

Col·lecció Ciutadania i Immigració - núm. 9

RECERCA I IMMIGRACIÓ V



Generalitat de Catalunya
**Departament de Benestar Social
i Família**

Recerca i immigració V
Convocatòria d'ajuts 2009

Recerca i immigració V

Convocatòria d'ajuts 2009

Col·lecció Ciutadania i Immigració,
núm. 9



Generalitat de Catalunya
**Departament de Benestar Social
i Família**

Coordinació: Magda Garcia (Direcció General per a la Immigració)

Comitè científic:

Jordi Bañeres i Magda Garcia (Direcció General per a la Immigració)

Victòria Miquel (AGAUR)

Xavier Aragall (Institut Europeu de la Mediterrània)

© Generalitat de Catalunya

Departament de Benestar Social i Família

Direcció General per a la Immigració

Calàbria, 147

08015 Barcelona

Publicació duta a terme en col·laboració amb el Departament d'Economia i Coneixement i l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris de Recerca de la Generalitat de Catalunya.



Se'n permet la reproducció, la distribució i la comunicació pública sempre que se'n citi la procedència (autoria, títol, òrgan editor), i que no es faci amb fins comercials. No es permet la creació d'obres derivades sense autorització expressa dels autors i de l'editor.

L'editor no és responsable de les opinions expressades en aquest volum ni les subscriu necessàriament.

1a edició (electrònica): abril 2013

Dipòsit legal: B. 34424-2012

Diseny: Gama, s.l.

Maquetació: Entitat Autònoma del Diari Oficial i de Publicacions



Salutació

Mantenir i enfortir la cohesió social és un dels objectius principals del Departament de Benestar Social i Família. Tant com fomentar la igualtat d'oportunitats, que vol dir equitat, s'han d'emprendre les mesures que calguin per afavorir que els col·lectius minoritaris en situació de vulnerabilitat puguin accedir a l'ascensor social en les mateixes condicions que la resta de la societat.

En aquest sentit, un dels principals reptes del nostre país és aconseguir l'encaix dels fills i filles de la immigració que es va establir a Catalunya en la darrera dècada, les mal anomenades "segones generacions". No en va, el 2010 gairebé tres de cada deu joves de 16 a 29 anys tenien nacionalitat estrangera.

És evident que l'arribada a un nou país en una edat tan difícil com és l'adolescència, sovint en contra de la pròpia voluntat i forçats pels itineraris laborals dels progenitors, és un obstacle important que cal superar per aconseguir una plena incorporació a la societat d'acollida. No obstant això, la convivència i la integració a Catalunya continua essent la tònica general, malgrat les dificultats i algunes excepcions puntuals.

Això és així gràcies sobretot a la nostra llarga trajectòria i experiència històrica com a país de migracions, amb fluxos d'anada i tornada que ens han caracteritzat durant segles. També hi tenen un paper cabdal el sistema educatiu, el món de l'escola i el seu entorn, la llengua catalana com a motor d'integració o la implicació del teixit social i dels ens locals, a l'hora d'acollir i integrar els nous catalans.

El llibre que teniu al davant és un reflex de tot plegat. Hi trobareu els resultats d'algunes de les recerques impulsades pel Departament de Benestar Social i Família i el Departament d'Economia i Coneixement, mitjançant la convocatòria d'ajuts ARAFI-2009. Les trajectòries dels fills i filles de la immigració, amb especial èmfasi en la seva etapa formativa, en són les veritables protagonistes.

Esperem que la lectura d'aquests articles aportí noves idees i nou coneixement als professionals que, des del teixit associatiu, des de l'Administració pública o des de l'àmbit acadèmic i universitari, vetllen amb la seva tasca per la cohesió social, per la millora de les condicions de vida del conjunt de la ciutadania i pel foment del sentit de pertinença a Catalunya.

NEUS MUNTÉ I FERNÁNDEZ
Consellera de Benestar Social i Família



Presentació

La recerca sobre la realitat social és una eina per a l'avenç de qualsevol país. La convocatòria ARAFI va néixer amb aquesta finalitat i el seu desenvolupament ens ha donat recursos per afrontar fenòmens socials en una realitat complexa. També ens ha fet palesa l'activitat dels diferents grups de recerca que treballen en l'àmbit de la immigració a Catalunya. Grups de diferents universitats i centres, de diverses àrees del coneixement i fins i tot interdisciplinaris han participat en aquesta convocatòria durant els darrers anys. Aquesta publicació n'és només una mostra, ja que recull aportacions dels projectes finançats a través de l'ARAFI 2009.

Aquesta convocatòria està gestionada per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR), entitat que executa les polítiques en matèria de foment de la recerca del Govern de Catalunya mitjançant la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Economia i Coneixement. L'edició que ens ocupa va ser especialment concorreguda. S'hi varen presentar seixanta-un projectes, els quals varen ser avaluats per persones expertes i externes mitjançant un procediment rigorós, basat en els principis d'avaluació científica que estableix el Reglament d'avaluació de l'AGAUR. Qüestions tan rellevants com el coneixement dels antecedents i del context, la metodologia a utilitzar, l'impacte previst dels resultats o l'expertesa de l'equip de treball varen ser claus durant l'avaluació.

Fruit d'aquest procés, s'han atorgat ajuts a dinou projectes, que s'han portat a terme a diferents territoris del país. S'han analitzat i proposat qüestions tan importants com l'èxit educatiu per als fills i filles d'immigrants, el reagrupament familiar, les pràctiques i estratègies per a la inserció laboral, la relació entre empenedoria i immigració, les dones immigrants en àmbits rurals o la ciutadania en un context canviant, entre altres. Els resultats de moltes d'aquestes recerques estan ara a l'abast de tothom mitjançant aquesta publicació, que permet difondre el coneixement no sols entre investigadors i investigadores o professionals de l'àmbit, sinó també fer-lo arribar a la ciutadania com una de les formes de retorn de la recerca a la societat.

Antoni Castellà i Clavé
Secretari d'Universitats i Recerca



Presentació

Aquest nou volum de la col·lecció Ciutadania i Immigració de la Direcció General per a la Immigració inclou els treballs de sis equips d'investigació beneficiaris de la convocatòria d'ajuts a la recerca aplicada en l'àmbit de la immigració ARAFI-2009. Una iniciativa que ha estat possible gràcies a la fructífera col·laboració que mantenim des de fa anys amb la Direcció General de Recerca i l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR).

Els resultats de la majoria d'aquestes recerques es varen presentar públicament en la VI Jornada de Recerca i Immigració, celebrada el 22 de juny de 2011 a l'Institut d'Estudis Catalans. Una cita anual organitzada pel Departament de Benestar Social i Família que s'ha convertit en un referent en l'àmbit acadèmic i institucional pel que fa a la gestió del fet migratori.

Fruit de l'interès que varen desvetllar els continguts exposats, tenim el plaer de presentar-vos aquest recull que permetrà aprofundir en les ponències presentades i en els treballs desenvolupats pels equips de recerca.

Desitjo que els resultats siguin d'utilitat i aplicabilitat en l'acció diària, especialment des dels serveis públics i l'Administració. Perquè construir una societat cohesionada és una feina constant i complexa que necessita idees, propostes i arguments carregats de motivació i de raó.

XAVIER BOSCH I GARCIA
Director general per a la Immigració

Índex

Estudi de les actituds i identitats lingüístiques dels joves xinesos i llatinoamericans a Catalunya i propostes d'actuació educativa	15
Resum	15
1. Introducció	16
2. Contextualització de la recerca	17
3. Definició d'objectius	20
4. Metodologia	20
4.1. Context de l'estudi	20
4.2. Recollida de dades	21
4.3. Anàlisi de dades	22
5. Actituds lingüístiques i construcció de la identitat dels joves d'origen llatinoamericà	22
6. Actituds lingüístiques i construcció de la identitat dels joves d'origen xinès	24
7. Conclusions	26
8. Propostes d'actuació en l'àmbit educatiu	28
Bibliografia	29
Resumen	32
Abstract	32
Résumé	32
Quins són els amics dels adolescents immigrants a Catalunya? Quina funció fan en la seva adaptació a la cultura de l'escola?	35
Resum	35
1. Introducció	36
2. Metodologia utilitzada	39
2.1. Participants	39
2.2. Procediment	40
2.3. Instruments	41
3. Resultats	45
3.1. L'orientació cultural dels adolescents immigrants	45
3.2. El suport que ofereixen els amics	46
3.3. Qualitat de l'amistat i ajust escolar dels adolescents d'origen estranger	47
3.4. Conclusions	48
4. Propostes d'actuació que es deriven de la recerca	49
Bibliografia	50
Resumen	53
Abstract	53
Résumé	54

Després de l'ESO, què? Eleccions i restriccions en els itineraris acadèmics i laborals de l'alumnat d'origen immigrant	55
Resum	55
1. Introducció	55
2. Metodologia i treball de camp	56
3. Resultats.....	57
3.1. El context català: alumnat estranger dins del sistema educatiu català durant la dècada 2000-2010	57
3.2. Trajectòries acadèmiques.....	61
3.3. Explicant les trajectòries: quins mecanismes explicatius?	63
4. El procés migratori i els canvis familiars	63
4.2. Expectatives de continuïtat acadèmica i valoració de les vies	66
4.3. Comprensivitat i segregació escolar	67
5. Jerarquització de l'alteritat	68
6. Conclusions	68
7. Propostes d'intervenció	69
Bibliografia	70
Resumen.....	71
Abstract.....	72
Résumé.....	72

La mentoria en el camp de les minories ètniques: avaluació del Projecte Rossinyol i presentació d'indicadors susceptibles de ser generalitzats	73
Resum	73
1. Objectius	73
2. Estat de la qüestió	74
2.1. El concepte de mentoria i els principis de la mentoria eficaç	74
2.2. Tipologies de mentories	77
2.3. Experiències de referència relacionades amb els èxits aconseguits.....	79
3. Metodologia	82
3.1. Anàlisi del Projecte Rossinyol i els seus possibles efectes	82
3.2. Construcció d'indicadors.....	83
4. Presentació de resultats.....	84
4.1. Valoració del Projecte Rossinyol a partir de l'experiència d'alguns dels actors: mentors, enllaços territorials i mestres dels alumnes mentorats.....	84
4.2. Presentació d'indicadors per a una anàlisi extensiva del Rossinyol i generalitzable a altres projectes de mentoria amb objectius similars	91
5. Conclusions i propostes d'actuació	96
Bibliografia	98
Pàgines web	99
Resumen.....	99
Abstract.....	100
Résumé.....	100

Anàlisi de la comunicació família-escola-serveis socioeducatius com a eina per millorar l'èxit escolar. La situació de les famílies migrades a Catalunya: determinació de necessitats i propostes d'actuació	103
Resum	103
1. Introducció	104
2. En què ens fonamentem.....	105
2.1. La comunicació i l'enfocament pragmàtic de la interacció comunicativa	105
2.2. La integració escolar de l'alumnat nouvingut a partir del model intercultural	105
2.3. La influència del treball educatiu compartit família-escola-entorn en l'èxit escolar. El model ecológicocultural	106
2.4. La família: comunicació i funció educativa	106
2.5. L'escola. El model inclusiu i la comunicació intercultural.....	107
2.6. Els serveis socioeducatius municipals. La comunicació amb els agents educatius locals.....	107
3. Quin ha estat el procés investigador?	107
4. Treball de camp	110
5. El recull de les diferents veus.....	110
5.1. La veu de les escoles en aquest triangle comunicatiu	110
5.2. Els ajuntaments opinen sobre el que fan per a les escoles i les famílies.....	112
5.3. Les famílies es fan sentir: necessitats, expectatives i compromisos.....	114
5.4. Les associacions de mares i pares i la seva funció a l'escola	116
5.5. Com veu l'alumnat els pares i les mares, el professorat i els serveis socioeducatius.....	117
6. Conclusions	117
7. Propostes per a la millora de l'èxit escolar que es desprenen de la recerca	119
Bibliografia	120
Resumen.....	121
Abstract.....	121
Résumé.....	122
Famílies immigrades i escoles. Dinàmiques de relació a Catalunya	123
Resum	123
1. Famílies estrangeres i escola.....	123
2. La participació de les famílies estrangeres als CEIP.....	127
2.2. El punt de vista etnogràfic de la participació de les famílies estrangeres als CEIP	130
3. Conclusions	135
4. Propostes d'actuació	136
Bibliografia	137
Resumen.....	138
Abstract.....	138
Résumé.....	138

Estudi de les actituds i identitats lingüístiques dels joves xinesos i llatinoamericans a Catalunya i propostes d'actuació educativa¹

Mireia Trenchs Parera, Adriana Patiño, Laura Canós i Michael Newman²

Grup de Recerca en Espais Interculturals, Llengües i Identitats³

Departament d'Humanitats

Universitat Pompeu Fabra

Resum

L'estudi explora el procés de construcció de la identitat lingüística i cultural dels joves llatinoamericans i xinesos a Catalunya. Mitjançant entrevistes a joves estudiants d'ensenyament secundari i als seus progenitors, hem investigat les seves actituds vers les llengües oficials i les de l'entorn familiar i vers la pluralitat cultural i lingüística de Catalunya. Per mitjà d'observacions etnogràfiques als seus centres escolars i d'entrevistes amb els seus professors, hem esbrinat com aquests docents aborden els reptes educatius de la diversitat, en especial els que sorgeixen de l'acolliment dels alumnes nouvinguts. La finalitat última de l'estudi ha estat proposar actuacions en l'àmbit educatiu amb relació a la integració educativa i lingüística dels joves nouvinguts llatinoamericans i xinesos.

Paraules clau: actituds lingüístiques, castellà, català, ensenyament secundari, identitat, immigració, xinès.

1. Projecte de recerca 2009ARAFI-0049 subvencionat dins la convocatòria ARAFI d'ajuts per incentivar la recerca aplicada en matèria d'immigració a Catalunya finançada per la Secretaria per a la Immigració i la Direcció General de Recerca de la Generalitat de Catalunya.

2. Mireia Trenchs Parera és professora a la Universitat Pompeu Fabra. Adriana Patiño és professora a University of Southampton. Michael Newman és professor al Queens College de Nova York. Laura Canós és professora d'ensenyament secundari i professora associada a la Universitat de Barcelona.

3. El grup GREILI-UPF és un grup interdisciplinari de recerca que inclou lingüistes, educadors, geògrafs i sociòlegs. En el projecte 2009ARAFI-00049 hi han participat activament, a més dels autors d'aquest document, els investigadors i professors Manel Ollé i Chunchun Chin del Departament d'Humanitats de la Universitat Pompeu Fabra i Larissa Tristan, tècnica de suport a la recerca i estudiant de doctorat a aquesta universitat.

1. Introducció

Amb el projecte *Actituds lingüístiques i identitats en construcció de joves immigrants xinesos i llatinoamericans a l'escola catalana* (2009ARAFI-00049) ens hem proposat investigar les actituds vers el català i el castellà de l'alumnat d'origen llatinoamericà i xinès en relació amb la construcció de la seva identitat lingüística dins la societat d'acollida. Enteníem que, tal com s'esbossa al Pla per a la llengua i la cohesió social (Generalitat de Catalunya, 2009), la llengua té un paper fonamental en el procés social i educatiu d'acollida i, per tant, cal identificar actituds lingüístiques a l'hora d'estudiar els resultats dels processos d'acollida i d'integració. Una manera de fer-ho en comunitats bilingües o multilingües és l'estudi de les identitats lingüístiques que es posen en joc en les pràctiques quotidianes de les aules (Pavlenko i Blackledge, 2004; Wortham, 2006). A més de les identitats que els alumnes poden declarar com a assumides, s'han de tenir en compte aquelles identitats que els membres de la comunitat escolar –docents, familiars i mediadors socials– els atribueixen. És en la negociació d'aquestes identitats assumides i atribuïdes on podem esbrinar les actituds vers la llengua i la societat d'acollida.

Per dur a terme aquest estudi ens hem centrat en dos col·lectius de joves d'ensenyament secundari d'origen estranger: els joves llatinoamericans i els joves xinesos. Els joves llatinoamericans, procedents d'una comunitat propera quant a vincles històrics, culturals i lingüístics, són socialment vistos com un grup que podria tenir més fàcil la integració social i educativa (Aja [et al.], 2000). L'alumnat xinès, en canvi, és percebut generalment com a llunyà, no sols per la distància física i històrica entre Catalunya i la Xina, sinó també per les diferències entre la llengua xinesa i les llengües romàniques i entre el sistema educatiu xinès i l'occidental (Gràcia, 2001). Crida l'atenció que aquestes percepcions no sempre es corresponguin amb la realitat. Així, professors d'instituts constaten que l'alumnat llatinoamericà presenta una alta taxa de deserció i baix rendiment escolar malgrat unes suposades condicions lingüístiques més favorables. Per la seva banda, els joves xinesos, segons comenten els professors, rarament tenen com a objectiu accedir a estudis universitaris superiors a Catalunya⁴ i, igual que els llatinoamericans, abandonen els estudis en acabar l'etapa d'escolarització obligatòria per inserir-se en un món laboral –sovint en empreses familiars– on predomina l'ús del xinès en diferents variants i on les converses amb la població autòctona –sovint clients de bars, basars o salons de bellesa– són o bé escasses o bé superficials. També trobem colles de joves de cadascuna d'aquestes dues comunitats on no hi ha cap jove autòcton i on, per tant, les interaccions entre ells no necessàriament es desenvolupen en català o en castellà peninsular.

En aquest estudi ens proposàvem explorar alguns dels factors que explicarien aquesta distància entre percepcions i realitat. De fet, el projecte naixia com una continuació de l'estudi previ finançat per l'ajut 2008ARIE-00018 en el qual exploràvem les expectatives

4. Una prova n'és com els mitjans de comunicació s'han fet ressò de l'èxit acadèmic i professional d'aquells joves immigrants d'origen xinès que han accedit a estudis universitaris (Amiguet, 2010; Cuyàs, 2010).

dels docents respecte als joves immigrants, a més de la incidència de les estratègies educatives emprades a les aules d'acollida en el desenvolupament d'actituds lingüístiques. La nostra hipòtesi, llavors –la qual recollia resultats anteriors (Newman, Trenchs-Parera i Ng, 2008; Trenchs-Parera i Newman, 2009)–, era que diverses pràctiques d'ensenyament en aquestes aules tenien un paper rellevant en el desenvolupament d'actituds vers la llengua del país d'acollida (vegeu Trenchs Parera, 2010 i Trenchs-Parera i Patiño-Santos, en premsa). Aquí presentarem resultats complementaris i proposarem actuacions en l'àmbit educatiu a partir d'aquests resultats.

2. Contextualització de la recerca

En les darreres dècades, a Catalunya han estat freqüents els estudis sobre usos lingüístics i actituds vers el català i el castellà. Tots han investigat des de perspectives diferents els resultats dels esforços governamentals dels anys vuitanta per invertir el procés de substitució lingüística del català pel castellà. A tall d'exemple, es poden citar estudis com els de Bastardas (1986, 2003), Woolard (1984, 1989, 2003), Woolard i Gahng (1990), Boix (1993) o Pujolar (1997a, 1997b, 1999, 2001).

Darrerament, i en consonància amb el Pla per a la llengua i la cohesió social (Generalitat de Catalunya, 2009), s'han redissenyat aquelles primeres polítiques amb l'objectiu de fomentar la integració social dels nouvinguts procedents de contextos lingüístics i culturals de fora de l'Estat espanyol. A partir de la implementació del pla, tant des de l'àmbit de la sociolingüística com de l'educació, trobem estudis que investiguen no sols les actituds lingüístiques dels joves autòctons, sinó també les dels immigrants arribats entre la dècada dels noranta i la primera dècada del segle XXI. Alguns estudis mostren el poc interès per l'ús del català demostrat pels immigrants (Bernaus [et al.], 2007). D'altres troben diferències considerables d'ús que no necessàriament es correlacionen ni amb categories socials ni amb el país d'origen, sinó que depenen de l'individu, el qual pot utilitzar el català amb l'objectiu de contrarestar prejudicis que no li permeten la plena integració social (Marshall, 2006, 2007).

Més recentment, Newman, Trenchs-Parera i Ng (2008) han examinat l'evolució de les actituds lingüístiques dels joves autòctons i nouvinguts. L'estudi destaca que les respostes dels nouvinguts difereixen de les de tots els grups autòctons autodefinits com a catalans, castellans o bilingües. Els immigrants són els únics que prefereixen el castellà al català –resultats confirmats per estudis qualitius com els de Corona i Unamuno (2008), Cots i Nussbaum (2008), Alegre i Canosa (2007) o com el de Huguet i Janés (2008)–, sigui quin sigui l'origen del parlant, mentre que els autòctons mostren preferència pel català i el castellà estàndard i no pas per varietats dialectals. És a dir, a inicis del segle XXI els autòctons donen suport ideològicament al bilingüisme i difuminen la divisió dels anys vuitanta, quan un canvi de lleialtat lingüística marcava un canvi d'identitat, especialment per a la segona generació parlant ja competent en català (Woolard, 1989). Així, els dar-

ers estudis sociolingüístics assenyalen l'acceptació social del bilingüisme pels joves que viuen a Catalunya, tot i que es tracta d'un bilingüisme esbiaixat a favor de l'espanyol. Aquest biaix es mostra en dos fets observables en els centres d'ensenyament catalans: (a) només l'espanyol és present en tots els seus registres lingüístics, i (b) és aquesta la llengua que actua com a *lingua franca* en moltes interaccions entre joves autòctons i immigrants.

Per explicar les actituds i ideologies lingüístiques tant dels autòctons descendents d'immigrants castellanoparlants dels anys vuitanta com dels joves nouvinguts recentment arribats des de l'Amèrica Llatina, Trenchs-Parera i Newman (2009) han continuat amb els seus estudis tot fent ús d'una metodologia qualitativa. En aquest estudi defineixen un ampli ventall d'actituds en relació amb l'ús del català pels descendents d'immigrants procedents de l'Estat espanyol i el relacionen amb diversos graus d'integració lingüística. L'estudi descriu també que les diferents actituds lingüístiques revelen graus diferents d'associació d'aquests joves amb una identitat cultural catalana. Aquest ventall d'actituds lingüístiques es correspon també amb un ventall d'ideologies lingüístiques que va des d'una ideologia que els investigadors anomenen *parochialism*⁵ català fins a una ideologia de *parochialism* espanyol, passant per unes postures intermèdies clarament cosmopolites *parochialism* d'assumpció del multilingüisme (vegeu-ne més sobre *parochialism* i *cosmopolitanism* lingüístics a Newman [et al.], 2008).

Aquest ventall d'ideologies i d'adscripció identitària dels joves descendents d'immigrants castellanoparlants no es dona en el cas dels llatinoamericans estudiats: les seves ideologies són diverses i les actituds deixen entreveure poca implicació en les realitats polítiques o socioeconòmiques del país. De fet, des d'un punt de vista lingüístic, centren el seu interès en el manteniment d'una identitat fortament lligada al país d'origen enfront de la influència dialectal del castellà peninsular. El català, de tota manera, és vist com un escull acadèmic, més que no pas com una amenaça a la identitat pròpia o familiar, i la resistència a l'ús i l'aprenentatge d'aquesta llengua sembla inversament proporcional al nivell de competència lingüística.

Aquest darrer estudi (Trenchs-Parera i Newman, 2009) posava en evidència una relació directa entre actituds, ideologies i adscripció identitària pel que fa als joves autòctons d'origen familiar immigrant castellanoparlant. Tanmateix, la construcció de la identitat l'entendem com un procés continu i complex que es va redefinint i negociant amb els altres en els diversos intercanvis comunicatius en els quals es participa. Aquest procés, prou complicat ja en contextos bilingües com la Catalunya de les dècades de 1980 i 1990, esdevé més complex en contextos multilingües com l'actual, quan les diverses situacions entre parlants i les condicions de producció dels intercanvis donen peu a situacions en què les identitats són, segons Pavlenko i Blackledge (2004): (a) imposades: no negociables dintre d'un temps i un espai particulars, (b) assumides: acceptades i no

5. Des d'aquesta ideologia es mostren actituds més positives vers la llengua que es considera pròpia, i al contrari, més negatives vers la llengua que es considera d'altri.

negociades, o (c) negociables: les quals són refutades. Aquestes diferències es poden trobar en el ventall d'actituds lingüístiques i adscripcions identitàries investigades per Trenchs-Parera i Newman (2009) esmentat anteriorment.

Per analitzar l'assumpció i la negociació de la identitat lingüística dels joves immigrants, cal estudiar aquells espais en les societats multiculturals i multilingües on, pel fet de ser llocs de socialització, es negocien les identitats. En aquest sentit, esdevé fonamental centrar-nos en l'estudi dels espais d'acollida dels centres educatius per esbrinar quines estratègies d'acollida afavoreixen l'ús del català com a llengua de cohesió social o no, així com quines actituds i tries lingüístiques propicien aquestes estratègies en l'àmbit escolar, en especial en el cas dels joves procedents de l'Amèrica Llatina. En l'estudi previ (Trenchs Parera, 2010; Trenchs-Parera i Patiño-Santos, en premsa) sobre les aules d'acollida i les actituds lingüístiques dels joves llatinoamericans, es podia concloure que, tot i no ser determinant, s'observen actituds positives vers el català en joves llatinoamericans d'aules d'acollida obertes que no s'han pogut documentar en joves d'aules d'acollida semiobertes. Per això, creiem que, per comprendre el fenomen de la construcció identitària dels joves i el seu sentiment de pertinença a la nova societat, caldrà tenir en compte factors com els següents: (1) l'existència d'experiències positives com a aprenents de català en les aules d'acollida, (2) les expectatives dels docents i de les famílies sobre el futur dels joves, i (3) les actituds d'aquests adults respecte als usos i les habilitats lingüístiques dels joves i les maneres com aquests construeixen la seva identitat lingüística adulta.

A més de l'interès sociolingüístic que desperta la comunitat llatinoamericana, creiem que la comunitat xinesa mereix també ser objecte d'estudi, atès l'augment de la seva població immigrada a Catalunya i les singularitats lingüístiques i culturals marcades. En concret, trobem a faltar estudis sociolingüístics i educatius sobre els joves de la comunitat xinesa a Catalunya. Aquest grup es distingeix clarament dels nouvinguts llatinoamericans –i dels d'altres comunitats immigrades– en diversos aspectes. Primer, arriben a Catalunya sense conèixer cap de les dues llengües oficials i amb una llengua materna estructuralment allunyada de qualsevol d'aquestes (Gràcia, 2001), per la qual cosa l'aprenentatge d'ambdues esdevé igual de difícil. Segon, no dominen cap altra llengua romànica de referència que els pugui facilitar l'aprenentatge del castellà i del català, un fet que els distingeix dels nouvinguts adolescents marroquins, per exemple, que poden haver estudiat francès a l'escola. Tercer, el context cultural del qual procedeixen no té gairebé cap punt de contacte històric i cultural amb el context de l'Estat espanyol, la qual cosa els diferencia dels estudiants procedents de Llatinoamèrica i, també d'altres països europeus. Finalment, la gran majoria de nouvinguts de procedència xinesa provenen d'un sistema educatiu rigorós el qual té com a objectiu formar per a uns estudis universitaris molt competitiu (Méndez Moran, 2010) i que, en matèries científiques i matemàtiques, els podria haver proporcionat una base de coneixements prèvia prou similar a la dels estudiants autòctons per seguir amb normalitat, un cop superada la barrera lingüística, els estudis secundaris.

En relació amb aquests joves, cal començar a informar la comunitat educativa respecte a les seves actituds i usos lingüístics. Pel que fa als joves llatinoamericans, ens cal aprofundir en el coneixement de les actituds i ideologies lingüístiques d'aquest alumnat incorporant l'anàlisi de les ideologies lingüístiques i educatives dels seus docents i progenitors. Els resultats d'aquest estudi ens permeten plantejar finalment aportacions en l'àmbit de la planificació i la gestió educativa.

3. Definició d'objectius

L'objectiu principal és conèixer la manera com els joves d'ensenyament secundari d'origen llatinoamericà i xinès construeixen la seva identitat lingüística i cultural en la societat d'acollida mitjançant l'estudi de les seves actituds vers les llengües maternes i institucionals (*i. e.* vers el català, el castellà peninsular, les varietats llatinoamericanes de l'espanyol i el xinès). La finalitat última és proposar actuacions en l'àmbit educatiu en relació amb la integració social, educativa i lingüística dels joves immigrants. Com que entenem que en la construcció de la identitat lingüística i cultural hi intervenen altres agents de la pràctica educativa, la recerca inclou necessàriament l'objectiu de conèixer com els docents dels centres escolars i els progenitors categoritzen la identitat lingüística i cultural dels joves. Aquest estudi es complementa amb un tercer objectiu: analitzar els rols de cada llengua en aquest procés de construcció d'identitat. El quart i darrer objectiu de la recerca ha estat el d'investigar les conseqüències que tenen aquestes atribucions identitàries en la pràctica educativa dels centres d'ensenyament secundari.

4. Metodologia

■ 4.1. Context de l'estudi

L'enfocament metodològic és etnogràfic i qualitatiu perquè entenem que només a partir de l'estudi de les pràctiques quotidianes som capaços d'explicar quines són les pràctiques educatives que tenen lloc, quins són els usos del llenguatge i les actituds dels joves i quines són les formes com construeixen i negocien les seves pràctiques discursives (Pavlenko & Blackledge, 2004; Heller, 1996/2006; Martín Rojo, 2010; Rampton, 1995; Zentella, 1997).

Per això, ens hem centrat en dos IES de l'àrea metropolitana de Barcelona amb elevada població immigrant: un IES on conviu alumnat local i immigrant majoritàriament d'origen xinès que s'anomena IES Joan de Pla, i un IES on conviu alumnat autòcton i immigrant majoritàriament de procedència llatinoamericana, que s'anomena IES Josep Vicens. En ambdós centres, la majoria de l'alumnat autòcton és descendent de famílies

immigrades d'altres zones de l'Estat espanyol i, per tant, té predominantment el castellà com a llengua materna.⁶

El 90% de l'alumnat de l'IES Joan de Pla del curs acadèmic 2010-2011 viu al barri on està ubicat el centre; l'altre 10% viu al barri adjacent. En els darrers anys, el centre ha experimentat una arribada progressiva i exponencial d'alumnat d'altres països, sobretot d'alumnat xinès, el qual té presència majoritària a l'aula d'acollida (un 70% de procedència xinesa, un 15% de sud-americana, un 10% de pakistanesa i un 5% de marroquina). Aquesta presència ens ha permès esbrinar els reptes i dilemes que les relacions interculturals i el multilingüisme imposen sobre els participants d'una comunitat educativa. L'IES Josep Vicens es troba en un barri on més d'un 30% dels habitants té nacionalitat estrangera –majoritàriament llatinoamericana, del Marroc i del Pakistan– i més del 17% ha nascut a la resta de l'Estat espanyol (dades del 2009). Ambdós centres es troben en barris amb una renda per capita inferior a la mitjana de Barcelona i de Catalunya.

■ 4.2. Recollida de dades

Hem recollit dos tipus de dades: (1) observació participativa en hores de classe regular, en aules d'acollida i en els espais de lleure, així com en el decurs d'altres activitats acadèmiques a les quals hàgim pogut assistir, i (2) entrevistes amb tres grups de participants:

- **Entrevistes personals o en parelles amb joves de 3r i 4t d'ESO d'origen llatinoamericà i xinès.** En aquestes entrevistes (segons metodologia de Trenchs-Parera i Newman, 2009) hem plantejat preguntes en relació amb: (a) les pràctiques lingüístiques, (b) les opinions explícites sobre les dues llengües oficials, (c) les experiències en diferents espais del centre (per exemple, però no exclusivament, l'aula d'acollida) i (d) en diferents activitats o recursos escolars relacionats amb l'ús de la llengua (per exemple, parelles lingüístiques o cartells informatius a les aules). També hem plantejat preguntes que, indirectament, permeten conèixer les seves actituds vers les dues llengües locals i les llengües de l'entorn familiar per deduir patrons de selecció dels codis lingüístics, de creences i d'actituds respecte a la identitat i la cultura pròpia.
- **Entrevistes amb membres dels equips directius, professors encarregats d'aules d'acollida i docents que intervenen en el procés d'acollida.** Aquestes entrevistes han permès observar com el professorat interpreta els reptes de la diversitat lingüística i cultural per als centres on treballen i les maneres com ells els afronten. Amb el mateix objectiu, en un centre també s'ha entrevistat la mediatra social, atès que participava regularment en activitats del centre, com veurem més endavant.
- **Entrevistes individuals amb progenitors dels joves participants.** En aquestes entrevistes s'han plantejat preguntes per investigar: (a) els usos lingüístics, (b) les

6. Els dos centres es mantenen anònims tal com es va acordar amb els respectius equips directius.

actituds i percepcions vers la pròpia llengua i la pròpia comunitat dins la societat catalana, (c) les actituds vers les dues llengües oficials i la pluralitat cultural i d'adscripció identitària que observen a Catalunya, (d) els usos lingüístics i l'adscripció identitària dels fills, i (e) el procés d'acollida experimentat a l'escola.

■ 4.3. Anàlisi de dades

Quant a l'anàlisi de dades, s'han transcrit les entrevistes amb els tres col·lectius esmentats i s'han analitzat temàticament per trobar-hi les adscripcions identitàries i les actituds lingüístiques dels joves investigats, a més de la relació d'aquestes actituds amb les pràctiques educatives del centre escolar i les actituds dels progenitors. També s'han analitzat temàticament les notes de camp preses durant les observacions. Totes aquestes anàlisis s'han contrastat per buscar-hi relacions rellevants.

5. Actituds lingüístiques i construcció de la identitat dels joves d'origen llatinoamericà

L'alumnat llatinoamericà nouvingut acostuma a adquirir amb celeritat una consciència del bilingüisme de la societat d'acollida. Malgrat això, en la recollida de dades i en l'anàlisi del discurs dels joves hem tornat a observar (Trenchs-Parera i Newman, 2009) el ventall ampli d'actituds vers el català que comprèn des d'actituds defensives a actituds ambivalents, indiferents i fins i tot marcadament positives vers la llengua. Per tant, les tendències generalitzades no poden considerar-se característiques fixes, sinó contextuals.

Així, diverses recerques quantitatives demostren que aquest col·lectiu té actituds més negatives vers el català (Huguet i Janés, 2007; Newman, Trenchs-Parera, i Ng, 2008). Malgrat això, la nostra investigació qualitativa indica que l'alumnat llatinoamericà identifica el català amb la llengua de l'escola i de l'èxit acadèmic, mentre que identifica el castellà amb la llengua de socialització amb els autòctons dins i fora de l'escola. En la mateixa línia d'interpretació de dades, hem constatat un interès per mantenir la identitat lingüística pròpia en confrontació amb la influència dialectal del castellà peninsular, més que no pas amb el català. De fet, notem que les actituds més negatives es poden relacionar amb la frustració que genera el fet d'haver de dominar el català per seguir les classes amb èxit. És per això que no podem obviar la important vinculació de les actituds lingüístiques negatives amb possibles experiències negatives a l'escola. És a dir, les actituds d'acceptació o rebuig vers el català tendeixen a reflectir, en part, una experiència subjectiva a l'escola, positiva o negativa (Newman, Patiño-Santos, Trenchs-Parera, 2012). De tota manera, cal dir que, en general, les dades recollides evidencien poca implicació d'aquest grup en les realitats lingüístiques, polítiques i identitàries de Catalunya.

Paral·lelament a l'observació de les actituds dels alumnes llatinoamericans castellano-parlants vers el català, una part de la nostra recerca s'ha centrat també en l'evolució que pot seguir en el nostre context la construcció d'una identitat col·lectiva llatinoamericana. En aquest sentit hem estudiat el reflex que pot estar tenint una part de la política lingüística oficial de la llengua espanyola, l'anomenat *panhispanisme*, en l'àmbit de l'escola i en les actituds pròpies de l'alumnat. En general, podem afirmar que els joves estudiats sempre donen per descomptada la ideologia de la unitat en la diversitat, lema actual de la Real Academia de la Lengua Española (2011).⁷

Quant a possibles conflictes intralingüístics entre les varietats llatinoamericanes i peninsular de l'espanyol, els comentaris sobre llenguatge que fan a classe els joves estudiats són majoritàriament descriptius i sorgeixen generalment del desig d'informar els companys autòctons i el docent i de mostrar-se al grup marcant la seva identitat –ja sigui amb voluntat empàtica, ja sigui amb ànsies de distinció. No solen donar-se intervencions de tipus normatiu, és a dir, de peticions de sanció oficial (*i. e.* del tipus “és correcte això que jo dic diferent?”) o recriminacions entre iguals (*i. e.* del tipus “no diguis *chamarra*, digues *chaqueta*”, per exemple). Alhora, en situacions informals a l'escola, hem observat alumnes procedents de països diferents conversant amb actitud positiva sobre diferències dialectals. En aquest tipus de conversa hi hem trobat freqüentment els fenòmens següents a l'entorn de les varietats de l'espanyol:

- Una tolerància interdialectal que podríem qualificar de lúdica, sobretot al voltant de la variació lèxica. Els alumnes comparteixen els mots diferents que utilitzen per referir-se a un mateix objecte.
- Un coneixement confús de les alternances dels pronoms de segona persona del singular, sobretot els casos del *voseo*.
- Resistències dels joves llatinoamericans a les formes verbals de segona persona del plural de l'estàndard peninsular, tant al pronom *vosotros* com les corresponents formes verbals.
- L'autodescobriment de trets d'usos lingüístics propis. Tot sovint és el contacte amb companys que parlen una altra varietat de la llengua espanyola allò que afavoreix la presa de consciència dels trets dialectals d'un mateix. I això succeeix tant en el cas dels alumnes autòctons com en el dels joves llatinoamericans.

La nostra conclusió particular és que a les aules dels instituts públics actualment s'ha superat amb naturalitat la fase de visibilització de la variació dialectal hispànica. El context educatiu, en realitat, ofereix dades interessants més aviat en termes de marcatge d'identitat, ja que s'hi poden detectar a vegades tensions grupals relacionades amb l'apropiació de trets dialectals que es consideren aliens (concepte lingüístic de *crossing* segons Rampton, 1995).

7. Per a més informació sobre aquesta ideologia, es pot consultar Arnoux i del Valle (2010).

Entre els joves llatinoamericans trobem, doncs, certa construcció d'una consciència identitària lingüística llatina diferenciada d'una consciència identitària espanyola no llatina. Creiem que podem prendre l'aparició d'aquesta dicotomia parlants d'espanyol americà vs. parlants d'espanyol peninsular com un indicatiu del qüestionament a la ideologia del panhispanisme (Canós Antonino, 2011). En síntesi trobem, però, en les nostres observacions i entrevistes a l'alumnat llatinoamericà, un ventall força ampli d'autodefinicions de la identitat entesa amb diversos graus de combinació com a: (a) identitat lligada només al país d'origen, (b) identitat lligada predominantment, però no exclusivament, al país d'origen, c) identitat compartida entre Espanya i el país d'origen, i (d) identitat compartida entre el país d'origen i la ciutat de Barcelona. En cap cas, però, hem constatat una adscripció identitària relacionada amb Catalunya.

Els joves que fa més temps que són a Catalunya són conscients, si més no expressant-ho intuïtivament, de la idea de l'anivellament dels parlants de segona generació, o, més exactament, de la importància de la variable edat. De la mateixa manera, es constata en els seus discursos com les actituds vers el català a la llar i a l'entorn familiar depenen de les actituds en evolució dels progenitors, però també de l'aprenentatge de la llengua i l'actitud davant l'ús a casa pels germans o germanes menors. En aquest punt es fa palesa la importància de l'acollida lingüística i afectiva per generar actituds positives vers la llengua i les varietats de l'escola.

6. Actituds lingüístiques i construcció de la identitat dels joves d'origen xinès

A l'IES Joan de Pla els joves xinesos experimenten un model semiobert d'aula d'acollida del tipus *pull-out* en el qual deixen l'aula regular durant unes hores a la setmana i fins a dos anys per treballar a l'aula d'acollida amb altres nousvinguts d'igual o diferent procedència. En contrast amb l'altre IES estudiat, aquesta aula d'acollida està situada prop de l'entrada de l'escola en un passadís per on passen tots els alumnes, la qual cosa fa que, d'entrada, en aquest centre es percebin menys signes externs de marginació física i educativa de l'aula d'acollida i els seus estudiants. Els joves xinesos reben una atenció molt personalitzada dels professors de l'aula d'acollida, els quals fins i tot han seguit cursos de cultura, història i llengua xineses per iniciativa pròpia. De fet, la seva atenció als estudiants xinesos va més enllà d'aquesta aula i organitzen activitats acadèmiques que promouen el contacte intercultural i l'amistat, sobretot mitjançant activitats esportives fora de l'escola. En tot moment aquests professors mostren un afecte genuí pels seus alumnes i responen en contra dels estereotips que envolten la comunitat xinesa a Catalunya –i també al centre educatiu–, en concret, idees com ara que aquests alumnes destaquen només en matemàtiques o tecnologia, que són autosuficients i que són robòtics o inexpressius (Carrasco Pons, 2004) i endogàmics. En canvi, assenyalen en les entrevistes que els seus estudiants poden destacar en altres assignatures, que són afables

i generosos, que creen lligams d'amistat amb companys autòctons i que mostren afecte envers els seus professors.

Malgrat les bones pràctiques educatives dels professors de l'aula d'acollida, i tal com hem vist amb relació a altres centres estudiats en recerques anteriors (Newman, Patiño-Santos, Trenchs-Parera, 2012), els joves xinesos també experimenten signes de marginació lingüística per alguns professors d'aules regulars i de companys que predominantment es dirigeixen als joves en castellà, tot posant en relleu la seva condició d'estrangers. Aquesta pràctica diferenciadora no és compartida pels professors de l'aula d'acollida, els quals consideren que alguns dels seus col·legues no arriben mai a conèixer els estudiants xinesos de forma individualitzada. Al contrari, aquests professors de l'aula d'acollida es mostren coneixedors de les diferents idiosincràsies acadèmiques, psicològiques i emocionals dels estudiants xinesos i s'esforcen per arribar a conèixer els seus antecedents familiars i per generar connexions entre l'aula d'acollida i les altres assignatures amb la finalitat d'afavorir el pas dels joves a l'aula regular. De fet, tant ells com l'equip directiu del centre fan un ús intensiu i quotidià d'una medidora social que, prenent el rol de medidora lingüística i cultural, actua com a enllaç entre les famílies xineses i els professors sempre que l'escola necessita comunicar-se amb els pares sobre el rendiment, la conducta o els problemes d'assistència dels joves.

Quant a les actituds lingüístiques d'aquests joves, es tracta de gent acostumada al multilingüisme i a les pràctiques plurilingües, tot i que no sempre són conscients que posseeixen aquesta sensibilitat davant el multilingüisme. De fet, la majoria dels entrevistats procedeixen de la regió de Zhejiang, on es parla el xinès wu en les seves diferents varietats, a més del xinès mandarí, i estan familiaritzats amb els canvis constants de codi lingüístic.⁸ Aquesta sembla que és una de les raons per les quals aquests estudiants tenen una actitud positiva vers les pràctiques lingüístiques bilingües dels seus professors i de la resta dels seus companys. De fet, els joves xinesos estudiats semblen menys sensibles als plantejaments educatius dels educadors en la seva adaptació lingüística i aparentment segueixen un consens multigeneracional positiu pel que fa al significat del bilingüisme local. Així mateix, alguns dels seus progenitors, tot i no poder distingir entre català i castellà, desitgen que els seus fills aprenguin la llengua d'escolarització –sigui quina sigui aquesta–, a més de les llengües estrangeres que s'ensenyen al centre. Ells mateixos atorguen als seus fills el rol de mediadors lingüístics a l'escola

8. El xinès wu és un conjunt dialectal que inclou sis varietats fragmentades fins al punt que dins del mateix grup subdialectal no hi ha intercomprensió entre els parlants de comarques o prefectures diferents. Es parla, majoritàriament, a la província de Zhejiang, a la ciutat de Shanghai i al sud de la província de Jiangsu. S'estima que té uns 85 milions de parlants. És una llengua que ha estat fortament influenciada pel xinès mandarí, la llengua oficial de la Xina. Després de la fundació de la República Popular de Xina, el xinès wu ha estat desplaçat pel mandarí a les escoles, als mitjans de comunicació i a l'Administració (Linguamón-Casa de les Llengües, 2011), i es dona una situació de marcada diglòssia. La percepció és la de parlar una variant local i no hi ha gaire consciència de pertinença a la llengua wu, a diferència del que passa amb parlants d'altres llengües xineses com el cantonès.

(català/castellà-xinès mandarí o wu) i sovint són els mateixos joves els qui assisteixen a les reunions informatives amb els pares i mares, o fins i tot en substitució d'aquests si les obligacions laborals no els permeten assistir-hi. Les actituds dels joves estudiats vers el català, per tant, són positives en general i el seu ús més o menys freqüent fora de l'aula d'acollida és determinat per les xarxes –escasses, però existents– d'amistats locals que cadascun d'ells estableix.

Els joves, tal com fan els seus progenitors, associen el català amb altres barris, en especial amb el centre de la ciutat de Barcelona, amb la mobilitat social ascendent i amb l'èxit acadèmic, important per a les famílies xineses. En canvi, el castellà es creu crucial per socialitzar els joves i adults autòctons amb el barri i els petits negocis familiars, o com a llengua de treball per a aquells joves que treballen després de l'horari escolar, a més de ser vista com la llengua de mobilitat dins l'Estat espanyol. Per completar el ventall d'actituds lingüístiques, el xinès, mandarí o wu, és percebut –i de fet ho és per aquests joves– com la llengua de fora de l'escola, la llengua del barri, i l'anglès és vist com la llengua que possibilita la mobilitat internacional. Atès que es tracta de joves nouvinguts que no fa més d'un any o dos que són a Catalunya, les seves relacions socials es duen a terme principalment en xinès, amb nois i noies xinesos, siguin aquests companys de l'institut, veïns del barri, familiars o amics que fan o mantenen a través de xarxes socials virtuals com "Xionei.com". De fet, malgrat les experiències positives a la societat d'acollida i les perspectives de permanència, els joves s'autoidentifiquen com a xinesos sense mostrar el ventall d'adscripcions identitàries que trobem en el grup llatinoamericà. Precisament alguns dels estudiants declaren estar connectats el major temps possible fora de l'escola amb aquestes xarxes. Així, la seva identitat xinesa es veu reforçada a través dels usos lingüístics familiars i d'oci que s'estenen també a les hores que dediquen a veure televisió, principalment les telenovel·les en el cas de les noies i, en el cas dels nois, les pel·lícules d'acció en xinès descarregades d'Internet.

7. Conclusions

La política lingüística a Catalunya s'emmarca al voltant d'una construcció del català com un element unificador en una societat multilingüe i fonamental en el desenvolupament d'una ciutadania resident de persones nouvingudes. Per això ens han interessat les actituds vers el català en relació amb els processos d'acollida, ja que la llengua es percep com a recurs per participar en la societat. Tanmateix, l'estudi d'aquestes actituds no es pot dissociar de l'anàlisi de les actituds vers el castellà, no tan sols per la seva relació històrica, sinó també perquè en molts casos és la llengua materna d'alguns dels joves nouvinguts. L'exploració de les actituds lingüístiques de joves llatinoamericans i xinesos ens ha permès identificar factors clau en el desenvolupament de l'acollida lingüística.

En el cas dels grups estudiats, els quals inicien el seu procés de socialització a partir de l'aula d'acollida, les relacions afectives amb els seus docents, així com les estratègies

educatives utilitzades per a l'ensenyament de la llengua, són factors que es relacionen amb actituds favorables a l'ús del català i al bilingüisme. Malgrat les similituds de les actituds d'ambdós grups, aquestes tenen orígens diferents. Així, els llatinoamericans ja arriben amb ideologies lingüístiques que valoren l'aprenentatge de llengües internacionals, mentre que les llengües mitjanes, com és el català, s'entenen com a llengües d'àmbit local i reservades per a l'escola. El castellà és valorat com a marca d'identitat sempre que sigui en modalitats de parla que els joves relacionin amb una identitat llatina.

En el cas de l'alumnat xinès, els joves estan acostumats al multilingüisme o al bilingüisme i tenen una bona actitud vers el català i el castellà. També reconeixen, però, la importància de parlar castellà o anglès per facilitar la mobilitat social, de la mateixa manera que ho fan els seus progenitors. De fet, les actituds d'aquests exerceixen un paper fonamental en la construcció de les actituds dels seus fills i observem que en ambdós grups els progenitors volen que els joves parlin el català perquè és precisament la llengua de l'escola i mostren interès perquè els seus fills i filles aprenguin altres llengües, especialment l'anglès.

Les actituds dels joves vers el català també van lligades en gran mesura a les seves expectatives de futur i a les que els seus pares posen en ells. Així, quan els joves tenen com a objectiu la tornada als seus països d'origen i quan no tenen com a objectiu l'estudi acadèmic més enllà de l'ensenyament obligatori, trobem actituds menys favorables a l'aprenentatge i l'ús del català.

Els dos grups de joves han de superar el fet que hi hagi una discontinuïtat entre les llengües que es parlen a casa i la llengua de l'escola. Aquesta discontinuïtat és menor en el cas dels llatinoamericans que fan servir el castellà també a casa i en les seves relacions amb altres joves. Tanmateix, també es troben amb una discontinuïtat quant a la varietat dialectal emprada a l'escola, tant a l'aula com en els espais de socialització, i l'emprada amb els seus familiars i la majoria d'amics. Val a dir que també es troben amb el fet que la majoria dels autòctons, dins i fora de l'escola, joves i adults, es dirigeixin a ells en castellà. Caldria, per tant, que l'escola promogués accions que minimitzessin aquesta discontinuïtat. D'una altra banda, en el cas dels joves llatinoamericans, cal reforçar la seva autoestima quant a les varietats dialectals pròpies i valorar-les de la mateixa manera que el castellà peninsular estudiat a l'escola. Cal, a més, promoure la consciència de tot l'alumnat quant a la riquesa del multilingüisme i de la varietat dialectal, ja que aquest coneixement té una incidència directa en la valoració mateixa del multilingüisme.

Per tot el que hem exposat, creiem que cal dur a terme actuacions educatives que promoguin la igualtat d'expectatives de futur i d'èxit acadèmic entre tots els joves. Les propostes d'actuació que plantegem a continuació tenen com a finalitat última afavorir aquesta igualtat d'expectatives entre nouvinguts i autòctons, tot creant espais físics i simbòlics compartits on s'estableixin veritables intercanvis lingüístics i culturals.

8. Propostes d'actuació en l'àmbit educatiu

A partir d'aquests resultats i conclusions, proposem les actuacions següents orientades especialment cap a centres educatius amb un nombre elevat de joves procedents d'un únic origen lingüístic i cultural, com és ara el cas dels joves estudiats. Així, considerem que caldria:

- a) Reforçar els lligams entre famílies immigrants i docents i involucrar els pares en el centre mitjançant mediadors coneixedors de la cultura i la llengua de la comunitat immigrant i mitjançant la cessió d'espais escolars per a esdeveniments culturals i cívics de les famílies.
- b) Disposar en tots els centres de personal de suport lingüístic per oferir atenció individualitzada a l'aula regular.
- c) Evitar que l'aula d'acollida esdevingui receptora d'alumnes per motius disciplinaris.
- d) Avaluar la competència en català i castellà en relació amb les competències comunicatives fora de l'aula i no tan sols segons resultats en proves acadèmiques.
- e) Aprofitar les intervencions dels joves llatinoamericans a l'aula per integrar la variació dialectal al currículum i reforçar així la seva autoestima, a més de la consciència i els coneixements lingüístics de tot l'alumnat.
- f) Propiciar la creació d'espais que facilitin el coneixement mutu, la comunicació significativa i la valoració positiva de totes les llengües presents al centre; en són exemples les activitats esportives curriculars i extracurriculars, les parelles lingüístiques de voluntaris autòctons i joves immigrants treballant conjuntament en projectes acadèmics i les activitats lúdiques com les organitzades per la Diada de Sant Jordi en un dels IES estudiats.
- g) Organitzar activitats que comportin l'apropament dels joves a disciplines, espais i professors universitaris, a més del contacte directe amb graduats immigrants.⁹
- h) Posar a l'abast dels docents els resultats actualitzats d'estudis sociològics, educatius i sociolingüístics que informin dels processos de construcció de la identitat lingüística i cultural dels joves nouvinguts a Catalunya.
- i) Facilitar als docents l'accés a formació continuada relacionada amb els costums i la llengua dels joves.
- j) Incloure obligatòriament en les pràctiques del professorat d'ensenyament secundari en formació l'observació i el suport de docents encarregats de l'acollida, i oferir des de les universitats programes de formació continuada per a docents i mediadors lingüístics i culturals especialitzats en l'àmbit educatiu en els quals participessin professors amb una experiència àmplia i diversa en l'acollida als centres d'ensenyament.

9. La Facultat d'Humanitats de la Universitat Pompeu Fabra ha organitzat dues activitats en aquest sentit: (a) el Programa Venus XXI coorganitzat pels serveis educatius de l'Ajuntament de Badalona i el professorat de la Facultat, i (b) una trobada entre alumnes xinesos d'un IES de l'àrea metropolitana de Barcelona amb dos alumnes xinesos de darrer curs de la llicenciatura en econòmiques.

Bibliografia

- AJA, E.; CARBONELL, F.; COLECTIVO IOÉ; FUNES, J., i VILA, I. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación "la Caixa", 2000.
- ALEGRE I CANOSA, M. À. *Geografies adolescents a secundària: posicionaments culturals i relacionals dels i les joves d'origen immigrant*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2007.
- AMIGUET, L. "Mis padres dormían en la bañera para que yo estudiara". Article publicat al diari *La Vanguardia*, 21 de desembre de 2010.
<<http://www.lavanguardia.com/lacontra/20101220/54089895005/mis-padres-dormian-en-la-banera-para-que-yo-estudiara.html>>.
- ARNOUX, E. i DEL VALLE, J. "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo". *Spanish in Context*, 7 (1), 2010, p. 1-24.
- BASTARDAS, A. *Llengua i immigració. La segona generació immigrant a la Catalunya no metropolitana*. Barcelona: La Magrana, 1986.
- BASTARDAS, A. "Breu aportació sobre l'ús del català en les relacions interpersonals". *Treballs de sociolingüística catalana*, 17, 2003, p. 267-269.
- BERNAUS, M.; MOORE, E., i CORDEIRO ACEVEDO, M. "Affective factors influencing plurilingual students" acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish bilingual context". *The Modern Language Journal*, 91 (2), 2007, p. 235-246.
- BOIX, E. *Triar no és trair. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*. Barcelona: Edicions 62, 1993.
- CANÓS ANTONINO, L. *La construcción del español global. Análisis de las políticas lingüísticas, las prácticas discursivas y los desafíos profesionales en torno a la internacionalización de la lengua española*. Tesi doctoral defensada a la Universitat de Barcelona, 2011.
- CARRASCO PONS, S. "Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo". *Suplementos Ofrim*, 11, 2004, p. 39-68.
- CORONA, V. i UNAMUNO, V. "Reflexión, conciencia e ideología lingüísticas en el discurso de jóvenes latinoamericanos." *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 49 (2008), p. 48-56.
- COTS, J. M. i NUSSBAUM, L. "Communicative competence and institutional affiliation: interactional processes of identity construction by immigrant students in Catalonia". *International Journal of Multilingualism*, 5, 2008, p. 17-40.
- CUYÁS, M. "Conte de la Xina". Diari *AVUI*, 21 de novembre de 2010.
<<http://www.avui.cat/noticia/article/7-vista/8-articles/332806-conte-de-la-xina.html>>.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2009.

- GRÀCIA, L. *El xinès. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del xinès*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social, 2001.
- HELLER, M. *Linguistic Minorities and Modernity.: A Sociolinguistic Ethnography*. London & New York: Continuum International, 1999/2006.
- HUGUET, À. i JANÉS, J. "Mother tongue as a determining variable in language attitudes. The case of immigrant Latin American students in Spain". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8 (4), 2008, p. 247-260.
- LINGUAMÓN, Casa de les Llengües.
<http://www10.gencat.cat/pres_casa_llengues/AppJava/frontend/llengues_detall.jsp?id=649&idioma=1>. [Darrer accés el 29 de juliol de 2011.]
- MARSHALL, S. "Spanish Speaking Latin Americans in Catalonia: Reflexivity and knowledgeability in constructions of Catalan". A: C. M. Molinero i M. Stewart (ed.), *Globalization and language in the Spanish-speaking world: Macro and micro perspectives*. London: Palgrave, 2006.
- MARSHALL, S. "New Latino diaspora and new zones of language contact: A social constructionist analysis of Spanish-speaking Latin Americans in Catalonia". A: J. Holmquist, A. Lorenzino, i L. Sayahi. (ed.) *Selected proceedings of the third workshop on Spanish sociolinguistics*. Somerville, MA: Cascadilla, 2007, p. 150-161.
- MARTÍN ROJO, L. *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlin, New York: Mouton De Gruyter, 2010.
- MÉNDEZ MORAN, D. *Universitario en China*. Informe finançat per la fundació ICO, 2010.
<http://www.fundacionico.es/uploads/media/Universitario_en_China.pdf>.
- NEWMAN, M.; TRENCHS-PARERA, M., i NG, S. "Normalizing bilingualism: The effects of the Catalan linguistic normalization policy one generation after". *Journal of Sociolinguistics*, 12 (3), 2008, p. 306-333.
- NEWMAN, M.; PATIÑO-SANTOS, A. i TRENCHS-PARERA, M. "Linguistic reception of Latin American students in Catalonia and their responses to educational language policies". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Special Issue "Catalan in the 21st Century." Ed. K. Woolard & S. Frekko, 2012.
- PAVLENKO, A. i BLACKLEDGE, A. (ed.) *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon. England: Multilingual Matters, 2004.
- PUJOLAR I COS, J. "¿De qué vas, tío?" *De gènere i llengua en la cultura juvenil*. Barcelona: Empuries, 1997a.
- PUJOLAR I COS, J. "Masculinities in a multilingual setting". A: S. Johnson i U. H. Meinhoff. (ed.) *Language and masculinity*. Oxford: Blackwell, 1997b.
- PUJOLAR I COS, J. "Llengua i cultura juvenil. A: J. Noguero. (ed.) *L'us del català entre els joves*." Sabadell, Catalonia, Spain: Fundació de la Caixa de Sabadell, 1999, p. 19-22.

- PUJOLAR I COS, J. *Gender, heteroglossia, and power: A sociolinguistic study of youth culture*. Berlin/NY: Mouton de Gruyter, 2001.
- RAMPTON, B. *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London/NY: Longman, 1995.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA.
<<http://www.rae.es/rae%5CNoticias.nsf/Portada4?ReadForm&menu=4>>.
[Darrer accés el 30 de juliol de 2011.]
- TRENCHS PARERA, M. *Incidència de les estratègies educatives en les actituds i ideologies lingüístiques dels adolescents nousvinguts a l'educació secundària pública de Catalunya*. Memòria justificativa del projecte 2008ARIE-00018. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2010.
- TRENCHS-PARERA, M. i PATIÑO-SANTOS, A. "Language Attitudes of Latin American Newcomers in Three Secondary School Reception Classes in Catalonia". A: Aranau, J. (ed.) *Teaching languages in a multilingual context: The Catalan case*. Multilingual Matters, LTD / Institut d'Estudis Catalans. [En premsa.]
- TRENCHS-PARERA, M. i NEWMAN, M. "Diversity of language ideologies in Spanish-speaking youth of different origins in Catalonia". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30 (6), 2009, p. 509-524.
- WOOLARD, K. A. i GAHNG, T. "Changing language policies and attitudes in autonomous Catalonia". *Language in Society*, 19, 1990, p. 311-330.
- WOOLARD, K. A. i SCHIEFFELIN, B. "Language Ideology". *Annual Review of Anthropology*, 23, 1994, p. 55-82.
- WOOLARD, K. A. "A formal measure of language attitudes in Barcelona: A note from work in progress". *International Journal of the Sociology of Language*, 47, 1984, p. 63-71.
- WOOLARD, K. A. *Double talk: Bilingualism and the politics of ethnicity in Catalonia*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1989.
- WOOLARD, K. A. "We don't speak Catalan because we are marginalized: Ethnic and class connotations of language in Barcelona". A: R. K. Blot. (ed.) *Language and social identity*. New York: Greenwood, 2003, p. 85-104.
- WORTHAM, S. *Learning Identity. The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- ZENTELLA, A. C. *Growing Up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford: Blackwell, 1997.

Resumen

El estudio explora el proceso de construcción de la identidad lingüística y cultural de jóvenes latinoamericanos y chinos de educación secundaria en Cataluña. Mediante entrevistas a jóvenes en dos institutos y a sus progenitores, hemos investigado sus actitudes hacia las lenguas oficiales y en el entorno familiar y hacia la pluralidad cultural y lingüística de Cataluña. Mediante observaciones etnográficas en sus centros escolares e entrevistas con sus profesores, hemos averiguado cómo estos docentes interpretan los retos educativos de la diversidad, en especial los que surgen de la acogida de los alumnos inmigrantes. La finalidad última del estudio ha sido la de proponer actuaciones con relación a la integración educativa y lingüística de los jóvenes inmigrantes

Palabras clave: actitudes lingüísticas, castellano, catalán, chino, educación secundaria, identidad, inmigración.

Abstract

The study explores the processes involved in the construction of the linguistic and cultural identity of Latin American and Chinese secondary school students in Catalonia. By means of interviews with them and their parents, we investigated students' attitudes toward the official languages, the languages of the family environment and the plurality of linguistic and cultural identities in Catalonia. By means of ethnographic observations and interviews with their teachers, we discovered how they interpret and address the educational challenges posed by diversity, especially those arising from the reception of immigrants in secondary schools. The ultimate goal is to propose actions in relation to the educational and linguistic integration of Latin American and Chinese immigrants in Catalonia.

Keywords: language attitudes, Catalan, Chinese, identity, immigration, secondary education, Spanish.

Résumé

Cette étude explore le processus de construction de l'identité linguistique et culturelle des jeunes originaires de l'Amérique latine et la Chine d'écoles secondaires de la Catalogne. Grâce à des interviews avec des jeunes de deux écoles, et avec leurs parents, nous avons étudié leurs attitudes envers les langues officielles, les langues de la famille et la diversité culturelle et linguistique de la Catalogne. Au moyen d'observations ethnographiques de ces jeunes, et des interviews avec leurs enseignants, nous avons analysé comment ces derniers interprètent les défis éducatifs liés à la diversité, en particulier

ceux qui découlent de l'accueil des élèves immigrants. Le but ultime de cette étude était de proposer des actions en matière d'intégration, linguistique et éducative, des jeunes immigrants.

Mots-clé: attitudes vers les langues, catalan, chinois, enseignement secondaire, espagnol, identité, immigration.

Quins són els amics dels adolescents immigrants a Catalunya? Quina funció fan en la seva adaptació a la cultura de l'escola?¹

*Ibis M. Álvarez Valdivia, Eulàlia Hernández i Encuentra
i Berta Vall Castelló*

Universitat Autònoma de Barcelona
Universitat Oberta de Catalunya

Resum

Aquest estudi explora la relació entre la qualitat de l'amistat i l'ajust en el context escolar de 682 estudiants (34% d'origen estranger) de sis instituts de secundària bàsica obligatòria a Catalunya. En primer lloc, es constata que els estudiants d'origen immigrant consideren amics a els adolescents de la seva mateixa cultura i d'altres pertanyents a altres cultures també d'origen estranger. En canvi, els amics dels autòctons pertanyen a la seva pròpia cultura. D'altra banda, les amistats dels adolescents immigrants més identificats amb la cultura d'origen són de millor qualitat. No obstant això, la percepció de suport dels amics es relaciona significativament amb dificultats en l'ajust escolar avaluades pel professorat. Finalment, se suggereixen actuacions educatives per afavorir l'intercanvi cultural i la cooperació.

Paraules clau: amistat, adolescència, immigració, aculturació, ajust escolar, educació inclusiva.

1. Projecte de recerca subvencionat dins de la convocatòria ARAFI 2009 d'ajuts per incentivar la recerca aplicada en matèria d'immigració a Catalunya finançada per la Secretaria per a la Immigració i la Direcció General de Recerca de la Generalitat de Catalunya. Referència: ARAFI 2009-100015.

1. Introducció

Al llarg de l'última dècada, la societat catalana ha experimentat un augment progressiu de la diversitat cultural, lingüística i identitària com a conseqüència de l'arribada massiva de població estrangera d'edat, procedència, llengua i cultura diverses (Generalitat de Catalunya, 2008).

Un de cada quatre joves d'entre 15 i 29 anys residents a Catalunya és d'origen estranger, segons les dades de l'estudi que ha elaborat l'Observatori Català de la Joventut (2011). Aquest increment de la població immigrant ha afectat de manera molt significativa el nostre sistema educatiu, que ha anat ajustant de manera progressiva les dinàmiques i els espais normalitzats per a l'escolarització dels nois i noies immigrants (Alegre, Benito i González, 2006). No obstant aquest esforç, hi ha una preocupació latent pels índexs elevats d'abandonament i fracàs escolar, així com per alguns problemes de comportament social dels adolescents immigrants en el context de l'escola (Comas, Molina i Tolsanas, 2008; Serra i Paludàrias, 2010).

És responsabilitat del conjunt d'actors socials aconseguir que la diversitat pugui trobar el seu encaix en la tradició d'acollida (pròpia dels catalans i les catalanes). La gestió de les polítiques de migració i de ciutadania és una eina clau perquè els joves fills i filles de famílies migrades visquin els seus orígens i els orígens nacionals dels seus pares com un valor afegit i no com un condicionant en la seva vida quotidiana a Catalunya (Bosch, 2009). S'entén així que s'ha de reconèixer qualsevol forma de diversitat que respecti els valors de convivència democràtica (Generalitat de Catalunya, 2009).

Així, a través d'aquesta interacció, construïda sobre el respecte i la valoració de la diversitat cultural, s'inicia el contacte entre cultures i el diàleg intercultural i augmenta no sols el coneixement sobre altres grups o persones, sinó també el coneixement d'un mateix (Unamuno, 2003). Aquest procés d'integració social es conceptualitza com a *aculturació* i fa referència a un procés d'adaptació progressiva a través del qual les persones immigrades es vinculen a la societat d'acollida. L'orientació cap a la cultura del grup d'origen o cap a la cultura de la societat d'acollida són, d'acord amb aquesta perspectiva, dues dimensions actitudinals interdependents (Berry i Sam, 1996).

En el cas dels adolescents immigrants, grup demogràfic que focalitza aquesta recerca, la composició dels cercles d'amistat ocupa un paper decisiu en totes les dimensions del procés d'integració social i cultural. Les relacions d'amistat determinen en bona mesura el grau d'aprenentatge de la cultura del país d'acollida, així com la vinculació simbòlica amb la societat que els acull (Tatar i Horenczyk, 1998). La importància de les xarxes de suport en la integració i el seu impacte en la societat receptora és vista en relació amb el tipus de xarxa formada i amb les ajudes que s'hi presten (Aparicio i Tornos, 2005).

Concretament l'amistat en l'adolescència aconsegueix unes funcions evolutives importants. Al voltant dels 13 anys comença a prendre importància el paper que té l'amistat en la satisfacció de les necessitats emocionals: afectivitat, intimitat, confiança, confiança,

lleialtat, fiabilitat, paritat, reciprocitat, ajuda mútua, acceptació..., qualitats que la majoria dels adolescents esperen d'un amic (Bukowsky, 2004). En definitiva, les amistats estimulen les identificacions recíproques i contribueixen a la reestructuració de la identitat personal i social (Demir i Urberg, 2004; Newman, Erdley i Marshall, 2011).

Cal insistir en el fet que les relacions d'amistat no són processos duals, sinó que es donen dins d'una estructura social: el grup d'iguals. Això és el que permet que l'adolescent pugui iniciar l'exercici de la seva autonomia en condicions de certa seguretat. S'ha comprovat que l'amistat està associada a un ajust psicosocial positiu, especialment en l'ajust escolar. Dins del context escolar s'observa com les relacions d'amistat condicionen el desenvolupament socioemocional i acadèmic (Boykin *et al.* 2005; Troop-Gordon i Ladd, 2005). La interacció positiva entre els estudiants, especialment la de tipus cooperatiu, s'associa amb el benestar personal, el rendiment escolar, l'alta autoestima i els sentiments positius dins del grup de companys (Ladd, Kochenderfer i Coleman, 1996; Ryan, 2001; Wenmtzel, 2003). Els trets distintius de les amistats de major qualitat són especialment la intimitat i el suport en moments de necessitat, elements crucials per a l'ajust psicològic en la infantesa i en l'adolescència (Claes, 1992; Everett i Cummings, 2000; Waldrip, Malcolm i Jensen-Campbell, 2008).

En el nostre projecte, quan parlem d'amistat no ens estem referint tant a una qüestió de quantitat com de qualitat. Ens interessa estudiar aspectes com el grau de satisfacció, el compromís o l'ajuda mútua que poden aportar els amics i les oportunitats d'acció col·lectiva que poden generar, ja que són els aspectes que més decisivament incideixen en la integració sociocultural i en la identitat multicultural. L'ajust psicològic s'utilitza com a sinònim d'adaptació i fa referència a la satisfacció del subjecte amb la seva pròpia imatge i amb els seus assoliments en el context al qual pertany (Extremera, Duran i Rei, 2007; Toner i Heaven, 2005).

La interacció en grups multiculturals permet compartir preferències i preocupacions, redueix tensions i disminueix l'ansietat (Stephan i Stephan, 1989; Warren, Jackson i Sifers, 2009). Malauradament les relacions d'amistat interètniques generades en el si d'aquests grups multiculturals han estat poc explorades, i a voltes negligides, sobretot per la investigació nacional.

Així doncs, la majoria d'aquests estudis s'han elaborat als Estats Units, Gran Bretanya i Canadà. Per exemple, l'estudi longitudinal de Wentzel, McNamara i Caldwell (2004) a escoles multiculturals als Estats Units mostra que els estudiants sense amics tenen nivells més baixos de conducta prosocial i pitjor rendiment acadèmic que els que tenen amistats recíproques. Així mateix, alguns estudis han mostrat que les amistats coètniques són més estables que les amistats interètniques, les quals, al seu torn, es caracteritzen per nivells més alts de competència i relacions de menys intimitat (Schneider i Dixon, 2007).

En general, totes les investigacions citades anteriorment constaten una tendència més etnocèntrica pel que fa a aquells que s'assenyalen com a millors amics. Tot i així, aquests adolescents immigrants que tenen més contacte amb el seu grup ètnic d'origen,

sovint en contextos diferents de l'escolar (Phines, Ferguson i Tate, 1997), mostren també actituds positives cap a les interrelacions entre membres de diferents grups.

Tant la inestabilitat emocional com els baixos nivells de qualitat en l'amistat poden comportar comportaments pro assetjament escolar i de victimització en les relacions entre iguals, que s'aguditzen a causa de les dificultats per a la integració social (Lino, 2006; Serra, 2006). En aquesta línia, destaquen els resultats i les conclusions d'una investigació realitzada entorn dels processos i dinàmiques de construcció identitària entre adolescents immigrants a Catalunya (Essomba, 2008). Aquest estudi constata que els adolescents estableixen relacions socials significatives en els centres escolars malgrat que, gairebé en la totalitat dels casos estudiats, l'entorn extraescolar apareix com a més significatiu, tal com s'assenyala en el treball citat prèviament de Phines *et al.* (1997).

De Miguel i Carvajal (2007), en la seva anàlisi de la percepció de la immigració i de les relacions d'amistat dels estudiants d'origen estranger d'instituts d'Andalusia, constaten que les preferències dels adolescents pels diferents col·lectius d'estrangers no queden reflectides de la mateixa manera en les relacions d'amistat entre els companys de curs. Segons aquest estudi, no s'observen indicis que apuntin a una possible discriminació per qüestió d'origen ètnic o geogràfic a l'hora d'establir un vincle afectiu.

Tot i així, alguns estudis recents descriuen les característiques de les xarxes socials dels immigrants i la seva repercussió en la integració social (Maya, 2008). En el nostre país, la recerca coordinada per Alarcón (2010) destaca l'heterogeneïtat dels joves d'origen estranger i marca les diferències que hi ha entre els joves arribats a Catalunya amb més de 18 anys i un projecte migratori propi, els joves arribats amb els seus pares a la seva adolescència i els arribats a la infància. En conjunt, aquesta recerca destaca "la novetat, el volum i la intensitat" del fenomen dels joves d'origen immigrant i aconsella desestimar "la visió victimista i negativa" i "incorporar la visió intercultural en les polítiques per a joves".

Pel que fa a les implicacions educatives d'aquest fenomen, hi ha un ampli acord entre els investigadors sobre la importància de les variables culturals per a l'ajust escolar. Vitoroulis *et al.* (2011) van constatar que la percepció de suport social entre amics adolescents pertanyents a diferents grups culturals permet predir la motivació acadèmica de tipus intrínseca (motivada per la pròpia valoració i no per recompenses externes). Per la seva banda, Kiuru, Nurmi, Aunola i Almela-Aro (2009), en una àmplia mostra d'adolescents d'escoles finlandeses (amb un model d'escola inclusiva), constaten que els estudiants tendeixen a agrupar-se en funció de la similitud dels seus assoliments acadèmics. Així mateix, l'aïllament es relaciona amb risc de desajust psicològic en el context escolar.

Respecte a les preferències per treballar juntament amb altres companys de classe, els estudiants valoren millor aquells a qui atribueixen valors idèntics als de la seva pròpia cultura (Ziegler, 1981). Observacions de tasques cooperatives en condicions experimentals que estimulen l'ajuda entre immigrants i autòctons, així com entre estudiants i professorat, mostren efectes favorables de les metodologies d'ensenyament que validen l'herència cultural en els estudiants immigrants (Oortwijn, Boekaerts i Vedder, 2008). A més, sovint es constata que el professorat, encara que sembli tenir una actitud positiva cap als

estudiants immigrants, en general té baixes expectatives envers ells, i consegüentment els ofereixen tasques poc exigents (Gay, 2000).

En relació amb això, és molt probable que a Catalunya els estudiants d'origen immigrant, percebuts com un col·lectiu amb risc d'abandonament escolar, s'interessin per millorar els seus assoliments acadèmics quan els mitjans per assolir-los reflecteixin aspectes coincidents amb la seva identitat i amb les seves experiències de vida més enllà del context escolar.

Els processos psicològics vinculats a la formació de la identitat, els conflictes inherents a l'escola multicultural i les relacions entre grups d'estudiants d'origens culturals diferents són processos clau per entendre el desenvolupament de les persones pertanyents a grups minoritaris (Laluzza i Crespo, 2003). En aquest sentit, aquesta recerca se centra en la qualitat de l'amistat com a eina imprescindible per comprendre l'ajust social dels adolescents.

L'objectiu central d'aquesta recerca és conèixer si la relació d'amistat constitueix un escenari propici per a la integració dels adolescents immigrants a Catalunya. Ens qüestionem si l'amistat afavoreix la interculturalitat i ofereix suport per a l'ajust social dels adolescents immigrants al nostre país. Per respondre a aquest interrogant, en primer lloc, analitzem alguns aspectes que expliquen el procés d'aculturació dels adolescents d'origen estranger. Tot seguit, analitzem la qualitat de l'amistat dels adolescents immigrants a Catalunya en comparació dels seus iguals autòctons. Finalment, relacionem aquestes dues qüestions (qualitat de l'aculturació i de l'amistat) amb l'ajust psicològic dels adolescents d'origen estranger en el context escolar.

2. Metodologia utilitzada

■ 2.1. Participants

Per a la selecció de la mostra es va considerar que els centres estiguessin ubicats en contextos amb un percentatge mitjà-elevat de població estrangera no superior al 36% (font: Departament d'Estadística, Ajuntament de Barcelona, 2010) i es va comptar amb el consentiment informat dels directors dels centres, dels psicopedagogs i de la totalitat dels estudiants que hi van participar.

Finalment, l'estudi es duu a terme amb una mostra de 682 estudiants d'entre 14 i 16 anys: 226 (33%) d'origen estranger, tots ells estudiants dels dos darrers cursos de l'ensenyament secundari obligatori (ESO) de sis instituts de Catalunya (Barcelona i Girona).

Els estudiants d'origen estranger que varen participar en l'estudi feia com a mínim un any que residien a Catalunya ($M=2,8$; $s=.7$), i un 88% feia més de 3 anys que hi residien. Pel que fa a l'estatus socioeconòmic, la majoria (85%) va declarar un estatus mitjà. I com es mostra a la taula 1, la identitat cultural declarada per aquests estudiants va ser molt diversa.

Taula 1. Identitat cultural assenyalada pels estudiants participants en l'estudi

Identitat cultural	Freqüència	%
1. Catalana	320	46
2. Castellana/espanyola	64	9
3. Gitana	5	1
4. Europa de l'Est (Romania, Polònia, Ucraïna)	8	1
5. Àsia de l'Est (Xina)	3	1
6. Àsia del Sud (Pakistan, Índia)	7	1
7. Orient Mitjà (Marroc, Síria, Egipte, Líbia)	15	2
8. Sud-amèrica (Perú, Colòmbia, Argentina, Brasil, Xile, Bolívia)	38	5
9. Centreamèrica (Hondures, Equador, Cuba)	43	6
10. Àfrica (Gàmbia, Senegal)	33	4
11. Doble identitat (catalana/espanyola més cultura d'origen)	75	12
12. Doble identitat (catalana/espanyola)	68	11
13. No identificats	3	1

N=682 (33% d'origen estranger).

■ 2.2. Procediment

La recollida de dades es va dur a terme en els mateixos centres educatius, amb el consentiment previ dels responsables dels centres, el professorat i l'alumnat, posant especial èmfasi en la sensibilització i en la informació dels objectius del projecte per garantir la representativitat de la mostra i l'interès posterior en els resultats i en les possibles intervencions/aplicacions d'aquests.

La metodologia emprada és la pròpia d'un estudi descriptiu/exploratori, combinant tècniques quantitatives (qüestionaris) per a la primera aproximació a l'objecte d'estudi amb tècniques qualitatives (entrevistes) per focalitzar aspectes considerats de més interès. L'ordre de presentació dels instruments va seguir el criteri de contrabalanceig (canvi d'ordre en cada grup) per minimitzar l'efecte potencial de l'ordre d'aplicació dels instruments. Els participants van completar els qüestionaris dins de l'horari escolar, a l'aula habitual del seu grup classe, en presència del seu professor tutor i d'investigadors de l'equip per aclarir-los els dubtes que poguessin sorgir. Completar el qüestionari va suposar uns 30 minuts.

■ 2.3. Instruments

D'acord amb els objectius de l'estudi, es van utilitzar cinc instruments, adaptats dels originals ja validats en investigacions prèvies: l'escala d'aculturació, adaptada del *Vancouver Index of Acculturation* (Ryder, Alden i Paulhus, 2000), un qüestionari sobre la qualitat de l'amistat (Bukowski, Hoza i Boivin, 1994), un qüestionari sobre suport acadèmic dels iguals (Fulgini, 1997) i un qüestionari per al professorat, adaptat de *Social Skills Rating Sistem* (SSRS) (Gresham i Elliot, 1990). Així mateix, es va construir *ad hoc* un qüestionari sociomètric que inclou preguntes relacionades amb la identitat cultural dels amics identificats com a tals. En tots els casos els qüestionaris van ser traduïts de la seva versió en anglès, adaptant-los al català i/o al castellà. A més, es va oferir als estudiants la possibilitat de respondre en qualsevol dels dos idiomes.

- a) **Escala d'aculturació.** Qüestionari d'elecció múltiple, de 16 ítems relacionats amb preferències culturals tant de la cultura d'origen com de la cultura local (catalana i/o espanyola). Els ítems fan referència a la cultura d'origen i a la cultura catalana: (1) tradicions (exemple: "M'agrada participar a les festes i celebracions de la meva cultura."); (2) activitats socials (exemple: "M'agrada quedar amb gent de la meva cultura."); (3) activitats escolars (exemple: "M'agrada estudiar i fer els deures amb companys de classe de la meva cultura."); (4) entreteniment (exemple: "M'agrada el cinema i la música de la meva cultura."); (5) humor (exemple: "M'agraden les bromes de la gent de la meva cultura."); (6) comportament (exemple: "M'agrada comportar-me com els adolescents de la meva cultura."); (7) valors (exemple: "Crec que créixer en la meva cultura és una bona manera de viure."), i (8) amistat (exemple: "Desitjo tenir amics de la meva cultura."). Com s'ha assenyalat anteriorment, cadascun d'aquests ítems fa referència a la cultura catalana/espanyola. El qüestionari comença amb una explicació breu del seu contingut, concretament s'indica que les frases descriuen de quina manera les persones gaudeixen fent activitats de la cultura catalana o activitats de la seva cultura d'origen. Abans de respondre el qüestionari se'ls demana quina és la seva cultura d'origen i seguidament s'ofereix la possibilitat, si escau, d'afegir una altra identitat cultural. Aquest qüestionari s'aplica només als estudiants d'origen estranger. Les dimensions de la cultura mostren un alt valor dels coeficients alpha de Cronbach per a la cultura catalana ($\alpha=0.82$; $M=30,4$) i per a la cultura d'origen ($\alpha=0.80$; $M=27,4$).
- b) **Qüestionari sobre la qualitat de l'amistat.** Avalua la qualitat de les relacions d'amistat dels adolescents amb els seus millors amics, en funció de cinc aspectes relacionats conceptualment amb l'amistat. Aquestes dimensions són: companyia (exemple: "El meu amic/amiga i jo compartim tot el nostre temps lliure."); ajuda (exemple: "El meu amic/amiga m'ajudaria si jo ho necessités."); seguretat (exemple: "Si tinc un problema a l'institut o a casa, puc parlar d'això amb el meu amic/amiga."); proximitat (exemple: "Quan les coses em surten bé, el meu amic/amiga

se n'alegra per mi.”), i conflicte (exemple: “El meu amic/amiga em molesta o em fa enfadar, fins i tot quan li dic que pari.”). L'anàlisi factorial demostra que aquestes escales representen àmbits diferents de l'amistat, tot i trobar-se relacionats. Les avaluacions de la fiabilitat indiquen l'alt nivell de consistència interna dins de cadascuna de les dues dimensions emergents: qualitat de l'amistat, $\alpha=0.88$ (resum les quatre primeres dimensions), i conflicte, $\alpha=0.66$. Als participants se'ls va demanar pensar en el seu millor amic (primer amic esmentat) a l'hora d'emplenar el qüestionari.

- c) **Qüestionari sobre suport acadèmic dels iguals.** Avalua el grau en què els adolescents i els seus amics es donen suport entre si en l'àmbit acadèmic. S'utilitza una escala de 5 punts, des de gairebé mai (1) a gairebé sempre (5). Els estudiants van indicar la freqüència amb què ells i els seus amics s'ajudaven els uns als altres a fer els deures, compartien les anotacions de classe i els materials, estudiaven junts per als exàmens i s'animaven mútuament per estar bé a l'escola. L'escala va mostrar una bona consistència interna ($\alpha=.76$).
- d) **Qüestionari per al professorat per a l'avaluació d'habilitats socials** (SSRS; Gresham i Elliot, 1990). Aquest instrument recull avaluacions dels docents sobre l'ajust psicològic a l'escola i s'aplica només als estudiants d'origen estranger. S'indaga sobre un ampli conjunt d'habilitats a través d'un qüestionari de cinquanta-set ítems distribuïts en set subescales: cooperació (accepta les idees dels altres en les activitats del grup), autocontrol (controla els seus impulsos en situacions de conflicte amb altres companys), assertivitat (accepta les idees dels altres en les activitats del grup), hiperactivitat (és pertorbador, molesta els altres en les activitats en què participa), problemes d'internalització (sembla trist o deprimit), problemes d'externalització (amença i molesta els altres). Aquests comportaments s'avaluen en una escala Likert de 3 punts, des de 0 (mai) fins a 2 (sempre). A més, s'inclou una subescala referida a la competència acadèmica (“Pel que fa a altres alumnes de l'aula, el nivell general de motivació acadèmica d'aquest estudiant pot ser considerat...”) que també s'avalua a través d'una escala tipus Likert de 5 punts, des de 0 (pitjor) fins a 5 (millor). Es va utilitzar la tècnica d'anàlisi factorial amb una rotació Promax per a la formalització de les subescales (vegeu la taula 2). La mitjana dels coeficients α per a totes aquestes escales és de .82, índex que es considera alt i dona coherència.
- e) **Tria d'amistats.** Els participants podien triar/esmentar fins a quatre adolescents com els seus millors amics. Addicionalment es va sol·licitar indicar la cultura a la qual pertany cada amic/ga triat. Si l'amic no és de l'escola, a més s'ha d'indicar d'on és (del barri, de reunions familiars, del centre esportiu, cultural, etc.). En les anàlisis utilitzem una variable dicotòmica que indica quan és una amistat recíproca; es codifica també la cultura a la qual pertany l'amic, el lloc de trobada amb ell/a i el seu gènere.

Taula 2. Anàlisi dels components principals de l'avaluació de l'ajust psicològic a l'escola

Dimensions		
Competències socials		
		Consistència interna
• Cooperació ($\alpha=.88$)		
08	Utilitza el seu temps lliure de manera adequada	.590
24	Atén a les instruccions del professor/a	.532
09	Acaba les tasques escolars en el temps establert	.748
16	Els seus treballs escolars són correctes	.709
18	Segueix les orientacions del professor/a	.595
22	Manté neta i ordenada la seva taula sense necessitat de dir-li que ho faci	.648
21	Ignora els companys que pretenen distreure'l a l'aula	.435
24	Li és fàcil canviar d'activitat durant l'estona que dura la classe	.447
• Autocontrol ($\alpha=.77$)		
01	Controla els seus impulsos en situacions de conflicte amb altres companys	.467
04	En situacions de conflicte, canvia les seves pròpies idees per arribar a un acord	.617
05	Respon adequadament davant la pressió dels seus companys	.650
12	Controla els seus impulsos en situacions de conflicte amb adults	.571
25	Es relaciona amb persones que tenen trets físics o conductes molt diferents dels d'ell/a	.622
15	Es comporta de manera apropiada quan espera l'ajuda d'una altra persona	.425
• Assertivitat ($\alpha=.80$)		
02	Es presenta per si sol/a davant de persones que acaba de conèixer	.573
14	Inicia converses amb altres companys	.763
17	Quan participa en activitats de grup, accepta les idees dels altres	.707
13	Accepta la crítica adequadament	.557
06	Diu coses agradables sobre si mateix/a quan és oportú fer-ho	.571
07	Convida els companys a fer amb ell/a algunes activitats	.763
10	Fa amics fàcilment	.633
20	Coopera amb els companys sense que se li hagi de suggerir	.431
18	Fa compliments i afalacs als companys	.602
03	Manifesta apropiadament la seva disconformitat amb les regles que li semblen injustes	.694

• Competència acadèmica ($\alpha=.89$)	
45	En comparació dels companys de l'aula, el seu rendiment global és... .784
46	En comparació dels companys de l'aula, el nivell general de motivació acadèmica d'aquest/a estudiant és... .862
47	La motivació que la família d'aquest/a estudiant li ofereix per al bon rendiment acadèmic és... .707
48	En comparació dels altres companys de l'aula, el comportament global d'aquest/a estudiant a l'aula es pot considerar... .698
Problemes de conducta	
• Externalització ($\alpha=.78$)	
26	Es baralla amb els altres .410
28	Maltracta els companys o abusa d'ells .343
36	Discuteix amb els altres .536
37	Contesta als adults quan li criden l'atenció .586
38	Es molesta i s'enfada fàcilment .782
39	Té enrabades .824
• Internalització ($\alpha=.78$)	
27	Té l'autoestima baixa .673
29	Sembla solitari .667
34	S'avergonyeix fàcilment .580
40	Li agrada estar sol/a .662
41	Es mostra trist o deprimat .810
• Hiperactivitat ($\alpha=.80$)	
30	Es distreu fàcilment .586
31	Interromp les converses dels altres .772
32	És pertorbador/a, molesta els altres en les activitats en què participa .510
35	No escolta els altres .371
42	Actua impulsivament .663
43	Està inquiet/a o es mou excessivament .476

Nota: la validesa factorial es va establir mitjançant l'anàlisi de components principals amb rotació Pro-max ($K = 4$). La numeració dels ítems es correspon amb l'ordre amb què es van presentar a la versió del qüestionari utilitzat.

3. Resultats

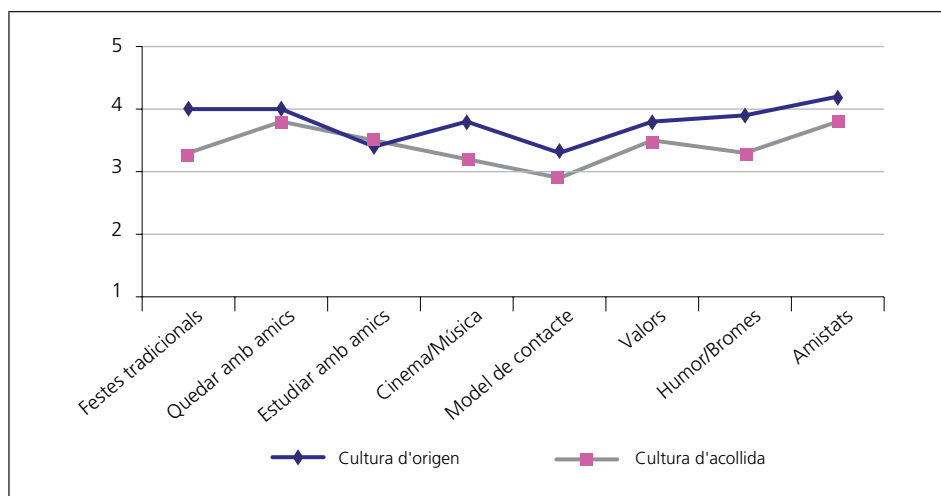
Es presenten els resultats més rellevants en el mateix ordre que els objectius de recerca plantejats. En primer lloc, s'analitzen descriptivament alguns aspectes que poden explicar el procés d'aculturació dels adolescents d'origen estranger. Tot seguit, s'analitza la qualitat de l'amistat dels adolescents immigrants a Catalunya en comparació dels seus iguals autòctons. Finalment, es relacionen les variables qualitat de l'aculturació i de l'amistat amb l'ajust psicològic dels adolescents d'origen estranger en el context de l'escola.

■ 3.1. L'orientació cultural dels adolescents immigrants

Tot i la diversitat cultural, inclosa la doble cultura que declara una part dels adolescents que participen en la investigació, s'observa una aproximació favorable a la cultura catalana per tots els adolescents d'origen estranger. La figura 1 mostra les preferències dels estudiants per diverses qüestions culturals, la seva cultura d'origen i la cultura catalana. En tots els aspectes avaluats, els estudiants es van mostrar favorables respecte a la seva cultura d'origen i a la cultura catalana. L'amistat va estar un aspecte altament valorat en ambdues cultures (4,2 i 3,8 respectivament, en una escala de l'1 al 5).

Pel que fa a la identitat cultural dels adolescents d'origen estranger, tot i que és molt diversa, trobem que aquells que declaren tenir una doble orientació cultural en l'escala d'aculturació (cultura d'origen i castellana o catalana) van ser aquells que van atribuir valors més alts a tots els temes (humor, tradicions, activitats socials, etc.) d'ambdues dimensions de la cultura. L'única excepció se situa en la preferència per les opcions d'entreteniment; en aquest cas, es va valorar més alt el corresponent a la cultura d'origen.

Figura 1. Resultats de l'escala d'aculturació



Nota: la gràfica representa les puntuacions mitjanes dels aspectes valorats en les dues dimensions de la cultura. Font: Escala d'aculturació, valors descendents des d'(1) "No m'agrada" a (5) "M'agrada molt".

És interessant assenyalar que la majoria dels adolescents que declaren tenir una doble orientació cultural corresponen a la segona generació d'immigrants (43% de la mostra). Una bona part dels adolescents d'origen llatinoamericà també es reconeix com a membre d'ambdues cultures (25%). En canvi, no es troba cap estudiant amb cultura d'origen xinès en immigrants amb aquesta situació de doble orientació cultural. També és interessant comentar que alguns estudiants de cultures africanes, originaris de Senegal i Gàmbia, es reconeixen com a membres d'ambdues cultures, fins i tot dos d'ells es consideren exclusivament catalans.

Algunes variables sociodemogràfiques (competència lingüística i estatus socioeconòmic) posen en relleu algunes diferències. Per exemple, els adolescents que utilitzen una llengua d'origen diferent del castellà o el català valoren més participar en activitats socials, d'entreteniment i compartir valors amb persones de la seva cultura d'origen en comptes de fer-ho amb els autòctons. De la mateixa manera, aquests estudiants valoren menys el fet de tenir amics catalans. Fent referència a la variable estatus socioeconòmic, tots els estudiants segueixen una tendència similar, destacant la seva preferència per la forma de vida de la seva cultura d'origen. Pels adolescents que declaren pertànyer a un estatus alt, destaca el fet que van ser els que més van valorar tenir amics d'ambdues cultures.

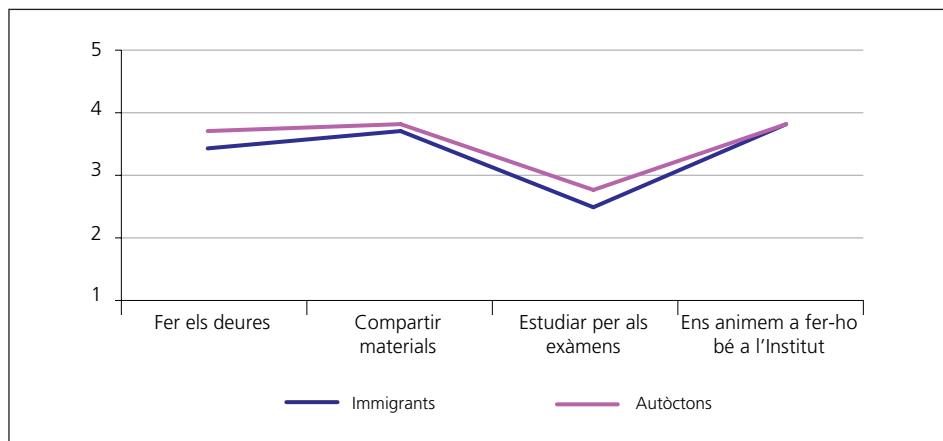
■ 3.2. El suport que ofereixen els amics

Respecte als trets que defineixen les relacions d'amistat dels adolescents objecte d'aquest estudi, ens han cridat l'atenció diverses qüestions. D'una banda, pel que fa als adolescents d'origen immigrant, el 45% estableixen relacions d'amistat amb membres de la mateixa cultura, el 26% amb immigrants d'altres orígens i només el 29% estableixen relacions d'amistat amb adolescents catalans. D'altra banda, el 85% dels adolescents autòctons estableixen amistats amb membres de la seva mateixa cultura. El caràcter recíproc de l'amistat és elevat tant en el grup d'adolescents d'origen estranger (66,8%) com en el dels autòctons (72,5%). La majoria dels amics nominats s'ubiquen al context de l'escola (60%).

L'orientació cap a la cultura d'origen o cap a la cultura d'acollida pels adolescents immigrants (d'acord amb els resultats de l'escala d'aculturació comentats en l'apartat anterior) determina diferències respecte a la qualitat de l'amistat. Així, el fet d'estar més identificat amb la cultura d'origen es relaciona positivament i de forma significativa amb qualitats positives de l'amistat com ara: passar temps junts, la intimitat, l'ajuda recíproca i la lleialtat ($r=.24$, $p<.05$). També hi ha una relació significativa, tot i que negativa, entre l'aculturació a la cultura d'origen i el conflicte entre amics ($r=-.14$, $p<.05$). Ambdues dades mostren que els adolescents immigrants de la mostra que tenen com a referent la cultura d'origen tenen una amistat de gran qualitat (qualitats positives i menys conflictes). D'altra banda, l'aculturació cap a la cultura d'acollida no es correlaciona amb cap aspecte de qualitat de l'amistat, són aspectes independents.

Amb tot, encara que estadísticament no són significatives, s'aprecien algunes diferències qualitatives respecte al suport percebut que ofereixen els amics dels diferents grups, i és lleugerament inferior el suport que perceben els adolescents immigrants en els diversos temes escolars que avalua el qüestionari.

Figura 2. Suport percebut pels amics de l'escola (puntuacions mitjanes)



Nota: escala descendent, des d'(1) "quasi mai" fins a (5) "amb molta freqüència". Font: Qüestionari sobre suport acadèmic dels iguals.

Com es pot veure a la figura 2, en general els adolescents d'origen estranger perceben menys suport acadèmic dels amics. Aquest suport és més insuficient respecte a la preparació per a les avaluacions i sembla més apreciat en relació amb l'aspecte afectiu (donar-se ànims) en tots dos grups.

■ 3.3. Qualitat de l'amistat i ajust escolar dels adolescents d'origen estranger

Sorprenentment, tenint en compte la reciprocitat (un dels indicadors fonamentals de la qualitat de l'amistat), no es troben relacions significatives entre el caràcter recíproc de l'amistat i l'ajust escolar (només amb el millor amic, però molt baixa: $r=.108$, $p<.05$). En canvi, la relació entre el suport social percebut i la qualitat de l'amistat és estadísticament significativa tant per al grup d'immigrants ($r=.229$, $p<.01$) com per al grup d'autòctons ($r=.388$, $p<.01$). Aquest resultat fa palesa la importància de l'ajuda en la relació d'amistat. Conseqüentment, com era d'esperar, el suport social percebut pels adolescents d'origen estranger es relaciona significativament i positivament amb dimensions importants per a l'ajust escolar, com és ara la cooperació ($r=.183$, $p<.05$), l'autocontrol ($r=.176$, $p<.05$) i la competència acadèmica ($r=.224$, $p<.01$). Aquesta relació entre suport percebut i ajust escolar també és significativa, en sentit negatiu, en la majoria de les dimensions que indiquen desajust: internalització ($r = -.150$, $p<.01$), externalització ($r = -.266$, $p<.01$)

i hiperactivitat ($r=-.234$, $p<0.01$). Així, per al grup d'origen estranger, el suport percebut dels amics es relaciona de forma clara amb un millor ajust.

D'altra banda, segons l'avaluació que fan els professors, l'orientació cap a la cultura d'acollida (aculturació cap a la cultura catalana) es relaciona de forma significativa amb l'ajust escolar, en concret amb les dimensions: cooperació ($r=.20$, $p<.05$) (p. ex.: "acaba les tasques escolars en el temps establert"; "es comporta de manera apropiada quan espera l'ajuda d'una altra persona..."); autocontrol ($r=.21$, $p<.05$) (p. ex.: "controla els seus impulsos en situacions de conflicte amb altres companys"); competència acadèmica ($r=.24$, $p<.05$) (p. ex.: "en comparació d'altres companys de l'aula, el rendiment global de l'estudiant és superior a la mitjana"); externalització ($r=-.19$, $p<.05$) (p. ex. "es molesta i s'enfada fàcilment"); internalització ($r=-.23$, $p<.05$) (p. ex.: "sembla solitari; s'avergonyeix fàcilment..."); hiperactivitat ($r=-.17$, $p<.05$) (p. ex.: "es distreu fàcilment; és pertorbador/a, molesta els altres en les activitats en què participa..."). L'aculturació cap a la cultura d'origen no està relacionada, ni de forma positiva ni de forma negativa, amb cap aspecte de l'ajust escolar avaluat pels professors.

■ 3.4. Conclusions

En primer lloc, com ja s'ha esmentat anteriorment, els adolescents immigrants consideren com a amics els adolescents de la seva mateixa cultura i d'altres pertanyents a altres cultures però amb qui comparteixen la condició d'immigrant. En canvi, els amics dels adolescents autòctons pertanyen, majoritàriament, a la seva pròpia cultura. Aquest fet, que confirma les conclusions d'altres estudis (Alarcón, 2010; De Miguel i Carvajal Gutiérrez, 2007), genera certa preocupació en tant que els amics tendeixen a refermar llaços de la cultura d'origen. Juntament amb aquest fet, s'aprecien algunes diferències respecte al suport percebut dels amics en els diferents grups; és lleugerament inferior el suport que perceben els adolescents d'origen estranger.

En segon lloc, aquest estudi referma la influència positiva de les relacions d'amistat en l'ajust psicològic dels adolescents immigrants, així com la importància de mantenir el contacte amb la seva cultura d'origen (Berry i Sam, 1996; Tatar i Horenczyk, 1998). La majoria dels amics es troben a l'escola, dins del mateix grup cultural, i en general són amistats recíproques, coincidint amb les conclusions de l'estudi d'Essomba (2008).

Malgrat els trets positius de la qualitat de les relacions d'amistat dels adolescents immigrants, aquests estudi també deixa entreveure una tendència a l'encapsulació ètnica; confirma les conclusions de l'estudi realitzat per Aparicio, Portes i Haller (2009) a Barcelona, i alerta sobre la necessitat d'aprofundir en les causes d'aquest fenomen per evitar els efectes nefastos que poden generar, per als adolescents immigrants, les deficiències del procés de socialització en l'entorn escolar que van constatar diversos estudis en aquesta línia (p. ex.: Demir i Urberg, 2004; Serra, 2006; Wentzel [et al.], 2004).

Finalment, quant a l'ajust psicològic, els resultats refermen el paper de l'escola com a vehicle de transmissió cultural d'un país. Així, aquells estudiants que s'identifiquen posi-

tivament amb les normes i els valors de la cultura d'acollida, tenen comportaments més ajustats al context escolar segons la valoració dels seus professors. En canvi, aquells que solament enfatitzen els valors de la seva cultura d'origen tenen més dificultats d'ajust al context acadèmic. En aquesta línia, alguns autors han assenyalat la importància de la percepció de suport dels amics pel que fa a temes escolars i la seva relació amb un millor ajust escolar (p. ex.: Oortwijn, Boekaerts i Vedder, 2008). Per tant, una mesura per millorar l'ajust d'aquests alumnes podria ser augmentar el suport acadèmic dels amics i fomentar l'intercanvi multicultural.

4. Propostes d'actuació que es deriven de la recerca

El pas següent d'aquest estudi és posar els resultats a l'abast de la comunitat, especialment del professorat, per contrastar-los amb les seves percepcions i experiències. La investigació ha de servir com a referència per al disseny d'una estratègia d'intervenció que permeti millorar la situació actual de les relacions entre els adolescents de les diferents cultures que conviuen a l'escola. En aquesta línia, la proposta d'intervenció es concreta a dur a terme un assessorament col·laboratiu per als centres educatius i socials on els adolescents immigrants tenen una presència significativa. Aquesta intervenció ha de facilitar l'avaluació de la qualitat de les relacions d'amistat que estableixen els adolescents, així com afavorir l'adopció d'accions de millora.

Accions previstes:

1. Contrastar els resultats de la recerca amb la percepció, les experiències i les expectatives del professorat d'educació secundària involucrat actualment en projectes educatius en contextos comunitaris multiculturals.

Objectiu: validació contextual de la recerca i presa de decisions consensuades respecte a les actuacions educatives estratègiques, pertinents i factibles.

2. Fomentar programes d'educació intercultural orientats cap al desenvolupament de l'empatia i d'actituds prosocials.

Objectiu: participació activa dels estudiants adolescents en l'exercici de la mediació per a la resolució de conflictes a favor del diàleg entre cultures.

Possibles eixos temàtics:

- a) Relacions interpersonals i raons per a l'amistat a l'ESO.
- b) Timidesa, rebuig i victimització entre iguals.
- c) Resolució prosocial de conflictes versus resolució passiva/agressiva.

Els adolescents que participin en aquests programes treballaran entorn de les seves opcions i possibilitats mentre aprenen i prenen decisions sobre fets i actuacions rellevants. Aquesta perspectiva suggereix la necessitat d'adoptar actituds reflexives obertes a la diversitat, a allò inesperat i a les singularitats.

3. Donar eines per al disseny de pràctiques educatives que fomentin la convivència escolar.

Objectiu: estimular la innovació en els processos d'aprenentatge introduint pràctiques d'aprenentatge cooperatiu que promoguin la construcció de coneixement entre els adolescents amb atenció a les variables culturals (identitat, valors, etc.).

Per exemple:

- a) Dur a terme programes basats en la tutoria entre iguals a l'aula, i comptant amb la participació de la família, per millorar la competència lingüística dels adolescents d'origen estranger.
- b) Desenvolupar experiències d'aprenentatge entre iguals i/o aprenentatge basat en projectes, orientats a la millora de la convivència entre cultures dins de l'escola i en el radi del barri com a comunitat més propera al context escolar.

Per millorar la qualitat de vida dels adolescents immigrants es necessita la voluntat i el compromís de tota la societat. Els resultats que es presenten en aquesta recerca i les actuacions que se'n deriven es poden considerar el nostre "gra de sorra".

Bibliografia

ALARCÓN, A. (COORD.) *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica*. Institut Joventut. Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut, 2010. (Col·lecció Estudis, 27).

ALEGRE, M. A.; BENITO, R., i GONZÁLEZ, SH. *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Editorial Mediterrània, 2006.

APARICIO, R. i TORNOS, A. *Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España*. Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005.

BERRY, J. W. i SAM, D. "Acculturation and adaptation". A: J. W. Berry; M. H. Segall. i C. Kagitcibasi. (ed.) *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 3, Social Behavior and Applications. Boston: Allyn y Bacon, 1996.

BOYKIN, W.; ALBURY, A.; TYLER, K.; HURLEY, E.; BAILEY, C., i MILLER, O. "Culture-based perceptions of academic achievement among low-income elementary students". *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11 (4), 2005, p. 339-350.

BUKOWSKI, W. M.; HOZA, B., i BOIVIN, M. "Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship qualities scale". *Journal of Social and Personal Relationships*, 11 (3), 1994, p. 471-484.

BUKOWSKY, W. Research on children's and adolescents' friendships: four old and new questions that deserve our attention. *International Society for the Study of Behavioural Development*, 46 (2), 2004, p. 7-10.

- CLAES, M. "Friendship and personal adjustment during adolescence". *Journal of Adolescence*, 15 (1), 1992, p. 39-55.
- COMAS, M.; MOLINA, E., i TOLSANAS, M. *Identitats. Educació, immigració i construcció identitària*. 2008. (Conciutadania Intercultural, núm. 6).
- DE MIGUEL, V. i CARVAJAL, C. "Percepción de la inmigración y relaciones de amistad con los extranjeros en los institutos". *Revista Migraciones*, 22, 2007, p. 147-190.
- DEMIR, M. i URBERG, K. A. "Friendship and adjustment among adolescents". *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 2004, p. 68-82.
- DEPARTAMENT D'ESTADÍSTICA. Ajuntament de Barcelona. *Portal d'immigració*, 2010 [en línia]. <<http://oslo.geodata.es/acsar/estudi-immigracio.php>>.
- ESSOMBA, M. A. "Procesos y dinámicas de construcción identitaria entre adolescentes inmigrados. Hacia una cultura educativa del reconocimiento". *Revista de Educación*, 346, 2008, p. 217-243.
- EVERETT, W. i CUMMINGS, M. "A secure base from which to explore close Relationships". *Child Development*, 71 (1), 2000, p. 164-172.
- EXTREMERA, N.; DURÁN, A., i REY, L. "Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents". *Personality and Individual Differences*, 42, 2007, p. 1069-1079.
- GAY, G. *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press, 2000.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. *La immigració ara i aquí*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Direcció General de Difusió Corporativa, DL, 2008.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. *Pacte nacional per a la immigració*. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria per a la Immigració. Thau, SL, 2009 [en línia]. <<http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/05Immigracio/03Politiquesplansactuacio/02pactenacioalimmigracio/02continguts/Pdfs/DocumentfinalPNlcatala.pdf>>.
- GRESHAM, F. i ELLIOT, S. N. *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990.
- KIURU, N.; NURMI, J.; AUNOLA, K., i ALMELA-ARO, K. "Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender". *International Journal of Behavioral Development*, 33 (1), 2009, p. 65-76.
- LADD, G. W.; KOCHENDERFER, B. J., i COLEMAN, C. "Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment". *Child Development*, 67, 1996, p. 1103-1118.
- LALUEZA, J. L. i CRESPO, I. "Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano". *Cultura y Educación*, 3, 2003, p. 51-69.
- LINO, V. *La integració dels nousvinguts, estratègies per afavorir la convivència als centres*. Memòria de recerca. Llicència d'estudis 2005-2006. [Consultat el 20/07/2011.] <<http://www.xtec.es/sgfp/licencies/200506/memories/1023m.pdf>>.

- MAYA, I. "Acculturation of host individuals: Immigrants and personal networks". *American Journal of Community Psychology*, 42, 2008, p. 309-327.
- NEWMAN, J.; ERDLEY, C., i MARSHALL, C. K. "Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57 (3), 2011, p. 215-243.
- OBSERVATORI CATALÀ DE LA JOVENTUT. Sistema d'indicadors sobre la joventut a Catalunya (Sljove). [Consultat el 20 de juliol de 2011.]
<<http://www.gencat.es/joventut/observatori>>.
- OORTWIJN, M. B.; BOEKAERTS, M., i VEDDER, P. "The effect of stimulating immigrant and national pupils' helping behaviour during cooperative learning in classrooms on their maths-related talk". *Educational Studies*, 34 (4), 2008, p. 333 – 342.
- PHINES, J. i FERGUSON, D., i TATE, J. "Intergroup attitudes among ethnic minority adolescents: A causal model". *Child Development*, 68 (5), 1997, p. 955-969.
- RYAN, A. "The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement". *Child Development*, 72 (4), 2001, p. 1135-1150.
- RYDER, A.; ALDEN, L., i PAULHUS, D. "Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, self-identity, and adjustment". *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (1), 2000, p. 49-65.
- SCHNEIDER, B. i DIXON, K. "Closeness and competition in the inter-ethnic and co-ethnic friendships of early adolescents in Toronto and Montreal". *Journal of Early Adolescence*, 27 (1), 2007, p. 115-138.
- SERRA, C. i PALAUDÀRIAS, J. M. *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Educació. Barcelona: Editorial Mediterrània, 2010. (Informes breus, 26).
- STEPHAN, W. i STEPHAN, C. "Antecedents of intergroup anxiety in Asians-Americans and Hispanic Americans". *International Journal of Intercultural Relations*, 13 (2), 1989, p. 203-219.
- TATAR, M. i HORENCZYK, G. "Friendship expectations among immigrant adolescents and their host peers". *Journal of Adolescence*, 21 (1), 1998, p. 69-82.
- TONER, M. A. i HEAVEN, P. "Peer-social attributional predictors of social emotional adjustment in early adolescence: A two year longitudinal study". *Personality and Individual Differences*, 38, 2005, p. 579-590.
- TROOP-GORDON, W. i LADD, G. W. "Trajectories of peer victimization and perceptions of the self and schoolmates: Precursors to internalizing and externalizing problems". *Child Development*, 76, 2005, p. 1072-1091.
- VITOROULIS, I.; SCHNEIDER, B. H.; CERVIÑO, C.; SOTERAS DEL TORO, i SANTANA, Y. "Perceived parental and peer support in relation to canadian, cuban, and spanish adolescents' valuing of academics and intrinsic academic motivation". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2011, doi: 10.1177/0022022111405657.

- WALDRIP, A.; MALCOLM, K., i JENSEN-CAMPBELL, L. "With a little help from your friends: The importance of highquality friendships on early adolescent adjustment". *Social Development*, 17 (4), 2008, p. 832-852.
- WARREN, J.; JACKSON, Y., i SIFERS, S. "Social support provisions as differential predictors of adaptive outcomes in young adolescents". *Journal of Community Psychology*, 37 (1), 2009, p. 106-121.
- WENTZEL, K. R. "Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study". *Journal of Early Adolescence*, 23 (1), 2003, p. 5-28.
- WENTZEL, K.; MCNAMARA, B., i CALDWELL, A. "Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment". *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 2004, p. 195- 203.
- ZIEGLER, S. "The efectiveness of cooperative learning teams for increasing cross-ethnic friendship: Additional evidence". *Human Organization*, 40 (3), 1981, p. 264-268.

Resumen

Este estudio explora la relación entre la calidad de la amistad y el ajuste psicológico en el contexto escolar de 682 estudiantes (34% de origen extranjero) de 6 institutos de secundaria básica en Cataluña. Se constata que los inmigrantes identifican como amigos a adolescentes de su misma cultura y a otros pertenecientes a otras culturas, también de origen extranjero. En cambio, los amigos de los autóctonos pertenecen mayoritariamente a su propia cultura. Además, las amistades de los adolescentes inmigrantes más identificados con la cultura de origen son de mejor calidad. Sin embargo, la percepción de apoyo por parte de sus amigos, en relación con temas escolares, se relaciona significativamente con dificultades en el ajuste, evaluadas por el profesorado. Finalmente, se sugieren actuaciones educativas a favor del intercambio cultural y de la cooperación.

Palabras clave: amistad, adolescencia, inmigración, aculturación, ajuste escolar, educación inclusiva.

Abstract

This research explores the relationship among the friendship quality and the adjustment in the school context of 682 students (34% immigrants) of the Compulsory Secondary Education of six High Schools in Catalonia. Results showed that the majority of the immigrant teenagers nominate other teenagers of their culture or from another culture -also with immigrant background- as friends. On the other hand, the native teenagers' friends are mostly from their own culture. According to the friendship quality, the teenager im-

migrants identified with their culture of origin have higher friendship quality relations. Nevertheless, the perception of academic support was significantly related with difficulties in adjustment, assessed by teachers. Finally some educational actions are suggested in order to promote cultural exchange and cooperation.

Keywords: friendship, adolescence, immigration, acculturation, academic adjustment, inclusive education.

Résumé

Cette étude explore la relation entre la qualité de l'amitié et l'ajustement dans le contexte scolaire de 682 étudiants (34% d'origine étrangère) de six Lycées en Catalogne. D'abord, on peut voir que les immigrants considèrent amis les adolescents de la même culture et d'autres des cultures différents, également d'origine étrangère. Par contre, les amis des autochtones sont majoritairement de sa propre culture d'origine. En plus, l'amitié des adolescents immigrants plus identifiés à la culture d'origine est de meilleure qualité. Cependant, la perception de soutien de ses amis est significativement associée à des difficultés d'adaptation scolaire évaluées par le professorat. Finalement, des activités éducatives sont suggérées en faveur de l'échange culturel et la coopération.

Mots-clé: amitié, adolescence, immigration, acculturation, adaptation scolaire, éducation inclusive.

Després de l'ESO, què? Eleccions i restriccions en els itineraris acadèmics i laborals de l'alumnat d'origen immigrat¹

Rafael Merino i Andreu Termes
Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET)
Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

Aquest article analitza, des d'una perspectiva biogràfica, la construcció dels itineraris acadèmics i laborals de joves d'origen sud-americà pertanyents a la generació 1,5 d'un institut públic de l'Hospitalet de Llobregat. Analitzarem específicament les transicions acadèmiques que es donen a l'acabament de l'ESO. A partir de la teoria de transicions del GRET, es reflexiona sobre aquestes trajectòries, la possibilitat d'una etnificació dels itineraris i alguns dels elements que els configuren: el procés migratori, la comprensivitat o la segregació del sistema educatiu, les expectatives i preferències acadèmiques i laborals, així com les diverses formes d'integració a la societat d'acollida.

Paraules clau: trajectòries, itineraris acadèmics i laborals, migracions, ètnies i transicions.

1. Introducció

Aquest article analitza les trajectòries dels joves d'ascendència sud-americana, però partint de la gran diversitat d'aquests. Els nouvinguts no són un col·lectiu homogeni amb característiques pròpies i marcades, ans al contrari, presenten gran heterogeneïtat, tant entre els diversos col·lectius com dins d'aquests.

L'article es basa en una recerca que fa una aproximació multiestrègica (quantitativa i qualitativa) als itineraris formatius i laborals dels joves. Intenta captar la perspectiva, la veu d'aquests i les seves experiències, i analitzar les seves lògiques (condicionades per un context estructural determinat).

1. Projecte de recerca subvencionat dins de la convocatòria ARAFI-2009 d'ajuts per incentivar la recerca aplicada en matèria d'immigració a Catalunya finançada per la Secretaria per a la Immigració i la Direcció General de Recerca de la Generalitat de Catalunya.

L'objectiu final de l'estudi és comprendre aquests itineraris i, a partir d'aquí, elaborar propostes per a una millor escolarització en la fase final de l'ensenyament obligatori que permetin augmentar la continuïtat acadèmica i millorar els dispositius d'inserció laboral.

2. Metodologia i treball de camp

Les transicions, des de la perspectiva teòrica del GRET, són processos biogràfics canviants. Per això es privilegia metodològicament l'estudi de caire longitudinal i de flux. Ara bé, les necessitats de contextualitzar la recerca i el treball de camp fan necessaris els elements contextuals aportats pel Departament d'Ensenyament, que permeten tenir una visió general del sistema educatiu català al llarg de la dècada 2000-2010, amb dades de caràcter longitudinal diacrònic (fonamentalment, les dades elaborades al llarg del treball de camp, si bé contrastades amb altres estudis longitudinals, com és el cas de l'ETEFIL 2005).

El treball de camp ens ha permès aprofundir en aquestes dades, complementar-les i donar-hi sentit. Ha consistit en un seguiment al llarg de quatre cursos acadèmics (de 2007-2008 a 2010-2011) d'una cohort d'un institut públic d'un barri popular de l'Hospitalet de Llobregat, amb una majoria d'alumnat matriculat d'origen sud-americà. La recerca en el marc de la convocatòria ARAFI s'ha combinat amb les dades elaborades prèviament en la recerca *Itineraris educatius de les minories ètniques: el pas de l'ensenyament obligatori al postobligatori* (Termes, 2009). Específicament, el treball de camp ha constatat de: 180 enquestes i 5 grups de discussió (quatre a alumnat i un a professorat), elaborats durant el curs 2007-2008 en tres instituts de l'àrea metropolitana de Barcelona: Nou Barris (Barcelona), La Florida (l'Hospitalet de Llobregat) i Sant Adrià de Besòs (barri de La Catalana). I, al llarg del curs 2010-2011, s'ha aprofundit i fet el seguiment començat el 2007 a l'institut de l'Hospitalet de Llobregat, amb la realització de 36 enquestes i 18 entrevistes semiestructurades a alumnat, així com la 8 entrevistes semiestructurades a informants privilegiats.²

2. Els sis informants de l'institut eren: (1) professora d'ESO, (2) professor de batxillerat, (3) tutora d'ESO, (4) professora de cicles, (5) responsable de FCT de CFGM i CFGS del centre i (6) integrador social. A més, fora de l'institut hi ha dos informadors: la responsable de PQPI/PTT de l'Hospitalet de Llobregat i un responsable de CITE (CCOO).

3. Resultats

A continuació, presentem els resultats de la recerca, que s'estructuren en: (1) context català, (2) trajectòries acadèmiques elaborades a partir del treball de camp i (3) bateria de possibles mecanismes explicatius de les trajectòries.

■ 3.1. El context català: alumnat estranger dins del sistema educatiu català durant la dècada 2000-2010

La contextualització de les trajectòries dels joves sud-americans, a partir de les dades del Departament d'Ensenyament, ofereix una doble característica: es tracta de dades d'estoc, i es troben centrades en la nacionalitat i no pas, per exemple, en el lloc de naixement.

Sent conscients d'aquestes característiques esbossem una primera contextualització. La primera evidència és l'augment del nombre d'alumnat estranger a tots els nivells del sistema educatiu; un augment, però, no homogeni.

Taula 1. Percentatge d'alumnat d'origen estranger sobre el total d'alumnat segons el nivell educatiu. Catalunya, cursos de 2000-2001 a 2009-2010

	2000 -2001	2001 -2002	2002 -2003	2003 -2004	2004 -2005	2005 -2006	2006 -2007	2007 -2008	2008 -2009	2009 -2010
Primària	2,8	4,2	6,4	9,0	10,9	12,8	13,8	14,8	15,1	14,1
ESO	3,2	4,4	5,9	7,9	9,1	11,9	13,5	15,8	17,5	17,7
PQPI	-	-	-	14	21	24	26	33	-	-
Batxillerat	1,2	1,6	2,5	3,4	4,2	5,0	6,0	6,8	7,4	8,1
CFGM	1,4	2,0	3,0	4,3	5,9	7,8	9,8	11,5	12,9	15,4
CFGS	1,2	1,9	2,9	3,7	4,7	5,8	6,8	7,4	7,8	8,6

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

Observem com l'alumnat estranger es concentra en els ensenyaments obligatoris, més que en els postobligatoris. Alhora, dins de la formació postobligatòria, es destaca que l'alumnat estranger es concentra més en els CFGM que en el batxillerat. Aquesta distribució és fruit d'una doble dinàmica: hi ha més fracàs acadèmic i s'opta per més sortides professionals que en el cas de l'alumnat autòcton.

El creixement del nombre d'estrangers al sistema educatiu català no ha estat homogeni ni pel que fa al conjunt de nivells ni quant als diferents orígens nacionals. Així, l'alumnat amb nacionalitat d'Amèrica Central i del Sud ha esdevingut el col·lectiu més nombrós en tots els nivells educatius. Aquest fet s'accentua en els nivells postobligatoris per la poca incorporació d'alumnat magrebí al nivell postobligatori, tal com podem veure

a la taula 2. Aquesta pauta diferenciada obeeix tant a raons estrictament demogràfiques i migratòries com a dinàmiques acadèmiques pròpies i diferenciades dins de cada col·lectiu.

Taula 2. Percentatge d'alumnat estranger, del Magreb, d'Amèrica Central i del Sud sobre el total d'alumnat segons el cicle educatiu. Catalunya, cursos de 2000-2001 a 2009-2010

		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
		-2001	-2002	-2003	-2004	-2005	-2006	-2007	-2008	-2009	-2010
Primària	Magreb	44,2	35,2	27,8	26,8	27,6	27,9	27,2	26,8	27,3	28,8
	Amèrica Central i del Sud	27,7	38,6	46,8	48,8	46,5	45,1	44,7	43,8	42,5	39,8
	Resta d'estrangers	28,1	26,2	25,4	24,5	25,8	27,0	28,1	29,4	30,2	31,4
ESO	Magreb	45,7	39,6	32,7	27,7	25,6	24,5	23,3	22,1	22,7	23,3
	Amèrica Central i del Sud	30,1	36,3	43,9	47,7	46,3	47,5	48,4	49,2	48,4	47,1
	Resta d'estrangers	24,2	24,1	23,4	24,6	28,2	28,0	28,3	28,7	29,0	29,6
Batxillerat	Magreb	14,2	15,1	12,7	11,7	10,9	10,7	10,5	9,8	9,0	9,8
	Amèrica Central i del Sud	40,0	46,8	52,1	53,6	53,8	55,2	54,1	53,9	54,3	54,0
	Resta d'estrangers	45,8	38,1	35,2	34,8	35,3	34,2	35,5	36,3	36,8	36,2
CFGM	Magreb	37,9	38,4	34,3	33,5	31,2	29,8	26,7	24,2	21,8	22,2
	Amèrica Central i del Sud	31,3	34,7	41,5	44,7	47,9	48,4	49,0	50,3	50,8	49,6
	Resta d'estrangers	30,8	27,0	24,2	21,8	20,9	21,8	24,3	25,5	27,4	28,1
CFGS	Magreb	13,6	10,3	6,8	8,2	8,5	9,3	10,6	9,2	9,7	10,5
	Amèrica Central i del Sud	51,2	53,1	64,6	66,5	66,5	65,4	63,3	64,4	62,4	60,2
	Resta d'estrangers	35,1	36,6	28,5	25,3	25,0	25,3	26,1	26,4	27,9	29,2

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

A partir del percentatge de graduació de l'ESO s'observa una pauta diferenciada en relació amb els autòctons i grans diferències dins del grup dels estrangers. Es detecta un percentatge elevat de fracàs escolar en el conjunt de l'alumnat estranger (56%), amb diferències importants entre els diferents col·lectius, amb més percentatge de graduació en l'alumnat amb nacionalitat europea i nord-americana (60-70%), i menor percentatge en l'alumnat de nacionalitat magrebina, de la resta d'estats africans, i de centre i sud-americans (50-60%). Aquest alt percentatge de fracàs en el conjunt dels estrangers és el que explica la seva sobrerrepresentació en els PQPI (de bon tros, el dispositiu amb més presència d'estrangers, arribant a un terç del total).

Taula 3. Percentatge d'alumnat graduat a 4t d'ESO segons regió geogràfica d'origen. Catalunya, mitjana dels cursos 2007-2008 i 2008-2009

Nacionalitat	Taxa de graduació a 4t d'ESO
Total	80,9%
Espanyola	85,5%
Total d'estrangers	56,4%
UE	69,6%
Resta d'Europa	64,1%
Magreb	50,7%
Resta d'Àfrica	55,7%
Amèrica del Nord	67,1%
Amèrica Central i del Sud	58,7%
Àsia i Oceania	41,5%

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

Podem elaborar un indicador a partir de l'alumnat matriculat a batxillerat dividit entre l'alumnat matriculat a CFGM. Amb aquest indicador, observem diferències importants. Així, l'alumnat autòcton, i alguns col·lectius estrangers (europeus, nord-americans i asiàtics), prefereixen el batxillerat. Els col·lectius africans i magrebins opten per CFGM (amb una proporció de dos estudiants de CFGM per cada alumne de batxillerat). I el conjunt dels estrangers, així com els de centre i sud d'Amèrica, presenten una relació d'1,1 (propera a la paritat) el curs 2010-2011. I és que, a més a més de dinàmiques específiques de cada col·lectiu, es produeix una tendència general, amb un augment important de matriculació de CFGM que es combina amb un descens de l'opció del batxillerat, fet que comporta que la relació passi de 3,6 a 1,9 en només 10 cursos: és a dir, de gairebé quatre estudiants de batxillerat per un de CFGM a només de dos a un.

Taula 4. Relació entre alumnat matriculat a 1r i 2n de batxillerat i de CFGM. Catalunya, cursos de 2000-2001 fins a 2009-2010

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Total	3,6	3,2	2,9	2,8	2,6	2,5	2,3	2,2	2,0	1,9
Autòctons	3,6	3,2	2,9	2,8	2,6	2,5	2,4	2,3	2,2	2,1
Estrangers	3,2	2,6	2,4	2,1	1,8	1,6	1,4	1,3	1,2	1,0
UE	5,9	4,7	4,1	4,4	3,6	2,7	2,3	1,9	1,8	1,4
Resta d'Europa	3,3	3,1	3,7	3,5	3,5	2,7	2,0	1,9	1,6	1,5

Magrebins	1,2	1,0	0,9	0,7	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5
Resta d'Àfrica	1,6	1,0	1,1	0,9	0,8	0,8	0,7	0,5	0,5	0,4
Amèrica del Nord	14,5	8,7	12,0	8,2	5,4	5,9	7,4	6,6	6,9	7,2
Centre i sud d'Amèrica	4,0	3,6	3,0	2,6	2,1	1,8	1,6	1,4	1,3	1,1
Àsia i Oceania	8,2	6,5	3,7	3,9	3,2	2,8	2,9	2,4	1,6	1,6

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

Un últim apunt: cal evitar el parany estadístic. Malgrat que els estrangers estiguin sobrerrepresentats als PQPI, això no implica que la majoria dels estrangers cursin un PQPI. A partir de la relació entre batxillerat, CFGM i PQPI i de les dades disponibles, podem situar els pes real de cadascun dels dispositius. Així, destaca la reducció progressiva del pes específic del batxillerat, passant de representar el 66% del conjunt de l'alumnat estranger al 44%, compensada per l'augment de CFGM, que passa del 31% al 43%, i també dels PQPI, que, malgrat el seu augment important els últims cursos, representen només el 13% del conjunt dels estrangers.

Taula 5. Alumnat estranger segons el nivell educatiu. Catalunya, dels cursos 2003-2004 a 2009-2010

	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Batxillerat	3.034 65,80%	3.665 62,10%	4.292 59,20%	5.049 56,60%	5.707	6.222 46,4	6.930 44,2
GM	1.418 30,70%	1.997 33,80%	2.689 37,10%	3.553 39,80%	4.377	5.279 39,3	6.731 42,9
PQPI	160 3,50%	244 4,10%	275 3,80%	315 3,50%	s.d.	1.922 14,3	2.034 13,0
Total	4.612 100%	5.906 100%	7.256 100%	8.917 100%	s.d.	13.423 100%	15.695 100%

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

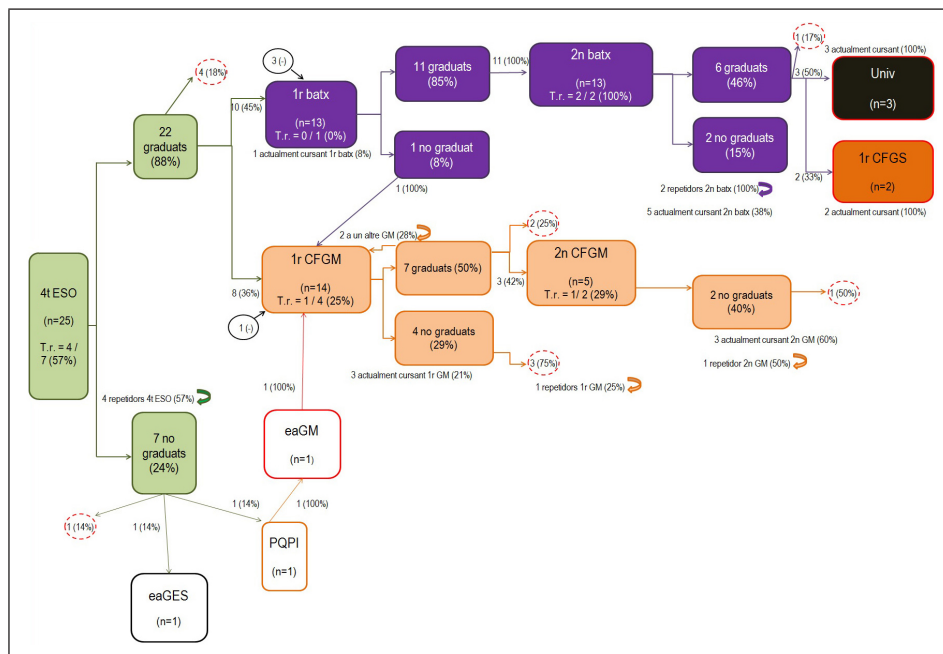
A tall de conclusió aportem unes reflexions contraintuïtives. Cal remarcar que un major fracàs de l'alumnat estranger respecte de l'alumnat autòcton no implica que el fracàs sigui majoritari: la taxa de graduació dels estrangers és del 56%, i la taxa de graduació dels alumnes d'Amèrica Central i del Sud és del 59%. Alhora, que els alumnes estrangers prefereixin més les sortides professionals que els autòctons no implica que la majoria cursi CFGM: el batxillerat és majoritari tant en el conjunt dels estrangers com en el col·lectiu específic dels sud-americans. I, finalment, que les diferències importants en les trajectòries dels estrangers (expressades en els diferents percentatges en les taxes de

graduació, o en l'accés a diferents nivells) marquen els límits d'aquella etiqueta, i recalquen la importància de restringir i concretar l'anàlisi a col·lectius més específics.

3.2. Trajectòries acadèmiques

Més enllà d'aquestes dades contextuais, i per aprofundir en la construcció de les trajectòries biogràfiques, es va dur a terme un diagrama de fluxos a partir de les enquestes elaborades. Aquest diagrama de fluxos permet visualitzar la diversitat de les trajectòries, tant les d'èxit com les de fracàs acadèmic. A partir d'aquest treball empíric, i tenint en compte tant les dades contextuais esmentades anteriorment com els altres estudis longitudinals (l'ETEFIL 2005), és possible començar a pensar quines són les trajectòries d'aquests joves. El diagrama de fluxos és el següent:

Gràfic 1. Diagrama de fluxos al llarg dels cursos de 2007-2008 a 2010-2011. Alumnat amb nacionalitat d'Amèrica Central i del Sud



El primer que observem a través del diagrama de fluxos és la gran diversitat d'itineraris i llur complexitat. Aquests matisos són els que oculten les dades d'estoc, ja que mostren només una aparent homogeneïtat. Les modalitats d'accés, les repeticions, els fracassos i abandonaments, les recuperacions, la continuïtat, etc., són molts elements que configuren cada itinerari en quelcom gairebé únic.

Ara bé, malgrat l'heterogeneïtat dels itineraris també és possible construir grans tipologies, encara que diverses internament. En el diagrama de fluxos identifiquem tres

grans trajectòries (seguint Garcia, Casal, Merino i Sánchez, 2013), que representen, cadascuna, un terç del total: (1) les del fracàs acadèmic (que en alguns casos permeten la recuperació a través de PQPI, en direcció a GM), (2) les de la via professional i (3) les de la via noble-acadèmica a través del batxillerat (amb continuïtat a la universitat i CFGS).

La gran majoria de l'alumnat d'Amèrica Central i del Sud de la mostra obtenen la graduació en ESO (88%), molt superior a les dades del conjunt de Catalunya. Per descomptat, no es tracta d'una mostra representativa, però sí que es va triar l'institut referenciat perquè els indicis que teníem apuntaven al fet que seria un institut amb un percentatge elevat de fracàs escolar dels alumnes originaris d'Amèrica Central i del Sud, cosa que no ha succeït. Cal dir que aquest percentatge de graduació tan elevat és degut al fet que s'hi inclouen també aquells que, a través de la repetició, s'acaben graduant. De fet, dels set alumnes no graduats el curs 2007-2008, quatre alumnes (el 57%) van repetir 4t d'ESO el curs següent, i tots es graduaren.

Dels pocs alumnes no graduats que no van repetir curs (tres persones), dues van continuar formant-se: una d'elles a l'escola d'adults de grau superior (eaGES) i l'altra a PQPI, ambdues finalitzant amb èxit. A més a més, observem també l'itinerari PQPI-GM. Més enllà de la significació estadística de l'itinerari a la mostra (recordem el caràcter d'estudi de cas de la recerca), val la pena destacar que aquest esdevé cada vegada més habitual. Aquest augment és fruit de la nova tendència dels PQPI (arran de la LOE 2006) amb una orientació acadèmica reforçada, en contraposició amb l'antiga orientació més laboral (Coordinació PTT, 2008).

Dels que es graduaren (22), la majoria continuaren estudiant (18, el 81%), amb una relació de deu a batxillerat i vuit a GM. Aquesta relació batxillerat-GM (1,3) és força similar a la del conjunt de Catalunya (1,1). Alhora, cal dir que, any rere any, augmenten el nombre de persones que no estudien res: passen de zero, a sis (24%) i a onze (44%).

L'FP no és tan sols una via terminal dirigida a una ràpida inserció laboral, també es dona –encara que menys– continuïtat formativa en els GM. La continuació de GM es dona, en la mostra, sobretot dins del mateix nivell, però amb diferent especialitat.

Malgrat les dificultats –el major fracàs acadèmic– i les trajectòries més professionals, ens trobem amb una aparició incipient dels estrangers a l'ensenyament postobligatori superior: a la universitat i als CFGS.

La gran majoria d'aquestes dades i trajectòries són congruents amb les dades del Departament d'Ensenyament o amb estudis específics: Garcia, Casal, Merino i Sánchez (2013), Merino i Termes (2011), Coordinació PTT (2008), amb l'única excepció de l'alta taxa de graduació. Aquesta congruència ens fa intuir que es tracta de trajectòries, algunes conegudes, altres d'emergents, però de caràcter general al conjunt de Catalunya.

■ 3.3. Explicant les trajectòries: quins mecanismes explicatius?

Més enllà d'una descripció de la situació de l'alumnat estranger al sistema educatiu català, o de les trajectòries que segueixen un petit grup d'alumnes sud-americans al llarg dels últims quatre anys, podem aprofundir en la comprensió d'aquests processos i trajectòries. Per fer-ho, proposem una sèrie de mecanismes explicatius, fruit fonamentalment de l'anàlisi qualitativa elaborada al llarg del treball de camp (entrevistes semiestructurades i grups de discussió):

- El procés migratori i els canvis familiars.
- El grup d'iguals.
- Les expectatives acadèmiques i laborals i els valors de les vies.
- La comprensivitat i la segregació escolar.
- El tractament de la diversitat i la jerarquització de l'alteritat.

4. El procés migratori i els canvis familiars

El procés migratori sempre implica una nova realitat lingüística i escolar (relació amb el professorat, currículum, regles del joc, etc.), però no es pot fer una correlació mecànica entre edat d'arribada i èxit escolar.

L'anàlisi dels resultats de l'informe PISA mostra països on la permanència al sistema educatiu afavoreix els resultats de l'alumnat estranger, i en d'altres, al contrari, on les segones generacions obtenen pitjors resultats malgrat tenir un bon coneixement de la llengua i dels codis culturals (Carabaña, 2008). Carrasco (2008) posa èmfasi en el fet que l'edat afecta inversament els grups més estigmatitzats i amb els quals la societat receptora té una història de contacte més problemàtica (és a dir, a més temps en el sistema educatiu, pitjors resultats acadèmics). Amb més coneixement de l'entorn, i amb una incorporació escolar normalitzada, els resultats poden empitjorar a mesura que s'avança en l'escolaritat i es pren consciència de la posició de la minoria representada per elements negatius. En aquest sentit, destaquen el cas dels afrocaribenys al Regne Unit (Gillborn i Mirza, 2000) o dels marroquins a Catalunya (Pàmies, 2006). Cal concloure que no hi ha una linealitat mecànica entre edat d'arribada i rendiment escolar.

Aquests elements impliquen plantejar models teòrics d'interpretació de les migracions que van més enllà de la teoria d'assimilació lineal o clàssica, i incorporar les teories de l'assimilació additiva o bicultural (Gibson, 1988; Caplan, Choy i Whitmore, 1989) d'una banda, i les de la segmentada o a la baixa (Ogbu i Gibson, 1991; Ogbu 2003; Rumbaut, 1993; Zhou i Bankston, 1994), d'altra banda.

Ara bé, el procés migratori genera una contraposició entre el sistema educatiu d'origen i de destinació. Específicament, els elements diferencials i que poden complicar l'escolarització són:

- Diferències pedagògiques. Específicament, les diferències de tracte amb el professorat i el xoc entre pedagogies invisibles del lloc de destinació i les visibles del

país d'origen. La percepció de manca de respecte envers el professorat sobta, i pot arribar a qüestionar l'autoritat que el professorat suposadament hauria de tenir.

- Diferències lingüístiques. Les diferències entre el castellà espanyol i el castellà americà i, sobretot, el català com a nova llengua. A la distància lingüística s'hi pot afegir desconeixement del llenguatge acadèmic o, dit d'una manera àmplia, distància lingüística i desinformació dels codis de la institució (Bonal, 2003).
- Currículum previ. Les diferències de temàtica (per exemple, en assignatures com història o geografia) poden suposar alguns problemes per als nousvinguts.
- Finalment, els nousvinguts han d'incorporar-se a una nova xarxa relacional, fet que els fa estar –almenys inicialment– més desorientats socialment.

Finalment, el contrast entre escola d'origen i de destinació implica una comparació valorativa. Les credencials de l'escola catalana, comparades amb les sud-americanes, són molt més útils als mercats laborals, tant en origen com en destinació. Aquesta major utilitat explica també l'alta identitat instrumental de molts d'aquells nois.

Ara bé, la sensació generalitzada entre l'alumnat nousvingut és que el valor dels títols progressa de forma relativament autònoma dels coneixements i del currículum; és a dir, si bé el valor de canvi dels títols catalans/europeus/cèntrics al mercat laboral són netament superiors als títols dels centre i sud-americans, no passa el mateix amb els coneixements, en què la relació és més paritària. Es tracta d'una percepció, i deixem volgutament de banda l'objectivitat d'aquesta apreciació.

Més enllà de les diferències escolars, el procés migratori té efectes importants en les relacions familiars, en termes de rols, gènere i autoritat (Sassen, 2003; Pedone, 2006; Parella 2003, 2009). L'absència d'un o dels dos progenitors pot generar un buit d'autoritat que difícilment pot omplir la família extensa. El reagrupament familiar pot implicar un augment del control paterna, de les exigències i de l'autoritat, que no sempre són reconegudes ni tolerades per aquells fills.

Ahora, la relació entre mobilitat i migració és complicada (Feixa, 2006). La mobilitat varia en origen i destinació, tant en progenitors com en fills. Els progenitors experimenten relativa mobilitat laboral descendent, que pot combinar-se, fins i tot, amb pèrdua de poder adquisitiu (agreujat per les remeses), i, en general, desclassament. Aquest element fa que les expectatives de mobilitat social ascendent es plantegin de forma transgeneracional: es disposen altes expectatives en els fills, que són qui han de protagonitzar aquest procés de mobilitat social ascendent.

Coincidint amb aquest esquema, els informants privilegiats han fet esment de les altes expectatives de les famílies immigrades (superiors a les dels autòctons), si bé són conseqüència d'un cert desconeixement del sistema educatiu català, i, per això, a vegades esbiaixades i exagerades, parcials en la mesura que gairebé només coneixien la via noble-acadèmica. Paradoxalment, com hem vist, aquests elements són paral·lels a un augment de la matrícula de CFGM.

De totes maneres, aquestes altes expectatives poden funcionar de manera ambivalent, ja sigui com a font de motivació (i potenciació), ja sigui com a font de divergències

i conflicte (especialment quan aquelles expectatives no es corresponen amb l'itinerari del fill/a).

A partir d'aquests elements, quina és la relació que s'estableix entre l'escola i la família? Si ens atenem als discursos sobre les famílies, cal dir que ens hem trobat amb distància, entesa com a delegació i confiança (o, fins i tot, reificació), més que no pas despreocupació o resistència (com en Alegre, Benito i González, 2006). És per això que les famílies confiaven i delegaven tota l'acció pedagògica a l'escola i només hi participaven quan les coses anaven malament o quan eren expressament requerides.

■ 4.1. Els grups d'iguals

A continuació presentarem dos elements que són fonamentals en les trajectòries acadèmiques. En primer lloc, la composició del grup d'iguals i, en segon lloc, la relació d'aquests en relació amb la institució escolar.

Malgrat tractar-se d'un institut amb forta presència d'alumnat immigrant, els grups d'iguals estaven compostos només en determinats casos segons l'adscripció ètnica dels individus. Alhora, quan aquesta etnificació es dona, és relativament flexible i volàtil, és a dir, que les pertinences i adscripcions varien al llarg del temps, segons la situació concreta. Es tracta del paradigma relacional de Barth (1970) aplicat a les configuracions concretes de les relacions interètniques escolars.

De totes maneres, cal dir que, al llarg dels grups de discussió i les entrevistes semi-estructurades, es produeix un primer moviment de negació superficial tant de la composició dels grups d'iguals segons adscripció ètnica com de l'existència de qualsevol conflicte. Es tracta tant de l'expressió d'una realitat com d'un desig (i de la voluntat de negar la discriminació, col·lectivament i individual –ningú no vol ser etiquetat de racista–). Aquest element, que coincideix amb múltiples etnografies (Ogbu i Gibson, 1991; Ogbu, 2003; Fordham, 1996), és compatible amb una realitat més complexa, que no és necessàriament conflictiva, però sí que ho pot esdevenir.

I pel que fa al segon element, a la relació del grup d'iguals amb la institució escolar, un dels objectius de la recerca era analitzar la possibilitat de l'existència de *l'acting white*. L'*acting white* ha estat analitzat per Fordham (1987); Gibson (1988); Gibson, Gandara, i Koyama (2004); Stanton Salazar (2004), i en un altre sentit per Willis (1977). La defineix Carrasco (2004: 23): "*En situaciones de estigmatización y segregación fuerte de un grupo, es decir, en los procesos de minorización, estas culturas del contacto pueden dar lugar a procesos de 'inversión cultural' desde la minoría, que desgraciadamente contribuye a consolidar su posición. Esto llevaría a transmitir a las generaciones más jóvenes una desconfianza por la institución escolar, como institución de la mayoría*".

Però ni als grups de discussió, ni tampoc a les entrevistes semiestructurades, han emergit elements antiacadèmics de caràcter ètnic. Així, mecanismes com *l'acting white* (d'Ogbu, 2003, o Fordham, 1996) o "apayarse" (de Carrasco, 2002) no han aparegut en la recerca. Això no exclou les conductes antiacadèmiques, que òbviament existien, però

trenca el nexa entre ètnia i antiacademicisme. En canvi, elements de gènere sí que han estat reforçats, com ara una certa masculinitat i virilitat antiacadèmica.

■ 4.2. Expectatives de continuïtat acadèmica i valoració de les vies

Les expectatives de continuïtat i valor de vies estan fortament travessades pel procés migratori. I, també, per tant, per la comparativa entre el valor (en coneixements i credencials –que no sempre van units–) del sistema educatiu d'origen i el de destinació.

El primer que cal dir és que en relació amb l'escola en destaca una primera valoració general positiva, d'adhesió, basada més en la proximitat que en la distància.

Les situacions que expliquen aquesta situació de certa adhesió són diverses. En alguns casos, l'alta identitat instrumental de la generació 1,5 (Bonal, 2003). Aquest element es combinava sovint amb un efecte compensació (F. Enguita, 1991a): tant en els grups de discussió, com en les entrevistes semiestructurades biogràfiques, com en les enquestes, l'escola és considerada una institució poc o gens discriminadora (menys que l'entorn, el barri, els *mass media*, o, fins i tot, els companys de classe).

Pel que fa a les vies, la via acadèmica (batxillerat) era, en termes generals, millor que la via professional (GM), si bé ambdues tenien elements tant positius com negatius.

El batxillerat és l'opció més difícil, ja que forma part d'un itinerari noble i acadèmic que culmina amb la universitat. Però la seva dificultat està compensada pel seu alt valor de canvi al mercat laboral i l'accés a les feines més qualificades; de totes maneres, també es troben excepcions: carreres sense sortida professional i cicles amb molta sortida.

La inserció laboral de cicles és més directa i ràpida, però menys qualificada. Pels joves, condueix a treballs poc retribuïts. Aquesta percepció és congruent amb l'enquesta de l'estructura de salaris que publica l'INE. I, això, com diuen Planas, Merino i Sánchez (2008: 11), "planteja forts interrogants respecte a actituds voluntaristes que veuen la millora de la valoració de l'FP i el creixement de l'accés a l'FP com un problema d'orientació i com a responsabilitat principalment dels alumnes que continuen enlluernats per la universitat i no valoren prou l'FP; sembla que el mercat de treball tampoc ho fa i els joves no estan tan desorientats com se suposava."

El batxillerat és més generalista i abstracte que els cicles. D'una banda, això és positiu en els casos en què no és té clara la vocació i l'orientació laboral, s'aposta per una continuïtat en els estudis i s'ajorna l'especialització. D'altra banda, això és negatiu en els casos de més vocació i d'orientació laboral, en què poden ser preferibles els cicles.

En contraposició al batxillerat, els cicles són més professionalitzadors i específics. Això té conseqüències en la durada de les trajectòries: d'una banda, els cicles permeten una incorporació al mercat laboral més directa i, d'altra banda, el batxillerat pressuposa una continuïtat escolar (la continuació natural de la qual és la universitat).

■ 4.3. Comprensivitat i segregació escolar

Un element institucional que condiona fortament les trajectòries dels immigrants és la segregació, tant interna (divisió per nivells; cohesió i selecció) com externa (doble xarxa; segregació residencial; estratègies de fugida familiar; guetització de l'escola).

A Catalunya la segregació ha anat sovint de la mà dels grups de nivell, on és freqüent trobar alumnat estranger que passa de l'aula d'acollida al reforç, i d'aquest a les classes de nivell baix (Carrasco, 2008).

Ara bé, aquesta segregació és percebuda de forma diferent en alumnat i en professorat.

El professorat presenta un discurs complex en relació amb la segregació interna. S'és conscient del perill de la segregació, però també la necessitat de salvar el nivell i, partint de la teoria del comboi (que defensa que tots els alumnes han d'avançar en el mateix sentit i al mateix ritme (Fernández Enguita, 1991b)), la segregació és una manera de salvar-lo. En aquest sentit, es defensa amb matisos la divisió per nivells. I, si bé és cert que hi ha certa concentració dels estrangers als nivells més baixos, aquesta és fruit del fet migratori, no pas de la distància cultural.

Pel professorat, la divisió per nivell condiona, i molt, la continuïtat en l'ensenyament postobligatori. Les conseqüències negatives són conegudes, però són inevitables i formen part d'un funcionament necessari.

Pel que fa a l'alumnat, es critica la segregació, sobretot la interna: es té la capacitat interpretativa crítica per anar més enllà de la terminologia oficial i percebre l'autèntic sentit de la segregació interna i de la divisió per nivells (o almenys és percebut com a tal). Així, la divisió per grups (independentment dels eufemismes) és percebuda com una divisió per nivells, i es relaciona amb la continuïtat escolar i els consells dels tutors/es: els bons a batxillerat, els mitjans a GM, i els dolents a treballar.

En aquest sentit, cal posar en relleu la contradicció entre algunes de les pràctiques del centre, i de la retòrica més comprensiva de la LOGSE. Alhora, com a segon element, l'alumnat és conscient que la divisió per nivells es complementa o coincideix –en part– amb una etnificació dels itineraris.

Pel que fa a la segregació externa, el centre presenta més concentració d'alumnat estranger que el percentatge relatiu al barri. Aquesta és una situació coneguda pel professorat del centre. En qualsevol cas, en el debat sobre la segregació externa, tant l'alumnat com el professorat tenien visions complementàries. L'alumnat considerava que el centre ocupava una posició més cèntrica en el camp de joc escolar; en contraposició, el professorat expressava la seva por pel possible procés de marginalització i estigmatització que patia el centre. Aquesta situació és efecte i alhora fruit de la fugida de grups socials –sovint autòctons i/o classes mitjanes–, que intenten distingir-se del que consideren entorns més desfavorits.

5. Jerarquització de l'alteritat

Són molts els estudis que posen èmfasi en la relació entre les expectatives del professorat i les trajectòries dels diversos grups ètnics.

En aquests estudis, es posa en relleu el tracte rigorós i les baixes expectatives del professorat sobre les seves motivacions i habilitats. I, també, en els processos a través dels quals les escoles identifiquen habilitats i potencials (i on sovint l'ètnia és tan important com el mateix rendiment). Podem citar, en clau ètnica, a Ogbu (2003), Gibson (1988), Gillborn i Mirza (2000), Portes i Rumbaut (2001), i, a Catalunya, tenim els estudis de Carrasco (2004, 2008), Pàmies (2006), Serra i Paludàries (2010), entre altres.

En aquest sentit, l'anàlisi qualitativa ha volgut centrar-se sobretot en les expectatives del professorat, en la qual hi ha una jerarquia de l'alteritat.

Malgrat les diferències internes, podem generalitzar i afirmar que el professorat té una jerarquia segons els col·lectius, fonamentada en coneixements, però també en actituds. En aquesta, els més ben considerats són l'alumnat procedent de Europa de l'Est, i alguns països asiàtics; els centre i sud-americans ocuparien una situació intermèdia, i els africans –especialment els magrebins– serien els més estigmatitzats. Aquestes baixes expectatives del professorat fan que les altes expectatives familiars resultin encara més inflades des de la perspectiva del professorat. Ara bé, cal desgranar encara més aquesta jerarquia americana: argentins, uruguaians o colombians són més ben considerats que els equatorians o bolivians, que, alhora, són més ben considerats que els dominicans o que els hondurens. De forma paral·lela, al costat de les diferències entre col·lectius hi ha les diferències dins de cada col·lectiu, àmpliament reconegudes.

6. Conclusions

En aquest article hem posat de manifest la gran diversitat i complexitat de les trajectòries dels joves analitzades. Trajectòries aglutinables en tres tipologies, que representen cadascuna 1/3 del total: fracàs acadèmic, vies professionalitzadores i vies acadèmiques. Anteriorment hem desenvolupat més extensament les característiques de cada una d'aquestes.

Els protagonistes d'aquestes trajectòries, els joves sud-americans de la generació 1,5, s'enfronten a unes circumstàncies educatives específiques. Es tracta de les diferències entre l'escola d'origen i la de destinació: les problemàtiques lingüístiques en un sentit ampli; les diferències curriculars; la relació alumnat-professorat; les altes expectatives paternes fruit d'una migració amb expectatives de mobilitat social ascendent dipositades en els descendents, i la comparació entre escola d'origen i de destinació, on la comparació instrumental (el valor del títol) surt més ben valorada que l'expressiva o els coneixements.

Però malgrat aquestes circumstàncies específiques, no es pot fer una correlació lineal: ni l'arribada en la primera infància garanteix un rendiment equivalent al dels autòctons,

ni l'arribada a la plena adolescència equival al fracàs escolar (si bé sí que afegeix complicacions a les trajectòries).

És cert que en la nostra recerca ens hem trobat amb més elements biculturals o additius, més que no pas oposicionals o a la baixa, ni tampoc clàssics o lineals: una relativa adhesió escolar i l'absència d'*acting white*, famílies amb confiança i delegació (distançades de la institució, però no despreocupades ni resistents). Tanmateix, l'abast de la recerca impedeix fer generalitzacions.

Per tant, cal acabar amb una reflexió que és alhora un advertiment i una esperança. Encara no sabem, ni podem preveure, quines seran les trajectòries educatives i laborals de les segones generacions. Sabem, un cop superades les teories de l'assimilació lineal clàssica, que l'assimilació es pot fer, també, seguint patrons biculturals i additius, o oposicionals o a la baixa, amb àmplies gammes intermèdies. Quins camins adoptaran en el futur? La resposta depèn tant de factors endògens (ètnics i comunitaris; col·lectius i individuals) com de la relació establerta amb el conjunt de la societat. Hi tenen molt a dir la gestió de la diversitat cultural (el paradigma del dèficit o la jerarquia de l'alteritat) i la segregació: laboral, residencial i escolar.

7. Propostes d'intervenció

- Dissenyar mecanismes de retenció escolar per quan la crisi del mercat de treball se superi (beques-salari, contractes de formació).
- Treballar l'orientació i la motivació a l'ESO (evitar associar immigrant a itineraris laborals), per exemple, visibilitzant les trajectòries d'èxit escolar i laboral de joves d'origen immigrant.
- Evitar el risc de guetització dels dispositius d'inserció, malgrat que el mercat de treball estigui etnificat.
- Potenciar les intervencions inclusives, com reduir la segregació interescolar i intra-escolar, per exemple, facilitant espais de relació entre joves de diferent origen.
- Potenciar mesures alternatives o compensatòries per elevar el nivell d'èxit a l'ESO.
- Valorar els resultats dels PQPI com a dispositiu de recuperació formativa.
- Potenciar les entrades atípiques als cicles formatius, tant de grau mitjà com de grau superior, per facilitar la recuperació formativa i per augmentar les oportunitats en el mercat de treball.
- Solucionar el problema de l'agrupament familiar i l'exclusió laboral dels fills dels immigrants.
- Dissenyar una formació específica d'educació intercultural per als tutors de formació en centres de treball i les pràctiques dels diferents dispositius formatius.
- Enfortir els dispositius de detecció i lluita contra la discriminació en l'entorn laboral.

Bibliografia

- ALEGRE, M. À.; BENITO, R., i GONZÁLEZ, S. *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Ed. Mediterrània, 2006.
- BARTH, F. (ed.) *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Londres: George Allen & Unwin, 1970.
- BONAL, X. [et al.] *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro-Fundació Bofill, 2003.
- CAPLAN, N.; CHOY, M., i WHITMORE, J. *The boat people and achievement in America: A study of family life, hard work, and cultural values*. Michigan: University of Michigan Press, 1989.
- CARABAÑA, J. "El impacto de la inmigración en el sistema educativo español". *ARI* núm. 63 (juny 2008). Real Instituto Elcano. 2008.
- CARRASCO, S. (coord.) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació, 2004.
- CARRASCO, S. "Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives". *Revista Nous Horitzons*, núm. 190, 2008, p. 31-40.
- COORDINACIÓ PTT - Servei de Programes de Transició. "Resum de dades principals i valoració". Departament d'Educació i Universitats. 2008. [En línia.] <http://www.xtec.cat/ptt/interna/basedatos/informeglobalcursos/DEFRESumPTTfinal07-08_1_.pdf>.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La escuela a examen*. Madrid: Eduema, 1991a.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. "Tres tristes tópicos". *Archipiélago*, núm. 6, 1991b.
- FORDHAM, S. *Blacked Out: Dilemmas of Race, Identity, and Success at Capital High*. Chicago: Chicago University Press, 1996.
- GARCÍA, M.; CASAL, J.; MERINO, R., i SÁNCHEZ, A. "Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria". *Revista de Educación* núm. 361, 2013.
- GIBSON, M. *Accommodation without Assimilation. Sikh Immigrants in an American High School*. New York: Cornell University Press, 1988.
- GIBSON, M.; GÁNDARA, P., i PETERSON KOYAMA, J. *School Connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press, 2004.
- GILLBORN, D.; MIRZA, H. S. *Educational Inequality: Mapping Race, Class and Gender*. Londres: Institute of Education. l'Interreg IIIA, 2003.
- MERINO, R. i TERMES, A. *Els itineraris formatius i laborals dels joves TET Sant Boi. Informe de l'enquesta*. Informe encarregat per l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona per a l'Ajuntament de Sant Boi de Llobregat; Bellaterra, 2011.
- OGBU, J. *Black American students in an affluent suburb: a study of academic disengagement*. Mahwah (Nova Jersey): Ed. Lawrence Erlbaum, 2003.

- OGBU, J. i GIBSON, M. *Minority status and schooling: a comparative study of immigrant and involuntary minorities*. Nova York: Ed. Garland, 1991.
- PÀMIÉS, J. *Entre les aules de la perifèria d'una gran ciutat i la Jbala marroquina. Continuitats, discontinuitats, dinàmiques comunitàries i processos d'escolarització*. Barcelona: UAB [Tesi doctoral, dirigida per Silvia Carrasco.], 2006.
- PARELLA, S. *Mujer, inmigrante y trabajadora, la triple discriminación*. Barcelona: Anthropos, 2003.
- PARELLA, S. *Desigualdades de género. Jóvenes inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Juventud, 2003.
- PLANAS, J.; MERINO, R, i SÁNCHEZ, A. *Coneixements previs per a l'avaluació de l'FP reglada a Catalunya: 10 eixos per a l'avaluació*. Informe realitzat per encàrrec del "Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu". 2008.
- PEDONE, C. *De l'Equador a Catalunya: el paper de la família i les xarxes migratòries*. Barcelona: Fundació Bofill. Portes i Rumbaut, 2006.
- RUMBAUT. "The crucible within: ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants". A: Portes (ed.). *The new second generation*. 1993.
- SASSEN, S. *Contrageografías de la globalización: género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2003.
- SERRA, C. i PALAUDÀRIES, J. M. *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2010.
- STANTON-SALAZAR, R. "Social Capital Among Working-Class Minority Students". A: M. Gibson; P. Gándara; J. Peterson Koyama. (ed.) *School Connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press, 2004.
- WILLIS, P. *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower, 1977.
- ZHOU, N. i BANKSTON III, C. C. "Social capital and the adaptation of the second generation: the case of Vietnamese youth in New Orleans". A: *International Migration Review*, vol. 29, núm. 4, 1994.

Resumen

Este artículo analiza, desde una perspectiva biográfica, la construcción de los itinerarios académicos y laborables de jóvenes de origen sudamericano pertenecientes a la generación 1'5 de un instituto público del Hospitalet de Llobregat. Analizaremos específicamente las transiciones académicas y laborales que se dan al finalizar el ESO. A partir de la teoría de las transiciones del GRET reflexionamos sobre esas trayectorias, la posibilidad de una etnificación de los itinerarios y algunos de los elementos que los configuran: por ejemplo, el proceso migratorio, la comprensividad o segregación del sistema educativo,

las expectativas y preferencias académicas y laborales, así como las diversas formas de integración en la sociedad de acogida.

Palabras clave: trayectorias, itinerarios académicos y laborales, migraciones, etnias y transiciones.

Abstract

This article analyzes, from a biographical perspective, the construction of academic and occupational pathways of young people of South American origin, belonging to the 1.5 generation, in a state secondary school in L'Hospitalet de Llobregat. We study specifically transitions from the compulsory schooling to further education. Based on the theory of transitions of GRET, we reflect on these pathways, the possibility of a ethnification of itineraries and some items that configure them: the migration process, the comprehensiveness or segregated educational system, academic and work expectations and preferences as well as different ways of integration into the host society.

Keywords: pathways, academic and work itineraries, migration, ethnicity and transitions.

Résumé

Cet article analyse la construction de parcours scolaires et professionnels des jeunes d'origine sud-américaine, qui appartiennent à la génération « 1.5 », dans un collège public à Hospitalet de Llobregat. On analyse, dans une perspective biographique, les transitions scolaires qui se produisent à la fin de l'enseignement obligatoire (secondaire inférieure). Dans l'approche théorique des Transitions du GRET (Groupe de Recherche sur l'éducation et l'emploi) l'auteur réfléchit sur les itinéraires des jeunes, la possible « ethnification » de certains itinéraires et sur certains éléments qui les composent: le processus de migration, le niveau d'inclusion ou de ségrégation du système éducatif, les attentes académiques des jeunes et leurs préférences scolaires ou de travail ainsi que plusieurs formes d'intégration dans la société d'accueil.

Mots-clé: sentiers, pistes académiques et de travail, la migration, l'ethnicité et des transitions.

La mentoria en el camp de les minories ètniques: avaluació del Projecte Rossinyol i presentació d'indicadors susceptibles de ser generalitzats

Jordi Feu, Xavier Besalú, Anna Planas i Òscar Prieto
Universitat de Girona¹

Resum

Les reflexions teòriques sobre la mentoria es basen, en general, en un concepte molt social del fet educatiu. En la mentoria, la dimensió educativa és un fet consubstancial, i aposta per una educació multifuncional, polièdrica, plural i permanent. Els projectes de mentoria són, òbviament, plurals i diversos, i gairebé en tots es ressalta la idea d'oferir una ajuda personal mitjançant la presentació d'un model personal que dóna confiança, autoestima i seguretat al mentorat. Els projectes de mentoria, però, perquè siguin efectius, cal que fomentin relacions de qualitat, cosa que només es pot aconseguir si es reuneix tota una sèrie de requisits. Totes aquestes qüestions són analitzades en els dos primers apartats d'aquest article. El tercer apartat presenta, de manera succinta, diferents projectes internacionals de referència (Big Brothers and Big Sisters, Estats Units; Projecte Perach, Israel i Nightingale, Suècia) i s'introdueix el Projecte Rossinyol, a Catalunya, adreçat a afavorir la inclusió social, cultural i lingüística de nens i joves d'origen estranger. Presenta una primera anàlisi amb l'objectiu de veure quina impressió en tenen alguns dels seus actors i, sobretot, de copsar quins beneficis aporta. Finalment, es presenta una bateria d'indicadors que avaluen de manera extensible el projecte i aporten elements per avaluar altres projectes similars.

Paraules clau: mentoria, mentoria efectiva, inclusió social i educativa, Projecte Rossinyol, indicadors sobre mentoria, immigració.

1. Objectius

Partint de la recerca *Avaluació del projecte Nightingale/Rossinyol: projecte de mentoria amb estudiants universitaris adreçat a alumnes d'origen estranger*, finançat per l'Agència

1. jordi.feu@udg.edu.

de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR)² i tenint en compte la presentació pública que se'n va fer en el seu dia a l'IEC, aquest article té cinc objectius: (1) presentar una reflexió breu sobre el concepte de *mentoria* i, en particular, sobre la *mentoria efectiva*, (2) exposar de manera succinta una classificació dels diferents projectes de mentoria, (3) explicar alguns projectes internacionals de referència relacionats amb els èxits aconseguits, (4) mostrar una primera anàlisi del Projecte de mentoria Rossinyol i els seus possibles efectes basant-nos en la percepció d'alguns dels actors que hi participen, i (5) plantejar una bateria d'indicadors per fer una anàlisi extensiva del Projecte Rossinyol i així tenir un instrument que, amb les adaptacions pertinents, es pugui utilitzar per avaluar projectes de mentoria amb objectius similars.

2. Estat de la qüestió

■ 2.1. El concepte de *mentoria* i els principis de la mentoria eficaç

El concepte de *mentoria*, àmpliament treballat en el món anglosaxó i de manera especial en el context nord-americà, s'entén com "el procés d'acompanyament o guiatge entre dues persones o més que estableixen una relació puntual (de durada variable) a fi que el mentor ajudi el mentorat a fer camí i que a aquest li sigui més fàcil el seu desenvolupament personal i/o professional".

Aquest "ajudar a fer camí" pot prendre direccions relativament diferents en funció del tipus de mentoria, àmbit i centre neuràlgic damunt del qual pretén actuar: a vegades s'emfasitza l'adquisició de coneixement i destreses, d'altres, l'adquisició d'habilitats o de tècniques, i altres vegades, coneixements. Algunes vegades actua sobre diverses qüestions de manera simultània.³

La mentoria, en l'àmbit de les minories ètniques, s'ha esforçat i continua fent-ho per afavorir processos d'inclusió i d'integració en el sentit més ampli de la paraula, i en tots els camps té com a objectiu ajudar en el creixement personal de les persones.

El concepte de *mentoria* participa plenament de conceptes clau en educació, com per exemple: educació al llarg de tota la vida, educació multifuncional, aprendre tot fent, aprenentatge donat per descomptat, educació no formal i informal, educació micro i educació naturalitzada. En aquest sentit, doncs, la mentoria té una dimensió clarament educativa que va més enllà de l'educació impartida a l'escola i de l'educació formal.

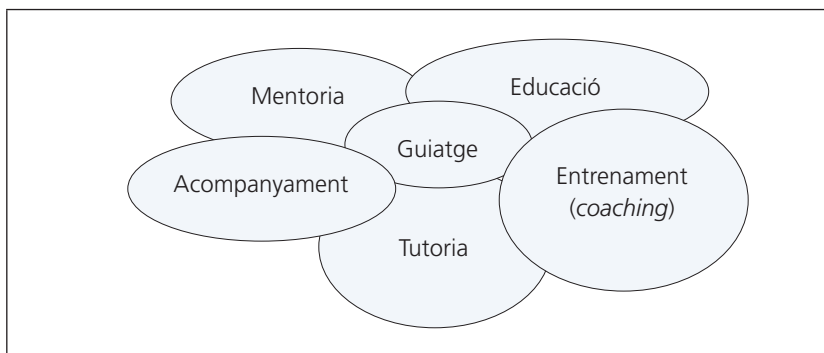
Tot i que no sempre queda prou reflectit, la mentoria (sobretot la mentoria social) beu d'uns supòsits ideològics determinats que ressalten uns valors que opten per un

2. Resolució d'1 de març de 2010 per la qual es resol la convocatòria dels ajuts per incentivar la recerca aplicada i la formació universitària en matèria d'immigració a Catalunya (ARAFI, 2009).

3. En qualsevol cas, en la majoria de projectes de mentoria s'entén que el mentorat ja té unes competències mínimes assolides, per la qual cosa l'acció del mentor reverteix positivament en aquest marc definit.

determinat model de societat: compromís dels qui tenen més amb els qui no tenen tant; solidaritat amb les persones i els col·lectius que van més enrere en determinats processos; testimoni: "jo (com a mentor) prenc el testimoniatge per afavorir processos de millora"; aposta per la transformació individual i social, etc. Al cap i a la fi, en una bona part dels projectes de mentoria hi ha la creença, no pas il·lusa, que mitjançant l'acció del mentor podem millorar determinades situacions en benefici d'un mateix i sovint també en benefici de la col·lectivitat.

La mentoria, doncs, ocupa un espai conceptual que no sempre es pot definir clarament. I això és així perquè confronta, quan no s'hi sobreposa, conceptes força utilitzats en l'àmbit educatiu exposats a la crítica sociològica per la dimensió paternalista que prenen de vegades.



Font: elaboració pròpia.

Les experiències de mentoria són àmpliament conegudes i difoses als Estats Units i probablement és en aquest país on es va forjar la concepció moderna del terme. Als Estats Units es troben experiències de mentoria en camps o àmbits tan diversos com el militar, l'empresarial, el comunitari o social, l'educatiu i l'universitari. És precisament en aquests darrers àmbits on hi ha hagut un desenvolupament important de la mentoria preventiva (focalitzada a prevenir problemàtiques socials associades a la pobresa, la marginació social i l'exclusió), i també de la mentoria centrada en les minories ètniques. És precisament en el context nord-americà on en els darrers anys hi ha hagut un important salt qualitatiu en el discurs: s'ha passat de parlar i investigar sobre la mentoria en genèric a estudiar la mentoria efectiva en particular. Això ha fet que s'associés al discurs de la mentoria criteris d'eficiència i eficàcia com un intent d'anar més enllà de la mentoria simplement voluntària i ben intencionada.

Quins són els principals factors d'èxit dels programes i de les investigacions nord-americans sobre la mentoria? Sense pretendre ser exhaustius, presentem els següents:

1. **Capacitat d'establir objectius clars i assumibles.** Massa sovint els programes de mentoria presenten objectius confusos o que, en principi, només poden assumir unes determinades instàncies socialitzadores (escola, família, grup d'iguals, etc.) i, també, una

l·lista d'objectius excessivament extensa. El fet que la tasca del mentor la dugui a terme gent que no és professional limita, entre altres aspectes, els objectius que veritablement es poden assumir.

2. Capacitat de dissenyar una estructura ben definida i un model organitzatiu funcional. Malauradament hi ha massa programes de mentoria que se sustenten damunt d'estructures ambigües, desdibuixades i excessivament "líquides" que dificulten un bon engranatge de totes les peces i sobretot dels agents que intervenen en el procés.

3. Que hi intervingui alguna institució educativa (si pot ser d'educació formal) que faci d'intermediària, que faciliti informació sobre les característiques del mentorat i que faci de pont amb les famílies. Una part important dels projectes de mentoria no acaba de funcionar perquè el perfil del mentorat no és el més apropiat. Quan hi intervé una institució educativa, aquesta pot fer una bona tria dels mentorats, amb la qual cosa s'assegura el tret de sortida.

4. Que les famílies dels mentorats hi facin un paper actiu. Diverses investigacions posen de manifest que l'índex d'èxit dels projectes augmenta quan les famílies dels nois i noies mentorats tenen un coneixement exhaustiu del projecte, quan l'aproven i s'hi interessen, quan estan informades del que succeeix durant el procés i quan, per descomptat, aproven l'aparellament i donen entrada al mentor.

5. Una durada, com a mínim, d'un any. Diverses investigacions i experiències sobre la mentoria certifiquen que la durada mínima, perquè sigui efectiva, és d'un curs escolar. Sovint, des de fora, s'interpreta que és una durada excessivament breu, perquè es pren de referència el temps d'altres agents socialitzadors com ara la família o l'escola. És clar que la temporalitat ideal varia molt en funció del tipus de mentoria (i sobretot en funció dels objectius), però una bona part dels projectes reeixits aplicats en el camp educatiu i comunitari es mou entre vuit i dotze mesos.

6. Dotació d'un marc legal clar que protegeixi el mentor i el mentorat. Les relacions de mentoria són una arma de doble tall: l'estreta relació de confiança que estableixen el mentor i el mentorat pot derivar cap a senders oposats segons el que es faci, com es faci, quin missatge es doni, com es treballi la relació entre l'un i l'altre, etc. Per reduir l'ambigüitat i la incertesa a la mínima expressió, i sobretot per protegir els drets de qui es troba d'entrada en una situació més feble (el mentorat), és recomanable tenir un marc legal conegut i signat per les diferents parts.

7. Establiment d'un protocol adequat que reguli els moments clau de la mentoria: procés de selecció dels mentors, perfil i procés de selecció dels mentorats, informació facilitada a les famílies i tipus de participació que se'ls brinda, com es duu a terme el procés d'aparellament, accions que caldrà dur a terme en cas que la parella es trenqui o no acabi de funcionar, inici i acabament de la mentoria, etc.

8. Disseny i impartició d'una formació adequada als mentors i, si pot ser, a tots els agents que intervenen en la mentoria. Generalment, la mentoria basada només en el

voluntariat ha prescindit de qualsevol tipus de formació perquè donava per fet que amb el simple interès del mentor ja n'hi havia prou. No cal ser un expert per adonar-se que una formació mínima i ben focalitzada és del tot indispensable perquè els mentors puguin fer bé la seva tasca. La mentoria es desenvolupa en l'àmbit de les minories culturals per ajudar a trencar estereotips i superar prejudicis, fomentar estratègies de superació de conflictes, donar estratègies per gestionar d'una manera adequada la diversitat cultural i fomentar la interculturalitat, oferint pautes per comprendre i reafirmar-se, entre altres habilitats comunicatives.

9. **Bona supervisió.** És important que els projectes de mentoria tinguin una persona externa que faci un seguiment de les parelles (mentors i mentorats), que ofereixi recursos als mentors i que actuï de mediador/a en cas de conflicte.

10. **Foment d'un compromís actiu pel mentor.** Els programes de mentoria són eficaços quan els mentors es comprometen a trobar-se regularment amb el mentorat, a fer activitats atractives (i, si pot ser, negociades), i quan es construeix una relació de confiança i de qualitat. D'altra banda, la mentoria prospera quan el mentor evita els "sermons" i els consells paternalistes i quan focalitza una bona part de la seva acció a generar altes expectatives, més confiança i seguretat en el mentorat.

11. **Reconeixement de la tasca de mentoria.** És important que qualsevol projecte de mentoria, malgrat basar-se en el voluntariat, tingui un reconeixement, simbòlic institucional i acadèmic (si es promou des de la universitat o d'altres instàncies d'educació formal), i, tot i la diversitat d'opinions, una mínima recompensa econòmica. Aquesta recompensa es pot objectivar en forma de beca, beca-salari o, en una modalitat menys connotada econòmicament, en diners de butxaca perquè el mentor pugui sufragar les activitats i les despeses derivades de les accions que duu a terme amb el mentorat.

12. **Meticulositat i flexibilitat en el procés.** Els projectes de mentoria eficaços tenen un desplegament meticulós i ordenat de tot el procés. Un procés que ha de ser flexible i, sobretot, s'ha d'adaptar al territori. En aquest sentit, l'extensió de qualsevol projecte de mentoria, per més bé que funcioni en el seu origen, ha de tenir en compte la idea de proximitat per adaptar-lo de manera intel·ligent a allà on s'estén.

13. **Avaluació del projecte.** Un bon projecte de mentoria ha de ser avalat per una avaluació exhaustiva i científica a partir d'elements interns i externs. L'objectiu de l'avaluació és donar comptes a qui promou i finança el projecte o s'hi interessa, i, sobretot, ha de servir per introduir canvis ràpids i fàcils d'executar.

■ 2.2. Tipologies de mentories

La mentoria es pot classificar en diferents tipologies en funció de l'àmbit d'intervenció o espai/institució on es dugui a terme, o també segons el tipus de relació que s'estableix entre el mentor i el mentorat. En aquest cas, i seguint la classificació que en fa tant l'as-

sociació nord-americana Big Brothers and Big Sisters (BBBSA) com Gil Noam i Tina Malti (2008), i tenint en compte el marc referencial del Projecte Rossinyol de la Universitat de Girona, classifiquem la mentoria en programes de mentoria un a un o bé en programes de mentoria relacionals.

Programes de mentoria un a un

En aquest tipus de programes, a cada mentor li correspon un mentorat. Es tracta de fer parelles per crear una relació propera i íntima que faciliti el traspàs de rols positius a partir del carisma del mentor. Els programes de mentoria un a un se subdivideixen en comunitaris i acadèmics.

- **Mentoria comunitària** (o basada en la comunitat). En aquest tipus de mentories la relació entre el mentor i el mentorat molts cops se sustenta en programes comunitaris d'un abast més gran. La parella fa activitats lúdiques i de descoberta perquè el mentorat conegui millor el medi on viu o estudia i s'hi arrelli d'una manera satisfactòria. En aquesta tipologia, si bé és cert que no hi ha uns patrons gaire clars amb relació al nombre de trobades i al temps, és d'una especial importància el contacte continuat i pactat. La majoria d'estudis fets en aquest àmbit manifesten que els mentorats que tenen un model i un referent adult que actua com a acompanyant en les diferents àrees de desenvolupament personal i social, milloren en els estudis i el procés d'inclusió escolar, però també en l'àmbit de les relacions amb els familiars i amics. A la vegada, són menys propensos a l'abandonament escolar i a esdevenir consumidors potencials de drogues o a tenir comportaments delictius. Els programes de mentoria un a un basats en la comunitat sovint treballen l'intercanvi de coneixements i d'experiències i, en conseqüència, afavoreixen el desenvolupament integral dels mentorats i, de rebot, de la comunitat. A més, a través d'aquesta relació de col·laboració, se sol fomentar el pensament crític i la manera de veure i entendre l'entorn social. Aquest procés vol ser un suport als processos d'iniciació de noves experiències personals.
- **Mentoria un a un acadèmica/escolar**. Es tracta d'una mentoria que es duu a terme dins de l'escola o en centres de secundària i en contacte constant amb l'entorn escolar més pròxim al mentorat. En aquest cas, una bona part de les activitats que desenvolupen les parelles (de mentors i mentorats) focalitzen l'atenció en tasques acadèmiques i paraescolars a fi de millorar, entre altres aspectes, el rendiment escolar i, de rebot, l'èxit educatiu. Els mentors tant poden ser alumnes del mateix nivell del mentorat com de cursos superiors, o fins i tot pot ser personal docent disposat a fer aquesta tasca. El professorat tutor del mentorat, independentment que sigui o no mentor, sempre és un referent molt important en aquest tipus de mentoria, ja que pot esdevenir l'element clau per analitzar i observar les millores dels mentorats, millores que, dit sia de passada, tant reverteixen en l'àmbit acadèmic com en aspectes vinculats a la personalitat, a l'autoestima, a la seguretat personal i a les relacions socials.

Aquest tipus de mentoria tracta d'oferir un suport al mentorat en la seva trajectòria acadèmica i escolar, i una bona part de les accions se centra a ajudar a generar interès o a crear-lo, si és que no n'hi ha, en els treballs escolars i extraescolars, en la vivència diària al centre, en el tipus de relacions i activitats de l'escola, en els continguts curriculars, etc.

Programes de mentoria relacionals

Aquest tipus de mentoria té com a objectiu promoure relacions entre el mentor, el mentorat, l'escola i la comunitat amb l'objectiu de promoure l'èxit dels mentorats. El programa RALLY de la Universitat de Harvard n'és un exemple clar. En aquest programa, els mentors pertanyen a institucions educatives o de la comunitat (associacions d'immigrants, entitats cíviques, etc.) i poden partir del coneixement de la institució i de la situació particular del mentorat en el marc d'aquesta i dels aprenentatges que fa a l'escola, les activitats extraescolars o durant l'estiu.

En aquesta modalitat, els mentors connecten el coneixement que es dona a l'escola amb aprenentatges informals que prevenen el fracàs educatiu i transformen el comportament oposicional o de resistència escolar en un d'assertivitat proactiva i de lideratge (Noam i Malti, 2008).

Actualment hi ha un gran debat sobre si aquests programes han de continuar tenint l'estructura d'un a un o bé han d'estar més estructurats i coordinats amb altres agents com l'escola, els mestres, els treballadors socials, les famílies i la comunitat. Hi ha tota una línia discursiva que insisteix en la necessitat d'establir de manera més coordinada els mateixos objectius per promoure l'èxit dels nens i nenes, nois i noies, i no fer-ho tant de manera fragmentada i atomitzada (Noam i Fiore, 2004).

■ 2.3. Experiències de referència relacionades amb els èxits aconseguits

Als Estats Units, un dels programes de mentoria més coneguts i més consolidats és, sens dubte, Big Brothers and Big Sisters of America (a partir d'ara, BBBSA), iniciat l'any 1908 a la ciutat de Nova York i que actualment té 250.000 parelles, 4.000 de les quals són a la ciutat de Nova York. Aquest projecte posa en contacte infants i joves d'origen vulnerable amb joves i adults en situació normalitzada amb l'objectiu de trobar-se cada setmana per fer activitats lúdiques i recreatives.

El BBBSA, i també altres programes de mentoria nord-americans d'aquest estil, es caracteritza per tenir un nombre elevat de voluntaris (sobretot si el comparem amb projectes europeus) i per compartir un sistema similar de selecció, aparellament, formació i supervisió, amb la qual cosa és relativament fàcil establir comparacions pel que fa als resultats i als èxits assolits. Es caracteritza, a diferència del que passa en molts programes europeus, per comptar amb donacions econòmiques importants de corporacions i companyies estatals que manifesten tenir un compromís social, i per destinar recursos importants de tota mena a comprovar els antecedents legals dels aspirants a mentors.

A l'hora de seleccionar els mentors, a més d'entrevistes molt acurades, també es fa un escorcoll seriós per assegurar-se que tenen un passat impecable.

S'han dut moltes recerques a terme al voltant del BBBSA i la gran majoria afirma que la mentoria té beneficis importants per als joves que participen en aquests programes (Tierney, Grossman i Resch, 2000). L'avaluació d'aquests autors proporciona l'evidència més conclouent i d'un abast més ampli: la mentoria un a un pot ser d'una gran influència en les vides dels joves. Les conclusions a les quals va arribar aquest estudi és que els Little Brothers and Little Sisters tenien el 46% menys de probabilitats que els seus homòlegs d'un grup de control d'iniciar-se en el consum de drogues, i el 27% eren menys propensos a iniciar-se en el consum d'alcohol. També s'observa com aquests tenien menys probabilitats d'agredir físicament algú i de faltar a l'escola, la meitat que els joves del grup de control. Els mentorats se sentien més segurs d'ells mateixos, tenien més expectatives i, en conseqüència, evolucionaven positivament a l'escola, aconseguint notes lleugerament superiors a les dels nois i noies del grup de control. També es va identificar l'establiment de relacions positives amb amics i familiars propers.

El BBBSA va ser un antecedent del Projecte Perach d'Israel. Mentre que en el BBBSA els mentors són persones de la mateixa comunitat, en el Projecte Perach els mentors i mentores són joves que cursen estudis universitaris (aquesta és la principal especificitat).

El *Perach*, paraula hebrea que significa "flor", va ser fundat el 1972 a l'Institut Científic Weizmann a Israel i actualment és un programa integrat en el sistema universitari del país. Es tracta d'un programa nacional en què estudiants universitaris treballen juntament amb escolars amb necessitats acadèmiques, socials i/o culturals. L'objectiu general és contribuir a dissipar les desigualtats socials i culturals, vistes com a obstacles entre els nens, amb la finalitat d'aportar una formació que permeti a les persones esdevenir futurs líders socials i ampliar la visió i la comprensió de les condicions de vida d'altres persones.⁴ Avui dia, el Projecte Perach arriba a prop de 25.000 estudiants universitaris (el 15% dels estudiants universitaris d'Israel) i 25.000 escolars d'unes 5.000 escoles.

A diferència d'altres projectes, els objectius del Perach no són estrictament acadèmics, sinó que intenten aportar un enriquiment als mentorats estimulants el seu desig d'aprendre, reforçant la seva confiança, donant-los uns referents i proporcionant-los habilitats per al seu desenvolupament. Sovint també es fan activitats culturals, lúdiques i extraescolars, a fi d'enriquir-los i fer-los conèixer els recursos i equipaments que els ofereix l'entorn.

L'esquema principal del Perach està basat en les relacions "un a un" i, per tant, es tenen en compte les necessitats particulars de cada alumne. En la majoria de casos, el funcionament pràctic consisteix a fer trobades, aproximadament dues sessions de dues hores, dues vegades per setmana al llarg de tot el curs escolar. Les trobades tenen lloc fora de l'escola, sovint a casa dels mentorats. Com a gratificació per als mentors, aquests

4. Per conèixer en profunditat el projecte Perach es pot consultar la seva web: www.perach.org.il.

són guardonats amb un descompte parcial (aproximadament del 40%) de la matrícula universitària. Gairebé sempre, tant mentors com mentorats estan molt satisfets de la seva participació en el projecte i destaquen els canvis significatius que ha produït la mentoria en ells mateixos. Un dels avantatges que té el Projecte Perach és que té un conveni amb el Ministeri d'Educació d'Israel i que les beques per als universitaris van lligades a la participació en aquest projecte. És a dir, que algunes beques del sistema universitari israelià s'atorguen condicionades a la participació dels joves en aquests programes de mentoria, amb la qual cosa es promou el seu compromís social.

Prenent el Projecte Perach com a referent, el 1997 es va crear el Projecte Nightingale a la Universitat de Malmö, a Suècia. L'any 1996 un delegat de l'Escola de Formació de Docents a Malmö va viatjar a Israel per estudiar el Projecte Perach i, des de llavors, es va implementar gràcies a la beca atorgada per la Wallenberg Foundation. L'any 2001 la Universitat de Malmö va aprovar el Nightingale Project, un projecte de mentoria entre universitaris d'aquesta universitat i infants d'origen estranger de les escoles de la ciutat. El nom de *näktergalen* (Nightingale) té relació amb el símbol de la ciutat de Malmö i fa referència a un petit ocell (un rossinyol) que canta molt bé quan se sent segur. L'objectiu inicial del projecte era establir un esquema de mentoria a la universitat sueca que tingués el mateix contingut i organització estructural que el Perach i que potenciés l'existència d'infants que se sentissin segurs i acompanyats per un jove universitari en un entorn desconegut.

Després del projecte pilot, que havia estat funcionant durant tres anys, el 2001 Lena Rubinstein Reich va avaluar les trobades entre els mentors i mentorats que integraven el projecte (*The Nightingale Mentor Scheme. Encounters between schoolchildren and university students*), en què demostrava, entre altres coses, que el Nightingale tenia una alta taxa d'èxit (el 97%) pel que feia al compliment de les seves tasques dels mentors. Aquesta avaluació va evidenciar que els mentors adquirien un aprenentatge important, ja que interioritzaven habilitats interculturals, comunicatives i de respecte per l'altre que no es donaven, de manera pràctica, en el marc universitari. Habilitats, d'altra banda, que són necessàries en el món professional d'una societat diversa com l'actual.

En el marc d'aquest projecte va sorgir el Rossinyol de la Universitat de Girona. Aquest és un projecte d'acció i de sensibilització social que aporta els recursos més valuosos de la Universitat: coneixement i estudiants per al foment de la cohesió social mitjançant l'atenció específica a un sector de la ciutadania en risc d'exclusió: és a dir, els infants i adolescents nouvinguts. Aquesta aportació es fa mitjançant la formació dels estudiants universitaris perquè exerceixin com a mentors i en el futur esdevinguin persones sensibles, atentes i actives davant la diversitat i les desigualtats socials.

En aquest projecte, els mentors són estudiants universitaris de totes les facultats que, prèviament seleccionats i formats, fan de mentors d'alumnes de primària i de secundària d'origen estranger de les comarques gironines. Els mentors comparteixen tres hores setmanals amb els respectius mentorats amb l'objectiu de viure un temps i un espai distès, lúdic i creatiu en el qual desenvolupen activitats d'educació no formal. Les vivències

experimentades en el marc d'aquest projecte tenen com a objectiu facilitar la integració social, cultural i lingüística dels mentorats; afavorir expectatives educatives i despertar la curiositat, la sensibilitat i l'interès dels mentors per la diversitat cultural.

El programa es basa en l'aplicació d'una metodologia innovadora que busca l'eficiència i l'eficàcia dels resultats i es val del treball en xarxa i les TIC per fer un ús més racional dels recursos, entre altres coses.

El treball en xarxa es concreta en una organització racional que es basa, entre altres aspectes, en un repartiment molt clar de rols i de responsabilitats entre la universitat, el Departament d'Ensenyament i els ajuntaments implicats. Els principals agents dinamitzadors són, a banda dels mentors i els mentorats, el nucli dur del projecte (director i coordinador del Projecte Rossinyol, ambdós membres de la UdG)⁵ i els enllaços territorials (ET, agents LIC del Departament d'Ensenyament, tècnics d'immigració o persones contractades destinades a impulsar projectes socials i en alguns casos, mestres).⁶ El projecte, a més, té el suport d'un grup de professors de la UdG que fan de tutors dels mentors i el suport econòmic del Consell Social, que és qui finança els diners de butxaca dels mentors.

Els mentors, a banda de rebre una quantitat mòdica per sufragar les despeses derivades de les activitats que fan amb els mentorats, reben un certificat per la formació rebuda i per la tasca que han dut a terme, i a més se'ls reconeixen crèdits que compten en el seu expedient acadèmic.

3. Metodologia

Els resultats que es presenten en aquest article s'han obtingut a través de dues metodologies diferenciades segons es tracti de: (a) valoració del projecte segons alguns dels seus actors i (b) construcció d'indicadors per fer una investigació extensiva i comparativa del projecte.

■ 3.1. Anàlisi del Projecte Rossinyol i els seus possibles efectes

La primera qüestió parteix d'una metodologia qualitativa i d'un enfocament fonamentalment comprensiu l'objectiu del qual és captar les impressions, les vivències, els sentiments i les constatacions d'alguns dels agents implicats en el Rossinyol. Tot això s'ha fet mitjançant el disseny, l'emplenament i l'anàlisi de 18 entrevistes en profunditat distribu-

5. La universitat s'encarrega de difondre el projecte entre els estudiants, fer una entrevista als aspirants a mentors, seleccionar-los, formar-los i acompanyar-los durant el temps que dura el projecte; coordinar-se amb els enllaços territorials, etc.

6. Els enllaços territorials són els encarregats de seleccionar els mentorats, establir un contacte amb les seves famílies, fer el seguiment dels mentorats, coordinar-se amb l'equip promotor de la universitat i organitzar la festa inicial i final, entre altres aspectes.

ides de la manera següent: 10 entrevistes a mentors,⁷ 6 entrevistes a mestres vinculats al projecte i 2 entrevistes als enllaços territorials. L'entrevista es va fer entre els mesos de juny i octubre de 2010.

Els mestres entrevistats, tots ells professionals de l'educació que treballen a l'escola on es duu a terme el projecte de mentoria i que hi han participat com a referents dels mentorats, han estat seleccionats comptant amb el consell i el suport dels enllaços territorials. De fet, han estat aquests els qui, a partir de les directrius donades pels investigadors (mestres amb una vinculació estreta amb el centre i el projecte i mestres tutors dels nens mentorats), han proposat els candidats per a les entrevistes pertinents.⁸

També s'ha entrevistat dos enllaços territorials per considerar-los referents importants, per tenir una vinculació estreta amb els centres i per encarregar-se del desplegament i seguiment de la mentoria al territori en el qual intervenen.

■ 3.2. Construcció d'indicadors

Els indicadors que presentem aquí s'han construït a partir de la concreció dels objectius generals del Projecte Rossinyol. La concreció de cada objectiu s'ha traduït en un objectiu d'avaluació, i per a cada un s'ha presentat una bateria d'indicadors per mesurar-lo. En aquest procés s'ha consultat documentació específica sobre mentories i altres experiències d'avaluació de temes similars, i s'hi han inclòs des d'escalas i tests per a la valoració de l'autoestima o la dependència validats científicament fins a qüestionaris de valoració de projectes concrets.

La proposta que hem elaborat consta de cinc instruments de recollida de dades ordenats en dos grups. El primer grup consta de tres qüestionaris l'objectiu dels quals és recollir informació i valorar l'evolució del mentorat durant el procés que dura la mentoria.

Taula 1. Instruments per a l'avaluació de l'evolució del mentorat

Instrument	Destinatari	Aplicació	Nre. d'objectius	Nre. d'ítems
QMT EVO. Qüestionari adreçat al mentorat l'objectiu del qual és determinar l'evolució que segueix el mentorat	Mentorat	- Abans de l'inici del mentoratge (octubre). - En finalitzar el projecte (maig). Observació: l'instrument serà aplicat conjuntament al mentorat-professor/tutor	6	36

7. L'edat dels mentors seleccionats oscil·la entre els 19 i els 28 anys, i les facultats de procedència han estat, majoritàriament, Educació, Psicologia i Lletres. Dels deu mentors que s'han entrevistat, cinc han fet la mentoria a Olot i els cinc restants a Banyoles.

8. S'ha considerat significatiu seleccionar cinc mestres del municipi d'Olot i un de Banyoles. Els mestres d'Olot procedien de dos centres educatius: IES Bosc de la Coma (dos mestres) i Escola Pia (tres mestres), mentre que el de Banyoles procedia de l'IES Josep Brugat.

QMR EVO. Qüestionari adreçat al mentor l'objectiu del qual és determinar l'evolució del mentorat	Mentor	- Aproximadament un mes després de l'inici del mentoratge (desembre). - En finalitzar el projecte (maig).	6	31
QP EVO. Qüestionari adreçat al professorat l'objectiu del qual és determinar l'evolució del mentorat	Professor tutor de l'alumne mentorat	- A l'inici del projecte de mentoratge (novembre). - En finalitzar el projecte (maig).	6	23

El segon grup consta de dos qüestionaris amb la intenció de valorar el funcionament general de la mentoria i la relació establerta entre el mentor i el mentorat durant el procés.

Taula 2. Instruments per a l'avaluació de la mentoria

Instrument	Destinatari	Aplicació	Nre. d'objectius	Nre. D'ítems
QMT AV. Qüestionari adreçat al mentorat per avaluar la mentoria	Mentorat	- En finalitzar el projecte de mentoria (maig-juny). Observació: l'instrument serà aplicat conjuntament al mentorat-professor/tutor.	2	36
QMR AV. Qüestionari adreçat al mentor per avaluar la mentoria	Mentor	- En finalitzar el projecte de mentoria (maig-juny).	3	41

Cal fer explícit que tant els indicadors com els instruments per a la recollida de dades estan en una primera fase d'elaboració. A partir d'aquesta proposta, caldrà iniciar un procés de validació amb l'objectiu de comprovar i validar la seva aplicabilitat i idoneïtat.

4. Presentació de resultats

■ 4.1. Valoració del Projecte Rossinyol a partir de l'experiència d'alguns dels actors: mentors, enllaços territorials i mestres dels alumnes mentorats

Els mentors

La percepció dels mentors és, en termes generals, altament positiva. Aquests destaquen com a punts forts l'oportunitat de viure l'experiència de ser mentors i la relació que han establert amb els mentorats:

"M'ha semblat una experiència irrepetible, única, i la tornaria a fer, sens dubte. M'ha omplert molt i m'ha donat molta satisfacció personal." (MN5, 4.1, 12-13.)

"Ha estat una experiència molt maca. T'adones que les persones tenim molt per donar, molt per aprendre, i és molt reconfortant per a la persona." (MN10, 4.1, 10-11.)

La majoria de mentors comenten que després del projecte encara mantenen contacte amb els mentorats o tenen la intenció de fer-ho. La majoria es veuen de tant en tant si són del mateix municipi. Així, l'establiment del vincle entre el mentor i el mentorat i els sentiments que es creen esdevenen l'eix principal de l'experiència.

Sobre la possibilitat de tornar a repetir l'experiència en properes edicions, la majoria de mentors indiquen que hi estarien disposats, però que per motius de disponibilitat personal (estudis, feina) ho veuen difícil. Una minoria manifesta decididament que voldria repetir-ho sempre que el mentorat fos del mateix municipi.

Tots els mentors entrevistats animarien altres persones a viure l'experiència de ser mentor i, si bé hi ha diversos factors que porten a aquesta afirmació, la majoria coincideix a ressaltar la satisfacció de viure una experiència molt enriquidora en l'aspecte personal gràcies a la qual han pogut aprendre molts aspectes relacionats amb maneres de viure i de pensar diferents de la seva. Un mentor comentava:

"De fet, ja els animo. És una experiència irrepètible, súpermaca, on s'ho passaran molt bé i on tindran uns records maquíssims. Cal tenir en compte que els estàs fent un bé, a aquests nens, més que pel tema lingüístic, per l'acollida que els estàs donant, per la integració. Jo ho veig més per aquí. Després en treuen altres beneficis, com l'aprenentatge de la llengua." (MN5, 4.1, 201-205.)

Posant l'èmfasi en la cultura del mentorat, els mentors indiquen que han après altres pautes culturals i que això els ha enriquit personalment. Així, els ha agradat especialment el fet de poder conèixer elements nous mentre establien i consolidaven la relació amb els mentorats. La majoria, a més, opinen que el projecte els ha facilitat el fet de poder estar en contacte amb persones que d'una altra manera no haguessin conegut per les barreres culturals que hi ha. Referent a aquest aspecte, dos mentors comentaven:

"Ha estat una experiència molt enriquidora. No és que nosaltres aportéssim molt més a ells, sinó que tots ens vam aportar coses entre nosaltres." (MN7, 4.1, 14-15.)

"El que més m'ha agradat de l'experiència és tot el que hi he après. He conegut una noia que m'ha ensenyat un munt de coses, des d'aspectes concrets sobre la seva cultura fins a experiències personals o maneres de pensar que t'ajuden a veure les coses des d'un nou punt de vista. Sembla molt utòpic, però de vegades, parlant i coneixent a fons una persona, pots aprendre a interpretar la vida d'una altra manera, entendre o plantejar-te coses que no hauries pensat mai." (MN9, 4.2, 33-39.)

Un altre punt fort que els mentors destaquen ha estat la possibilitat de compartir l'experiència amb altres mentors i mentorats. Consideren, doncs, que les trobades han estat molt profitoses i que, tot i les limitacions per poder fer aquestes trobades conjuntes, els efectes positius i de millora relacional s'han reflectit de manera molt evident. Amb relació als punts febles, alguns dels mentors expliquen que s'han trobat algunes dificultats durant el desenvolupament del projecte. La majoria indiquen que, en general, les sortides que han fet han anat molt bé, però que no sempre s'han sentit del tot còmodes. Així, a l'inici, els va costar que els mentorats confiessin en ells, i molts tenien la sensació que les

activitats que plantejaven per passar la tarda o el dia no els acabaven d'agradar. Expressen que a l'inici del projecte hi havia una certa dificultat per comunicar-se, ja que alguns mentorats no expressaven amb prou llibertat les seves opinions. Tot i això, aquesta dificultat per establir un vincle de confiança va anar desapareixent en la majoria de casos a mesura que avançava el projecte.

Un altre punt en el qual coincideix la majoria de mentors fa referència a la necessitat de trobar temps per trobar-se amb el mentorat, aspecte que en alguns casos ha estat complicat i difícil. Alguns dels mentors no van establir un horari fix per a les trobades, factor que els va comportar, algunes vegades, preocupacions i més estrès. En altres casos, la restricció horària que imposaven les famílies d'alguns mentorats (sobretot mentorades) també dificultava les trobades. Tot i això, aquest fet no ha comportat conflictes greus.

En aquest sentit, i pel que fa a la freqüència de les trobades, en la totalitat dels casos, el mentor i el mentorat es veien durant el cap de setmana. En el cas d'Olot, els mentors eren del mateix municipi que el mentorat, però residien a Girona. En canvi, en el cas de Banyoles, els mentors residien a Girona i no eren del mateix municipi que els mentorats. Així, en el cas d'Olot, s'observa com el mentor, un cop acabat el projecte, es continuava veient, ja fos intencionadament o amb trobades casuals amb el mentorat perquè era del mateix municipi, a diferència del cas de Banyoles, en què la distància entre municipis va afectar la continuïtat de la relació. Una altra dificultat, tot i que cal dir que s'ha donat en una minoria de casos, ha estat els prejudicis i les expectatives dels mateixos mentors. En aquest cas, una mentora explica com els mentors d'altres edicions li havien comentat que el projecte no havia anat gaire bé:

“El dia que ens van presentar totes les que participàvem aquest any ja hi havia una mentora que ho havia fet i havia repetit. M'havia dit que va fer de mentora d'una nena xinesa que no contactava amb ella, que li semblava que només estava al projecte per interessos (econòmics) i tot això. I vaig pensar: «Ostres, quina por...» Però jo vaig tenir molta sort. Al principi, molt vergonyosa. A la meua mentorada li va costar molt d'obrir-se. Però després, molt bé.” (MN3, 4.1, 26-31.)

Els enllaços territorials

La majoria d'enllaços territorials consideren que el projecte ha estat positiu i valoren l'experiència com a molt satisfactòria. Assenyalen que un dels punts forts del Projecte Rossinyol és la senzillesa i practicitat de la seva estructura, i com això influeix en l'alumnat de manera positiva. Indiquen que és un projecte que no comporta un volum de feina exagerat per als centres escolars i que, alhora, comporta uns resultats beneficiosos per a l'alumnat que hi participa, la qual cosa fa del projecte una eina profitosa i necessària dins de l'escola. Així, un enllaç territorial comentava:

“Sempre hi ha coses per millorar, però jo penso que, dels diferents projectes que portem des del Pla educatiu d'entorn, el Projecte Rossinyol és dels més simples però alhora més beneficiosos per als nens i nenes que hi participen, simple no perquè sigui senzill, sinó simple de muntar, que no és gaire complicat de portar a terme.” (ET2, 4.2, 17-21.)

Un altre aspecte que destaquen és la gran acceptació que ha tingut el projecte tant entre els centres escolars com en l'ajuntament dels municipis implicats. Remarquen que el bon funcionament és conseqüència de la implicació de les persones que hi han participat, que se'l creuen i que d'alguna manera se l'han fet seu. Amb relació al paper de l'ajuntament, destaquen sobretot el suport i l'acompanyament que ha fet als centres escolars, animant-los i convencent-los de la necessitat d'incorporar l'experiència de mentoria pels bons resultats que comporta. Així, l'aprovació i el suport dels ens municipals ha facilitat que sigui un projecte ben valorat i respectat.

També consideren molt positiu que els mentors i mentores siguin del mateix municipi on resideix el mentorat. S'ha demostrat que aquest fet facilita la continuïtat de la relació entre el mentor i el mentorat, fins i tot després que s'acabi el projecte. És il·lustratiu el que deia un enllaç territorial:

“Penso que un punt fort del projecte, ara que ja tenim uns anys de rodatge, és el fet que els mentors siguin fills d'Olot, encara que ara visquin a Girona o en un altre municipi. Això permet que després la relació continuï i que ells també ho vagin dient a altra gent, i és com un cercle que es va fent gran.” (ET1, 4.2, 23-26.)

Així doncs, els enllaços donen molta importància al vincle que s'estableix entre el mentor i el mentorat, ja que, a més de ser un projecte que pretén facilitar recursos per a la integració del mentorat, alhora parteix d'un eix principal: la relació de confiança entre el mentor i el mentorat. Cal dir que el fet d'haver donat experiències positives de mentoria en totes les edicions repercuteix favorablement en la difusió del projecte.

Amb relació als punts febles, i amb referència a la figura del mentor, la majoria dels enllaços territorials perceben com una dificultat el fet de no trobar mentors originaris del mateix municipi. Tot i que aquesta problemàtica no es dona arreu, en alguns llocs es viu com un problema que se soluciona, en part, mitjançant la recerca de mentors de municipis veïns.

Una de les propostes exposades per fer front a aquesta problemàtica és fer més difusió del projecte entre els futurs alumnes universitaris. Referent a aquest tema, un enllaç territorial comentava el següent:

“Ens hauríem de plantejar una estratègia per poder captar més alumnes que puguin fer de mentors: fer xerrades a batxillerat, o altres.” (ET2, 4.2, 34-36.)

Un altre element que cal destacar és que s'ha observat una manca de relació entre els mestres i els tutors de l'escola dels mentorats i llurs famílies. Així, es pensa que un punt que cal millorar és la dinàmica establerta entre els mestres i les famílies dels mentorats. Pel que fa a les possibles causes que han pogut afectar aquesta relació, creuen que hi ha hagut una falta d'implicació tant d'algunes famílies com d'alguns centres escolars a l'hora de fer les trobades de seguiment de l'alumnat.

Pel que fa a la durada del projecte, els enllaços territorials coincideixen a valorar que un any és suficient per treballar les possibles mancances i/o dificultats que pot tenir el mentorat, sobretot pel que fa a l'assoliment de competències lingüístiques, però també per

generar una evolució positiva en molts aspectes: social, cultural, escolar, etc. No obstant això, alguns enllaços consideren que caldria més temps perquè els mentorats poguessin assolir un alt nivell de competència lingüística, però són conscients que una ampliació de la durada del projecte segurament comportaria menys participació de l'alumnat. Així doncs, els enllaços territorials no veuen factible el fet d'allargar el projecte, ja que això comportaria una sèrie de canvis que n'afectarien el plantejament. Un enllaç territorial comentava:

“L'ideal seria molt de temps, però, és clar, si molt de temps vol dir que menys nens en puguin gaudir... Jo penso que és millor que més nens en puguin gaudir. Ja tenen tota una experiència que no els treuen. És clar que podria ser més llarg, però llavors també tindria contres.” (ET2, 4.2, 247-250.)

Els enllaços territorials manifesten que les principals problemàtiques que han sorgit entre els mentors i els mentorats han estat de diversos tipus. Així, es detecta que durant el desenvolupament del projecte han anat sorgint petits malentesos i/o conflictes que finalment s'han resolt. En la majoria dels casos són dificultats que s'han acabat superant, com les causades per barreres lingüístiques i/o socioculturals que han obstaculitzat una fluïdesa en la comunicació. És interessant tenir en compte, però, que en alguns casos són conflictes en els quals els enllaços territorials no han intervingut, sinó dels quals s'han assabentat *a posteriori* un cop resolt.

En aquest sentit, un dels principals obstacles que hi ha hagut en la relació entre el mentor i el mentorat ha estat la timidesa extrema que presentava algun mentorat. Indiquen que la barrera lingüística observable d'algun mentorat ha afectat la mentoria fins al punt que, en algun cas concret, s'ha hagut de fer un canvi de parella per facilitar que tant el mentor com el mentorat poguessin iniciar l'experiència de mentoria. Per això, algun dels enllaços ha expressat la necessitat de fer més acuradament la selecció del perfil dels mentorats, ja que aquesta timidesa ha afectat, en alguns casos, la relació entre el mentor i el mentorat. Un enllaç ho verbalitzava d'aquesta manera:

“Penso que s'ha de fer una selecció millor. No poden ser nens molt i molt tímids. Si són una mica tímids no passa res, perquè fins i tot els pots donar un cop de mà per millorar aquesta timidesa. Si són extremament tímids, jo crec que no, perquè hi ha una barrera lingüística i de timidesa molt forta amb el mentor/a, que és una noia jove que no té experiència com la que pot tenir una mestra, i no pot ser que pateixi.” (ET2, 4.2, 336-344.)

Un altre aspecte que cal considerar problemàtic fa referència a la implicació del mentor. Així, els enllaços territorials expressen l'existència d'alguns casos en què el mentor ha perdut, durant una temporada, la comunicació amb el seu mentorat sense donar cap explicació ni al referent de la universitat ni als mateixos enllaços territorials, aspecte que repercuteix desfavorablement en el mentorat. Un enllaç territorial mostrava la seva disconformitat quan això passava dient:

“Crec que això s'ha de resoldre i emfatitzar-ho molt més a l'inici de curs, que el que no pot ser és desaparèixer del mapa... que l'enllaç territorial és molt important per a qualsevol incidència. El que no pot ser és que durant un o dos mesos no se sàpiga res d'aquest

mentor... Això és potser el més dramàtic quan passa, i cada any passa amb un mentor més temps o menys temps... Però penso que aquest aspecte s'hauria d'arreglar." (ET2, 4.2, 320-332.)

Els mestres

La majoria de mestres consideren que el projecte ha estat positiu, interessant i enriquidor tant per al centre escolar com per als mentors, els mentorats i llurs famílies. A més, es considera un projecte útil i pràctic per a l'escola, i, sobretot des del punt de vista intercultural, és un projecte que ajuda al desenvolupament personal i social de l'alumnat perquè pot gaudir de recursos per a la seva integració a la societat.

Un element que es destaca és l'aspecte relacional del projecte. Remarquem com a positiva l'atenció personalitzada que reben els mentorats, perquè se'ls acull per integrar-los culturalment i socialment al país d'acollida. Alhora, valoren que el mentor s'acosti a l'edat del mentorat, ja que d'aquesta manera l'acceptació d'aquest és més gran. És il·lustratiu el que deia una mestra:

"És molt positiu per als nanos el fet de tenir una persona que t'ajuda i que t'acompanya d'una edat més propera que no pas un mestre o un pare." (ME6, 4.3, 16-18.)

Un altre aspecte positiu són les trobades conjuntes amb altres mentors i mentorats. Aquestes trobades les assenyalen com una experiència molt útil, en què es dona l'oportunitat de conèixer diferents punts de vista i ampliar la xarxa social del mentorat.

Amb relació a la permanència del projecte a l'escola, la majoria de mestres aposten per la possibilitat de consolidar el projecte durant els anys vinents i la valoren molt positivament. Afirmen que és una gran oportunitat per als alumnes nouvinguts, ja que molts d'ells no coneixen la cultura del país que els acull. Fan aquesta afirmació basant-se en els resultats de l'experiència actual, i el consideren un projecte necessari, i en alguns casos imprescindible, dins de l'escola. Així doncs, una mestra comentava:

"No sols tenen una ajuda externa, sinó que també tenen l'oportunitat de fer coses que amb la seva família o en el seu entorn no podrien fer normalment." (ME5, 4.3, 17-19.)

Un altre element que cal tenir en compte és el nivell de coneixença del projecte dins de l'escola i l'ajuntament. Dins l'àmbit escolar, tot i que els tutors dels mentorats són els qui hi viuen més a prop, tot el que fa referència al desenvolupament del projecte és conegut entre els mestres de l'escola i, en molts casos, forma part del projecte pedagògic. Se'n fa difusió a través del portal d'Internet de cada centre, s'informa a l'inici i al final de curs i se'n parla a través de les reunions d'equip. D'altra banda, molts mestres consideren que la participació de l'ajuntament en el projecte ajuda a donar-li identitat en l'àmbit local.

Amb relació als punts febles, els mestres expressen que no hi ha hagut cap principi concret per millorar. És un projecte que en general ha agradat i en el qual ha estat difícil trobar punts febles que s'hagin de revisar i/o millorar. Una mestra, a la pregunta de quins havien estat els aspectes que menys li havien agradat del projecte, comentava:

“Et sóc sincera: perfecte, res, perquè m’ho hauria de pensar. Quan hi ha un projecte que té alguna part que no funciona, de seguida la tens a la ment, i quan m’has fet la pregunta m’ho he hagut de pensar.” (ME3, 4.3, 27-29.)

Tot i això, a través de les entrevistes s’ha detectat que els mestres expressen que no han tingut l’oportunitat de conèixer el mentor o mentora. Encara que s’han interessat per aquesta figura, la realitat és que la falta d’hores laborables no ha facilitat, en alguns casos, la coneixença entre el mestre i el mentor:

“Per part meva suposo que faltaria una mica més de relació amb el mentor.” (ME2, 4.3, 26-27.)

Amb relació a les famílies dels mentorats, també hi ha hagut una falta de comunicació, ja sigui per la impossibilitat de les famílies d’assistir a les trobades o per la desconeixença de l’idioma, aspecte que feia molt difícil la comunicació fluida entre el mestre i la família. Amb tot, sembla que no hi ha hagut una pauta per fer el seguiment del mentorat, sinó que cada mestre ho ha organitzat com ha cregut convenient.

Pel que fa a la tria del mentorat, des dels centres escolars es considera que no hi ha hagut una dificultat excessiva. Així, la majoria de mestres entrevistats han disposat d’un gran nombre d’alumnes amb un perfil adient per derivar al Projecte Rossinyol.

Amb relació als criteris de selecció, s’han prioritzat els alumnes que tenien un nivell de llengua adequat perquè la comunicació amb el mentor o mentora fos fluida. El pas següent era l’avis i la comunicació a les famílies, i després de l’aprovació, s’iniciava la mentoria. Referent a la tria del mentorat, una mestra comentava:

“Agafem tota la llista d’alumnes que tenim nouvinguts i pensem que ens agradaria que tots entressin al projecte, però, és clar, n’hi ha uns quants. Prioritzem, busquem que hi hagi una mica de nivell de llengua perquè la comunicació amb el mentor sigui bona i fluida, perquè, si no, dificulta la relació, i a partir d’aquí ho proposem a les famílies.” (ME4, 4.3, 195-200.)

Un altre aspecte que molts mestres han considerat important fa referència al fet que hi ha hagut bastants alumnes nouvinguts que encaixaven dins dels criteris que demanava el projecte, la qual cosa ha evidenciat la necessitat i el desig de molts mestres de fer del Rossinyol un projecte més ampli i amb més oferta de places en un futur.

En conclusió, es pot dir que la majoria de mestres es mostren satisfets pel que fa a la tria del mentorat, alhora que expressen que la major dificultat que han trobat en el moment d’escollir els alumnes que hi han participat és de caire més personal, en el sentit que els hauria agradat que tots poguessin gaudir de l’experiència. A més, opinen que la tria del mentorat és justa i que no cal modificar cap aspecte en concret.

■ 4.2. Presentació d'indicadors per a una anàlisi extensiva del Rossinyol i generalitzable a altres projectes de mentoria amb objectius similars

Els indicadors que presentem a continuació s'han construït tenint en compte els objectius del Projecte Rossinyol, les consideracions extretes de les entrevistes fetes en profunditat en el marc d'aquesta recerca i la literatura científica que s'ha revisat.

Tal com hem plantejat en el capítol metodològic, tot el procés s'ha construït a partir de la concreció dels objectius generals i específics del Projecte Rossinyol, que considerem que, en una bona part, són extrapolables a altres projectes de mentoria que tinguin uns objectius similars als del Rossinyol. Per a cada objectiu específic s'han previst indicadors d'avaluació construïts a partir de les observacions i experiències efectuades en el marc dels quatre anys de funcionament del Projecte Rossinyol, de la revisió de documentació d'altres experiències i projectes de mentoria⁹ i d'escala i tests validats per la comunitat científica internacional.¹⁰

Per raons d'espai, en aquest article només presentem les taules de síntesi. La taula 1 focalitza l'interès per avaluar el procés que fa el mentorat, mentre que la 2 avalua diferents aspectes del projecte.

Ambdues taules tenen la mateixa estructura: a les franges horitzontals (de color granat) hi ha l'objectiu general que volem avaluar. Aquest es concreta en objectius específics (primera columna començant per l'esquerra), segueixen els indicadors plantejats per avaluar-los (segona columna), el tipus d'instrument de recollida de la informació i a quin col·lectiu va adreçat (tercera columna), i a la darrera columna es presenten els ítems per avaluar cadascun dels indicadors clau.

9. Entre els documents revisats per elaborar els indicadors destaquem l'avaluació de projectes de mentoria (Bramble, 2010; DuBois, Holloway, Valentine i Cooper, 2002; Goldner i Mayseless, 2009; Hawkins, Catalano i Miller, 1992; Roeser, Lord i Eccles, 1994).

10. Com, per exemple, el test sobre autoestima i autonomia de Rosenberg Self-Esteem Scale, 1965; Behavior Assessment System for Children; Sociotropy-Autonomy Scale de Beck, Epstein, Harrison i Emery, 1983; Autonomy-connectedness Scale.

Taula 3. Resum d'objectius, indicadors i ítems per ser instruments d'avaluació de l'evolució del mentorat

Objectiu	Indicadors clau	Instrument de recollida de dades ¹¹	Ítems
OBJECTIU GENERAL 1: avaluar el grau d'inclusió social, lingüística, social i cultural dels infants i joves mentorats			
Estudiar el desenvolupament del mentorat en l'àmbit escolar	Percentatge, segons nivells de percepció, de mentorats que van contents a l'escola	QMT EVO	Vaig content/a a l'escola/institut.
		QMR EVO	Va content/a a l'escola/institut.
		QPR EVO	Va content/a a l'escola/institut.
	Percentatge, segons regularitat, de mentorats que assisteixen a classe	QPR EVO	Assisteix a classe.
		QPR EVO	Porta fets els deures escolars que s'han de fer a casa.
	Percentatge, segons regularitat, de mentorats que fan els deures escolars	QMT EVO	Faig els deures que em posen a l'escola.
		QPR EVO	Mostra atenció i interès a l'aula.
	Percentatge, segons regularitat, de mentorats que mostren atenció i interès a l'aula	QMT EVO	El professor/a em crida l'atenció (em renya, castiga...).
		QPR EVO	Mostra un bon comportament a l'aula i al centre educatiu.
	Percentatge, segons regularitat, de mentorats que mostren un bon comportament a l'aula (disminució d'expulsions i faltes de comportament, etc.)	QPR EVO	A l'hora d'esbarjo la relació amb els altres estudiants és
QMT EVO		Durant l'estona d'esbarjo de l'escola sempre jugo amb els meus companys i companyes.	
Percentatge, segons quantitat, de mentorats que participen en activitats extraescolars	QMR EVO	Participa en activitats extraescolars (de reforç escolar) de suport educatiu.	
Estudiar el nivell d'assoliment de la llengua catalana del mentorat	Percentatge, segons nivell, de mentorats que parlen català amb els seus companys i adults referents fora de l'àmbit familiar	QMT EVO	Parlo català amb els meus amics i amigues de classe.
		QMR EVO	Amb el mentorat parlem en català.
		QMR EVO	Parla en català amb els seus amics i amigues.
		QPR EVO	Amb el mentorat parlem en català.
		QPR EVO	Parla en català amb els seus amics i amigues.
		QMT EVO	Llegeixo en català.
	Percentatge, segons nivell, de mentorats que llegeixen en català	QMR EVO	A casa llegeix en català.
		QPR EVO	A casa llegeix en català.
	Percentatge, segons nivell, de comprensió del català dels mentorats	QMT EVO	Entenc el català.
		QMR EVO	El nivell de comprensió que té del català és
		QPR EVO	El nivell de comprensió que té del català és
	Percentatge, segons quantitat, de parla del català dels mentorats	QMT EVO	Parlo en català.
		QMR EVO	El nivell de parla que té del català és
	Percentatge, segons nivell, de parla del català dels mentorats	QPR EVO	El nivell de parla que té del català és

11. Per a una interpretació correcta d'aquestes sigles us remeten a les taules 1 i 2 de l'apartat de metodologia.

Estudiar la xarxa relacional del mentorat	Percentatge, segons quantitat, de la xarxa d'amics dels mentorats	QMR EVO	La xarxa d'amics de què disposa és
		QPR EVO	La xarxa d'amics de què disposa és
	Percentatge, segons origen, d'amics i amigues dels mentorats	QMR EVO	La varietat, amb relació a l'origen, de la xarxa d'amics i amigues és
		QPR EVO	La varietat, amb relació a l'origen, de la xarxa d'amics i amigues és
	Percentatge, segons varietat social, d'amics i amigues dels mentorats	QMR EVO	La varietat, amb relació al nivell social, de la xarxa d'amics i amigues és
		QPR EVO	La varietat, amb relació al nivell social, de la xarxa d'amics i amigues és
Estudiar el nivell de coneixement de l'entorn social del mentorat	Percentatge, segons nivell, de coneixement dels serveis públics del municipi	QMR EVO	El coneixement d'on són els principals serveis públics del municipi (centres cívics, ajuntament, centres de salut, instituts, etc.) és
		QMT EVO	Conec on són els principals serveis públics del municipi (centres cívics, ajuntament, centres de salut, institut i escoles, etc.).
	Percentatge, segons nivell de coneixement, de mentorats que saben moure's pel seu barri	QMR EVO	El coneixement i l'orientació dins el seu barri és
		QMT EVO	Conec el barri i m'hi oriento.
	Percentatge, segons nivell de coneixement, de mentorats que saben moure's pel seu municipi	QMR EVO	El coneixement i l'orientació dins el seu municipi és
		QMT EVO	Conec el meu municipi i m'hi oriento
Percentatge, segons regularitat, de mentorats que utilitzen el transport públic del seu municipi (en cas que n'hi hagi)	QMT EVO	Utilitzo el transport públic del meu municipi (si n'hi ha).	
Estudiar el nivell d'implicació i utilització dels serveis i recursos culturals i socials del mentorat	Percentatge, segons nivell, de mentorats que participen en les festes socials del municipi	QMR EVO	Participa en les activitats socials que es fan al municipi (festes, fires, activitats per a infants i joves, biblioteca, etc.).
		QMT EVO	Participo en les activitats socials que es fan al meu municipi (festes, fires, activitats per a infants, etc.).
	Percentatge, segons nivell, de mentorats que participen en alguna organització de lleure educatiu	QMR EVO	Participa en les activitats d'alguna organització de lleure educatiu.
	Percentatge, segons nivell, de mentorats que fan alguna activitat esportiva	QMR EVO	Participa i practica l'esport en alguna entitat esportiva.
	Percentatge, segons quantitat, de mentorats que van regularment al cinema i a activitats de difusió cultural (teatre, concerts, etc.)	QMR EVO	Va al cinema o a activitats de difusió cultural del municipi (teatre, concerts, etc.).
		QMT EVO	Vaig al cinema o a activitats de difusió cultural del municipi (teatre, concerts, etc.).
	Percentatge, segons quantitat, de mentorats que utilitzen la biblioteca municipal	QMR EVO	Utilitza la biblioteca del municipi o del barri.
		QMT EVO	Utilitzo la biblioteca del municipi o del barri.
	Percentatge, segons regularitat, de mentorats que miren la televisió en català	QMR EVO	Mira programes de televisió en català.
		QMT EVO	Miro programes de televisió en català.

OBJECTIU GENERAL 2: avaluar el grau d'autoestima i d'autonomia dels infants i joves mentorats			
Estudiar l'evolució de l'autoestima que té el mentorat	Percentatge, segons regularitat, de mentorats als quals no fa vergonya dir-se com es diuen	QMR EVO	Se sent orgullós/orgullosa de dir-se com es diu.
		QPR EVO	Se sent orgullós/orgullosa de dir-se com es diu.
	Percentatge, segons nivell, de mentorats que s'accepten tal com són	QMR EVO	S'accepta tal com és.
		QPR EVO	S'accepta tal com és.
	Percentatge de mentorats que augmenten l'autoestima durant el desenvolupament del projecte de mentoria	QMT EVO	A partir de la comparació de puntuacions obtingudes amb l'aplicació del test de Rosenberg a l'inici i al final del projecte de mentoria.
	Percentatge, segons regularitat, de mentorats als quals fa vergonya parlar davant d'altra gent en una llengua que no sigui el català o el castellà	QMR EVO	Li fa vergonya parlar davant altra gent en una llengua que no sigui el català o el castellà.
		QPR EVO	Li fa vergonya parlar davant altra gent en una llengua que no sigui el català o el castellà.
	Percentatge, segons regularitat, de mentorats als quals agrada parlar de la seva família i de persones que tenen el seu mateix origen	QMR EVO	Li agrada parlar de la seva família i de les persones que tenen el mateix origen que ell/a.
		QPR EVO	Li agrada parlar de la seva família i de les persones que tenen el mateix origen que ell/a.
	Percentatge de mentorats als quals no fa vergonya mostrar-se tal com són	QMR EVO	S'accepta tal com és.
QPR EVO		S'accepta tal com és.	
Percentatge, segons regularitat, de mentorats que tenen confiança en ells mateixos	QMR EVO	Té confiança en ell/a mateix/a.	
	QPR EVO	Té confiança en ell/a mateix/a.	
Estudiar l'evolució del grau d'autonomia que té el mentorat en els diferents moments del projecte	Percentatge, segons regularitat, de mentorats que en cas de dubtes pregunten a la gent que els envolta	QMT EVO	Quan tinc dubtes sobre alguna cosa faig preguntes a la gent que m'envolta (professorat, mentor/a, companys i companyes, etc.).
		QMR EVO	Necessita l'aprovació d'un adult quan ha de prendre decisions.
	Percentatge, segons regularitat, de mentorats que necessiten l'aprovació d'algun adult quan han de prendre decisions	QPR EVO	Necessita l'aprovació d'un adult quan ha de prendre decisions.
		QMR EVO	Si pensa que té raó en alguna cosa, la diu encara que sàpiga que als altres no els agrada o no hi estan d'acord.
	Percentatge, segons regularitat, de mentorats que quan creuen que tenen raó en alguna cosa la diuen	QPR EVO	Si pensa que té raó en alguna cosa, la diu encara que sàpiga que als altres no els agrada o no hi estan d'acord.
		QMT EVO	Si penso que tinc raó en alguna cosa, la dic encara que als altres no els agradi o no hi estiguin d'acord.
	Percentatge, segons quantitat, de mentorats que passen el temps lliure amb altra gent	QMR EVO	Passa el temps lliure amb altra gent.
		QMT EVO	Passo el temps lliure amb altra gent.
	Percentatge, segons regularitat, de mentorats als quals agrada fer les coses sols	QMT EVO	M'agrada fer coses sol/a.
	Percentatge, segons regularitat, de mentorats als quals agrada saber que tenen algú a prop seu	QMT EVO	M'agrada saber que hi ha algú a prop meu.

OBJECTIU GENERAL 3: avaluar l'evolució en les expectatives educatives del mentorat			
Estudiar el nivell de coneixement de les opcions acadèmiques dels mentorats	Percentatge, segons nivell de coneixement, de mentorats que saben quins estudis necessiten per continuar treballant en allò que els agrada	QMR EVO	El coneixement sobre quins estudis necessita per treballar en allò que li agradaria és
		QPR EVO	El coneixement sobre quins estudis necessita per treballar en allò que li agradaria és
		QMT EVO	Sé que he d'estudiar per poder treballar d'allò que m'agrada.
	Percentatge, segons nivell de coneixement, de mentorats que saben que obtenir bons resultats els pot ajudar a aconseguir una feina	QMR EVO	El coneixement del fet que tenir bons resultats a l'escola/institut pot ajudar-lo/la a aconseguir la feina que li agradaria fer.
		QPR EVO	El coneixement del fet que tenir bons resultats a l'escola/institut pot ajudar-lo/la a aconseguir la feina que li agradaria fer.
		QMT EVO	Tinc clar que treure bones notes a l'escola/institut em pot ajudar a aconseguir la feina que m'agrada.
Estudiar l'augment d'aspiracions del mentorat	Percentatge de mentorats que han modificat l'interès per continuar estudiant d'ençà de l'inici de la mentoria	QMR EVO	L'interès per continuar estudiant després de l'ESO és
		QPR EVO	L'interès per continuar estudiant després de l'ESO és
		QMT EVO	M'agradaria estudiar fins a
	Percentatge de mentorats que es plantegen anar a la universitat	QMT EVO	M'agradaria estudiar fins a

Taula 4. Resum d'objectius, indicadors i ítems per instruments per a l'avaluació de la mentoria

Objectiu	Indicadors clau	Instrument de recollida de dades	Ítems
OBJECTIU GENERAL 1: avaluar la relació entre el mentor i el mentorat durant la mentoria i les incidències d'aquesta relació en ambdós participants			
Analitzar la percepció del mentorat sobre els aprenentatges i l'ajuda facilitada pel mentor	Percentatge de mentorats que consideren haver après molt del mentor	QMT VAL	He après molt del mentor.
	Percentatge de mentorats que volen que el mentor els ensenyi com fer les coses	QMT VAL	Vull que el mentor m'ensenyi com fer les coses.
	Percentatge de mentorats que consideren que el mentor els ha ajudat a resoldre problemes	QMT VAL	El mentor m'ha ajudat a resoldre problemes.
	Percentatge de mentorats que consideren que són millors a l'escola gràcies al mentor	QMT VAL	Sóc millor a l'escola gràcies al mentor.
Analitzar la percepció del mentorat sobre la relació amb el mentor	Percentatge de mentorats que parlen amb el mentor dels seus problemes	QMT VAL	Parlo amb el mentor quan tinc problemes o coses que em preocupen.
	Percentatge de mentorats que consideren que són amics del mentor	QMT VAL	El mentor i jo som molt amics.
	Percentatge de mentorats que consideren que el mentor els fa feliços	QMT VAL	El mentor em fa feliç.
	Percentatge de mentorats que consideren que el mentor es preocupa per ells	QMT VAL	El mentor es preocupa de veritat per mi.
	Percentatge de mentorats que tenen ganes de veure setmanalment el mentor	QMT VAL	Tinc ganes de veure el mentor setmanalment.

Analitzar la percepció del mentor sobre la seva incidència en el mentorat	Percentatge de mentors que consideren que el mentorat vol aprendre d'ells	QMR VAL	El mentorat vol aprendre de mi.
	Percentatge de mentors que pensen que estan contribuint a canvis en la vida del mentorat	QMR VAL	Sento que estic contribuint a canvis en la vida del mentorat.
	Percentatge de mentors que consideren que el mentorat els demana ajuda quan té problemes	QMR VAL	El mentorat em demana ajuda quan té dificultats o deures a l'escola.
		QMR VAL	El mentorat parla amb mi quan té problemes amb els seus amics o companys.
Analitzar la percepció del mentor sobre la relació amb el mentorat	Percentatge de mentors que consideren que el mentorat els fa saber els seus problemes	QMR VAL	Em fa saber els seus problemes.
	Percentatge de mentors que senten que tenen una relació forta amb el mentorat	QMR VAL	Sento que la relació és forta.
	Percentatge de mentors que no se senten còmodes amb el mentorat	QMR VAL	Quan estic amb el mentorat em sento poc còmode.
	Percentatge de mentors que consideren difícil relacionar-se amb el mentorat	QMR VAL	És difícil relacionar-se amb el mentorat.
	Percentatge de mentors que consideren que han après del mentorat i de la mentoria	QMR VAL	He après del mentorat i en general de l'experiència de la mentoria.
Analitzar els factors externs que influeixen en la mentoria	Percentatge de mentors que consideren que estan massa enfeïnats per veure's setmanalment amb el mentorat	QMR VAL	Estic molt enfeïnat i per tant és difícil veure el mentorat setmanalment.
	Percentatge de mentors que consideren que el mentorat necessita més del que jo puc donar	QMR VAL	El mentorat necessita més del que jo puc donar.
	Percentatge de mentors que consideren que els pares o tutors dels mentorats condicionen la mentoria	QMR VAL	Els pares o tutors del mentorat influeixen molt en la mentoria.
	Percentatge de mentors que consideren que el suport de coordinació els ha ajudat a ser millors mentors	QMR VAL	El suport rebut des de la coordinació de la mentoria m'ha ajudat a ser millor mentor.

5. Conclusions i propostes d'actuació

Si els projectes de mentoria han esdevingut un tema d'interès i de reconeixement, sobretot en el context nord-americà, a Catalunya, i concretament a les comarques de Girona, se'n comença a parlar gràcies sobretot a la implantació i consolidació del Projecte Rossinyol. La bona acollida que ha tingut aquest projecte entre les escoles i els IES de la demarcació, el reconeixement institucional que ha tingut de qui el promou (la UdG) i de qui li dóna suport (el Consell Social, el Departament d'Ensenyament, la Direcció General per a la Immigració, etc.) i tot un seguit d'altres factors fan que el Projecte Rossinyol, avui, sigui un programa considerat i valorat.

El coneixement i la bona acceptació d'aquest projecte són deguts, d'una banda, a la construcció d'una estructura en xarxa en la qual les responsabilitats són ben conegudes i distribuïdes; a un creixement lent, sostingut i sostenible; als resultats que certifiquen la consecució dels objectius, així com a la missió de projecte, etc., però també hi té

a veure una necessitat social no coberta: la que es deriva de la població nouvinguda quan se li demana que s'integri. Aquesta població, a la demarcació de Girona, s'acosta al 20%.

Seguint el marc teòric que s'ha presentat, podem afirmar que el Projecte Rossinyol és un projecte de mentoria híbrid, ja que recull característiques pròpies de la mentoria comunitària i de la mentoria un a un que actua fora de l'àmbit escolar i que, com tots els projectes de mentoria, pretén, com a mínim, ajudar els mentorats en el seu progrés personal i en l'adquisició d'autonomia.

Considerant les investigacions nord-americanes que han tingut per objectiu estudiar els beneficis de la mentoria i tenint present allò que fins avui hem pogut contrastar del Projecte Rossinyol, poques comparacions podem fer. En canvi, sí que podem establir paral·lelismes amb estudis europeus com els que s'han dut a terme a Suècia. L'estudi que fins ara hem fet del Rossinyol i els que s'han derivat del Nightingale (Malmö, Suècia) destaquen el tema del benefici mutu (entre mentor i mentorat), l'establiment d'un vincle positiu per a ambdós agents, la gènesi d'expectatives positives en el mentorat, el caràcter de referent que s'atorga al mentor, la promoció de la inclusió dels mentorats i l'increment de llur autoestima, etc.

Malgrat que encara no estiguem en condicions d'explicar exhaustivament els beneficis que comporta el Projecte Rossinyol (en aquest article, de fet, presentem indicadors per, un cop validats, poder-ho fer), sí que hem assenyalat algunes conclusions orientatives que, per prudència, tenen un caràcter provisional. Així doncs, si creuem els elements d'èxit exposats en el marc teòric i els elements reeixits reconeguts pels agents entrevistats, podem establir tres categories en funció de: (1) elements positius que es donen en el projecte, (2) elements que cal reforçar moderadament i (3) elements per als quals cal emprendre una acció especial perquè es donin de manera generalitzada.

Dins dels elements que tant els mentors com els mestres i els enllaços territorials consideren que estan força consolidats hi ha: el Rossinyol, que ajuda a generar un sentit de pertinença i cohesió entre els mentorats i propicia un espai de confiança; que acostuma la universitat al territori i comporta beneficis mutus –tant per al mentor com per al mentorat–; que facilita la reformulació de determinats estereotips creats a redós de la immigració; que és encertat en la durada –un any–; que ofereix competències socials als mentors i els capacita per fer segons quines tasques i reconeix suficientment i adequadament la tasca dels mentors.

En el segon nivell, elements que cal reforçar moderadament, trobem: cal emfasitzar els objectius i sobretot els propòsits del Rossinyol a fi que, com la resta de projectes similars que funcionen de manera òptima, els mentors puguin complir la missió del projecte; cal seguir treballant perquè els mentors es consciencin del rol que desenvolupen; cal oferir més suport als mentors perquè puguin desenvolupar la seva tasca amb seguretat, especialment quan troben un mentorat amb el qual la relació no va del tot fluida, i cal millorar el procés de selecció a fi que el 100% dels mentors acabin amb èxit el compromís adquirit.

I dins de la categoria d'elements per als quals cal emprendre una acció especial: cal millorar l'aparellament d'acord amb els criteris científics demostrats fins avui; cal establir mecanismes per reforçar les trobades i les activitats que es desenvolupen; cal millorar substancialment la supervisió, especialment la que fa el professorat de la UdG.

Com a aspectes que cal millorar identificats fora del marc comparatiu, el Projecte Rossinyol de la UdG ha de vetllar perquè totes les famílies dels mentorats coneguin bé el projecte i s'hi impliquin fins allà on sigui possible: el nivell més indispensable és assistir a la trobada informativa que preparen els mestres i assistir a la festa inicial i final de la mentoria.

Bibliografia

- BRAMBLE, S. *An exploration into the mentor and young person as mentee relationship*. Childrens Workforce Development Council, 2010.
- DUBOIS, D. L.; HOLLOWAY, B. E.; VALENTINE, J. C., i COOPER, H. "Effectiveness of Mentoring Programs for Youth. A Meta-Analytic Review". *American Journal of Community Psychology*, vol. 30, núm. 2, 2002.
- GOLDNER, L. i MAYSELESS, O. *The Quality of Mentoring Relationships and Mentoring Success*. Springer Science+Business Media, LLC 200. 2008.
- GOLDNER, L.; MAYSELESS, O. "The Quality of Mentoring relationships and mentoring Success". *Journal Youth Adolescence*, 38, 2009, p. 1339-1350.
- GROSSMAN, J. B. *Evaluating Mentoring Programs*. Public/Private Ventures, 2002.
- GROSSMAN, J. B.; RHODES, J. E. "The Test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships". *American Journal of Community Psychology*, vol. 30, núm. 2, 2002.
- HAWKINS, J. D.; CATALANO, R. F., i MILLER, J. Y. "Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention". *Psychological Bulletin* 112, 1992, p. 64-105.
- HERRERA, C. *School-Based Mentoring: A closer look*. Public/Private Ventures, 2002.
- HERRERA, C.; KAUF, T. J.; COONEY, S. M.; GROSSMAN, J. B., i altres. *High School Students as Mentors. Findings From The Big Brothers and Big Sisters School-based Mentoring*. Public/Private Ventures, 2008.
- NOAM, G. i FIORE, N. "Relationships across multiple settings: An overview". *New Directions of Youth Development*, vol. 103, 2004, p. 9-16.
- NOAM, G. i MALTI, T. "Responding to the crisis: RALLY's developmental and relational approach". *New Directions in Youth Development*, vol. 120, 2008, p. 31-55.
- PLANAS, A. *L'avaluació de polítiques socioculturals municipals: una proposta d'indicadors*. Tesi doctoral. Universitat de Girona, 2009.
<<http://www.tesisenxarxa.net/>>

- RHODES, J. "Youth Mentoring in Perspective". *The Center Summer*. Republished in *The encyclopedia of informal education*, 2001. (Consultada el día 5 d'octubre de 2010.) <www.infed.org/learningmentors/youth_mentoring_in_perspective.htm>.
- ROESER, R. W.; LORD, S. E., i ECCLES, J. *A portrait of Academic alienation in adolescence: Motivation, mental health, and family experience*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on adolescence in San Diego, California: February 1994.
- SÁNCHEZ, B. i REYES, O. "Descriptive profile of the mentorship relationships of Latino adolescents". *Community Psychology*, 1999, p. 299-302.
- SIFE, C. L. "Mentoring Programs for Adolescents: A Research Summary". *Journal of Adolescent Health*; 31, 2002, p. 251-260.
- TIERNEY; GROSSMAN, J. B, i NANCY, R. L. *Making a difference: An impact study of Big Brothers/Big Sisters*. Philadelphia: Public/Private Ventures, 2000.
- WATTS, L. D. *A Guide to Mentoring, National Staff Development Committee for the Australian National Training Authority*, Melbourne, Australia, 1996.
- ZIMMERMAN, M. A; BINGENHEIMER, J. B, i NOTARO, P. C. "Natural Mentors and Adolescent Resiliency: A Study With Urban Youth". *American Journal of Community Psychology*, vol. 30, núm. 2, 2002.

Pàgines web

Match Characteristics Questionnaire i el *Youth Mentoring Survey* de l'Applied Research Consulting (www.MentoringEvaluation.com).

Rosenberg's Self-Esteem Scale:

<<http://www.wwnorton.com/college/psych/psychsci/media/rosenberg.htm>>.

Resumen

Las reflexiones teóricas sobre la mentoría se basan, en general, en un concepto muy social del hecho educativo. En la mentoría, la dimensión educativa es un hecho consustancial y apuesta por una educación multifuncional, poliédrica, plural y permanente. Los proyectos de mentoría son, obviamente, diversos y casi todos resaltan la idea de ofrecer una ayuda personal mediante la presentación de un modelo que da confianza, autoestima y seguridad en el mentor. Los proyectos de mentoría, pero, para que sean efectivos, es necesario que fomenten relaciones de calidad, lo que sólo puede lograrse si se reúne toda una serie de requisitos. Todas estas cuestiones son abordadas en los dos primeros apartados de este artículo. El tercer apartado presenta de manera sucinta distintos proyectos internacionales de referencia (Big Brothers and Big Sisters, Estados

Unidos; proyecto Perach, Israel y Nightingale, Suecia) y se introduce el Proyecto Rossinyol, en Cataluña, dirigido a favorecer la inclusión social, cultural y lingüística de niños y jóvenes de origen extranjero. De este último proyecto se presenta un primer análisis con el objetivo de ver qué impresión tienen algunos de sus actores y, sobre todo, de explicar qué beneficios aporta. Finalmente, se presenta una batería de indicadores que evalúan de forma extensible el proyecto y aportan elementos para evaluar otros proyectos similares.

Palabras clave: mentoría, mentoría efectiva, inclusión social y educativa, Proyecto Rossinyol, indicadores sobre mentoría, inmigración.

Abstract

Theoretical reflections on mentoring are generally based on a very “social” concept of the educational process. It is understood that the educational dimension is inseparable from mentoring and is committed to being multifunctional, polyhedral, plural and permanent. Mentoring projects are obviously plural and diverse, and almost all of them emphasize personal assistance by presenting personal models that give mentees confidence, self esteem and security. However, for mentoring projects to be effective “quality” relationships must be fostered, which can only be achieved if the project satisfies a series of requirements. All of these issues are explored in the first two sections of this article. The third section offers a concise presentation of different international projects of reference (Big Brothers and Big Sisters, USA; the PERACH Project, Israel; Nightingale; Sweden) and introduces the *Projecte Rossinyol* (the Nightingale Project) in Catalonia, aimed at promoting the social, cultural and linguistic inclusion of foreign children and young people. The fourth section of the article presents an initial analysis of the Nightingale Project to see what impression some of its stakeholders have of it and, especially, to grasp what benefits it provides. The article ends with the presentation of a set of indicators to carry out an extensive evaluation of the project and to make a modest contribution for the evaluation of other similar projects.

Keywords: mentoring, effective mentoring, social and educational inclusion, Nightingale Project, mentoring indicators, immigration.

Résumé

Les réflexions théoriques sur le mentorat se fondent généralement sur un concept très social de l'Éducation. La dimension éducative du mentorat, comprise comme un élément consubstantiel, parie sur une éducation multifonctionnelle, polyédrique, plurielle et permanente. Les projets de mentorat sont bien évidemment pluriels et divers et la majorité

de ces projets souligne l'idée d'offrir une aide personnelle à travers la présentation d'un modèle individuel qui renforce la confiance, l'estime de soi et la sécurité du mentoré. Cependant, pour que les projets de mentorat soient efficaces, ils doivent promouvoir des relations de qualité et ceci n'est possible que si le projet réunit un certain nombre de conditions. Tous ces sujets sont traités dans les deux premières parties de cet article. La troisième partie de cet article décrira de manière succincte, différents projets internationaux de référence (Big Brothers and Big Sisters, Etats-Unis, Projet Perach, Israël et Nightingale, Suède), ainsi que le projet Rossinyol, Catalogne, mis en œuvre pour favoriser l'inclusion sociale, culturelle et linguistique des enfants et des jeunes d'origine étrangère. La quatrième partie de l'article présente une première analyse du projet Rossinyol, dans l'objectif de saisir ce que les acteurs en pensent et surtout, d'en percevoir ses bénéfices. L'article finit sur la présentation d'une série d'indicateurs afin d'évaluer le projet dans sa globalité et de contribuer, dans la mesure de leurs moyens, à évaluer d'autres projets similaires.

Mots-clé: mentorat, mentorat efficace, inclusion sociale et éducative, Projet Rossinyol, indicateurs sur le mentorat, immigration.

Anàlisi de la comunicació família-escola-serveis socioeducatius com a eina per millorar l'èxit escolar. La situació de les famílies migrades a Catalunya: determinació de necessitats i propostes d'actuació¹

Carme Oliver, Karina Rivas i Erika López-Dávila
Universitat de Barcelona
Facultat de Pedagogia
Departament de Didàctica i Organització Educativa

Resum

És evident que les possibilitats d'integració i de progrés escolar són influenciades per l'acció conjunta de tots els agents socialitzadors i educatius. Ni la família sola, ni l'escola amb la delegació dels primers, ni l'entorn socioeducatiu per si mateix poden crear l'escenari adient que possibiliti l'èxit escolar. Per crear i consolidar aquest escenari els cal sobrepassar barreres comunicatives i crear vincles o punts de trobada que els permetin evitar una interacció comunicativa descoordinada i incoherent que perjudica el seu treball conjunt. La unió d'esforços partint de la col·laboració és fonamental per a la motivació i el rendiment escolar de l'alumnat.

És per això que considerem important conèixer què està passant actualment en la comunicació d'aquestes tres institucions, per entendre què passa amb l'èxit escolar. Si la comunicació i la forma de dur-la a terme és un factor clau per a aquest èxit i tots els agents diuen que es comuniquen per vies establertes formalment, per què no són eficaces? Es pot integrar el diàleg sistemàtic com a estratègia per millorar les oportunitats d'èxit escolar a tot l'alumnat en general i a l'alumnat immigrant en particular? Aquestes són les preguntes inicials que guien aquest article i per a les quals hem cercat algunes respostes.

Paraules clau: comunicació, èxit escolar, treball cooperatiu, família immigrada, integració.

1. Projecte de recerca subvencionat dins de la convocatòria ARAFI 2009 d'ajuts per incentivar la recerca aplicada en matèria d'immigració a Catalunya finançada per la Secretaria per a la Immigració i la Direcció General de Recerca de la Generalitat de Catalunya. Aquest article es vincula a la investigació subvencionada: «Anàlisi de la comunicació família-escola-serveis socioeducatius com a eina per millorar l'èxit escolar. La situació de les famílies migrades a Catalunya: determinació de necessitats i propostes d'actuació» coordinada per Carme Oliver Vera, professora titular de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica i Organització Educativa.

1. Introducció

L'èxit escolar i personal dels infants escolaritzats en les primeres etapes de l'ensenyament obligatori depèn de l'entesa de les seves famílies amb el professorat de les escoles a on van i del suport que els ofereixi l'entorn social en el qual estan immersos. La millor manera d'educar els infants neix de la coherència entre els plantejaments i les accions d'aquests tres principals agents educadors: la família, l'escola i el context social que els envolta. Les possibilitats d'arribar a un grau de coherència educativa eficaç augmenten en la mesura que aquests agents educadors implicats es comuniquen entre si, es coneixen i actuen en una determinada línia d'acció on convergeixen els seus objectius. La forma d'arribada a aquesta fita pot ser múltiple i diversa, però la comunicació ha d'estar sempre present per assolir-la.

Des d'aquesta perspectiva plantejem la necessitat de conèixer com s'estableix actualment la comunicació entre la família, l'escola i els serveis socioeducatius que donen suport a l'escolarització de la població infantil. Es tracta de detectar quins són els factors que poden influir en la millora de l'èxit escolar dels infants des de la interacció comunicativa que estableixen els tres agents educatius.

Per apropar-nos a aquest objectiu, el projecte ACOFES² ha buscat respostes a aquesta qüestió al voltant de 6 eixos: (1) com es comuniquen els tres agents educatius que intervenen en l'èxit escolar, (2) quines són les vies de comunicació utilitzades i quina és la seva eficàcia, (3) què pensen les famílies immigrades, què necessiten i a què es poden o volen comprometre's respecte a l'escola i a l'educació dels seus fills, (4) què pensa el professorat de la comunicació amb les famílies, en general i amb les immigrades en particular, què necessiten com a professionals i a què poden, o volen, comprometre's, (5) quins són aquells factors que poden influir de forma més rellevant en la millora de les possibilitats d'èxit de tot l'alumnat i, en darrer lloc, (6) quines noves propostes d'intervenció poden aportar millores a la situació actual entenent-ho com a aportació de la investigació elaborada.

Les respostes ens han aprofitat a la necessitat de sobrepassar les barreres comunicatives entre famílies i escoles detectades anteriorment a la bibliografia científica (Bolívar, 2006; Garreta, 2007; Oliver, 2010) i hem ampliat el camp d'estudi als serveis socioeducatius creats per donar suport a l'escolarització de la població infantil per comprendre més la situació de comunicació actual i cercar noves vies d'actuació que millorin les possibilitats reals d'èxit escolar de l'alumnat. Hem entès per èxit "l'assoliment del millor rendiment acadèmic-professional possible i el desenvolupament òptim personal i social". En aquest sentit, creiem que necessitem garantir un context escolar, familiar i social coherent, que permeti construir escenaris comuns facilitadors d'aquest tipus d'èxit al qual té dret tota persona, sigui quin sigui el seu origen i la seva cultura.

2. Anàlisi de la comunicació família-escola-serveis socioeducatius.

2. En què ens fonamentem

Per abordar el nostre objectiu hem plantejat la investigació des de tres eixos: (a) la comunicació entesa des d'un enfocament pragmàtic de la interacció comunicativa (Escandell, 2005; Martín Rojo, 2006), (b) la integració escolar de l'alumnat nouvingut a partir del model d'integració intercultural (Colectivo Amani y Gómez, J., 1994; Terrén, 2005), i (c) la influència del treball educatiu compartit família-escola-entorn en l'èxit escolar de l'alumnat immigrant a partir del model explicatiu ecològic-cultural (Ogbu, 1991; Besalú, 2002; De Haan i Elbers, 2005; De Ruiter i Maier, 2005). Ens hem apropat a la família, a l'escola i als serveis des de tres dimensions: (a) la dimensió funcional, (b) la dimensió comunicativa i (c) la dimensió innovadora i de canvi. La descripció d'aquestes tres dimensions centrals en la configuració de cadascuna de les xarxes ens permet detectar factors influents en els processos d'èxit escolar i fer noves propostes d'intervenció adients als objectius educatius comuns plantejats.

■ 2.1. La comunicació i l'enfocament pragmàtic de la interacció comunicativa

Famílies i escoles es comuniquen, però què entenem per comunicar-se?, com i quan podem dir que hi ha comunicació? en quin sentit és eficaç?, si és el cas, que ho és. L'anàlisi de les interaccions comunicatives i les seves vies ens ha proporcionat algunes respostes en un context escolar i social intercultural. Al llarg del temps s'han donat moltes explicacions sobre què és comunicar-se. La perspectiva pragmàtica definida pel semiòtic americà Charles Morris el 1938 ens ha permès estudiar l'ús funcional del llenguatge. Aquest ha estat el marc per analitzar el coneixement compartit –explícit o implícit– entre els tres agents en comunicació i per entendre els fluxos que tenen els intercanvis comunicatius entre si acceptant que la interpretació és complexa i que dona un paper prioritari a la persona, que parla, valora el que parla, com i en quina situació ho diu, a més de considerar el missatge (Escandell, 2005). Aquesta visió ens permet anar més enllà del que es diu per apropar-nos al sentit del que es diu.

■ 2.2. La integració escolar de l'alumnat nouvingut a partir del model intercultural

La comunicació entre els agents educatius es dona en un context escolar i social intercultural. Diferents cultures, diferents orígens, diferents valors en un model d'escola inclusiva. Com s'aborda? La societat actual ha fet una aposta clara per la igualtat, el respecte i l'educació de totes les persones sota l'acord de la Declaració universal dels drets humans (art. 26, Assemblea General de les Nacions Unides de 10 de desembre de 1948). La realitat multicultural de la societat actual s'ha descrit des de diverses perspectives polítiques i educatives (Sales i García, 1977). Compartim un model holístic i intercultural que implica a tota l'escola en l'educació intercultural. Aquesta visió busca formar els alumnes

per viure en una societat diversa en la qual la diversitat es considera legítima, una part connatural al fet social (Banks, 1989).

■ 2.3. La influència del treball educatiu compartit família-escola-entorn en l'èxit escolar. El model ecológicocultural

Per analitzar el treball compartit de la família, l'escola i els serveis socioeducatius hem descrit els aspectes micro o interpersonals de cada institució i els aspectes macro o socioeconòmics (aspectes socials, estructurals i culturals) que donen compte de les raons per les quals hi ha diferents oportunitats d'èxit escolar entre la població infantil escolaritzada. Aquest model ecológicocultural comprèn les diferències culturals des de la perspectiva situacional i no des de la noció abstracta de cultura o d'estructura.

Des d'aquesta perspectiva, la comunicació i la comprensió necessàries per al treball educatiu conjunt s'ha d'abordar a partir de principis ecológicoculturals múltiples en què la negociació de significats, els sentits subjectius dels diàlegs i la interpretació dels missatges són marcats no sols per la situació en què es donen, pel domini de la llengua que s'utilitza i pels usos comunicatius que se'n fa, sinó també pel context cultural que emmarca tota relació entre els agents. L'acte comunicatiu s'entén des de processos de construcció i reconstrucció que portin a compartir significats.

Hem abordat l'anàlisi dels agents implicats des de tres dimensions: (1) la dimensió funcional, que explica qui és qui i quines són les funcions educatives que s'atribueixen socialment a cadascuna d'aquestes institucions, detectant la necessitat de la comunicació interna i externa i de les interaccions interxarxes, (2) la dimensió comunicativa, que descriu com es comuniquen i quines són les dinàmiques, vies i estratègies que usen per comprendre el sentit, el grau i l'eficàcia de la interacció comunicativa que es genera, i (3) la dimensió innovadora i de canvi que dibuixa el potencial innovador de les institucions i detecta aquells factors que, intervenint en els processos comunicatius interxarxes, puguin considerar-se factors influents en la millora de l'èxit escolar.

■ 2.4. La família: comunicació i funció educativa

El concepte de *família* ha evolucionat tant que cal establir què hi entenem. Ja no podem parlar de la família en singular. El model tradicional de família s'ha diversificat en múltiples models familiars. Lahire (1995) defineix el model familiar com "la configuració o trama d'interrelacions a on cap dels seus membres té una posició idèntica a la dels altres". La família no és un tot.

Una segona qüestió que s'ha de plantejar és si hi ha legalment la funció educadora de la família, i, si és així, en què consisteix. Sembla un fet universal que la família ha d'educar els infants. L'infant té ple dret i necessitat de ser educat en família. La transformació de la família és palesa, però la funció educadora es manté. El nen i la nena, per desenvolupar plenament la seva personalitat, necessiten afecte i comprensió, créixer en

una família, que els proporcionarà afecte i seguretat. (Declaració dels drets de l'infant, 20 de novembre de 1959, art. 6 i 7.)

■ 2.5. L'escola. El model inclusiu i la comunicació intercultural

Per comprendre la comunicació a l'escola actual hem de plantejar-nos de quin model d'escola parlem, com fa la seva funció educadora i quins canvis hem de considerar en aquesta institució. El model escolar vigent és el de la inclusió. És, doncs, en una comunitat escolar oberta a tot l'alumnat a on se situa la comunicació amb la família i amb els serveis que li donen suport. L'escola és considerada com una organització que aprèn, amb un caràcter sistèmic, format per diferents col·lectius de persones que interactuen en la recerca contínua d'assolir els objectius educatius que s'han proposat. Els principals problemes d'una escolarització que es proposa que la totalitat de la població tingui una formació amb èxit són l'heterogeneïtat de l'alumnat i els recursos. La diversitat que es dona en la societat actual es reproduceix a l'escola i pren una posició predominant en el context escolar. Per comprendre la realitat escolar cal inserir-la en un marc de desenvolupament de col·laboració entre l'escola, la família i la comunitat en què l'alumnat aprèn. Això permet projectar l'educació en períodes d'aprenentatge més enllà dels escolars. L'enfocament de col·laboració pot ser la via per superar les condicions amb què es fa la tasca educativa de l'escola. La viabilitat de la idea no és fàcil, però sí necessària. És des d'aquesta perspectiva de col·laboració que plantejem l'anàlisi de la comunicació a l'escola.

■ 2.6. Els serveis socioeducatius municipals. La comunicació amb els agents educatius locals

El tercer agent que intervé en la construcció d'un escenari facilitador de l'èxit escolar és el món local, concretament els serveis socioeducatius municipals, atès "el nostre interès per conèixer com interaccionen amb els destinataris, com comuniquen el que fan i en quin grau és eficaç aquesta comunicació per al món educatiu". Ens hem centrat en la comunicació dels serveis de suport de l'ajuntament a l'escola i a les famílies amb fills escolaritzats de la població que representen. És un òrgan administratiu proper al ciutadà, organitzat per àrees d'actuació que formen part de l'entorn social que envolta els infants i amb una funció facilitadora de l'educació de la població del municipi.

3. Quin ha estat el procés investigador?

El nostre enfocament teòric ha estat l'hermenèutic descriptiu. Partiem d'algunes idees rellevants extretes de la revisió bibliogràfica exhaustiva sobre el tema i de l'experiència professional dels membres de l'equip investigador: (a) la comunicació coherent entre la

família i l'escola és un factor clau per assolir l'èxit escolar, (b) l'eficàcia de la comunicació família-escola-serveis socioeducatius depèn dels factors humans, materials i funcionals de les organitzacions implicades i les competències assumides, (c) el treball cooperatiu permet el coneixement mutu dels agents implicats i aquest coneixement constitueix un factor clau per crear escenaris escolars amb més capacitat per afavorir l'èxit escolar de l'alumnat i (d) els fills escolaritzats de famílies immigrades a Catalunya tenen barreres comunicatives específiques que els fan més difícil l'èxit escolar. La integració de tècniques qualitatives i quantitatives de forma integradora, segons precisava l'objecte d'estudi (Cook i Reichard, 1986), ens ha facilitat la recollida d'informació.

Ens hem centrat en deu municipis catalans amb un volum significatiu de població infantil immigrada escolaritzada i amb dimensions i característiques sociodemogràfiques diferents. La selecció d'aquests municipis no ha estat enfocada cap a l'obtenció d'una mostra representativa respecte al conjunt de municipis catalans (ja que una mostra així superaria l'abast d'aquest projecte), sinó cap a l'obtenció d'una mostra significativa que permeti analitzar l'estat de la comunicació i el treball conjunt entre els tres agents educatius implicats en contextos locals diferenciats.

És per aquesta raó que de les vint-i-set zones educatives establertes a tot el territori català hem seleccionat deu zones educatives segons els criteris següents: (1) anys de creació de la zona educativa, (2) comarques amb més de 100.000 habitants i (3) centres educatius d'ensenyament infantil i primari de caràcter públic ubicats en municipis grans i petits amb un ampli percentatge d'alumnat escolaritzat immigrant que va del 5% al 95%, categoritzats en poca, força i molta immigració.

Atenent als criteris assenyalats i per donar veu a zones educatives de tot Catalunya, hem seleccionat les ciutats de: Lleida, Tarragona, Igualada, Ripoll, Mataró, Terrassa, Rubí, Cornellà de Llobregat, l'Hospitalet de Llobregat i Barcelona, que, tot i no ser zona educativa, és rellevant per la seva població escolaritzada, l'extensió de la ciutat, l'alt percentatge d'alumnat immigrant i la seva rellevància en el context català. D'altra banda, per criteris d'oportunitat hem deixat per a una segona fase de la investigació les zones educatives de les comarques de les Terres de l'Ebre i l'Alt Pirineu.

De les zones educatives seleccionades han participat deu centres educatius públics d'infantil i de primària d'una, dues i tres línies amb un rang d'alumnat escolaritzat immigrant d'entre el 5% i el 95% ubicats en contextos urbans. La tècnica de mostreig utilitzada ha estat intencional, seguint criteris establerts i d'accessibilitat segons processos de negociació. S'han entrevistat els directors, directores i representants de les associacions de mares i pares d'alumnes (AMPA) dels centres seleccionats, els representants de la Federació d'AMPA a Catalunya (FAPAC), i les famílies autòctones i immigrades i llurs fills, els quals s'han expressat en relació amb la comunicació que hi ha entre ells i amb el seu propi èxit.

Respecte als representants municipals entrevistats, han estat catorze i en alguns municipis s'ha recollit informació de dos departaments municipals, atesa la seva implicació en el procés educatiu i social de les famílies immigrades.

En l'àmbit de les famílies hem recollit informació a tres nivells: (a) a Catalunya, la FA-PAC, (b) a l'escola, representants de les AMPA de les escoles estudiades i (c) vuit famílies autòctones i tretze d'immigrades amb fills i filles escolaritzats en els centres educatius.

L'alumnat entrevistat cursava el sisè grau de primària i pertanyia als municipis de: Mataró (16,75%), Igualada, Ripoll i Tarragona (14,9%), Cornellà de Llobregat (11,9%) i Lleida, Terrassa i l'Hospitalet de Llobregat (9,5%); a la resta del barri del Raval de Barcelona és on hi ha més concentració de famílies immigrades a la ciutat.

Taula 1. Zones educatives, escoles, famílies, AMPA i alumnat seleccionat

ZONES EDUCATIVES DE CATALUNYA	ESCOLES PÚBLIQUES	AMPA	FAMÍLIES	ALUMNAT
SEGRIÀ Lleida ciutat	Escola Joan XXIII de Lleida ciutat Directora	1 mare immigrada membre de l'AMPA	3 mares: 2 d'immigrades 1 d'autòctona	4 alumnes immigrants de 6è curs
VALLÈS OCCIDENTAL Terrassa	Escola Les Arenes de Terrassa. Directora	1 mare autòctona membre de l'AMPA	3 mares: 2 d'autòctones 1 d'immigrada	4 alumnes de 6è curs: 2 d'immigrants 2 d'autòctons
VALLÈS OCCIDENTAL Rubi	Escola 25 de Setembre de Rubí Directora	1 mare membre de l'AMPA	1 pare i 3 mares immigrants 3 mares autòctones	4 alumnes de 6è curs: 2 d'autòctons 2 d'immigrants
MATARÓ Mataró ciutat	Escola Camí del Mig de Mataró Directora	1 mare autòctona membre de l'AMPA	1 mare immigrada	7 alumnes autòctons de 6è curs
L'HOSPITALET DE LLOBREGAT L'Hospitalet de Llobregat	Escola Pau Vila de l'Hospitalet de Llobregat Director	1 mare autòctona membre de l'AMPA	1 mare immigrada	4 alumnes immigrants de 6è curs
BAIX LLOBREGAT Cornellà	Escola Torre de la Miranda de Cornellà Director	3 mares autòctones membres de l'AMPA. Presidenta, secretària i tesorera	2 mares: 1 mare immigrada 1 mare autòctona	5 alumnes de 6è curs: 3 d'immigrants 2 d'autòctons
ANOIA Igualada	Escola Pare Ramon Castellfort d'Igualada Directora	2 mares autòctones membres de l'AMPA. Administrativa. Coordinadora de menjadors escolars	1 pare autòcton 2 mares: 1 immigrada 1 autòctona	6 alumnes de 6è curs: 5 d'autòctons 1 d'immigrant
TARRAGONÈS Tarragona	Escola Cèsar August de Tarragona Director	1 dona contractada per l'ajuntament. Secretària de l'AMPA	1 mare immigrada	6 alumnes de 6è curs: 3 d'immigrants 3 d'autòctons
RIPOLLÈS Ripoll	Escola Joan Maragall de Ripoll Directora	1 mare membre de l'AMPA	2 mares immigrades	6 alumnes de 6è curs: 4 d'autòctons 2 d'immigrants
BARCELONA Ciutat	Escola Collaso i Gil de Ciutat Vella Director	1 pare i 2 mares membres de l'AMPA El president	1 mare immigrada	4 alumnes de 6è curs immigrants
TOTAL	10	15	21	46

4. Treball de camp

El treball de camp específic es va iniciar a l'abril de 2009 amb un primer estudi exploratori resultat del IV Seminari: *La relació família-escola-immigració. La influència de la comunicació família-escola en l'èxit escolar de l'alumnat immigrant*, organitzat pel nostre grup d'investigació GIAD/dins de la línia EDI (escola-diversitat-immigració)³ i va acabar el 12 de maig de 2011. D'aquest espai de reflexió i debat entre mestres, directius, famílies i altres professionals del món educatiu de diferents municipis catalans i després de l'àmplia revisió bibliogràfica que ha fet l'equip investigador, s'han construït els instruments de recollida d'informació següents: (a) dos qüestionaris semioberts, un adreçat als equips directius QCOFES centre i un altre adreçat a famílies de l'alumnat anomenat QCOFES famílies, cadascun amb una estructura i un contingut comú a més d'una part específica per poder triangular les fonts, b) tres guions de grups de discussió a directores i directors dels centres, a responsables municipals dels ajuntaments on s'ubiquen els centres educatius i a representants de l'AMPA i de la FAPAC, i, finalment, (c) trenta entrevistes en profunditat semiestructurades amb responsables municipals, amb membres de l'AMPA, amb famílies autòctones i immigrades, i amb alumnat de sisè curs d'ensenyament primari.

Per a l'anàlisi de la informació hem fet servir el mètode d'anàlisi de contingut amb suport informàtic del programa Nvivo 2.0 per a la part qualitativa i el programa SPSS 17v per a la informació quantitativa. Hem seguit un procés holístic-inductiu-idiogràfic per arribar a la comprensió global del que s'estudia. La tècnica de triangulació de fonts i instruments i la complementarietat de la metodologia integradora ens han permès apropar-nos a les preguntes inicials de la investigació.

5. El recull de les diferents veus

La informació recollida ens permet sintetitzar els resultats des d'un punt de vista d'anàlisi institucional que recull la situació comunicativa dels centres educatius, ajuntaments, AMPA, famílies i alumnat participants, i descriu la visió de cada agent des de la seva representació dels fets, i des d'un nivell transversal en què, a partir de la triangulació d'informacions, s'explica la situació global en la interacció comunicativa dels agents i les seves conseqüències en l'escolarització dels infants.

■ 5.1. La veu de les escoles en aquest triangle comunicatiu

Els directors i les directores dels centres educatius estudiats expressen la necessitat d'establir una bona comunicació amb les famílies i amb els serveis socioeducatius que els

3. Vegeu les actes del seminari al Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/9002>.

donen suport, però opinen que aquesta comunicació, tot i existir, no és tan bona com hauria de ser i costa molt poder arribar als implicats.

En el cas de les famílies autòctones, les dificultats per arribar a una bona entesa comunicativa són bàsicament la manca de temps, el desinterès a mesura que els alumnes es van fent grans i el desconeixement del que fa la mateixa escola. En el cas de les famílies immigrades, les escoles es troben amb diversos inconvenients com: el desconeixement de la llengua d'origen; la quantitat de cultures que conflueixen en un mateix centre; l'edat d'escolarització dels infants en el moment de la matriculació al centre i la poca preocupació o desconexença dels pares de la cultura escolar i social de la societat que els acull. A alguns directors i directores els preocupa les fonts d'informació que tenen les famílies immigrades fora de l'escola. Els mediadors d'algunes associacions, els intermediaris familiars, els veïns o els líders religiosos que els informen des de la seva perspectiva desconeixen com és la realitat escolar sobre la qual informen i eviten indirectament que sigui l'escola la que els orienti i comparteixi la informació amb les famílies.

Quant a les necessitats que consideren els directius com a no resoltes vers una bona comunicació, declaren que cal més participació, integració i implicació de totes les famílies en l'educació dels seus fills. A més, afirmen que cal tenir clar els límits de l'escola i de la família, tenir clar el paper que fa cadascú, ja que a l'escola se li demanen coses que han de fer els pares i això provoca tensions.

Quan parlen del concepte d'*èxit escolar*, emergeixen dues idees principals, l'identifiquen amb el bon rendiment i amb la cohesió social. Sobre aquesta segona idea diuen que l'alumnat tindrà èxit escolar quan, a part d'aprendre conceptes i assolir resultats acadèmics, adquireixi el grau d'autonomia personal suficient, sàpiga gestionar conflictes, aprengui a ser autònom, sigui competent socialment i s'integri a la societat a la qual pertany amb maduresa socioemocional. Opinen que aquest èxit és influït per factors com: la disminució d'alumnat per aula, la socialització de recursos, l'estabilitat de la plantilla de professorat, l'increment de la implicació de les famílies, el manteniment del procés d'acollida i l'adaptació del currículum a les necessitats de l'alumnat.

Quant a la primera, el bon rendiment acadèmic de l'alumnat, els equips directius valoren que estan satisfets amb el que fan i afirmen que és tot el que poden fer. Consideren que realment es valora la seva feina quan l'alumnat arriba a l'ensenyament secundari obligatori (ESO) i obté bons resultats, però del que estan realment satisfets és de la tasca educativa que fan amb els grups d'alumnat que cursen tota l'etapa primària amb ells; és a dir, aquells alumnes que entren a parvulari 3 i que continuen amb ells fins als dotze anys i que passen a secundària. Consideren que, tant si són del país com si són fills de famílies migrades a Catalunya, les dificultats inicials es van solucionant al llarg del temps o van minvant prou per tenir possibilitats d'èxit escolar, cosa que no passa en el cas de l'alumnat procedent de l'anomenada "matrícula viva"; és a dir, l'alumnat que entra a diferents edats al centre i marxa sense haver acabat la seva etapa o bé l'alumnat que s'escolaritza en edats més tardanes. Els equips directius consideren que s'han de fer altres plantejaments curriculars, amb aquest tipus d'alumnat prioritzen com a objectiu el de la

integració social més que el de l'aprenentatge curricular. Els directors assenyalen com un repte que cal solucionar el tema de la matriculació viva i la superació d'un recurs important per a la comunicació eficaç: el de la traducció d'informació a diferents llengües.

Preguntats els directors i directores per la comunicació amb els serveis socioeducatius dels ajuntaments, afirmen que tenen una comunicació puntual i directa al llarg del curs, però principalment sobre aquells assumptes relacionats amb el manteniment del centre. Les campanyes d'informació que proporcionen els ajuntaments a les famílies no acaben d'arribar als seus destinataris. Els serveis socioeducatius dels ajuntaments delegen en l'AMPA dels centres la difusió de la informació com si estiguessin representades en aquestes associacions totes les famílies, però, com que no són realment representatives, i menys de les famílies immigrades, la informació es perd en gran part i és l'escola la que, generalment, va d'intermediària i ho estén a la resta de famílies.

Pel que fa a les necessitats no resoltes amb els serveis socioeducatius dels ajuntaments, els equips directius reclamen una millora en la repartició de l'alumnat i dels recursos que aquests donen a les famílies.

En relació amb l'obertura de les escoles a l'entorn com un mitjà per accedir a les famílies i integrar-se en el context social del seu alumnat, els equips directius afirmen majoritàriament que l'escola està oberta a l'entorn social, que es relacionen amb altres escoles o associacions del barri per organitzar o formar part de comissions fent festivitats del barri o formar-ne part cedint les seves instal·lacions, si escau, i participant i intervenint en reunions i projectes del barri o activitats que proposa l'ajuntament.

■ 5.2. Els ajuntaments opinen sobre el que fan per a les escoles i les famílies

Els serveis socioeducatius municipals estudiats valoren com a programes reeixits que faciliten la interrelació comunicativa entre tots els agents implicats principalment aquells provinents del Pla d'entorn, un programa que gestionen ells mateixos i està subvencionat pel Departament d'Ensenyament. La raó per la qual atribueixen aquest èxit és que ha ajudat a actuar en zones que no s'actuava i que ha unit alguns esforços interadministratius dispersos anteriorment. En qualsevol cas, manifesten que en aquests moments, malgrat que ha estat un programa reeixit i convenient, per qüestions econòmiques no s'expandirà i més aviat es reduiran les zones i barris en què fins ara s'estava fent amb èxit.

Un altre servei del qual estan satisfets és l'Oficina Municipal d'Escolarització (OME) per a la distribució més equitativa de l'alumnat immigrant a les escoles. L'acollida és un servei del qual estan també contents, sobretot de la feina que fan amb l'equip de mediació o la comissió d'absentisme, que s'ocupa de l'arribada de l'infant, de l'acompanyament, de la distribució de l'alumnat en les escoles públiques i privades concertades i de l'acollida d'aquest a l'escola.

Quant a la difusió dels programes proposats per l'ajuntament, les vies més comunes són les guies amb l'oferta d'activitats educatives a la població escolar, principalment en format digital a través de la seva web o en fulletons trimestrals i tríptics, que arriben a les

famílies per l'AMPA dels centres o per la direcció de les escoles. Però, per contraposició, opinen que si aquesta informació la dona el professorat des de l'aula, arriba i hi participen més famílies a les activitats proposades. Respecte a les activitats ofertes, opinen que de vegades les expectatives de les mares i pares immigrants que participen en algunes activitats no s'identifiquen amb les finalitats que es proposava el programa. Pensen que faltaria, doncs, acostar-se més al que esperen i al que necessiten les famílies immigrades, però que és difícil.

L'avaluació dels programes de suport escolar que fan els ajuntaments es fa només seguint els criteris d'acceptació de les activitats pels centres; de satisfacció de l'alumnat, de les famílies o del professorat o de la demanda de continuïtat, i, en canvi, no es fan avaluacions específiques dels programes que proposen. També dubten de l'ajuda o millora d'aquests programes en relació amb l'èxit escolar, ja que no queda constància en cap lloc ni s'avaluen els seus efectes.

En el moment de relacionar les activitats o els programes que els serveis socioeducatius dels ajuntaments ofereixen amb la seva influència en l'èxit escolar, ens expliquen que els més satisfactoris són: les escoles de pares, els programes de medi ambient i les activitats més culturals o esportives. Afirmen que sempre es mouen pel camí intuïtiu i com a autocrítica diuen que es gasten molts diners en el reforç escolar, i veritablement no estan mesurant si realment aquests infants han millorat o si els diners s'inverteixen productivament en aquest sentit educatiu.

Pel que fa a la relació que estableixen els serveis amb les AMPA, coincideixen amb els equips directius i són els representants d'aquestes associacions els que diuen que la informació no arriba a totes les famílies de l'escola, ja que les AMPA no són representatives de totes aquestes. Aquest fet s'aprecia més en el cas de les famílies immigrades, que no acostumen a participar en les associacions de mares i pares dels centres, per regla general. Els responsables d'aquests serveis expressen que són conscients que cal millorar la comunicació amb les famílies, ja que directament no es coordinen amb elles. Opinen que l'ajuntament fa molta feina, però no saben com promocionar aquest coneixement, aquesta informació, perquè els arribi.

Afirmen que, com a part de les zones educatives, han de tenir una bona coordinació i comunicació. Valoren que la intervenció en algunes zones educatives millorarà, però que encara no veuen indicadors de millora; d'altres són escèptics i demanen descentralització real, no encavalcament de funcions entre direcció, zones educatives i serveis territorials, i altres creuen que sí que funciona. Expressen que cal definir funcions i crear condicions per col·laborar, ja que entre les administracions no és freqüent voler col·laborar ni passar-se informació de forma fluida.

Els responsables municipals entrevistats reivindiquen el seu paper de gestors i promotors que desenvolupen al seu programa polític quan se'ls pregunta pel treball conjunt amb les famílies i les escoles. Preguntats per la seva relació amb els consells escolars dels seus municipis, expliquen que solen anar-hi els regidors de districte o tècnics dels ajuntaments, però que generalment la seva presència es redueix a informar del que fa

l'ajuntament més que a participar i decidir en col·laboració amb la resta de membres del consell. Declaren que no els agrada gaire participar-hi perquè la resta dels membres (famílies i professorat) es queixen i els demanen recursos com a representants dels ajuntaments. Ho viuen com un lloc on reben "pals".

"A vegades nosaltres (els representants dels ajuntaments) ens trobem que som un ninot de fira, anem allà perquè ens tirin pilotes."

Aquests ratifiquen que els polítics no hi van i que hi van els tècnics. No hi van perquè és perillós pel que podrien prometre o no. Manifesten sovint que ells s'han convertit en els representants de l'Administració i que, als consells, la resta de membres, els aboquen tot el que pensen que és responsabilitat de l'ajuntament (el que toca i el que no toca).

■ 5.3. Les famílies es fan sentir: necessitats, expectatives i compromisos

Les famílies entrevistades també han volgut mostrar les seves veus. I amb les seves primeres opinions coincideixen amb els equips directius de les escoles en què cal una bona comunicació i una bona relació entre escola i família. Manifesten que, sens dubte, aquestes enteses afavoreixen i milloren les possibilitats d'èxit de llurs fills. Quan les famílies coneixen i veuen de primera mà el que fa l'infant a l'escola, quan els mestres els expliquen coses sobre el que fan a l'aula, les famílies ho identifiquen amb una bona comunicació entre família i escola, i com un factor que augmenta la participació i, amb aquesta, l'èxit, un fet que propicia que les famílies s'impliquin més. Principalment perquè aquestes tenen un coneixement de l'actitud de llurs fills o filles dins de l'àmbit escolar i els permet proporcionar suport a l'escola, si cal.

"Ajuda perquè d'aquesta manera ens assabentem de la situació educativa impersonal dels nostres fills, aquesta vinculació o apropament entre l'escola i la família facilita l'èxit."

Les famílies entenen que la informació que reben de l'escola, la interacció comunicativa entre el professorat i ells i la informació que els pugui arribar dels serveis socioeducatius com a suport, ajuden al coneixement mutu i a la comprensió de les diferents perspectives sobre el mateix fet educatiu. Els consideren factors afavoridors del rendiment acadèmic, així com l'ajut per a la integració de l'alumnat a l'entorn del grup classe.

Respecte al coneixement de la normativa que regula les vies de comunicació entre escola i família, posen de manifest que majoritàriament tenen coneixement del que diu la normativa sobre els drets i deures, però parlen més dels deures que tenen elles com a famílies respecte a l'escola que no pas dels drets de les famílies en el centre. Les famílies descriuen que els seus deures vers l'escola s'associen amb: seguir les normes de l'escola (horaris, puntualitat, assistència...); participar i col·laborar en les activitats proposades per l'escola; responsabilitzar-se i implicar-se en el progrés de l'infant a l'escola. Sobre els drets, les famílies sol·liciten reunions més freqüents per poder comunicar les inquietuds que van tenint sobre l'educació de llurs fills; poder demanar informació quan es cregui oportú i bona organització del centre respecte a les activitats plantejades.

Respecte a les vies de comunicació que els centres han obert en els últims anys per facilitar la relació família-escola, les famílies immigrades, principalment, fan una demanda significativa. Demanen persones que puguin fer d'intermediàries en la comunicació per a aquelles famílies que no coneguin la llengua de l'escola.

"En aquest centre, el que ha anat bé per als immigrants i per facilitar la comunicació ha estat el servei de traducció. La gent n'està contenta."

Un aspecte que manifesten algunes famílies és que hi ha projectes plantejats a les escoles que funcionen gràcies a les famílies tàndem, que són les que ajuden altres famílies i a la vegada les que engresquen a participar a les activitats que proposa l'escola. Una de les demandes de les famílies és el contacte informal, el porta a porta amb l'escola. Aquelles famílies que expressen estar contentes amb la comunicació i la informació que reben veuen apropiats els instruments de comunicació establerts, com l'agenda, però sobretot requereixen més comunicació informal. Respecte al que no els agrada de la comunicació que mantenen ara, gairebé totes les famílies manifesten que es fan poques reunions a l'any, que es rep poca informació del que fan els fills i filles, que els crea neguit no poder accedir sempre que ho necessiten a establir contacte amb el professorat. Els pares i mares exigeixen més recursos per als docents i que disposin de més temps per poder reunir-se amb les famílies.

"Ens agradaria que hi hagués una comunicació més fluida i directa amb els professors de primària, no utilitzant només l'agenda, ja que fan més ús d'aquesta per comunicar-se en lloc de fer-ho de forma directa. La comunicació establerta amb els professors de primària i de parvulari és diferent".

Les famílies, en particular les immigrades, identifiquen la comunicació amb parlar amb el professorat quan hi ha problemes ocasionats per llurs fills i filles i temen ser convocades, ja que esperen contratemps o advertències. Així doncs, no ho identifiquen com una ocasió per treballar conjuntament en la prevenció de situacions problemàtiques o de felicitació mútua davant d'un procés correcte d'aprenentatge.

Quant al concepte d'èxit i de *fracàs escolar*, defineixen de manera més àmplia l'èxit. Així, la definició que més ha caracteritzat l'èxit ha estat el rendiment acadèmic. Algunes famílies també relacionen l'èxit de llurs fills amb una bona integració dins de les escoles, aspecte plantejat sobretot per les famílies immigrades. Pel que fa al concepte de *fracàs*, les famílies fan referència principalment als resultats acadèmics, però també a la desmotivació pels estudis.

Pel que fa al suport escolar que proporcionen els serveis socioeducatius municipals, les mares i pares pensen que la comunicació amb les famílies immigrades milloraria si es facilitessin traductors i traductores per oferir espais per entendre's, ampliant el contacte. Es queixen de no gaudir dels avantatges de les activitats proposades pels ajuntaments i que se'ls podria proporcionar més oportunitats de millorar el rendiment i l'educació de llurs fills. Proposen que es conegui més el treball que fa l'ajuntament en relació amb l'escola i la família per augmentar la proximitat i la possible coordinació entre famílies i ajuntaments.

■ 5.4. Les associacions de mares i pares i la seva funció a l'escola

Les associacions de mares i pares són el canal natural per a la participació de les famílies a l'escola, aquesta és una veu sentida i reconeguda per tots aquells que col·laboren dins d'una AMPA. Els membres d'aquestes associacions creuen que hi ha molta relació entre la comunicació i l'èxit escolar i coincideixen en el fet que és molt important la comunicació per continuar tots en la mateixa línia. Afirmen que és bo per solucionar possibles problemes, per consensuar opinions i criteris i, en definitiva, perquè hi hagi una bona entesa, però a la pràctica això canvia. No veuen clara la funció que estan adoptant en el moment actual les AMPA, encaminades més a la gestió que no pas al suport educatiu dels infants i les seves famílies.

Quant al concepte d'*èxit*, són conscients que cada pare i mare tindrà un concepte diferent, però coincideixen en el fet que l'èxit escolar esdevé quan els fills aprofiten amb bones notes, van traient tots els estudis i cursos bé i augmenten les possibilitats de tenir estudis superiors, tot i que algunes associacions de mares i pares van més enllà i el defineixen com l'assoliment de coneixements culturals i educatius que consoliden uns valors que els preparen per viure a la societat actual.

Sobre el grau de comunicació existent entre escola, família i serveis educatius, les AMPA fan tres afirmacions: (1) la comunicació família-escola és pràcticament escassa, (2) la comunicació família-ajuntament tampoc és bona o és deficient, i, finalment, (3) sí que hi ha comunicació entre escola-ajuntament, tot i que per les retallades dels pressupostos es dificulten tasques iniciades i influeixen en la realització de determinades activitats. Pel que fa a les vies de comunicació establertes, les AMPA diferencien, d'una banda, les que les famílies mantenen amb l'escola, les quals defineixen com bastant formals i poc directes, i, d'altra banda, les vies entre l'escola i l'AMPA, que determinen com a més informal i propera. Els representants de les associacions de mares i pares manifesten que "fer porta" i l'agenda representen les vies de comunicació més eficaces i més comunes, tot i que les famílies immigrades tenen problemes per comprendre la llengua.

Sobre les necessitats no resoltes de la comunicació, afirmen que demanen ajut per resoldre els problemes, que són incapaces de trobar-hi solucions, que cal reconèixer l'AMPA com a comunitat educativa i evitar el problema de segregació tan profund que hi ha amb les famílies immigrades. Reclamen recursos humans, es necessita una persona que ajudi, un dinamitzador que faci determinades tasques de l'AMPA però també que reforci l'escola, i demanen incrementar el nombre de professors, així com disposar de més hores de guàrdia, de més tutors i tutores.

Les AMPA afirmen que poden contribuir a millorar la comunicació, i ho podrien fer ampliant la seva col·laboració dins l'horari escolar i posant-se en contacte amb diferents associacions. Opinen que els ajuntaments els fan fer de mitjanceres amb les famílies de les escoles i aquestes reconeixen que no arriben a tots els pares i mares. A més, la necessitat de demanar subvencions municipals fa que es converteixin en gestores d'aquests serveis en comptes de treballar pel suport educatiu dels infants. No tenen recursos humans ni formatius que els facilitin aquesta tasca gestora. En alguns municipis es facili-

ta una persona que ajuda de forma compartida a fer aquestes gestions, però aquesta pràctica és clarament insuficient i escassa. Pensen que des dels ajuntaments s'estan fent avenços, però que les administracions viuen en un món administratiu que veu de forma externa les necessitats de l'escola i les de les AMPA.

■ 5.5. Com veu l'alumnat els pares i les mares, el professorat i els serveis socioeducatius

Hem considerat necessari que hi quedés palès el que sentien i pensaven els infants de la relació que les seves famílies establien amb l'escola. L'alumnat entrevistat afirma que llurs pares no participen gaire en activitats organitzades per l'AMPA i, si ho fan, és en la preparació de festivitats com el carnestoltes, el teatre, etc.; tot i així, alguns alumnes manifesten que anteriorment llurs pares hi havien participat i que els agradaria que hi intervinguessin més, fet que també ha afirmat l'alumnat de llurs famílies que no hi havien participat mai.

Quan parlen de la comunicació entre la seva família i llurs professors, afirmen que sí que es comuniquen i que aquesta comunicació és bona i fluida. En la comunicació entre ells i els seus professors, la majoria destaca que tenen bona relació i que es tenen confiança. En alguns casos han comentat que no hi ha gaire relació, cosa que justifica el mal comportament a classe.

Tots ells estan bastant contents amb les seves notes, tot i que reconeixen obertament que les podrien millorar. Les respostes més comunes com a possible solució per millorar-les són: estudiar més i estar més atents a classe. Quan els preguntem per la col·laboració del professorat i de la família en els seus estudis, ens diuen que els seus resultats podrien millorar si els pares i mares els ajudessin més, i que, tot i que reben ajuda a casa, de vegades no és suficient o les mateixes famílies no els poden ajudar per falta de coneixements; tot i així, la gran majoria tenen intenció de cursar estudis superiors.

En el cas de l'alumnat immigrant entrevistat, han considerat positiu el seu pas per l'aula d'acollida. L'alumnat procedent del Marroc, la Xina o Rússia està molt content d'aquest recurs i sempre diuen que han après molt. Coincideixen en el fet que els ha ajudat a millorar el coneixement de la llengua i poden parlar millor. Finalment, quan els preguntem com es comuniquen i què es podria millorar d'aquest aspecte i del treball conjunt entre família-escola-serveis socials, mostren bastant conformisme amb el que hi ha, diuen que ja està bé. No obstant això, afirmen que els agradaria més implicacions de llurs pares a l'escola.

6. Conclusions

Dels resultats descrits podem extreure'n algunes respostes a les preguntes inicials que ens plantejàvem:

a) Hem conegut de veu dels implicats com es comuniquen, què entenen per èxit escolar i quin és el tipus d'influència que té aquesta comunicació en la construcció d'un

discurs educatiu coherent que permet assolir més quotes d'èxit escolar en l'alumnat. En relació amb com es comuniquen, l'escola i les famílies manifesten dos conceptes diferents: per la primera, comunicar-se és només informar, mentre que pels segons la comunicació ha d'anar més enllà, ha de significar conèixer els problemes de llurs fills. Pel que fa al concepte d'èxit, hi ha dues idees majoritàries: (1) l'èxit com a rendiment acadèmic, argumentat per tots els implicats en l'estudi, i (2) l'èxit relacionat amb aspectes de la cohesió social i amb aquells valors fonamentals per poder defensar-se a la societat actual esmentats sobretot pels directius i representants de l'AMPA. Quant a la influència que té la comunicació en la construcció de l'èxit escolar de l'alumnat, els equips directius donen molta importància al paper que les famílies estableixen amb l'escola, fet que ratifiquen les AMPA, que assenyalen la importància del treball cooperatiu entre aquestes dues institucions educatives: família i escola.

b) Hem descrit els tipus de vies de comunicació i la seva eficàcia per poder optimitzar recursos humans, materials i funcionals en la tasca de traspasar barreres comunicatives entre els implicats en l'educació dels infants. Entre aquestes vies de comunicació, els implicats fan dues distincions: (1) les que l'AMPA manté amb els centres, les quals defineixen com a informals i directes, i (2) les que les altres famílies mantenen amb els centres, que acostumen a ser indirectes i distants, més que personals i properes.

c) Ens hem apropat a les expectatives dels implicats coneixent les seves necessitats no resoltes i les seves dificultats. Una dificultat no resolta és el cas de la comunicació amb les famílies immigrades, ja que tot i que hi ha el mediador intercultural, la seva presència puntual no és suficient per resoldre dubtes o establir espais de comunicació fluida entre aquestes famílies i l'escola. Per aquesta raó es demana crear espais de coordinació pedagògica on es considerin tots els implicats i on es pugui tractar amb més tranquil·litat les activitats que s'organitzen.

d) Finalment, hem detectat aquells factors que considerem clau per traspasar barreres comunicatives i treballar cooperativament amb famílies, professorat i serveis socioeducatius en pro d'una major qualitat de l'ensenyament: (1) l'actitud del professorat i de l'escola davant de la comunicació amb les famílies i dels estereotips creats sobre l'alumnat; (2) el topall crític en el percentatge d'alumnat nouvingut que pot assumir cada centre després d'estudiar les característiques de la seva població escolar i la influència en els processos d'ensenyament-aprenentatge que es desenvolupen; (3) l'accés als recursos materials, humans i funcionals en igualtat de condicions per a tot l'alumnat; (4) l'estabilitat de la plantilla de professorat especialitzant-se en el tema intercultural mitjançant formació en centres; (5) la implicació de les famílies participant en el que es fa a l'escola a través de les AMPA per a tots; (6) el manteniment del procés d'acollida i l'adaptació del currículum a les necessitats de l'alumnat, i (7) el treball conjunt entre els tres agents construint un discurs i una acció coherents amb el projecte educatiu de l'escola, consensuat amb les famílies i amb els serveis socioeducatius de suport escolar municipal.

En relació amb el treball conjunt, hi ha diferents accions plantejades: (1) el canvi del sentit de la comunicació entre escola i família hauria de convertir-se d'unidireccional a

bidireccional i cooperatiu, (2) la participació i la col·laboració mútua entre l'escola i la família té la possibilitat de donar-se si aquests agents implicats s'escolten i es respecten mútuament, (3) l'ampliació de la col·laboració de les AMPA dins de l'horari escolar, (4) més contacte entre associacions de pares i mares de diferents centres per afavorir el treball en xarxa i millorar la comunicació, (5) promocionar campanyes per augmentar la participació de les famílies immigrades que es troben fora del circuit comunicatiu per motius de falta de domini lingüístic i cultural, i (6) el treball en xarxa entre l'escola, les famílies i els serveis socioeducatius, amb la finalitat d'enriquir propostes i projectes que es porten a terme, a més de tenir la possibilitat d'aprofitar el ventall d'institucions amb les quals col·laboren els ajuntaments com a recursos a favor de la millora de la relació entre escola-família-serveis socioeducatius.

7. Propostes per a la millora de l'èxit escolar que es desprenen de la recerca

Les propostes de millora neixen de les evidències analitzades:

a) Criteris per adoptar en polítiques educatives. Respecte a l'administració educativa local i central:

- Caldrà vetllar pel manteniment d'aquelles plantilles de professors que implementin un projecte educatiu de centre realment inclusiu, multicultural i obert al seu entorn.
- Estendre completament en tots els municipis catalans els programes educatius complementaris a la tasca escolar que equilibren les possibilitats extraescolars.
- Millorar la comunicació entre les entitats locals i centrals per fer un traspàs d'informació i una coordinació adient amb els centres i les famílies.
- Fomentar campanyes de sensibilització sobre la utilitat i el sentit d'associar-se totes les famílies a l'AMPA per evitar discriminacions.
- Reconsiderar el paper dels representants dels serveis socioeducatius municipals en la construcció del discurs educatiu i el coneixement social en els consells escolars.
- Avaluar els programes que promouen els serveis de suport municipals per optimitzar els recursos emprats.
- Proporcionar recursos materials, humans i funcionals per comunicar amb famílies immigrades que no dominen la llengua de l'ensenyament.
- Replantejar la coordinació dels serveis socioeducatius amb les AMPA de les escoles.
- Promoure un canvi en la concepció de la comunicació escola-família-serveis socioeducatius a favor de la tridireccionalitat comunicativa.

b) Estratègia d'intervenció respecte a les entitats que desenvolupen tasques de suport a la immigració

- Afavorir la formació de famílies canviant l'estratègia formativa més tradicional dels cursos per a pares mitjançant propostes d'acció directa com la dels anomenats *Diàlegs NEC* (necessitats, expectatives i compromisos) (Oliver, 2010).
- En el cas de les famílies migrades a Catalunya afavoreix: (1) l'apropament al món de l'escola d'aquestes famílies; (2) l'oferta d'un doble servei: el seguiment escolar i familiar dels infants immigrants escolaritzats i la formació de les seves famílies per exercir el paper d'agent educador implicat en l'educació dels fills i, finalment, (3) l'oportunitat per expressar el que pensen, necessiten, esperen i en què es poden comprometre en un entorn educatiu nou al qual s'incorporen.

Bibliografia

- BANKS, J. "Multicultural Education: Traits and Goals". *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, 7. Londres: Allyn and Bacon, 1989.
- BESALÚ, X. *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis, 2002.
- BOLÍVAR, A. "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común". *Revista de Educación*, 339 (2006), p.119-146.
- COLECTIVO AMANI i GÓMEZ, J. *La escuela intercultural: resolución de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación*. Madrid: Libros de la Catarata, 2005.
- COOK, T. i REICHARD, CH. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata; Barcelona: Fundació Caixa de Catalunya, 1986.
- DE HAAN, M. i ELBERS, E. "Peer tutoring in a multi-ethnic classroom in the Netherlands: A multi-perspective analysis of diversity". *Comparative Educational Review*, 49 (2005), p. 365-388.
- DE RUITER, D. i MAIER, R. *Translating policy into practice: A multicultural school adapting to its local environment*. Comunicació presentada a ISCAR. Sevilla, España, 2005.
- ESCANDELL, M. *La comunicación*. Madrid: Gredos, 2005.
- GARRETA, J. *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida: Universitat de Lleida i Fundació Santa Maria, 2007.
- INFORME INCLUD-ED. *Strategies for inclusión and social cohesion in Europe from education*. Report 2: Theories, reforms and outcomes in European educational systems, 2007. Recuperat el 6 de maig de 2010. <www.ub.edu/includ-ed>.
- LAHIRE, B. *Tableux de familles*. Lyon: Gallimard-Le Seuil, 1995.
- MARTÍN ROJO, L. *¿Asimilar o integrar?: dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Empresarial. Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2006.

- OGBU, J. "Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective". A: M. A. Gibson & J. Ogbu. (ed.) *Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (3–33). New York: Garland Publishing, 1991.
- OLIVER, C. *Familia y escuela en la tarea común de educar. Un modo de superar la incomunicación*. Barcelona: Davinci, 2010.
- SALES, A. i GARCÍA, R. *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1977.
- SHANNON, C. i WEAVER, W. *Teoría matemática de la comunicación*. Madrid: Forja, 1981.
- TERREN, E. *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2005.

Resumen

Es evidente que las posibilidades de integración y de progreso escolar vienen influenciadas por la acción conjunta de todos los agentes socializadores y educativos. Ni la familia sola, ni la escuela con la delegación de los primeros, ni el entorno socio-educativo por sí mismo pueden crear el escenario adecuado para posibilitar el éxito escolar. Para crear y consolidar este escenario es necesario que salven barreras comunicativas y creen vínculos o puntos de encuentro que les permita evitar una interacción comunicativa descoordinada e incoherente que perjudica su trabajo conjunto. La unión de esfuerzos a partir de la colaboración es fundamental para la integración, la motivación y el rendimiento escolar del alumnado. Es por ello que consideramos importante conocer qué está pasando actualmente en la comunicación de estas tres instituciones para entender, en parte, qué pasa con el éxito escolar. Si la comunicación y la forma de llevarla a cabo es un factor clave para este éxito y todos los agentes dicen que se comunican con vías establecidas formalmente ¿por qué no son eficaces? ¿se puede integrar el diálogo sistemático como estrategia para mejorar las oportunidades de éxito escolar a todo el alumnado en general y al alumnado inmigrante salvando sus especificidades puntuales? Estas son las preguntas iniciales que guían este artículo y a las que hemos buscado sus respuestas.

Palabras clave: comunicación, éxito escolar, trabajo cooperativo, familia inmigrada.

Abstract

It is self-evident that the chances of educational integration and progress are influenced by the joint action of all the socializing and education agents. Neither the family on its own, nor the school with its Parents' Committees, nor the socio-educational environment are sufficient to create the scenario that makes the pupils' success possible. In order to create and to consolidate this scenario, it is necessary to overcome communi-

cation barriers in addition to establishing links or points of contact, so that the involved agents avoid uncoordinated and incoherent communicative interaction, which would impair their work. Such joint efforts based on cooperation are fundamental to students' integration, motivation and educational performance. For these reasons, we think that it is important to know what is currently happening in the communication among these three agents, in order to understand -at least in part- what is happening with educational success. If communication and the way it is implemented are key to educational success and if all the agents say that they communicate through formally established channels, why are they not effective? Is it possible to engage into systematic dialogue as a strategy to improve the chances of educational success for all students in general and immigrant students respecting their specificities? These are the questions that we have sought answers for in this article.

Keywords: communication, educational success, cooperative work, immigrant family.

Résumé

Les possibilités d'intégration et de progrès scolaire sont influencées par l'action conjointe de tous les agents socialisateurs et éducatifs. Ce n'est ni la famille à elle seule, ni l'école avec la délégation de parents, ni l'entourage socio-éducatif par lui-même, qui peuvent créer le scénario adéquat pour rendre possible le succès scolaire. Pour créer et consolider ce scénario, il est nécessaire de sauver les obstacles communicatifs et de créer des liens ou des points de rencontre. C'est ainsi que l'on permet d'éviter une interaction communicative non coordonnée et incohérente, et qui rendrait difficile le travail conjoint. La mise en commun des efforts de collaboration est fondamentale pour l'intégration, la motivation et le rendement scolaire des élèves. Cela dit, il est important de connaître ce qui se passe actuellement dans la communication de ces trois institutions, pour comprendre, le fonctionnement du succès scolaire. Si la communication et la manière dont elle se réalise est un facteur clé pour ce succès, et que tous les agents disent communiquer par des voies formellement établies, pourquoi ne sont-elles pas efficaces? Ou encore, peut-on intégrer le dialogue systématique comme stratégie pour améliorer les opportunités de succès scolaire à tous les élèves en général, aussi bien qu'aux élèves immigrés, tout en sauvant leurs spécificités ponctuelles? Voici les questions initiales qui guident cet article et auxquelles nous avons cherché à donner réponse.

Mots-clé: communication, succès scolaire, travail coopératif, famille immigrée.

Famílies immigrades i escoles. Dinàmiques de relació a Catalunya¹

Carles Serra i Josep Miquel Palaudàrias,

Universitat de Girona

Núria Llevot i Jordi Garreta,

Universitat de Lleida²

Resum

A Catalunya els discursos acadèmics i de l'Administració han anat evolucionant fins que s'han imposat aquells que apunten que la relació entre l'escola, la família i l'entorn és clau per a l'èxit de l'alumnat i el bon funcionament del sistema educatiu. Malgrat aquesta evolució, a la pràctica el canvi és lent i, sovint, complicat, ja que apareixen resistències en les dues institucions, família i escola, a causa del fet que han mantingut una relació marcada pel desequilibri de poder. L'article analitza, a través d'entrevistes en profunditat i treball etnogràfic realitzat en centres d'educació infantil i primària de Catalunya, les dinàmiques de participació de les famílies estrangeres a l'escola i com l'escola i els seus professionals faciliten (o no) aquesta implicació. Una de les conclusions principals és la distància que encara hi ha entre el discurs de la participació i la pràctica quotidiana.

Paraules clau: escola, família, participació, immigració.

1. Famílies estrangeres i escola

L'anàlisi de la participació de les famílies i l'escola s'ha d'ubicar en un determinat context històric i institucional. Més concretament, s'inscriu en l'articulació entre aquestes dues institucions que tenen asimetria de poder i en un context social i polític que la situa en el debat entre interessos públics i privats (Montandon i Perrenoud, 1994). Si bé s'han de considerar espais juxtaposats, sovint el que es percep és la separació, la distància, quan no el conflicte, entre família i escola. I això comporta que el territori propi de cada institució es vigili, es controli, davant l'amenaça d'intrusió o d'invasió (Maulini, 1997) dels espais respectius. Per això, Dubet (1997) afirma que hi ha una pau armada entre escola

1. Projecte de recerca subvencionat dins de la convocatòria ARAFI 2008 d'ajuts per incentivar la recerca en matèria d'immigració a Catalunya finançada per la Secretaria per a la Immigració i la Direcció General de Recerca de la Generalitat de Catalunya.

2. Altres membres de l'equip d'investigació que han dut a terme el projecte ARAFI 2009 són Mari Paz López, Jordi Domingo i Olga Bernad de la Universitat de Lleida.

i família i, com a manifestació de la tensió existent, posa en evidència, com d'altres, l'ús del vocabulari bèl·lic per referir-se a aquesta participació. Per C. Montandon i P. Perrenoud (1994), l'evolució de l'escola i la família ha tingut la tendència a marcar les distàncies entre aquestes encara que, d'altra banda, alguns canvis culturals recents afavoreixin una relació millor. Per a la millora del nivell d'instrucció, s'observa en determinats països l'augment de la ideologia de la participació (social i educativa) entre els diferents agents, en línia amb la democratització de la societat. A més a més, l'actitud dels ciutadans respecte dels serveis públics ha evolucionat reivindicant més drets i comportant-se com a consumidors, motiu pel qual les institucions i els professionals han de rendir comptes de les seves actuacions. En darrer lloc, cal considerar que les lluites per la producció i el repartiment de la riquesa a les societats industrials són menys freqüents i cada cop més són les qüestions culturals les mobilitzadores dels grups socials (Touraine, 1984). Entre aquests moviments, els de mares i pares d'alumnes adquireixen un paper rellevant. Les condicions esmentades abans han afavorit la lenta però creixent presència de les famílies a l'escola i la convicció i la reivindicació que així s'afavoreix la consecució dels objectius de l'escola i de les famílies respecte als seus fills i filles, cosa que no ha impedit que encara ens trobem lluny d'una escola que reconeix les famílies com a partenaires de l'escola i d'unes famílies que assumeixin aquest mateix rol.

Actualment, les relacions entre l'escola i la comunitat són vistes com un factor de gran importància en l'educació de l'alumnat. 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; vegeu també García-Bacete, 2003) van identificar com a importants en aquest procés les expectatives educatives, el clima familiar davant l'aprenentatge, les relacions que s'estableixen entre progenitors i fills, les estratègies disciplinàries i la implicació dels progenitors en el procés educatiu en el si familiar i el context escolar. D'altra banda, 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 intervien factors econòmics, socials i culturals; la implicació de les famílies en l'escolarització dels fills i el sentit que aquestes hi atorguin determinen 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 inexistentes, conflictives o, al contrari, sense problemes), així com la seva participació o inhibició en 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, mostren als professors i als fills que tenen interès i que es consideren part de la comunitat educativa.

Si som sintètics, les relacions entre els agents presents a l'escola són complexes i quan ens referim a les famílies d'origen estranger encara ho són més, ja que apareixen altres factors condicionants. En general, fent una tipologia de dificultats que poden aparèixer (Ardouz, 1995; Garreta, 2007 i 2008) es detecta que n'hi ha de:

- **lingüístiques:** dificultat o impossibilitat de comprensió lingüística per manca de coneixement d'una llengua comuna de comunicació;
- **socioeconòmiques:** no disponibilitat d'alguns progenitors a causa de les seves condicions de vida precàries, dels horaris de treball, etc.;
- **nivell insuficient d'escolarització** per poder ajudar els fills i filles en els estudis;
- **poc interès o baixa motivació** a l'hora de participar en la vida escolar en no considerar-la una prioritat;
- **culturals:** divergències entre els valors familiars de la societat d'acollida i els de la d'origen, amb diferències quant a l'estructura familiar o dels rols dins la família o dels valors educatius privilegiats, així com divergències amb el sistema escolar, etc.;
- **institucionals:** dificultat d'alguns progenitors a l'hora de percebre el personal de l'escola com a agents educatius competents i veure l'escola com un espai accessible en el qual tenen el dret i el deure de participar, i la dificultat de l'escola a l'hora d'ultrapassar allò estrictament escolar a causa de l'actitud tancada que manifesten alguns progenitors i docents.

Però, com es construeix una dinàmica més o menys participativa? Aquesta depèn de múltiples factors, alguns de més identificats que d'altres. Així, l'experiència dels progenitors, ja sigui a la vida laboral o a l'escolar, és important a l'hora de definir les actituds i expectatives que es conformen respecte dels fills i de les filles (no sempre coincidents) i pel que fa a definició i implicació en els seus projectes educatius/escolars. A més a més d'aquests factors, n'hi ha d'altres que ajuden a definir les relacions que es mantenen amb els centres escolars i amb els seus professionals. Aquestes dinàmiques es construeixen a partir de l'experiència sociocultural dels pares i de les mares, la qual els predisposa a uns determinats tipus de relació, però també hi intervenen les experiències (comunicació i informació que es rep o que hom creu que es rep de l'escola) que es van vivint durant el procés d'escolarització dels fills i filles. Els factors contextuals exposats i les dinàmiques esmentades van definint espirals positives i/o negatives de relació entre la família i l'escola, els seus professionals i els representants de l'AMPA, que, juntament amb la situació i els interessos i les expectatives de les famílies, defineixen la participació que es vol o es pot tenir.

Aquest treball és sobretot empíric i ha consistit en la realització d'entrevistes en profunditat i una etnografia a diversos CEIP de Catalunya. Les entrevistes s'han adreçat a equips directius, professorat i membres d'AMPA de deu centres escolars d'infantil i primària (CEIP) on hi ha matriculat alumnat d'origen estranger. Concretament, s'han fet 67 entrevistes distribuïdes de la manera següent: quatre escoles a la demarcació de Barcelona, amb un total de 29 entrevistes; dues escoles a la demarcació de Tarragona, amb 14 entrevistes; dues escoles a les comarques de Lleida, amb 13 persones entrevistades, i dues escoles a les de Girona, amb un total d'11 entrevistes. El criteri principal per seleccionar aquestes escoles ha estat el fet que hi hagi alumnat d'origen estranger a les

seves aules, buscant, a més, la diversa presència d'aquest, a més de detectar que presentin també diferents dinàmiques de relació: des d'aquelles molt positives a d'altres que els contactes previs definien com a negatives. En cada centre escolar s'han fet entrevistes al director/a o al cap d'estudis, a un professor de primària i un d'infantil i a un representant de l'AMPA, i, a més, en el cas que hi fossin presents, s'han fet entrevistes a un pare/mare d'origen equatorià, marroquí, rus, romanès o ucraïnès.

Taula 1. Perfil bàsic de les entrevistes en profunditat

	Demarcació Barcelona		Demarcació Tarragona		Demarcació Lleida		Demarcació Girona		Total
	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	Home	Dona	
Director/a	-	3	-	1	-	2	--	2	8
Cap d'estudis	-	1	-	1	-	-	-	1	3
Professor/a infantil	-	3	-	2	-	2	-	2	9
Professor/a primària	-	4	-	2	-	2	-	-	8
AMPA	1	4	-	2	-	2	1	2	12
Equador	1	3	-	1	-	2	-	-	
Marroc	2	4	1	2	-	2	-	1	
Romania	-	1	-	-	-	-	-	1	27
Rússia	-	-	-	1	-	-	-	-	
Ucraïna	-	2	-	1	-	1	-	1	
Total	4	25	1	13	-	13	1	10	67

Com a complement de l'anterior, es va fer un treball etnogràfic a quatre CEIP per identificar, més enllà de l'obtingut amb les entrevistes, quina és la dinàmica de relació i els seus factors facilitadors i dificultadors. La recollida de la informació ha estat qualitativa a través de diaris de camp que posteriorment s'han analitzat. A continuació, amb noms ficticis, presentem un breu perfil dels centres on s'ha estat fet el treball.

L'Escola L'Albada es troba en una població mitjana de les comarques gironines, en una zona marcada per la immigració. L'escola és petita, d'una sola línia. Fa molts anys que funciona i ha tingut una població diferent en funció de quins han estat els habitants del barri. L'any 1983 va ser considerada escola d'acció especial, se'ls va concedir una mestra de suport d'educació especial i també es va posar en marxa l'aula taller. Des d'aquell moment, sempre s'ha tingut una especial atenció cap a l'escola, i això permet que el centre pugui mantenir recursos (materials, econòmics i humans) que procurin una millor atenció als infants.

L'Escola Les Garrigues està situada en una població mitjana i és d'una sola línia, des de P3 fins a 6è de primària, i escolaritza un total de 206 alumnes. La història de l'escola està marcada per la immigració nacional o estrangera, ja que bona part del seu alumnat ha viscut un procés migratori o ha estat fill de famílies d'origen estranger. Actualment,

el 78% de l'alumnat és de nacionalitat estrangera. Moltes de les persones autòctones que viuen al barri porten els seus fills i filles a escoles concertades per evitar el nombre d'immigració que s'hi ha concentrat.

Escola El Farriol. L'escola està situada en un barri de classe treballadora. El centre es va crear el 1965 i va començar amb dues línies. Era un centre molt tradicional en les seves pedagogies (molts dels seus professors eren vells mestres del franquisme) i la gent del barri no escollia aquesta escola. Amb el temps, però, com que hi havia places vacants, quan van començar les onades migratòries, es va anar omplint amb alumnat immigrant, fins al punt que avui dia els alumnes membres de famílies immigrades constitueixen el 85% de l'alumnat.

L'**Escola El Roure**, situada en una ciutat de l'àrea metropolitana de Barcelona, té una població que ha crescut per l'arribada de diversos fluxos migratoris. Es defineix com una escola que treballa a través de: l'educació integral, l'educació democràtica, l'educació plural (respecte a la diversitat sociocultural i la coeducació), l'educació per una escola catalana, l'educació comprensiva (respectar la diversitat de capacitats i de ritmes d'aprenentatge), l'educació activa i l'escola oberta (afavorir la participació dels pares i mares en el procés educatiu i fomentar la participació de les famílies i de l'AMPA).

2. La participació de les famílies estrangeres als CEIP

■ 2.1. La participació de les famílies estrangeres: les entrevistes

L'estudi ha partit del fet que els discursos afavoridors de la participació de les famílies a l'escola s'han incrementat notablement els darrers anys i, malgrat això, hi ha resistències des dels diferents agents implicats perquè aquesta participació es materialitzi. Sembla de sentit comú pensar que és important que les famílies s'impliquin, participin, es relacionin amb els professionals que tenen a càrrec els seus fills, però no és fàcil canviar la dinàmica històrica de distància i desequilibri en la relació.

Els representants dels centres escolars entrevistats han destacat la importància que hi hagi una bona relació i la necessitat de treballar conjuntament família, escola i entorn per la millora de la qualitat de l'aprenentatge i l'èxit de les polítiques d'integració i convivència. Més concretament, creuen que cal una participació activa de tots els membres de la comunitat educativa per assolir aquests objectius comuns.

El que en un inici definírem com a escoles més o menys obertes a la relació i a la participació de les famílies, que va servir per fer una tria de centres on fer les entrevistes, ara es presenta més complex del que al principi es podria preveure. Cal tenir en compte si el grau d'obertura/tancament és real (si es produeix a la pràctica), si és un discurs o les dues coses alhora. Al mateix temps, la riquesa de les relacions i la seva rellevància per a l'escolarització de l'alumnat depèn tant de les famílies, de la política del centre (equip directiu), com de les actituds individuals dels docents. I també depèn del nivell educatiu. A

l'educació infantil, en comparació dels nivells superiors, les relacions informals i formals entre família i escola són més freqüents i més riques. Especialment, les relacions informals, moments de comunicació puntual, sovintegen més. A mesura que pugem en el nivell educatiu aquestes es van reduint, influenciades per les mateixes actituds de l'equip directiu, els docents, les famílies i l'alumnat.

Un dels moments clau (sobretot quan arriba una nova família) és l'inici de curs, l'acollida que es fa i les informacions mútues que es transmeten entre la família i els professionals dels centres. Al començament de cada curs, l'equip directiu i el conjunt del professorat intenta proporcionar informacions bàsiques i útils a les famílies: organització, normes de funcionament, drets i deures de les famílies, formalitats administratives, canals i llengua de comunicació, etc. En aquesta primera informació ja es copsa el que és més important des del punt de vista de l'escola, quines són les regles del joc, el rol de les famílies i el grau d'implicació/participació que se sol·licita. Posteriorment, diàriament s'anirà definint encara més el rol que s'atribueix a les famílies. El desequilibri de poder en la definició i la negociació de com ha de ser la relació es fa evident en aquesta primera aproximació, i també s'anirà palesant després. Les famílies aprenen quin és el seu rol.

Un altre dels moments que es consideren clau són les tutories. En aquestes es dona una relació directa entre professorat i mares i pares d'alumnes, i això fa que les famílies les considerin importants, ja que implica directament els fills i es parla del que més els interessa. Altres moments col·lectius no són tan valorats, ja que es tracta de qüestions no sempre prou interessants per a les famílies i d'aquí que es redueixi la participació. Aquesta augmenta quan hi ha alguna qüestió concreta per resoldre; és a dir, les situacions conflictives i/o de tensió fan incrementar la implicació en aquestes activitats de participació més col·lectives, així com quan es donen informacions noves i interessants. Amb certa freqüència apareix el comentari que ja se sap el que diran o que sempre repeteixen el mateix; si això és real, es desincentiva la implicació.

La definició de participació que han fet els nostres entrevistats, sobretot els professionals, sovint depèn de la implicació de les famílies en les activitats i reunions organitzades pel centre escolar i per l'AMPA, així com de l'adhesió com a soci. S'acostuma a considerar una feble participació quan no es mostra interès per aquests tipus d'activitats, llavors se'ls veu com a espectadors, no com a actors. L'estudi ens ha indicat que entre els obstacles per assolir més participació destaca la manca de temps per poder respondre a aquesta oferta i el nivell de coneixement de la llengua de comunicació de l'escola, no tant l'interès de les famílies, tot i que n'hi ha que no creuen que sigui important aquest tipus d'implicació.

En segon lloc, apareix la falta d'una bona i real política d'acollida i comunicació als centres escolars com un altre obstacle que cal tenir en compte. Quan les famílies tenen la sensació que l'escola fa una acollida de mínims i no transmet interès per establir cap relació, llavors perceben que no se cerca la participació de les famílies, tot i que es digui que sí. El mateix passa amb l'AMPA que no aconsegueix convèncer les famílies perquè s'impliquin i col·laborin en les activitats que s'organitzen quan, amb el discurs de la im-

portància d'inscriure-s'hi i implicar-s'hi, les famílies perceben que no és real. Detectem associacions que no volen realment que totes les famílies s'hi impliquin, altres transmeten la sensació que el que es vol són cotitzants a l'AMPA o no expliquen prou bé les activitats que fan, el motiu de fer-les... Això fa que si el que ofereix l'associació (menjador escolar, activitats extraescolars, socialització dels llibres de text...)³ no interessa, no creuen que sigui important inscriure-s'hi i, si interessa, fa que creguin, una part important, que pagant i rebent aquests serveis és suficient, ja que en el fons no es vol que s'hi impliquin o no és necessari anar més enllà atès que n'hi ha d'altres que ho fan.

Les entrevistes han apuntat que l'origen de les famílies pot, en algun moment, identificar formes de relació i participació entre família i escola, sobretot construïdes per l'experiència en el sistema educatiu d'origen (i també de destinació). L'experiència prèvia al país d'origen i la que s'ha tingut al de destinació va definint quina és la manera correcta de relació amb l'escola i els seus professionals, i què és la participació. Tot i això, els entrevistats també han coincidit a dir que no es tracta d'una relació lineal entre origen i formes/estratègies de relació, ja que també està força condicionada per les expectatives que es disposen en l'escola i en la relació i per la resposta que es dona des dels centres escolars.

Les expectatives escolars que es construeixen les famílies requereixen grans esforços per poder assolir-les i la gestió del projecte escolar no sempre els resulta fàcil. Aquesta gestió depèn de cada família, dels seus recursos socioeconòmics, culturals i educatius, del coneixement del sistema educatiu i del seu funcionament, que condicionen les estratègies per a la materialització de les seves ambicions. Segons els professionals, les famílies, tot i que poden tenir expectatives educatives elevades, ensopeguen amb el handicap que no els resulta fàcil trobar les eines, les estratègies i els criteris per gestionar-les de manera eficaç per avançar cap a la materialització d'un projecte. Comparant famílies estrangeres, els entrevistats de les escoles coincideixen a dir que les famílies marroquines són les que tenen més dificultats per gestionar l'escolarització dels fills (ho exemplifiquen amb la poca presència d'aquestes famílies en reunions, el poc suport que proporcionen en els deures dels seus fills, el baix encoratjament per la continuïtat en l'ensenyament postobligatori...). En contrast, les originàries d'Equador,⁴ Rússia i Ucraïna són més ben valorades des d'aquest punt de vista, ja que demostren estar més disposades a executar el projecte que tenen plantejat. Dit això, novament s'afirma que no es pot generalitzar i que internament sempre és possible detectar famílies que fan una gestió del projecte escolar excel·lent (sovint influenciada pel nivell cultural i educatiu dels progenitors), mentre que altres no en són capaces o no ho volen fer. A més, és comú indicar entre els entrevistats la dificultat que tindran tots per materialitzar projectes educatius postobligatoris i, sobretot, universitaris.

3. Vegeu Garreta (2008).

4. Apareix que les famílies més implicades són les procedents de països d'Amèrica del Sud (en el nostre cas ens hem centrat en equatorians) i s'atribueix al coneixement de la llengua i a un millor coneixement del sistema educatiu.

■ 2.2. El punt de vista etnogràfic de la participació de les famílies estrangeres als CEIP

Des del punt de vista etnogràfic, abans de tractar els aspectes concrets que es desprenen de l'anàlisi dels quatre centres on s'ha fet el treball de camp, ens hem de referir a una qüestió més general que s'ha anat evidenciant al llarg de la realització d'aquest: la necessitat de clarificació conceptual. Entorn d'aquesta qüestió es tendeix a fer servir un conjunt d'idees no sempre ben definides i amb uns límits no gaire ben establerts, de manera que es barregen i es confonen sovint arbitràriament, i impedeixen l'anàlisi de la realitat i la presa de posicions dels mateixos actors implicats en aquests processos. No és només que els models ideals de cada agent puguin ser diversos, sinó que sovint estan poc definits (no sols entre uns i altres, sinó també per a una mateixa persona): parlem del mateix quan parlem de la participació de les famílies a l'escola i quan parlem de la relació de les famílies amb l'escola? On comença i on acaba aquesta participació? Inclou el dret a estar informats de tot allò important que passa a l'aula on estudien els fills? Sovint no és així, sovint no es considera necessari tenir els pares informats, però al mateix temps sabem que la informació és un requisit previ i necessari per a la participació.

Aquestes qüestions són importants perquè si no ho són, fàcilment tendirem a identificar la participació amb la participació en les estructures de participació i representació creades a les escoles. En aquest sentit, hem d'assenyalar que als quatre centres on hem fet el treball de camp hem observat que s'hi han creat estructures de participació i de relació de les famílies amb l'escola (canals de participació estructurats o formals), però que alhora hi ha formes de participació i de relació que podríem qualificar d'espontànies o menys formals. Els consells escolars o les AMPA són exemples clars de les estructures de participació organitzada i formal, mentre que la possibilitat de parlar amb el mestre/a del propi fill o filla quan se'l va a recollir a l'escola és un exemple de les formes de relació i participació més informals. I aquestes segones formes de participació-relació són tan o més importants que les primeres.

Si analitzem quina és l'eficàcia d'aquestes formes de participació-relació i en quina mesura són efectivament utilitzades per les famílies, constatem la feblesa de les estructures o els mecanismes de participació que els centres educatius posen en marxa. Comprovem que moltes de les plataformes de participació desenvolupades als centres escolars estan clarament infrautilitzades. En molts casos calen veritables esforços dels equips directius per evitar que aquestes estructures de participació i representació quedin vacants. Podríem dir que aquests mecanismes acaben essent estructures buides de contingut. Podríem qualificar aquesta situació com de formalisme: s'activen els mecanismes, les estructures, però sovint no acaben essent usades ni com a mecanismes de representació ni com a estructures per a la participació real de les famílies a les escoles.

A la vista dels quatre casos analitzats, pensem que podem plantejar una hipòtesi: més enllà del fet que les famílies se sentin més còmodes amb les formes de participació directa i informal (poder parlar amb el mestre/a sobre el propi fill o filla, passar pel despatx de direcció per resoldre algun dubte o problema), les formes de relació i participació més

estructurades i formals funcionen més eficientment quan el seu impuls va acompanyat d'un procés de reflexió sobre les idees, la filosofia i els valors que li donen sentit. El sentit pot ser general (creure que la participació de les famílies és important) o concret (tenir interès per apropar l'escola a la comunitat, com és el cas de l'escola L'Albada). Quan el funcionament d'aquestes estructures és rutinari (s'activen o existeixen només perquè s'han d'activar), aquestes esdevenen formes buides (ja ho hem dit: les AMPA o els consells escolars d'El Roure o El Farriol en són un exemple).

Creure en la participació dels pares (en el paper que tenen a l'escola o en els drets que tenen com a pares d'uns fills que l'escola custodia i amb qui passen un grapat d'hores) o tenir interès en ells (perquè reforça el vincle de l'escola amb el barri) fa que es generin dinàmiques diferents. S'han observat diferències notables entre centres amb percentatges elevats de població immigrada que disposen de mecanismes i estructures de participació similar, però que es diferencien notablement a l'hora de creure realment en aquestes formes i apostar clarament per aquestes (i dotar-les de contingut real). I aquestes diferències generen dinàmiques de relació diferents. Un cas és el de l'escola L'Albada, on l'interès per reforçar el vincle entre escola i comunitat és molt gran i es tradueix en una colla d'iniciatives que faciliten la presència dels pares i mares a l'escola, en horari escolar o fora d'aquest horari, en què les restriccions d'accés són pràcticament inexistentes (les mares poden passar al pati i fins i tot accedir a l'aula) i en què és fàcil parlar tant amb les mestres com amb la directora (no cal demanar hora). A l'altre extrem hi podem trobar el cas de l'escola El Roure, on l'accés al centre està molt més regulat i les trobades amb mestres són més difícils (és més difícil que es produeixin de manera espontània i s'han establert canals per sol·licitar-les: per exemple, a través de l'agenda).

La recerca duta a terme als quatre centres també ens il·lustra sobre un altre fenomen: quan als centres s'observen formes de relació-participació que funcionen de manera eficient (més enllà del formalisme, hi ha un projecte de centre més o menys compartit, uns objectius i una filosofia clara), també s'observen moltes altres maneres de relació-participació més informals, menys estructurades. Entenem que aquestes pràctiques més informals apareixen com a conseqüència de l'aposta clara del centre (més o menys compartida): en la mesura que el que s'assumeix és una filosofia, uns objectius, etc. (i no simplement uns mecanismes, plataformes, estructures); aquesta filosofia acaba impregnant moltes altres dinàmiques del centre (quan el que s'assumeix són només les estructures, aquesta contaminació difícilment es produeix, o, si es produeix, és a través de mestres amb –ara sí– determinades actituds).

En canvi, val la pena assenyalar que sovint als centres es tendeix a donar prioritat a estructures de participació que difícilment fan aquest paper de revulsiu. Un exemple poden ser les AMPA o els consells escolars: en la majoria dels casos la representació dels pares i mares al Consell Escolar no ha funcionat de manera espontània (a tres dels quatre centres ha calgut l'impuls de l'equip directiu per evitar que les places quedin vacants). Quan des dels centres es dóna prioritat a les AMPA com a principal (o única) forma de relació i participació de les famílies, aquestes AMPA difícilment acaben funcionant (o

funcionen a partir d'una única persona o perquè al darrere hi ha l'equip directiu que la fa funcionar, etc.). L'existència de l'AMPA no és suficient a l'hora de potenciar la participació. Per generar relacions i formes de participació més intenses cal donar prioritat a altres formes de relació i de participació més directes.

D'altra banda, les quatre etnografies il·lustren una altra qüestió que cal tenir present si el que volem és impulsar la relació de les famílies amb l'escola: als quatre centres educatius hem pogut constatar la dificultat d'articular projectes compartits pel conjunt del professorat. A les quatre escoles hem pogut documentar diferents dinàmiques i situacions, però a totes quatre també hem pogut documentar resistències a l'establiment de formes de participació i de relació més intenses i més fluides: tant a l'escola L'Albada, com al Farriol, al Roure i a Les Garrigues. Pensem que aquesta realitat cal tenir-la present en dos sentits: (1) perquè ens informa de la dificultat d'impulsar projectes col·lectius en entorns professionals gelosos a l'hora de preservar l'autonomia individual, i (2) perquè informa que més enllà d'un discurs aparentment progressista i obert entorn de l'educació escolar, també s'hi amaguen actituds acomodades, poc disposades al canvi i adaptades a les rutines de treball establertes actualment. Possiblement també hi ha posicions de tancament: més enllà de les rutines pot haver-hi posicions contràries a la participació i partidàries de delimitar els camps. De fet, als quatre centres hem observat l'existència de posicionaments individuals diferenciats en relació amb la participació de les famílies (centres en els quals davant d'un projecte d'obertura a les famílies s'observen discrepàncies i opcions de desvinculació i centres on alguns mestres reclamen iniciatives més participatives i obertes).

Això ens duu a una altra qüestió: fins a quin punt aquestes diferències es poden reduir a qüestions d'actitud? Evidentment, a cada escola hi trobem casos particulars, mestres que faciliten més aquesta participació al costat d'altres amb qui la relació és més difícil i esdevé menys habitual. És poc probable que les dinàmiques siguin homogènies dins de cadascun dels centres. Ara bé, les diferències observades no les hauríem de considerar només diferències de sensibilitat o d'actitud. Reduir aquestes diferències a una qüestió de sensibilitat o d'actitud personal és excessivament reduccionista, ja que en alguns centres la relació amb les famílies i la seva participació als centres és més plena i més fluida perquè els mecanismes que es posen en marxa s'acompanyen d'idees i preses de posició que els donen sentit. Quan s'impulsa la participació perquè hi ha uns objectius clars o perquè es comparteix una filosofia que és coherent amb les mesures que s'adopten o que les justifiquen, no es pot seguir parlant d'actituds estrictament personals. O dit d'una altra manera: la variable personal sempre compta (sempre hi haurà persones més acollidores, més accessibles, més empàtiques o més simpàtiques que altres), però no es pot fer dependre el desenvolupament de les polítiques de relació dels centres amb les famílies (a quina informació tenen dret, a quins espais poden accedir, sobre quines qüestions poden o han de dir alguna cosa) d'aquestes variables. Precisament perquè es tracta de polítiques (de delimitació d'espais, de reconeixement de drets i de l'articulació de mecanismes perquè aquests es facin efectius) i l'impuls de les polítiques depèn so-

bretot dels principis, de les idees, de les preses de posició. El seu impuls serà efectiu en la mesura que aquestes idees rebin suport (per l'equip de professorat) o es determinin des de dalt (el Departament d'Ensenyament en aquest cas). Que es tracta de polítiques ho veiem també quan la relació famílies-escola és coherent amb l'estratègia dissenyada des d'un centre per garantir-ne la supervivència (escola L'Albada) o quan és descartada perquè no aporta res al projecte de futur d'un altre centre (escola El Farriol).

Finalment, l'anàlisi dels quatre centres ens ha permès plantejar una hipòtesi (que caldria contrastar amb una mostra més gran de centres de tot Catalunya) sobre quines són les circumstàncies que afavoreixen el desenvolupament d'iniciatives (propostes, mecanismes, apostes clares) eficaces per al reforçament de la relació de les famílies (i, si escau, específicament de les famílies immigrades) amb les escoles. Veiem que el desencadenant acostuma a ser les necessitats dels centres (més encara si la necessitat acaba condicionant la mateixa supervivència del centre), més que no pas les necessitats dels alumnes (discursos pedagògics sobre la integració, l'èxit escolar o altres). Els quatre centres observats ens han facilitat l'observació de realitats en aquest sentit molt contrastades.

Després de presentar els aspectes generals que s'han observat de la relació entre les famílies i l'escola, ara ens centrarem en les formes de relació i de participació que hem copsat entre l'escola i les famílies immigrades al llarg del procés etnogràfic. En general, no s'han observat dinàmiques de relació i de participació de les famílies d'origen estranger amb l'escola diferents de les que s'observen per a la majoria de la població no immigrada. És a dir, les famílies estrangeres utilitzen els mateixos canals de comunicació i de seguiment de l'escolarització dels seus fills i de contactes amb el centre que les famílies autòctones. Només hem d'exceptuar que en determinats col·lectius, quan les dones no dominen la llengua de comunicació amb l'escola, aquestes passen a ocupar una posició secundària en la relació família-escola, tot i ser les responsables de l'educació dels fills, ja que el paper d'interlocutor amb l'escola tendeix a fer-lo l'home.

Quant a les formes i intensitat de participació, són semblants a la resta de famílies, una intensitat que és bastant baixa, tot i el suport extern que tenen algunes de les escoles estudiades per dinamitzar l'AMPA i la participació de les famílies a l'escola. En el cas que l'AMPA estigui formada per persones d'origen immigrant, els factors que apareixen com a determinants de la participació i del dinamisme de l'AMPA són un cert desconeixement d'algunes de les pautes de relació entre l'escola i l'associació, i també una manca de coneixement de les funcions de l'AMPA i del context socioeducatiu que envolta el centre educatiu. Per aquest motiu, en dues de les escoles estudiades, la direcció del centre tutela l'associació de pares i mares amb l'objectiu que aquesta vagi prenent autonomia i tingui capacitat per impulsar iniciatives.

A les escoles sí que observem maneres de treballar que contribueixen a potenciar especialment la participació i a enfortir les relacions de l'escola amb les famílies d'origen immigrant. Estem parlant de les estratègies d'acolliment que en una mesura o una altra implementen tots els centres estudiats. Cal esmentar, però, que a les escoles on hi ha

més consciència dels reptes que presenta l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger s'apliquen estratègies d'acolliment més elaborades que tendeixen a mostrar un model d'escola obert a les famílies. Altres formes de potenciar la participació de les famílies a l'escola es concreten a través d'estratègies formatives dirigides als progenitors, com poden ser cursos de català o d'informàtica. Aquests cursos s'imparteixen amb el suport d'organitzacions externes a l'escola però que col·laboren estretament amb els centres per dinamitzar la participació de les famílies, amb l'objectiu d'aproximar-les a la realitat socioeducativa de l'escola i al procés formatiu que viuen els seus fills. Un darrer tipus d'acció que s'impulsa en dos dels centres estudiats per fomentar la relació i la participació de les famílies a l'escola, és l'articulació des dels centres educatius d'accions dirigides a atendre les necessitats de la població d'origen immigrat, unes necessitats que van associades al bagatge formatiu de les famílies i a la precarietat econòmica i social que afecta un nombre important d'aquestes.

Hi ha qüestions econòmiques (dificultats econòmiques, pobresa...) i laborals (inestabilitat laboral, jornades laborals molt llargues...) que condicionen de manera important la vida diària d'aquestes famílies (en la mesura que determinats perfils sociolaborals es fan més presents entre les famílies immigrades que entre la resta de famílies, tot i que no en són gens exclusives). Reiteradament des dels centres s'ha exposat que un dels factors que incideixen de forma important en la relació entre la família i l'escola són les llargues jornades laborals a les quals són sotmesos molts treballadors d'origen estranger. Ara bé, els condicionaments econòmics i laborals esmentats també mostren altres cares, ja que de vegades afavoreixen determinades formes de relació, com, per exemple, el fet que un nombre important de mares no treballi és aprofitat per alguna escola per afavorir la seva participació en determinats espais de relació o de formació que impulsa el centre educatiu o s'impulsen des de l'escola.

També hem observat que no totes les famílies són sensibles a les mateixes estratègies per afavorir la relació i la participació d'aquestes a l'escola (és a dir, determinades iniciatives poden afavorir un augment de les relacions amb determinades famílies, però el poden inhibir en altres). En aquest sentit, cal tenir en compte que les escoles, quan implementen accions per afavorir la relació i la participació de les famílies, han de tenir en compte que el concepte d'escola com a espai públic i espai de cultura pública té entre les famílies d'origen immigrat una diversitat d'accepcions que comporta que la relació entre espai privat (l'espai de la família) i espai públic (espai de l'escola) mostri unes fronteres diferents de les que tradicionalment han marcat la relació família-escola. En general, per a les famílies d'origen estranger, l'escola és un espai de saber ben valorat, però cal tenir en compte que els valors culturals i educatius que sovint dominen l'espai familiar no són sempre coincidents amb els valors dominants a l'escola, fet que pot comportar que algunes famílies s'inhibeixin davant de certes pràctiques escolars (en alguns casos pel seu caire assimilador). Un altre aspecte que cal tenir en compte per parlar d'inhibició en la participació és que algunes famílies considerin que el fet d'escolaritzar els seus fills ja és per si mateix una manera de participació suficient.

Les diferències en el bagatge educatiu i formatiu dels pares i mares són uns factors que també cal tenir en compte per interpretar les relacions entre les famílies i els centres escolars: quan el paper de l'escola és més proper al que la família li atorga, les possibilitats d'entesa (i, per tant, possiblement de relació, però no necessàriament de participació) s'incrementen notablement. Hem pogut recollir com les escoles valoren la seva relació amb les famílies segons el grau d'experiència escolar que tenen els pares i les mares, i segons el grau d'adhesió d'aquestes a la cultura que promou la institució escolar. Aquesta anàlisi ens porta a expressar que és necessari que les escoles i les AMPA prenguin posicions comprensives amb la diversitat d'experiències o d'inexperiències escolars que tenen els pares i les mares. Cal que s'actui per superar les dificultats de comunicació, sobretot en aquelles dones que tenen mancances importants d'alfabetització i que són presents en diferents espais de relació amb l'escola sovint des del silenci. Cal que l'escola, si vol aconseguir la relació i la participació de les famílies que se senten més allunyades del projecte escolar, generi espais de trobada i sàpiga compaginar les normes escolars i les situacions d'exclusió que afecten algunes famílies. A través de les etnografies hem pogut detectar que, quan l'escola construeix aquests espais de trobada, la relació i la participació de les famílies a l'escola creixen de forma important.

Per finalitzar, hem d'indicar que en cap dels centres no es planteja que la relació i la participació de les famílies immigrades sigui més necessària que la relació i la participació de la resta de famílies. El que sí que es plantegen dos dels centres estudiats que tenen un percentatge molt alt d'alumnes fills de famílies immigrades i que tenen un interès declarat per millorar la participació de les famílies, és la necessitat que les famílies d'origen immigrant facin un pas endavant i s'impliquin més en l'AMPA i en els òrgans participatius de l'escola, però el que considerem més important és que aquests centres també estan implementant, amb més o menys timidesa, accions per millorar les relacions família-escola més enllà de la participació formal.

3. Conclusions

Una idea que ha estat plantejada al llarg d'aquest article i que creiem que és cabdal per situar el nostre discurs i les accions que se'n deriven és que per impulsar la participació de les famílies a l'escola cal que prèviament es defineixi amb claredat el concepte i el sentit que s'hi vol donar (participar per què i per a què). Si no es parteix d'aquesta qüestió bàsica, difícilment es podrà construir un consens al voltant de la participació que doni respostes a la necessitat que tenen tant els centres com les famílies.

Les quatre propostes que presentem haurien de permetre avançar de forma significativa en la millora i l'impuls de la participació de les famílies a l'escola, i no sols de les famílies immigrades. I és que, com hem vist al llarg de la recerca, i tal com hem explicat en aquest article, la condició immigrada d'algunes famílies no genera diferències impor-

tants, sinó que en la majoria de casos el que fa és accentuar algunes problemàtiques que són compartides pel conjunt de les famílies.

4. Propostes d'actuació

En la línia de l'article es poden dissenyar quatre propostes que recullen bona part de les reflexions i observacions fetes al llarg de la recerca:

1. Si es considera que cal impulsar la participació de les famílies a (o amb) l'escola, cal que aquest impuls adopti clarament la forma d'una política (i, per tant, que es consideri en quina mesura i de quina manera ha de ser marcat, seguit o dirigit des del mateix Departament d'Ensenyament). Com s'ha dit al llarg del text, no es pot deixar que la participació depengui exclusivament d'actituds personals, però tampoc de la conveniència absoluta del centre, per aquest motiu cal una posició clara del Departament vers la participació de les famílies de l'escola.

2. Cal treballar perquè aquesta aposta política vagi més enllà de la creació d'estructures formals de participació. Cal generar una **cultura de la participació** i, si bé sempre seran possibles diferents actituds i posicionaments individuals davant d'aquesta aposta, cal treballar perquè aquesta cultura de la participació vagi impregnant l'àmbit de l'escola. Evidentment, com a contrapès al que acabem de dir, caldrà ser clars a l'hora d'establir límits o d'indicar fins a on aquesta cultura participativa ha de ser imperativa i en quins àmbits ha de dependre de l'acció, la resposta o la voluntat d'uns o altres actors (cal respectar que hi hagi centres o comunitats que vagin més enllà que altres).

3. Perquè tot això sigui possible, cal **millorar la formació i la informació** que tenen els centres sobre els sistemes educatius dels diferents països d'origen de les famílies presents als seus centres, sobre les experiències d'acollida i d'impuls de la participació amb èxit o més interessants, sobre les possibilitats d'articulació dels centres escolars amb altres centres o organismes (per fer de l'escola un punt de referència de l'àmbit social i educatiu), entre altres. Per abordar totes aquestes qüestions (algunes són clau, com l'acollida, que encara avui en molts centres està poc desenvolupada) s'haurien d'incloure en la formació bàsica del professorat (al marge que també es treballin en la formació contínua o en experiències pilot).

4. També caldria **facilitar els recursos a les escoles** per incentivar la comunicació amb les famílies quan aquesta resulta complicada, per exemple, els serveis de traducció, però també davant de combinacions horàries impossibles. Podríem parlar de serveis de mediació (que no tenen per què utilitzar-se només davant l'esclat de conflictes) o en general de donar a l'escola els suports externs que de vegades necessita.

Bibliografia

- ARDOUZ, R. *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, 1995.
- AZNAR, P. "Interacción en contextos educativos: la relación familia-escuela". *Revista de Ciencias de la Educación* 174, 1998, p. 205-216.
- CHRISTENSON, S. L.; ROUNDS, T., i GORNEY, D. "Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success". *School Psychology Quarterly*, 7, 1002, p. 178-206.
- DUBET, F. "La laïcité dans les mutations de l'école". A: M. Wiewiorka. (dir.) *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. Paris: Ed. La Découverte, 1997, p. 85-112.
- GARCÍA BACETE, L. *La escuela de padres y madres*. Madrid: CEAPA, 2003.
- GARRETA, J. "Ethnic minorities in the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to intercultural education". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 30, 2, 2006, p. 261-279.
- GARRETA, J. (ed.) *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida, Universitat de Lleida y Fundación Santa María, 2007.
- GARRETA, J. *La participación de las familias en la escuela: las asociaciones de madres y padres de alumnos*. Madrid: CIDE/CEAPA, 2008.
- GARRETA, J.; LLEVOT, N., i BERNAD, O. *La relació família d'origen immigrat i escola primària de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2011 (no publicat).
- JAEGGL, J. M.; OSIEK, F., i FAVRE, B. *Familles, école et quartier. De la solitude au sens: échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Genève: Service de la Recherche en Education, 2003.
- MAULINI, O. "La collaboration parents-enseignants dans l'école publique." *La Revue des Echanges*, 15 (4), 1997, p. 3-14.
- MONTANDON, C. i PERRENOUD, P. (dir.) *Entre parents et enseignants un dialogue impossible?* Berne: Lang, 1994.
- ROCHEX, J. Y. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- TOURAINÉ, A. "Les mouvements sociaux: objet particulier ou problème central de l'analyse sociologique". *Revue Française de Sociologie* núm. xxv, 1984, p. 3-19.

Resumen

En Cataluña los discursos académicos y de la administración han ido evolucionando hasta que se han impuesto aquellos que apuntan que la relación entre la escuela, la familia y el entorno es clave para el éxito escolar del alumnado y el buen funcionamiento del sistema educativo. A pesar de esta evolución, en la práctica el cambio es lento y, a menudo, complicado, ya que aparecen resistencias por parte de ambas instituciones, familia y escuela, a causa del hecho que han mantenido una relación marcada por el desequilibrio de poder. El artículo analiza, a través de entrevistas en profundidad y trabajo etnográfico realizado en centros de educación infantil y primaria de Cataluña, las dinámicas de participación de las familias de origen extranjero en la escuela y como la escuela y sus profesionales facilitan esta implicación (o no). Una de las principales conclusiones es la distancia que aún existe entre el discurso de la participación y la práctica cotidiana.

Palabras clave: escuela, familia, participación, inmigración.

Abstract

The discourses by academics and the administration in Catalonia have evolved to a point where the dominant ones are those that state that relations between the school, the family and the environment are the key to success among students and the good working of the education system. Despite this evolution, in practice, the change is slow and often complicated, given that there is resistance among both the school and the family, as their relations have been marked by an imbalance of power. Through in-depth interviews and ethnographic studies carried out in pre-school and primary education centres in Catalonia, the article analyses the dynamics of participation of foreign families in the school and how the school and the professionals in it facilitate (or not) this involvement. One of the main conclusions is that there is still a considerable distance between the discourse of participation and the every-day practice.

Keywords: school, family, participation, immigration.

Résumé

En Catalogne, les discours universitaires et de l'administration ont évolué ces dernières années et ceux qui suggèrent la relation entre l'école, la famille et l'environnement sont déterminants pour la réussite des élèves et pour le bon fonctionnement du système éducatif. Malgré cette évolution, le changement est visiblement lent et souvent complexe, puisque des résistances apparaissent dans les deux institutions: la famille et l'école, à cause des rapports qu'elles ont entretenus qui sont caractérisés par un déséquilibre de

pouvoir. À travers des entretiens en profondeur et des travaux ethnographiques réalisés dans des établissements d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire en Catalogne, l'article analyse la dynamique de la participation des familles étrangères à l'école et la façon dont l'école et ses professionnels facilitent (ou non) cette implication.

Mots-clé: école, famille, participation, immigration.



Josep Lluís Cleries, conseller de Benestar Social i Família; Salvador Giner, president de l'Institut d'Estudis Catalans, i Claudi Alsina, secretari general del Consell Interuniversitari de Catalunya. Acte de benvinguda de la VI Jornada de Recerca i Immigració, celebrada el dia 22 de juny de 2011 a l'Institut d'Estudis Catalans.



Mireia Trenchs, Victòria Miquel i Ibés M. Álvarez durant la VI Jornada de Recerca i Immigració, celebrada el dia 22 de juny de 2011 a l'Institut d'Estudis Catalans.



Andreu Termes, Xavier Aragall, Jordi Feu i Òscar Prieto durant la VI Jornada de Recerca i Immigració, celebrada el dia 22 de juny de 2011 a l'Institut d'Estudis Catalans.



Magda Garcia, Carme Oliver, Jordi Garreta i Josep Miquel Palaudàrias durant la VI Jornada de Recerca i Immigració, celebrada el dia 22 de juny de 2011 a l'Institut d'Estudis Catalans.



Sala Prat de la Riba durant la VI Jornada de Recerca i Immigració, celebrada el dia 22 de juny de 2011 a l'Institut d'Estudis Catalans.



Xavier Bosch, director general per a la Immigració, i Pere Pardo, director executiu de l'AGAUR durant la cloenda de la VI Jornada de Recerca i Immigració, celebrada el dia 22 de juny de 2011 a l'Institut d'Estudis Catalans.

En col·laboració amb:



Generalitat de Catalunya
**Departament d'Economia
i Coneixement**



Agència
de Gestió
d'Ajuts
Universitaris
i de Recerca