, hi ha una certa tendència dels pares a participar més quan els fills són petits<sup>54</sup>, quan són al Parvulari o en els cursos més baixos de l'Educació Primària, i es van distanciant, gradualment, en els cursos més alts i, encara més al passar a l'Ensenyament Secundari. El contacte diari amb els professors que es manté durant el parvulari va disminuint a mesura que van avançant els cursos, ja que la presència física i el control directe i diari dels pares semblen menys necessaris. Aparentment, a mesura que augmenta el curs, l'escola i els docents van tancant-se, les famílies van perdent aquella necessitat de saber cada dia què passa i els alumnes, especialment quan són a l'institut, van evitant el control patern dels estudis. Seria interessant d'analitzar en profunditat aquest progressiu distanciament i la responsabilitat que té cadascú perquè això es produeixi, sobretot en anar apropant-se als instituts. Encara és més interessant que el distanciament es faci en una etapa de màxima preocupació de les famílies a causa de l'edat dels seus fills, que són en plena adolescència i però, també, dels perills que veuen en els centres de secundària. De fet, molts pares opinen que encara són massa petits per barrejar-se amb els nois i noies de l'institut i consideren que aquest canvi era millor abans, perquè tenien dos anys més i eren més madurs per afrontar-lo.

La relació amb els pares immigrants, que no entenen el català ni es poden expressar en aquesta llengua no en castellà, és difícil i requereix mediadors que transmeten la informació. Malgrat això, qualsevol altre tipus de comunicació és notablement difícil. En molts casos, la relació es limita a transmetre alguns preceptes.

Entre alguns directors i docents, existeixen alguns preconceptes que sens dubte influeixen en la seva percepció de les famílies immigrades, en les relacions que hi estableixen i en el pronòstic que fan de l'evolució escolar dels seus fills o de la integració d'aquestes famílies i la seva participació dins de l'àmbit escolar. Hi ha docents que tenen la percepció, malgrat que hi ha exemples que demostren el contrari, que, per molts pares magrebins, l'escola és una guarderia, i que deleguen, totalment, a l'escola els aspectes referents a la instrucció dels seus fills. També noten diferències de gènere, ja que l'interès que manifesten els pares és diferent segons que es tracti d'un nen

---

<sup>54</sup> També alguns dels docents creuen que aquesta participació és més important a infantil.

o una nena. Opinen que no volen participar i que costa que vinguin a les tutories i sobretot que segueixin les seves indicacions. Els mestres formulen comentaris del tipus: “són diferents”, “no tenen cap interès”, “és una altra cultura”, “tenen uns altres paràmetres”, etc.

Efectivament, es podria pensar que molts dels problemes escolars que s’interpreten com a problemes ètnics, corresponen a diferències de nivell socioeconòmic i d’instrucció. Així es creu que les famílies de l’Europa de l’est tenen, en general, un nivell educatiu alt, mostren molt interès per l’educació dels fills, volen que els seus fills continuïn estudiant i volen col·laborar amb l’escola. Això passa perquè veuen l’escola com un mitjà d’ascensió social. D’altra banda, els alumnes sud-americans serien poc treballadors i no segueixen tant la trajectòria escolar per diferents motius. Això sí, generalment, les mares immigrades, tant les d’Amèrica del Sud com les marroquines, parlen bé del professorat i valoren positivament el treball que fan amb els seus fills al centre. Com hem anat indicant, a les escoles, es classifica de l’alumnat a partir d’aquestes creences prèvies, prenent forma, en la pràctica diària, en agrupaments pel criteri que uns són més moguts que els altres, están més o menys predisposats a l’estudi, són més o menys capaços d’aprendre... A més, aquests prejudicis també tenen la seva concreció en la relació amb les famílies i mantenen les distàncies amb determinades famílies (sobretot, musulmanes). Així, tenen menys predisposició per comunicar-s’hi, creuen que no tenen interès per implicar-se en el centre i justifiquen això amb pràctiques que també realitzen altres famílies, però que no es veuen de la mateixa forma.

#### 10.9.6. La relació famílies immigrades i autòctones

Si bé és cert que la llengua determina en gran mesura les relacions socials entre les famílies, en les relacions més superficials i informals intervenen molts altres factors, com l’ambient que hi ha al centre, o si es sol anar a l’escola a peu o en cotxe. Així, a les escoles on hi ha un bon ambient, els pares de tots els orígens se solen saludar i fer algun comentari quan van a deixar els seus fills o mentre esperen que surtin de classe. Les mares que van a l’escola caminant estableixen més relació amb altres, que no pas les que deixen els seus fills en cotxe i marxen corrents a treballar. Moltes de les converses que es produeixen entre mares autòctones i immigrades tenen lloc en els desplaçaments



a peu, durant els quals estableixen contacte i conversa. També influeix el fet que, a l'escola, existeixi un espai obert que faciliti la relació entre els pares mentre esperen els nens a l'entrar o sortir o que hi hagi espai per aparcar el cotxe en el cas que sigui la forma de desplaçar-se a l'escola.

La visió dels immigrants per part de les famílies autòctones és molt condicionada per certs estereotips culturals i pel fet de que han suposat canvis notoris en el panorama dels centres. El col·lectiu que rep pitjor consideració tan per part de les famílies autòctones, (així com també dels mestres i de les altres famílies immigrades) és el marroquí, que apareix com el més tancat. D'altra banda, no es manifesten dificultats de relació amb les famílies d'Amèrica del Sud o d'altres orígens dins de l'àmbit escolar, tot i que és difícil que les relacions el transcendeixin. Les xineses es mantenen invisibles.

L'arribada i concentració d'immigrants a algunes escoles és un element que preocupa i desagrada a molts pares que, si poden, prefereixen dur els seus fills a escoles amb menys concentració.

En canvi, a l'escola rural, l'arribada d'immigrants al centre sembla perfecta, ja que així són més alumnes a l'escola i asseguren que no tanqui. També consideren que els pares d'aquest alumnat hauria de fer un esforç major, ja que des del punt de vista dels altres pares (i de les mestres), són les famílies immigrades les que s'haurien d'esforçar per tal d'integrar-se. Les relacions entre les famílies de l'escola són puntuals o pràcticament inexistent, si no es tracta de relacions que ja existeixen fora, com és el cas de les famílies autòctones que viuen al nucli del poble o les portugueses que viuen al mateix lloc. Com hem indicat, molts dels pares que trien un centre rural, no ho fan amb la intenció d'integrar-se més en el funcionament o en la comunitat escolar o per tenir ells una xarxa de relacions nova, sinó que ho fan per la comoditat que comporta la proximitat, perquè el seu fill tenia problemes en altres escoles més grans, perquè pensen que els nens estaran millor atesos o perquè construeixin xarxa els seus fills (i per això sí que es mobilitzen).

### 10.9.7. La relació entre famílies immigrades

Hi ha una certa tendència dels pares immigrants a relacionar-se segons els països de procedència. I, també, segons la llengua que parlen. Les persones de la mateixa nacionalitat que fa més temps que són a Catalunya poden oferir recolzament i ajut als que han arribat més recentment. Aquesta relació es produeix entre els nouvinguts i els compatriotes més assentats de totes les nacionalitats. De fet això s'observa fins i tot en la distribució de l'espai a la porta del centre i en la formació de grups, els quals tots consideren tancats, sense adonar-se que ells també fan el mateix.

Les mares d'Amèrica del Sud són, comparativament, les que es relacionen de manera més oberta i àmplia, i a l'extrem oposat, les marroquines són les més tancades. Per la seva banda, les mares marroquines es donen informació i s'ajuden molt mútuament<sup>55</sup>. Aquesta relació, que al principi ofereix orientació i suport i facilita l'accés als diferents serveis necessaris, després pot acabar també generant un cert tancament de les famílies d'aquesta comunitat. Novament el coneixement lingüístic limita les relacions i quan existeixen les circumscriuen a comentaris superficials. També, com hem dit, quan hi ha relació per convivència en un mateix barri, venir a peu al centre i participar en activitats conjuntes fa que els llaços s'estrenyin més. Tot i això, sempre se sol mantenir una relació centrada en "els més propers". El subgrups de relació s'han d'analitzar a la llum del perfil de les famílies, de manera que, si hi ha un nombre important de famílies d'un determinat origen aquestes tendeixen a relacionar-se entre elles al mateix temps que creen agrupaments interns per altres criteris (origen geogràfic més concret, religió comuna...).

### 10.9.8. El paper dels altres agents educatius del centre

A més de l'educació formal dins de les aules, l'escola ofereix també altres relacions educatives que se situen dins de l'àmbit no formal o informal, com les que s'estableixen amb educadors, monitors, dinamitzadors o conserges. Hem pogut veure com aquests professionals també col·laboren a crear una altra dinàmica de relació, tot i que sovint es

---

<sup>55</sup> Les algerianes, en general, es volen distingir de les marroquines. De fet, es molesten molt amb les persones que pensen que tots són iguals i que les "confonen" amb marroquines.

veuen condicionats per la cultura organitzativa del centre, el qual impregna d'una dinàmica concreta i els assigna unes funcions determinades.

En una de les escoles hi havia una educadora que es considerava molt important i imprescindible perquè representava una altra forma d'establir un canal de comunicació per arribar a les necessitats de totes les famílies alhora que també gestionava les ajudes. Un projecte nou, i ja es valora positivament, de manera que el recomanen a altres centres. La relació que manté amb les famílies, el fet que cada dia, al matí, estigui a la porta, parli amb els pares i es coneguin, permet un caliu més familiar que possibilita treballar-hi i apropar-s'hi amb més confiança.

La figura del conserge varia molt en funció del centre. Així, mentre en uns és molt reconeguda, ja que té contacte directe amb els pares a tota hora d'entrada i sortida de l'escola, coneix el nom de tots els nens, juga amb ells i comparteix amb les famílies tot tipus d'informació relacionada amb les necessitats o expectatives respecte al centre, en d'altres, el seu paper es limita a obrir i tancar portes i fer petites reparacions. En aquests centres, com ens han dit docents i famílies: "és el porter", i el porter se sent invisible.

En altres centres, hi ha monitors d'acollida matinal que novament són valorats de forma diferent segons el seu tarannà i la manera com enfoquen la feina. N'hi ha que són molt ben valorats, ja que tenen molta mà amb els nens i juguen un paper molt important, tan educatiu, com social, com d'ajuda a la integració dels alumnes nous i alumnes nous. Altres monitors passen per allà sense que es noti la seva presència. Alguns monitors diuen que se senten reconeguts per part dels docents i que es valora el seu paper educatiu, mentre d'altres no.

La història anterior, les experiències viscudes, influeixen també en les relacions més o menys fluïdes, establertes entre el personal no docent i els monitors i amb els docents i l'equip directiu. De fet, l'existència de tensions és marcada, normalment, per la naturalesa de les relacions que mantenen.

En un dels centres hi havia un professor d'àrab gens reconegut i poc considerat per la resta de docents. Tnmateix, era, a ell, a qui algunes famílies immigrades per demanar

consell i informar-se. Aquest és un exemple, com molts altres, de professionals mal aprofitats en els centres visitats i que, amb el reconeixement i la coordinació necessàries, podrien trencar dinàmiques negatives i afavorir relacions amb les famílies.

El personal de cuina (cuiners i monitors), en darrer lloc, també són importants. El menjador escolar i les activitats extraescolars posteriors també són un espai d'educació no formal. Al menjador, es posen de manifest algunes peculiaritats que han significat diversos problemes, com les prescripcions alimentàries dels musulmans, que s'han solucionat de manera satisfactòria en tots els centres on s'ha realitzat l'observació. Normalment la solució s'ha trobat oferint diversos menús que tenen en compte tant aquestes exigències, com la possibilitat d'altres menús de règim, adequats a diferents malalties o afeccions. Entre aquests professionals, sense haver pogut aprofundir-hi molt, destaca el fet que també estableixen relacions amb les famílies i poden generar confiança, ja que són molt receptius a l'hora de dialogar i informar les famílies sobre el que mengen els fills i com ho fan.

Més enllà del condicionant del centre, el qual indica les funcions que ha de fer cada professional i que pot deixar més o menys marge de maniobra, podem veure que existeixen unes qualitats professionals entre els no docents que es valoren molt positivament per les famílies i que acostumen a facilitar la relació entre l'escola i la família<sup>56</sup>. Entre aquestes qualitats, destacaríem: la capacitat de treball i de desenvolupar les seves funcions, la voluntat de servei i atenció personalitzada, l'amabilitat; l'empatia, la capacitat d'escoltar les necessitats de les famílies (perquè se senten reconegudes), la capacitat de mantenir una relació propera amb les famílies i generar confiança, la capacitat de gestionar les situacions quotidianes i els conflictes que puguin sorgir i, per últim, ser un bon informador. És evident que, això, és possible de desplegar-ho quan el professional se sent valorat i recolzat per l'equip directiu els docents<sup>57</sup>, quan s'identifica amb el centre i amb els objectius que persegueix. Sentir-se part d'un projecte i sentir-se ben valorat és clau perquè qualsevol professional realitzi correctament les seves tasques.

---

<sup>56</sup> També hem vist que en alguns casos aquestes qualitats són vistes com a negatives des de la direcció del centre: n'hi ha que són etiquetats de ganduls i que es passen el dia xerrant amb les famílies i, per tant, perdent el temps.

<sup>57</sup> També en part per l'AMPA (la majoria de monitors i algun educador són contractats per l'AMPA i, per tant, en depenen).

## VI. Conclusions

Les opinions sobre les bones o males relacions entre l'escola i la família es construeixen d'allò que cadascú considera correcte i desitjable per assolir els seus objectius. Els models de relació normalment no es consensuen, sinó que acostumen a ser fixats pel centre i s'emmarquen dins de polítiques educatives més àmplies. Des d'una relació institucional asimètrica (on la família queda subordinada) s'especifica en quines activitats han de participar els pares i en quines no, així com de quina manera ho han de fer. S'estableixen uns drets i uns deures dels progenitors respecte a l'escola. I s'espera que ells compleixin la part que se'ls ha assignat amb responsabilitat. Quan no existeixen normes explícites, també hi ha comportaments que implícitament es consideren normals i comportaments desviats de la norma o anormals. I, des d'aquests paràmetres, els nous són, sovint, etiquetades com anormals. Perquè arriben en qualsevol moment, la composició de les famílies i/o unitats de convivència són diferents, els hàbits, les pautes de conducta i els valors que les sustenten són diferents, les seves llengües, cultures i religions són diferents, moltes vegades, també tenen un aspecte diferent; des del punt de vista econòmic, són pobres, i han vingut a treballar. Aquestes diferències són percebudes com un problema per a la institució escolar. Però també és cert que les famílies tenen la seva idea pròpia del rol que han d'assumir (fruit de la seva experiència en el/s sistema/es educatiu/s, les expectatives que hi dipositen i les seves possibilitats de lideratge del projecte educatiu dels fills) i, en ocasions, coincideix amb el de l'escola. D'altres vegades no hi coincideix, i això genera distàncies, malentesos i conflictes entre les dues institucions.

En aquest context, l'estudi realitzat, basat en metodologia qualitativa, ens ha permès detectar que la implicació dels pares al centre està relacionada amb una multiplicitat de factors, entre els quals detaquem uns quants i pararem a comentar-los tot seguit:

- Els espais del centre i el seu entorn.
- La organització del centre (cultura organitzativa, on inclouríem la gestió de l'espai i el temps).
- Les representacions i l'actitud i les expectatives de les famílies.
- La dinàmica de treball, les actituds i les expectatives dels docents i altres

professionals del centre.

- Els canals de comunicació i la seva eficàcia.

### **Els espais del centre i el seu entorn**

El primer factor, per ser contextual, és l'espai i la gestió que se'n fa. En aquest primer punt, ens centrarem bàsicament en l'espai, per deixar pel punt següent, la seva gestió i centrar-nos en el paper de l'equip directiu per mantenir-lo obert o tancat de manera física i simbòlica.

En les entrevistes i grups de discussió, però sobretot en l'etnografia, hem observat que hi ha tot un seguit de qüestions que cal tenir ben presents pel que fa a la gestió de l'espai del centre, en tant que pot afectar a la millora o empitjorament de les relacions entre professionals i famílies i entre les famílies mateixes. En l'espai i en la seva distribució hi ha decisions que pot prendre el centre però altres que no es poden canviar. Per això cal que distingim entre les decisions independents i les dependents. Entre les independents, ja que les dependents poden ser gestionades i, per tant, s'inclouen dins de l'organització del centre, destacariem:

- L'entorn del centre: la disponibilitat d'espai exterior d'espera i l'existència de places d'aparcament per a les famílies, creen un marc més o menys adequat per a desenvolupar-se les relacions.
- L'existència d'espais de relació propers (com ara un parc públic, per exemple) que permetin la continuïtat dels contactes.
- La disponibilitat d'un espai interior (pati) adequat.
- L'arquitectura de l'edifici: hi ha edificis que podem considerar còmodes i pensats per la funció que ha de desenvolupar, i altres que són complicats, en els quals és fàcil de perdre's-hi, i no són adequats per aquesta funció. Tot i que aquests darrers acostumen a ser edificis reutilitzats o antics, encara existeixen.
- La grandària dels espais i les aules, és a dir, l'existència de lloc suficient per a realitzar les activitats i per a disposar d'espais per l'AMPA, de recepció i espera de les famílies, etc.
- La mida, la distribució i l'equipament de les zones d'esbarjo (és a dir, si n'hi ha prou per dur a terme les activitats previstes, si és agradable, si té espais d'ombra,

si està equipat per fer activitats lúdiques...) condicionen l'activitat diària del centre<sup>58</sup>, però també de les relacions entre les famílies i de les famílies amb l'escola, ja que sovint es converteix en espai d'espera o d'organització d'activitats.

- I, puntualment, s'ha de tenir en compte si es realitzen obres en el centre escolar. El fet que sigui comú entre les escoles visitades, el fet d'haver adaptat els espais a l'increment de matrícula fa que hi hagi condicionants temporals, més enllà del que pot significar la modificació dels espais i la reducció, generalment, dels espais d'esbarjo.

### **L'organització del centre**

L'espai físic i la seva gestió reflecteixen el valor que es dona a l'educació, la seva funció i les relacions entre l'equip de professors i els pares del centre. La majoria de centres on s'ha fet l'etnografia tenen els espais tancats als pares. Probablement, existeixen moltes excepcions, però es podria considerar la limitació de l'accés físic de les famílies a l'escola com un indicador de l'actitud dels equips directius envers els progenitors i la seva participació en l'àmbit escolar, així com també com un element clar del funcionament, a la pràctica, d'aquestes relacions. L'excepció s'ha trobat en els dos centres més petits, que presenten diferències marcades amb els altres, en tants aspectes com ara la gestió de l'espai, l'acollida dels infants i dels pares o la relació del professorat i les famílies.

Més enllà del que determina la normativa, l'equip directiu marca una línia de treball i condiona, d'una manera important la relació dels pares amb el centre. Una de les qüestions per la qual es concreta el tipus de gestió, per seguir amb l'anàlisi feta, és la que es fa amb l'espai físic i simbòlic; és el que hem anomenat, anteriorment, gestió de l'espai dependent del centre. Les principals qüestions que es gestionen d'una forma més oberta o més tancada a les famílies són:

---

<sup>58</sup> La situació de les aules (si tenen accés directe al patí, si tenen llum natural...) condicionen les activitats que s'hi realitzen.

- Els horaris d'obertura i tancament dels espais de l'escola, del recinte (i el temps que es mantenen les portes obertes).
- El sistema d'obertura i tancament, si és automàtic o si hi ha un conserge (i el paper que aquest desenvolupa).
- El nombre de portes obertes i tancades, és a dir, els accessos possibles al centre.
- La delimitació dels espais, és a dir, on poden entrar i on no poden entrar les famílies i quan poden fer-ho. Poden ser límits reals o imaginaris, però que són traspassats.
- Com és, quin és i com s'organitza l'espai d'espera dels pares. Cal tenir en compte si les famílies poden anar fins l'aula, si es poden esperar al pati o si ho han de fer a la vorera, si hi ha espai suficient o estan premsats...
- La disponibilitat d'ús dels patis, en horari extraescolar.
- La decoració dels diferents espais del centre. En aquest cas interessa, especialment, els espais freqüentats per les famílies; si són agradables o no ho són (condicions de conservació, color, decoració), la qual cosa es converteix en més o menys acollidor el centre escolar. A més, també cal tenir en compte el reconeixement de la diversitat cultural en aquestes decoracions, la qual cosa és un indicador de consideració en totes les famílies i tot l'alumnat del centre.
- La localització i les condicions dels espais de trobada i reunió de les famílies; on se situen els espais i on és el local de l'AMA, si en té, és un indicador més del reconeixement i del paper que se'ls atorga.
- La localització, la informació que es dona (des del centre i l'AMPA) i l'actualització del tauló d'anuncis adreçat a les famílies, i l'existència i promoció d'ús que es faci de la bústia de suggeriments.

Tots aquests punts de gestió es relacionen amb l'estil de l'equip directiu. Del nostre treball es desprèn que existeixen diferents models de gestió del centre i que, aquests, marquen la dinàmica interna de l'escola, així com també les relacions que s'estableixen amb famílies (i l'AMPA). Intentant ser sintètics, hem pogut diferenciar entre el que considerem una gestió vertical i una gestió horitzontal. La primera es caracteritza pel domini de la relació jeràrquica en els contactes i el domini des de l'equip directiu de la dinàmica del centre. D'altra banda, el que hem considerat com a gestió horitzontal es



caracteritza per l'existència d'una relació més igualitària (pot ser real o aparent) entre l'equip docent, la resta de professionals del centre i de l'AMPA i la major participació d'aquests en la presa de decisions (podríem dir que es pretén it democratitzant les decisions. Seguint aquesta diferenciació inicial, malgrat les moltes petites diferències que existeixen, ja que cada centre té dinàmiques pròpies, es pot diferenciar els models directius o tipologies de direcció següents:

- Vertical pur: hi ha una relació jeràrquica molt evident de l'equip directiu que impregna les relacions amb la resta de professionals i amb les famílies i els seus representants a l'AMPA i al Consell Escolar. Es tracta d'una gestió molt dirigida per l'equip, amb molt poca atenció cap a les famílies i els altres professionals, dels quals no n'afavoreix la implicació (estil autoritari, autocràta, amb comunicació unidireccional).
- Vertical aparentment democràtic: aquest tipus de gestió és com l'anterior, ja que la presa de decisions la realitza l'equip, però s'emmascara en una aparent democratització, és a dir, es realitzen consultes, s'escolta a la resta de professors i a les famílies però a la pràctica les decisions ja són preses i la línia a seguir és clara. Sovint aquest tipus de gestió acaba desincentivant-ne la implicació, ja que es percep que no se'ls escolta realment.
- Horitzontal dirigit: com hem indicat, quan ens referim a una qüestió horitzontal, volem dir que es té en compte la resta d'agents de l'escola i es prenen en consideració les seves aportacions. Així, a diferència de l'anterior, en aquest cas, la gestió té en compte les aportacions que es puguin realitzar, però també és cert que, malgrat això, els prenen decisions que poden o no estar d'acord amb les opinions recollides, ja que domina la realització del projecte o el manteniment de l'ordre establert en el centre. Podríem dir que aquest model afavoreix la participació però, en darrera instància, es mostra inflexible davant de determinats canvis.
- Horitzontal no dirigit: podríem qualificar aquest tipus de gestió d'un *laissez faire*, ja que mancaria un lideratge de l'equip docent i es caracteritza, la gestió, per tenir en compte totes les aportacions i acabar resultant inoperant. És a dir, es

dilata en el temps, sota l'aparent consulta, qualsevol qüestió a resoldre i, quan es pren una decisió, es fa responent al “vent que més bufa”. En alguns casos, aquesta manca de lideratge pot ser deguda a l'existència d'enfrontaments entre els docents i a la resistència, per part d'aquests, a dur a terme propostes de la direcció<sup>59</sup> o al desencís de no creure que hi hagi cap manera de fer funcionar el centre.

- Horitzontal participatiu: aquest darrer model, pel qual ens inclinàriem ja que seria el que creiem que permetria una millor relació entre els professionals del centre i amb i entre les famílies, es caracteritza, com l'anterior, per una gestió que té en compte la resta de professionals del centre i les famílies, sobretot les representades per l'AMPA i els membres del Consell Escolar. La diferència amb l'anterior seria la presa de decisions conjunta i la poca resistència a la introducció de canvis. Això comporta el major sentiment de comunitat educativa de la qual s'escolta l'opinió i es tradueix en fets (comunicació bidireccional, *feed-back*).

Aquests models es veuen reflectits en la gestió del centres (organització de l'espai del temps, en la presa de decisions i en les relacions que s'hi estableixen.

### **L'actitud i les expectatives de les famílies**

La gestió anterior es reflecteix en la dinàmica quotidiana dels centres i, per tant, marca la relació amb les famílies i l'AMPA. Els anteriors models indiquen diferents formes de relació amb aquestes associacions, que van, des d'ignorar anant des de la seva existència per tot allò que no sigui prestació de serveis, fins a valorar-los per a la presa de decisions, passant per diferents situacions concretes que no varien segons qui són els interlocutors. Val la pena de dir que tampoc s'exerceix igual el lideratge dins l'AMPA i que, per tant, tampoc no és igual la relació que mantindrà amb la direcció<sup>60</sup>.

---

<sup>59</sup> Això fa que qualsevol iniciativa es vegi biocotdejada i que, per tant, hi hagi la sensació que no s'avança.

<sup>60</sup> Sobre la participació de les famílies en les associacions de mares i pares d'alumnes, consulten: Garreta (2008).

Normalment, les AMPAs consideren que mantenen bones relacions amb els equips directius, amb els quals, en alguns casos, es podria pensar que, més aviat, les tenen de dependència. Si ho relacionem amb la presència d'immigració, en els centres estudiats que en tenen un menor percentatge, les AMPAs gestionen les activitats extraescolars i el servei de menjador i acollida matinal, i els pares immigrants solen participar-hi molt poc. I quan ho fan de vegades no s'ajusten als criteris de "normalitat" establerts tàcitament pels habituals de l'AMPA quant a activitats que interessin, horaris, assistència a les reunions i tot un seguit de diferències que, al ser jutjades i no considerades, acaben dissuadint als pocs pares immigrants que es plantegen d'implicar-s'hi, en bona part perquè els fan sentir exclosos.

A les escoles amb un nombre més elevat d'alumnat immigrant, normalment les AMPAs entren en crisi<sup>61</sup>, perquè responen als interessos d'una minoria de famílies i gestionen les activitats per aquesta minoria, tancant-se encara més als que no són socis, queixant-se de la poca participació en general i culpant d'aquesta poca participació els immigrants, els quals, si bé és cert que no hi participen, tampoc no són la causa de la situació. Aquest fet es fa palès a les escoles visitades. Això sí, també hem detectat escoles amb un elevat nombre d'immigrants que han superat aquesta crisi, després d'estar a punt de desaparèixer l'AMPA. El procés desenvolupat no hagués estat possible sense la gestió de l'equip directiu i els líders de l'AMPA per tal d'optimitzar les relacions entre famílies i centre, i que han afectat tots els àmbits, des de la gestió de l'espai físic, l'acollida, els canals de comunicació i la participació dels pares.

Més enllà de l'AMPA, durant el treball, tant docents com famílies han utilitzat el terme integració per referir-se al grau d'implicació en el centre i en el projecte escolar i educatiu dels seus fills. Per a uns i per als altres, tot i la diversitat interna, no indica el mateix. Per als docents, als quals ens referiem posteriorment, la integració de l'alumnat vol dir que no presenten problemes, especialment de caràcter conductual. D'aquí ve el xoc major d'aquells que semblen no adaptar-se o realment no ho fan en aquest nivell. D'altra banda, quan es refereixen a les famílies, integració significa que porten regularment els seus fills i es preocupen quan hi ha dificultats, acudeixen a l'escola

---

<sup>61</sup> Disminueix dràsticament el nombre d'associats (als altres centres amb percentatge baix, tampoc no hi participen massa, però el nombre d'associats és més alt), les activitats organitzades i es fa difícil la renovació de càrrecs.

quan se'ls ho demana i participen en les activitats que organitza el centre i, en menor mesura, ja que no sempre n'estan informats, en l'AMPA.

Les famílies, per la seva banda, definirien la integració dels seus fills a partir del fet que volen anar a l'escola i que s'hi senten a gust, ja que no hi ha problemes amb els companys ("té amics"), ni amb els docents. Referint-se a ells mateixos, la integració significaria que mantenen una relació cordial amb la resta de progenitors (generalment més cordials amb uns que amb els altres ja que es normalitza l'existència de grups) i els docents. Per als pares, la integració no significa necessàriament la creació d'una xarxa de relacions per a ells, sinó que les relacions que mantenen es fan en base a l'objectiu de construir una xarxa de relacions estable per als fills i que tingui efectes positius en el seu procés socialitzador i educatiu. La relació cordial amb els docents vol dir que els coneixen i responen a les seves demandes i expectatives. Sobretot, valoren que, quan tenen algun interès, el mestre respongui ràpidament i amb claredat. Com podem veure les famílies no mencionen com a prioritat l'assistència a les activitats organitzades però sí que volen estar informades del desenvolupament del seu fill; alguns amb tutories sovintejades, altres més esporàdiques i altres, senzillament, volen estar informats si apareix algun problema.

Les famílies, tal com hem indicat, tenen idees prèvies de com són els docents i quines han de ser les relacions correctes amb ells. Aquestes idees no sempre són coincidents amb les dels docents. En funció de l'edat, el sexe, la indumentària, els comentaris que en senten i l'ordre que mantenen a les files d'entrada, les famílies es fan una idea del docent (normalment respecte a la representació del "docent ideal") i de la seva feina. Això també conforma les expectatives que es generen i les actituds que es mantenen. Així, hi ha docents que, amb el seu caràcter, conviden a una relació més personal, i altres, que marquen distància. Alhora hi ha docents que, amb el seu comportament (de més o menys interès per la família i el fill, amb la cordialitat, la proximitat física o informació que donen) van indicant el tipus de relació que desitgen. També és cert que, en ocasions, hi ha percepcions errònies per ambdues parts i es produeixen situacions (estar massa enfeinat i anar amb pressa, anar atabalat i no saludar, ser despistat...) que porten a interpretacions incorrectes i creen distàncies inexistents.

Això també s'observa entre famílies que utilitzen aquests criteris per a classificar i

establir la proximitat i la distància respecte a altres famílies<sup>62</sup>. Això ens ha permès observar la creació de grups de relació que es diferencien, inicialment, entre autòctons i immigrants, a més d'altres subgrups, que al final semblen considerar-se “agrupaments lògics i naturals”, ja que són els altres els que es tanquen i els que no volen relació.

### **Els canals de comunicació i la seva eficàcia**

Un factor molt important per potenciar les relacions família-escola és la facilitat de comunicació i el fet que flueixi en tots els sentits. En primer lloc, es tracta d'obrir l'espai físic i simbòlic on la comunicació és possible i, després, deixar-la fluir sense forçar-la, sense manipular-la, deixar que existeixi aquest flux de comunicació i que es manifesti de totes les maneres que pot prendre en cada situació quotidiana. Aquest canal és la premissa per a qualsevol relació respectuosa, creativa i productiva entre l'escola, els infants i les famílies. Unes relacions a tres bandes que van i vénen, on no es possible parlar sense escoltar, ni jutjar sense comprendre. D'aquí que la gestió més adequada és la que hem anomenat horitzontal participativa.

Els canals de comunicació habituals entre l'escola i els progenitors són les reunions d'inici de curs (amb una desigual participació, de les quals caldria afavorir l'assistència, tot millorant-ne horaris o procurant serveis de guarderia, però també fent més atractives les reunions, fent que responguin més als interessos i a les preocupacions de les famílies), les tutories (que no sempre es realitzen amb la quantitat i la qualitat necessàries. Les tutories s'han de realitzar en moments en què ni docents, ni pares no tinguin pressa per acabar, en espais adequats, amb actitud receptiva del docent i amb interès per arribar i comunicar-se amb les famílies), l'agenda escolar (una eina interessant per a fer el seguiment dels nens, però que cal explicar millor què és, per què serveix i com s'ha d'utilitzar), les circulars i notes als pares (que haurien de ser més clares, concretes i adaptades a les famílies lingüísticament, almenys als inicis de la relació, i culturalment, per fer comprensibles els missatges al conjunt de les famílies), el plafó d'anuncis (que no sempre té l'efecte desitjat a causa de la seva ubicació, el llenguatge i l'actualització que se'n fa), la potenciació de la comunicació a través del

---

<sup>62</sup> Així, per exemple, la indumentària de les mares musulmanes s'ha presentat com un indicador de no integració social i escolar i d'actitud reticent davant la cultura de la societat receptora.

telèfon, el correu electrònic i la web, la revista del centre (que existeix en pocs casos i que és un bon canal d'informació i estratègia d'implicació s'hi potencia la participació de les famílies i, sobretot, les d'origen immigrat); i, en darrer lloc, les consultes puntuals, els contactes informals que són més freqüents en els cursos inferiors i que s'haurien de valorar i fer servir per encoratjar els pares, a través de comentaris i mostrant l'interès pel seu fill, de tenir un seguiment sobre tot el que fa. Els contactes puntuals també han de servir per mostra la disposició a parlar i conèixer el parer dels progenitors per part dels mestres.

### **Dinàmica de treball i actitud dels docents i altres professionals del centre**

La dinàmica de treball es veu condicionada per la gestió que fa l'equip directiu del centre. Tot i això, també hi intervenen altres factors que van des de les relacions personals entre els docents, fins a la capacitat professional.

L'etnografia especialment, però també les entrevistes i els grups de discussió, ens han permès observar com el professorat percep l'arribada d'immigrats com un increment de feina (per alguns representa una sobrecàrrega difícil de dur) i s'apunta, com a punt clau de la intervenció eficient, el fet de dotar els centres que reben més immigrants o que reben població més desafavorida socialment, dels recursos pedagògics i humans necessaris per compensar els dèficits existents i treballar per l'equitat i l'ensenyament de qualitat. El canvi de la realitat del centre i l'oferta d'un ensenyament de qualitat incidiria sens dubte en l'increment de la matriculació, ja que els pares, el que pretenen fonamentalment, és obtenir l'educació que consideren millor per als seus fills i que els pugui oferir més oportunitats.

Per als docents d'escoles que encara no han acceptat aquest canvi en el perfil de l'alumnat, els immigrants són un problema: primer, perquè no coneixen el funcionament de la institució i, segon, perquè no hi encaixen i, molts cops, no s'hi senten implicats. Creuen que demanen a l'escola més del que demanen els autòctons, que ja estan habituats al cost econòmic de l'ensenyament públic i gratuït o als horaris i calendaris que comporten un cost addicional en activitats extraescolars per poder articular els horaris laborals dels progenitors amb els horaris escolars. Les demandes econòmiques,

de vegades, són vistes com abusives, sobretot si impliquen l'ajut administratiu de l'escola per poder-les obtenir. Segons l'opinió d'alguns docents, demanen i obtenen un ajut que no valoren. I, quan la institució els demana que participin, no ho volen fer o no ho fan de la manera esperada. Es podria pensar que senten que els immigrants són un obstacle per tal que la institució pugui desenvolupar la seva tasca educativa amb normalitat.

També és corrent que els docents ho analitzin des de la idea que l'escola pateix la mateixa crisi que afecta a la societat. Els canvis en la societat es reflecteixen en l'escola i els problemes socials s'intenten arreglar a través d'aquesta institució. Veuen aquests canvis com a inevitables i creuen, uns més que altres, que han d'acceptar el repte professional i personal, així com la dificultat afegida que presenta la diversitat.

El professorat no ha estat prou format a les antigues Escoles de Mestres (ara Facultats d'Educació) per poder reconèixer la importància del rol de les famílies dins l'escola i tampoc no se'ls ha dotat d'estratègies per poder aproximar-s'hi. Els estudis de magisteri, com fins fa poc el mateix sistema educatiu, gairebé mai no considerava important aquesta relació amb les famílies, més enllà de les reunions i tutories, altres formes de relació i, sobretot, tots aquells contactes informals (més valorats a l'educació infantil). Al nostre parer, tampoc la formació continuada no ha donat importància a aquesta relació. Els darrers anys, amb el major reconeixement acadèmic i social de la seva importància per l'èxit escolar de l'alumnat, s'ha iniciat un gir atorgant un pes important a aquestes qüestions en les Facultats d'Educació (concretament amb la impartició dels nous graus EEES) i també en la formació continuada, la qual cosa sembla fer-se evident perquè ofereixen cursos sobre aquesta temàtica. Tot i això, el camí encara és llarg.

Centrant-nos en els estereotips i prejudicis existents entre les persones que coexisteixen en els centres escolars detectem que n'hi ha tant entre els docents, com entre les famílies respecte a altres famílies i als docents. Quant als docents, pensem que una part té representacions, positives i negatives, envers als immigrants i les utilitza de forma quotidiana en les seves relacions i en el treball a l'aula (en la classificació que fa de l'alumnat en les expectatives que es generen, en la proximitat o la distància, fins i tot, física, en el fre per establir una comunicació fluïda amb determinades famílies, etc.).

Aquestes imatges, molt resistents a ser canviades, sovint es justifiquen per qüestions genètiques, climatològiques i/o culturals i, demostrant la manca de coneixement de bona part dels docents dels països d'origen del seu alumnat, es construeixen seguint diferents criteris: continents o parts d'aquests, religions, color de la pell, etc. Sent més concrets, observem com:

- Els procedents d'Amèrica del Sud<sup>63</sup> són sovint vistos com a ganduls, lents (“ahorita lo hago!”), amb poca possibilitat d'èxit escolar i poc disposats a aprendre català, ja que coneixen el castellà. La principal justificació que es dona és climatològica, comparant-se amb els andalusos, i sovint apareix el fantasma dels “Latin Kings” quan es refereixen a ells. En ocasions els argentins es consideren una excepció (a causa del nivell cultural més alt) i si fracassen, s'atribueix al desconeixement del català o al fet de no tenir interès per aprendre'l.
- Els d'Europa de l'est gaudeixen d'una imatge positiva: “els millors de la classe”, “respectuosos amb els docents”, “intel·ligents”, “com nosaltres”, “són europeus”. És a dir, es perceben com a més propers i més adaptables al sistema educatiu català, a més que, sovint, vénen de sistemes educatius considerats millors que el nostre.
- Els marroquins, assimilats sovint a àrabs i a musulmans, són els que reben una percepció més negativa<sup>64</sup>. Són vistos com a traïdors, persones amb qui no es pot confiar, d'una cultura molt diferent a la nostra, agressius, bruts, cridaners i moguts (sobretot els nens), poc hàbils, amb poc èxit escolar, poc receptius a l'estudi, amb un ambient familiar que desincentiva l'èxit escolar i que no el valora. Es creu que són els més diferents i els més difícils d'integrar, d'implicar, a l'escola.
- Els subsaharians, tot i ser percebuts com a més acomodaticis, en comparació als anteriors, tenen la imatge de ser més salvatges, perquè vénen d'indrets amb poca cultura i és necessari “domesticar-los” (com algun docent ha dit, “baixen de l'arbre”). No són massa intel·ligents i, sovint, no destaquen acadèmicament, són bruts i fan pudor. Tot i això, es distingeix quan els pares tenen estudis superiors.

---

<sup>63</sup> Alguns docents, inclouen en aquesta categoria, els d'Amèrica Central..

<sup>64</sup> Plana sobre ells la imatge integrista des de l'11 de setembre de Nova York i l'atemptat de Madrid de l'11 de març de 2004. Però també apareix el record del paper que van fer les tropes “mores” de Franco durant la Guerra Civil.



En aquest cas, la imatge millora i s'introdueix que són alumnes bons i tenen pares col·laboradors.

- Els asiàtics, sobretot els xinesos, sembla com si no hi fossin (són invisibles, com les seves famílies) i es pensa que són bons, especialment, en matemàtiques, poc disposats a treballs en equip i que es relacionen poc al pati. Però sobretot el que els defineix és que són silenciosos, disciplinats (“com formiguetes”), acomodaticis i treuen bones notes tot i que costa que participin a les classes.

Aquestes imatges, que per sort no tots els docents tenen, afecten les expectatives i retroalimenten la percepció de la relació amb els alumnes i les famílies. Com també direm respecte als prejudicis i estereotips que tenen les famílies, sembla del tot necessari sensibilitzar sobre la seva existència i l'impacte que tenen en les relacions quotidianes i en l'èxit escolar del seu alumnat (per evitar que la profecia es compleixi, l'efecte Pigmalión). Això s'hauria de dur a terme a través d'experiències, de vivències, dels docents (i les famílies) que ajudessin a despertar una nova mirada sobre aquestes famílies i alumnes. Molt sovint comprovem que les conferències o sessions de classes teòriques sobre els estereotips i el racisme no són suficients, perquè no permeten prendre consciència sobre què es pensa i, com que són imatges construïdes lentament, són molt resistents. Per tant, creiem que seria necessari introduir noves estratègies més efectives. A més, també comprovem com els docents creuen que la formació que s'imparteix no els és útil i cauen o poden caure en la fatiga de la formació<sup>65</sup>. Per exemple, en la formació impartida a les Facultats de Ciències de l'Educació, a més d'una formació teòrica, s'haurien d'introduir pràctiques dins d'algunes assignatures o en el pràcticum que afavorissin la convivència amb altres alumnes d'orígens diferents o amb famílies immigrades (aquesta experiència, de *jumelage*, podria tenir un impacte positiu perquè facilitarien que s'adonessin que aquestes persones, no responen exactament a la imatge que se'n poden haver construït). Dins la formació continuada, més enllà de formació teòrica, també caldria la potenciació d'una formació més vivencial, sigui de *jumelage* o bé del que anteriorment hem anomenat parelles lingüístiques interculturals, en les quals participessin els docents.

En aquest treball, també hem volgut atorgar la importància que tenen altres

---

<sup>65</sup> Vegeu Garreta (2003).

professionals presents al centre i el seu paper en la relació amb les famílies. Així detectem conserges, cuiners, monitors... que contribueixen de forma important a la creació d'una dinàmica positiva de relació i faciliten la relació entre l'escola i la família. Quan la dinàmica organitzativa ho permet, destaquem que, els que tenen un paper positiu són els que demostren capacitat de treball per desenvolupar les seves funcions, voluntat de servei i d'atenció personalitzada, amabilitat, empatia, capacitat de mantenir una relació propera amb les famílies, crear confiança i gestionar les situacions quotidianes i els conflictes que puguin sorgir, i ser un bon informador. Aquests professionals semblen identificar-se amb un projecte i són reconeguts com a membres de la comunitat escolar, de manera que no són invisibles.

Havent identificat aquests cinc factors influents en la construcció d'una relació família-escola més positiva, en els centres que hem observat una relació especialment bona i funcional amb les famílies i, especialment amb, les immigrades, s'ha optat per:

- Acceptar el fet que, per alguna raó, els ha tocat rebre immigrants i que aquesta concentració fa fugir els autòctons. Deixar de buscar estratègies per atreure els que marxen en un èxode imparable i començar a atendre, de la millor manera possible, els components de la repoblació escolar.
- Adonar-se que el model d'escola, de relació i de metodologia de treball habitual no els serveix i plantejar-se emprendre els canvis necessaris.
- Veure que aquesta tasca no es pot fer sense un treball d'equip i que és molt necessària la motivació i la col·laboració activa de tots els membres treballant pels objectius comuns.
- Potenciació d'una direcció més horitzontal i participativa.
- Entendre que, per poder treballar amb els nens, és imprescindible crear un vincle afectiu fort entre l'alumnat i l'escola i entre la família i l'escola. I fer d'aquesta relació, un objectiu a assolir. Per això, han elaborat estratègies per realitzar aquesta relació afectiva en cada cas i amb cada col·lectiu sense jutjar mai a ningú:

- Tenir una acollida de les famílies i dels infants molt treballada, suau i personalitzada que els tranquil·litza, perquè se senten acceptats i compresos. En aquest sentit, les famílies tendeixen a confiar en les escoles que les han tractat bé inicialme. També hi ha experiències de col·laboració amb altres entitats per afavorir l'acollida.
- Treballar activament la comunicació real (no només informar) amb els pares. No es tracta només de transmetre allò que l'escola espera que facin, sinó també saber escoltar i donar resposta a les seves inquietuds, respecte als fills i a les necessitats.
- En resposta a les principals inquietuds dels progenitors, obrir l'escola als pares perquè puguin entrar en qualsevol moment, o trucar, o anar a parlar amb la direcció o amb els mestres sense cita prèvia. Els que ho han fet estan satisfets del resultat, i afirmen que no es produeix cap desgavell en el funcionament de l'escola, l'afluència de pares no és massica però tranquil·litza.
- Potenciar la participació/implicació en l'AMPA i el Consell Escolar de les famílies, especialment les immigrades. Incentivar la seva participació a partir del treball conjunt i corresponsable entre l'equip directiu i l'AMPA buscant, per exemple, persones que dinamitzin des de dins.
- Organitzar activitats conjuntes mestres i famílies, que requereixin l'assistència i la col·laboració activa dels progenitors, per tal que consolidin i estrenyin els llaços afectius entre tots els progenitors de l'escola.
- Demanar col·laboració i assistència a les famílies per fer algunes de les sortides escolars, especialment quan es tracta de visites culturals i algunes activitats a l'aula.
- Implicar les famílies en el seguiment escolar (deures assistits, implicació

en activitats curriculars a través de l'infant, mostrar el treball escolar, expressió oberta de projectes, treballs i activitats, etc.).

- Intentar tenir en compte i donar resposta, en la mesura possible, a les inquietuds i necessitats que les famílies plantegen en qualsevol terreny.
  
- Entendre que per crear un vincle real, l'escola no pot ignorar les necessitats socials i econòmiques dels nens ni dels pares, ni els drets humans, els drets universals a l'educació i la igualtat, o la funció endoculturadora de la institució escolar a la nostra societat. Per això, han desenvolupat diferents estratègies per assegurar la igualtat d'aquests nens:
  - Gestionar beques i ajuts, acudint, per exemple, a diverses institucions i entitats que subvencionin les colònies escolars a les quals els nens tenen dret, però que els pares no poden pagar. Pensen que aquesta no ha de ser la funció de l'escola i reclamen que sigui assumida per les institucions o pels organismes a qui correspon, però no l'eludeixen ni culpabilitzen els pares per haver de fer aquestes tasques.
  - Buscar espais on, després de l'horari escolar, els nens puguin fer els deures o repassos.
  - Treballar des d'una perspectiva comunitària, d'escola oberta, i organitzar activitats extraescolars per als nens, "patis oberts", tallers i activitats pels pares, que responguin a necessitats reals, als quals assisteixen de molt bon grat els progenitors que poden. A més del valor instrumental que pot tenir, per aquestes famílies, és la possibilitat de no perdre el contacte i poder seguir i participar del procés d'escolarització dels seus fills per la societat de la qual ara formen part i que és molt diferent de la d'origen. Per als fills, la bona disposició dels pares, en aquest sentit, resulta un bon estímul i un recolzament.

- Un cop assolits els requisits afectius i de comunicació imprescindibles, oferir als infants la millor escolaritat possible, tenint molt present que ser estranger no significa forçosament ser un problema, tenir un nivell acadèmic baix, ni ser poc intel·ligent.
  
- A partir d'aquí, veure que totes les transformacions realitzades en la manera de treballar són perfectament aplicables a qualsevol escola, ja que es pot construir un altre model d'escola, donant resposta a cada situació organitzativa o metodològica plantejada sense perdre la connexió amb les famílies i a partir d'un treball en equip, encara que es pugui interpretar com una adaptació. Efectivament, les solucions metodològiques adoptades per atendre els infants nouvinguts en grups petits i treballant de manera molt personalitzada, semblen respondre millor a les necessitats educatives de la societat actual, de tota la societat, que no pas les metodologies de treball tendents a "normalitzar" i homogeneïtzar els grups classe i on, habitualment, surten perjudicats tant els més intel·ligents o amb un nivell més alt, que s'avorreixen, com els que tenen més dificultats i els que costa arribar al nivell que, normativament, s'ha establert com a mitjà o, senzillament, els nens que tenen situacions emocionals o processos personals diferents als contemplats pels protocols estandaritzats.

En algunes escoles amb un percentatge molt elevat d'immigrats, que han realitzat el procés descrit més amunt, els progenitors es mostren especialment satisfets perquè senten que l'escola compta i es comunica de veritat amb les famílies i els infants. A més de crear un bon ambient, ajudar i informar a les famílies en totes aquelles coses que els poden ser d'utilitat, l'escola, escoltant les inquietuds i preocupacions, ha respost canviant aspectes de la seva organització que eren problemàtics pels progenitors, com no poder entrar a l'escola i haver de deixar els fills a la porta o haver de demanar dia i hora per parlar amb els tutors o amb Direcció. Aquests canvis van en la línia d'afavorir la participació dels pares a l'escola, escoltant, en primer lloc, les seves necessitats i inquietuds i adaptant-se als seus horaris. El fet de poder comentar amb l'escola qualsevol tema urgent per telèfon o anant directament a parlar, dóna la possibilitat d'abordar-lo en el moment que es produeix la necessitat. Saber que poden entrar a

l'escola en qualsevol moment dóna tranquil·litat a les famílies que, a més, senten que l'escola les té en compte.

En altres escoles amb un elevat nombre d'alumnes d'origen immigrant, on aquest procés no s'ha realitzat, es produeixen problemes greus en les relacions entre les famílies i les escoles. La manca de consens i connexió afectiva porta un conflicte perquè les famílies senten que l'escola no les escolta ni les té en compte. En aquests centres, les famílies expressen queixes precisament sobre aspectes com els horaris de les reunions, no poder entrar a l'escola, la violència d'alguns alumnes i famílies, la influència nefasta de la matrícula viva sobre l'evolució escolar, o certa flexibilitat en alguns aspectes. Els progenitors d'aquests centres es queixen, per una banda, d'una excessiva rigidesa i control per part de l'equip pedagògic o directiu d'alguns aspectes organitzatius i un descontrol considerable en altres aspectes que preocupen greument i que són de l'interès de molts pares.

Els bons resultats obtinguts per les escoles que han aconseguit la participació de les famílies immigrades aconsella intentar potenciar aquest procés en tots aquells casos que sigui possible. No es tracta tant d'una política com d'un procés de reflexió obert a partir de la recerca activa de solucions als problemes plantejats, que pot ser d'utilitat tant per les escoles que tenen un elevat nombre d'immigrants com per la resta. El resultat, en el cas d'aquestes escoles, ha sigut un canvi total, una adaptació que es pot llegir també com l'inici d'un altre model.

Alguns progenitors consideren important que es faci formació de pares. Es refereixen a cursos que tinguin alguna utilitat funcional per a ells. Per exemple, algunes mares proposen que es facin classes de català, ja que consideren que parlar català els pot servir per poder saber què fa el seu fill a l'escola, entendre'l i jugar amb ell o explicar-li contes. Alguna mare suggereix que aquesta iniciativa pot servir, al mateix temps, per fomentar el coneixement mutu i la relació entre els pares de l'escola i, per aquesta raó, ser un element de cohesió de la comunitat escolar. També es suggereix que durant la realització d'aquesta formació, estaria bé que les mares o pares poguessin disposar d'un servei de guarderia, ja que, no poder comptar amb ningú per tenir cura dels nens, pot ser un dels possibles motius de dissuasió per assistir-hi.

A partir del tot el que hem dit, i de l'observació de dinàmiques més positives i altres més negatives en els diferents centres, és possible fer algunes recomanacions més pràctiques:

- Afavorir que les famílies puguin matricular els fills on prefereixin (ja que anar a una escola que satisfà predisposa positivament).
- Obrir l'espai de l'escola a l'entorn on es situa i oferir activitats en la línia que proposen els Plans d'Entorn.
- Obrir més l'escola a les famílies, que hi tinguin un accés més lliure i que tinguin més amplitud horària per parlar, consultar o veure què fan els seus fills i filles.
- Respectar la realitat que hi ha moltes maneres diferents d'entendre l'escola i les relacions escolars i que totes són acceptables, des de la dels pares que entenen l'escola com una comunitat on s'han d'integrar fins als que consideren l'escola com un servei del qual són clients i al qual tenen dret d'exigir certa qualitat i adequació del servei a les seves necessitats. Cal donar una oportunitat a totes les expectatives, perquè són compatibles.
- Oferir mesures de compensació per millorar la qualitat de l'ensenyament en els centres amb més *handicap*, com per exemple, més i millor dotació de recursos humans i econòmics.
- Fomentar els projectes pedagògics sòlids i els equips amb un projecte i objectius comuns per afavorir la relació amb les famílies i potenciar la seva participació en la presa de decisions.
- Millorar la informació sobre les formes de participació en els centres escolars.
- Assessorar els pares que vulguin sobre el funcionament de les AMPAs, una formació que podrien seguir oferint les organitzacions federals de les AMPAs però de manera més eficient.

- Oferir formació de pares, especialment, en coneixements instrumentals, com per exemple, classes de català o d'informàtica i d'altres aspectes, com ara l'educació dels fills.
- Encetar debats al centres escolars, amb presència de totes les parts interessades, sobre la dinàmica interna, especialment sobre què dificulta la millor relació i com establir una relació que afavoreixi l'objectiu principal que els alumnes tinguin èxit en el sistema educatiu, és a dir, generant dinàmiques positives i invertint les existents.
- Obrir un diàleg sobre la participació i la integració a l'escola i sobre les diferents maneres d'entendre-les i intentar fixar els objectius a assolir.

De tot el que hem exposat se'n desprèn la consideració que existeixen importants distàncies entre la institució escolar i les famílies, i amb les d'origen immigrat en particular. Però també hem vist que hi ha centres que per les seves dinàmiques positives, generades per una sintonia entre els diferents agents implicats, han assolit una relació més fluïda i han vençut resistències. No cal dir que, a causa de la complexitat d'aquesta realitat, cada centre és un món, i una altra de les conclusions d'aquest treball és la necessitat de seguir aprofundint en l'anàlisi d'aquestes dinàmiques de relació.



## VII. Bibliografía de referència

ALVÁREZ, A.; DEL RIO, P (1990): “Escenarios educativos y actividad; una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar”, dins de COL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.

AZDOUZ, R. (1995): *Parents partenaires. Répertoire de projets et de pratiques favorisant la participation des parents en milieu scolaire multiethnique. Cahier n° 9. Éducation Interculturelle*. Quebec: Ministère d'Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux.

AZNAR, P. (1998): “Interacción en contextos educativos: la relación familia-escuela” *Revista de Ciencias de la Educación* núm. 174, pp. 205-216.

BARCÍA-BACETE, F.J. (2003): “Las relaciones escuela-familia: un reto educativo” *Infancia y Aprendizaje*, núm. 26, (4), pp. 425-437.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. (1996): “Familia i escola”, dins de *Aprendre i ensenyar a l'educació infantil*, pp. 307-330. Barcelona: Graó.

BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

BOLÍVAR, A. (2006): “Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común”, dins de *Revista de educación*, núm. 339, pp. 119- 146,

BONAL, X. (Dir) (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona, Octaedro.

BRETON, J.; BELMONT, B. (1985) : “Les différents milieux sociaux face a l'école”, dins de *Ouvertures: L'école, la crèche, les familles* (p. 64). Paris: L'Hamattan / INRP.

BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*, p. 95. Barcelona: Paidós.

BRULLET, C. (2004): “La escuela y las transformaciones de la familia”, dins de CABRERA, D.; FUNES, J.; BRULLET, C. *Alumnado, Familias y Sistema educativo*, pp. 65-125. Barcelona: Octaedro.

BRULLET, C.; ROCA, C. (2005): “Relacions familiars i autoritat parental”, *Informe 2004: Infància, Famílies i Canvi social a Catalunya*. Barcelona: CIIMU, p.63-120. Disponible en: <http://www.ciimu.org> , consultat el 3 d'octubre de 2007.

CABRERA, D.; FUNES, J.; BRULLET, C. (2004): *Alumnado, familias y sistema educativo: los retos de la institución escolar*. Barcelona: Octaedro: FIES.

CAGIGAL, V. (2007): “La colaboración padres- profesores en una realidad intercultural”, dins de GARRETA, J. (ed.) *La relación familia- escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

CHAUVEAU, G. (2000): *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris, Retz.

CHRISTENSON, S.L. ROUNDS, T. i GORNEY, D. (1992): "Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success", *School Psychology Quarterly*, núm. 7, pp. 178-206.

CLARK, M. i DIGBY, A.D. (1999): "Multicultural, Intercultural and Global Initiatives in Teacher Preparation" *Education and Society* 17, núm 1, pp. 7-24.

CLAY, J. i COLE, M. (1992): "Euroracism, Citizenship and Democracy: the role of teacher education" *Studies in Sociology of Education* vol 2, núm. 1, pp. 75-88.

COHEN, S. (1974): *Family reactions to the handicapped child*. New York: Hunter college of the City, University of New York.

COLECTIVO IOÉ (1996): *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*, p. 123. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

DAVIES, J.L. (1987): "Parent involvement in the public schools", *Education an Urban Society*, vol. 19, núm. 2.

DESLANDES, R. (2004) : "Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie", dins de N. ROUSSEAU et S. BELANGER (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, p. 326-346. Edicions de l'Universitat de Québec.

DESLANDES, R. (2005) : "Les relations école-famille en vedette", text publicat en la pàg. web de la Federació dels comitès de pares de Quebec. Disponible en [http://www.fcpq.qc.ca/fr/activites/actes\\_congres/10.htm](http://www.fcpq.qc.ca/fr/activites/actes_congres/10.htm), consultat el 15 de desembre de 2008.

DUBET, F. (1997): "La laïcité dans les mutations de l'école". En WIEVIORKA, M. (Dir): *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, pp. 85-112. Paris, Ed. La Découverte.

DUBET, F. i MARTUCCELLI, D. (1996): "Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes", *Lien social et politiques* núm. 35, pp. 109-124.

DUBET, F.; ALLOUCHE, J.L. (1997) : *École- Familles : le malentendu*. Paris: Textuel.

EPSTEIN, Joyce, L. (2001): *School, family and Community Partnerships:Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.

ESTEVE, J.M. (1995): *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona; México: Anthropos: Universidad Pedagógica Nacional.

ESTRUCH, J. (2005): "Los departamentos didácticos: del funcionamiento burocrático a la mejora constante de la calidad", dins de DE VICENTE, F.: *El profesorado y los retos del sistema educativo actual*, pp. 83-104 Madrid, MEC.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992): “Poder y participación en el sistema educativo”, dins de FERNÁNDEZ ENGUITA, M: *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*, pp. 91-105. Barcelona, Paidós,

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995): *La escuela a examen*. Madrid, Ariel.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007): “Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad”, dins de GARRETA, J. (Edit): *La relación familia-escuela*, pp. 13-32. Lleida, Universidad de Lleida.

FERNÁNDEZ PRADA, F. (2003): “Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto?”, dins de VVAA: *La participación de los padres y madres en la escuela*, pp. 45-59. Barcelona, Graó.

FORTIN, L. i MERCIER, H. (1994) : “Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire”. *Sciences de l'Éducation*, vol. 20, núm. 3, p. 513-527, 1994. Disponible en <http://id.erudit.org/iderudit/031739ar>, consultat el 12 de febrer de 2009.

FOSTER, P. (1992): “Equal Treatment and Cultural Difference in Multi-ethnic Schools: a critique of the teacher ethnocentrism theory”, *International Studies in Sociology of Education* Vol 2, núm.1, pp. 89-103.

FULLANA, J.; BESALÚ, X.; VILA, M. (2003): *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.

FUNDACIÓN ENCUENTRO (1997): *Informe España 1996, una interpretación de la realidad social*. Madrid: CECS.

GARCÍA, L. (2003): *La escuela de padres y madres*. CEAPA, Madrid.

GARRETA, J. (1994). "Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes" *Papers. Revista de Sociología* n° 43, pp. 115–122.

GARRETA, J. (1999). *La integració en l'estructura social de les minories ètniques*. Lleida: Universitat de Lleida.

GARRETA, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid, CIDE.

GARRETA, J. (2006). “Ethnic minorities in the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to intercultural education” *International Journal of Intercultural Relations* Vol 30, n° 2, pp. 261-279.

GARRETA, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela: las asociaciones de madres y padres de alumnos en España*. Madrid, CIDE/CEAPA.

GARRETA, J. (2009): “Escuela y familias inmigradas: relaciones complejas”, dins de *Revista Complutense de Educación*, vol 20, núm.10.

GARRETA, J. (2011): “Las experiencias escolares de la inmigración”, dins de *Papers. Revista de Sociología* nº 96 [en premsa].

GARRETA, J. (2009b): *Sociedad multicultural e integración de los inmigrantes en Cataluña: discursos y prácticas*. Lleida, Universitat de Lleida.

HAMMERSLEY, M. (1980): “Classroom Ethnography”, dins de *Educational Analysis* 2, núm. 2, pp. 47-74.

HAMMERSLEY, M. (1994): *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.

HARGREAVES, A. (2001): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata [1996, primera edición].

HARGREAVES, A. (2003): *Teaching in the Knowledge society: education in the age of insecurity*. Maidenhead and Philadelphia, PA Open University Press.

HERNÁNDEZ, E. (2004): *Desenvolupament i aprenentatge durant l'edat escolar*. Barcelona: UOC.

HERNÁNDEZ, M., MARZO, A. i RODRÍGUEZ, J. (1999): *Gitanos i educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (no publicado).

HESTER, H. (1989): “Start at home to improve home-school relations”. *NASSP Bulletin*, 73, pp.23-27.

HOHL, J. (1996): Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires, dins de Gagnon, F., McAndrew i Pagé, M. *Pluralisme, citoyenneté & éducation*, pp. 337-348. París/Montreal: Harmattan,

HOHL, J. (1996a): Qui sont “les parents”? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques (RIAC)* núm. 35, pp.51-62.

HOHL, J. i NORMAND, M. (2000): Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée, dins de McANDREW, M. i GAGNON, F. *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées*, pp. 169-179, París/Montreal, Harmattan.

IBÁÑEZ, J. (1979): *El grupo de discusión*. Madrid, Siglo XXI.

INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EDUCACIÓN (INCE) (2003): *La evaluación de la educación primaria*. MEC. Disponible a: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/nacional/evaprimaria2003.pdf>, consultat el 26 d'agost de 2007

INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EDUCACIÓN (INCE) (2003a): *Diagnóstico general del Sistema Educativo*. Comisión 5: Escuela y familia, MECD, Madrid

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2006): *España en cifras 2006*. Disponible en: <http://www.ine.es>, consultat el 3 de setembre de 2007.

JAEGGI, J.M., OSIEK, F. i FAVRE, B. (2003): *Familles, école et quartier. De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Gêneve, Service de la Recherche en Education.

KÑALLINSKY, E. (1999): *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas.

LAHIRE, B. (1995) : *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard/ Le Seuil

LAWN, M. i GRACE, G. (Edit) (1987): *Teachers: the culture and politics of work*. Londres, Falmer Press.

LAWN, M. i OZGA, J. (1988): “¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores”, dins de *Revista de Educación* núm. 285, pp. 191-215.

LERA, M.J. (2007): “Estrategias para mejorar el clima escolar: el proyecto Golden5”. (Luengo, F.). *Innovaciones educativas*. Madrid, MEC.

LLEVOT, N. (2004). *Els mediadors interculturals en les institucions educatives de Catalunya*. Lleida, Universidad de Lleida.

LÓPEZ, I. RIDAO, P i SÁNCHEZ, J. (2004): “Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos”, dins de *Revista de Educación* núm. 334 pp. 143-163.

LUQUE, A. (1995): “La colaboración familia y escuela en la educación infantil”, dins de *Apuntes de Psicología*, 44 (1995), pp.59-78.

MacLEAN, R. (1992): *Teacher's Career and Promotion Patterns*. London, Falmer Press.

MARSHALL, C. i ROSSMAN, G. (1989): *Designing Qualitative Research*. London, Sage.

MARTIN CRIADO, E. (1997): “El grupo de discusión como situación social”, dins de *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*” núm. 79, pp. 81-112.

MARTIN CRIADO, E. (1998): *Producir la juventud*. Madrid, Istmo.

MARTÍN, M. *et alii* (2005): *Participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares*. Alcalá, Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.

MARTÍNEZ CERÓN, G. (2004): “La participación de los padres y madres, elemento nuclear del proyecto de CEAPA” *PadresMadres de Alumnos/as* núm.78, pp. 31-38.

MARTÍNEZ GONZALEZ R. A. (1996): *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

MATTHEWS, J. (2002): "Racialised Schooling, "Ethnic Success" and Asian-Australian Students", dins de *British Journal o Sociology of Education* 23, núm. 2, pp. 193-207.

MAYORDOMO, A. (Coord.) (1999): *Estudios sobre participación social en la enseñanza*. Castelló, Diputació de Castelló.

McANDREW, M. (1989): *Les relations école-communauté en milieu pluriethnique montréalais*. Montreal: Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.

MÉRIDA, R. (2002): "Un espacio de encuentro entre la escuela y las familias: la escuela de madres y padres", dins de *Revista de Ciencias de la Educación* núm. 192, pp. 441-467.

MOLINA, S. I RODRÍGUEZ, M.C.(2004): "Educar para una ciudad multicultural". Dins de: *X Congreso Interuniversitari Teoría de la Educación: Nuevos espacios, nuevos entornos de la educación* Alicante: Universitat d'Alacant.

MORE, I.; FOLCH, R. (1999): "La intervenció psicopedagògica en atenció a la diversitat cultural: La immigració", dins de Filella, G. (coord.): *La intervenció psicopedagògica en atenció a la diversitat cultural*. Lleida: Pagès Editors

NORDAHL, T. (2006): Skolelederen 01, pp. 6-7.

ORTÍ, A. (1986): "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo", dins de GARCÍA FERRANDO, M., IBÁÑEZ, J, i ALVIRA, F.: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* pp. 153-186, Madrid, Alianza.

ORTÍ, A. (1993): "La perspectiva cualitativa en la investigación social: el grupo de discusión y la entrevista abierta como prácticas concretas", dins de *Curso de Verano-UNED* (Departamento de Sociología). Ávila 26-30 de julio [no publicado].

PALACIOS, J.; GONZÁLEZ, M.M.; MORENO, M.C. (1987): "Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: informe preliminar", dins de *Infancia y Aprendizaje*, núm. 39- 40, pp. 159- 169.

PALACIOS, J.; HIDALGO, M.V.; OLIVA, A. (1995): *Cultura familiar y cultura escolar*. Cuadernos de Pedagogía, núm. 239, pp. 10-12.

PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (1990): "Psicología de la educación" (vol. 2). *A: Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

PEREZ, A.I. ET ALII. (2004): "Luces y sombras de al situación profesional de los docentes españoles", dins de: Gimeno, J. i Carbonell, J. *El sistema educativo español. Una mirada crítica*. Barcelona: Praxis, (cap. 10).

PULPILLO, A.J. (1982): *La participación de los padres en la escuela (estudio pedagógico y legal)*. Madrid, Editorial Escuela Española.

ROCHEX, J. Y. (1998): *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1999): *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel
- RUIZ OLABUENAGA, J.I. (2003): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- SAINT-LAURENT, L. et altrii (1994): “Enquête sur la collaboration famille-école”, dins de *Revue Canadienne de l'Éducation*, 19, pp. 270-286.
- SAMPER, L. (1996): “Etnicidad y curriculum oculto. La construcción social del otro por los futuros educadores”, dins de SOLÉ, C. (Edit): *Racismo, etnicidad y educación intercultural*, pp. 63-100, Lleida, Universidad de Lleida .
- SAMPER, L. (2005): “Más allá de la oposición entre teoría y experiencia”, dins de LLEVOT, N. (Edit.): *La educación intercultural: discursos y prácticas*, pp. 137-243, Lleida, Universitat de Lleida.
- SAMPER, L., GARRETA, J. i LLEVOT, N. (2001): “Les enjeux de la diversité culturelle dans l'école catalane”, dins de *Revue des Sciences de l'Éducation* Vol. XXVII, núm.3, pp. 543-568.
- SAN FABIAN, J. L. (1994): “La participación”. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, pp.18-21.
- SOLÉ, I. (1996) :*Les pratiques éducatives com a contextos de desenvolupament*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya
- SOLE, I. (1997): “Les pratiques éducatives com a contextos de desenvolupament”, dins de Coll, C.; Mirás, M.; Onrubia, J.; Solé, I. *Psicología de l'educació*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, 1997.
- TEDESCO, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.
- TERRÉN, E. (2001): *El contacto intercultural en la escuela*. A Coruña, Universidad Da Coruña.
- THERY, I. (1998) : *Couple, filiation et parenté aujourd'hui : Le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée*. Paris: Odile Jacob / La Documentation Française.
- TOURAINÉ, A. (1984): Les mouvements sociaux: objet particulier ou problème central de l'analyse sociologique. *Revue Française de Sociologie* núm. XXV, pp. 3-19.
- TOURAINÉ, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TRIGUERO, P. (2007): “Participación y consejos escolares”, dins de *PadresMadres de alumnos/alumnas* núm. 91, p. 20.
- TRILLA, J. (1993): *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos.

TSCHORNE, P. (1992): *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Barcelona: Paidós.

VALLES MARTÍNEZ, M. (2002): *Entrevistas cualitativas*. Madrid, CIS.

VILA, I. (1995): “Familia y escuela: dos contextos y un solo niño”, dins de *Aula de Innovación Educativa*, 45, pp.72-76.

VILA, I. (1997): “L’organització de l’educació infantil a Catalunya i Espanya”, dins de Palacios, J. *Psicopedagogía de l’educació infantil*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.