

# **Immigració i educació a Catalunya**

JOAQUIM ARNAU QUEROL

Institut d'Estudis Catalans. Secció de Filosofia i Ciències Socials  
Universitat de Barcelona

## **INTRODUCCIÓ**

En la dècada 1997-2006, Catalunya ha rebut 747.877 persones vingudes de l'estranger, una població que representa el 12,8 % del total i que ha anat augmentant en els últims tres anys. Catalunya ja tenia el 2005 una de les taxes més elevades d'immigrants del món, sent, després dels EUA, el segon estat que més n'havia rebut en termes absoluts. Gairebé dues de cada tres persones provenen d'Amèrica i Àfrica.

Els països llatinoamericans són en conjunt els que més persones han aportat (Equador, Colòmbia, Perú, Argentina, República Dominicana i Bolívia). I fora de l'àmbit llatinoamericà, el Marroc és el país amb més població, seguit de Romania, la Xina, el Pakistan i Gàmbia (Querol i Strubell, 2009). És una immigració jove que ha vingut per treballar i millorar les seves condicions econòmiques i socials.

Aquest importantíssim flux migratori produït en els últims 12 anys ha obligat l'escola a adaptar-se a una nova situació quan tot just acaba de consolidar un model lingüístic per als autòctons. Catalunya té avui dia un model d'escola on el català és la llengua vehicular i on el castellà i la llengua estrangera són ensenyades com a matèries. Aquest model proporciona competència en les dues llengües oficials a tota la població autòctona (catalana i castellanoparlant), un objectiu educatiu present en molt pocs països del món. L'arribada de la nova immigració no canvia la definició d'aquest model, però planteja nous reptes a una escola que ara ha de treballar també per la integració acadèmica i social dels nous catalans.

L'objectiu d'aquest article és presentar un estat de la qüestió sobre la immigració i l'educació a Catalunya. Per tal de fer-ho, articularà l'explicació entorn als apartats següents: dades sobre l'escolarització; els plans institucionals d'atenció educativa als nouvinguts que ha dissenyat la Generalitat; una tipologia de centres

on es descriu com alguns organitzen l'atenció educativa; una referència als estudis, encara incipients, sobre les competències, trajectòries acadèmiques, actituds i valoracions que aquests escolars fan sobre l'acollida, i finalment, els reptes que l'escola té plantejats.

### DADES SOBRE L'ESCOLARITZACIÓ

Del 0,58 % d'alumnat estranger a les aules l'any 1999 s'ha passat al 12,9 % l'any 2007. En el curs 2007-2008 hi havia 138.256 alumnes escolaritzats d'origen estranger. En correspondència amb el que hem dit del conjunt de la població, la major procedència per àrees geogràfiques és Amèrica del Sud i Central (43,8 %) i el Magrib (25,8 %). Hi ha escolars de l'Europa de l'Est (comunitària i no comunitària), d'Àsia i Oceania i de l'Àfrica no magribina.

Aquests alumnes i les seves famílies es concentren en determinades àrees. Gairebé la meitat estan escolaritzats al Barcelonès (40.974), Vallès Occidental (13.173) i Baix Llobregat (11.079). També hi ha concentracions importants a Osona, Lleida i Tarragona. Un 85 % ho estan en centres públics i un 15 % en centres privats (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2008).

Aquests escolars estan presents en una quantitat semblant a tots els nivells educatius i poden incorporar-se en qualsevol moment del curs escolar, la qual cosa crea seriosos problemes d'atenció educativa.

En un intent per evitar un procés de guetització escolar (escoles amb gran presència d'immigrants i poca d'autòctons), alguns municipis, com Vic, han planificat una distribució dels escolars per tots els centres del municipi. Això ha estat, però, un procés poc generalitzable per diverses raons: ubicació massiva d'aquests escolars en determinades zones que en dificulten la distribució i més presència d'escolars autòctons en altres àrees amb presència important en centres concertats i privats.

Es parla d'una nova immersió a Catalunya, no en el sentit que tenia la dirigida als escolars castellanoparlants. Ara es tracta d'uns immigrants amb llengües i cultures diverses, molts dels quals no poden expressar-se en la seva llengua (excepte els immigrants d'Amèrica del Sud i Central) perquè els professors no els entenen. I tots ells han d'aprendre el català, el castellà i una llengua estrangera com a condició necessària per al progrés acadèmic.

### PLANS INSTITUCIONALS

La Generalitat de Catalunya (2004) ha elaborat i aplica el Pla per a la Llengua, la Interculturalitat i la Cohesió Social per tal d'atendre aquesta població. El Pla defineix els objectius, les finalitats, els àmbits d'actuació i els recursos previsibles.

Els pilars fonamentals d'aquest Pla són: el pla d'acollida de centre, l'aula d'acollida i els plans d'entorn.

### ***Pla d'acollida del centre***

Cada centre ha d'elaborar el seu *pla d'acollida*, un protocol d'actuació per tal de rebre les famílies i l'alumnat de nou ingrés i informar-los sobre les característiques del centre i del nostre sistema educatiu.

Proposa criteris diagnòstics de l'alumne (valorar la trajectòria escolar prèvia i avaluar les seves competències lingüístiques i acadèmiques). I sobre la base d'aquesta valoració, es decideixen les adaptacions curriculars necessàries i la seva integració a l'aula d'acollida i/o a l'aula ordinària. Posa a disposició del centre un equip de traductors que faciliten la comunicació amb les famílies en aquest primer contacte i, si cal, també en posteriors.

El pla determina els responsables del procés d'acollida, les estratègies organitzatives i metodològiques, els procediments per fomentar la participació de les famílies i les accions per tal de sensibilitzar tota la comunitat escolar davant la diversitat cultural.

Es crea a cada centre la figura del coordinador LIC (coordinador de llengua, interculturalitat i cohesió social), el qual, ajudat per assessors LIC externs de la mateixa Administració, coordina totes les accions de caràcter lingüístic i intercultural del centre.

### ***Aules d'acollida***

En els centres amb un nombre significatiu d'alumnes nouvinguts, s'estableix l'aula d'acollida, un espai on durant un període de temps més o menys flexible els alumnes d'incorporació tardana al sistema educatiu (a partir del cicle mitjà d'educació primària) aprendran el català i altres continguts acadèmics. La resta del temps estaran integrats a l'aula ordinària, segons un programa de transició que s'inicia amb el seguiment d'assignatures amb *input* més comprensible (educació física, música, plàstica, tallers) per passar després a assignatures que exigeixen un *input* lingüístic més complex (ciències socials, naturals, etc.).

El curs 2008-2009 hi havia a tota l'educació obligatòria un total de 1.236 aules d'acollida que atienien 24.505 alumnes (Generalitat de Catalunya, 2008a).

La majoria dels alumnes de l'aula d'acollida de primària del curs 2005-2006 havien seguit una escolarització regular prèvia (només un 6,8 % dels incorporats entre els 9 i els 12 anys no havien estat prèviament escolaritzats i un 25 % de la població de 7 anys no havia cursat l'etapa d'educació infantil). A les aules d'acollida de primària hi havia parlants de 57 llengües i 96 països d'origen (Vila *et al.*, 2009).

Davant l'arribada intermitent d'alumnat estranger una vegada iniciat el curs escolar, el Departament d'Educació ha començat a experimentar els Espais de Benvinguda Educativa, un programa de recepció als alumnes i a les seves famílies durant un període de temps curt, previ a la incorporació al centre.

Des de fa un temps, el Departament d'Educació desenvolupa també un programa per ensenyar les llengües d'origen en horari extraescolar.

### PLANS D'ENTORN

Són un recurs també important del programa d'atenció als immigrants, formats per xarxes de suport als alumnes i a les famílies (serveis municipals, entitats d'àmbit cultural, social i esportiu) que creen espais amb diferents objectius (lúdics, aprenentatge i ús de la llengua, coneixement del país, suport a les tasques acadèmiques, orientació familiar, etc.).

Aquí els escolars i les seves famílies poden socialitzar-se d'una manera diferent de la de l'escola. És una iniciativa molt important i necessària en un context en el qual el català està molt poc present als indrets on viuen els immigrants.

Hi ha en aquests moments un total de 95 plans d'entorn a nivell de zona o de municipi. Les valoracions inicials que se n'han fet són positives, tot i que insisteixen que cal fer un diagnòstic més precís de les necessitats de cada entorn, establir més lligams entre entitats i proporcionar més formació als agents educadors (Majó, 2005-2006; Generalitat de Catalunya, 2008b).

Els principis i actuacions proposats pel Pla per a la Llengua, la Interculturalitat i la Cohesió Social incorporen molts índexs de qualitat (Arnau, 2005) segons els estàndards internacionals proposats per a una educació autènticament inclusiva (Coelho, 2005). Un dels recursos, no present actualment però recomanat per aquests estàndards, seria la incorporació en un futur de professors bilingües (competents en català i en la llengua dels escolars) que poguessin dur a terme tasques de suport i de tutoria.

Caldrà veure, però, com aquest àmbit de planificació proposat pel Pla es concreta en actuacions eficaces que vagin assolint els objectius desitjats.

Al llarg d'aquesta explicació, es faran algunes valoracions encara incipients sobre aquestes qüestions.

### TIPOLOGIA DE CENTRES

La presència d'alumnes immigrants a les aules és desigual: des d'aules que en tenen un 60 % fins a aules que no sobrepassen el 12 %. També és diversa la presència en una mateixa aula d'alumnes amb diferents llengües i cultures. N'hi ha

que tenen molta diversitat i n'hi ha on predominen alumnes d'un mateix origen cultural i lingüístic (xinesos, africans o llatinoamericans).

Seguidament es presenta una mostra de tres centres amb una tipologia diversa per tal de descriure quines són les decisions organitzatives que han decidit els docents en funció del tipus d'alumnat que tenen.

### ***Col·legi públic Tanit***

És un centre de primària de Santa Coloma de Gramenet, ubicat en un barri de nivell sociocultural baix. Un 60 % dels alumnes són de famílies castellanoparlants, un 35 % de famílies immigrades d'origen extracomunitari i un 5,5 % de famílies catalanoparlants.

L'aula de primer té vint-i-quatre alumnes de diversos orígens culturals i lingüístics: tres magribins, un pakistanès, un de l'Índia, un senegalès, un xinès i disset alumnes castellanoparlants (cinc dels quals són d'ètnia gitana i dos sud-americans). Hi ha alumnes parlants de set llengües diferents (els magribins parlen àrab i amazic), cap de les quals és el català.

El nivell de català és molt variat, depenent del moment en què s'han incorporat al centre. Catorze alumnes estan escolaritzats des dels tres anys i en tenen un nivell avançat, vuit s'han incorporat al llarg de l'educació infantil i tenen un nivell intermedi, i una nena xinesa es va incorporar a mitjan segon trimestre del curs i té un nivell de principiant.

Com a centre CAEP (centre d'atenció educativa preferent), disposa de recursos humans per atendre aquesta diversitat.

Durant el primer i segon curs de primària, la mestra de l'aula d'acollida treballa amb la tutora de l'aula ordinària durant quatre hores a la setmana. La resta d'hores aquests cursos disposen també d'una mestra de suport. Els alumnes que s'incorporen a partir del tercer curs estan integrats a l'aula ordinària i reben ensenyament de català a l'espai *aula d'acollida*.

Un estudi de tipus etnogràfic realitzat a l'aula de primer mostra la qualitat de la coordinació de totes dues mestres (aula ordinària i d'acollida), la varietat de recursos i materials emprats i les estratègies de suport per facilitar la participació de tots els alumnes i, especialment, de la nena xinesa recentment incorporada al centre (Arnau, 2009).

### ***IES Joan d'Àustria (Castro i Montoya, 2008)***

Aquest institut està ubicat al barri de la Verneda de Barcelona, on la majoria de l'alumnat nouvingut és de l'Amèrica Llatina, amb excepció d'una minoria d'origen xinès i magribí.

Els alumnes estrangers i els procedents de comunitats autònomes de l'Estat espanyol són adscrits a l'aula ordinària d'acord amb l'edat i el curs anterior seguit. Alternen l'assistència a l'aula ordinària i a l'aula d'acollida, segons tres nivells o agrupacions:

1) Alumnat sense cap coneixement de les dues llengües (català i castellà)

Cursa amb el grup ordinari les matèries que poden proporcionar *input* més comprensible (educació física, visual i plàstica, música i tutoria). Rep a l'aula d'acollida ensenyament del català i d'altres continguts acadèmics si així ho aconsella la seva adaptació curricular. La resta d'hores, fins a completar l'horari lectiu, és atès individualment o en grups molt reduïts per tal d'accelerar l'aprenentatge de la llengua vehicular i poder incorporar-se al més ràpidament possible al segon nivell o agrupació.

2) Alumnat que desconeix el català i pot comunicar-se en castellà

Assisteix un total de deu hores setmanals a l'aula d'acollida, on rep ensenyament de català, de les assignatures de socials i els dos crèdits variables amb una adaptació curricular adequada a les seves competències. El marc horari de les matèries de l'aula d'acollida coincideix exactament amb el de les matèries que cursen els companys autòctons a l'aula ordinària (català, socials, etc.). La resta de les matèries les cursa a l'aula ordinària.

Es considera que aquest programa li proporcionarà les competències bàsiques per a l'adquisició del nivell llindar en català.

3) Alumnat que ja ha assolit el nivell llindar

S'integra en el «curs pont», un curs de transició total a l'aula ordinària. Cursa a l'aula d'acollida com a mínim l'assignatura de català i un dels dos crèdits variables en funció de la seva competència. La resta del temps està ja integrat totalment a l'aula ordinària, on cursarà tots els continguts propis d'aquesta però amb una adaptació (d'exercicis, lectures i explicacions) a les seves necessitats lingüístiques.

El temps de permanència a l'aula d'acollida dependrà del seu ritme d'aprenentatge. Podrà ser de dos anys, però aquesta vinculació pot continuar en funció d'aquest mateix ritme. Atès que els alumnes cursen assignatures completes, són avaluats en funció dels objectius propis d'aquestes i les notes s'enregistren al seu expedient acadèmic.

Evidentment, l'organització aquí exposada depèn molt de les característiques del centre. Incorpora un programa adaptat a la diversitat inicial dels alumnes, garanteix una transició adequada a l'aula ordinària i proporciona un suport continuat mentre sigui necessari. La compatibilitat d'horaris entre l'aula ordinària i la d'acollida fa possible, sens dubte, aquesta adaptació.

És un bon marc per a la integració de l'alumnat estranger, però l'eficàcia d'aquesta integració dependrà, com és lògic, de la qualitat de l'ambient d'aprenentatge que es respiri a totes dues aules.

**IES J. M. Guàrdia (Alzina, 2008)**

Aquest centre està ubicat a Alaior (illa de Menorca), on s'ha produït un important flux migratori procedent del Marroc, dels països llatinoamericans i, en menor grau, de països europeus (bastants anglosaxons).

El centre disposa, com l'anterior, d'una aula d'acollida on es treballa amb grups reduïts (de quatre a deu alumnes), segons l'edat i el nivell de competència en català. Els alumnes estan integrats des del primer dia a l'aula ordinària seguint assignatures d'*input* comprensible.

Una de les característiques més diferencials i, a la vegada, innovadores del projecte del centre és la configuració de grups heterogenis (grups d'alumnes amb competències diverses, amb dificultats d'aprenentatge, amb necessitats educatives especials) que poden ser de tretze i que poden desdoblar-se en matèries com física, química, biologia i tecnologia. Es fa també una agrupació setmanal per matèries instrumentals (català, castellà i matemàtiques), de manera que dos grups de catorze es poden constituir en tres grups.

Això és possible gràcies a la flexibilitat de les estructures del centre, amb la participació de tots els professors que posen la seva dedicació i horari al servei d'un projecte comú.

Els departaments coordinen totes les accions. Les àrees de coneixement «parlen a partir de problemes concrets, contextualitzats des de la pràctica i l'experimentació» (p. 120).

És un centre on «els alumnes nouvinguts sempre han trobat algú que s'ha preocupat de la seva situació més enllà dels aspectes acadèmics» (p. 121).

El clima de convivència aconseguit i l'alta participació de les famílies és una bona valoració que fan tots els agents educadors.

**COMPETÈNCIES, TRAJECTÒRIES ACADÈMIQUES, ACTITUDS**

Les dades de què es disposa en relació amb aquestes variables són encara incipients i no poden donar, òbviament, una perspectiva global de l'adaptació dels nouvinguts, entre altres coses perquè, com s'ha dit, la vinguda ha estat massiva i s'ha produït en un temps rècord. Falta encara una perspectiva temporal més àmplia per copsar de debò la qualitat de la integració d'aquesta població.

Aquests alumnes han d'adaptar-se a un nou país i sistema escolar. I els que són d'incorporació tardana, han de desenvolupar en poc temps les competències lingüístiques necessàries per seguir el currículum acadèmic normal.

En aquesta situació, els problemes que es manifesten en el nostre context no s'allunyen gaire dels que apareixen en contextos semblants.

### **Competències**

Maruny i Molina (2001) avaluaren la competència lingüística en català d'una mostra d'alumnes marroquins, escolaritzats en una àrea de la província de Girona i en els nivells compresos entre el tercer de primària i l'últim curs de l'educació secundària obligatòria.

Consideraren com a variables influents en la competència el temps d'estada al nostre país (menys de 18 mesos, entre 18 i 36 mesos i més de 36 mesos) i l'edat d'arribada.

Els resultats indiquen que l'edat d'arribada (més petits o més grans) no és un factor influent. En el mateix temps d'estada, els escolars més petits aprenen la llengua al mateix ritme que els més grans.

La variable més significativa era el temps d'estada i, per tant, el temps d'exposició al català. Només després de 36 mesos d'haver residit aquí, els adolescents aconseguien una competència bàsica en llengua oral i lectura, i una competència mínima en escriptura. Abans d'aquest període, totes les competències eren mínimes.

Aquestes valoracions coincideixen amb avaluacions realitzades en contextos com l'americà. Indiquen que, depenent del nivell d'alfabetització prèvia, es pot tardar entre cinc i sis anys d'exposició efectiva a la llengua per tal d'adquirir-ne una competència que possibiliti un rendiment acadèmic efectiu (Collier i Thomas, 1989).

Aquests treballs mostren que les competències escrites, bàsiques per al rendiment acadèmic, tarden bastant temps en aconseguir-se, la qual cosa exigeix una transició adequada a l'aula ordinària i un bon acompanyament, una vegada hi són incorporats.

Un estudi sobre el grau de competències assolides en català pels alumnes de primària de l'aula d'acollida (curs 2005-2006, mostra de 5.868, arribats la majoria durant els anys 2004-2005) (Vila *et al.*, 2009) informa que són acceptables els resultats generals sobre coneixement de català oral i escrit a nivell d'usuaris bàsics (nivell A2 del Consell d'Europa) (el 75,1 % superen la comprensió i el 53,1 % l'expressió).

Els factors que influeixen en les competències són: l'escolarització prèvia, els anys d'estada, l'edat (el coneixement del català augmenta des dels 7 als 11 anys, però després l'augment és més lent) i l'origen cultural i lingüístic. Pel que fa a aquesta última variable, s'afirma que els castellanoparlants i els romanesos, amb competències semblants, són els millors, seguits dels que parlen àrab i amazic i dels xinesos, amb les competències més baixes.

El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2009) ha dut a terme l'any 2009 una avaluació de les competències en llengua catalana, llengua castellana (comprensió lectora, expressió escrita) i matemàtiques a tots els escolars de sisè de primària (dades de 58.969 alumnes, 7.383 dels quals són estrangers).



La prova de comprensió lectora valora la capacitat de llegir diferents tipus de text, de comprendre'n el significat i d'extreure'n informació. La prova d'expressió escrita valora les capacitats d'escriure de manera coherent, utilitzant expressions d'ús quotidià i emprant les normes bàsiques de la puntuació i l'ortografia.

Un dels objectius importants era comprovar el nivell d'assoliment de competències bàsiques (no nivells d'excel·lència) dels escolars en acabar aquesta etapa. La prova analitza la influència que certes variables poden tenir en els resultats, tals com el nivell socioeconòmic del centre (baix, mitjà i alt), la titularitat (privada, privada concertada i pública), l'origen dels alumnes per nacionalitat (espanyola, latinoamericana, magribina, xinesa, etc.) i el sexe.

Les dades que s'han fet públiques són dades molt globals i caldrà esperar a veure les dades definitives, la naturalesa de les proves i els criteris metodològics per tal de fer una interpretació més acurada dels resultats.

A falta, com s'ha dit, d'una informació més precisa, sembla que no hi ha una diferència important de competències en una llengua i l'altra i que els alumnes també es distribueixen en una proporció semblant en els diferents nivells de superació.

L'origen dels alumnes és una variable influent, a més de factors com el nivell socioeconòmic dels centres i la titularitat. Pel que fa a la llengua catalana, i de major a menor competència, l'ordre és el següent: nacionalitat espanyola, Europa Occidental, Europa de l'Est, Llatinoamèrica, resta d'Àfrica, la Xina i resta d'Àsia. I pel que fa a la llengua castellana: nacionalitat espanyola, Europa Occidental, Llatinoamèrica, Europa de l'Est, el Magrib, resta d'Àfrica, la Xina i resta d'Àsia. Aquestes dades confirmen les mostrades a l'estudi de Vila *et al.* (2009).

Els xinesos, una de les poblacions amb les competències lingüístiques més baixes, són els que tenen la competència matemàtica més alta. Els estudis posteriors que després es comentaran confirmen, però, que aquesta població mostra una trajectòria acadèmica més bona que altres grups, una vegada adquirides les competències bàsiques en les dues llengües, per a les quals necessiten un temps més llarg d'exposició.

### ***Trajectòries acadèmiques***

Siguan (1998), en un estudi sobre el rendiment d'alumnes immigrants en centres de Madrid i Barcelona, ha comprovat com la falta de competències en la llengua d'instrucció limita el rendiment acadèmic d'aquests alumnes.

Fullana, Besalú i Vilà (2003) han analitzat les trajectòries acadèmiques i els índexs de fracàs d'alumnes d'origen africà de primària i secundària (la majoria nascuts al Marroc i escolaritzats a Girona durant el curs 1997-1998). Els resultats indiquen per a aquesta població un índex de fracàs del 68 % (no superen els cor-

responents cicles educatius de primària i secundària). Aquest mateix índex és del 28 % per a la població general, un índex sens dubte també molt alt.

Una anàlisi de casos documenta la trajectòria escolar de quatre alumnes (tres marroquins i una gambiana). Els resultats indiquen que l'èxit o el fracàs depèn d'una constel·lació de factors entre els quals el temps d'escolarització no sempre és un factor decisiu. Quan coincideixen factors favorables com un bon nivell d'escolarització prèvia i bones expectatives de les famílies sobre el valor de l'escola, el progrés és bo. Quan, en canvi, se sumen factors negatius com un baix nivell d'escolarització i factors culturals que determinen baixes expectatives de les famílies (per a les filles) i una actitud opositora cap a la nova cultura, el progrés troba moltes dificultats. Aquest estudi apunta també altres factors com l'estabilitat familiar, la qualitat de l'escola i la relació amb la família.

Es conclou que no hi ha dues famílies iguals. No existeix una família de model únic per més que tendim a considerar com a homogenis els immigrants d'una mateixa cultura (en aquest cas islàmica). Això no obstant, els estudis amb mostres més nombroses indiquen tendències determinades per les cultures d'origen.

Alegre, Benito i González (2008) han estudiat els ritmes de transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària i les trajectòries acadèmiques d'una mostra de 200 alumnes de la secundària obligatòria d'onze IES de Catalunya. Aquestes són les dades més generals de l'estudi:

- Alumnes de l'Europa de l'Est: transició ràpida; el millor rendiment.
- Xinesos: transició lenta; rendiment superior a la mitjana de la mostra; el rendiment millora amb el pas dels anys.
- Llatinoamericans: transició lenta; diversitat de rendiments; les seves trajectòries s'assemblen molt a les dels alumnes autòctons del mateix context.
- Africans: transició molt lenta; el pitjor rendiment.
- Pocs alumnes de la mostra obtenen el títol de graduat en educació secundària.
- Índex més alt: alumnes de països de l'Est.

És evident que l'estudi mostra tendències en un context en el qual també apareixen diferències individuals. Aquest treball troba la confirmació en un altre sobre el rendiment i les trajectòries acadèmiques d'alumnes immigrants als diversos països europeus i a altres parts del món, a partir d'una reanàlisi de les avaluacions PISA (Dronkers, 2010). Els resultats més concloents són que les característiques individuals són més importants per explicar el rendiment que les macrocaracterístiques dels països d'origen i d'acollida (nivell de desenvolupament, estabilitat política, etc.).

Hi ha, però, tendències que apunten que pesen més els factors (culturals, escolars, etc.) dels països d'origen que els dels països d'acollida. Els alumnes procedents de països d'origen cristià rendeixen més que els de països islàmics, però no són millors que els de les religions orientals. L'explicació que avança l'autor és que

la causa no és religiosa sinó cultural: el grau més elevat de discriminació que perceben els musulmans i uns valors (escola, gènere, etc.) que contradiuen parcialment les condicions d'èxit a les societats modernes. El gran valor que l'educació té per als xinesos explica els millors resultats d'aquesta població. Però els valors, com diu l'autor, mai no són eterns i van canviant.

## ACTITUDS

Es disposa d'una única enquesta d'àmbit reduït que ha valorat les actituds dels escolars estrangers envers les dues llengües oficials (català i castellà) (Lapresta, Huguet i Janés, 2008). Es va fer amb una mostra de 255 subjectes de quatre instituts de Lleida i deu d'Osona. Els autors categoritzen les actituds envers cadascuna de les llengües en *favorables*, *neutres* i *desfavorables*, a partir d'un contínuum de puntuació que va de 0 a 10. Les preguntes són del tipus: «tots els alumnes de Catalunya haurien de saber el català», «és desagradable aprendre català», «m'agrada sentir el castellà» i «és avorrit aprendre el castellà».

Les conclusions més generals de l'estudi són que no hi ha actituds desfavorables envers cap de les dues llengües, però el col·lectiu llatinoamericà és el que es mostra menys favorable al català i més favorable a la seva llengua.

Aquesta actitud respecte al català la interpreten els autors en el sentit que «possiblement molts d'aquests immigrants escullen Catalunya com a destinació sense conèixer la realitat lingüística del nostre país. I fins i tot, en el cas d'ésser conscients d'aquesta realitat, poden pensar que tenir un domini del castellà és més que suficient, atès que és la llengua oficial de l'Estat i, en conseqüència, no cal aprendre català per viure a Catalunya» (p. 191).

D'altra banda, la facilitat que tenen de comunicar-se amb la resta dels companys de l'institut, tant si són catalanoparlants com castellanoparlants, fa que atorguin menys valor instrumental al català. Les observacions fetes per alguns docents confirmen aquestes explicacions.

L'alumnat escolaritzat a Osona mostra actituds més positives envers el català que envers el castellà i el de Lleida les mostra de manera inversa. L'explicació que s'avança és que a Osona hi ha una tradició més llarga en l'acollida als nouvinguts i tal vegada més possibilitat d'interaccionar amb els catalanoparlants.

Quan els autors correlacionen les actituds amb la competència en català, s'observa que quan millora la competència, milloren les actituds. La pregunta que es planteja amb aquesta afirmació és: les actituds favorables tenen un efecte positiu en l'aprenentatge de la llengua o en millorar la competència en la llengua milloren les actituds?

Les actituds són una disposició canviant, de tal manera que una bona acollida i un bon ambient per a l'aprenentatge de la llengua poden convertir unes acti-

tuds inicialment neutres en favorables i, a la inversa, una actitud neutra pot convertir-se en desfavorable no només a la llengua sinó també a la mateixa societat d'acollida, si aquest ambient d'aprenentatge és de poca qualitat.

### LA VEU DELS NOUINGUTS

Alegre, Benito i González (2006) han dut a terme un estudi molt interessant sobre «l'acollida vista pels seus protagonistes». L'estudi està basat en entrevistes en profunditat a 49 alumnes nouvinguts de 1r a 4t d'ESO del curs 2004-2005 amb una mitjana de 2,7 anys de residència a Catalunya. Eren d'origens culturals i lingüístics molt diversos i assistien a 6 instituts, ubicats la majoria en contextos castellano-parlants (5 de 6 centres) i amb una composició de l'alumnat també diferent. L'estudi es va completar amb entrevistes a 15 de les famílies dels alumnes i també amb informació aportada per grups de discussió dels professors d'aquests centres.

L'estudi no pretenia tant presentar valoracions representatives del conjunt de Catalunya com «valorar determinats processos educatius i situar-los contextualment» (p. 229).

Els temes fonamentals que van abordar les entrevistes es referien a com veien l'adaptació en els primers moments, les relacions a l'aula (professors i alumnes), les relacions amb els companys, el currículum, el pas per l'aula d'acollida, l'estada a l'aula ordinària, les relacions família-escola, el valor que atorguen al català i les expectatives de futur.

Tot i haver-hi algunes diferències d'opinió entre ells, val a dir que compartien moltes de les valoracions sobre el procés d'acollida.

L'adaptació en els primers moments va ser difícil per problemes de comunicació i d'adaptació al nou sistema. Reben alguna mostra de rebuig dels autòctons, rebuig que de cap manera era generalitzable.

Estaven perplexos per la relació alumne-professor, una relació molt més permissiva que la viscuda a les escoles dels seu país. Veien els companys autòctons més immadurs, indisciplinats i disruptors. Valoraven la proximitat i la facilitat de comunicació amb els professors d'aquí. I alguns apuntaven l'aplicació de càstig físic al seu país d'origen.

Pel que fa al currículum, els alumnes dels països de l'Est explicaven que el ritme d'aprenentatge i les dificultats de les matèries eren al seu país molt superiors als d'aquí. Des d'aquest punt de vista, consideraven que rebien ensenyança en continguts ja superats amb un retard que es podia xifrar entre un i dos anys.

Valoraven l'aula d'acollida com a espai d'aprenentatge del català, d'ambient càlid i de bones relacions. Alguns alumnes, més competents, afirmaven que, de vegades, els continguts eren excessivament infantilitzats i que aprenien poc al cap d'un cert temps.

A l'aula ordinària tenien una sensació de desemparament perquè entenien molt poc a causa de la falta de competència en català i de la manera de comunicar-se els professors. De vegades, el treball autònom que se'ls proposava estava deslligat del que feien la resta dels companys a la classe.

Aquestes observacions sobre l'aula ordinària coincideixen amb les que formulen escolars immigrants als EUA (Harklau, 1994) i Austràlia (Lantolf i Pavlenko, 2001), països que tenen una major tradició d'atenció educativa a aquesta població.

La majoria de les relacions que mantenien amb els companys eren homogènies (amb els que són del mateix origen), sobretot si en el moment de la seva incorporació podien mantenir contactes amb membres d'aquest grup. Això depenia també del caràcter més o menys tancat del grup. La falta de competència lingüística en català era, evidentment, una barrera a la comunicació. Hi havia alumnes que manifestaven que després de dos anys d'estada al centre no havien establert cap relació amb els autòctons.

Sobre les relacions entre les famílies i l'escola, les opinions eren diverses. Els pares d'alumnes de països de l'Est i alguns llatinoamericans manifestaven que allà eren més estretes. No era el cas dels marroquins, per als qui l'escola d'aquí és millor que la del seu país. Acceptaven que les relacions quedaven limitades pels problemes de comunicació.

La majoria dels alumnes i de les famílies mostraven interès a continuar els estudis. Ara bé, bastants alumnes ho veien complicat pels problemes de rendiment.

Finalment, aquest estudi assenyalava que la majoria dels alumnes perceben que el castellà té un valor d'ús més alt que el català. La presència del català a les seves xarxes de relació quotidiana era pràcticament nul·la. El català serveix a l'institut, però fora poc. Valoren, això sí, el català com a llengua de treball.

Aquest estudi fa patents les dificultats amb les quals es troben els alumnes immigrants, sobretot els que s'incorporen tardanament al sistema educatiu. Està fet en un moment en el qual tot just començava a definir-se i aplicar-se el Pla per a la Llengua, la Interculturalitat i la Cohesió Social, un moment d'arribada massiva d'escolars. Encara convivia les primeres solucions adoptades (els tallers d'adaptació escolar) i les aules d'acollida actuals.

És evident que hi ha instituts, com els presentats en fer referència a les tipologies lingüístiques, que ja incorporen un bon sistema d'acollida. Però no és menys cert també que aquests són els problemes que amb tot realisme han expressat uns alumnes i que cal afrontar-los amb les estratègies i recursos adequats.

## ELS REPTES

La superació dels reptes que té plantejada l'escola actual implica diverses consideracions: la formació de professors, un nou *ethos* d'escola, recursos adients a les necessitats i la millora en l'estructura de la secundària. I tot això amb l'objectiu de tenir una escola cada vegada més inclusiva.

### *La formació de professors*

Els professors són l'element fonamental del canvi que l'escola necessita i la seva formació és, per tant, un dels requisits fonamentals per a la millora. Una formació que s'ha d'exigir a totes les institucions universitàries que formen futurs professors, on no sempre i per motius d'estructures internes de poder es prioritzen del tot les necessitats formatives de la població escolar i, en conseqüència, les dels futurs docents. Una formació dirigida als professors en exercici, tant els que ensenyen a l'aula d'acollida com als que ho fan a l'aula ordinària.

Fins ara la formació s'ha centrat més en els professors de l'aula d'acollida i poc o quasi gens en els de l'aula ordinària. A l'aula ordinària es juga la qualitat de les trajectòries acadèmiques dels alumnes, la seva autoestima i, probablement també, l'extensió de la xarxa de relacions a dintre i fora de les parets de l'aula (Alegre, Benito i González, 2006).

L'experiència de recerca i formació acumulada en entorns on hi ha alumnes immigrants en aules ordinàries indica que es pot fer un ensenyament de qualitat dels continguts del currículum dirigit a tots els alumnes (autòctons i nousvinguts) (Echevarria, Short i Vogt, 2008). Un ensenyament que, a la vegada que proporciona elements protectors (ajuts a la comprensió, a l'expressió), és significatiu i motivador i promou activitats de cooperació i interacció entre autòctons i immigrants (Arnau, 2009).

Aquesta formació ha de tenir cura també dels processos de tutorització (orientació als alumnes i comunicació amb les famílies). Cal disposar d'un bon equip de formadors, basar-se en la presentació i reflexió sobre experiències exitoses, en les aportacions dels professors més capacitats i en la col·laboració de persones que estiguin fent recerca formativa. Ha d'implicar professors amb objectius d'observació i reflexió a llarg termini amb la finalitat de promoure canvis eficaços a la pràctica que puguin ser avaluats (González i Darling-Hammond, 1997).

El Departament d'Educació (2007), a partir d'aquests criteris, ja ha estat aplicant un programa de formació de professors en el marc del Pla per a la Llengua, la Interculturalitat i la Cohesió Social que incidirà en l'aula ordinària dels centres de secundària.

### ***Un ethos del centre adequat a la nova situació***

És a dir, una moral que orienti uns objectius i procediments compartits per tot el professorat. Això és necessari per tal que el pla de formació no quedi limitat a algun professor motivat, sinó que sigui el resultat d'un projecte compartit. Ha de promoure l'aprenentatge comunitari i col·legial de tots els docents del centre i també de fora, mitjançant xarxes de comunicació.

Aquesta moral ha de portar, probablement, a un canvi en les estructures del centre, tal com s'ha fet palès en les tipologies presentades (flexibilitat horària, coordinació entre professors, etc.), i a l'estabilitat de les plantilles implicades en projectes innovadors.

### ***Recursos adients a les necessitats***

S'han de prioritzar les necessitats de l'alumnat de cada centre. Si es considera que és important l'èxit acadèmic de l'alumne al nivell que sigui possible (un èxit sense el qual no es pot donar una veritable integració), cal assignar-hi els recursos necessaris. Això sobretot en centres de secundària on hi ha alumnes d'incorporació tardana al sistema educatiu. A tall d'exemple s'assenyala que alguns centres d'Holanda, a més de les aules d'atenció especial als immigrants, disposen de dos tutors especialistes en les diverses assignatures que donen una atenció individualitzada en coordinació amb el professor de l'aula ordinària.

### ***Millora en l'estructura de l'ensenyament secundari obligatori***

És evident que una estructura d'ensenyament en la qual fracassen un 30 % dels alumnes autòctons no és un bon terreny on puguin reeixir els alumnes nous. Quan les condicions no són bones per als autòctons, menys ho són per als immigrants.

L'estructura actual de secundària, amb una trajectòria uniforme per a tots, no és la millor via per a l'èxit acadèmic. Els alumnes immigrants i els autòctons acaben la secundària obligatòria no només amb un sentiment de fracàs, sinó també amb la falta d'una formació que els motivi i els prepari per al món laboral, al qual tard o d'hora s'hauran d'incorporar.

Aquesta reflexió sembla que ja ha calat en les autoritats educatives, ja que volen canviar aquesta estructura rígida. Tot i que el nou pacte educatiu encara està en fase de proposta, s'apunten alguns canvis en aquesta direcció: agrupació de matèries per àmbits, especialment en els primers cursos, reduint el nombre d'assignatures i de professors, així com diverses vies: programes preprofessionals i programes amb continguts suavitzats (Aunió, 2010).

### **Una escola inclusiva**

Totes les propostes de millora han de coincidir en un model que no és tant el d'una escola *multi-* o *intercultural*, sinó el d'una escola *inclusiva* que proporciona igualtat d'oportunitats, que compensa les limitacions i que crea ocasions per connectar qui són els altres, aprofitant les nombroses oportunitats que donen les matèries del currículum, inclosa l'educació cívica en actituds i conductes.

Cal apuntar, finalment, que no és previsible que continuï aquesta allau d'immigració tan nombrosa i en tan poc temps, la qual cosa permetrà a l'escola de fer front amb majors garanties a un alumnat que cada vegada serà menys nouvingut.

### **BIBLIOGRAFIA**

- ALEGRE, M. A.; BENITO, R.; GONZÁLEZ, Sh. (2006). *Immigrants als instituts: L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Mediterrània. (Polítiques; 55)
- (2008). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: Processos d'escolarització de l'alumnat estranger*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona: Institut de Govern i Polítiques Públiques.
- ALZINA, P. (2008). «Inclusió de persones nouvingudes? Fins quan seran nouvinguts? L'experiència de socialització de l'IES J. M. Guàrdia». A: INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ JOSEP PALLACH [ed.]. *Nouvinguts, fins quan?: La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari*. Girona: ICE: Universitat de Girona, p. 105-184.
- ARNAU, J. (2005). «El modelo catalán de atención educativa a los escolares inmigrantes». *Cultura y Educación*, núm. 17 (3), p. 265-282.
- (2009). *La integració acadèmica i social dels alumnes nouvinguts a l'aula ordinària: Un estudi de casos*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- AUNIÓ, J. A. (2010). «El debate del pacto educativo». *El País* (26 febrer).
- CASTRO, G.; MONTÓYA, G. (2008). «IES Joan d'Àustria. Una altra organització de l'aula d'acollida». A: INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ JOSEP PALLACH [ed.]. *Nouvinguts, fins quan?: La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari*. Girona: ICE: Universitat de Girona, p. 181-184.
- COELHO, E. (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals: Una aproximació integrada*. Barcelona: ICE: Horsori.
- COLLIER, V. P.; THOMAS, V. P. (1989). «How quickly can immigrants become proficient in school English». *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, núm. 16, p. 187-212.
- CONSELL SUPERIOR D'AVUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2008). *Sistema d'indicadors d'educació de Catalunya*. (Informes; 12)
- (2009). *L'avaluació de sisè d'educació primària 2009*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (Quaderns d'Avaluació; 15)
- DRONKERS, J. (2010). *Educational Performance of Immigrant's Children: Influences of Socie-*



- ties and Education of their Countries of Origin and Destination*. Maastricht: Maastricht University. Research Centre for Education and the Labour Market.
- ECHEVARRIA, J.; SHORT, D.; VOGT, M. (2008). *Implementing the SIOP Model through Effective Professional Development Coaching*. Boston: Pearson Education.
- FULLANA, J.; BESALÚ, X.; VILÀ, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG. GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Pla per a la Llengua, la Interculturalitat i la Cohesió Social* [en línia]. <<http://www.xtec.es/acollida>>
- (2007). *Pla per a l'actualització de la metodologia de la immersió en l'actual context socio-lingüístic, 2007-2013*. [Document intern]
- (2008a). *Evolució de les aules d'acollida i del seu alumnat des del curs 2004-5 fins al curs 2008-9*. [Document intern]
- (2008b). *Jornades de reflexió sobre els plans educatius d'entorn*. [Document intern]
- GONZÁLEZ, J. M.; DARLING-HAMMOND, L. (1997). *New Concepts for New Challenges: Professional Development for Teachers of Immigrant Youth*. McHenry, IL: CAL: Delta Systems.
- HARKLAU, L. (1994). «ESL versus mainstream classes: contrasting L2 learning environments». *Tesol Quarterly*, núm. 28 (2), p. 241-272.
- LANTOLF, J. P.; PAVLENKO, A. (2001). «(S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as a people». A: BREEN, M. P. [ed.]. *Learner Contributions to Language Learning*. Harlow: Longman, p. 141-171.
- LAPRESTA, C.; HUGUET, A.; JANÉS, J. (2008). «Anàlisi discursiva de les actituds lingüístiques de l'alumnat novvingut a Catalunya: una aproximació qualitativa». A: *Recerca i immigració*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria per a la Immigració. (Ciutadania i Immigració; 1), p. 53-69. [Aquest tema el tracten també a *Nouvinguts, fins quan?* Girona: ICE: Universitat de Girona (2008-2009)]
- MAJÓ, M. (2005-2006). *Els plans educatius d'entorn, una xarxa, a Catalunya, de complicitats socioeducatives. Estudi dels PEE de Girona, Manlleu i Mataró*. [Estudi del curs 2005-2006]
- MARUNY, LL.; MOLINA, M. (2001). «Identidad cultural y aprendizaje lingüístico: el caso de la inmigración». *Textos*, núm. 26, p. 55-64.
- QUEROL, E.; STRUBELL, M. (2009). *Llengua i reivindicacions nacionals a Catalunya*. Barcelona: UOC.
- SIGUAN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- VILA, I.; CANAL, I.; MAYANS, P.; SERRA, J. M.; SIQUÉS, C. (2009). «Las aulas de acogida de la educación primaria de Catalunya el curso 2005-2006. Sus efectos sobre el conocimiento del catalán y la adaptación escolar». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 32 (3) (2009), p. 307-327.