

ACOMPANYAMENT A L'ESCOLARITAT A FAMÍLIES NOUINGUDES O D'ORIGEN IMMIGRAT. ORIENTACIONS I CRITERIS PER A LA INTERVENCIÓ DELS AJUNTAMENTS

Informe encarregat per l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona a l'empresa *Aliusmodus*, redactat per Marta Casas Castañé i Alba Casas Deseures amb l'assessorament de Marta Comas Sàbat i Rafael Crespo Ubero

Barcelona, juliol de 2011



**Diputació
Barcelona**

| Àrea d'Educació

aliusmodus

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	5
Presentació	6
Metodologia de treball i estructura del document	6
1. ORIENTACIONS EN MATÈRIA D'ACOMPANYAMENT A L'ESCOLARITAT A LES FAMÍLIES NOUINGUDES O D'ORIGEN IMMIGRAT	9
1.1. Acompanyament a l'escolaritat	10
1.2. Famílies nouvingudes o d'origen immigrant	15
1.3. Diversitat cultural: aproximació conceptual	19
• Revisió del concepte de cultura	19
• Procés d'adquisició i/o aprenentatge de la cultura	20
• Visions reduccionistes i determinisme cultural	21
• Especificitats dels fills i filles de famílies immigrades	21
1.4. Principals necessitats detectades	23
• Necessitats de les famílies	23
• Necessitats de l'administració local i dels centres	24
• Necessitats dels centres vinculades a la incorporació d'alumnat nouvingut	26
2. CRITERIS PER A LA INTERVENCIÓ DELS AJUNTAMENTS	29
2.1. Marc de referència	30
• Marc legal i competencial	30
• Marc català d'acció política: el Pacte Nacional	32
• Disposicions de la Llei d'Educació de Catalunya vinculades al món local	33
2.2. Principis i criteris d'acció	36
2.3. Tractament de les especificitats vinculades al fet migratori i la diversitat cultural	40
• Atenció als múltiples factors de diversitat	40
• Identificar el propi biaix cultural	40
• Identificar els elements vinculats al procés migratori	41
• Atendre les especificats culturals	42
• Treball específic amb infants i joves	44
2.4. Oportunitats d'acció en l'àmbit local	48
• Principi de territorialitat	48
• Innovació des de la revisió de la pròpia acció	48
• Oportunitats d'acció des dels centres educatius	49
• Oportunitats d'acció amb les famílies	53
• Oportunitats d'acció en els entorns	55
2.5. Recomanacions d'acció des dels Ajuntaments	57
• Eines i espais d'intervenció	57
• Línies d'acció	58
• Compensació de necessitats específiques	59
3. INDICACIONS METODOLÒGIQUES DE SUPORT ALS AJUNTAMENTS	61
3.1. Diagnòstic	62
• (Re)Definició de la comunitat educativa local	62
• Identificació d'accions vinculades als diferents eixos d'acció de les polítiques educatives	63
• Identificació d'accions específiques adreçades a famílies nouvingudes o immigrades	63
• Elaboració d'un mapa de recursos a mig/llarg termini	64
• Anàlisi de les accions identificades	64
• Identificació de línies i propostes d'acció	65
3.2. Articulació/coordinació	66

3.3.	Foment de la participació de les famílies immigrades	67
	• Participació en el marc de la comunitat educativa	67
	• Participació en les AMPA	68
	• Participació activa	69
3.4.	Planificació, seguiment i avaluació d'accions	70
	• Planificació de les accions	70
	• Seguiment i avaluació	71
4.	BIBLIOGRAFIA	73
5.	ANNEXOS	77
5.1.	Principals resultats de l'aproximació als municipis contactats	78
	• Dades dels municipis informants	78
	• Necessitats identificades	80
	• Respostes principals a les necessitats identificades	82
	• Altres informacions recopilades en les entrevistes	84
5.2.	Models de recollida d'informació	86
	• Qüestionari	86
	• Entrevistes	87
	Agraïments	89

INTRODUCCIÓ

Presentació

L'acompanyament a l'escolaritat és una de les prioritats de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona. En els darrers anys ha establert aquest tema com a eix central de la seva línia d'actuació "Equitat i èxit escolar per a tothom", ha promogut diversos espais de reflexió entorn del tema (VII Jornada de Bones Pràctiques Locals en Educació -2008-, Fòrum Local d'Educació –) i per al 2010, està recollit com a programa en el seu catàleg de convocatòria de subvencions.

Per altra banda, des de l'Àrea hi ha també una clara voluntat de donar suport als tècnics i tècniques, així com als polítics i polítiques locals en matèria d'educació: tant a nivell econòmic, com a nivell d'assessorament tècnic.

El present document, a encàrrec de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, respon a aquests dos interessos, i pretén ser **una eina metodològica de suport als ajuntaments en matèria d'acompanyament a l'escolaritat a les famílies nouvingudes o d'origen immigrant**. Concretament, l'objectiu és oferir orientacions pràctiques i criteris d'intervenció que facilitin una actuació municipal en relació a l'acompanyament efectiva i adaptada a les necessitats del territori.

Des de l'Àrea d'Educació no s'estableixen polítiques ni accions directament adreçades a col·lectius específics (en funció de nacionalitat o origen), sinó únicament en relació a les necessitats concretes. L'acompanyament a l'escolaritat té com a finalitat garantir l'èxit dels infants en el seu pas pel sistema educatiu i, des d'una perspectiva d'educació integral, aconseguir la integració i inclusió social, tant d'aquests infants com de les seves famílies. L'acompanyament a l'escolaritat, per tant, és necessari sempre, però molt especialment en totes aquelles famílies que es troben en condicions de precarietat i/o vulnerabilitat social. Amb tot, en els darrers anys s'observa que en bona part d'aquestes famílies s'afegeix una variable significativa: el seu origen immigrant. Les famílies que provenen de la migració, siguin nouvingudes o portin uns anys d'arrelament a Catalunya poden ser susceptibles de reunir nombrosos factors de vulnerabilitat social, però presenten, a més, algunes característiques socioculturals específiques que cal enfocar convenientment.

Així, el present document es **centra en les necessitats de suport en l'acompanyament a l'escolaritat dels fills i filles de les famílies nouvingudes o d'origen immigrant**, tenint en compte que es tracta d'un **col·lectiu susceptible de reunir nombrosos factors de vulnerabilitat social**, que, a més, **pot presentar algunes característiques i necessitats específiques i distintives** d'altres famílies en la mateixa situació.

Metodologia de treball i estructura del document

La metodologia utilitzada per a l'elaboració d'aquesta eina de suport als ajuntaments s'ha basat en dues fases. En primer lloc, **una fase d'identificació de les necessitats municipals en relació a l'acompanyament a l'escolaritat de les famílies nouvingudes i de les actuacions desenvolupades com a resposta a aquestes necessitats**. Aquesta informació relativa a la realitat dels municipis s'ha obtingut per dues vies: d'una banda, **a través d'uns qüestionaris** enviats a una selecció de municipis de la província de Barcelona,

escollits segons criteris de dimensió, moviment migratori, ubicació a la província (interior, litoral)... i, de l'altra, **mitjançant la realització d'entrevistes en profunditat a set municipis seleccionats**, bé per l'existència de problemàtiques específiques o bé pel desenvolupament d'actuacions amb una incidència directa o indirecta en els processos d'acompanyament.

Cal dir, doncs, que aquesta primera fase no és estrictament un diagnòstic de les necessitats en l'acompanyament a l'escolaritat de les famílies nouvingudes als municipis de la província de Barcelona, sinó més aviat un estudi de casos útil per il·lustrar formes diverses d'atendre aquestes necessitats en determinats contextos. És per aquest motiu que cal agrair la bona predisposició i col·laboració d'aquests municipis, ja que sense el seu temps de dedicació aquesta forma de procedir no hagués estat possible.

En segon lloc, la fase d'elaboració de l'eina metodològica de suport en base a la informació recopilada.

Per tal d'aconseguir una eina pràctica per als ajuntaments, el document s'ha organitzat de la següent manera:

- Una primera part d'**orientacions en matèria d'acompanyament a l'escolaritat** a les famílies nouvingudes o d'origen immigrat per situar l'acompanyament en el marc de les polítiques educatives i definir també què s'entén per famílies nouvingudes.
- Una segona part de definició dels **criteris per a la intervenció dels ajuntaments**, establint el marc de referència principal i algunes indicacions vinculades a l'especificitat del fet migratori i la diversitat cultural.
- Una tercera part de **pautes i indicacions metodològiques de suport als ajuntaments** davant les necessitats d'acompanyament a l'escolaritat.
- En últim lloc, es recull en forma d'**annexos** el resultat de l'anàlisi de casos, amb el conjunt de la informació treballada i sistematitzada.

1

**ORIENTACIONS EN MATÈRIA D'ACOMPANYAMENT A
L'ESCOLARITAT A LES FAMÍLIES NOUINGUDES O
D'ORIGEN IMMIGRAT**

1.1. ACOMPANYAMENT A L'ESCOLARITAT

L'acompanyament a l'escolaritat es pot entendre de diverses maneres, en sentit ampli o en sentit estricte, i es pot enfocar a diferents agents que participen de la funció educativa, siguin famílies, alumnes, escoles... La proposta que es desenvolupa a continuació es basa en **una concepció de l'escolaritat com a doble dret**¹, és a dir, d'una banda, el dret de les persones a rebre determinats serveis bàsics i, de l'altra, el dret a un suport personalitzat que converteixi l'ajuda rebuda en una prestació eficient que realment transformi les condicions generadores dels dèficits i dificultats del col·lectiu acompanyat. Des d'aquest punt de vista, **l'acompanyament a l'escolaritat** s'ha d'entendre com un mecanisme adreçat a garantir l'accés a l'escolaritat en igualtat d'oportunitats.

[...] no tan sols s'ha de fer possible **el dret a l'educació** (primer dret), sinó que també s'ha de garantir el segon: **els suports singulars, diferenciadors i complementaris, per facilitar que l'escola sigui possible en determinats contextos i perquè el procés educador sigui viable en totes les infàncies.** [...] L'acompanyament no és una mena de "pauta preventiva", sinó una forma obligada d'actuació per a garantir l'eficàcia i l'eficiència de l'acció educativa².

En aquesta línia, l'acompanyament a l'escolaritat és una prioritat municipal i requereix de la col·laboració d'escoles, famílies, ajuntament i altres agents locals, ja que tots ells, en major o menor mesura, participen de la funció educativa de les noves generacions, tal com recull la filosofia dels plans educatius d'entorn (PEE) o dels projectes educatius de ciutat (PEC). Es tracta d'una prioritat que els municipis desenvolupen a l'empara de la coresponsabilitat en educació que proposa la LEC en definir un marc on al costat de les polítiques de la Generalitat, liderades pel Departament d'Educació, hi ha d'haver la implicació municipal.

La família juga un paper clau en l'educació dels infants i esdevé el principal agent de la seva socialització primària, en la qual la vinculació afectiva amb als progenitors és essencial per a la identificació de l'infant amb aquests i per al desenvolupament d'un bon procés d'aprenentatge³. És per aquest motiu que, en la situació actual de transformació dels models familiars tradicionals de les societats occidentals contemporànies, pren sentit focalitzar l'atenció en l'acompanyament de les famílies en situació de vulnerabilitat social⁴, entenent aquest concepte com a "desconnexió social, pèrdua de llaços socials i familiars que juntament amb una combinació variable de causes de desigualtat i marginació, acaben generant situacions que denominem d'exclusió"⁵. Els principals conceptes en aquesta matèria que, de manera explícita o implícita, s'utilitzaran en el conjunt del document⁶ són els següents:

¹ Funes, 2008.

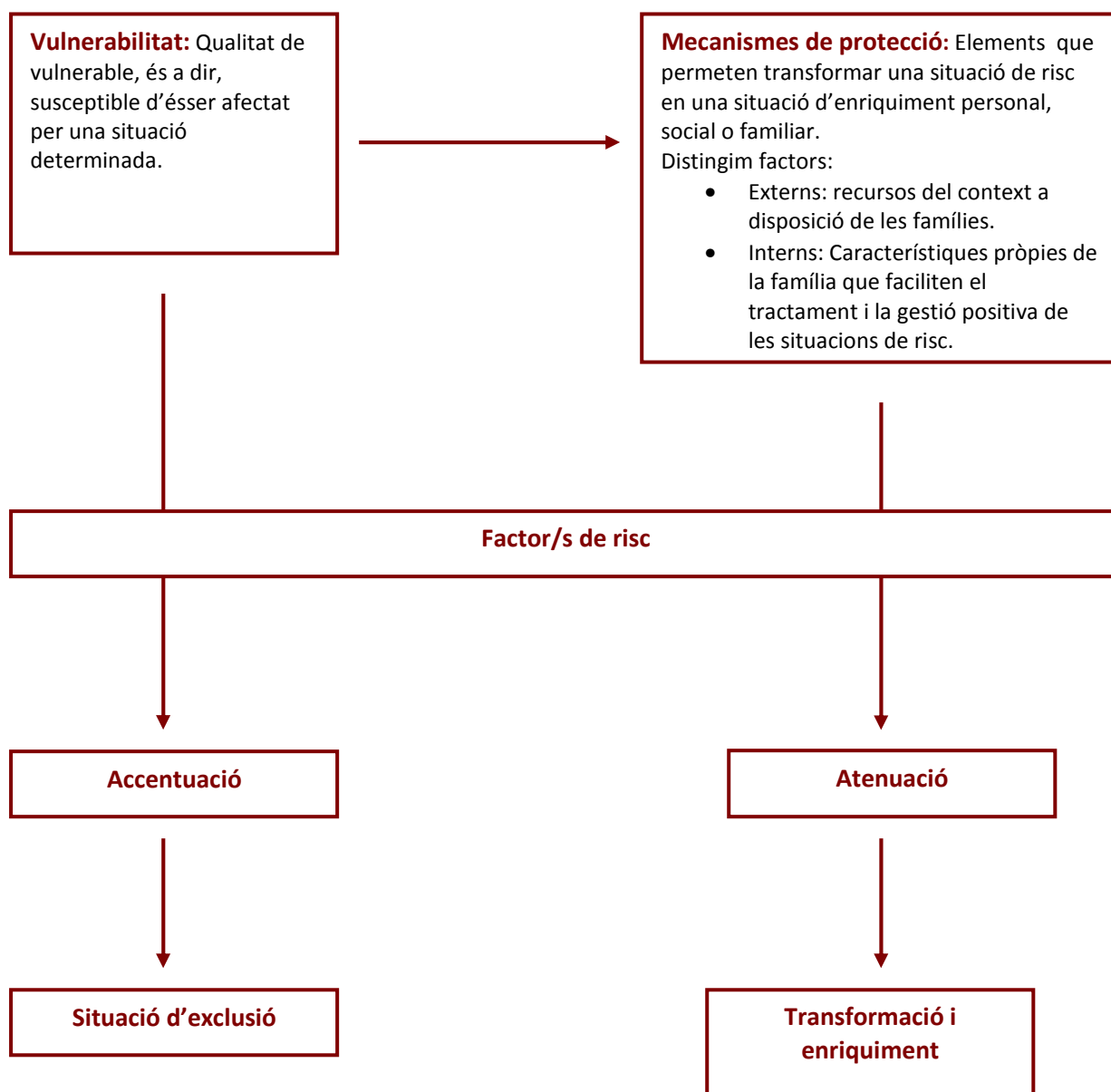
² Ídem.

³ Berger i Luckmann, 1996.

⁴ Recentment, també per encàrrec de l'Àrea d'Educació de la Diputació, s'ha elaborat un estudi titulat "Orientacions per al suport municipal a les famílies en situacions de vulnerabilitat". El document present s'ha d'entendre com a concreció i complement d'aquest estudi de temàtica més àmplia.

⁵ Subirats, 2004: 19.

⁶ La terminologia i les definicions utilitzades segueixen l'estudi esmentat més amunt.



Aquest esquema posa de relleu que la vulnerabilitat social que pateixen algunes famílies pot ser contrastada si es disposen de mecanismes de protecció, els quals es poden activar de manera preventiva o reactiva a les situacions de risc. L'existència d'aquests factors de protecció tindrà un paper clau en l'atenuació de la problemàtica generada per la situació de risc, mentre que l'absència d'aquests tendirà més a l'accentuació de la precarietat i vulnerabilitat inicial de la família, conduint-la clarament a situacions d'exclusió en més o menys àmbits en funció de la casuística concreta.

L'accés a l'escolaritat i l'èxit acadèmic ha estat tradicionalment un dels factors de "palanca social" que calia garantir si s'aspirava a la igualtat d'oportunitats per a tothom. El que ens diuen els estudis recents (PISA entre d'altres) és que, més enllà de la qualitat de l'escola, de la preparació del professorat, de la innovació pedagògica, el que realment marca un itinerari d'èxit és el capital cultural de la família i la seva capacitat de transmetre als seus fills i filles la voluntat d'esforçar-se per reeixir acadèmicament. És a dir, les expectatives que dipositin en l'escolarització. Per tant, l'educació podrà actuar com a motor d'integració social només si

compensem les desigualtats que els alumnes viuen a casa pel que fa a la capacitat dels progenitors d'acompanyar el seu itinerari formatiu.

Tot i tractar-se d'un esquema conceptual simplificador, pot ser útil com a marc on ubicar les polítiques d'acompanyament. Seguint aquestes connexions, l'acompanyament a l'escolaritat és sens dubte una qüestió imprescindible sobre la qual cal continuar treballant, repensant i innovant, ja que **en una societat en la qual la tasca educativa es fa més complexa, les polítiques d'acompanyament esdevenen peces clau en l'assoliment de la cohesió necessària per a un correcte funcionament de la societat.**

Finalment, l'acompanyament a l'escolaritat pot abordar-se des de diferents òptiques. Per una banda, hi ha determinades accions que estan **directament** adreçades a generar equitat i millorar les opcions de les famílies en situació de vulnerabilitat. Però, d'altra banda, hi ha una sèrie d'elements que de manera **indirecta** tenen una incidència molt significativa en les oportunitats de les famílies i infants. És per aquesta raó que considerem que en el procés d'anàlisi i definició de les polítiques públiques adreçades a l'acompanyament a l'escolaritat en l'àmbit local, cal contemplar el conjunt d'accions vinculades als diferents eixos de les polítiques educatives i no només aquelles que són estrictament d'acompanyament a l'escolaritat, ja que l'equitat i la qualitat del sistema depèn de la incidència dels factors de risc i la major o menor necessitat de mecanismes de protecció.

Objectius de l'acompanyament a l'escolaritat

- Evitar la desafecció i l'abandonament escolar mitjançant la detecció de situacions de dificultat personal o familiar.
- Acompanyar el conjunt de les famílies en el seguiment de l'escolaritat dels seus fills/es amb un suport especial a les famílies en situació de vulnerabilitat social.
- Promoure l'accés equitatiu de tots els infants i adolescents a les oportunitats educatives en horari no lectiu.
- Donar continuïtat a la intervenció educativa dins i fora de l'escola.

És per aquest motiu que considerem que les polítiques d'acompanyament a l'escolaritat poden entendre's en sentit estricte o en sentit ampli, distingint, d'una banda, les intervencions que s'orienten directament a les persones i, de l'altra, les que incideixen en les condicions de l'entorn tot modificant les oportunitats de les persones. A continuació es detallen els **4 eixos de les polítiques educatives** i la seva connexió directa o indirecta amb l'acompanyament a l'escolaritat⁷.

Accés a l'escolarització:

En relació a les condicions d'accés i al desenvolupament de l'escolaritat, cal destacar la importància dels entorns específics en els quals aquesta es du a terme, principalment pels processos d'estigmatització social que pateixen els centres amb un nombre significatiu d'alumnat estranger. Els efectes de les concentracions, tant d'aquells centres amb molta presència d'alumnat estranger com d'aquells que gairebé no n'escolaritzen cap, són sempre negatius en l'assoliment del principi d'igualtat d'oportunitats i l'objectiu de la cohesió social⁸. En conseqüència, totes les intervencions adreçades a equilibrar i a generar equitat en la composició social dels centres, ja sigui a través **d'actuacions de diferenciació**, com per exemple les reserves de places per alumnat amb necessitats educatives específiques, o a través **d'actuacions de normalització**

⁷ Comas, 2008

⁸ Benito i Gonzàlez, 2007.

La composició social dels centres

Els resultats de diverses investigacions quantitatives assenyalen que les oportunitats d'èxit dels alumnes depenen més de la composició social del centre (perfil socioeconòmic, composició ètnica...) al qual assisteixen que no pas dels processos i models pedagògics que aquest utilitza (Alegre, 2009). Cal dir, però, que les úniques dades disponibles sobre la composició social de les escoles és el percentatge d'alumnat amb nacionalitat estrangera i amb necessitats educatives específiques (NEE), motiu pel qual l'anàlisi se centra en aquestes variables (Benito i González, 2007).

que afecten al conjunt de l'alumnat, com per exemple tota la política d'establiment de zones educatives o d'oficines municipals d'escolarització, tenen una clara incidència en una distribució més equitativa de l'alumnat entre els centres públics i privats concertats, o entre determinats centres públics.

Aquest eix d'accés a l'escolarització, a banda de contemplar les mesures d'equilibri d'alumnat, també inclou totes les accions pròpiament

d'acompanyament a l'escolaritat adreçades a:

- Les famílies, mitjançant programes d'acollida amb un èmfasi especial en l'educació, l'explicació de l'oferta educativa i el seguiment i suport en tot el procés.
- Els infants, a través d'una atenció i un seguiment més personalitzat.
- Els mateixos centres, amb el suport de mediadors i traductors, auxiliars, edició de materials bàsics de comunicació...

Actuacions per a la millora de l'èxit social i acadèmic:

Un tercer eix de les polítiques educatives, és el que s'adreça directament a aconseguir millores en els resultats acadèmics. Tenint en compte la influència que aquest camp té en el procés d'incorporació a nivell social de l'alumnat, es tracta de polítiques que no només incideixen en els resultats acadèmics, sinó que pretenen tenir un efecte més enllà de l'entorn escolar. Es tracta de facilitar recursos tant per al reforç escolar en horari extraescolar, com posar a l'abast de l'escola els equipaments municipals (com biblioteques, museus, teatre, etc.) que poden ajudar a millorar l'oferta educativa. Es tracta també, i sobretot, de facilitar recursos per a aquell alumnat amb dificultats en l'etapa secundària que podria abandonar prematurament l'escola, que no accedeix al Graduat i necessita ofertes que li permetin repescar l'itinerari formatiu (els tallers ocupacionals, els PQPI, els programes d'orientació per a joves, els recursos per a la diversificació curricular, etc., anirien en aquesta línia).

Eines de coordinació i lideratge local:

Finalment, un quart eix que és especialment significatiu per als ajuntaments i administracions locals, té a veure amb les eines de coordinació i lideratge local. Es tractaria en aquest cas d'un eix no de contingut, sinó d'un eix organitzatiu i metodològic que necessàriament cal contemplar per aconseguir una bona articulació entre el conjunt d'actuacions municipals. El treball en xarxa amb els serveis socials, els serveis de salut, la guàrdia urbana i els mossos per a la prevenció, la inspecció educativa, les entitats educatives no formals (de lleure, esport, ensenyaments artístics, etc.) amb un objectiu comú de millora de l'escolaritat dels infants del municipi.

Fins aquí s'ha posat de manifest que les necessitats i les actuacions d'acompanyament a l'escolaritat estan relacionades, amb major o menor grau, amb el conjunt de polítiques educatives que s'estan desenvolupant en un determinat territori. L'objectiu d'aquest plantejament més global, doncs, és no centrar-se exclusivament en les necessitats d'acompanyament de les persones, sinó obrir el focus de la mirada i actuar

sobre les condicions de l'entorn que, de manera indirecta, poden incidir en aquestes necessitats.

Provisió d'escolaritat:

En funció de quina és i com és l'oferta escolar de la xarxa pública i concertada en el municipi, l'accés a l'escolaritat es farà en condicions de més o menys equitat. Per aquest motiu, l'oferta de places (nombre, ubicació, característiques) és una qüestió que incideix en les oportunitats dels infants i les famílies. Probablement, aquest eix és el que menys es podrà vincular a les accions d'acompanyament a l'escolaritat, però en alguns casos i en alguns municipis pot ser una qüestió a considerar.

Recull d'idees principals

L'acompanyament a l'escolaritat a partir de la idea de doble dret:

- Dret a l'educació
- Dret als suports singulars i diferenciadors que facin real el dret a l'educació en les situacions de vulnerabilitat i en risc d'exclusió

Actuacions d'acompanyament a l'escolaritat:

- Directes: incideixen en les necessitats de les famílies i infants en situació de vulnerabilitat
- Indirectes: incideixen en els entorns en els quals es desenvolupa l'escolaritat



Perspectiva global que contempla els 4 eixos de les polítiques educatives:

1. Accés a l'escolarització
2. Actuacions per a la millora de l'èxit social i acadèmic
3. Eines de coordinació i lideratge local
4. Provisió d'escolaritat

1.2. FAMÍLIES NOUINGUDES O D'ORIGEN IMMIGRAT

Com ja s'ha esmentat, l'element significatiu que legitima les accions d'acompanyament a l'escolaritat a les famílies són les situacions de vulnerabilitat social. És a dir, **si es preveu contemplar específicament mesures de suport a l'escolaritat específiques a les famílies nouvingudes o d'origen immigrat és en tant que (i només mentre) apareixen factors de vulnerabilitat social.**

En els darrers anys, l'arribada de població estrangera a Catalunya ha estat molt significativa i ha modificat substancialment la composició sociodemogràfica dels municipis. Aquesta població presenta una gran heterogeneïtat i diversitat: d'orígens, de perfils i tipologies demogràfiques i sociofamiliars, de trajectòries migratòries, d'expectatives, de processos d'assentament, etc. Una primera consideració, per tant, és que **parlar de població immigrada o nouvinguda, és parlar d'heterogeneïtat i de diversitat.**

En primer lloc, cal establir una distinció conceptual entre tres conceptes clau vinculats al fet migratori i que poden generar equívoc:

Immigrant o Immigrat/da:

Es refereix a la persona procedent d'un altre país/regió. Fa referència, per tant, al procés migratori des del punt de vista del lloc on arriba la persona, per contraposició a *emigrant*.

Habitualment, però, aquest concepte només s'utilitza per referir-se a persones procedents de països empobrits (difícilment ens referim com a *immigrants* a persones procedents de països rics).

Estranger/a:

Fa referència a la nacionalitat: persona que no té la nacionalitat espanyola. Quan una persona estrangera obté la nacionalitat espanyola, per tant, perd aquesta condició.

Nouvingut/da:

Persona acabada d'arribar, que s'ha incorporat recentment a la nostra societat.

Alumnat nouvingut:

A proposta del Departament d'Educació (i per consensuar un criteri), que porta menys de 24 mesos incorporat al sistema educatiu.

Famílies nouvingudes:

En el cas de les famílies, i en relació a l'educació, pot establir-se el mateix criteri que amb l'alumnat.

Tal com es posa de manifest en les definicions, **no totes les persones estrangeres i/o d'origen migrat són nouvingudes, sinó només aquelles que s'acaben d'incorporar a la nostra societat o que fa poc temps que hi han arribat.** De la mateixa manera, **no totes les persones que s'han incorporat a la nostra societat procedents d'altres països són necessàriament estrangeres**, ja que en alguns casos poden haver obtingut la nacionalitat espanyola des del país d'origen (en el cas de tenir ascendents espanyols), o bé una vegada al nostre país (després de sol·licitar-la i havent complert tots els requisits legals).

En el cas dels infants i adolescents procedents d'altres països que s'incorporen al nostre sistema educatiu, el Departament d'Educació utilitza diferents criteris. En primer lloc, disposa de dades referents a la nacionalitat, és a dir, d'alumnat estranger. En segon lloc, el departament considera que un alumne/a és

nouvingut/da si fa menys de 24 mesos que està incorporat/da en el sistema educatiu.

Pel què fa a l'acompanyament adreçat a les famílies que es desenvolupa en l'àmbit local, entenem que el criteri del Departament d'Educació pot ser d'utilitat, però **la nostra proposta seria no cenyir estrictament les consideracions i orientacions d'aquest document a les famílies que portin un temps d'estada determinat, sinó que en aquest cas el criteri definidor hauria de ser que mantinguessin les dificultats i necessitats vinculades als condicionants del procés migratori.** En aquest sentit, determinades famílies que ja porten un temps d'assentament aquí poden continuar tenint necessitats d'acompanyament, ja sigui per un desigual accés al coneixement de la llengua/ües d'acollida, pel desconeixement de l'entorn, per estigmatització, etc, mentre que una família de recent arribada pot no tenir-les i fins i tot accedir a situacions normalitzades d'una manera més fàcil i ràpida.

Tot i partir de la consideració d'heterogeneïtat i diversitat entre els col·lectius immigrants, podem identificar **alguns condicionants específics d'aquesta població**, que apareixeran amb més o menys força en funció dels casos i contextos:

- **Estrangeria:** totes les persones que no tenen la nacionalitat espanyola estan sotmeses a una legislació específica, la llei d'estrangeria, que genera limitacions i estableix certs factors de desigualtat, com per exemple en el cas de les persones que arriben per reagrupament familiar o les persones en situació irregular.
- **Procés migratori:** tot i que existeixen diferències molt significatives entre els diversos casos, apareixen alguns elements comuns:
 - **Trencament i necessitat de reconstrucció:** l'experiència migratòria es caracteritza per "les profundes repercussions sobre les famílies, sobre la seva estructura i sobre les seves relacions internes"⁹. És en aquest sentit que habitualment, en els processos d'assentament de les famílies migrades apareixen tensions i conflictes: separacions i trencaments, transformació dels rols familiars, pèrdua d'autoritat dels pares sobre els fills... En qualsevol cas, es fa necessària una reconstrucció tant a nivell individual com familiar. Aquest procés està vinculat, a nivell individual, al dol migratori¹⁰, i en alguns casos a situacions descrites com a patologies específiques, com la síndrome de l'immigrant amb estrès crònic múltiple (síndrome d'Ulisses)¹¹.
 - **Precarietat, inestabilitat i vulnerabilitat:** aquesta situació de vulnerabilitat és freqüent (però no exclusiva) de les famílies immigrants, almenys en la primera etapa de la seva arribada i es tradueix, per exemple, en greus dificultats per accedir a l'habitatge o al mercat de treball. Aquesta situació s'explica pel fet que l'accés d'aquestes persones a l'estructura de la societat d'acollida té lloc a través d'uns espais molt concrets (econòmics, socials, culturals, simbòlics) que la nova societat "reserva" a la població immigrada procedent de països no comunitaris.

⁹ Carbonell, 2006: 18.

¹⁰ Malestar que afecta a algunes persones immigrants recent arribades i que es tradueix en un intens enyor, sensació de desarrelament o problemes d'encaix i adaptació

¹¹ Descrita pel doctor Joseba Achotegui. Es tracta d'una patologia que es manifesta amb diverses afectacions en la salut que són de difícil solució només amb un tractament farmacològic.

- En el cas dels **fills i filles de famílies immigrades**, existeixen algunes **especificitats** en relació al **procés migratori**, en les que s'aprofundirà en el següent apartat.
- **Processos de construcció identitària**: en aquest sentit és rellevant el concepte d' **imatge social reflectida**¹², que sosté que la identitat d'un individu, sobretot en el cas dels infants i adolescents, es configura a partir del reflex que les persones significatives (els pares, els parents, els mestres, els companys, etc) li retornen d'ell/a mateix/a. En conseqüència, "cuando la imagen reflejada es, en general, positiva, el individuo (adulto o niño) siente que es digno y competente. Generalmente cuando el reflejo es negativo resulta extremadamente difícil mantener un autoestima sin tacha"¹³. En aquest sentit, la imatge estigmatitzada de determinats grups immigrants condicionarà negativament les seves oportunitats de desenvolupament. Aquest plantejament s'acosta a teories com la de la *profecia que s'autocompleix* (que en l'àmbit educatiu és coneguda també com *l'efecte Pigmalió*), que sosté que el fet de rebre una imatge distorsionada d'un/a mateix/a, acompanyada d'unes determinades expectatives per part dels altres, condueix al desenvolupament d'unes conductes que acaben ratificant l'estereotip.
- Dificultats específiques vinculades a les característiques distintives respecte a la societat d'acollida i que necessàriament impliquen un procés d'aprenentatge/adaptació al nou entorn:
 - **Dificultats de comunicació**: desconeixement de la llengua o llengües d'acollida, desconeixement dels codis comunicatius...
 - **Distància cultural** que dificulta la comprensió i l'adaptació al nou entorn.
 - **Desconeixement del funcionament de la societat** i dels entorns més específics i propers.
 - **Distància entre el sistema educatiu en origen i el català**. Per exemple, patrons de relació professorat-alumnat-famílies, sistemes més mnemotècnics versus mètodes més autònoms d'aprenentatge, etc.

És important remarcar que l'**origen ètnic**, per ell mateix, no és un element que porti més dificultat d'inserció. Hi ha alumnat estranger en escoles catalanes que, complint una sèrie de condicions (tenir una situació econòmica estable, formar part d'un col·lectiu estructurat i amb forts llaços comunitaris, tenir estratègies d'aculturació selectiva -mantenint estructures identitàries pròpies i incorporant-ne de noves-, etc.) protagonitzen processos d'èxit escolar notables.

Molt sovint el problema és el **prejudici** tant de les famílies com del professorat davant l'heterogeneïtat de les aules, i encara més, vers certs col·lectius que són titllats sistemàticament de problemàtics. Per tant, les **actuacions preventives** per modificar i evitar **prejudicis, estereotips i fins i tot actituds racistes** són fonamentals.

¹² Suárez-Orozco, 2003.

¹³ Suárez-Orozco, 2003: 171.

Recull d'idees principals

La població immigrada és heterogènia i diversa. No obstant, existeixen alguns condicionants específics que cal contemplar pel seu efecte en la generació de situacions de vulnerabilitat i, conseqüentment, de necessitats d'acompanyament:

- **Condició d'estrangers**, sotmesos a la llei d'estrangeria
- Presència a la societat d'acollida fruit d'un **procés migratori**. Cal contemplar algunes **especificitats en el cas dels infants i adolescents** fills de famílies immigrades.
- **Construcció i transformació identitària** en relació amb un entorn que no és neutre, és a dir, que crea i disposa de prejudicis, estereotips, estigmes...
- **Dificultats de comunicació, distància cultural i desconeixement del funcionament de la societat**, elements que requereixen un procés d'aprenentatge i adaptació a la nova realitat.

1.3. DIVERSITAT CULTURAL: APROXIMACIÓ CONCEPTUAL

Com s'esmenta en l'apartat anterior, una de les especificitats de les famílies immigrades té a veure amb la distància cultural. De fet, **la presència de població immigrada a la nostra societat és el principal element generador de diversitat cultural** i, per tant, els elements culturals s'hauran de contemplar en el treball amb aquestes persones.

En primer lloc, però, és necessària una aproximació al concepte de cultura per tal d'establir els criteris d'intervenció en relació a la diversitat cultural.

Revisió del concepte de cultura

El concepte de cultura és un concepte polisèmic que pot referir-se a diferents nocions. Des de les ciències socials, l'antropologia ha estat la disciplina que s'ha centrat en la definició d'aquest concepte, ja des del segle XIX: "la cultura és aquell conjunt complex que inclou coneixement, creença, art, llei, moral, costum, i altres capacitats i hàbits adquirits per l'home com a membre d'una societat¹⁴".

Han estat diversos els autors que, des d'aquesta primera definició, han fet aportacions teòriques, des de concepcions totalistes o adaptacionalistes de la cultura (que, a grans trets, identificaríem amb la concepció clàssica segons la qual el terme es refereix a la totalitat de formes de vida dels éssers humans, o –segons les tendències més actuals- s'entén com un mecanisme adaptatiu), i una concepció mentalista o ideacionalista (que, partint d'una definició més restrictiva del terme, el limita a un sistema d'idees o conceptes).

Cultura (concepte antropològic)

Conjunt de tradicions (literàries, històrico-socials i científiques) i de formes de vida (materials i espirituals) d'un poble, d'una societat o de tota la humanitat. (...) Hom ha dit que la cultura és el tret diferenciador de l'espècie humana com a tal, en el sentit que engloba un conjunt molt ampli de comportaments apresos, és a dir, transmesos a través del llenguatge, per oposició als comportaments instintius transmesos genèticament característics dels animals (...)

Gran Enciclopèdia Catalana

L'ús habitual que es fa del concepte de cultura als mitjans de comunicació, en els contextos laborals..., no es refereix a aquesta concepte complex de l'antropologia, sinó que s'utilitza el terme de cultura en un sentit molt més restringit i restrictiu, que només fa referència a determinats trets culturals diferenciadors i visibles que – sovint – tenen més relació amb estereotips que no pas amb realitats contrastades.

La cultura està composta no només per aquells elements externs més visibles i identificables (les formes de vestir, el menjar, determinats costums...), **sinó també per altres**

aspectes més profunds que tenen a veure amb la visió del món i la manera de relacionar-s'hi: què trobem "normal" o no, què considerem correcte o incorrecte, què ens agrada o ens desagrada.... Tots aquests elements formen part d'una cultura i estan en contínua interacció, en la mesura que les cultures són sistemes en transformació i adaptació.

¹⁴ E.B. Tylor, 1871

Procés d'adquisició i/o aprenentatge de la cultura

Pel què fa a la seva adquisició, **la cultura no és innata, sinó apresada**. En paraules de Claude Lévi-Strauss: “des que naixem i fins i tot potser abans, els éssers i les coses que ens envolten generen en cadascun de nosaltres un conjunt de referències complexes que constitueixen un sistema”¹⁵.

Per tant, el procés d'adquisició i/o aprenentatge de pautes culturals, serà específic en cada cas. Per molt que hi hagi elements culturals compartits entre els individus d'una mateixa cultura, sempre hi ha especificitats concretes individuals i/o grupals. Així, el vincle amb la pròpia cultura no és sempre el mateix. **En el procés d'adquisició de pautes culturals hi intervenen factors com els condicionants socioeconòmics, el gènere, l'edat, l'espai/temps, etc.**

Endoculturació

Procés d'adquisició de la pròpia cultura. A mesura que creixem i ens desenvolupem en un societat i entorn concret, adquirim uns determinats referents i pautes (elements culturals) que formen part d'un sistema (cultura).

El procés d'endoculturació (d'adquisició de la pròpia cultura) **no condiciona negativament per a l'aprenentatge de pautes d'altres cultures**. Les persones no som “representants purs” d'una determinada cultura, individus “culturalment clònics”, sinó que tenim capacitat per adaptar-nos a entorns culturals diferents mitjançant un procés d'**aculturació** o aprenentatge d'una altra cultura (de la mateixa manera que som capaços d'aprendre altres llengües).

Aculturació

Procés d'aprenentatge d'una cultura aliena.

El procés migratori genera la necessitat d'aculturació dels migrants en el nou entorn cultural, mitjançant l'aprenentatge de codis i pautes de la cultura (o cultures) d'acollida. Aquests nous elements culturals s'incorporen al bagatge de la pròpia cultura sense suposar la renúncia als referents culturals propis: s'afegeixen els nous elements apresos a la “motxilla” sense necessitat d'haver-la de buidar del què ja hi havia (de fet, no es perden mai els elements incorporats en el procés d'endoculturació.... tot i que sí poden modificar-se!), fins i tot quan aquests nous elements poden entrar en contradicció amb els anteriors. Els processos individuals, les pautes culturals d'origen divers, es poden combinar amb tota naturalitat.

Així, el contacte de les persones migrades amb el nou entorn cultural, malgrat requerir una necessitat d'adaptació, no necessàriament ha de suposar un xoc cultural (entès com una situació gairebé irresoluble). **Si no s'hi afegeixen condicionants negatius que dificultin el procés, els individus humans estem capacitats per adaptar-nos a altres entorns culturals.**

¹⁵ Lévi-Strauss, 1971.

Visions reduccionistes i determinisme cultural

En algunes visions restrictives de la cultura (molt habituals), se'n destaquen els elements més visibles i els trets més diferenciadors, sovint amb un marcat component folklòric: la forma de vestir o pentinar-se, el menjar, determinades pràctiques culturals o religioses (cal destacar que en l'actualitat hi ha una certa tendència a emfasitzar precisament alguns aspectes relacionats amb la religió, i molt concretament en el cas dels musulmans)... Però precisament aquests components més visibles o "superficials" d'una determinada cultura no han de ser els més importants o rellevants a l'hora d'entendre o interpretar determinats comportaments culturals.

Determinisme cultural

Tendència a explicar els comportaments o els processos dels individus en funció únicament de la pertinença a un determinat grup cultural (normalment minoritari).

El determinisme cultural no és només un argument simplificador i reduccionista que ens allunya d'una bona anàlisi de la realitat de la nostra societat. També és un argument que estigmatitza els col·lectius als quals s'adreça, culpabilitzant-los sovint de la pròpia situació: com si les condicions de vulnerabilitat social en què viuen una bona part de les minories culturals (procedents de la immigració o no) fossin únicament "culpa" de la seva "anomalia cultural", sense contemplar l'existència de desigualtats estructurals. **No és que la cultura dels immigrants (és a dir, totes les cultures no occidentals) els predisposi a romandre en determinats llocs de l'estructura social, sinó que cal contemplar l'encaix que els fluxos migratoris tenen en aquesta mateixa estructura.**

Diversos autors han designat el determinisme cultural com el "nou racisme", "racisme diferencialista" o "racisme culturalista". Una vegada abandonats els arguments biològics del racisme clàssic (la biologia ha demostrat que hi ha una sola raça humana i que les diferències existents entre els seus individus són només fenotípiques) s'utilitza la noció de cultura amb la mateixa finalitat: legitimar les desigualtats i les relacions jeràrquiques entre els diferents grups humans a partir d'arguments científics. En paraules de Delgado:

[...] s'aconsegueix fer creure que els greuges i les injustícies que pateixen un bon nombre d'éssers humans, físicament propers a nosaltres, no són la conseqüència d'abusos socials, inhabilitacions civils o desigualtats jurídiques inadmissibles en una societat que veritablement fos democràtica, sinó que són el resultat d'algun tipus d'"anomalia cultural" o de "rebuig de l'altre" i s'insinua que si es tingués una mica més de "coneixement" i de "comprensió" envers certes comunitats considerades ja d'entrada "estranyes" i "alienes", s'alleugeriria la penosa situació que han de suportar¹⁶.

Especificitats dels fills i filles de les famílies immigrades

Malgrat la vinculació evident entre els infants i adolescents de les famílies immigrades i els seus referents adults, és necessari establir algunes diferències significatives.

En primer lloc, **els fills i filles de les famílies immigrades no poden considerar-se, estrictament, migrants.** En el seu cas, tot i poder participar del procés migratori (en alguns casos ni això, si són nascuts aquí), **no es tracta d'un projecte migratori propi.** No en són els "protagonistes", sinó els "acompanyants". En el seu cas, per tant, no hi ha un procés de valoració i presa de decisions, ni la motivació i l'assumpció de riscos de les

¹⁶ Delgado, 1999.

persones que elaboren el seu propi projecte (o un projecte familiar). Això pot condicionar negativament els seus processos d'adaptació i, fins i tot, predisposar-los negativament al canvi.

En segon lloc, **aquests infants i adolescents arriben o, en alguns casos, neixen a la nostra societat en ple procés d'endoculturació.** És a dir, encara no han "tingut temps" d'adquirir la pròpia cultura. Això no significa un desavantatge en aquest procés: únicament, **el canvi d'ubicació genera l'aparició de nous referents que també s'incorporaran.** En el seu procés d'endoculturació, per tant, incorporaran pautes i elements del nou entorn com a propis i no pas en un procés d'aculturació. **Els resultats d'aquests processos poden ser molt diversos i dependran, en bona mesura de l'entorn i les condicions en què es desenvolupin** (i aquí l'escola i els entorns educatius tenen una importància fonamental). En qualsevol cas, no podran adquirir exactament les cultures d'origen com els seus pares i familiars adults.

Segona generació?

L'ús del concepte de segona generació per referir-se a aquests infants i joves no és aconsellable, pels següents motius:

- És un concepte homogeneïtzador que dona una imatge distorsionada d'un col·lectiu enormement divers (l'únic element comú és l'origen migrat dels pares)
- No és universal: s'utilitza només en determinats contextos i en relació a determinats grups, amb un biaix clarament culturalista
- Tendeix a identificar aquestes persones amb els seus familiars adults (quan els processos són diferents).
- És un concepte estigmatitzador, en la mesura que "perpetua" les connotacions negatives vinculades a la immigració.

Aquesta qüestió, però, no significa únicament ni necessària condicions de desavantatge. Com a resultat d'aquests mateixos processos i degut a la plasticitat dels infants i adolescents en els seus processos de desenvolupament i de creació identitària, en moltes ocasions desenvolupen capacitats i habilitats interculturals molt adaptatives, que els poden representar un gran valor.

En el cas d'aquests nois i noies crescuts entre dues cultures, les actuacions des de l'escola o d'altres agents educatius que suposin reconeixement i respecte a les cultures familiars però alhora donin facilitats d'incorporació a la cultura dels iguals (el que podríem anomenar estils juvenils) seran més apropiades que les accions diferenciadores, sovint folkloristes, que emfasitzen la diferència i dificulten el "ser un més com els altres i en certa manera passa desapercbut".

1.4. PRINCIPALS NECESSITATS DETECTADES

Com ja s'especifica en la introducció, per al procés d'elaboració del present document d'orientacions hem desenvolupat una primera fase d'aproximació a la realitat de diversos municipis per identificar les principals necessitats en matèria d'acompanyament a l'escolaritat. Malgrat no tractar-se d'un diagnòstic exhaustiu, els contactes amb diferents ajuntaments ens han proporcionat informació significativa. Cal dir que en aquesta part del document es presenten les necessitats que s'han detectat en els diferents municipis però no es recullen les accions que aquests despleguen, ja que s'entén que les actuacions estan molt vinculades a les característiques específiques i als condicionants propis de cada territori.¹⁷

Així doncs, les principals necessitats identificades en relació a l'acompanyament a l'escolaritat que d'una manera general són compartides pels diversos municipis entrevistats, fan una doble distinció. D'una banda, les necessitats de les famílies nouvingudes i, de l'altra, les necessitats de l'Ajuntament i dels centres.

Necessitats de les famílies

Com hem assenyalat, les necessitats de les famílies nouvingudes que requereixen ser ateses a través d'actuacions d'acompanyament a l'escolaritat són de dos tipus:

- **Genèriques**, és a dir, vinculades a les situacions de precarietat i vulnerabilitat social i que poden ser compartides per altres famílies no immigrades.
- **Específiques**, vinculades al seu origen immigrant o al fet d'haver-se incorporat recentment a la nostra societat.

¹⁷ En l'Annex del document es recullen algunes de les característiques dels municipis contactats i les principals aportacions realitzades.

Necessitats genèriques	Necessitats específiques
Dificultats de seguiment de procés escolar del fill/a per la intermitència laboral que provoca canvis d'horaris, absència de previsió a mitjà termini...	Dificultats de comunicació i comprensió que requereixen una atenció més personalitzada.
Manca de recursos econòmics que dificulta el compliment de les demandes escolars (llibres, material escolar, vestimenta determinada, excursions, colònies...)	Desconeixement del funcionament del sistema educatiu català i desconeixement del funcionament de la dinàmica de l'escola concreta: <ul style="list-style-type: none"> • Relació amb el professorat • Canals i formes de participació • Grau d'implicació amb el centre...
Manca d'unitat i suport familiar (ruptures, desestructuracions, soledat...) en la seva funció educativa dels fills/es.	Dificultat d'adaptació als codis culturals i normatius de la societat d'acollida en general i del sistema educatiu en concret.
Existència de problemes de salut familiars que impedeixen o dificulten una atenció continuada al procés d'escolarització.	Dificultat de mantenir relacions estables amb el territori i amb l'escola a causa de la mobilitat característica de certs projectes migratoris.
Altres¹⁸ :	Altres:

Necessitats de l'administració local i dels centres

La presència significativa de persones immigrades i les situacions de precarietat i vulnerabilitat vinculades al fet migratori, generen reptes que l'administració local ha d'assumir i gestionar. A continuació es detallen les principals problemàtiques que cal afrontar:

- **Risc de fractura i manca de cohesió social:** la dificultat radica en l'assoliment d'un sentiment de pertinença al municipi per part de la població immigrada i el reconeixement d'aquest per part de la resta de la població, ja que només així és possible establir vinculacions, compromisos i projectes comuns entre el conjunt de la ciutadania. Per contra, la manca d'aquesta inclusió ciutadana genera problemes de convivència, un clima de malestar general i, necessàriament, la dedicació de més recursos en la seva gestió. En aquest sentit, cal tenir en compte alguns elements estructurals que incideixen negativament en la inclusió ciutadana: entre ells, l'urbanisme segregador de barris perifèrics heretat dels anys 60 i 70¹⁹.
- **Problemàtiques vinculades a la gestió del fet migratori,** com per exemple, la pressió sobre els serveis i els recursos municipals.
- **Complexitat de la gestió de la diversitat:** aparició de noves demandes, regulació d'espais per a nous usos (places, centres de culte, cementiris...), previsió de nous mecanismes de coordinació i relació entre els diferents serveis municipals i les entitats externes, etc.
- **Dificultats dels joves de 16 a 18 anys** que no han conclòs l'escolaritat obligatòria o que no estan en condicions per afrontar estudis postobligatoris i no troben facilitats al mercat de treball.

¹⁸ Aquests espais en blanc estan pensats per incorporar-hi les noves aportacions que puguin sorgir.

¹⁹ En diversos municipis catalans, i arrel de l'anomenada Llei de Barris s'estan desenvolupant actualment programes específics adreçats a pal·liar aquests efectes. Molts d'aquests programes incorporen elements educatius com a part fonamental de les accions a desenvolupar.

En relació a l'acompanyament a l'escolaritat de les famílies, les necessitats identificades són les següents:

Administració local	Centres
Necessitat de coordinació i planificació entre els diferents agents municipals vinculats a l'educació. En els municipis on es disposa d'eines com els PEES o els PEC és clau l'existència d'una bona articulació i el reconeixement explícit de tots els agents que hi participen.	Necessitat de previsió dels efectius d'alumnat de l'escola i la seva pauta de mobilitat per a una bona organització i gestió del centre.
Necessitat de vetllar per la presència i continuïtat de professionals especialitzats en el seguiment dels processos d'acompanyament a l'escolaritat, com per exemple, mediadors/es interculturals, traductors/es, auxiliars a l'aula...	Necessitat de suport extern en la gestió de la diversitat i el tractament de determinades casuístiques.
Necessitat de mecanismes d'intervenció i fórmules de gestió en el temps no lectiu de l'alumnat, especialment en relació a la problemàtica que nombrosos municipis presenten per la qüestió dels patis oberts.	Necessitat de continuïtat en els projectes, actuacions o programes que es posen en marxa.
	Eines per motivar la participació del conjunt de les famílies als actes escolars (reunions, festes, activitats...)
Altres:	Altres:

De fet, els municipis amb més presència de diversitat han generat des de fa anys polítiques i actuacions adreçades a garantir l'accés a l'educació del conjunt de la població, fomentant així la cohesió social i incidint en aspectes com els següents:

- La **composició sociodemogràfica dels centres**: a través de polítiques d'equilibri escolar, comissions d'escolarització (i posteriorment OME), definició de zones d'escolarització... Les mesures d'equilibri, però, no s'han basat únicament en evitar la concentració d'alumnat d'origen estranger, sinó també en evitar la fugida d'alumnat autòcton o de classe mitja de determinats centres, desenvolupant recursos d'innovació educativa, de reforç de les AMPA, etc., per tal de fidelitzar les famílies en un projecte d'escola potent. Cal complementar les polítiques de reequilibri amb aquest altre tipus de mesures.
- Les mesures adreçades a equilibrar la composició d'alumnat no poden consistir únicament en forçar l'escolarització d'alumnat immigrant en escoles concertades o públiques de classe mitja. Per tal que siguin efectives, han d'anar acompanyades d'altres polítiques (beques o suports específics per fer front a les despeses i/o necessitats generades per l'escolarització en centres concertats o menys propers al domicili).
- L'**oferta educativa del municipi**: oferta de places de 0-3 anys, d'educació en el lleure i altres ensenyaments reglats (música...), formació d'adults, formació en català i castellà per a estrangers, oferta formativa per a professionals...
 - Les **polítiques d'entorn**: PEE, PEC, iniciatives de sensibilització de la comunitat educativa... En aquest punt el lideratge de l'Ajuntament és estratègic com a garant del funcionament coordinat de les diferents actuacions i des d'un punt de vista propositiu i relacional, cercant la col·laboració de la

multiplicitat d'agents econòmics, socials, culturals, etc.

- **El pas de l'escolarització a l'inserció laboral:** oferta de recursos formatius d'accés al mercat laboral, itineraris d'inserció per a joves...
- Acompanyament a l'escolarització: foment de la matrícula a educació infantil, seguiment i control de l'absentisme... S'ha passat **del control a l'acompanyament del procés d'escolarització amb un plantejament integral** (treball coordinat centres educatius, ajuntaments, famílies, entitats,..).
- **Prevenició i suport en situacions de risc:** suport econòmic i social a famílies en condicions de vulnerabilitat, mesures compensatòries i/o accions positives, intervenció en casos de risc...
- **Coordinació de les actuacions d'acollida al municipi amb l'escolarització dels infants d'origen estranger,** el que implica els programes d'acollida als centres educatius.
- Promoció de la **participació de les famílies nouvingudes a les AMPA.**

Necessitats dels centres vinculades a la incorporació de l'alumnat nouvingut

Tal com s'ha indicat en el quadre anterior, la previsió dels efectius d'alumnat i el coneixement de la seva pauta de mobilitat és bàsica per a una adequada organització i gestió del centre. És per aquest motiu que és important dedicar una atenció especial a les **necessitats i problemàtiques específiques directament vinculades a la incorporació d'alumnat nouvingut** al sistema educatiu:

En relació a l'**accés a l'escolaritat**, hi ha dues qüestions que cal contemplar perquè generen disfuncions en el sistema, tal com està estructurat actualment:

- La **matrícula viva:** fa referència a la mobilitat de l'alumnat fora del període de matriculació ordinària. La incorporació d'alumnes durant el curs, especialment quan aquesta no és esporàdica, sinó sostinguda i numèricament significativa, genera importants dificultats de gestió i organització escolar (en la composició dels grups, la gestió dels processos d'acollida i acompanyament, el desenvolupament de les activitats a l'aula, etc.).
- La **incorporació tardana:** l'arribada d'alumnat immigrant que no ha iniciat la seva escolaritat al nostre sistema educatiu, genera algunes dificultats, tant a nivell d'organització dels centres, per tal de donar resposta a les necessitats específiques d'aquests infants, com en relació a l'èxit de les seves trajectòries acadèmiques. La incorporació tardana és especialment problemàtica en el cas d'alumnat de secundària: el breu temps d'estada al

La problemàtica relacionada amb la **matrícula viva** no és exclusiva de la població immigrada. De fet, s'ha constatat un increment de la mobilitat del conjunt de la població escolar. Per exemple, a Barcelona, durant el curs 2008-2009, només un terç de la matrícula viva era d'alumnat estranger. La resta, correspon a població autòctona que per circumstàncies especials també va demanar canvi d'escola (canvis de domicili, fugides a mig curs d'escoles no volgudes designades d'ofici...). En qualsevol cas, el saldo de mobilitat, es va apropar a zero.

nou sistema educatiu i les dificultats per donar resposta a les seves necessitats, els aboca en la majoria de casos al fracàs escolar. En ocasions, aquesta problemàtica es relaciona amb l'anterior, quan l'alumnat arriba un cop ha començat el curs.

Un altre tipus de necessitats són les relacionades amb l'**acollida** d'aquest alumnat als centres educatius. En aquest cas, **el moment i edat d'arribada són significatius**: és més fàcil garantir l'èxit escolar en els casos d'infants que s'incorporen a educació infantil o als primers cicles de primària, i també quan aquesta incorporació es fa de manera normalitzada al setembre. El procés d'acollida pot variar significativament en funció del cas, però cal tenir present algunes qüestions importants:

- **Situació de fragilitat emocional dels infants nousvinguts**: el procés migratori suposa en la majoria de casos una experiència estressant (com s'explicita en l'apartat 1.2.). En el cas dels infants, cal contemplar específicament el seu nivell de maduresa emocional i la seva capacitat d'assumir i entomar determinades situacions. Si bé en general els infants mostren una gran plasticitat i capacitat d'adaptació, fins i tot superior a la dels adults en moltes ocasions, també hi ha casos en què les situacions de vulnerabilitat familiar i l'estrès de l'adaptació al nou entorn (escolar i social) tenen efectes negatius en el seu estat emocional, generant-los inseguretat, por, angoixa o fins i tot algun tipus de bloqueig.
- **Trajectòries escolars prèvies**: en molts casos, l'alumnat nousvingut té una experiència prèvia del pas per l'escola en el seu entorn d'origen que pot condicionar l'adaptació al nou sistema. Per una banda, cal tenir en compte els casos amb **trajectòries escolars discontinües**, és a dir, que malgrat haver estat escolaritzats, no ho han estat durant tots els cursos i no han assolit els coneixements bàsics. D'altra banda, també cal contemplar les diferents experiències de **cultura escolar**: el funcionament del sistema educatiu, els programes escolars, el tipus i estil de docència, etc. poden variar molt significativament en funció dels països d'origen i condicionar l'adaptació dels infants.

Aquestes són qüestions que tenen com a protagonistes, fonamentalment, a l'alumnat nousvingut, és a dir, d'incorporació recent. Però **hi ha altres casuístiques que poden ser extensibles al conjunt d'alumnat d'origen estranger, encara que portin un temps d'estada o fins i tot hagin nascut aquí**.

És especialment significatiu allò que fa referència a la **permanència en el sistema**: la qüestió de l'absentisme i l'abandonament prematur de l'escola està molt directament vinculat amb situacions de vulnerabilitat social, però en el cas de les famílies immigrades, s'hi poden afegir elements culturals:

- **Diferents referents en relació a la cultura escolar**: si aquesta és una qüestió que, com hem vist, afecta l'alumnat nousvingut, també incideix de forma clara en les expectatives i l'actitud de les famílies respecte del sistema educatiu i els centres escolars. Es pot donar el cas d'entorns culturals que discuteixin la incorporació a l'escola dels infants als tres anys (quan creuen que és preferible que continuï desenvolupant-se en l'entorn familiar o comunitari), o bé la permanència de les adolescents a secundària (quan poden quedar-se a casa ajudant a la mare o una altra familiar en les tasques domèstiques o de criança). L'absència d'alguns alumnes i/o la reticència d'algunes famílies a determinades activitats (educació física, música, espectacles, sortides...) també pot respondre a

aquest tipus de qüestions.

- En alguns casos, les famílies també poden discutir la **legitimitat de l'escola com a espai de socialització**: pel tipus de continguts i missatges que reben els seus fills i filles, les relacions que hi estableixen, els valors que es transmeten, etc. En aquesta qüestió sol tenir-hi una important incidència tant el gènere com l'edat: la pubertat de les noies sol ser un moment especialment sensible en què algunes famílies discuteixen la "bondat" del sistema.
- Finalment, en ocasions l'absentisme es vincula també a la mateixa **experiència d'escolarització dels infants i/o adolescents**. No es tracta ja de les famílies, sinó que són ells o elles mateixos qui es neguen a continuar a l'escola: no només no s'ha assolit l'èxit acadèmic, sinó que en el seu conjunt el pas per l'escola és concebut com un fracàs. Una part de l'alumnat, especialment el que presenta més necessitats i situacions d'especial vulnerabilitat, pot no aconseguir cap experiència positiva del seu pas per l'escola i decidir abandonar prematurament l'escolarització.

A continuació es recull la síntesi de les idees principals:

Necessitats i problemàtiques dels centres en relació a:	
Alumnat nouvingut (incorporació recent)	Alumnat immigrant en situació de vulnerabilitat
<p>Accés a l'escolaritat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matrícula viva: incorporació d'alumnat fora dels terminis ordinaris de matriculació. • Incorporació tardana: alumnat estranger que no ha iniciat la seva escolarització al sistema educatiu català. La problemàtica apareix especialment en el cas dels alumnes que s'escolaritzen a secundària. 	<p>Permanència en el sistema: l'absentisme escolar i l'abandonament prematur de l'escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existència de diferents referents en relació a la cultura escolar. • Dubtes sobre la legitimitat de l'escola com a espai de socialització. • Pròpia experiència escolar negativa.
<p>Acollida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existència de diferències significatives en la necessitat d'acollida en funció de l'edat i el moment d'arribada. • Presència de situacions de fragilitat emocional dels infants derivada del procés migratori. • Importància de les trajectòries escolars prèvies: <ul style="list-style-type: none"> ○ Trajectòries discontinúes ○ Diferències en la cultura escolar 	

2

CRITERIS PER A LA INTERVENCIÓ DELS AJUNTAMENTS

2.1. MARC DE REFERÈNCIA

En relació tant a les polítiques educatives en general com a les mesures d'acompanyament a l'escolaritat dels Ajuntaments, hi ha alguns criteris bàsics a contemplar. En primer lloc, **qualsevol intervenció d'un ajuntament en aquest àmbit, s'ha de contextualitzar en el marc de referència que s'estableix a nivell polític, legal i competencial** al nostre país.

Marc legal i competencial

- **Principis democràtics:** com a fonament bàsic del nostre sistema polític, en els quals s'han d'inscriure totes les intervencions i actuacions de l'administració. Les accions que no respectin aquests principis, han de ser descartades de les opcions d'acció municipal.
- **Estat de Dret:** l'Estat espanyol disposa d'unes institucions i mecanismes que estableixen un marc d'intervenció que s'ha de seguir estrictament. Els marcs i disposicions legals vinculats que cal contemplar són les següents:

- **Constitució espanyola:**

Correspon als poders públics de promoure les condicions per tal que la llibertat i la igualtat de l'individu i dels grups en els quals s'integra siguin reals i efectives; remoure els obstacles que n'impedeixen o en dificulten la seva plenitud i facilitar la participació de tots els ciutadans en la vida política, econòmica, cultural i social.

Constitució Espanyola. Títol Preliminar. Article 9.2.

L'educació tindrà com objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i les llibertats fonamentals.

Constitució Espanyola. Títol 1: Dels drets i els deures fonamentals. Capítol Segon: Drets i llibertats.

Article 27.2.

- **Estatut d'Autonomia de Catalunya**

Els poders públics de Catalunya han de promoure les condicions perquè la llibertat i la igualtat dels individus i dels grups siguin reals i efectives; han de facilitar la participació de totes les persones en la vida política, econòmica, cultural i social, i han de reconèixer els drets dels pobles a conservar i desenvolupar llur identitat.

Estatut d'Autonomia de Catalunya. Títol Preliminar. Drets i Principis Rectors. Article 4.2.

Els poders públics de Catalunya han de promoure els valors de la llibertat, la democràcia, la igualtat, el pluralisme, la pau, la justícia, la solidaritat, la cohesió social, l'equitat de gènere i el desenvolupament sostenible.

Estatut d'Autonomia de Catalunya. Títol Preliminar. Drets i Principis Rectors. Article 4.3.

Totes les persones tenen dret a una educació de qualitat i a accedir-hi en condicions d'igualtat. La Generalitat ha d'establir un model educatiu d'interès públic que garanteixi aquests drets.

▪ **Legislació espanyola vigent**

- **Llei d'estrangeria** vigent²⁰ : Llei Orgànica 2/2009, d'11 de desembre, de reforma de la Llei Orgànica 4/2000 sobre Drets i Llibertats dels Estrangers a Espanya i la seva integració social, la qual ja havia estat reformada en tres ocasions des de la seva aprovació.
- Llei 7/1985 Reguladora de les **Bases de Règim Local**
- Llei 8/1985 de **protecció de menors i adolescents**; llei 37/1991 sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció; llei 8/1995²¹ d'atenció i de protecció dels infants i adolescents i de modificació de la llei 37/1991; llei 9/1998 del Codi de Família; llei 8/2002 de modificació de la llei 37/1991.

Els infants i els adolescents, menors d'edat, han d'ésser objecte de protecció i assistència especials. La Llei respon a aquesta necessitat i, de manera sistematitzada, pren l'infant i el jove menor de divuit anys com a destinatari, amb referència als diversos àmbits i sectors socials en els quals es desenvolupen i exerceixen llur activitat.

Llei 8/1995, de 27 de juliol, d'atenció i de protecció dels infants i els adolescents i de modificació de la Llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció

Els infants i els adolescents tenen dret a una criança i una formació que els garanteixi el desenvolupament lliure, integral i harmònic de llur personalitat.

Llei 8/1995. Capítol II. Principis bàsics relatius als drets dels infants i adolescents. Article 5: Lliure desenvolupament de la personalitat

▪ **Legislació específica catalana**

- Llei d'Acollida de les Persones Immigrades i Retornades a Catalunya²²
- **Llei d'Educació de Catalunya**²³

L'alumnat té dret a rebre una educació integral orientada al ple desenvolupament de la seva personalitat, en els aspectes físics, intel·lectuals, emocionals, socials i culturals.

Llei d'Educació de Catalunya. Títol I. Dret a l'educació i sistema educatiu. Article 3. Educació integral. Punt 1.

Tothom té dret a accedir en condicions d'igualtat al sistema educatiu. També té dret a l'elecció de centre en el marc de l'oferta educativa.

Llei d'Educació de Catalunya. Títol I. Dret a l'educació i sistema educatiu. Article 4. L'accés al sistema educatiu. Punt 1.

- **Disposicions de la UE.** En el marc local, cal contemplar també les disposicions, recomanacions, reglaments i altres de la Unió Europea, molts dels quals ja estan incorporats en la nostra legislació.

²⁰ <http://www.boe.es/boe/dias/2009/12/12/pdfs/BOE-A-2009-19949.pdf>

²¹ <http://www.gencat.cat/benestar/icaa/normes/l81995.htm#c2>

²² <http://www.gencat.cat/benestar/societat/convivencia/immigracio/acollida/index.htm>

²³ <http://www.gencat.cat/especial/lleieducacio/cat/>

Marc català d'acció política: el Pacte Nacional

En el marc català, el consens polític recollit en la signatura del **Pacte Nacional per a la Immigració**²⁴, constitueix el marc d'acció política en relació al fet migratori. Els **principis d'actuació** del Pacte són els següents:

- Garantir el respecte i l'extensió dels drets humans.
- Garantir la igualtat de drets i el respecte als deures per al conjunt de la societat.
- Garantir una ciutadania basada en el pluralisme, la igualtat i el civisme com a norma de convivència.
- Promoure l'autonomia i la igualtat d'oportunitats per afavorir la igualtat efectiva, eliminant condicions o circumstàncies arbitràries.
- Tenir dret d'accés als serveis, entenent aquest com l'accés de cada titular al conjunt de recursos, equipaments, projectes i programes.
- Normalitzar, evitant estructures paral·leles que puguin provocar la segregació dels titulars del dret d'accés als serveis. L'atenció ha de tendir a dur-se a terme en el marc ja existent de recursos, equipaments, projectes i programes. Les respostes específiques són temporals i responen a necessitats que també ho són.
- Admetre, els serveis, enfocaments diferenciats o especificitats atesa l'heterogeneïtat de les persones titulars segons criteris d'edat, d'origen, de sexe, d'habilitats o de nivell formatiu.
- Incorporar la perspectiva de gènere durant tot el procés i com a eina d'anàlisi i de planificació.
- Incorporar la lluita contra el racisme i la xenofòbia en totes les accions dels agent signants del Pacte Nacional per a la Immigració.
- Adaptar les mesures proposades a la diversitat territorial de Catalunya.
- Oferir la garantia d'aplicació: la dotació de recursos per als programes que estableixi el Pacte Nacional per a la Immigració forma part del compromís institucional per desenvolupar-los i és un requisit ineludible per assolir els seus objectius.
- Fer-ne el seguiment i l'avaluació: es constituirà una mesa de seguiment del Pacte Nacional per a la Immigració integrada per tots els agents signants i els membres de la Taula de ciutadania i immigració.

Els **eixos** que s'estableixen en el pacte són els següents:

1. Gestió dels fluxos migratoris i accés al mercat de treball.
2. Adaptació dels serveis públics a una societat diversa.

²⁴ Signat el 19 de desembre de 2008. Podeu accedir directament al text a:
<http://www.gencat.cat/benestar/societat/convivencia/immigracio/pni/index.htm>

3. Integració en una cultura pública comuna.

Disposicions de la Llei d'Educació de Catalunya vinculades al món local

El passat juliol del 2009, el Parlament de Catalunya va aprovar la nova **Llei d'Educació (LEC)**²⁵, amb l'objectiu d'aconseguir l'equitat i l'excel·lència del sistema educatiu català. Les principals aportacions passen per una modernització de la gestió dels centres públics, caracteritzada per:

- Major autonomia en el desenvolupament del propi projecte educatiu de centre.
- Interès específic per la comunicació i relació entre els centres i les famílies a través d'una carta de compromís educatiu en relació a la convivència i el respecte de les activitats de l'escola.
- Aposta per la proximitat, atorgant a les administracions locals la categoria d'Administració educativa en l'exercici de les competències i en coresponsabilitat amb la Generalitat.
- Consolidació del model lingüístic català.
- Compromís de la Generalitat a incrementar els recursos econòmics dedicats a Educació per tal d'assolir el nivell mitjà de la Unió Europea.

De tot l'articulat, és pertinent recollir l'**article 159**, referent a les **competències que la llei atorga als ens locals**, com a marc de referència ineludible:

- Els municipis participen en el govern dels centres educatius que presten el Servei d'Educació de Catalunya per mitjà de la presència en els consells escolars, i també en la programació general de l'ensenyament, sens perjudici de les altres competències que els atribueix l'apartat 3.
- Els ens locals poden crear centres propis per mitjà de convenis amb el Departament, d'acord amb la programació de l'oferta educativa.
- Correspon als municipis:
 - a) Participar en les funcions que corresponen a l'Administració de la Generalitat en els diferents aspectes del sistema educatiu i, especialment, en les matèries següents:
 - Primer. La determinació de l'oferta educativa de l'àmbit territorial pels procediments establerts per reglament.
 - Segon. El procés d'admissió en els centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya de llur territori, per mitjà, si escau, de les oficines municipals d'escolarització.
 - Tercer. L'establiment de mesures que permetin als centres portar a terme activitats extraescolars promogudes per l'Administració educativa, i la coordinació d'aquestes activitats.
 - Quart. La programació dels ensenyaments de formació professional i la coordinació amb l'entorn territorial i empresarial, i el foment de la implicació dels agents territorials i socials en el compromís educatiu de tota la societat.
 - Cinquè. La vigilància del compliment de l'escolarització obligatòria.

²⁵ <http://www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/cat/articulat.htm>

- Sisè. L'aplicació dels programes d'avaluació, i el coneixement dels resultats.
 - Setè. La promoció i l'aplicació de programes dirigits a alumnes de famílies d'immigrants o transeünts.
 - Vuitè. L'establiment de programes i altres fórmules de col·laboració amb les associacions de mares i pares d'alumnes per a estimular i donar suport a les famílies en el compromís amb el procés educatiu dels fills.
 - Novè. El desenvolupament de programes de qualificació professional inicial.
 - Desè. La determinació del calendari escolar.
- b) Organitzar i gestionar els centres propis.
 - c) Gestionar l'admissió d'alumnes en els ensenyaments del primer cicle d'educació infantil, i establir-ne el procediment i els barems, d'acord amb el que estableix l'article 47.6.
 - d) Cooperar amb l'Administració de la Generalitat en la creació, la construcció i el manteniment dels centres educatius públics.
 - e) Garantir la coordinació dels serveis socials amb els serveis educatius amb l'objectiu de vetllar per l'interès superior de l'infant.
 - f) Vetllar pel compliment d'aquesta llei i de la normativa que la desplega.
- A petició dels ens locals, i d'acord amb la programació educativa, es poden delegar competències per a crear, organitzar i gestionar centres públics que imparteixin el primer cicle d'educació infantil, ensenyaments artístics o educació d'adults.
 - Els consells comarcals poden assumir la gestió dels serveis de transport, dels serveis de menjador escolar i d'altres serveis escolars, d'acord amb el que s'estableixi per reglament.
 - Els municipis, per a exercir les competències en matèria d'educació, poden rebre suport, sens perjudici del que estableix l'apartat 5, dels altres ens locals.

En relació a aquest darrer punt, cal contemplar els principis que regeixen la gestió dels recursos econòmics, tal com explicita l'article 197 (Títol XII. Del finançament del sistema educatiu): planificació, suficiència i estabilitat pressupostària, liquiditat i control financer.

A més d'aquestes consideracions, és pertinent també recollir la **distinció entre comunitat educativa i comunitat escolar** que proposa la LEC, ja que es tracta de dos conceptes clau, la definició dels quals contribueix a dibuixar l'abast dels agents implicats en la matèria educativa. A continuació es reproduïx parcialment l'article 19 (Títol III. De la comunitat educativa) de la LEC:

- **La comunitat educativa** és integrada per totes les persones i les institucions que intervenen en el procés educatiu. En formen part els alumnes, les famílies, el professorat, els professionals d'atenció educativa i el personal d'administració i serveis, l'Administració educativa, els ens locals i els agents territorials i socials i les associacions que els representen, i també els col·legis professionals de l'àmbit educatiu, l'associacionisme educatiu, les entitats esportives escolars i els professionals, empreses i entitats de lleure i de serveis educatius.

- **La comunitat educativa del centre, o comunitat escolar,** és integrada pels alumnes, mares, pares o tutors, personal docent, altres professionals d'atenció educativa que intervenen en el procés d'ensenyament en el centre, personal d'administració i serveis del centre, i la representació municipal i, en els centres privats, els representants de llur titularitat.

2.2. PRINCIPIS I CRITERIS D'ACCIÓ

D'altra banda, no només el marc legal i normatiu ha d'orientar als Ajuntaments en la seva acció en matèria d'acompanyament a l'escolaritat a les famílies nouvingudes o d'origen migrat, sinó també els principis que segueixen a continuació. El primer bloc fa referència als principis de tipus metodològic, mentre que el segon recull els principis de contingut.

Principis metodològics	
Territorialitat	<p>Es tracta d'un principi bàsic que fa referència a la necessitat de treballar sempre en relació al territori concret, ja que només d'aquesta manera es poden detectar les necessitats reals i definir i ajustar les respostes més adequades. La importància de la territorialitat es fa evident tan en municipis petits, com en municipis grans perquè tant en un cas com en l'altre existeixen condicionants i característiques pròpies que requereixen un tractament determinat i no un altre. En relació als municipis grans, aquest principi ha de tenir un doble nivell: per una banda, l'entorn concret (barri, districte...) i, per l'altra, el conjunt del municipi, essent necessari un encaix i un treball en la mateixa direcció.</p> <p>Aquest principi explica que tot i que les necessitats dels municipis majoritàriament són compartides, les respostes que es desenvolupen no siguin les mateixes: cada municipi té la seva especificitat territorial que requereix d'intervencions ajustades a aquesta realitat. Això no significa que algunes actuacions no es puguin repetir en diversos municipis, sempre i quan hi hagi un esforç d'adequació i adaptació a l'entorn.</p>
Lideratge polític i coresponsabilitat	<p>El desenvolupament de polítiques locals, a qualsevol nivell, ha de comptar amb un lideratge polític clar des de l'Ajuntament, malgrat incorpori i aglutini altres agents, com és el cas evident en matèria d'educació. Només una acció política decidida permet articular el conjunt d'accions desenvolupades des de la coresponsabilitat entre tots els agents implicats en el marc del municipi.</p>
Integralitat i enfocament transversal	<p>L'educació, tal com contempla la LEC i es posa de manifest en el plantejament dels PEE i els PEC, no és patrimoni de l'escola ni de l'àrea d'educació de l'Ajuntament. El conjunt d'agents implicats en l'àmbit local, com a comunitat educativa, han d'assumir com a propis els objectius i principis de les actuacions proposades. Cal tenir en compte i contemplar la complexitat dels fenòmens i dinàmiques socials, de les situacions i casuístiques sobre les que s'intervé i dels diferents grups que constitueixen el municipi. Aquest caràcter integral hauria de ser present en els diagnòstics, en la planificació, el desenvolupament d'accions i els processos d'avaluació.</p>
Globalitat i normalització	<p>Per tal de fomentar l'equitat i la igualtat d'oportunitats, cal evitar la segregació. Els serveis específics s'han d'adreçar sempre i només per donar resposta a necessitats específiques, és a dir, únicament mentre</p>

	aquestes existeixin, i no pas a segments de població en funció de l'origen o altres característiques. Cal fomentar el funcionament social autònom i l'accés normalitzat als recursos. Les mesures o serveis específics només haurien d'adreçar-se quan sigui estrictament necessari per compensar necessitats específiques, i tractar-se d'accions de caràcter temporal i transitori. En cas contrari, es poden generar actituds de dependència i greuges comparatius en relació a la resta de la població.
Temporalitat dels processos	Qualsevol procés d'ajustament, transformació o canvi requereix temps. Cal projectar els objectius de les accions no només a curt termini, sinó també a mig i llarg termini , i establir mecanismes d'avaluació tenint en compte aquesta dimensió. La generació és una bona unitat de mesura per als processos de canvi.
Perspectiva proactiva	En relació a l'equitat en l'àmbit educatiu (i en qualsevol altra qüestió) és necessari treballar des d'una perspectiva proactiva. No contemplar únicament la resposta a les necessitats i/o problemàtiques que es detectin per tal de minimitzar-les, sinó també anticipar-s'hi . Cal identificar oportunitats d'intervenció adreçades a generar nous escenaris de futur, des d'una perspectiva constructiva i una visió més estratègica.
Intercanvi de coneixement	Són moltes i diverses les fonts que poden contribuir a una millor comprensió de la realitat social i cultural dels municipis. És important promoure mecanismes fluids d'intercanvi de coneixement entre els diferents agents que intervenen en l'àmbit local i en el conjunt de la comunitat educativa.

Principis de contingut	
Diversitat(s)	Els factors que incideixen i caracteritzen les persones, les seves actituds i els seus processos són múltiples. Cadascun/a de nosaltres està condicionat per la combinació de múltiples factors : l'edat, el gènere, els condicionants socioeconòmics, l'origen cultural, els grups de pertinença, l'orientació sexual, les característiques físiques i psíquiques, les trajectòries personals, etc. Cap d'aquests factors és determinant, sinó que es combinen entre ells i incideixen en major o menor mesura en funció dels casos i els contextos . En tot cas, quan parlem de població d'origen migrat, cal contemplar que els factors culturals són només una part d'aquests factors de diversitat.
Igualtat i equitat	En compliment del marc legal, però també com a forma de generar cohesió social, les polítiques públiques han de garantir que les intervencions en matèria educativa (o en altres matèries) s'adrecin a fomentar i garantir la igualtat de drets i deures i l'equitat de tracte a tots els ciutadans i ciutadanes del municipi, sense cap tipus de discriminació per motiu d'origen, ètnia, sexe, edat, orientació sexual, ideologia, confessió religiosa, etc.
Interculturalitat	Dels diferents models teòrics de gestió de la diversitat, la interculturalitat , entesa com a mecanisme d'interacció entre les

	<p>persones de diferents orígens i cultures, des de la valoració i el respecte de la diversitat cultural, és el que es demostra més efectiu per garantir la igualtat d'oportunitats, tant a nivell individual com col·lectiu, en una societat democràtica i cohesionada.</p> <p>La perspectiva intercultural, a partir del reconeixement de l'existència de pluralisme cultural (de coexistència de diferents cultures o grups culturals), se centra en els esforços adreçats a articular les diferències per aconseguir la convivència de tots els grups en un tot harmònic que respecti la legitimitat de cadascun d'ells en un marc igualitari. Es tracta d'un concepte, per tant, amb una clara dimensió dinàmica i processual: no defineix una realitat, sinó la voluntat de gestionar-la d'una determinada manera. En l'àmbit educatiu, és també la perspectiva de gestió de la diversitat proposada des del Departament d'Educació.</p>
Inclusió	<p>Inclusió: cal tenir present els objectius d'inclusió que tota actuació ha de perseguir. Distingim dues nocions diferents del concepte d'inclusió:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Social: fa referència a la plena participació de les persones en tres eixos principals: el mercat productiu, l'adscripció política i l'adscripció comunitària (família i xarxes socials)²⁶. • Ciudadana: es refereix a un sentiment de pertinença de la persona al territori, en aquest cas al municipi, alhora que un reconeixement d'aquesta pertinença per part de la resta de la societat. Aquesta inclusió només és possible a partir d'una determinada definició de ciutadania, tal com es descriu a continuació.
Ciudadania	<p>Malgrat les limitacions del concepte de ciutadania en el seu sentit jurídic estricte²⁷, hi ha altres nocions del concepte que esdevenen font del vincle social. Es tracta de l'accepció que fa referència al sentit de pertinença a una comunitat (local), i que reconeix els mateixos drets i deures per a tots els veïns i veïnes, amb independència del seu origen o nacionalitat. En aquest sentit, en l'àmbit local, el concepte de ciutadania accepta la diferència i la diversitat com a elements enriquidor, però no la desigualtat, i implica la participació dels nous veïns i veïnes en les dinàmiques socials. Segons la sociòloga Dominique Schnapper, el concepte de ciutadania és la millor idea de la que disposem per organitzar la vida de les persones, respectant la seva dignitat: la diversitat entre les persones no han d'impedir que siguin tractades jurídicament i política (almenys en l'àmbit local) de manera igual²⁸.</p>
Participació	<p>La participació del conjunt de la comunitat educativa i, per tant, també de les famílies nouvingudes o immigrades ha de ser efectiva, desenvolupar-se en igualtat de condicions i amb la finalitat de contribuir al desenvolupament educatiu i personal dels infants. Haurien de reconèixer-se i garantir-se formes i espais de participació</p>

²⁶ Subirats, 2004.

²⁷ En el seu sentit jurídic estricte, no totes les persones residents a Catalunya són ciutadans/es. La Constitució Espanyola reconeix la ciutadania (i per tant l'accés a tots els drets i deures) únicament a les persones amb nacionalitat espanyola.

²⁸ Schnapper, 2003.

	naturals, encara que no estiguin formalitzats.
Integració multidireccional	S'ha de tenir en compte que el procés d'integració no es refereix únicament a l'esforç d'adaptar-se de la població nouvinguda, sinó que també requereix una voluntat per part de la societat d'acollida (i les seves institucions) d'adequar-se a la nova realitat social. De la mateixa manera, cal contemplar aquests processos des d'una perspectiva complexa, defugint la simplificació del binomi immigrant/autòcton i entenent que les relacions (i els processos d'integració) s'estableixen també entre membres de diferents col·lectius d'origen immigrant.

2.3. TRACTAMENT DE LES ESPECIFICITATS VINCULADES AL FET MIGRATORI I LA DIVERSITAT CULTURAL

En els apartats 1.2. i 1.3. ja es donen algunes orientacions sobre les especificitats de les famílies nouvingudes o d'origen migrat. Plantegem aquí alguns criteris per al tractament de les especificitats vinculades al fet migratori i a la diversitat cultural.

Cal establir algunes prevencions en relació als supòsits sobre el pes de la cultura en les característiques i processos d'aquestes famílies: ja hem apuntat que la cultura és un element fortament condicionant de les seves realitats, però en cap cas determinant. Volem insistir en la necessitat d'identificar els elements no estrictament vinculats als condicionants culturals, sinó especialment els que tenen a veure amb el fet migratori i els seus efectes en les situacions de vulnerabilitat que viu bona part de la població nouvinguda i d'origen migrat.

Proposem les següents indicacions, adreçades a una millor comprensió i abordatge de les especificitats esmentades en el capítol anterior.

Atenció als múltiples factors de diversitat

És innegable que un dels principals efectes de la presència d'immigració procedent d'altres països ha suposat un increment i visibilització de la diversitat cultural al nostre país. Amb tot, **la incidència dels factors culturals sobre les persones immigrades no és superior que sobre la resta.** És a dir, **els factors que expliquen les seves característiques i condicionen els seus processos són, com en tots els casos, múltiples.** Més enllà de tenir en compte l'origen i l'adscripció a determinats grups ètnico-culturals, cal fer atenció a qüestions com el gènere, l'edat, les característiques personals individuals, els condicionants vinculats al procés migratori...

RECOMANACIÓ

En la identificació de les persones i famílies a les quals es vol adreçar l'acció, caldrà tenir en compte diferents variables: la nacionalitat, el lloc d'origen (poden procedir ja de dins del territori català o espanyol), el temps d'estada... però també el sexe, l'edat, les condicions de vida i situació socioeconòmica, el nivell cultural, etc.

Identificar el propi biaix cultural

Totes les persones estem condicionades per la cultura: no només la població immigrada, sinó el conjunt de la població autòctona. Un dels efectes d'això és que les percepcions que les persones tenim del propi grup cultural i dels que ens són aliens estan condicionades pel tamís cultural.

Lévi-Strauss, que utilitza una metàfora segons la qual les persones "viatgem" dins les nostres cultures de la mateixa manera que un viatger ho fa en un tren, ho expressa de la següent manera:

Per tant, qualsevol membre d'una cultura se'n sent estretament solidari, de la mateixa manera que el viatger imaginari respecte del tren. Des que naixem i, com ja he dit, fins i tot potser abans, els éssers i les coses que ens envolten generen en cadascun de nosaltres un conjunt de referències complexes que constitueixen un sistema: conductes, motivacions i judicis implícits que, més endavant, l'educació confirma mitjançant la reflexió que ens proposa sobre l'esdevenir històric de la nostra civilització. Literalment, ens desplaçem mitjançant aquest sistema de referència, i els complexos culturals que es formen fora d'aquest només ens són perceptibles per mitjà de les deformacions que aquest sistema els imprimeix. Fins i tot, pot fer que siguem incapaços de veure'ls.²⁹

La cultura, per tant, esdevé el sistema de referència que tenim per interpretar i desenvolupar-nos en el nostre entorn, així com per interpretar qualsevol realitat que ens sigui aliena. No podem dissociar-nos de la nostra cultura, si bé, com ja hem vist, **tenim la capacitat de transformar-la amb els nous aprenentatges.** I això ens afecta per igual a totes les persones: tant els col·lectius immigrants (a l'hora de percebre'ns i d'entendre el nostre sistema educatiu, per exemple), com a les persones que hi treballem (a l'hora d'entendre els seus comportaments i actituds, per exemple).

És necessari **un exercici de descentrament cultural** que permeti una aproximació més objectiva a les realitats de les persones i famílies amb les que treballem, i dels seus processos d'integració a la societat d'acollida.

RECOMANACIÓ

En la relació i la comunicació amb aquestes persones, **són molt valuoses les eines que proposa la comunicació intercultural.** Una bona formació dels tècnics/ques i dels diferents professionals en aquesta matèria facilitarà la relació i la comprensió. També és positiva la participació de **mediadors/es interculturals**, sempre que la seva tasca s'adreci a facilitar claus de comprensió intercultural i no únicament a la traducció.

Identificar els elements vinculats al procés migratori

Tot i que en l'apartat 1.2 ja hem fet referència als condicionants del procés migratori sobre les persones immigrades, és imprescindible recuperar-los en aquest tercer capítol dedicat precisament al tractament de les especificitats vinculades al fet migratori. A continuació es recullen, a tall de recordatori, els més rellevants:

- **Condicionants derivats del fet de no disposar de la nacionalitat espanyola**, és a dir, de ser població estrangera sotmesa a una determinada legislació (llei d'estrangeria).
- **Efectes del procés migratori relacionats amb el canvi de context**, no només a nivell de territori, sinó també de coneixences personals, familiars, amistats... Cal tenir present el malestar, la desorientació, l'enyor i l'estrès que aquestes situacions poden generar.
- **Vulnerabilitat vinculada al tipus d'accés a la societat d'acollida**, a nivell d'habitatge, laboral, relacional, participatiu... De fet, podem parlar de l'existència d'una determinada "porta d'entrada"

²⁹ Lévi-Strauss, 1971

per les persones que arriben a la societat d'acollida procedents de països pobres no comunitaris.

- **Pes de la imatge social i l'estigmatització** d'alguns col·lectius immigrants, vinculada a l'existència de potents prejudicis i estereotips de difícil modificació i, en canvi, fàcil alimentació.
- Condicionants relacionats amb les **dificultats comunicatives**, el **desconeixement del funcionament de la societat** i, en definitiva, el **distanciament cultural**.

RECOMANACIÓ

Una vegada més, en la conceptualització dels col·lectius, cal poder contemplar aquests elements. Serà especialment útil, per tant, **conèixer la situació legal de les famílies i preveure mecanismes per identificar situacions de precarietat o factors de desavantatge**. La derivació a serveis i recursos específics pot facilitar la millora de les situacions familiars.

En els processos de **reagrupament familiar**, cal tenir en compte la funció de certificació de les condicions favorables que recau en els municipis. L'Ajuntament pot aprofitar aquest tràmit administratiu com a element de contacte i detecció de les famílies que reagrupen fills o filles en edat escolar i iniciar, de forma preventiva, actuacions que millorin l'acollida:

- Informació sobre la documentació acadèmica i sanitària (titulacions oficials, carnet de vacunacions, etc.)
- Informar i aconsellar sobre el millor moment d'emprendre el viatge (per permetre concloure estudis en origen, venir a l'inici de curs...)
- Facilitar informació sobre l'escolarització a Catalunya (sistema educatiu, escolarització en català, legislació específica, etc.)

Atendre les especificitats culturals

Finalment, una vegada identificats tots aquests elements **cal tenir en compte aquells que es refereixen estrictament a l'especificitat cultural**. Insistent, però, en el fet que no necessàriament incideixen de la mateixa manera ni generen les mateixes situacions en cada cas.

Els elements culturals específics més habituals tenen a veure amb:

- **Codis i pautes comunicatives i de relació**: una determinada manera d'entendre què és correcte i incorrecte, educat o no..., i d'interpretar a nivell de contingut el to de veu, la distància interpersonal, el contacte físic, la gestualitat.... pot generar i genera dificultats de comprensió i malentesos. Per evitar-los poden ser de gran utilitat les indicacions i reflexions de la **comunicació intercultural**.
- **Concepció espai/temps**: la concepció que les diferents cultures o grups culturals tenen de l'espai i el temps poden diferir significativament: usos adequats i/o legítims dels espais públics o comunitaris; noció de puntualitat...

- **Creences:** cal tenir en compte que hi ha creences molt arrelades en determinades comunitats, que tenen incidència en les actituds i comportaments d'algunes persones. Poden ser de diferents tipus: vinculades a la religió (sobre la noció de pecat, per exemple), a elements màgics/sobrenaturals (creença en éssers sobrenaturals –esperits, genis...-, vinculades a la salut i la curació, a aspectes màgics –mal d'ull, fetilleria...-), racionalitzades (vinculades a raonaments científics o científistes), etc.
- **Tabús alimentaris:** en el nostre context destaquen els tabús alimentaris religiosos: el cas de l'alimentació *halal*³⁰ musulmana (en aquest cas, són exclosos del consum el porc i els seus derivats, i l'alcohol entre altres, però també es condiona el consum de carn en funció de com hagi estat sacrificada), o del menjar *kosher*³¹ jueu. De tota manera, no sempre la justificació del tabú alimentari és de tipus religiós: la consideració d'un aliment com a adequat o no per a menjar pot ser estrictament cultural (com el cas dels cargols, la carn de conill, els insectes, la carn de gos...).
- **Pràctiques culturals:** finalment hi ha algunes pràctiques culturals que es fan especialment visibles en el context d'acollida: determinades cerimònies i pràctiques religioses³² o paganes, expressions folklòriques, vestimenta, elements d'intervenció sobre el cos (pentinats, tatuatges i decoració de la pell,...). En ocasions, algunes d'aquestes pràctiques fins i tot entren en contradicció amb la legislació i amb valors ètics i morals actuals de la nostra societat: poligàmia, pràctiques quirúrgiques vinculades a ritus de pas (mutilació genital femenina), etc.

En la majoria de casos, aquest tipus d'elements, sobretot els que tenen una manifestació externa, provoquen una major **visibilitat** d'alguns col·lectius, produint un efecte sobre la percepció que l'entorn té d'aquests col·lectius, migrats o no migrats. Cal dir que, en ocasions, algunes d'aquestes pràctiques poden generar **conflictes interculturals** per la contraposició d'interessos entre diferents grups.

³⁰ En àrab, *halal* significa pur (i per tant, permès per l'islam), per contraposició a *haram* (impur; s'atribueix a tots aquells aliments i/o pràctiques no permeses o desaconsellades).

³¹ En hebreu, *kosher* significa correcte o adequat.

³² Cal tenir en compte que la religió i les seves manifestacions formen part de la cultura; per tant, les manifestacions, rituals i pràctiques religioses s'han de considerar també com a culturals.

RECOMANACIONS

Abans d'afrontar les casuístiques en tant que conflictes interculturals, és recomanable una anàlisi en profunditat. En la majoria de casos, els conflictes i la contraposició d'interessos i visions malgrat donar-se entre grups culturals diferents, no poden considerar-se estrictament interculturals. Una bona eina per a l'anàlisi i la intervenció és la guia sobre conflictes ètics interculturals de Canimas i Carbonell (veure bibliografia).

Algunes indicacions específiques en aquesta línia són:

- Anàlisi i respecte estricte al marc legal.
- Eines i estratègies de negociació/mediació.
- Suport de professionals especialitzats en mediació i/o gestió del conflicte.

Treball específic amb infants i joves

En relació al treball amb infants i joves nous cal contemplar algunes especificitats:

En primer lloc, les **trajectòries educatives prèvies**. Per tal de garantir una òptima incorporació al sistema escolar i facilitar trajectòries exitoses, és important fer una bona identificació i acompanyament d'aquesta qüestió.

En qualsevol cas, cal tenir en compte que encara que hi hagi infants amb trajectòries escolars discontinües o escolarització escassa, poden haver adquirit aprenentatges significatius en altres contextos educatius no formals (en l'entorn familiar o comunitari, en el desenvolupament d'activitats laborals...).

RECOMANACIONS

Per a una bona **identificació de les trajectòries escolars de l'alumnat nouvingut**, recomanem:

- Facilitar i preveure l'**aportació de documentació** acreditativa de la trajectòria escolar dels infants. Ja en el procés de tramitació dels reagrupaments es pot orientar la família perquè tingui en compte aquesta qüestió i porti documentació en el moment d'arribada.
- Fer una bona **detecció** de la trajectòria **en el moment de l'acollida al municipi**. Molts ajuntaments disposen de professionals i serveis d'acollida que poden contribuir a recollir i traspasar la informació relativa a les trajectòries prèvies en el moment de la matriculació.

- Una possible dificultat a l'hora de valorar els nivells i trajectòries de l'alumnat nouvingut té a veure amb les diferències amb els sistemes educatius d'origen (pot generar confusions). Facilitar el **coneixement dels sistemes educatius d'origen** també contribueix a facilitar aquesta valoració. Actualment existeixen diversos materials bibliogràfics que poden facilitar aquest coneixement.
- En la identificació de la trajectòria i el nivell de l'alumnat que s'incorpori, caldrà tenir en compte també la seva **situació emocional**. Per exemple, en la realització de proves de nivell dintre dels centres, s'ha constatat que una situació d'estrès i inseguretat condiciona negativament les respostes i pot portar a una valoració errònia del nivell de coneixements.

Un altre eix important d'intervenció amb joves, és el relacionat amb la **transició escola-treball**. Especialment entre els i les adolescents d'incorporació tardana, es fa evident la dificultat de garantir-los trajectòries escolars d'èxit. Es tracta, per tant, de persones en situació de clar desavantatge, amb els riscos afegits de l'edat, les situacions de precarietat familiar, els condicionants negatius de la llei d'estrangeria (amb limitacions d'accés als permisos de treball), sovint en entorns poc afavorits... En aquests casos, és bàsic treballar, al final de l'educació obligatòria, la transició cap al mercat laboral.

RECOMANACIÓ

- **Orientació** als nanos i a les famílies: ja des dels centres educatius, informant de les oportunitats i possibilitats al final de l'educació obligatòria; sensibilitzant de la necessitat d'ampliar la formació i de les dificultats d'inserció directa; facilitant les derivacions i acompanyaments necessaris.
- **Coordinació** entre els diferents serveis i recursos locals, amb una **visió integral**: Ajuntament (educació, promoció econòmica, serveis socials, joventut i altres), centres educatius, recursos formatius, entitats educatives... També pot ser necessària, segons els contextos, una coordinació supralocal (per tal d'optimitzar recursos i facilitar el màxim d'oportunitats possibles). És convenient que puguin establir-se **itineraris** definits, en els que hi participin el conjunt d'agents, que permetin un òptim seguiment de les trajectòries d'aquests/es joves.
- **Definició dels recursos**: bona part de l'èxit d'aquests esforços rau en una correcta identificació de les oportunitats reals d'inserció en l'entorn local, i de l'adequació dels recursos a aquesta realitat. Cal garantir recursos formatius i d'inserció de qualitat i ajustats a les possibilitats del mercat laboral.

Finalment, una tercera línia de treball de gran importància és la relativa als **processos de socialització** dels infants i joves d'origen migrat. Pels motius que ja s'han anat apuntant, en ocasions hi ha dificultats perquè aquestes persones puguin participar i desenvolupar-se en el seu entorn social de forma equitativa, en relació a la resta d'infants i joves. Promoure i procurar **espais i temps de socialització** és una bona manera

de fomentar no només la seva integració sinó també el seu desenvolupament com a ciutadans i ciutadanes de ple dret al municipi.

Aquests espais haurien de creuar, almenys, dues variables:

- **Socialització entre sexes:** la qüestió del gènere pot condicionar molt, sobretot entre determinats col·lectius i a partir de la pubertat, les formes de relació d'alguns d'aquests infants i joves. Alguns espais i algunes activitats són vistes amb recel per algunes persones o grups, en no ser considerades legítimes (en termes ètics o morals) per a la relació entre nois i noies. Això explica, en ocasions, les dificultats per aconseguir que nois i noies de determinats col·lectius participin en activitats mixtes. Aquesta és una qüestió d'una certa complexitat però que, en qualsevol cas, es pot treballar amb molt bons resultats. Cal establir aquí interlocucions amb els diferents col·lectius per anar llimant la possible desconfiança.
- **Socialització entre diferents grups:** en ocasions s'observa una dificultat perquè infants i, sobretot adolescents i joves de diferents grups d'origen (immigrats o no) es trobin i se socialitzin plegats. Aquesta també és una qüestió que caldrà contemplar i treballar.

RECOMANACIONS

Tenint en compte aquestes qüestions, per tant, les principals vies a treballar serien:

- **Educació en el lleure:** les activitats de lleure organitzat i d'educació no formal, són espais legitimadors de tot aquest tipus de relacions. Cal potenciar la participació d'infants i joves de tots els orígens i d'ambdós sexes, de forma normalitzada, en aquest tipus d'activitats. Aquesta és una idea que ja recull el projecte Calidoscopi o la filosofia del Pla Educatiu d'Entorn.
- **Activitats esportives:** l'esport és una activitat fortament socialitzadora i que pot ser també molt inclusiva (en funció de com es plantegi; un esperit competitiu malentès també pot ser fortament segregador). La participació en clubs esportius o la realització d'activitat esportives adreçades al conjunt de la població són activitats molt interessants.

Atenció: *No necessàriament la valoració d'aquesta participació s'ha de fer en termes quantitius. L'objectiu no és només que hi hagi infants i joves d'origen migrat que participin en espais de socialització, sinó que ho facin de manera normalitzada. Cal tenir en compte que en ocasions el principal escull per a la participació en determinades activitats té més a veure amb variables de tipus socioeconòmic que no pas amb les cultures d'origen o amb el fet migratori. S'ha de ser curós, també, a l'hora d'establir "quotes" de població immigrada en les activitats. És millor facilitar les condicions perquè pugui arribar a passar, que no pas forçar-ho.*

- **Espais/temps d'oci no reglats:** la intervenció educativa en espais/temps d'oci no reglats és una altra via fonamental de treball. Cal tenir en compte que, sovint, aquests infants i joves ocupen la major part del seu temps de lleure en espais públics (en ocasions per la dificultat d'accedir a altres espais). La presència d'educadors/es de carrer, el suport a l'organització d'activitats o a l'ordenació d'activitats espontànies, la detecció de problemàtiques i la prevenció de conflictes...., són accions que poden resultar molt positives.

2.4. OPORTUNITATS D'ACCIÓ EN L'ÀMBIT LOCAL

També considerem pertinents algunes reflexions en relació a l'interès d'intervenir en matèria d'educació en general i en l'acompanyament a l'escolaritat en particular, des de l'àmbit local per tal d'identificar les oportunitats d'acció.

Principi de territorialitat

La territorialitat ja s'ha esmentat com un dels principis metodològics bàsics que han d'orientar l'acció. Insistim en la importància de plantejar des de la dimensió local (de zona, de municipi o de barri) les polítiques en matèria d'educació, amb un triple efecte:

- **Ajustar les accions a les necessitats i realitats concretes**, que només poden ser definides localment.
- **Garantir la coherència amb la intervenció a altres nivells** (social, econòmic...) i treballar des d'una perspectiva integral i amb una visió estratègica i projectada al futur.
- **Disposar de capacitat d'observació i avaluació d'impactes** (a mig i llarg termini): acotant les accions a desenvolupar en entorns concrets, amb dimensions gestionables, permet també una millor valoració dels impactes i, per tant, del funcionament de les polítiques.

RECOMANACIÓ

Un exemple d'aquests ajustament serien els PEE o, en alguns casos, els PEC (segons l'entorn). També s'haurien de tenir en compte altres tipus de plans territorialitzats que també incorporen la dimensió educativa (tot i que puguin tenir un caire més general): plans d'intervenció en barris concrets (llei de barris), plans de desenvolupament comunitari, projectes concrets (d'intervenció amb joves, d'educació en medi obert, etc.), etc.

Innovació des de la revisió de la pròpia acció

Els ajuntaments i els municipis ja tenen una trajectòria en el desenvolupament de polítiques locals d'educació. Les transformacions de la nostra societat en els darrers anys, entre elles les vinculades a l'arribada de població immigrada, plantegen nous reptes en relació a aquestes polítiques i la necessitat de donar-hi resposta.

Cal, per tant, innovar. Però **aquesta innovació ha de venir, sobretot, de la revisió crítica de la pròpia acció, és a dir, construir sobre l'experiència**. No es tracta, per tant, de fer grans canvis sinó, més aviat, de revisar els plantejaments sobre els quals s'assenten les actuals polítiques i accions:

RECOMANACIONS

Per tal de revisar els plantejaments sobre els que s'assenten les actuals polítiques i accions, proposem:

- **(Re)Definició de la comunitat educativa local:** identificació d'agents, espais i temps educatius, més enllà de la concepció tradicional del terme i de la noció de comunitat escolar. Cada municipi o territori concret hauria de fer l'esforç de fer aquesta identificació de manera ajustada a la seva realitat, per tal d'identificar el màxim d'oportunitats d'intervenció possibles.
- **Articulació i coordinació entre agents:** cal ajustar els mecanismes d'articulació i coordinació a les necessitats, realitats i oportunitats de cada entorn concret. La coordinació entre els agents educatius no és simple i que es dona a diferents nivells: la coordinació interadministrativa (entre administració local, Departament d'Educació i altres administracions – Diputació, Consells Comarcals, en ocasions amb el Departament de Sanitat...-); entre administració, tercer sector (entitats i ONG) i ciutadania; i dins mateix de l'administració local (entre les diferents àrees, serveis, departaments i programes).
- **Ajustament dels processos metodològics:** és necessària una revisió i ajustament dels processos metodològics, per tal que es desenvolupin amb el màxim rigor. Això no ha de significar més temps ni menys agilitat, al contrari: el rigor metodològic s'ha d'encarar a la pràctica i als resultats de les intervencions. No es tracta d'establir processos protocolitzats, sinó de tenir la capacitat de plantejar i respondre clarament a les qüestions més bàsiques: Quina realitat justifica l'acció? Amb quin objectiu es desenvolupa? Quins resultats es preveuen? On i com s'emmarca? Com està previst desenvolupar-la (on, quan, amb qui, amb quins recursos...)? De quina manera es preveu observar els resultats?, etc.

En l'apartat 3, s'exposa un determinat procediment per garantir la correcta planificació i desenvolupament metodològic de les accions.

Oportunitats d'acció des dels centres educatius

Malgrat la complexitat d'articulació entre les administracions locals i els centres educatius, és evident que aquests continuen essent al centre de les polítiques educatives que es desenvolupen als municipis.

Els centres educatius tenen un paper fonamental en el desenvolupament i creixement dels infants, en tant que individus però també en tant que membres de la societat. Més **enllà de ser espais d'aprenentatge, són també espais de socialització**, tant per a l'alumnat com per a les seves famílies. L'escola, com a escenari delimitat i sotmès a un funcionament específic, en el qual es recreen i reformulen les dinàmiques socials, és un espai democratitzador en el que tot l'alumnat, almenys en teoria, accedeix al centre en igualtat d'oportunitats. Esdevé, per tant, un **marc legitimador de les relacions interculturals i interclassistes** en un

pla d'igualtat.

En el cas de les famílies nouvingudes, els centres educatius són habitualment el primer (i sovint l'únic) espai de contacte amb la cultura d'acollida: la porta d'entrada a la nostra societat. De com es desenvolupi aquest primer contacte i de com els infants i les famílies s'hi adaptin, en pot dependre l'adaptació posterior. En paraules de Suárez-Orozco:

Las escuelas son los lugares en donde los niños inmigrantes entran por primera vez en contacto sistemático con la nueva cultura. Es más, la adaptación a la escuela es un predictor³³ significativo del bienestar futuro del niño y de las aportaciones que haga a la sociedad.

L'**acollida** dels infants d'origen migrat i les seves famílies des dels centres, és un dels primers àmbits d'intervenció per a l'assoliment de l'equitat, així com també, la llavor que possibilitarà no només una bona escolarització, sinó també l'èxit en el desenvolupament social posterior. **L'acollida al centre, però, ha d'anar més enllà dels protocols específics i ha de ser entesa com una actitud humana intrínseca del fet educatiu³⁴, basada en l'afectivitat, la confiança, l'escolta, el compromís i la responsabilitat.** Aquesta actitud ha de ser present en les activitats quotidianes que desenvolupa l'escola, sense que sigui necessari, en la majoria de casos, inventar nous projectes o programes. Aquest tipus de canvis, que són més d'enfocament i percepció, requereixen un esforç important precisament perquè no es tracta d'implementar un determinat protocol o procés, sinó buscar mecanismes per aconseguir aquest canvi actitudinal.

RECOMANACIONS

- Els esforços dedicats a **cuidar la vinculació entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària**, de manera que aquesta última sigui identificada com a aula de referència per l'alumnat nouvingut.
- La creació d'un **vincl de confiança entre tutor/a i alumne/a** que permeti promocionar seguretat, autonomia i autoestima. En les tutories personalitzades, l'actitud d'escolta del tutor o tutora és bàsica per conèixer qui es té al davant, sinceritat que només es produirà si pot empatitzar amb l'alumnat i generar el clima necessari. De la mateixa manera, entre el personal (docent i no docent) i les famílies.
- La **correcta pronunciació del nom i cognom** de l'alumnat nouvingut per part dels docents o **les referències** d'aquests en les seves explicacions a elements **no només del propi país sinó també d'altres zones geogràfiques** afavoreixen l'acostament de l'alumnat nouvingut al conjunt de l'aula. Es tracta de canvis senzills però amb un efecte important en la percepció positiva que l'alumnat té de les seves aportacions a l'escola, espai que es converteix en un context que pren sentit.

Algunes experiències que es donen bàsicament als mateixos centres, tot i que a vegades la iniciativa pot ser externa, aposten per oferir aquest tipus de suport a un nivell micro, personal i adaptat a les necessitats de

³³ Suárez-Orozco, 2003.

³⁴ Carbonell, 2006

cada infant o família:

- Iniciatives de **famílies acollidores** (els noms de les iniciatives poden variar però la idea de fons és la mateixa): l'ajuda directa en les situacions de quotidianitat escolar (materials que cal portar a l'escola, roba adequada per a fer les excursions, dubtes en les circulars informatives...) d'una família autòctona (o estrangera però que fa temps que viu al territori i que, per tant, coneix la llengua i el funcionament de l'escola) a una família nouvinguda que té dificultats de comprensió, comunicació i, en general, de desconeixement de la societat d'acollida.
- Paral·lelament, també són interessants les iniciatives que segueixen la mateixa dinàmica però entre un alumne/a autòcton i un alumne/a nouvingut, projectes que reben noms diversos, com per exemple, **alumnes guia**.

Idees clau sobre l'acollida (Carbonell, 2006)

- L'acollida és més **una actitud** que uns determinats protocols.
- Els beneficiaris de l'acollida han de ser no només un determinat **alumnat nouvingut**, sinó també **les seves famílies i tots aquells que es troben en situació de vulnerabilitat o desconcert per un canvi de residència**.
- L'acollida ha de suposar uns **comportaments càlids i afectuosos per part de tota la comunitat escolar** i no només del personal especialitzat.

L'existència d'aquesta relació i suport amb un tracte de tu a tu facilita l'apropament entre famílies, ja que és una forma de fer evident tot allò que comparteixen pel fet de ser mares, pares o alumnes, diluint-se la importància d'allò que els pot separar en altres esferes.

Aquest tipus d'**acollida**, molt més **centrada en les necessitats de l'alumnat i les famílies nouvingudes** i no tant en les de les institucions, converteix el centre en un vertader *centre acollidor*.

RECOMANACIÓ

Cal tenir en compte que l'abast del centre acollidor supera les fronteres físiques d'aquest, de manera que tot allò que succeeix en el **temps no lectiu** també té una incidència rellevant en l'acollida que reben els infants i famílies nouvingudes: activitats extraescolars, educació en el lleure, activitats organitzades per les AMPA, etc.

Una bona coordinació entre l'administració local i els centres en matèria d'acollida permetrà que puguem parlar de **municipi acollidor**.

Tot i ser un espai democratitzador, l'escola és també un **espai de transmissió cultural** (de la cultura dominant), on es mantenen i reproduïxen les **desigualtats** presents a la societat: aquells que formen part del *nosaltres* dominant tindran més facilitats que els que formen part dels *altres* (definites culturalment i socialment).

Malgrat això, l'escola no perd el seu paper fonamental en els processos de socialització i desenvolupament dels infants i adolescents. **Especialment per als més febles, el pas per l'educació obligatòria esdevé una**

oportunitat incomparable per reduir els factors de vulnerabilitat. De les trajectòries escolars en dependrà en bona mesura les trajectòries vitals posteriors.

És una realitat contrastada que la incidència del fracàs escolar és clarament superior en determinats grups, com assenyalen alguns autors³⁵. Per entendre la incidència del fracàs escolar en els col·lectius més vulnerables, s'han desenvolupat diferents teories³⁶. Destaquen l'existència de **factors estructurals de desigualtat** que fa que no totes les persones tinguem les mateixes oportunitats, així com l'existència de factors de discriminació negativa en l'educació:

- **Les condicions socioeconòmiques i socioculturals dels infants** que es troben en situacions de vulnerabilitat social. La precarietat, la inestabilitat, la dificultat d'accés a determinats recursos bàsics... condicionen negativament les possibilitats de desenvolupament dels infants i les seves opcions d'èxit escolar i de desenvolupament social i professional posterior.
- **La imatge social reflectida i les expectatives sobre l'alumnat d'origen immigrant** (com ja hem referit anteriorment) influeixen també negativament en les seves oportunitats i trajectòries.
- **La discontinuïtat entre la cultura escolar i les cultures familiars** també pot suposar per a alguns alumnes dificultats per adquirir aprenentatges significatius. Aquesta discontinuïtat també es pot donar en termes d'estructura i organització escolar (coherent només amb determinats grups socioculturals).
- **El tractament desigual al currículum.** Existeixen prejudicis, continguts racistes i actituds discriminatòries en el currículum, els llibres de text, la pràctica docent i les interaccions que es donen en el marc del centre educatiu.

L'existència de tots aquests factors de desigualtat no significa que l'alumnat d'origen immigrant o d'algunes minories estiguin abocats necessàriament al fracàs escolar. Es tracta d'un element fortament condicionant, però no determinant dels resultats acadèmics i escolars dels alumnes. Sí que alerta, però, sobre la necessitat d'accions específiques adreçades a la reducció d'aquests factors de desigualtat.

³⁵ Fullana *et al.* 2003.

³⁶ Diversos autors han desenvolupat teories entorn del fracàs escolar i les minories. Cal destacar les teories centrades en la desigualtat estructural i reproducció social (Bourdieu i Passeron, entre altres); les centrades en les discontinuïtats culturals família-escola, aspectes cognitius i lingüístics, aspectes actitudinals (empoderament, significativitat, expectatives...); algunes sobre la importància del context, de les dimensions sociopolítiques, minories *voluntàries* i minories *involuntàries* (Ogbu, Gibson...); etc.

RECOMANACIÓ

La incidència que pot tenir l'ajuntament en el treball que es desenvolupa dins els centres educatius, és molt relativa. De tota manera, tenint en compte l'efecte i repercussió a nivell social, és convenient **impulsar** aquest tema des dels **espais de coordinació** que lidera l'Ajuntament. D'altra banda, des de les **accions territorialitzades**, l'Ajuntament pot també donar suport als centres en

Oportunitats d'acció amb les famílies

La família és el primer espai de socialització de l'infant i l'àmbit fonamental de socialització comunitària. **La relació que s'estableixi entre el centre educatiu i la família és d'una gran importància per garantir l'èxit educatiu dels infants.**

És ben cert que la relació entre les famílies immigrades i la institució escolar planteja nous reptes. De tota manera, cal tenir en compte que les dificultats en la relació família-escola no se cenyeixen a les famílies d'origen migrat, sinó que són extrapolables al conjunt de les famílies.

D'entrada, cal assenyalar que les actituds de les famílies immigrades en relació a l'educació dels seus fills i filles i als centres escolars, poden ser molt diverses (en funció també de variables diverses –no únicament culturals-). Alguns dels **elements que poden dificultar aquesta relació**, tal com s'ha anat apuntant al llarg del document, són:

- Dificultats de comunicació
- Diferents experiències i percepcions culturals en relació a l'educació i les institucions educatives.
- Desconeixement del sistema educatiu, dels centres i dels mecanismes i formes de relació que s'hi poden establir.

Malgrat la diversitat d'actituds i expectatives, sembla demostrat que, **majoritàriament, les famílies immigrades tenen un gran interès en l'educació dels seus fills i filles.** En la justificació del procés migratori molt sovint hi ha la voluntat d'oferir unes possibilitats educatives i un futur millor als fills i filles, i es valora molt positivament el paper de l'educació com a oportunitat d'integració en el nou context³⁷.

En les oportunitats de **relació i participació de les famílies als centres**, cal contemplar:

- Les situacions de vulnerabilitat social, determinades jornades laborals, les càrregues familiars... que dificulten aquesta participació. En ocasions no es deu tant a la manca de voluntat com a la manca de possibilitats reals.
- En ocasions les dificultats de comunicació dificulten la participació. L'ús habitual en molts centres de notes escrites (a vegades només en català) pot dificultar a moltes famílies la comprensió de la informació que se'ls vol transmetre.
- L'acollida que el centre fa a les famílies, tal com s'ha insistit anteriorment, també condiciona la seva

³⁷ Suárez-Orozco, 2003

posterior adaptació. En paraules d'Elisabeth Coelho: "si l'escola ofereix una benvinguda freda, o si les rutines semblen imperfectes, o si el personal s'incomoda per l'arribada del nou alumne, l'estudiant i els seus pares podrien intimidar-se des del principi i els futurs esforços per implicar als pares podrien ser inútils"³⁸.

- Per facilitar la seva participació, les famílies han de sentir-se incloses dins la comunitat escolar. Algunes famílies immigrades simplement no se senten convidades a participar en els centres; no se'ls senten com un espai propi.

Els centres educatius són també importants en la mesura que articulen la participació de les famílies entorn de les **AMPA**. Les associacions de pares i mares d'alumnat, constitueixen un molt bon espai tant per a l'acollida com per als processos de socialització i integració de les famílies migrades. També cal tenir en compte que les AMPA, integrades majoritàriament per mares, és un important espai de socialització per a les **dones immigrades**, i que aquestes continuen assumint el pes fonamental (com en el cas de les no immigrades) de la criança i l'educació dels fills/es.

El **treball amb les mares**, per tant, tindrà un efecte multiplicador sobre el conjunt de les famílies i sobre els infants. Les tres funcions bàsiques que poden fer les AMPA en relació a les famílies immigrades (i molt especialment les dones) són les següents:

- **L'acollida**: facilitant el procés d'incorporació no només al centre educatiu i al sistema escolar, sinó al conjunt de la societat. La participació de les mares i pares a les AMPA és un important al·licient per als fills i filles en la seva relació amb l'escola (i també de valorització de les seves famílies).
- La **socialització i integració**: l'establiment de contacte i relacions entre les famílies de diferents orígens, també té un efecte positiu en la socialització dels infants (dins i fora dels centres). Per exemple, és més fàcil que l'infant de primària pugui convidar un company/a de classe nouvingut a la seva festa d'aniversari si les mares es coneixen d'alguna activitat de l'AMPA.
- La **promoció**: en moltes ocasions, les activitats que organitzen les AMPA també són d'utilitat per a la capacitat i promoció de les persones que hi participen (alfabetització i/o aprenentatge de la llengua, informàtica, tallers...). Per a determinats perfils (sobretot de dones), els espais de formació de l'AMPA poden ser dels únics accessibles (per l'horari, perquè és un espai ètic i moralment legítim, etc).

Les possibilitats de l'Ajuntament de **contribuir al funcionament de les AMPA** són múltiples. Però per tal que siguin útils i efectives, han d'ajustar-se a les **realitats específiques** d'aquestes associacions. Algunes de les dificultats habituals de les AMPA són la manca de participació a les juntes i la poca disponibilitat dels seus membres (poca gent per fer molta feina), les dificultats d'organització (que els fa actuar "sobre la marxa" i sense possibilitat de previsió), la manca de recursos.... D'altra banda, tenen alguns potencials interessants, relacionats precisament amb la seva flexibilitat, compromís, motivació....

³⁸ Elisabeth Coelho, 2005

El **Consell Escolar**, com a espai de participació de tota la comunitat educativa hauria de ser l'espai on es formalitzessin i s'impullessin les iniciatives d'atenció a les persones nouvingudes, d'atenció a la diversitat cultural, etc. Les AMPA reivindiquen un paper més actiu en el centre educatiu, ja que sovint s'ha acabat relegant la seva funció a un mer suport de serveis escolars (menjador, activitats extraescolars, etc.)

RECOMANACIONS

Algunes vies de col·laboració dels Ajuntaments amb les AMPA són les següents:

- Suport a nivell de **finançament i recursos**. De tota manera, la dependència de subvencions públiques condiona molt les activitats a desenvolupar per les AMPA (sobretot per les exigències de previsió i calendari): caldria poder garantir la màxima flexibilitat perquè s'ajustés a les necessitats. D'altra banda, les AMPA no només necessiten recursos econòmics, sinó d'altre tipus: recursos materials i infraestructurals, de personal, etc. Caldria oferir els recursos en funció de les demandes concretes i no pas al revés.
- Suport a l'**autogestió**. Sovint les dificultats de les AMPA són de tipus organitzatiu. Contribuir a la capacitat de les juntes directives, oferir-los suport a l'organització i l'autogestió, pot generar molt rendiment.
- Oferta d'**activitats concretes**. Si hi ha AMPA actives al municipi, pot ser interessant d'utilitzar-les com a espais on oferir activitats (formatives o d'altre tipus) que podrien haver estat programades prèviament. Una mateixa activitat pot rebre millor acollida en l'espai habitual de trobada d'una AMPA que no pas organitzada d'una altra manera.

També és interessant que l'Ajuntament estableixi un contacte amb les Federacions d'AMPA (FAPAC i FAPAES) per acollir-se als recursos que aquestes ofereixen i establir-hi una col·laboració.

Oportunitats d'acció en els entorns

Una primera consideració en relació als entorns, és que cal contemplar-los en relació a diferents dimensions. De més a menys ampli, els entorns que incideixen en els processos d'escolaritat dels infants i en les oportunitats de les famílies són:

- **L'entorn immediat** (el barri), tant del centre educatiu com de la residència familiar (poden no coincidir). És l'espai de socialització bàsic dels infants i les famílies.
- **L'entorn ampli** (el districte, el municipi): incideix clarament en les polítiques educatives.
- **La societat**, és a dir, allò que passa a nivell de dinàmiques socials, però també les creences, corrents d'opinió, percepcions majoritàries (sobre el fet migratori, per exemple, o sobre determinats col·lectius) tenen una incidència clara a nivell més micro.

En qualsevol cas, tots aquests entorns s'articulen i influeixen sobre el què passa als centres i a la resta d'espais educatius. De tota manera, cal tenir present també que allò que succeeix a les escoles i a altres

espais té una influència en l'entorn immediat, ampli i en el conjunt de la societat.

RECOMANACIÓ

D'aquí, doncs, l'interès de treballar des de la **perspectiva de l'entorn**:

- Com a exemples genèrics d'aquest tipus de plantejament trobem els PEE i els PEC.
- Com a exemples més concrets, cal analitzar la presència, la regularitat, el perfil de l'alumnat, i la qualitat de les relacions que s'estableixen en els següents àmbits:
 - Activitats extraescolars (esports, música, idiomes...).
 - Espais públics de trobada d'infants i joves (places, parcs, locals municipals, biblioteques...) on l'aprenentatge i la socialització tenen un protagonisme fonamental, sense ser aquest un objectiu explícit de l'activitat o la trobada. D'aquí la importància d'identificar i conèixer aquests espais per tal de poder-los aprofitar com a terreny d'intervenció.
 - Altres activitats de lleure (associacions, casals, casals d'estiu lingüístics...).

Una darrera qüestió a tenir en compte en relació als entorns, té a veure amb les **característiques específiques** de cadascun, com indicàvem en referir-nos a la territorialitat: l'existència de concentracions de col·lectius o casuístiques concretes comportaran la necessitat d'ajustar les polítiques educatives i les accions d'acompanyament.

2.5. RECOMANACIONS D'ACCIÓ DES DELS AJUNTAMENTS

Les oportunitats d'acció identificades en l'àmbit local tenen una concreció específica en aquest apartat: quin és el paper que poden/han de jugar els Ajuntaments en relació a les qüestions plantejades?

Una primera consideració és en relació a com s'articulen les accions i propostes dins mateix de l'Ajuntament. Cal treballar els temes d'educació i, específicament, l'acompanyament des d'una perspectiva integral, incorporant i articulant l'acció del conjunt d'àrees, serveis, departaments i programes de l'Ajuntament. En aquest sentit, cal contemplar no només l'àrea d'educació, sinó també, serveis socials, promoció econòmica, joventut, esports, programes/plans específics (d'immigració, ciutadania, convivència, PEE, plans territorials vinculats a la llei de barris, plans de desenvolupament de comunitari....), etc.

Eines i espais d'intervenció

Els Ajuntaments disposen ja d'espais i eines concretes per a la intervenció en matèria educativa. L'àrea d'educació hauria de liderar (o co-liderar) tot allò relacionat amb l'educació al municipi, per establir un model local i impulsar línies estratègiques d'acció, a través d'aquestes eines:

Plans locals/territorials

Els PEC, PEE i altres plans d'aquest tipus es constitueixen com les principals eines de planificació de les polítiques educatives, on s'han d'inscriure les mesures d'acompanyament a l'escolaritat. Permeten dotar d'integralitat l'abordatge dels temes educatius en l'entorn local i establir les coordinacions pertinents entre el conjunt d'agents.

Una consideració necessària en relació a aquest tipus de plans (i especialment amb l'experiència dels PEE) és que és bàsic garantir-ne la sostenibilitat: ajustar els recursos a les demandes existents, optimitzar les esforços a partir de la coordinació, flexibilitzar el suport a les AMPA (i altres agents) perquè siguin capaces de generar els propis recursos, etc.

OME i comissions d'escolarització

La gestió de la matrícula és una qüestió cabdal en la configuració de la realitat socioeducativa dels centres i, per tant, afecta directament les necessitats d'acompanyament a l'escolaritat.

Consells Escolars

L'Ajuntament participa en el govern dels centres educatius a través dels Consells Escolars. Aquests són, per tant, espais d'acció de l'Ajuntament en els centres. El **Consell Escolar Municipal**, també hauria d'esdevenir un espai vital i esdevenir una bona eina de coordinació, per a la identificació de necessitats i per a l'impuls d'iniciatives i accions concretes.

Taules de prevenció

A partir del desenvolupament de determinats programes (Salut i escola, plans preventius de consum de drogues, plans de prevenció contra l'absentisme, contra el maltractament infantil, de detecció de lluites

entre bandes rivals, etc.), en alguns municipis es convoquen reunions amb agents de seguretat, de salut, de serveis socials, de la inspecció educativa, de l'EAP, de la comissió social de l'escola..., per parlar de protocols de derivació, de coneixement dels recursos i de casos concrets. És interessant operativitzar al màxim aquestes reunions i molt sovint unificar-les.

Lideratge d'espais específics

L'Àrea d'Educació hauria de poder configurar i liderar els espais de discussió, anàlisi o impuls d'accions específics que calgués per al desenvolupament de les polítiques locals: comissions, grups de treball, coordinacions interdepartamentals...

Articulació amb altres eines/espais

L'Àrea d'Educació hauria de poder participar activament en altres espais de coordinació vinculats a altre tipus de plans estratègics o territorials, assegurant el liderat i la coherència dels temes educatius.

Línies d'acció

Les principals línies d'atenció haurien de ser les següents:

En primer lloc, el foment i promoció **d'espais/temps educatius** (més enllà de l'educació formal i dels centres escolars):

- **Activitats extraescolars:** tant en el suport a l'accés a l'oferta ordinària dels centres educatius, com en l'organització i oferta d'activitats.
- **Educació en el lleure:** de nou facilitant l'accés a l'oferta ordinària, o bé promovent la creació de nova oferta, adaptada a les necessitats.
- **Educació esportiva:** sigui promovent i facilitant la participació de tots els infants i joves en els clubs i organitzacions esportives, o organitzant activitats esportives específiques.
- **Ensenyaments artístics:** facilitar l'accés a les escoles de música, d'art, de dansa i de teatre municipals o de titularitat privada, establint un sistema de suport, d'acompanyament o d'aproximació a l'escolar ordinària per tal de donar accés a aquest tipus d'ensenyaments als fills i filles de famílies que no hi compten dins les seves expectatives formatives.
- **Educació en medi obert:** a través de programes específics (educadors de carrer i altres intervencions), en el suport i la prevenció als usos habituals (en determinats espais), etc.
- **Treball específic amb joves:** tant sigui amb el foment d'espais de transició educativa com espais de socialització i participació

D'altra banda, el suport i reforç a:

- Acol·lida i acompanyament a les famílies nouvingudes (dins i fora dels centres)
- Dinamització d'AMPA (contemplant la possibilitat de recolzament de federacions)

Finalment, hi ha algunes funcions que específicament ha d'assumir o liderar l'Ajuntament, directament o de forma coordinada amb altres agents:

- Seguiment i prevenció de **situacions de risc** (absentisme o altres).

RECOMANACIÓ

Un primer pas per al diagnòstic de l'**absentisme** és el **registre de faltes**, amb la distinció entre comportaments puntuals, de risc o crònics (a partir del 25% d'absències). Establir comissions de treball on es comparteixin aquestes dades permetrà contrastar les percepcions amb les dades objectives i orientar millor les actuacions.

- **Compensació de necessitats específiques.** En aquest apartat s'inclourien accions com la concessió de beques i/o ajuts per al material escolar, menjador o transport. Aquest és un tema especialment sensible en molts municipis (i més en l'actual situació de crisi econòmica i de competència per recursos escassos), que convé tractar específicament.

Compensació de necessitats específiques

Les situacions de vulnerabilitat o risc de determinades famílies, poden suposar un important greuge comparatiu a l'hora d'accedir a determinats recursos: la compra del material escolar, el pagament d'activitats curriculars (sortides) o extraescolars (activitats esportives, tallers). En ocasions, aquesta situació es pot veure agreujada per despeses generades per les polítiques d'equilibri d'alumnat: transport i menjador.

De manera força habitual, els ajuntaments han contribuït a pal·liar aquest tipus de desavantatge amb la concessió d'ajuts (econòmics o d'altre tipus), en ocasions conveniats amb Consells Comarcals, centres educatius, AMPA... L'establiment d'aquest tipus de mesures tendeix a generar situacions de rebuig entre una part de la població, que les veu com un tipus de discriminació positiva, i pot arribar a dificultar la convivència.

El tipus d'intervenció a desenvolupar en els municipis en relació a aquestes qüestions, haurà d'establir-se específicament en cada cas i de ben segur no té una solució simple. Algunes orientacions a contemplar, però, són les següents:

- En qualsevol de les accions a desenvolupar cal garantir, per sobre de tot i en estricte compliment del marc legal, el **benestar dels infants i seu dret a una educació de qualitat**.
- Les mesures estrictament compensatòries poden reduir-se significativament si s'apliquen **mesures generalistes** adreçades a l'abaratiment dels costos o a fórmules que permetin l'autorregulació de la necessitat. En el cas del material escolar, per exemple, les mesures de socialització i reciclatge de llibres són molt efectives.
- **L'anticipació i prevenció de problemàtiques**, a partir del coneixement de les realitats de les famílies i dels fluxos migratoris (en el cas dels reagrupaments), poden permetre generar respostes adaptades i flexibles que minimitzin els efectes negatius de les retallades pressupostàries (en un moment d'increment de la demanda).
- La **incorporació de les famílies** immigrades i/o en situació de vulnerabilitat a l'hora d'identificar les

problemàtiques i buscar-hi solució és una via d'acció a desenvolupar. La capacitat de les mateixes famílies i el suport a l'autogestió de les pròpies necessitats (mitjançant associacions, cooperatives o altres formes de coordinació) pot donar resultats molt interessants: generar processos d'empoderament i fomentar el seu funcionament autònom.

- En qualsevol cas és fonamental una **acció articulada i coordinada** entre els diferents agents, per desenvolupar les propostes més ajustades en cada cas.

3

**INDICACIONS METODOLÒGIQUES DE SUPORT ALS
AJUNTAMENTS**

3.1. DIAGNÒSTIC

La fase de diagnòstic és vital per al desenvolupament de qualsevol acció. La manera com es dugui a terme aquesta part del procés, condicionarà les oportunitats d'intervenció i d'avaluació d'aquesta. Això no significa que s'hagi de destinar un temps excessiu al diagnòstic ni que calgui fer un estudi exhaustiu. Es tracta de fer un **esforç de recull i articulació del coneixement que hi ha entre les diferents àrees i serveis de l'ajuntament, i amb la resta d'agents locals vinculats a l'educació, amb la finalitat d'aconseguir una informació ajustada a la realitat que permeti identificar necessitats i potencialitats.**

Sens dubte **el primer pas a desenvolupar és la identificació dels recursos** per poder procedir a la seva anàlisi. Si aquesta primera part es fa de forma exhaustiva, això tindrà una incidència clarament positiva en tot el procés.

Per al desenvolupament d'aquesta part, proposem les següents pautes metodològiques:

(Re)Definició de la comunitat educativa local³⁹

En primer lloc, cal **identificar el conjunt d'agents que intervenen en matèria d'educació en el municipi i que, en última instància, constituïran la comunitat educativa local** (entesa en un sentit ampli). És important fer un esforç en aquest primer moment per **anar més enllà de l'evidència**, en relació als agents identificats.

Una bona manera de definir la comunitat educativa local és a través de la identificació de:

- **Agents** que intervenen en els processos educatius, directament o indirecta, formalment o informal.
- **Espais** que intervenen en els processos educatius, directament o indirecta, formals o informals.
- **Temps**: incorporem la dimensió temporal entenent que ens pot permetre identificar oportunitats educatives concretes fins i tot en espais o per part d'agents poc "habituals".
- **Destinatari**: a qui s'adrecen els programes (franges d'edat, col·lectius específics, són universals o es fan a demanda, etc.)

En tot cas, en un moment en què la nostra societat es transforma, en què apareixen nous llenguatges i noves formes (i espais/temps) de comunicació, difusió d'informació i relació, cal estar oberts a considerar les noves oportunitats educatives que es generen.

Metodològicament, per a la recollida d'aquesta informació podem comptar amb diferents recursos:

- Anàlisi i revisió de **documentació**
- **Entrevistes** amb informants clau
- **Enquestes/qüestionaris** adreçats als diferents agents

³⁹ L'article 19 de la LEC distingeix entre comunitat educativa i comunitat escolar (Consultar apartat 2.1. Marc de referència del present document).

Identificació d'accions vinculades als diferents eixos d'acció de les polítiques educatives

A l'hora d'**identificar les accions** que es desenvolupen, tal com ja proposàvem en el capítol 2, proposem contemplar-les **en funció dels diferents eixos d'acció de les polítiques educatives**. Això permet establir un mapa que incorpori tot el procés i tenir una **visió més integral**.

Els elements a identificar serien els següents:

- **Accés a l'escolaritat:**
 - Mesures d'equilibri d'alumnat:
 - Oficines de matriculació municipals
 - Establiment de zones educatives
 - Reserva de places
 - Increments i reduccions de ràtios en funció de la matrícula viva
 - Acompanyament a l'escolarització:
 - Acompanyament i suport a les famílies
 - Acompanyament i suport als infants
 - Suport als equips directius dels centres per a la primera acollida (serveis d'interpretació, mediació, guies, etc)

- **Actuacions per a l'èxit acadèmic i social:**
 - Programes d'educació compensatòria i atenció a la diversitat
 - Programes de transició escola-treball
 - Prevenció del fracàs escolar
 - Programes d'innovació educativa i introducció de les noves tecnologies
 - Programes per a la participació de les famílies en l'àmbit educatiu

- **Eines de coordinació i lideratge local:**
 - Consell Escolar Municipal
 - PEC i Ciutats Educadores
 - Plans territorials i PEE
 - Regulació de l'ús social dels centres
 - Altres

En alguns municipis, també pot ser rellevant contemplar l'oferta de places per identificar oportunitats d'acció en relació a la provisió d'escolaritat.

Identificació d'accions específiques adreçades a famílies nouvingudes o immigrades

Tenint en compte que les presents orientacions s'adrecen a l'acompanyament de les famílies nouvingudes o immigrades, cal també un **esforç d'identificació de les accions específiques que es desenvolupin al municipi adreçades a aquestes famílies**. No únicament en relació a l'àmbit educatiu, sinó també en altres marcs:

- Plans d'acollida

- Plans de gestió de la diversitat, de Ciutadania, etc.
- Programes de convivència
- Projectes territorialitzats: intervencions vinculades a la Llei de barris, plans de desenvolupament comunitari, etc.
- Serveis i/o actuacions específics

És probable que en molts casos, ja hi hagi una articulació amb aquests marcs en relació als aspectes vinculats amb l'educació (especialment amb PEC i PEE), però sempre serà convenient revisar-ho.

Elaboració d'un mapa de recursos a mig/llarg termini

Una bona eina per sistematitzar la informació recollida de forma sintètica és l'**elaboració d'un mapa de recursos**. És important que en el procés de diagnòstic no es confongui la valoració amb la descripció dels recursos. Per això proposem que la idea del mapa de recursos existents (descripció i valoració) pugui esdevenir, de forma propositiva, un mapa de previsió de recursos a mig/llarg termini, assenyalant allò que no hi ha i que convindria.

Així, un cop sintetitzada la informació recollida en el mapa de recursos actuals, s'ha de valorar quins són els buits i plens que presenta. Tant pel què fa al tipus d'oferta educativa (nivells d'ensenyament reglat i no reglat), com per les franges d'edat que cobreix, els territoris que queden allunyats dels serveis, etc.

Caldria **contemplar-hi el conjunt d'elements identificats** amb la possibilitat de creuar diferents variables: agents, espais, temps, tipus d'acció...

Això permetria disposar d'informació sobre les accions que es desenvolupen, però també del lloc on es posen els accents, de la coherència global del conjunt d'accions, de les mancances, les possibles repeticions... a més de donar pistes per a l'acció.

És molt difícil poder elaborar un mapa de recursos que s'ajusti exactament a la realitat sense destinar-hi un temps i uns esforços importants. Per aquest motiu **s'aconsella preveure la revisió i incorporació de noves informacions en les fases següents de desenvolupament del procés**.

Treballar amb **suports informàtics tipus comunitats virtuals** (com el *moodle*, programari lliure de *google*) permet aquest dinamisme en la informació que pot ser compartida per tota la comunitat i es pot anar actualitzant de forma col·laborativa.

Anàlisi de les accions identificades

Un cop identificades les accions concretes en matèria d'acompanyament a l'escolaritat i/o d'atenció específica a famílies nouvingudes o d'origen migrat, cal fer-ne una **anàlisi més exhaustiva**, identificant:

- **Descripció de les accions:** situació a l'organigrama, agents implicats, funcionament, recursos que s'hi destinen, etc.

- **Objectius explícits i implícits:** revisió crítica dels objectius plantejats, és a dir, en les accions planificades, es persegueixen altres d'objectius (encara que no siguin explícits)?, existeix coherència entre els objectius de les accions?...
- **Resultats obtinguts/observats:** en l'anàlisi de les accions que es realitzen és imprescindible observar els impactes que generen, tant si són els desitjats com si no (efectes col·laterals)....

Per a aquesta aproximació, és imprescindible el contacte i col·laboració amb el conjunt d'agents implicats en les accions, ja sigui a través d'entrevistes o sessions de treball grupals.

Identificació de línies i propostes d'acció

La fase de diagnòstic ha de finalitzar amb conclusions que s'adrecin a l'acció, a partir de la identificació de necessitats, limitacions, potencials i oportunitats d'acció. Aquesta qüestió s'haurà d'haver previst en l'anàlisi dels serveis, orientant-la en aquesta direcció (amb anàlisi tipus FODA⁴⁰ o similar).

⁴⁰ L'anàlisi FODA (o DAFO) s'utilitza com a eina per identificar les fortaleses, oportunitats, debilitats i amenaces de l'entorn i de les diverses accions.

3.2. ARTICULACIÓ/COORDINACIÓ

Una vegada realitzat el diagnòstic, amb la definició de la comunitat educativa i, en conseqüència, els agents a incorporar en el procés, cal **establir pautes i procediments operatius per a la seva articulació i coordinació**.

Entenem que, en l'àmbit local, **qui ha de liderar aquesta coordinació és l'Ajuntament**. Això no significa que l'Ajuntament sigui qui hagi de tenir el protagonisme en matèria d'educació (evidentment, aquest correspon als agents vinculats a l'escolaritat obligatòria). Simplement **és qui ha de facilitar una correcta articulació entre aquests i amb la resta, en el marc d'un projecte comú assentat localment**, en el municipi o en el barri. L'Ajuntament és, per tant, qui ha de donar coherència i proporcionar la visió d'integralitat en les polítiques educatives.

A nivell operatiu, **l'Ajuntament ha de facilitar i promoure espais i mecanismes de coordinació**: a través dels PEC i PEE, programes específics, òrgans representatius (Consell Escolar Municipal), etc.

Les fórmules de coordinació han de perseguir sempre un objectiu de comoditat i operativitat. No poden esdevenir una càrrega per a aquells agents que s'hi vinculin, sinó que haurien de plantejar-se sempre i en tots els casos com a espais facilitadors i d'utilitat per a qui hi participi.

Un element bàsic vinculat a la coordinació és la **comunicació**. És fonamental, per tant, que l'Ajuntament faciliti també la comunicació i difusió d'informació entre els diferents agents, com a element indispensable per a la seva articulació. **La difusió del diagnòstic i del mapa de recursos resultant** pot ser una bona eina per facilitar al conjunt d'agents una visió més global del projecte educatiu local.

3.3. FOMENT DE LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES IMMIGRADES

Un altra qüestió necessària de treballar per al desenvolupament d'accions específiques d'acompanyament a l'escolaritat és el foment de la participació de les famílies immigrades:

Participació en el marc de la comunitat educativa

És evident que les famílies nouvingudes, com la resta, formen part de la comunitat educativa. Per tant, l'objectiu a assolir és que participin de forma normalitzada en els diferents espais: especialment les AMPA, però també des d'entitats o altres espais de participació informals.

Per tal d'aconseguir aquesta participació, els centres educatius poden actuar com a pols d'atracció. Algunes qüestions a contemplar són les següents:

- Garantir una bona **acollida**: si la família té una bona experiència de la seva arribada al centre educatiu, la predisposa cap a la participació posterior. Una bona acollida, però no es tradueix necessàriament en el protocol d'acollida, sinó en l'actitud acollidora del centre, que fa sentir les persones que arriben que són al seu lloc⁴¹.
- Procurar un **acostament** de les famílies al centre, amb diverses possibilitats:
 - Facilitar l'entrada de les famílies al centre (en l'acompanyament o recollida dels infants, per exemple), permetre el contacte diari amb el/la mestre/a, pot ser una bona manera de generar aquest acostament.
 - Participació i assistència en activitats dels infants, aprofitant especialment la presència de les mares i pares en els primers anys de l'escolaritat⁴².
 - Participació en activitats adreçades a les famílies: són especialment favorables les activitats normalitzadores i formatives. No són tan adequades les que s'adrecen específicament a famílies immigrades, perquè no permeten el contacte amb la resta (tot i que en un primer moment, espais integrats exclusivament per famílies immigrades –sobretot si són del mateix origen- poden facilitar-ne l'entrada). L'oferta de cursos de català, d'alfabetització digital, de matemàtiques, etc., en el propi centre i fins i tot a càrrec del propi professorat del centre, millora les competències dels pares i les mares per fer suport a l'escolarització dels fills i filles.
- **Generar i facilitar espais i ocasions de contacte entre les famílies i amb el personal del centre**: en els espais i temps d'acompanyament i recollida dels infants, en l'organització d'activitats...

⁴¹ Carbonell, 2006.

⁴² Veure publicacions de *Finestra Oberta* (relacions família-escola en l'etapa preescolar)

Participació en les AMPA

La participació de les famílies en les AMPA no és l'única forma de participació al centre, com ja hem dit. També cal ajustar les expectatives en relació a la possibilitat de participació de famílies nouvingudes en les AMPA, tenint en compte la composició i les característiques específiques de cadascuna (no sempre les juntes de les AMPA veuen amb bons ulls l'entrada de nous membres). El què cal fomentar és una **actitud participativa**, que faciliti el contacte i generi oportunitats perquè totes les famílies puguin sentir-se còmodes i expressar-se i relacionar-se lliurement amb l'escola i la resta de famílies.

En tot cas, serà beneficiós per al conjunt de les famílies que les AMPA puguin consolidar-se, créixer i guanyar dinamisme. En relació a aquest objectiu i per tal de col·laborar amb les AMPA s'hauria de:

- **Facilitar l'autonomia de les AMPA i evitar que hagin d'assumir el paper de gestores d'activitats** (en el marc dels PEE, per exemple). Haver de presentar projectes a principi de curs per tal d'aconseguir finançament, o fer programacions a mig termini, dificulta l'acció de les AMPA i la seva dimensió participativa. Haurien de poder seguir els seus tempos i no pas els que marquen les administracions.
- **Promoure'n i donar suport a la dinamització**, sempre en relació als interessos i necessitats expressades per les mateixes famílies.
- **Obrir el màxim possible les AMPA a la participació del conjunt de famílies**: les associacions de mares i pares no han de ser "propietat" de les juntes directives, ni de les direccions dels centres. És interessant potenciar un funcionament assembleari, per facilitar la participació del màxim de persones possible.

Cal entendre que l'assumpció de responsabilitat en les AMPA és el resultat d'un procés. Incidir per tal que determinades persones (d'origen immigrat, per exemple) entrin en les juntes de les AMPA, no només no garanteix l'acostament i la participació del conjunt de la població d'aquest origen, sinó que en ocasions fins i tot genera conflictes que n'incrementen la distància i el recel.

D'altra banda, també cal ser conscients que les AMPA actives no necessàriament són "còmodes" per als centres, ni es garanteix l'entesa amb els equips educatius (en relació al projecte educatiu, a determinades mesures adreçades a garantir l'equitat...). Cal incidir també, per tant, en la **relació entre l'AMPA i l'equip docent** del centre, facilitant i contribuint al diàleg i a la definició d'objectius comuns.

Participació activa

Una darrera indicació té a veure amb el tipus de participació. En ocasions, amb la voluntat de fomentar la participació de les famílies immigrades es corre el risc de caure en actituds paternalistes. **La participació de les famílies migrades s'ha de donar en termes d'igualtat: no han de ser les "beneficiàries" dels esforços del centre o les AMPA, assumint un paper passiu, sinó que han de poder ser subjectes actius dels seus propis processos, amb capacitat per expressar-se, reivindicar i participar en la presa de decisions.**

Aquesta qüestió, tot i tractar-se d'un matís, és especialment rellevant a l'hora de contribuir a l'empoderament de les famílies nouvingudes (com de la resta de famílies que, pel motiu que sigui, puguin trobar-se en situació de discriminació o desigualtat).

3.4. PLANIFICACIÓ, SEGUIMENT I AVALUACIÓ D'ACCIONS

Finalment, a partir dels resultats de la diagnosi específica, caldrà planificar les accions que s'entenguin com a més adequades, tenint en compte tant les necessitats i oportunitats identificades, com les opcions reals d'intervenció (per tal de garantir l'adequació i l'èxit de les propostes).

Aportem, per tant, **algunes indicacions metodològiques a tenir en compte en el procés de planificació, seguiment i avaluació de les accions**, però no la indicació de quines accions desenvolupar. Entenem que aquesta qüestió només es pot definir en cada context específic.

Planificació de les accions

La planificació de les accions s'ha de fer sempre a partir del diagnòstic, i ha de ser ajustada a la realitat i a les necessitats, motiu pel qual és important identificar prèviament les necessitats d'acció. Insistim que això no significa que el procés previ a la planificació d'accions hagi de ser molt extens: únicament que ha de capacitar per fer una bona identificació de tots els elements necessaris per garantir l'ajustament de les accions (en ocasions, les aportacions a una sessió de treball entre diferents agents i la validació posterior és suficient).

En la planificació, és bàsic fer una bona definició dels **objectius**, distingint entre **objectius estratègics** (aquells que defineixen les finalitats últimes de les accions, i per tant les línies a seguir) i **objectius operatius**. És especialment necessari que aquests darrers es plantegin enfocant-los a l'avaluació: és a dir, que els objectius que es plantegin siguin observables i avaluable (quantitativament o qualitativa). Si aquesta qüestió no es té en compte en el procés de planificació, es farà molt difícil poder avaluar els resultats.

En la definició de les accions també caldrà contemplar tots els elements necessaris per al seu desenvolupament, de la manera més realista possible: no només quan i com es duran a terme, sinó qui hi intervindrà (i quin paper tindrà cadascun dels agents), qui liderarà (i, per tant, assumeix la responsabilitat de l'acció), quins recursos són necessaris (i d'on està previst que surtin), etc. És important tenir en compte la **sostenibilitat** de les accions: una bona acció deixa de ser-ho si no és sostenible, si no es pot garantir la seva continuïtat.

Tot i la necessitat de contemplar totes aquestes qüestions, també és bàsic garantir la **claredat** i la **simplificació** del procés. Una vegada més, el què cal és que les persones que intervenen en les accions tinguin clara la seva finalitat i estiguin capacitades per valorar si donen els resultats esperats. Una possible pauta a seguir per a la planificació és la següent:

PAUTA PER A LA PLANIFICACIÓ

- **Necessitat identificada:** què és el que motiva a l'acció (dificultat, problemàtica, situació que es vol millorar/modificar)? La identificació de la necessitat s'haurà de fer a partir del diagnòstic.
- **Objectius:** per què es vol intervenir:
 - Objectius estratègics: quina és la finalitat última de la intervenció? Cap a quin horitzó apunta?
 - Objectius operatius: en quines fites específiques es concreta (identificables i avaluables). Una bona definició dels objectius operatius ha de permetre desplegar accions concretes (una o vària per a cada objectiu)
- **Pla d'acció:** quines accions específiques es desenvoluparan per assolir els objectius plantejats? Qui se'n responsabilitzarà? Quins agents hi intervindran? Quins recursos seran necessaris i qui els aportarà? Amb quin termini (calendari) es desenvoluparan les accions?
- **Previsió de l'avaluació:** en la fase inicial de planificació, i en funció dels objectius que s'estableixin, s'ha de fer ja la previsió de l'avaluació. Cal establir:
 - Indicators d'avaluació: quina informació serà significativa per valorar l'assoliment d'objectius? Pot ser de tipus quantitatiu o qualitatiu
 - Mecanismes d'avaluació: com s'obtindrà/recollirà aquesta informació?

Seguiment i avaluació

El procés de diagnòstic-planificació-avaluació s'ha d'entendre de forma contínua: l'avaluació esdevé un nou diagnòstic que ha de servir per a la posterior planificació. D'aquesta manera, el seguiment de les accions ha d'adreçar-se a la seva avaluació, contemplant la possibilitat de revisar i reformular les propostes per adequar-les.

És pertinent tenir en compte la distinció entre l'avaluació dels processos i l'avaluació dels impactes. **L'avaluació dels processos** (com s'ha desenvolupat l'acció) és interessant per valorar la tasca desenvolupada pels professionals i agents que hi ha intervingut. Però el què és realment significatiu a l'hora d'avaluar les propostes és **l'avaluació dels impactes**: l'assoliment dels objectius operatius i els objectius específics de cada acció.

Aquesta darrera és la que ens dona informació sobre si les accions desenvolupades han servit o no per allò pel què han estat planificades i si s'ha aconseguit algun tipus de transformació de les realitats sobre les que es volia intervenir.

Per tal de poder avaluar els impactes, és imprescindible haver-ho previst en el moment de la planificació:

- En el plantejament d'objectius operatius i específics de les accions
- Amb la identificació i definició de criteris, indicadors i mecanismes d'avaluació. Caldrà recollir tant

indicadors de producció o de procés (del tipus quants infants participen, quantes hores de classe, quantes sortides amb famílies, quants consells escolars, quants patis oberts, quin pressupost destinat a...), però també indicadors de resultats, tant quantitius com qualitius (índex d'absentisme, millora de la convivència, índex d'equitat entre centres, etc.).

De la mateixa manera, l'avaluació ha d'estar encarada a la posterior planificació. Per tant, caldrà també tenir previst que els resultats de l'avaluació i la informació que se'n desprengui ha de ser d'utilitat per tal de revisar les accions planificades o proposar-ne de noves.

4

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALEGRE, Miquel Àngel. 2009. Ponència titulada “La inmigración en la escuela: diversidad, desigualdades y políticas de equidad”, realitzada en el VI Congreso Regional de Educación de Cantabria. (<http://www.educantabria.tv/canalcongresos/index.php?account=Kc74Snr99R>)

BENITO, Ricard i GONZÀLEZ, Isaac 2007. *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

BERGER, Peter, L. i LUCKMANN, Thomas. 1996 (1966). *La construcció social de la realitat*. Barcelona: Herder.

CANIMAS, Joan i CARBONELL, Francesc. 2008. *Educació i conflictes interculturals*. Barcelona: Eumo Editorial i Fundació Jaume Bofill.

CARBONELL, Francesc. 2006. *L'acollida*. Barcelona: Eumo Editorial i Fundació Jaume Bofill.

CARBONELL, Francesc. 2006. *L'Omar i l'Aixa*. Barcelona: Eumo Editorial i Fundació Jaume Bofill.

CASAS, Marta (coord). 2003. *També catalans. Fills i filles de famílies immigrades*. Barcelona : Fundació Jaume Bofill.

CASAS, Marta. 2007. *Educació intercultural: fonaments teòrics i aplicació pràctica en el centre educatiu*. Curs telemàtic. Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social. Departament d'Educació.

COHELO, Elisabeth. 2005. *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals*. Barcelona: ICE i Horsori, ed.

COMAS, Marta. 2008. “Políticas sectoriales: educación”. Màster sobre Polítiques Urbanes de la UOC 2008.

DELGADO, Manuel (1999). “Anonimat i ciutadania. Dret a la indiferència en contextos urbans”. Barcelona: *Revista catalana de sociologia*, núm. 10.

FULLANA, Judit et al. 2003. *Alumnes d'origen Africà a l'escola*. Girona: Col·lecció Joan Puigbert.

FUNES, Jaume. Ponència “Acompanyament a l'escolaritat: una aproximació pràctica”. VII Jornada de Bones Pràctiques Locals en Educació. Sant Vicenç dels Horts, 8 de maig de 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. 1971. “Raça i cultura” a *FRADE* (2002). Original “Race et culture” conferència feta a la UNESCO (1971).

SCHNAPPER, Dominique. 2003. *Què es la ciutadania? Els drets i deures de la convivència cívica*. Barcelona: La Campana.

SUÁREZ-OROZCO, Carola. i Marcelo M. 2003 (2001). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Ediciones Morata.

SUÁREZ-OROZCO, Carola. i Marcelo M. 2008. *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nous*. Barcelona: Editorial Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

SUBIRATS, Joan. 2004. *Pobresa i exclusió social: una anàlisi de la realitat espanyola i europea*. Barcelona: Fundació La Caixa.

TYLOR, E.B. 1871. *Primitive Culture*. Londres: Arnold.

5

ANNEXOS

5.1. PRINCIPALS RESULTATS DE L'APROXIMACIÓ ALS MUNICIPIS CONTACTATS

En aquesta primera part de l'Annex es recullen, d'una banda, algunes dades dels municipis contactats i, d'una altra, la sistematització dels principals resultats de les entrevistes realitzades.

Dades dels municipis informants

El quadre següent mostra les dades demogràfiques principals dels diversos municipis entrevistats o contactats a través del qüestionari. L'objectiu d'aquesta informació és contextualitzar la informació que es desprèn de les entrevistes, ja que les necessitats i problemàtiques i, en conseqüència, les actuacions desenvolupades només es poden comprendre tenint present la determinada realitat sociodemogràfica del municipi.

Municipi	Població total 2008	Població total 2009	Població estrangera*	% població estrangera*
Badalona	215.329	219.547	28.373	13,18%
Berga ⁴³	17.072	17.160	2.655	15,55%
Canovelles	15.816	16.023	3.575	22,60%
Manlleu	20.505	20.647	4.717	23%
Manresa	75.053	76.558	12.057	16,06%
St. Bartomeu del Grau	961	957	139	14,46%
St. Vicenç de Castellet	8.275	8.564	572	6,91%
Vic	38.964	39.844	8.963	23%

Font: Idescat (*Dades relatives a l'any 2008)

Tal com es pot veure en la taula anterior i pel que fa al nombre d'habitants dels diferents municipis, destaca la seva varietat, és a dir, un municipi de menys de 1.000 habitants (Sant Bartomeu del Grau), un entre 1.000 i 10.000 habitants (Sant Vicenç de Castellet), dos entre 10.000 i 20.000 (Berga i Canovelles), dos que superen els 20.000 habitants (Manlleu i Vic), un que passa dels 75.000 habitants (Manresa) i, finalment, un municipi que supera els 200.000 (Badalona). La dimensió dels municipis en habitants ha estat un criteri important a l'hora de seleccionar la mostra d'entrevistats, ja que és evident que es tracta d'una variable que influeix en el tipus de problemàtiques i necessitats del municipi i de la resposta que aquest adopta.

En relació als percentatges de població estrangera, set dels vuit municipis superen el 10% de població estrangera i tres d'aquests passen del 20% (Canovelles, Manlleu i Vic). Es tracta, doncs, de municipis amb

⁴³ Es distingeix Berga de la resta de municipis perquè la informació relativa a aquesta població es va recollir únicament a través del qüestionari. A la resta de municipis, a més dels qüestionaris, també es van realitzar entrevistes personals.

una realitat sociodemogràfica diversa des del punt de vista d'origens i procedències de la seva població, fet que necessàriament es tradueix en una mateixa diversitat en la població escolar.

Municipi	OME	PEC	PEE
Badalona	Sí	Sí	Sí
Berga	Sí	Sí	No
Canovelles	Sí	Sí	Sí
Manlleu	Sí	No	Sí
Manresa	Sí	Sí	No
St. Bartomeu del Grau	No	No	No
St. Vicenç de Castellet	Sí	No	PEE Bages Sud
Vic	Sí	Sí	Sí

La taula anterior fa referència a tres instruments clau en la gestió educativa municipal, l'Oficina Municipal d'Escolarització (OME), el Projecte Educatiu de Ciutat (PEC) i el Pla Educatiu d'Entorn (PEE).

Tots els municipis contactats, en excepció del cas de Sant Bartomeu del Grau, disposen d'OME, que s'encarrega de diverses funcions, entre les quals destaca l'acompanyament bàsic en escolaritat a les famílies nouvingudes, és a dir, explicació de l'oferta educativa del municipi, orientació i atenció durant tot el curs... En aquest primer contacte de l'OME amb les famílies també és important la detecció de problemàtiques específiques per tal de poder derivar el cas als serveis corresponents i organitzar l'acollida de manera més integral. És per això que cal establir mecanismes que facilitin l'accés de les famílies nouvingudes a l'OME. En el cas d'alguns municipis, per exemple, l'OME se situa costat per costat a l'Oficina d'Atenció Ciutadana (OAC), de manera que després d'aquesta primera vista i de l'empadronament, les famílies amb fills en edat d'escolarització passen necessàriament per l'OME, com a recorregut natural del circuit d'acollida.

En el cas de Sant Bartomeu del Grau, que no disposa d'OME, totes aquestes funcions i aquest primer acompanyament es realitza entre l'Ajuntament i l'escola del poble, possible donades les característiques del municipi: menys de 1.000 habitants i una única escola d'infantil i primària.

Pel que fa als PEC i als PEE, hi ha municipis que tenen ambdós plans, com per exemple Badalona, Canovelles i Vic, d'altres que només en tenen un dels dos i, finalment, municipis sense cap dels dos plans. És el cas, per exemple, de Sant Bartomeu del Grau o de Sant Vicenç de Castellet, municipi que no té PEC ni PEE propi però que forma part del PEE del Bages Sud.

Aquesta selecció de municipis presenta diverses realitats poblacionals i diverses maneres d'organitzar el fet educatiu en funció d'aquesta realitat i dels recursos dels quals disposen. És per aquest motiu que tot i que no s'ha elaborat un diagnòstic exhaustiu de les necessitats i problemàtiques en relació a l'acompanyament

a l'escolaritat, el contacte amb aquests municipis ha permès posar sobre la taula una sèrie d'elements de gran utilitat per elaborar l'eina metodològica de suport als ajuntaments:

- Principals necessitats, dificultats i problemàtiques compartides amb independència de les dimensions del municipi.
- Agents que intervenen en l'acompanyament a l'escolaritat de les famílies nouvingudes o d'origen immigrat.
- Propostes d'actuació per respondre a les necessitats identificades. (Intervencions amb incidència directa o indirecta sobre el tema)

Necessitats identificades

Les principals necessitats identificades en relació a l'acompanyament a l'escolaritat que d'una manera general són compartides pels diversos municipis entrevistats, fan una doble distinció. D'una banda, les necessitats de l'Ajuntament i els centres i, de l'altra, les necessitats de les famílies nouvingudes o d'origen immigrat.

Ajuntament i centres	Famílies nouvingudes o immigrades
<p>Eines adequades per acompanyar aquestes famílies i aconseguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bidireccionalitat del procés d'integració. • Motivació i participació de les famílies en les reunions, festes i activitats de l'escola. 	<p>Necessitat de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situació en el territori: <ul style="list-style-type: none"> ○ Dificultats de comunicació i comprensió (idioma). ○ Desconeixement del funcionament del sistema educatiu català. • Concreció de recursos i procediments (a on cal adreçar-se, què cal portar...): <ul style="list-style-type: none"> ○ Desconeixement d'altres recursos i serveis del municipi.
<p>Professionals per dur a terme l'acompanyament a l'escolarització i el seguiment d'aquest procés en un moment de retallada pressupostària.</p>	<p>Necessitat de suport a nivell micro (alumnat, altres famílies, professorat...):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultat de relació, participació i implicació amb l'escola (Potencialitat de les xarxes informals i el boca-orella). • Necessitat d'empoderament i millora de la pròpia autoestima de les famílies com a elements clau en la responsabilització i participació en l'educació dels fills.
<p>Treballar en la socialització de l'alumnat nouvingut en l'horari no lectiu.</p>	<p>Necessitat d'encaix entre la pauta horària de la pròpia dinàmica familiar i del funcionament de la comunitat educativa.</p>
<p>Necessitat d'anar més enllà de les necessitats específiques de les famílies nouvingudes:</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el focus d'actuació per evitar fractures socials, és a dir, contemplar les necessitats de totes les famílies (convivència, desenvolupament personal, educatiu, laboral...). • Projectes genèrics, transversals i globals. 	
--	--

En el quadre precedent s'ha fet referència a les famílies nouvingudes sense especificar les característiques que necessàriament cal tenir en compte com a condicionants de les seves necessitats. Cal distingir, segons s'ha després de les entrevistes realitzades, les següents variables:

- **Etapa escolar dels fills/es:**
 - Fills/es en edat d'anar a l'escola bressol (no obligatori)
 - Fills/es de 3 a 6 anys (escolarització no obligatòria)
 - Fills/es a l'etapa primària (6-12 anys)
 - Fills/es a l'etapa secundària (12-16 anys)

Per una banda, s'ha detectat una diferència en el grau de vinculació de les famílies amb l'escolarització dels seus fills/es en funció de l'etapa escolar a la qual pertanyen. El major èxit dels espais de diàleg i de compartiment d'experiències per a famílies amb fills o filles a l'escola bressol en comparació amb l'èxit dels espais dissenyats amb el mateix objectiu però per a pares amb infants en edats més avançades, n'és un bon exemple.

En aquest sentit, cal contemplar la manca de mecanismes efectius per motivar la participació dels pares i mares al llarg de tot el procés educatiu, així com també la manca de disponibilitat horària dels progenitors.

Per altra banda, tenir en compte aquesta variable també és important perquè existeixen una sèrie de necessitats relacionades precisament amb el pas d'una etapa educativa a una altra i, molt especialment, amb l'anomenada transició escola-treball.

- **Edat i generació:** contemplar tant un element com l'altre permetrà, en primer lloc, valorar si determinades situacions i problemàtiques són resultat de l'edat dels fills i filles o progenitors i, per tant, de caràcter conjuntural o, per contra, és una qüestió de generació i, per tant, la problemàtica adquireix un caràcter més estructural. En segon lloc, considerar la generació i no només l'edat permet valorar les respostes i les actuacions desenvolupades amb una visió a mitjà i llarg termini.
- **Gènere:** la construcció social al voltant de la figura del pare i la mare també juga un paper important a l'hora d'identificar les necessitats de les famílies, atribuint unes determinades necessitats al pare i unes altres a la mare. Cal insistir en el fet que aquesta construcció és cultural i, per tant, malgrat la dificultat de modificació, és mutable. És important tenir present que en les actuacions realitzades es prioritza, voluntària o involuntàriament, el paper de la mare, amb un cert oblit del pare, fet que condueix a la transmissió d'un model de rols molt sexuat.

- **Especificitats del col·lectiu nouvingut:** en totes les entrevistes s'ha fet un èmfasi especial al col·lectiu marroquí que, per ser el més nombrós en la majoria de municipis i per la important temporalitat de la seva presència al territori, genera unes determinades necessitats. Cal no oblidar els altres col·lectius nouvinguts que, si bé poden presentar necessitats similars, és probable que requereixin una atenció determinada en alguns aspectes concrets.

Respostes principals a les necessitats identificades

A continuació es presenta un quadre que recull algunes de les actuacions que es desenvolupen i les distingeix en funció de si tenen una incidència directa o indirecta en les necessitats detectades en acompanyament a l'escolaritat. S'entén per actuacions d'incidència directa aquelles que tenen l'objectiu de millorar un determinat aspecte de l'acompanyament i, per actuacions d'incidència indirecta, aquelles que contribueixen a canviar les condicions de l'entorn i les oportunitats de les persones, de manera que es minimitzen les necessitats pròpiament d'acompanyament. A tall d'exemple, les classes de català per a pares i mares es pot considerar una activitat d'incidència indirecta en l'acompanyament, ja que si aquestes persones es desenvolupen en llengua catalana amb una certa competència, tindran menys necessitats en relació a l'acompanyament a l'escolaritat, ja que com a mínim la dificultat derivada de la incomprensió lingüística desapareixerà.

El primer quadre il·lustra les principals actuacions que s'estan desenvolupant per donar resposta a les necessitats de l'Ajuntament i dels centres:

Ajuntament i centres	Actuacions amb incidència	
	Directa	Indirecta
Eines adequades per acompanyar aquestes famílies i aconseguir: <ul style="list-style-type: none"> • Bidireccionalitat del procés d'integració • Motivació i participació de les famílies en les reunions, festes i activitats de l'escola 	-Protocol d'acollida des de la OME -Plans d'acollida de centres -PEE, PEC -Aules d'acollida, espais de benvinguda educativa (EBE)	-Plans de Recepció i Acollida Municipals (PRAM)
Professionals per dur a terme l'acompanyament a l'escolarització i el seguiment d'aquest procés en un moment de retallada pressupostària.	-Servei de Mediació als centres (Vic, Manlleu) -Auxiliars de P3 com a suport als mestres, famílies i alumnes (Manlleu) -Educatadors socials als centres (Manresa)	
Treballar en la socialització de l'alumnat nouvingut en l'horari no lectiu	-Beques parcials a les activitats extraescolars de determinats	-Treball en la qüestió dels patis oberts (dificultats de consens)

	alumnes. (Manlleu) -Espais de lleure, participació i reunió juvenil	-Suport econòmic d'alguns ajuntament a les activitats extraescolars (per rebaixar preus) -Gratuïtat de les activitats extraescolars (St. Bartomeu del Grau)
Necessitat d'anar més enllà de les necessitats específiques de les famílies nouvingudes: <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el focus d'actuació per evitar fractures socials, és a dir, contemplar les necessitats de totes les famílies (convivència, desenvolupament personal, educatiu, laboral...). • Projectes genèrics, transversals i globals. 		-Consell Escolar Municipal -Escola de pares i mares -Comissions d'escolarització

El segon quadre segueix la mateixa lògica que l'anterior però fa referència a les necessitats de les famílies nouvingudes:

Famílies nouvingudes	Actuacions amb incidència	
	Directa	Indirecta
Necessitat de situació en el territori: <ul style="list-style-type: none"> ○ Dificultats de comunicació i comprensió (idioma). ○ Desconeixement del funcionament del sistema educatiu català. 	-Pas per l'OME i atenció des dels centres	-Oferta de cursos de català (des de Centres de Normalització Lingüística, AMPA, associacions de veïns...) -Programació de xerrades i tallers per a pares i mares
Necessitat de concreció de recursos i procediments (a on cal adreçar-se, què cal portar...): <ul style="list-style-type: none"> ○ Desconeixement d'altres recursos i serveis del municipi. 		-Serveis del circuit d'acollida -Tallers de coneixement de l'entorn
Necessitat de suport a nivell micro (alumnat, altres famílies, professorat...): <ul style="list-style-type: none"> • Dificultat de relació, participació i implicació amb l'escola (Potencialitat de les xarxes informals i el boca-orella). • Necessitat d'empoderament i millora de la 	-Projecte "Famílies guia" o "Famílies acollidores" i "Alumnes guia" -Espais de relació, diàleg i compartiment d'experiències dels	-Activitats de lleure per a les famílies (Ex: Coral de mares de Canovelles)

<p>pròpia autoestima de les famílies com a elements clau en la responsabilització i participació en l'educació dels fills.</p>	<p>pares i mares d'alumnes (a tots els nivells educatius)</p>	
<p>Necessitat d'encaix entre la pauta horària de la pròpia dinàmica familiar i del funcionament de la comunitat educativa</p>		<p>-Flexibilitat en els horaris de les reunions escolars (Ex: de 3 a 5 de la tarda en comptes del vespre) -Organització de tallers dirigits a famílies nouvingudes en horari escolar.</p>

A continuació s'hi especifiquen les actuacions que s'estan desenvolupant en relació a les necessitats d'acompanyament a l'escolaritat de l'alumnat. És important recuperar la idea de generalitat, en el sentit que les actuacions en curs estan destinades a l'alumnat que requereix una atenció determinada, amb independència del seu origen o de la procedència dels seus pares. Les actuacions que no han quedat recollides en el quadre referent a les famílies, són les següents:

- **Programes de transició escola-treball** per a alumnat amb previsió de dificultat d'aprovació del graduat escolar o que tenen entre 16 i 18 anys i no disposen d'aquest certificat. Les accions més habituals són pràctiques a empreses, tastets d'oficis, colònies formatives o tallers que combinen formació bàsica, orientació laboral i hàbits de treball. En el seguiment d'aquestes actuacions acostumen a ser-hi presents, professorat dels centres, professionals d'altres serveis, com per exemple, mediadors o educadors socials i els responsables de l'activitat en concret, sempre en coordinació i comunicació permanent.
- **Programes de prevenció del fracàs escolar** al llarg de tota l'educació obligatòria. Existeixen diverses formes de treballar en aquest objectiu i algunes de les accions de transició-escola treball també pretenen incidir en la reducció d'aquest fracàs escolar. Les accions es concreten en tallers d'estudi assistit, classes de reforç, centres oberts, espais de deures... Alguns municipis compten amb un pla de prevenció de l'absentisme escolar, fet que posa de relleu l'existència d'aquesta problemàtica.

Altres informacions recopilades en les entrevistes

A banda de la informació sistematitzada en l'apartat anterior, les entrevistes van posar sobre la taula algunes qüestions rellevants relacionades amb el moment de crisi actual i que necessàriament cal contemplar.

Les principals consideracions són les següents:

- **Constatació d'un canvi en la pauta de mobilitat de l'alumnat i les famílies novingudes:**
 - Menys famílies que arriben directament del país d'origen.
 - Menys reagrupaments familiars.
 - Més mobilitat interna, és a dir, arribada de famílies estrangeres que ja han fet la primera acollida en un altre municipi de Catalunya i que, majoritàriament per motius laborals, canvien de localitat. És important tenir en compte aquest canvi a l'hora de definir els mecanismes d'acompanyament, ja que aquestes famílies presentaran unes necessitats concretes i diferents d'altres perfils familiars.

- **Dificultat de previsió dels moviments d'altres i baixes d'un sector de l'alumnat:** si es té en compte que el motiu de la mobilitat acostuma a ser la feina dels pares, l'escolarització dels fills es desenvolupa a remolc d'aquesta, rebent les conseqüències de la inestabilitat laboral dels pares. És per aquest motiu que s'han donat casos d'escolarització d'alumnes quinze dies després de l'inici del curs o quinze dies abans de la fi d'aquest.

- **Reducció dels pressupostos,** fet que comporta la fi o simplificació d'alguns projectes interessants i l'increment de les dificultats dels centres per aconseguir traductors i mediadors.

En relació a les **diferències entre municipis grans i municipis petits** cal destacar el tema de l'**organització interna**. En els municipis grans es reconeix una manca de coordinació o, en tot cas, una dificultat de treball conjunt entre les diverses àrees que treballen en l'atenció a persones. Aquesta situació genera, d'una banda, duplicació d'accions i esforços i, de l'altra, existència de buits d'intervenció.

En els municipis petits, si bé també es pot donar aquest problema, és freqüent que la dificultat sigui l'absència de personal que es dediqui al tema d'una manera integral. La figura del tècnic o tècnica d'educació sovint és inexistent precisament perquè l'estructura del municipi no ho permet.

5.2. MODELS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

Qüestionari

Nom del municipi	
------------------	--

Identificació de necessitats i problemàtiques

1. Quines són les principals necessitats de l'alumnat i les famílies novingudes al municipi en relació a l'acompanyament a l'escolaritat?

--

2. S'està duent a terme algun projecte/s per donar-hi resposta? Podries explicar-lo breument?

--

En cas de disposar d'algun document explicatiu del projecte/s, us agraiem que ens l'adjunteu
--

Dades d'escolarització (opcional)

1. Alumnat amb nacionalitat estrangera

	Nombre total	% sobre el total de l'etapa	% a l'escola pública	% a l'escola concertada
Infantil (3-6)				
Primària (6-12)				
ESO (12-16)				

2. Procedència de l'alumnat estranger

Nacionalitat	% sobre el total d'alumnat estranger

3. Dades de matrícula viva i mobilitat d'altres i baixes dels alumnes als centres

--

4. Altres dades o informació d'interès per contextualitzar

--

Entrevistes

A continuació es presenta la plantilla utilitzada en la recollida d'informació de les entrevistes. L'objectiu d'aquest requadre era recollir el màxim d'informació possible del municipi entrevistat, motiu pel qual es contemplaven quatre grans blocs:

- Provisió d'escolaritat
- Accés a l'escolaritat
- Actuacions per a la millora de l'èxit social i acadèmic
- Entorn escolar

Eixos d'acció		Municipi
Provisió d'escolaritat	Creació, construcció i manteniment de centres públics	
	Oferta de places 0-3 anys	
	Oferta de places d'educació d'adults	

Accés a l'escolarització	Mesures d'equilibri d'alumnat <ul style="list-style-type: none"> • OME • Establiment zones educatives • Reserva de places • Matrícula viva 	
	Acompanyament a l'escolarització <ul style="list-style-type: none"> • Als infants • A les famílies • Als equips directius dels centres de 1a acollida 	
Actuacions per a la millora del l'èxit social i acadèmic	Programes d'educació compensatòria i atenció a la diversitat	
	Programes de transició escola-treball	
	Prevenió de fracàs escolar	
	Programes d'innovació educativa i introducció de noves tecnologies	
	Programes per a la participació de les famílies en l'àmbit educatiu	
Eines de coordinació i lideratge local	Consell Escolar Municipal	
	PEC i Ciutats Educadores	
	Plans territorials i PEE	
	Regulació de l'ús social dels centres	
	Activitats extraescolars	

AGRAÏMENTS

Agraïments a totes les persones que han col·laborat en la fase d'aproximació a la realitat i recollida d'informació, ja sigui a través del qüestionari o de les entrevistes. Concretament i per municipi, s'agraeix la participació de:

- **Badalona:** Gisela Torns, Mònica Tolsanas, Maria Antònia Cortés, Assumpta Ayza i Juan Ruiz
- **Berga:** Eva Sánchez
- **Canovelles:** Jordi Canal
- **Manlleu:** Gemma Tobella
- **Manresa:** Justina Zapata
- **Sant Bartomeu del Grau:** Miquel Colomer
- **Sant Vicenç de Castellet:** Josep Ortiz i Rosalia Boada
- **Vic:** Núria Homs i Marta Pascal