

**NECESSITATS EDUCATIVES DE L'ALUMNAT
D'INCORPORACIÓ TARDANA A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA
OBLIGATÒRIA: ORIENTACIONS I PROPOSTES**

Memòria de treball. Llicència d'Estudis retribuïda, curs 2001-2002.

María José Montón Sales

Professora d'Educació Secundària, especialitat de Psicologia i Pedagogia

DNI: 18880982Y

Centre de treball: Equip d'Assessorament Psicopedagògic de Terrassa. B-13.

Setembre 2002

AGRAÏMENTS

Les persones i institucions que m'han ajudat i donat suport en la realització d'aquest treball són moltes, tantes que enumerar-les una a una m'obligaria a fer una llista excessivament llarga. La realitat, però, és que aquest estudi és el fruit del treball compartit amb molta gent durant molt temps. Vull manifestar el meu agraïment i oferir el resultat de la feina realitzada a tots i totes aquestes persones i institucions, i molt particularment a:

Totes les Escoles i Instituts de la ciutat de Terrassa, en especial a l'Escola Lanaspà, on vaig tenir l'ocasió d'abordar els primers casos d'alumnes d'incorporació tardana, i als Instituts Cavall Bernat, Blanxart i Montserrat Roig.

A la Sra. Maria Dern, directora de l'IES Cavall Bernat, i a la resta de l'equip directiu, a tot l'Equip d'atenció a la diversitat del mateix centre, i molt especialment a les professores Elisabet Freixas i Irene Miró, per les nombroses i apassionades discussions mantingudes i per tot el que he après d'elles i amb elles. Al professor Miquel Massaguer, que ha contribuït generosament en la correcció del català.

Al Sr. Jaime Pérez (Director), Sra. Imma Subirats (Cap d'estudis) i Sra. Berta Serra (Coordinadora pedagògica), de l'IES Blanxart, per la confiança que em van mostrar en el desplegament del projecte de treball amb l'alumnat d'incorporació tardana del centre durant el temps que van ocupar els càrrecs directius. A les professores Montse Diaz i Pepi Oller, responsables del treball directe amb l'alumnat, i particularment a aquesta última, pels seus suggeriments i valoracions i per tot el suport personal que m'ha brindat.

A la Sra. Fatima Ilyas, mediadora cultural, pel treball compartit i per les moltes coses que m'ha ensenyat i que he après de la seva cultura.

A la professora Teresa Casas, de l'IES Montserrat Roig, per alguns moments especials compartits al llarg d'aquest any i per les moltes idees que m'ha aportat.

Als meus companys i companyes de l'EAP pel seu recolzament.

A les professores Teresa Mauri i María José Rochera, del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona, per les idees, suggeriments i valoracions sempre constructives que m'han ofert al llarg d'aquest darrer any.

A les Sres. Teresa Climent i Fathia Ben Hammou, de La Fundació Bofill, per la seva disponibilitat, dedicació i ajuda.

Al Sr. Xavier Aragall, de l'Institut de la Mediterrània, pels contactes que m'ha

proporcionat.

Al Sr. Enric Castella, del Departament d'Ensenyament, per les seves idees i ajuda durant la realització del treball.

Al Sr. Albert Quintana, Sra María José Pérez i Sra. Lluïsa Ramsé, professor i professores dedicades al treball amb l'alumnat immigrant, pel seu compromís i per tota l'ajuda rebuda.

Als Srs. i Sres. Jean Claude Bournez, del *Service de Jeunesse et de l'Education Populaire* de la ciutat d'Strasbourg, Ali Baçaran i Agnès Rimlinger, del *Cravie*, Djilali Kabeche, del *Servei Espace Nord-Sud*, Fatima Sabouri, del *Servei Clapest*, Saïda Mershen i María Ochoa Lido, del *Conseil de l'Europe*, Strasbourg, pel seu acolliment, amabilitat i generositat al proporcionar-me dades i materials. I especialment al primer, el Sr. Jean Claude Bournez, per la organització i planificació de l'estada que vaig fer a Strasbourg, pels molts i interessants contactes que em va proporcionar i per la seva companyia, orientació i ajuda durant aquesta estada.

A les Sres. Pamela Pungy i Antonia Darder, de l'Estat de Califòrnia, pels materials aportats i per l'intercanvi d'idees i plantejaments.

Al Sr. César Makhlouf, Sra. Rocio Vargas i Sra. Yolanda de la Garza López de Lara, professor i professores de la Universitat Pedagògica de Mèxic, per la seva acollida i dedicació.

A la Sra. Sylvia Schmelkes, del Ministeri d'Educació Mexicà, pels intercanvis i punts de vista compartits.

A la Sra. Rafaela Manzano, de la Conselleria d'Educació i Cultura de Múrcia, i a la Sra. Loli Florenciano i altres membres del Centre de Recursos CADI, també de Múrcia, per la seva acollida i generositat, pels contactes que m'han proporcionat i per haver-me acompanyat en la visita als centres educatius.

A la Sra. Marian Ozcariz, de Bizkaia, per la seva acollida i companyia durant la visita als centres educatius i institucions i pel seu treball en condicions realment difícils.

Al Sr. Imanol Tazón, del Servei d'Inspecció de Bizkaia, per la seva dedicació i per la seva generositat en l'aportació de materials.

A la Sra. María Jesús Bronchal, del Govern del Quebec, pels contactes que m'ha facilitat.

A La Sra. Pilar Pérez, de la Conselleria d'Educació de València, per la seva ajuda i

optimisme vital.

A la Sra. María Victoria Garcia Armendariz, del Departament d'Educació i Cultura del Govern de Navarra, per la seva acollida i ajuda.

A la professora Ana Teberosky, del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona, supervisora del treball, per la seva ajuda, dedicació i estimulació constant.

Al professor César Coll, del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona, per la seva dedicació i pel rigor amb el que aborda el treball, que ha aconseguit transmetre'm pacientment.

A la Sra. Marta Coll per la seva vitalitat i el seu entusiasme.

Als alumnes immigrants, destinataris d'aquest treball, per a que puguin aconseguir el somni d'una vida millor, amb una millor educació.

ÍNDEX

Agraïments	p.	1
Introducció	p.	6
Una mirada enrera: l'experiència personal	p.	8
Algunes dades sobre la immigració a Espanya i Catalunya	p.	11
Tipologia de l'alumnat d'incorporació tardana	p.	16
Primera Part. L'acolliment de l'alumnat d'incorporació tardana: orientacions i propostes	p.	18
1. Alguns aspectes clau de l'acolliment	p.	18
1.1. Les actituds	p.	18
1.2. La normalització de l'emplaçament escolar	p.	19
1.3. L'acolliment	p.	21
2. L'adaptació social de l'alumnat d'incorporació tardana al centre i a l'entorn	p.	24
2.1. Els alumnes	p.	25
2.2. Les famílies	p.	27
2.3. L'entorn	p.	29
3. L'aprenentatge inicial de la llengua i del coneixement del medi a l'aula d'acollida	p.	32
3.1. Valoració inicial	p.	33
3.2. Agrupament i espais	p.	34
3.3. Continguts: àrees de coneixement del medi, matemàtiques, llengua catalana i llengua castellana	p.	35
3.4. Metodologia	p.	42
3.5. Avaluació	p.	43
3.6. Materials	p.	44
4. El tractament de la llengua materna	p.	49
5. Aprendre en el temps de lleure	p.	51
Segona part. De l'aula d'acollida a les classes ordinàries	p.	53
6. Marc de referència	p.	53

6.1. Algunes dificultats observades	p. 58
6.2. Continguts o competències bàsiques?	p. 59
7. Algunes estratègies per adaptar el currículum a les classes ordinàries	p. 62
7.1. Adaptació dels continguts i les activitats dels llibres de text	p. 62
7.2. Alguns suggeriments per a la millora del treball dins la classe	p. 64
7.3. Suport per a l'anticipació dels coneixements	p. 66
7.4. Dossiers individuals	p. 69
8. Selecció dels continguts bàsics de les àrees de matemàtiques, llengua catalana, llengua castellana, ciències socials, ciències experimentals i tecnologia	p. 71
Tercera part. Descripció i anàlisi d'experiències	p. 101
9. L'aprenentatge de la llengua o llengües de les comunitats d'acollida	p. 102
10. Algunes propostes per a l'abordatge de l'escolarització de l'alumnat immigrant d'incorporació tardana	p. 108
11. Recursos humans i materials específics per al treball amb l'alumnat immigrant en general i amb l'alumnat d'incorporació tardana en particular	p. 111
12. Escola i família	p. 114
13. Recursos per afavorir la inclusió social i millorar el nivell educatiu de la comunitat immigrada	p. 116
Consideracions finals	p. 119
Referències bibliogràfiques	p. 123
Altra bibliografia consultada	p. 126
Adreces d'Internet	p. 129

INTRODUCCIÓ

L'inici del meu treball de llicència va coincidir amb els atemptats de l'11 de setembre de 2001 als Estats Units. Aquest fet em va permetre llegir en profunditat alguns dels diversos articles publicats en relació a aquest esdeveniment i reflexionar sobre el que estava succeint, així com recollir informació sobre l'actual configuració de l'ordre mundial. Assenyalaré, per la seva rellevància per aquest treball, algunes informacions recollides.

John Carlin, en el diari *El País* del 16 de setembre de 2001, afirmava:

“Los devastadores ataques terroristas del martes en las capitales política y financiera de Estados Unidos, completamente inesperados y de una crueldad indescriptible, pero brillantemente coreografiados, contra los dos símbolos más significativos del poder económico y militar norteamericano, el World Trade Center y el Pentágono, han hecho que también se estrellen contra el suelo las optimistas certezas del Sueño Americano (...) En Africa, en la región del mundo en la que más saben de odios, rencillas y conflictos, saben algo que en Estados Unidos no han comprendido hasta esta semana. Que un escorpión puede derribar a un elefante (...).”

Per la seva banda, Robert Samuelson, en una edició del *The Washington Post* d'aquelles dates, deia:

“El pueblo americano ha vivido en una situación casi de ensueño, vanagloriándonos de nuestro triunfo mundial, gozando de nuestra posición como 'única superpotencia superviviente del mundo', saboreando una prosperidad en constante aumento y sintiéndonos aislados de los odios, rencillas y conflictos del resto del mundo”.

Val a dir que la població dels Estats Units és de 250 milions de persones, que el 20% de la població de Nova York no té cobertura sanitària i que moren cada any al voltant de 100.000 persones en tot el país per aquest motiu.

La major part dels analistes polítics feien referència, en els seus escrits, al contingut del llibre de Samuel P. Huntington *El choque de civilizaciones*; seduïda per la polèmica suscitada, em vaig endinsar en la seva lectura. Aquest llibre descriu una teoria basada en el fet que les fonts dels conflictes posteriors a la guerra freda no tenen el seu origen en arrels ideològiques o econòmiques, sinó culturals. La major part dels arguments esgrimits en el llibre es basen en l'anàlisi de les interaccions entre algunes anomenades grans civilitzacions i especialment el conflicte entre l'Islam i Occident.

Jacques Delors, en la seva crítica al llibre de Samuel Huntington afirma:

“Occident necessita desenvolupar una més profunda comprensió de les concepcions religioses i filosòfiques d’altres civilitzacions, dels punts de vista i dels interessos d’altres nacions, del que tenen en comú amb nosaltres. Però no ens precipitem. El fundamentalisme religiós i cultural només port guanyar terreny utilitzant en benefici propi els problemes contemporanis: el subdesenvolupament, l’atur, les desigualtats més flagrants i la pobresa”.

Com assenyala Jacques Delors, els principals problemes contemporanis no estan centrats exclusivament en els aspectes culturals, sinó en els polítics i econòmics. Bona part de la pobresa mundial s’atribueix a l’existència, en els països d’origen, d’estructures polítiques, econòmiques i socials governades per unes minories que oprimeixen als seus pobles, la qual cosa succeeix en la major part dels països àrabs.

Els enunciats de l’escriptor Samuel Huntington poden resultar perillosos, ja que fa un reduccionisme del concepte de cultura que pot donar lloc a interpretacions sobre la bondat d’unes cultures per sobre d’altres. El problema no és Occident contra l’Islam; ni la solució el blindatge que proposa per desfer-se dels altres. El veritable problema és la lluita contra les etiquetes, contra les generalitzacions i la manca d’objectivitat de les informacions, i molt especialment la guerra contra la pobresa i la incultura.

Edward W. Said, en un article titulat *El choque de ignorancias* (*El País*, 16 d’octubre de 2001), assenyala al respecte:

“El caso es que todos nadamos en esas aguas, tanto occidentales como musulmanes y otros. Y, dado que las aguas forman parte del océano de la historia, intentar abrirlas o dividir las mediante barreras es inútil (...) La tesis del choque de civilizaciones es un truco como el de la guerra de los mundos, más útil para reforzar el orgullo defensivo que para una interpretación crítica de la desconcertante interdependencia de nuestra época”.

Les limitacions i el fre que es projecten sobre les diferències per motius culturals, sovint amb arguments força irreconciliables i quasi sempre amb informacions anecdòtiques i poc generalitzables, són aspectes que han de tenir-se en compte per actuar amb rigor, evitant caure en tòpics que impedeixen aproximar-nos a allò que ens és comú perquè posem un èmfasi massa elevat sobre les diferències.

Els successos de l’11 de setembre de 2001 són altament inquietants, i no solament per l’acció terrorista i la lluita contra el terrorisme internacional que ha desencadenat, sinó també i sobretot per l’impacte econòmic que pot comportar l’increment de les despeses militars en detriment de les despeses socials i educatives. Sovint, Europa actua com a reflex de les polítiques que es duen a terme als Estats Units, i ja s’està

percebut clarament aquest reflex. Els nombrosos advertiments d'alerta enfront a la immigració i a la inseguretat han fet aparèixer de nou líders europeus amb discursos xenòfobs i racistes que no són contrarestats suficientment per altres opcions polítiques d'esquerres i progressistes.

Els analistes més progressistes coincideixen a afirmar que les desigualtats socials només es poden compensar realment amb un augment del nivell formatiu de les persones i atribueixen, un cop més, a l'educació un paper fonamental en la lluita a favor de la igualtat d'oportunitats.

Una mirada enrera: l'experiència personal

Als inicis dels anys 70 vaig tenir l'ocasió d'anar a completar la meua formació a Suïssa, concretament a la ciutat de Ginebra, on vaig romandre 7 anys. En aquell moment tenia 22 anys i fins ara n'han transcorregut 30 més.

A Suïssa hi ha quatre llengües nacionals: alemany, francès, italià i romanx. Dues confessions majoritàries -protestant i catòlica- i d'altres minoritàries. I cultures locals ben diverses. A més, Suïssa està organitzada políticament com a una Confederació integrada per 26 Cantons i les seves respectives Comunes.

Suïssa, a l'igual que d'altres països rics, ha acollit successives onades migratòries. La primera a finals del segle XIX, com a conseqüència de la construcció de la xarxa ferroviària. En aquell moment es van reclutar treballadors principalment d'Itàlia, però també d'Espanya, Portugal i Alemanya. El percentatge d'immigrants variava segons la regió; per exemple, en alguns barris de Zuric va arribar fins al 33%. Molts d'aquests immigrants estan instal·lats a Suïssa des de fa ja tres generacions.

Durant la Segona Guerra Mundial, el país va acollir a prop de 30.000 refugiats, majoritàriament jueus i posteriorment tibetans (1951), hongaresos (1956) i txecoslovacs (1968).

A partir dels anys 70 les onades migratòries van tornar a canviar el perfil de la població i actualment la immigració continua en plena progressió. L'agricultura, la construcció, l'hostaleria, els serveis sanitaris, etc. han estat i continuen sent els sectors de més demanda d'immigrants. A finals del 1998, el percentatge mitjà d'estrangers a Suïssa era del 20'7% (1.502.000 persones, entre immigrants i refugiats). Ginebra, amb 75.572 estrangers, 43'7% de la població, és una de les ciutats amb un percentatge més elevat.

Actualment a Suïssa els immigrants provenen de 194 nacions diferents. El 23'8% procedeixen de l'antiga Iugoslàvia. Els antics iugoslaus constitueixen la segona

comunitat estrangera en importància després dels italians (24'8%).

Com eren i vivien els emigrants espanyols dels anys setanta que jo recordo?

- la major part eren analfabets;
- feien treballs manuals que no volien fer els autòctons ;
- s'agrupaven per barris, habitualment vivien en barraques prefabricades i/o en vivendes on l'espai era molt escàs;
- vivien aïllats de qualsevol altra comunitat;
- desconeixien les llengües de la comunitat d'acollida;
- manifestaven estar de pas;
- vivien mitificant el seu país;
- eren famílies nombroses que s'anaven reagrupant progressivament;
- tenien els seus propis espais de convivència (*casas regionales*);
- la cultura gastronòmica era molt diferent i cuinaven amb oli d'oliva que portaven d'Espanya;
- no tenien interès per la cultura d'acollida i no consideraven important ni prioritari aprendre francès;
- no participaven de la vida cultural de la ciutat i organitzaven les seves pròpies festes;
- el seu objectiu era guanyar diners per enviar a la família que s'havia quedat a Espanya i per poder retornar a casa;
- la seva actitud envers l'Administració suïssa era de submissió;
- tenien molt interès per escolaritzar els seus fills/es, malgrat el fet que de vegades aquests eren adolescents que no havien tingut ocasió d'anar a l'escola amb antelació.
- als períodes de vacances es podien reconèixer fàcilment a les carreteres pel seu equipatge voluminós a dalt dels vehicles.

I com ens veien els suïssos als immigrants espanyols?

- amb poca confiança i de vegades amb por;
- incultes i també una mica bàrbars;
- sense interès per les coses de l'entorn i poc generosos amb el país d'acollida;
- culturalment homogenis: tothom havia de saber cantar i ballar flamenc i agradar-li la sangria i la paella;
- sorollosos i poc respectuosos per seguir les regles de la comunitat;
- amb hàbits higiènics precaris.
- masclistes i violents els homes, submises les dones;
- en definitiva, pobres.

Alguns aspectes que em van sobtar i que jo no entenia en aquella època

La confirmació d'alguns comportaments propis de realitats socials i culturals desfavorides com hàbits higiènics precaris, poc interès per descobrir l'altre, poca curiositat per la cultura del país d'acollida, poc interès per participar en la vida social de la comunitat, poca motivació per aprendre el francès, i sobretot poca motivació per col.laborar a desfer tòpics.

També em feia pensar el fet que alguns nens que trobava a les escoles i que tenien un cognom espanyol es negaven a parlar amb mi quan em dirigia a ells en aquesta llengua; la seva resposta era: *no madam, je ne suis pas espanyol*, i si podien, s'amagaven.

Segurament en aquell moment era massa jove per saber i poder fer una interpretació equilibrada i no passional del fenomen migratori, però en tot cas les vivències d'aquella experiència, en contraposició a la situació actual, m'han fet prendre consciència que aquest fenomen reproduceix arreu del món els mateixos comportaments, el de les persones que marxen del seu país per buscar una vida millor i que tenen una cosa en comú: la pobresa

Encara actualment podem trobar comentaris sobre la immigració a Suïssa com les següents:

“Una part d'aquests nous immigrants es poden distingir de la població autòctona

per l'aparença, el color de la pell, etc. El mode de vida dels immigrants que vénen de països llunyans és força diferent del nostre (...)

Molts suïssos consideren avui que els italians, els espanyols i els portuguesos formen part de la població indígena. No en va una gran part d'aquests immigrants viuen a Suïssa des de fa tres generacions, i molts d'ells han nascut, doncs, a Suïssa. Els suïssos hem assimilat alguns aspectes del seu mode de vida. Des del començament del segle, ens hem hagut d'habituar als costums de les comunitats estrangeres..."

(Ursula Rellstab: La immigració a Suïssa: discussió y adaptació a una nova situació)

Realment, existeixen moltes diferències "culturals" entre els antics emigrats i els nous immigrants? Des de l'experiència i l'oportunitat d'haver viscut i d'haver treballat en les dues situacions, m'atreveixo a afirmar amb força rotunditat que no la veig i que, en tot cas, l'existència de trets comuns preval amb claredat per sobre dels tres diferencials.

Algunes dades sobre la immigració a Espanya i Catalunya

Per no allunyar-nos excessivament dels nostres objectius, ens limitarem a recollir i aportar dades corresponents al segle XX i a les previsions que es tenen per al segle XXI.

Espanya ha estat fonamentalment un país d'emigració. Només a partir dels anys 50 van emigrar al voltant de dos milions d'espanyols principalment a Suïssa, França, Alemanya i Anglaterra. Era una emigració majoritàriament econòmica. A finals del segle XX, i malgrat una inversió en la tendència migratòria, continuen havent-hi més emigrants espanyols residents a l'estranger, al voltant de 2,2 milions¹, que estrangers residents en Espanya.

És a partir dels anys 80 quan es comença a parlar d'Espanya com a país d'immigració. Vegem algunes dades proporcionades pel col.lectiu *Ioé* sobre residents estrangers a Espanya corresponents a **1998**:

42% dels residents procedeixen de la Comunitat Europea
21% del Magrib
12% d'Amèrica del Sud
8 % d'Àsia
6% d'Amèrica Central i Carib

¹ Dades extretes del llibre *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*.
Fundación La Caixa.

4' % de l'Àfrica Subsahariana
3% de l'Europa de l'Est
2' % d'Amèrica del Nord

Les concentracions més nombroses es troben a:

Les Illes Balears: 5'1%
Tenerife: 4'9%
Girona: 4'6%
Màlaga, Les Palmes, Almeria i Alacant: més del 3%
Madrid: 2'9%
Barcelona, Tarragona i Castelló: més del 2%

Per Comunitats Autònomes:

Balears: 5'1%
Canàries: 4'2%
Madrid: 2'9%
Catalunya: 2'4%
En la resta de Comunitats els percentatges són inferiors

A títol comparatiu, al **1997** la presència de població immigrant a Europa era:

Suïssa: 19%
Alemanya: 9%
França: 6'3%
Suècia: 6%
Països Baixos: 4'4%
Regne Unit: 3'6%
Itàlia: 2'2%
Espanya: 1'5%.

Per grups d'edat, la població infantil menor de 16 anys representava el 10'7 % del total d'estrangers censats i la major proporció procedia d'Àfrica (Magrib i Àfrica Subsahariana), seguida d'Àsia i Europa de l'Est.

Segons dades del diari *El País*, amb data **16 de juny del 2002**, la població estrangera a **Espanya** ha passat de 499.773 persones l'any 1995 a 1.109.060 l'any 2001. El total de residents extracomunitaris és de 659.179. Per països d'origen, la distribució és la següent:

Marroc: 219.731
Equador: 82.765

Colòmbia: 39.538
Xina: 35.046
Perú: 28.484
Romania: 23.884
Rep. Dominicana: 19.163
Algèria: 13.651
Pakistan: 13.518
Filipines: 12.732

I per Comunitats Autònomes:

Catalunya: 206.442
Madrid: 165.426
Andalusia: 80.173
València: 43.540
Canàries: 31.722
Múrcia: 21.369
Aragón: 19.248
Castilla La Mancha: 17.903
Castilla i León: 17.061
Balears: 9.479

Pel que fa a **Catalunya**, segons dades de l'Institut d'Estadística de juny de **2002** el percentatge d'immigrants és del 3'8% mentre la mitjana de la Unió Europea està en el 4'85%. Des del 1996, Catalunya ha guanyat 271.000 habitants, dels quals 54% són immigrants. El 20% dels estrangers residents a Catalunya procedeixen d'un país de la Unió Europea, principalment francesos, alemanys, italians i britànics. L'augment total ha estat del 149%.

En set comarques catalanes ja es supera la mitja europea. L'Alt Empordà és la comarca amb un índex més elevat de població immigrada (9'5%). L'Alt i el Baix Empordà, el Pla de l'Estany, la Selva, el Baix Penedès, Osona i el Montsià estan també per sobre de la mitja europea. Les comarques amb menys percentatge de població estrangera són la Terra Alta, l'Alta Ribagorça, l'Anoia, el Pallars Sobirà i la Ribera d'Ebre. Cap d'elles no supera el 1'7% de la població immigrada.

Per creixement de població, els principals països de procedència són Marroc, Equador, Perú, Colòmbia, França, Alemanya, Itàlia, Gàmbia, República Dominicana i Argentina.

Per sexes, el 54% dels immigrants són homes; les dones representen el 64% de les persones que arriben d'Amèrica Central i el 56% d'Amèrica del Sud.

Pel que fa al percentatge actual de població estrangera en comparació a alguns països de la Unió Europea, trobem:

Espanya: 1'83%
Catalunya: 3'84%
Alemanya: 8'92%
Àustria: 8'04%
França: 5'58%
Holanda: 4'20%
Regne Unit: 3'92%
Itàlia: 2'20%

En relació a les dades d'escolarització (Departament d'Ensenyament, curs **99-2000**), hi ha aproximadament 20.000 alumnes estrangers escolaritzats en els centres docents no universitaris:

8.875 procedents del Magrib
4.791 d'Amèrica Central i del Sud
2.355 de l' Unió Europea
1.493 d'Àsia i Oceania
1.067 de la resta d'Àfrica
1.009 de la resta d'Europa
203 d'Amèrica del Nord

Aquestes dades corresponen al 2% de l'alumnat estranger escolaritzat en els centres docents no universitaris de Catalunya, dels quals al voltant del 85% procedeixen de països dits del tercer món.

Per etapes educatives, i sempre segons dades del Departament d'Ensenyament corresponents al curs **99-2000**, tenim la distribució següent:

Educació Infantil: 3000
Educació Primària: 8.000
Educació Secundària Obligatòria: 6.300
Batxillerat: 1.200
Cicles formatius: 700

Per al curs **2002-2003**, el nombre d'alumnes immigrants matriculats en les escoles catalanes s'eleva a 34.625, xifra que representa un augment de l'11% respecte al curs anterior. El nombre d'alumnes estrangers representa ja el 3'7 % de la població escolar. El nombre d'alumnes escolaritzats en els centres públics supera amb escreix el dels escolaritzats en centres privats finançats amb fons públics.

El col·lectiu més nombrós actualment és l'originari d'Amèrica Central i Llatinoamèrica (13.156), seguit pels d'origen magribí (12.314) i de països de la Unió Europea (2.839). De l'Europa extracomunitària s'han matriculat 2.563 alumnes; d'Àsia i Oceania, 2.256; d'Àfrica, 1.429; i d'Amèrica del Nord, 268.

Tots els estudis coincideixen a afirmar que el descens de la natalitat i l'augment de la població immigrada comença a ser un fenomen estructural que cal tenir molt present. Si el creixement de la població de Catalunya, molt per sota del nivell mínim per mantenir la població actual, no es veu compensat per l'increment que proporciona la població immigrada, la població es reduirà, al llarg del segle, a la meitat.

Segons les dades assenyalades, la major part de la població immigrant procedeix de països de l'anomenat tercer món. Estem parlant, per tant, d'una immigració eminentment econòmica. Les persones que inicien un procés migratori no ho fan per plaer, sinó per buscar allò que no tenen en el seu país d'origen i que en definitiva consisteix a cercar un futur millor per a elles i, especialment, per als seus fills i filles. Això fa pensar que no es tracta d'un fenomen migratori passatger, sinó d'una població amb intenció de romandre definitivament en el país d'acollida.

Si bé és cert que els immigrants arriben de països molt diversos, la major part, com he pogut comprovar, procedeixen del Magrib, principalment del Marroc, i d'Amèrica Central i del Sud.

La dades referents al percentatge de persones immigrades a Catalunya en relació a d'altres països de la Comunitat Europea ens permet constatar l'enorme diferència encara existent i ens ha de servir per començar a planificar de forma accelerada el futur de la societat diversa i plural que ha començat a aparèixer tímidament al nostre país.

Segons dades del *Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004* (amb data 25 d'octubre de 2001), l'any 2000 vivien a Catalunya un total de 215.000 estrangers; segons les previsions, en el 2004 la població immigrant pot arribar a una xifra situada entre 350.000 i 500.000 persones, el que representarà entre un 6% i un 8% de la població. De ser així, Catalunya s'aproparà a les proporcions de França i Alemanya, on viuen actualment entre un 6% i un 9% d'immigrants.

En síntesi, el context socioeconòmic espanyol ha variat i ja no formem part de la perifèria europea pobre. Per a estar a nivell europeu en matèria d'immigració encara ens queda, però, un llarg camí per recórrer, tant en relació a l'acollida continuada de les persones immigrades, com en la presa de decisions per a buscar les solucions més adients. Algunes d'elles ja han estat aplicades amb èxit, com per exemple l'experiència suïssa, francesa, alemanya, holandesa, etc. Aquestes experiències, de les quals tenim molt per aprendre, ens poden servir de model si volem realitzar un

treball rigorós.

Les dades de què disposem actualment són ja prou clarificadores per extreure'n algunes conclusions. Quan parlem dels immigrants i de les diferències culturals, religioses i de costums socials associades al fenomen migratori, ens estem referint principalment a una determinada classe social, aquella a la qual pertanyen les persones pobres. Els altres immigrants, els que viuen per exemple a Mallorca, els immigrants més qualificats professionalment, els immigrants empresaris, no són font de preocupació ni ens creen tants problemes, malgrat tinguin sovint la mateixa cultura, religió i costums socials que els immigrants pobres.

És en la línia d'aprofundir i aportar suggeriments i propostes educatives per millorar el nivell cultural d'aquest col·lectiu immigrant jove, socialment menys afavorit, que he desenvolupat el meu treball. La finalitat no és altra que col·laborar, en la mesura del possible, a compensar les desigualtats socials que pateix aquest col·lectiu. Des del meu punt de vista, ni la religió, ni la cultura ni els costums socials estan a la base dels problemes i dificultats que ens trobem diàriament a les aules, ni aquests han de servir d'excusa per no intervenir adequadament.

Tipologia de l'alumnat d'incorporació tardana

Dins del col·lectiu de l'alumnat immigrant existeix la mateixa diversitat que podem trobar en el col·lectiu d'alumnes autòctons. Atribuir comportaments homogenis en relació als interessos dels alumnes, a la cultura, la religió, etc. dels alumnes immigrants és totalment erroni. Tanmateix, tenen un tret comú: pertànyer a un col·lectiu de persones que van del Sud al Nord buscant un futur millor. La major part d'ells es quedaran a viure en el nostre país; les esperances de millora en els països d'origen queda encara molt lluny de ser una realitat i, de moment, el seu viatge només és d'anada.

Compartim el criteri de l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de situacions socials i culturals desfavorides que estableix el Departament d'Ensenyament, entre les quals trobem com a fonamentals la manca d'escolaritat prèvia o una escolaritat deficitària. Quan l'escolarització anterior ha estat normalitzada, només es detecta un desconeixement de la llengua catalana o castellana i del context social, i aquesta situació no crea més dificultats que les pròpies de la comunicació inicial, de l'aprenentatge de la llengua i del coneixement de la societat d'acollida. El col·lectiu d'alumnes que presenta més dificultats és el d'incorporació tardana al nostre sistema educatiu. Però també aquest col·lectiu és molt divers en funció d'alguns factors entre els quals podem destacar, per la seva rellevància des del punt de vista del procés d'alfabetització i dels seus resultats, els següents:

- L'edat i el moment de la seva incorporació al sistema educatiu. No és el mateix iniciar l'escolaritat en el primer cicle de l'Educació Primària que en l'últim, ni incorporar-se en el primer curs de l'Educació Secundària Obligatoria que en el quart curs.
- El tipus i el nivell d'escolarització prèvia. La major part de l'alumnat d'incorporació tardana extracomunitària accedeix al nostre sistema educatiu amb uns nivells molt elementals de formació i d'informació acadèmica. Aquest fet, afegit a les dificultats de comprensió per motius de la llengua, els dificulta considerablement el seguiment del currículum establert. Aquestes dificultats són especialment greus en els últims cursos de l'Educació Primària i en l'Educació Secundària Obligatoria.
- Les expectatives familiars i socials. L'índex d'analfabetisme és molt elevat entre les persones immigrades. En conseqüència, a la situació pròpia del fenomen migratori, apareixen associades algunes problemàtiques socials importants que generen, sovint, situacions de marginació. En aquest context, les expectatives de millora del nivell formatiu dels fills i les filles que tenen moltes famílies immigrades són relatives i apareixen estretament vinculades a la seva situació de partida i al que consideren els pares que ha de ser el nivell de formació mínim necessari per a poder incorporar-se al món laboral.

La heterogeneïtat de situacions socials, familiars i escolars en què es troba l'alumnat d'incorporació tardana desaconsella abordar les qüestions relacionades a l'atenció a la diversitat d'aquest sector de l'alumnat com si es tractés d'un sector amb unes necessitats educatives homogènies. Ans al contrari, darrera l'etiqueta "alumnat d'incorporació tardana" s'amaguen situacions, necessitats educatives i problemàtiques força diferents que exigeixen actuacions docents i intervencions psicopedagògiques igualment diferenciades.

Dins d'aquesta heterogeneïtat, hem centrat el nostre treball en el subsector específic de l'alumnat d'incorporació tardana que es caracteritza per ser un alumnat immigrant d'edat compresa entre els 11-12 i els 15-16 anys, que s'incorpora al sistema educatiu en els darrers cursos de l'Educació Primària o durant l'Educació Secundària Obligatoria, que no ha estat escolaritzat prèviament o que ha tingut una escolarització incompleta en el seu país d'origen, i que es troba en una fase ja relativament avançada d'alfabetització en català i castellà com a conseqüència d'haver estat escolaritzat prèviament durant un o dos cursos.

PRIMERA PART. L'ACOLLIMENT DE L'ALUMNAT D'INCORPORACIÓ TARDANA: ORIENTACIONS I PROPOSTES

El treball d'alfabetització, malgrat no estar absent de dificultats, és ja una qüestió més o menys resolta –o si més no plantejada i sovint ben plantejada- en la majoria dels centres que són sensibles a aquestes situacions.

Alguns serveis educatius aliens als propis centres, com ara els Equips d'Educació Compensatòria i el Servei d'Ensenyament del català (SEDEC), juguen un paper destacat en la realització d'aquesta tasca. De vegades, la solució consisteix a fer sortir de les classes a aquests alumnes durant algunes hores setmanals per treballar l'aprenentatge de la llengua. D'altres vegades, però, no es dona aquesta situació i els alumnes estan totalment integrats a les classes ordinàries, essent el professorat de les diferents matèries qui fa el treball de reforç lingüístic amb el suport dels professionals de diferents serveis, entre ells de l'EAP. I de vegades encara, en algunes zones els alumnes són concentrats en alguns centres escolars durant un curs escolar amb la finalitat de fer un treball intensiu d'aprenentatge de la llengua catalana (Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics-TAE).

Com ja hem comentat, el nombre d'alumnes d'incorporació tardana va creixent de forma considerable i el que es presentava, no fa gaire temps, com una situació puntual s'està configurant en l'actualitat com una situació normal. Aquesta constatació fa que no puguem romandre més temps aportant solucions puntuals a fenòmens que són recurrents. Per atendre realment la diversitat de situacions, les respostes educatives han de ser variades, però no totes les respostes tenen, des del meu punt de vista, la mateixa eficiència ni condueixen als mateixos resultats.

1. Alguns aspectes clau de l'acolliment

A continuació assenyalaré els aspectes fonamentals que han de tenir-se en compte, des del meu punt de vista, en els moments inicials de l'acolliment de l'alumnat immigrant.

1.1. Les actituds

Un dels aspectes més importants i prioritaris és el vincle afectiu que les persones nouvingudes, en aquests cas nens i nenes i adolescents, estableixen amb la societat d'acollida. Només fa falta creuar la mirada amb la dels alumnes que acaben d'arribar per comprovar que demanen ajuda. De la qualitat d'aquesta ajuda dependrà que la seva mirada es transformi en seguretat o en desconfiança i, tal vegada, en odi.

A més de les activitats que contempli el pla d'acollida del centre educatiu, existeix un aspecte fonamental i imprescindible que és l'actitud del que acull. Únicament una actitud basada en el reconeixement dels drets individuals i una pràctica educativa que inclogui també un compromís de lluita contra l'exclusió social farà possible un canvi real. Les reflexions intel·lectuals i les pràctiques personals han de caminar en paral·lel i afectar per igual a tota la comunitat educativa, entesa com el conjunt de centres educatius de la xarxa pública i de la xarxa privada concertada.

No es un bon començament l'aplicació de certes pràctiques de repartiment de l'alumnat quan, sovint, el treball consisteix principalment a convèncer alguns centres de la necessitat d'escolaritzar aquest tipus d'alumnat. Realment, l'estratègia ha de passar per aquest tipus de convenciment o s'ha d'actuar de manera més contundent i exigir-se el compliment de les condicions, obligacions i responsabilitats que tenen tots els centres educatius sostinguts amb fons públics? Què pot pensar un alumne o la seva família quan la presa de decisions sobre la seva escolarització acaba sent, en ocasions, l'inici d'un conflicte? És obvi que aquesta no és la millor manera d'afavorir l'establiment de lligams afectius i emocionals sòlids i positius.

1.2. La normalització de l'emplaçament escolar

És un fet reiteradament constatat que les famílies immigrants tendeixen, lògicament, a concentrar-se en uns mateixos espais que es solen caracteritzar per pertànyer als barris perifèrics de les ciutats on l'habitatge és més econòmic. En definitiva és l'espai que han pogut triar per viure. És, doncs, el seu barri.

Des de fa temps s'ha subratllat la importància que els alumnes i les alumnes s'escolaritzin, a ser possible, en els centres educatius dels seus barris, aspecte essencial per a facilitar l'establiment de relacions entre iguals. També s'ha insistit sobre la bondat de l'escolarització en entorns normalitzats i el menys restrictius possibles, en centres educatius oberts a la diversitat, amb recursos i vies suficients per a poder abordar les diferències de capacitats, interessos i motivacions de l'alumnat, amb projectes propis i adaptats a les diferents realitats de l'alumnat.

La LOGSE estableix una sèrie de mesures i vies específiques per compensar les desigualtats de l'alumnat derivades de situacions econòmiques i socials en els centres ordinari. Aquest plantejament es igualment vàlid, al meu entendre, en el cas dels alumnes immigrants amb dificultats per seguir amb normalitat els seus estudis.

L'acollida inicial és molt important i només es pot fer de forma positiva mitjançant l'establiment de relacions gratificants amb els companys i companyes i amb el professorat. L'atenció temporal intensiva necessària per a l'aprenentatge inicial de la llengua ha de garantir-se en tots els centres defugint de propostes de concentració en centres aliens o en itineraris segregats. Aprendre els hàbits escolars corresponents a

les formes de vida del sistema educatiu és quelcom difícil d'aconseguir en un context aliè al propi centre i a la pròpia classe. Els alumnes immigrants han d'aprendre en un context normalitzat i en interacció amb companys i companyes i professors autòctons. Els primers models que reben són essencials per a poder entendre el nostre funcionament i assolir progressivament els hàbits i les normes que regeixen en l'entorn escolar. Els alumnes i les alumnes progressen de forma diferent i el fet de no poder accedir als recursos i possibilitats d'un centre educatiu ordinari impedeix tractar de forma diferenciada cada situació.

Quan estan escolaritzats en un centre educatiu, els alumnes immigrants estableixen relacions afectives amb els seus companys autòctons que els van donant seguretat, se senten tractats com a la resta de l'alumnat, l'aprecien i el respecten. El fet de no disposar d'aquest referent els dificulta la relació i no s'impliquen d'igual forma.

Un altre factor important és que la proposta d'escolarització al marge de l'organització ordinària dels centres educatius dificulta que la responsabilitat sigui assumida per tota la comunitat educativa, essent aquesta delegada en els professionals que realitzen directament el treball amb els alumnes immigrants, i corrent així un risc de crear una organització perifèrica sense vinculació amb el col·lectiu de professors i professores del propi centre.

Si bé és important potenciar una bona relació i coordinació amb les famílies en tota situació educativa, encara ho és més en aquests casos, ja que els pares i les mares de l'alumnat immigrant desconeixen el funcionament dels nostres centres i sovint tenen moltes dificultats per a interpretar correctament les demandes i orientacions.

La concentració d'un nombre elevat d'alumnes immigrants en determinats centres públics no afavoreix la normalització i la guetització d'algunes escoles i instituts esdevé un fet real que acaba per generar situacions greus de marginació. El dret dels pares a triar centre és un argument que s'està fent servir abusivament al no aplicar amb rigor els criteris d'admissió dels alumnes per equilibrar els centres públics i els centres concertats. Garantir una distribució equilibrada d'alumnes amb necessitats educatives especials escolaritzats en centres públics i en centres concertats és un principi de normalització al qual no es pot ni s'ha de renunciar.

Una manera d'afavorir la igualtat d'oportunitats consisteix a escolaritzar l'alumnat d'incorporació tardana un curs per sota de la seva edat cronològica, de manera sistemàtica a partir del quart curs de l'Educació Primària, i no només al segon cicle de l'ESO. Te sentit escolaritzar un alumne a sisè de Primària i passar-lo el curs següent a Secundària? O escolaritzar un alumne a primer de Secundària en un TAE i passar-lo el curs següent a segon d'ESO, sovint sense cap suport?

El perllongament de l'escolaritat és també una mesura d'atenció a la diversitat molt

justificada en aquestes situacions. La presa de decisions per a l'escolarització d'aquest tipus d'alumnat no pot ser contemplada, en conseqüència, amb caràcter general i ha de fer-se de forma individualitzada i amb un anàlisi rigorós de cada cas.

En síntesi, la normalització de l'emplaçament escolar passa per:

- aplicar amb rigor el concepte d'alumnes amb necessitats educatives especials derivades de situacions socials i culturals desfavorides, que inclou als alumnes immigrants amb dificultats per a seguir una escolaritat habitual;
- equilibrar la distribució de la població entre els centres públics i els centres concertats d'un mateix barri o barris propers; una bona mesura en aquest sentit seria començar pels nens i nenes de 3-4 anys;
- afavorir i potenciar l'estabilitat del professorat en els centres a fi que puguin realitzar projectes específics adreçats a l'alumnat immigrant;
- afavorir i potenciar el treball inicial d'alfabetització i de reforç de la llengua o les llengües en els propis centres;
- potenciar l'aplicació de mesures compensatòries en aquells centres que ho necessitin: augment de beques per llibres, sortides, menjadors, etc.;
- dotar amb recursos materials i humans suficients als centres que apliquin projectes integradors i d'atenció a la diversitat del seu alumnat.

1.3. L'acolliment

Recordem situacions personals viscudes en algun país estranger quan viatgem i no ens podem comunicar. Fins i tot essent una situació sensiblement diferent, en més d'una ocasió hem experimentat sentiments d'angoixa. Costa poc imaginar-se les vivències dels alumnes nous quan es troben en un lloc desconegut, amb unes normes desconegudes, amb unes llengües diferents, percebuts al mateix temps com a persones diferents i, en ocasions, rebuts amb una certa hostilitat.

A aquest fet li hem d'afegir les tensions que el fet migratori provoca. L'abandonament del seu país, de la seva gent, de les seves costums, sovint de part de la seva família, per exemple de la mare, i paral·lelament a això noves expectatives i noves exigències socials que no poden abordar de cop i menys en solitari. La manera com abordem l'acollida de l'alumnat immigrant condicionarà, sense dubte, la seva implicació en aquesta nova etapa de la seva vida. S'aprèn gràcies a l'establiment de relacions afectives gratificants i segures, i perquè això sigui possible les relacions han de ser sempre bidireccionals i interactives. Els alumnes nous difícilment poden sentir-se

acollits quan la proposta inicial que els fem consisteix a separar-los del grup d'autòctons amb l'excusa de l'aprenentatge inicial de la llengua. Dificilment poden tenir ganes de començar l'aprenentatge inicial de la llengua quan la comunicació amb el grup d'iguals els està vedada.

No es aquesta, en la nostra opinió, la millor manera de començar una nova etapa. Tampoc creiem que es necessitin emprar activitats tant summament especialitzades que no sigui possible realitzar-les als propis centres. Actituds col·lectives favorables del conjunt de la comunitat educativa, que poden traduir-se en mirades afectuoses, gestos d'apropament, acompanyaments puntuals, anticipació als fets, intervencions puntuals d'ajuda, etc., són l'inici d'una bona acollida. L'acolliment, doncs, és responsabilitat de tothom. A partir d'aquí es poden realitzar plantejaments més o menys elaborats i incorporats al pla d'acollida, al pla d'atenció a la diversitat del centre, etc.; aquests plans, però, estan condemnats a no tenir èxit si no van acompanyats d'unes actituds favorables i de respecte pels altres.

Actualment els centres educatius disposen ja majoritàriament d'un pla d'acollida, la qual cosa fa que la incorporació de l'alumnat immigrant només requereixi, la majoria de les vegades, algunes intervencions específiques complementàries. Donat que en l'acollida inicial dels alumnes autòctons participa la direcció del centre i l'equip de mestres o professors, no és convenient que l'acollida dels alumnes immigrants recaigui exclusivament en els especialistes; i encara és menys desitjable delegar aquestes funcions a algun servei educatiu o programa específic.

La proposta que fem a continuació pretén contribuir a millorar alguns aspectes més específics i complementaris al pla d'acollida, al pla d'acció tutorial, al pla d'atenció a la diversitat, etc.

- Cada centre que tingui escolaritzat un nombre determinat d'alumnes d'incorporació tardana hauria de comptar amb un **professor/a** que gestioni durant el primer curs l'acollida dels alumnes nous. Donada la complexitat organitzativa dels centres de secundària és imprescindible disposar d'aquesta figura. Les seves funcions podrien ser: rebuda al centre, acompanyament a les classes, acompanyament inicial per al coneixement de l'espai del centre, ajuda en la gestió dels documents, llibres, comprensió dels horaris, ajuda en el coneixement de les normes, hàbits..., ajuda en la comprensió de les festes escolars, sortides culturals, crèdits de síntesi, primers contactes amb la família, seguiment directe i indirecte de l'alumne ... Es tracta, en definitiva, que els alumnes nous comptin amb un docent que els pugui facilitar la incorporació al centre, que pugui anticipar i resoldre possibles dubtes i/o problemes i servir de referent continuat durant un període de temps que pot variar en funció de cada alumne. Aquesta tasca ha de fer-se en col·laboració amb el tutor/a i ha de ser complementària al treball de tutoria. Delegar tota la responsabilitat en els corresponents tutors/es no assegura que aquest treball inicial

tingui el suport individual que requereix.

- A cada grup classe i de forma rotatòria (per exemple quinzenalment) és convenient que un company/a pugui exercir tasques de **tutor individual** durant un cert temps. Aquestes tasques de tutoria han de consistir a ajudar l'alumne a la classe per assegurar la interpretació de les primeres consignes, resoldre dubtes sobre els treballs de classe i/o sobre d'altres aspectes, acompanyar-lo en els primers desplaçaments, fer-li costat a l'hora de l'esbarjo, ajudar-lo a aprendre les llengües repetint-li paraules, parlant-li a poc a poc, interessar-se per les seves coses i, si és possible, acompanyar-lo en el coneixement de l'entorn. L'estratègia de fer servir puntualment un company/a del mateix origen que faci de mediador amb els altres companys i el professorat també pot ajudar a millorar la situació inicial de l'alumnat nouvingut.
- La figura del **mediador/a cultural** és imprescindible, en un primer moment, per exercir d'enllaç entre les famílies, els alumnes nouvinguts i la comunitat educativa. Des del nostre punt de vista, la col.laboració d'un mediador cultural no ha de comportar necessàriament una ajuda per resoldre conflictes. La necessitat més immediata és la de facilitar la comunicació inicial entre l'alumnat i el professorat i les famílies. És important remarcar les angoixes inicials que es generen al davant la impossibilitat de comunicació. D'altra banda, no es tracta simplement de fer una traducció, sinó d'ajudar a establir relacions entre les diferents cultures. Sovint ens trobem davant de fets i situacions que no es poden entendre per desconeixement de les realitats culturals i exigim una normalitat quan les pràctiques educatives escolars i familiars són diferents. Els alumnes i les famílies han de tenir temps per a poder entendre el nostre funcionament i, al mateix temps, han de conèixer les raons per les quals exigim determinades maneres d'actuar.

De vegades, les famílies i els alumnes actuen com si tot els resultés molt proper, però ho fan per complaure i sovint no volen demostrar que no ens han entès o que no estan d'acord amb el nostre plantejament, la qual cosa no crea una situació d'igualtat, sinó més aviat de submissió. L'ajuda d'un professional que col.labori a facilitar una comunicació fluïda i tranquil·litzadora, on les dues parts tinguin la mateixa oportunitat, facilita, sense dubte, el treball d'acolliment. Òbviament, de no existir els problemes de comunicació per desconeixement de la llengua, aquesta figura no seria necessària.

Una practica que es fa servir és la utilització d'alumnes que ja estan integrats al centre per fer el pont de comunicació entre les famílies i els alumnes nouvinguts. Si bé en alguna ocasió pot ser un recurs a emprar per conèixer determinades informacions de caire administratiu, no creiem que aquest sigui un recurs a utilitzar amb caràcter general, ja que va contra el dret a mantenir el secret de la informació i se'n podria fer un mal ús.

El treball del mediador/a cultural ha de ser de col.laboració i no ha de substituir les tasques dels tutors/es i/o de la resta del professorat; per tant, les seves tasques sempre han de realitzar-se en col.laboració i en presència d'altres professors/es i/o professionals.

A continuació assenyalarem les principals funcions que hauria de portar a terme aquest/a professional:

- col.laborar en les reunions amb les famílies traduint les informacions, facilitant la preparació dels continguts de les reunions, ajudant a interpretar demandes de les famílies, ajudant a entendre determinats comportaments i donant seguretat i confiança als pares i les mares;
- col.laborar amb els respectius tutors i tutores en la realització de les entrevistes individuals amb els alumnes i les seves famílies;
- col.laborar en la realització de les tutories del grup d'alumnes d'incorporació tardana;
- col.laborar amb els serveis socials pel que fa al treball amb alumnes amb pocs recursos econòmics, amb situacions familiars difícils, amb problemes d'absentisme, problemes de salut, etc.;
- col.laborar amb l'alumnat de més de 16 anys, i especialment amb les noies, per a continuar la realització d'estudis postobligatoris, per accedir a la formació ocupacional, als cursos de garantia social, etc.

2. L'adaptació social de l'alumnat d'incorporació tardana al centre i a l'entorn

Per poder entendre millor la situació social i professional de les famílies dels alumnes immigrants aportem una sèrie de dades que tenen com a finalitat il.lustrar la realitat d'aquest col.lectiu. Les dades que apareixen a continuació han estat extretes de la pàgina web del diari *El País*.

El nombre d'immigrants arribats als països de l'Unió Europea durant l'any 2.000 va ser de 816.000, procedents majoritàriament del Magrib, Turquia, Índia, Àfrica subsahariana i els Balcans. Sembla ser que al voltant de tres milions, dels quals uns 300.000 són a Espanya, viuen de manera clandestina. Segons informacions d'Eurostat, molts immigrants treballen en economies submergides, reben menys salari, treballen en pitjors condicions i molts d'ells no disposen d'un habitatge digne.

Segons informacions del Ministeri de l'Interior d'Espanya, les quatre principals ocupacions dels treballadors immigrants per ordre d'importància són l'agricultura, la construcció, l'hostaleria i el servei domèstic. El mercat clandestí que ocupa als immigrants sense papers aporta una altra distribució 23% servei domèstic, 16% hostaleria, 15% construcció i 27% venda ambulat i comerç. També s'estima que el 19% viu de la delinqüència o del tràfic de drogues. Al voltant d'uns 20.000 immigrants sense regularitzar es dediquen a la prostitució.

Els problemes socioeconòmics estan a la base del procés migratori i han perdut pes les causes polítiques o bèl·liques. La millora econòmica espanyola i la creença que l'arribada clandestina facilita l'entrada en el nostre país fan que les persones immigrades arribin sovint en situacions molt precàries.

Un elevat percentatge d'immigrants són de sexe masculí i emigren individualment buscant treball o excepcionalment formació i, amb el pas del temps, intenten la reagrupació familiar. Aquest fet fa que trobem situacions familiars molt diverses i sovint complexes, com es la presència de joves en organitzacions familiars exclusivament masculines, la presència d'una sola adolescent envoltada d'homes, la substitució de la mare per l'avia o la presència amb intermitència temporal de la mare, etc. Fins que l'agrupació familiar no es consolida passa molt temps i els nens i adolescents es troben desorientats i amb referents poc clars i sovint contradictoris.

Així doncs, a la situació social dels immigrants s'afegeix sovint una situació familiar inestable i no gaire favorable per iniciar una etapa que obliga a noves formes de convivència.

2.1. Els alumnes

Segons dades del Ministeri d'Educació, dins del col·lectiu d'alumnes amb fracàs escolar, el 10% són alumnes immigrants; a més, 3 de cada 4 d'aquests alumnes estudien a l'escola pública. Continuant amb les dades del Ministeri d'Educació, els principals problemes d'integració detectats en aquests alumnes són: l'escassa escolarització anterior, la poca competència lingüística, la desorientació cultural, els conflictes religiosos (menjar, horari, calendari...), les condicions de vida precàries i l'escàs material d'ús propi. L'índex d'analfabetisme més important es detecta entre els marroquins procedents del nord i de les zones rurals, i especialment en el col·lectiu de dones.

La major part del col·lectiu del nostre estudi es troba dins de les categories descrites i, des del nostre punt de vista, tant important és aconseguir una evolució escolar i personal positiva com una inserció social adaptada i una autoestima gratificant. Per tant, el treball educatiu ha d'afavorir, en primer lloc, la inserció a la societat d'acollida.

Els primers contactes formals amb la societat d'acollida es realitzen a l'escola o als instituts i, com ja hem mencionat anteriorment, l'èxit o el fracàs d'aquestes primeres relacions estan molt condicionades per les actituds que es troben en un primer moment. Sentir-se segur, condició bàsica per a l'aprenentatge, passa per una bona incorporació al centre.

A més dels suggeriments ja esmentats en apartats anteriors, es pot afavorir les relacions socials dels alumnes immigrants acabats d'incorporar:

- treballant amb ells les normes de convivència i els hàbits escolars;
- fent participar l'alumne des del primer moment de la seva arribada a la classe en activitats en les quals pugui tenir èxit;
- utilitzant els seus aprenentatges per donar-los protagonisme dins del grup classe;
- fent un acompanyament fins que coneguin bé els espais del centre;
- fent un acompanyament fins que dominin amb seguretat els horaris i l'organització acadèmica;
- respectant el seu ritme de treball durant els primers dies;
- assegurant que es sentin acompanyats durant el temps de lleure;
- afavorint la seva participació en totes les activitats culturals, esportives, socials, etc. del centre i assegurant que entenen el seu significat;
- organitzant sortides per conèixer l'entorn urbà i els serveis bàsics;
- realitzant algunes sessions complementaries per afavorir el procés de comprensió de les activitats socials i culturals del centre i de la ciutat;
- aportant un calendari amb explicacions sobre les activitats culturals i socials que es realitzen en el centre i especialment en el barri i la ciutat i convidant-los a participar;
- realitzant algunes sessions de tutoria puntuals amb el grup d'acollida per facilitar la comunicació, saber com es troben i conèixer els aspectes positius i els possibles problemes, aprofitant a més aquest espai per introduir canvis i recollir opinions;
- afavorint la realització de les gestions administratives, l'adquisició del material escolar, la compra de llibres, la sol·licitud d'ajudes, etc.;

- Intervenint immediatament si apareixen situacions de rebuig o de menyspreu;

Aprendre a viure junts no es fa aïlladament sinó en constant interacció amb l'entorn, és a dir amb les persones que componen la comunitat educativa: companys/es, professorat, personal administratiu i de serveis, famílies, etc. Un col·lectiu de les proporcions d'un centre educatiu està compost per persones de diferents cultures siguin o no estrangeres, per tant les realitats no són en cap cas homogènies. Un aspecte important és el procés d'intercanvi que es dona entre les persones de diferents cultures on les dues parts surten beneficiades d'aquest intercanvi i d'aquest enriquiment mutu. Propiciar aquest enriquiment només es possible quan es dona la possibilitat real d'interactuar i de fer possible les relacions personals amb ganes de conviure com a persones.

Al meu entendre, no cal incloure molts més continguts i/o activitats de les que ja estan presents en el currículum actual i cal fer un bon buidat del qual ja tenim per afegir allò que sigui estrictament diferent, que és ben poc. Aquest treball no pot quedar-se simplement en un propòsit de bones intencions sense assegurar la seva aplicació. Cal evitar caure en l'error de treballar els aspectes ètnics o culturals diferenciadors sense aportar cap crítica o, al contrari, negar aquestes diferències i menysprear els immigrants per aportar una cultura retrògrada i poc valorada amb escasses possibilitats d'incorporar res a la nostra realitat.

Destacar el que tenim en comú sempre és un bon principi per acceptar, a continuació, el que tenim de diferent.

2.2. Les famílies

Per les dades aportades anteriorment, podem constatar que les famílies dels alumnes immigrants també són ben diferents entre elles i no seria correcte tractar-les com si pertanyessin a una sola categoria. Convé, però, mantenir una actitud ben oberta quan s'observen disfuncions i intentar col·laborar en la resolució dels problemes.

Un aspecte important a treballar és la representació que ens fem d'aquest col·lectiu. Sovint escoltem opinions com el deteriorament dels serveis públics des del moment en què són utilitzats per aquest col·lectiu, l'increment de la inseguretat ciutadana amb la seva arribada, el deteriorament de la convivència en els barris amb una presència important d'immigrants, la percepció que les ajudes en habitatge, beques de menjador, llibres, etc. van a parar prioritàriament a ells, etc. Quan els immigrants apareixen com una amenaça, comença un conflicte que no convé negar ni minimitzar, sinó abordar en la seva justa dimensió.

Algunes característiques que hem observat en les famílies i que dificulten la relació amb l'entorn estan relacionades amb el desconeixement de la llengua catalana i

castellana, el desconeixement dels recursos de la zona, les limitacions formatives dels pares, en especial de les mares, les diferències religioses, etc.

Des del centre educatiu també s'ha de treballar per millorar l'adaptació i col.laboració de les famílies, i en aquest sentit convé tenir en compte els següents aspectes:

- La comunicació i la relació amb les famílies té una importància cabdal i l'objectiu principal ha de ser apropar les famílies al centre amb la finalitat d'obtenir un clima de confiança i de respecte mutu. La comunicació ha de ser fluïda i continuada en el temps. Perquè això sigui possible hem de comptar amb el suport d'un mediador/a cultural, d'un professor/a amb coneixement de la llengua familiar; també en últim terme, i sempre per abordar gestions administratives, podem recórrer a l'ajuda d'un alumne del centre.
- La relació ha de permetre entendre el funcionament de l'Institut per a poder conèixer i respectar les diferents normes. Quanta més informació tinguin les famílies, més fàcils seran les relacions i el seguiment dels alumnes. A l'inici de curs és força positiu mantenir una reunió col.lectiva amb els pares dels nous alumnes d'incorporació tardana, en el cas de ser un grup més o menys nombrós. En aquesta reunió ha de participar el mediador/a cultural a fi d'assegurar la comunicació, algun membre de l'equip directiu, un representant dels tutors, el professorat de suport i, si s'escau, algun professional dels serveis educatius que assessoren el centre (EAP, Compensatòria, SEDEC, serveis socials, etc.). I se'ls ha de proporcionar informació sobre el funcionament del centre, l'horari escolar i el control de l'assistència, la tutoria, els ajuts previstos, els materials a emprar, les sortides i el crèdit de síntesi, el pla de convivència, els deures, les relacions família-centre i la col.laboració mútua, els recursos de lleure que poden utilitzar, les beques i ajudes, etc.
- Entrevistes amb les famílies per a la realització del seguiment individual dels seus fills; aquestes entrevistes es poden fer amb la presència dels alumnes. Aquest és un espai per compartir els progressos que realitzen els seus fills i filles, per recollir les seves impressions en relació a l'adaptació, a l'acolliment, a les vivències personals en relació a l'institut; i també per intercanviar opinions i reconduir situacions que necessitin canvis, com ara, per exemple, la realització de més treball individual a casa, més implicació en els estudis, millorar la convivència, l'assistència, la participació a classe, etc.
- Entrevistes amb les famílies quan es produeix una situació problemàtica
- Entrevistes amb les famílies amb motiu de l'orientació professional i/o laboral dels seus fills/es

Com ja hem esmentat anteriorment, la major part de les famílies tenen un desconeixement total de la llengua catalana i castellana, la qual cosa dificulta la comunicació. És absurd mantenir una reunió amb uns pares quan sabem que no ens entendrem, ja que no es tracta simplement de complir amb un requisit formal, sinó de poder intercanviar informacions. Quan es produeix una situació de no comunicació per problemes de llengua, considerem imprescindible l'ajuda del mediador/a, i no únicament amb l'objectiu de facilitar la comunicació, sinó també amb la finalitat de garantir la comprensió dels missatges.

Dins d'aquest col·lectiu d'alumnes apareixen també diversos problemes de caire social, com problemes econòmics per fer front al pagament del material i llibres escolars, assistència irregular, problemes higiènics greus, malalties, situació de desprotecció dels menors, etc. Sovint, el desconeixement dels recursos existents i/o la desconfiança fan que les famílies no demanin ajuda als serveis socials de la zona i des del centre es fa molt difícil ajudar a resoldre aquesta situació. És fonamental, per tant, establir uns acords de col·laboració amb els serveis socials de la zona i aprofitar les reunions per aportar informació sobre els recursos educatius, socials, culturals, de lleure, etc. Adaptar l'horari familiar a l'horari previst per a la realització de les entrevistes és una pràctica que cal començar a introduir com a natural si volem facilitar realment l'accés de les famílies als centres.

És de tots conegut que moltes famílies immigrades estan en situacions força precàries al nostre país. Aquest fet les col·loca en una situació d'inferioritat que els genera una certa desconfiança i habitualment no manifesten les seves opinions. El canvi de cultura i els seus costums en relació al rol que juga l'escola al seu país d'origen fa que els costi trobar l'equilibri per a establir una col·laboració. En ocasions, els seus fills s'aprofiten d'aquesta situació i fan una adaptació, en benefici propi, del discurs i de les diferents demandes. Donar-se temps i mantenir una actitud acollidora, oberta, respectuosa i amb bones expectatives és un bon començament per potenciar l'autoestima de les famílies immigrades.

2.3. L'entorn

Les persones immigrades es troben de cop en un entorn desconegut i les pressions socials els exigeixen un comportament com el dels autòctons. Els adolescents que acaben d'arribar passen de ser considerats adults en el seu país, on l'adolescència com a tal no existeix pràcticament, a ser adolescents en el nostre país, un període de la vida en el qual les responsabilitats de la vida adulta s'aparquen en bona mesura, essent obligats a iniciar i/o a continuar els seus estudis. Les contradiccions amb les que es troben no són poques; així, per exemple, han de ser capaços de trobar un equilibri entre el model que els continua proporcionant la seva família i el model que els arriba a través dels seus companys/es i amics/gues, amb els quals han de poder interactuar i mantenir unes relacions estables i gratificants.

L'escola no és l'única institució que ha de treballar per donar respostes adients a aquestes noves situacions, raó per la qual és important ampliar el marc d'intervenció. Aquest marc d'intervenció ampliat és la ciutat, que té també una gran responsabilitat en l'educació dels seus ciutadans i ciutadanes. L'educació ha de ser un instrument de progrés i ha de contribuir a la lluita contra l'exclusió social i a fomentar el respecte de les diferències, la convivència i la tolerància entre les diferents cultures que la conformen. És obvi que l'educació formal, és a dir l'escola, no pot assumir en exclusiva la formació dels futurs ciutadans; a més, restringir aquest objectiu al marc escolar seria menysprear l'enorme potencial educatiu de què disposa la ciutat mitjançant, per exemple, l'oferta de les activitats culturals promogudes per diferents entitats, els moviments d'esplai i de lleure, els recursos esportius, els moviments associatius, els recursos educatius municipals, el contacte amb el món del treball, etc.

Si bé aquest objectiu cal desenvolupar-lo a nivell general, encara és més necessari i urgent potenciar-lo en aquells entorns on es constaten mancances culturals degut a la presència de col·lectius socials desfavorits.

Conèixer els recursos de la ciutat i desenvolupar les estratègies adients per a la seva utilització no es fàcil i sovint cal un acompanyament. A continuació assenyalarem un conjunt de suggeriments per facilitar i potenciar el coneixement de l'entorn i l'adaptació progressiva dels adolescents immigrants:

- No es tracta de desenvolupar una xarxa de recursos paral·lela adreçada al col·lectiu immigrant, sinó que s'ha de partir dels recursos ja existents i potenciar el seu ús i aprofitament. Els centres han de disposar d'una guia actualitzada de recursos, però cal que els professionals que treballen en els serveis ciutadans, els educadors especialitzats, els serveis socials, etc. actuïn d'acompanyants i de guia.
- L'adaptació i integració social ha de fer-se en contacte amb els ciutadans des del respecte per les diferències culturals i l'acceptació de les diferències individuals. L'acceptació de les diferències solament és possible si es dóna l'oportunitat d'interactuar i de millorar les relacions entre els diversos col·lectius. Només d'aquesta forma es perd la por al desconegut i s'evita caure en els tòpics, amb freqüència negatius, que no responen a la realitat. La interacció entre les persones, especialment entre els nois i noies, facilita l'acceptació de les diferències i pot minimitzar a curt i llarg termini els efectes racistes i xenòfobs. Un cop identificades les necessitats i els interessos dels joves, cal fer l'esforç de crear la necessitat de la participació i assegurar-se de la seva assistència, així com fer-ne un seguiment. Es tracta de distribuir els joves que vulguin participar entre els diferents recursos de la ciutat a fi de que puguin integrar-se realment dins la societat dels del punt de vista social i cultural. Integar-se dins la societat que viuen significa conèixer i poder participar de les diferents formes i manifestacions culturals que la ciutat té programades. No ens hem de limitar a aspectes de lleure;

igualment important és potenciar la participació en els moviments culturals i associatius de la ciutat.

- Molts alumnes destinen el temps de lleure a veure durant molt temps la televisió i/o estan al carrer sense control. És cert que hi ha centres d'esplai i activitats esportives programades, però molts no les aprofiten. Tanmateix, les existents són insuficients, cares i de vegades poc atractives. Des del nostre punt de vista, cal fer un esforç per descobrir les activitats que més motiven els joves i fer una oferta lúdica més variada que complementi la formació reglada com ara, per exemple, activitats de cuina, tallers de música, informàtica, teatre, jardineria, cinema, sortides de coneixement de l'entorn, millora del barri, etc. Aquestes activitats haurien de ser impartides per professionals amb un perfil adient i que puguin interactuar amb comoditat amb els adolescents i els joves. Cal evitar al respecte l'abús que es fa en ocasions del voluntariat. Els voluntaris han de ser col.laboradors, però no poden, per la seva inexperiència i manca de formació, assumir la responsabilitat de liderar i conduir un grup de joves. Cal tenir una especial cura en el cas de les noies, ja que aquestes tenen menys possibilitats de participar degut al rol social que, en alguns casos, tenen atribuït dins la família. L'emplaçament dels recursos ha de ser assequible, proper i s'han de donar totes les facilitats per al seu ús.
- Els alumnes de l'ESO necessiten disposar d'unes hores de treball individual fora de l'horari escolar per a la realització dels deures i per a estudiar. Sovint, ens trobem que molts alumnes no disposen d'aquestes hores de treball personal per diverses causes, com no tenir un lloc adient a la llar, no tenir llibres de consulta al seu abast, no gaudir d'un clima de treball afavoridor, no tenir suficient autonomia ni constància per regular les hores lliures, etc. Una forma de compensar les desigualtats socials és facilitar, a l'entorn proper de l'alumnat, un lloc que possibiliti la realització d'aquestes activitats imprescindibles per a tenir èxit en els estudis. La creació als barris d'aules d'estudi on hi hagi uns recursos mínims com materials de consulta, diccionaris, enciclopèdies, ordinadors, etc. gestionats per professionals que, al mateix temps, siguin capaços de resoldre dubtes bàsics sobre el treball dels alumnes, afavoriria el coneixement i la relació amb d'altres companys, veïns, etc., i afavoriria la millora del seu nivell formatiu.
- Caldria potenciar les relacions entre iguals i l'apropament als nouvinguts amb la creació d'una xarxa de joves voluntaris que col.laborin a facilitar-los el coneixement de l'entorn, els llocs d'oci, etc. Sovint, hi ha demandes de joves que volen fer tasques de voluntariat i no saben els mecanismes a seguir. No es tracta, però, de realitzar activitats per suplir mancances formatives, com impartir classes de català o de reforç escolar, sinó de crear un espai de comunicació i de relació tan espontani i funcional com sigui possible. El treball de voluntariat hauria de ser potenciat des de totes les institucions com una via rica i afavoridora de les

relacions entre iguals i de la solidaritat entre les persones. Si cada cop la tendència a l'individualisme és més forta i els valors que imperen majoritàriament són el consum i la no implicació en la col·lectivitat, aquesta podria ser una manera de neutralitzar aquests valors i de transmetre'n d'altres molt més adients per afavorir la convivència.

Si fins ara hem enunciat suggeriments i consells per a l'adaptació dels joves nous, cal també tenir present que la comunitat en general ha de ser capaç de desenvolupar estratègies per aprendre a conviure i adoptar progressivament actituds obertes i d'enriquiment personal en la relació amb els altres. És important superar els prejudicis que es tenen envers les persones considerades diferents i actuar de forma crítica des del respecte i la valoració positiva de les diferents manifestacions culturals. Hem de ser capaços d'aconseguir uns mínims comuns de convivència basats en els principis democràtics i en els drets humans.

Els mitjans de comunicació han de contribuir també a millorar la convivència. Seria desitjable comptar amb una certa freqüència amb informacions i notícies positives sobre les persones immigrades i el fenomen migratori en general: saber que la immigració és imprescindible per mantenir el creixement de la població i la protecció del sistema de pensions; que un 80% de la població pensa que els immigrants realitzen els treballs que els espanyols no volen fer; que la barreja de cultures resulta beneficiosa en si mateixa si l'integració es realitza adequadament; etc.

3. L'aprenentatge inicial de la llengua i el coneixement del medi a l'aula d'acollida: orientacions i propostes

Al llarg dels apartats anteriors he formulat la meua proposta pel que fa al model d'acollida inicial. Cal que insistim, però, un altre cop en els avantatges que comporta donar resposta a les necessitats educatives d'aquest col·lectiu d'alumnes dins del marc dels instituts.

Voldria recordar que estem parlant d'un subsector específic de l'alumnat d'incorporació tardana que necessiten una intervenció ràpida i de qualitat a fi d'evitar el fracàs escolar que els pot conduir a l'exclusió social i a la marginació. Les aules d'acollida tancades no són una bona solució per afavorir una integració ràpida, ja que sovint els alumnes s'hi troben aïllats i no tenen oportunitats reals d'establir contactes amb els alumnes autòctons.

Si bé el primer objectiu ha de ser l'aprenentatge de la llengua catalana i castellana, aquest aprenentatge ha de fer-se mitjançant continguts interdisciplinars que permeti a l'alumnat immigrant assolir un coneixement ràpid i global de la societat d'acollida. Al mateix temps, assolir un nivell suficient de competència comunicativa només es

produeix quan es dona la possibilitat d'interactuar tant a nivell de l'aprenentatge formal de la llengua com a nivell lúdic i social.

Entenem com a competència comunicativa el desenvolupament de les destreses bàsiques de parlar, llegir, escriure i escoltar, però també la capacitat de resoldre problemes de la vida quotidiana i de conèixer els trets bàsics culturals de la societat d'acollida. La competència comunicativa s'assoleix especialment quan hi ha intencionalitat per comunicar-se, es a dir quan es volen dir coses, es volen mantenir relacions socials i es vol participar activament en la societat d'acollida. Perquè això sigui possible, és important fer un bon acolliment des del respecte i la valoració de l'alumne immigrant com a portador de sabers que també interessin a la comunitat d'acollida i que són valorats per aquesta. Difícilment un alumne immigrant pot tenir ganes d'aprendre quan se sent poc valorat o quan percep que és rebutjat a causa de la seva cultura o la seva religió. La responsabilitat de l'èxit recau en primer terme en el propi individu, però també i molt especialment en la societat d'acollida, que té l'obligació de crear les condicions perquè els alumnes aconseguixin tenir una bona autoestima i es sentin tractats en igualtat de condicions que la resta de companys/es.

Quan més ampli i ric sigui l'entorn d'ensenyament i aprenentatge, més garanties tindrem per a que això sigui possible. Per tant, en aquest procés està implicada tota la comunitat educativa i no únicament el professorat encarregat de l'aula d'acollida.

A continuació formularem una proposta de treball que, des del nostre punt de vista, pot afavorir el procés d'adaptació, l'aprenentatge de les llengües i el coneixement del medi.

3.1. Valoració inicial

Seria erroni iniciar el procés de valoració d'un alumne d'incorporació tardana amb la creença de que aquest no sap, no està informat, no vol col.laborar o manifesta una actitud passiva. Les dificultats de comunicació inicials dificulten molt el procés de valoració i poden camuflar l'existència d'aprenentatges no percebuts en la sessió de valoració; cal procedir, per tant, amb molta cautela en l'anàlisi dels resultats de la valoració inicial. Un altre factor a tenir en compte és la situació d'avaluació d'un adolescent; aquest es troba en ple procés de construcció de la seva identitat i el fet de sentir-se observat li pot generar encara molta més angoixa per la por de no tenir l'èxit desitjat en la realització de les tasques proposades, no poder-se comunicar o no fer-se entendre.

Moltes vegades hem observat alumnes que presentaven comportaments estereotipats com riures incontrolats, no participació, poc interès o una passivitat total. D'aquests comportaments, però, no podem extreure una conclusió definitiva que no faria res més que etiquetar-lo i aixecar expectatives pobres de progrés.

Sovint, la primera avaluació és realitzada per un professional del Programa d'Educació Compensatòria o dels EAP, amb les limitacions que suposa esbrinar les seves competències instrumentals quan la comunicació no es fluïda i quan aquesta avaluació es realitza de forma molt puntual i poc contextualitzada. De vegades, també s'aprofita aquest moment per cercar d'altres dades i informacions familiars que li poden resultar incòmodes pel fet de sentir-se investigat sense entendre molt bé les finalitats d'aquest interrogatori. Sense negar la necessitat de comptar amb informacions inicials que poden ser de gran utilitat, com per exemple les relatives a la seva escolarització prèvia o la seva situació personal i/o familiar, cal obtenir aquesta informació de forma progressiva i a mida que l'alumne se sent més segur i té més capacitat per viure aquests contactes com un procés d'ajuda i no de fiscalització.

Les informacions obtingudes a través de l'avaluació inicial han de ser interpretades amb molta precaució i han de ser utilitzades com a punt de partida a revisar i ampliar posteriorment a mesura que es vagi treballant amb l'alumne. Si la informació és utilitzada per construir-se una imatge del que l'alumne no sap fer o fa malament, correm el risc de pervertir el seu objectiu i de crear unes baixes expectatives, la qual cosa repercutirà negativament en ell.

Actualment existeix material per a la realització de l'avaluació inicial dissenyat pel Programa d'Educació Compensatòria o pels EAP que pot ser utilitzat també pels centres, però es aconsellable destinar algunes sessions de treball, durant els primers dies de classe, a ampliar aquesta informació i a confirmar o revisar les primeres informacions obtingudes.

3.2. Agrupament i espais

L'emplaçament de les famílies immigrades que arriben a la ciutat comporta una clara tendència a concentrar-se en uns determinats barris, la qual cosa fa que alguns centres comptin amb un major nombre d'alumnes d'aquestes característiques. També en algunes zones l'afluència de persones immigrades és més gran que en d'altres i, vista l'evolució del fenomen migratori, es pot preveure en un futur proper l'arribada de suficients alumnes com per poder dissenyar un projecte d'acollida seriós. L'elaboració d'aquest pla afavoriria la planificació i evitaria les improvisacions d'última hora que acaben sent molt insatisfactòries per a tothom.

Convé recordar que estem parlant d'un grup relativament nombrós d'alumnes que, amb les seves diferències individuals, tenen en comú una incorporació tardana al nostre sistema educatiu i un desconeixement de les llengües catalana i castellana. No és prudent fer agrupaments molt nombrosos i menys d'alumnes d'una sola cultura, ja que això suposa córrer el risc de que es formin grups excessivament compactes i de difícil control, especialment pel que fa a l'ús de la llengua d'aprenentatge.

Qualsevol forma organitzativa que es proposi ha de permetre una adaptació ràpida de l'alumne al centre i a la classe. La fórmula d'agrupar-los durant un nombre d'hores per a l'aprenentatge inicial de les llengües i el coneixement del medi és una bona estratègia que ha estat valorada satisfactòriament en aquells centres on s'ha aplicat.

L'alumne ha de tenir un grup classe de referència amb el qual compartir la tutoria i algunes altres àrees com educació física, tecnologia, educació visual i plàstica, música, etc. en funció del seu nivell de competències. La resta del temps, entre dues i tres hores diàries, hauria d'estar emplaçat a l'aula d'acollida. Òbviament, així que es detecta la possibilitat de poder aprofitar més de l'entorn ordinari s'han de prendre les mesures adients per a fer-ho possible. En tot cas, i amb caràcter general, els alumnes no haurien d'estar més d'un curs escolar en agrupaments separats.

L'aula d'acollida ha de disposar d'un espai on sigui possible tenir organitzats racons de treball amb recursos informàtics, material audiovisual, biblioteca de classe, materials de consulta, mapes, cartells, etc. i on es puguin penjar cartells amb les normes de classe i del centre, les normes per a la realització dels treballs, horaris, cartells, murals, etc. És important que l'espai sigui acollidor i que l'alumne el pugui sentir com a seu i l'apregui a estimar i a respectar.

3.3. Continguts: àrees de coneixement del medi, matemàtiques, llengua catalana i llengua castellana

Un dels objectius que es vol aconseguir és que l'alumne conegui el més ràpidament possible la realitat on es troba, entenent com a realitat les informacions seleccionades com a objecte de coneixement. La major part dels alumnes d'incorporació tardana es caracteritzen per no disposar de les informacions prèvies necessàries per realitzar els aprenentatges que fixa el nostre currículum, a més de no conèixer la llengua catalana i castellana. Però el fet de no disposar de la suficient informació no significa que la seva capacitat d'aprenentatge estigui minvada; ans al contrari, habitualment són alumnes amb capacitat i que aprenen amb molta rapidesa.

Com hem dit anteriorment, un dels problemes principals és conèixer el que ja sap l'alumne a fi d'ajustar millor les noves informacions. Com a primera aproximació s'aconsella iniciar les sessions de treball intentant esbrinar, encara que sigui amb ajuda d'elements gràfics, els coneixements previs dels alumnes i evitar presentar els continguts com si fossin sempre nous. És important que l'alumne trobi sentit a allò que se li proposa i li sigui funcional, és a dir que tingui una aplicació immediata; d'aquesta manera tindrà una millor disposició i interès per aprendre. Perquè això sigui possible, és important fer una selecció de continguts que siguin funcionals i interdisciplinars, fent servir com a instrument de comunicació la llengua vehicular del centre, és a dir, el català.

Molts experts aconsellen potenciar el domini dels aprenentatges instrumentals, entesos aquests exclusivament com la llengua i les matemàtiques, però nosaltres entenem com aprenentatges instrumentals tots aquells que li poden ser d'utilitat per a comunicar-se, relacionar-se, informar-se, prendre decisions, situar-se en el temps i l'espai, situar-se en la seva època, saber ser un mateix, aprendre a participar col·lectivament, etc. Aquests aprenentatges formen part de diferents àrees curriculars com la llengua, les matemàtiques, les ciències socials, les ciències experimentals, la tecnologia, etc., i han de presentar-se de forma globalitzada. No es tracta simplement de dominar un cert vocabulari de forma descontextualitzada, sinó que aquest sigui prou significatiu per a ser utilitzat en el context escolar, en el social i també en el lúdic.

Organitzar el currículum per treballar dins l'espai de l'aula d'acollida ha de servir per a aprendre la llengua adquirint, al mateix temps, el màxim d'informació que li faciliti la posterior incorporació a la resta d'àrees en les millors condicions possibles; per tant, és aconsellable aprofitar qualsevol situació per introduir continguts variats, sempre tenint en compte els aspectes esmentats: la funcionalitat i l'aplicació immediata.

Comprendre una llengua sempre resulta més fàcil que expressar-s'hi; cal ser, per tant, flexibles amb alumnes que presenten dificultats d'expressió oral o que tenen especials dificultats per pronunciar alguns sons concrets. És convenient, en canvi, comprovar amb una certa regularitat que s'està atribuint correctament el significat al nou vocabulari per tal d'assegurar una bona comprensió del discurs.

Escoltar, parlar, llegir i escriure són destreses que han de desenvolupar-se al mateix temps, sempre a partir del bagatge cultural i lingüístic dels alumnes, a fi de propiciar la comunicació i la inserció social; és important defugir les pràctiques que aconsellen treballar solament la llengua oral o que treballen aspectes gramaticals amb alumnes que amb prou feines saben escriure només paraules o frases molt simples.

A continuació presentem un llistat de continguts que, treballats amb metodologies globalitzadores, pretenen ser d'utilitat per ajudar a prendre decisions sobre el currículum a desenvolupar a l'aula d'acollida. El llistat inclou conceptes, procediments i actituds, valors i normes, però no està organitzat en funció d'aquesta tipologia dels continguts ni té una estructura jeràrquica.

Àrea de Coneixement del Medi

L'organització proposada correspon a un intent de globalitzar el coneixement de forma interdisciplinària a fi de poder explicar i comprendre millor els aspectes que configuren l'entorn humà en un sentit ampli. Hem volgut relacionar intencionadament els continguts bàsics de diverses àrees com les ciències socials, les ciències experimentals, la tecnologia i les matemàtiques. Aconsellem, doncs, programar les activitats de forma integradora, intentant partir de les vivències més properes a

l'alumne per facilitar-li la comprensió de la realitat en la qual està immers.

L'ésser humà

- Les persones significatives: pares, germans/es, professors/es, companys/es, amics.
- La classe i les dependències de l'institut.
- Les dependències de la llar.
- L'home i la dona com a éssers vius.
- Els processos de creixement i transformació del cos al llarg del cicle vital (canvis puberals).
- El funcionament de les diferents parts del cos. Identificació i localització dels principals òrgans i aparells. Necessitat de respectar i valorar el propi cos.
- Nocions necessàries per a un bon funcionament del cos quant a l'alimentació, higiene i sexualitat: equilibrar la quantitat i varietat d'aliments; rentar-se adequadament; escollir i usar el tipus d'anticonceptiu en funció de la situació.
- Factors i pràctiques socials que afavoreixen o malmeten la salut: esport, descans, tabaquisme, alcoholisme, contaminació, oci, condicions de vida infrahumanes, etc.
- Valoració del benestar propi i aliè mitjançant la distribució equitativa de les tasques i activitats domèstiques.
- La relació afectiva i sexual. Reconeixement de la pròpia identitat com a persona: descripció de la pròpia història com a persona reconeixedora de la seva identitat; manifestació d'actituds d'autoestima, d'afecte; acceptar-se tal com s'és; assertivitat; etc.
- Coneixement i identificació de diferents formes d'expressió de l'afectivitat; identificació de diferents formes d'afecte amb els pares, germans, familiars i amics; expressió de sentiments i emocions íntimes en privat; adequació de les diferents formes d'afectivitat en situacions diverses; consciència de les conseqüències socials i legals que es deriven de certs comportaments; comportaments adequats en públic, en una situació amorosa; etc.

L'organització social

La vida en societat

- Reconeixement del propi paper com a membre d'una comunitat; participació en converses i discussions; respecte de l'espai individual; defensa dels propis drets en la relació amb els altres; comportament adient en un acte social (sortides, festes...); selecció del vestuari adequat per a cada ocasió; expressió de sentiments d'amistat; realització d'activitats de grup; acceptació de les opinions dels altres; presa de decisions en funció de l'opinió dels altres i de la pròpia experiència; atenció a les necessitats dels altres; responsabilitat amb els compromisos adoptats; adaptació correcta a la situació; tolerància; respecte; solidaritat ;adaptació als canvis; etc.

- Relació adequada amb grups socials de diferents edats: persones d'altres cultures, familiars, coneguts, amics, superiors, etc.; identificació dels diferents tipus de compliments que es poden fer en funció del grau de familiaritat o intimitat; reconeixement d'una situació de risc o de perill; comportament adequat en funció del seu interlocutor; acceptació de les crítiques o dels suggeriments; respectar els altres i fer-se respectar; etc.
- Resolució de conflictes i importància del diàleg com a instrument privilegiat per a solucionar els problemes de convivència i els conflictes d'interessos.
- Coneixement del concepte de propietat; discriminar les coses pròpies de les alienes; demanar coses prestades; oferir un préstec; donar les gràcies; estar satisfet del que es posseeix; respectar la propietat aliena; conèixer el valor dels diners; identificar i utilitzar correctament els bitllets i les monedes; generalitzar la utilització dels diners (estalvi, pressupost, préstec bancari, etc); tenir consciència del valor dels diners.
- Coneixement dels serveis de l'entorn; identificar i utilitzar els serveis amb les seves funcions; demanar informació; respectar el torn; dirigir-se a la finestreta apropiada; requerir la persona adequada; emplenar un formulari; reconèixer les situacions en les quals necessita ajut; reconèixer la importància de la vida social i aplicar les regles socials de convivència (salutació, comportament adequat amb els altres en diverses situacions socials, etc); assumir responsabilitats; assumir les conseqüències; respectar les normes d'un joc; etc.
- Acceptació de les convencions i les normes socials necessàries per a conviure en una comunitat.

Organitzacions socials en les quals participa l'alumne

- La comunitat domèstica: formes d'organitzar el treball; la relació d'igualtat entre els sexes; participació responsable en la realització de les tasques del grup (família, classe, grup d'iguals, etc.); domini de les regles de funcionament com a instrument de participació (tutoria, assemblea).
- Els grups d'iguals; participació responsable en la presa de decisions del grup amb aportació d'opinions pròpies i respectant les dels altres; rebuig de discriminacions per raons ètniques, de sexe; etc.
- La comunitat escolar; reconeixement dels membres de la comunitat i les seves funcions (equip directiu, administració, tutors, professorat, delegat de classe, etc.); reconeixement dels òrgans de govern del centre i formes de participació; drets i deures.
- Coneixement de l'organització social i política de la localitat; coneixement de les associacions culturals, polítiques i socials; coneixement de les institucions i dels serveis públics; etc.

La població local

- Habitants, costums i formes de vida; costums i formes de vida de poblacions

diferents a la pròpia.

- Coneixement i orientació a l'entorn, utilització dels mitjans de transport públic; llegir i interpretar un mapa.
- Coneixement i utilització dels diferents serveis locals: sanitaris, educatius, de lleure, socials (mercats, botigues, oci, etc.).
- Reconeixement de les professions i oficis més habituals.
- Coneixement d'alguns costums, festes i tradicions de la comunitat

El paisatge

- Els elements més representatius del paisatge natural de l'entorn (relleu, vegetació, clima, aigua, fauna, etc.); comparacions de paisatges a partir de les experiències personals.
- Sensibilitat i respecte per a la conservació del paisatge.
- Reconeixement dels elements bàsics del paisatge urbà (monuments, representacions artístiques, etc.); valoració, respecte i conservació del paisatge urbà.

Els éssers vius

- Característiques bàsiques dels éssers vius; principals animals i plantes de l'entorn.
- Importància dels animals i plantes per a les persones; respecte pels animals i plantes.

Mitjans de comunicació i transport

- Utilització d'aparells de comunicació: telèfon, vídeo, ordinador, mail, etc.
- Utilització de diferents mitjans d'expressió: premsa, televisió, cinema, radio, etc.
- Mitjans de transport (carreteres, ferrocarrils, ports, aeroports); utilització d'alguns mitjans més freqüents (autobús, metro, ferrocarrils) i respecte per les normes d'ús.
- Ús correcte dels senyals i de les normes de circulació.

El temps històric

- Aspectes bàsics del temps històric: present-passat-futur; durada, etc.
- Les unitats de mesura temporal: dia, setmana, mes, any, segle.
- La història personal; evolució històrica familiar, local, personal, etc.
- Evolució d'alguns aspectes bàsics de la vida quotidiana al llarg de la història (evolució del vestit, paisatge, vivenda, transport, treball, etc.).
- Respecte pel patrimoni cultural i natural (festes, artesanía, gastronomia, vivenda, etc.) de la comunitat d'acollida i relació i respecte amb les formes de vida de la societat familiar.
- Valoració i respecte per les formes de vida dels avantpassats.

- Respecte i tolerància cap a formes de vida i valors diferents dels propis.

El medi físic

- L'aire i els fenòmens atmosfèrics: utilització d'instruments d'observació i mesura del temps: rellotge, calendari, termòmetre, estacions, dies de la setmana, mesos, any, etc; elaboració i interpretació de gràfiques de temperatura;
- El cicle de l'aigua; l'aigua i la configuració del paisatge (pluja, rius, llacs, mars); l'ús de l'aigua (consum, regadiu, higiene, indústria, etc.); valoració de l'aigua i ús responsable de la mateixa.
- El cel de dia: trajectòria del sol, els núvols; el cel de nit: cicle lunar, planetes, estels; les estacions; l'orientació i els punts cardinals; utilització d'aparells senzills per a l'observació del cel (prismàtics).
- Factors i activitats humanes que degraden el medi físic.

Fenòmens fisico-químics i tecnologia

- Màquines i aparells presents al centre i a la llar; utilització correcta dels aparells bàsics d'ús domèstic; respecte per les normes d'ús, seguretat i manteniment en el maneig d'eines, aparells i màquines (electrodomèstics, ascensors, bicicletes, etc.)
- Diferenciació d'algunes propietats dels materials: olor, gust, duresa, etc.
- Observació d'alguns canvis i transformacions: evaporació, dissolució, barreja, solidificació, etc.
- Diferenciació de materials d'ús quotidià: fusta, metall, aliments, plàstics, etc.; materials presents en els entorns habituals.
- Substàncies d'ús habitual presents a la vida quotidiana.
- Coneixement i utilització de les normes de seguretat en les manipulacions d'eines i substàncies.

Àrea de matemàtiques

L'ensenyament i l'aprenentatge de les matemàtiques a l'aula d'acollida ha d'iniciar-se amb el treball relacionat amb la vida quotidiana, les activitats de compra i venda, d'economia domèstica i totes aquelles situacions de la vida social que requereixen resoldre problemes. Alguns continguts matemàtics són també molt importants per al coneixement de les ciències experimentals, de les ciències socials, etc., com la numeració, les unitats de mesura del sistema mètric decimal, les unitats de mesura de temps, les unitats monetàries, conceptes i procediments geomètrics i de situació en l'espai, conceptes i procediments per a l'organització de la informació, etc.

El punt de partida ha de ser l'experiència pràctica i habitual que ja tenen els alumnes. El treball per dominar les estratègies bàsiques per comptar, per calcular mentalment, per fer estimacions de resultats, etc. ha de fer-se de manera funcional.

A l'hora de programar, a ser possible per centres d'interès o projectes, s'aconsella decidir quins continguts matemàtics han de treballar-se perquè el coneixement no resulti compartimentat i descontextualitzat i els alumnes puguin fer un millor aprenentatge. És absurd presentar un llistat de nombres, operacions o problemes sense cap finalitat concreta que només conduiran a fer un aprenentatge rutinari i mecànic.

Les operacions bàsiques han de treballar-se vinculades directament amb les accions concretes amb objectes (afegir, treure, repartir, agrupar, comparar, etc.) i sempre dins d'un context de resolució de problemes. Han de conèixer l'ús dels quantificadors (tots, molts, cap, algú, almenys u, etc.) i les qualitats i característiques dels objectes com formes, mides, situacions espacials i qualitats que afavoriran la seva classificació, ordenació, seriació i comparació. És fonamental, a més, que totes les activitats estiguin pensades per afavorir que els alumnes pensin, raonin, imaginin, etc.

A títol d'exemple, es poden presentar activitats matemàtiques per elaborar un pressupost, una llista de compra, per comparar quantitats i preus del mateix producte, calcular tants per cent i aplicar-los a preus rebaixats, etc.; també introduir continguts d'educació per al consumidor, dietes equilibrades i saludables, hàbits higiènics per a la manipulació dels aliments, diferents formes culturals d'alimentació, etc.

Un altre aspecte a tenir en compte és facilitar la realització d'operacions de càlcul mitjançant l'ús sistemàtic de la calculadora, convertidors de monedes, etc. per a poder operar amb comoditat; cal recordar que molts alumnes no dominen les taules de multiplicar i es fa necessari emprar estratègies per a facilitar la realització de càlculs matemàtics simultàniament al treball de memorització de les taules de multiplicar.

Àrea de llengua catalana i castellana

Lògicament, un dels objectius prioritaris de l'aula d'acollida ha de ser aconseguir un aprenentatge accelerat de la llengua catalana i, a ser possible, de la llengua castellana a fi de que el llenguatge possibiliti la construcció de nous aprenentatges. Aquest treball, però, no pot fer-se en el buit. L'aprenentatge de la llengua ha de ser l'instrument que permeti l'aprenentatge de les diferents àrees, es a dir, ha de servir com a mediador didàctic. És important no oblidar que en la realització d'aprenentatges específics també s'aprèn llengua, per tant des de totes elles s'ha de col.laborar al desenvolupament de la capacitat d'utilitzar el llenguatge com a instrument de representació i de coneixement del món.

La llengua oral i la llengua escrita ha de treballar-se en estreta relació i és necessari organitzar intencionadament activitats sistemàtiques i planificades per assolir el coneixement de les diferents convencions i regles. Aquest aprenentatge ha de fer-se emprant diferents continguts organitzats per centres d'interès propers a les necessitats

comunicatives immediates dels alumnes. És cert que no existeixen al mercat gaires materials que facilitin aquest aprenentatge i sovint es fan servir mètodes dissenyats per a nens més petits que, lògicament, no s'adapten a la capacitat d'aprenentatge dels adolescents pel fet de ser excessivament reiteratius, lents, distants en relació als seus interessos personals, poc funcionals i de disseny excessivament infantil. Aquest inconvenient no ha de frenar la planificació de situacions d'ensenyament i aprenentatge que han de partir de les necessitats reals de comunicació immediata dels alumnes i s'han de plantejar la necessitat que adquireixin els coneixements bàsics per a poder-se incorporar amb rapidesa a les classes ordinàries.

Les funcions i les expressions comunicatives bàsiques s'aprenen de forma rutinària i l'ampliació del lèxic ha de fer-se per temes o centres d'interès de forma globalitzada, com hem anunciat anteriorment i com hem descrit en l'apartat de l'àrea de coneixement del medi. També cal fer l'esforç d'estudiar i memoritzar progressivament el nou vocabulari. No hi ha una única forma de programar, però no totes són igualment vàlides ni aconsegueixen els mateixos resultats. No és el mateix aprendre un llistat de vocabulari de forma rutinària que aprendre el vocabulari que servirà per comunicar-se ràpidament amb els companys i amics i/o que permetrà satisfer les primeres necessitats comunicatives. No és el mateix escriure un llistat de paraules sense intencionalitat comunicativa que començar a escriure frases sobre temes d'interès personal. Disposar d'una llibreta d'ús individual és una bona ajuda per facilitar la comprensió del vocabulari i les expressions que es van treballant.

Escotar, parlar, llegir i escriure han de ser activitats planificades que han d'estar presents en el treball diari del alumnes a l'aula d'acollida.

3.4. Metodologia

A l'aula d'acollida és molt important utilitzar estratègies que possibilitin el treball de grup i el treball cooperatiu. Treballar per centres d'interès facilitarà la programació d'activitats més interdisciplinars on tothom podrà participar amb més comoditat enriquint el treball amb aportacions personals.

És important fomentar la participació de tots els membres del grup respectant els diferents moments d'aprenentatge en el qual es troben, però assegurant que tots aconsegueixen aprendre allò que s'ha proposat. Compaginar el treball individual amb el treball col·lectiu afavorirà l'assoliment de les normes i dels hàbits necessàries per a treballar en grup, per aprendre a compartir materials i col·lectivitzar el treball. Afavorir les implicacions personals passa també per suggerir complementar alguns treballs amb informacions, materials, etc. aportats des de casa.

Pel que fa a l'ensenyament de les normes i procediments per a la realització dels

treballs, és imprescindible partir de les normes establertes a la classe o utilitzades en les diferents àrees a fi de facilitar-ne la sistematització i no crear problemes afegits per manca de coordinació. La poca unificació de criteris en els procediments sol crear en qualsevol alumne algunes disfuncions i encara pot ser més greu en el cas dels alumnes d'incorporació tardana.

Les consignes han de ser concises, amb una vocalització clara, utilitzant inicialment frases simples i assegurant la comprensió correcta de les ordres. La producció de paraules o frases incorrectes ha de ser corregida d'immediat i cal convidar a repetir-les correctament sense que aquest fet sigui interpretat de forma negativa. El discurs ha d'anar acompanyat de gestos, de mímica o bé d'imatges.

Si bé l'espai de l'aula d'acollida serà el més utilitzat per treballar amb els alumnes, és important aprofitar qualsevol altre espai del centre, així com crear el màxim de situacions reals possibles; per exemple, afavorir les sortides específiques com visites al mercat, museus, biblioteques, institucions, etc. i aprofitar les visites programades a les aules ordinàries farà que el treball sigui més ric en vivències i facilitarà la comunicació i l'intercanvi real entre els alumnes, els seus companys i d'altres persones de l'entorn.

Mantenir una actitud positiva, tenir bones expectatives de millora i valorar els progressos diaris dels alumnes els donarà confiança i millorarà la seva autoestima.

3.5. Avaluació

L'avaluació dels alumnes d'incorporació tardana no ha de ser diferent de l'avaluació de la resta de l'alumnat. El procediment ha de ser el mateix que utilitza el centre. Tenint en compte, però, els trets específics que s'observen en els alumnes d'incorporació tardana a l'inici de la seva escolaritat, aconsellem el següent:

- avaluar la participació en totes aquelles situacions significatives relacionades amb l'activitat escolar: l'actitud d'escolta, l'aportació d'opinions, l'esforç per parlar correctament, respectar el torn de paraula, etc.;
- la implicació en el treball de grup, el respecte per les normes, l'assoliment progressiu dels hàbits, la responsabilitat i l'esforç en el treball, l'autonomia progressiva, etc.;
- l'assistència continuada, l'assoliment progressiu de les normes del centre, la realització de treballs a casa, ...;
- l'assoliment dels continguts bàsics treballats, en especial els procediments i les actituds; l'ampliació del vocabulari, la producció oral i escrita en relació a

l'experiència realitzada, etc.

L'avaluació ha de servir per saber què està aprenent l'alumne i com progressa, així com per detectar allò que no ha assolit correctament a fi de reconduir ràpidament els errors. També han de fer-se exàmens formalitzats, dissenyats a partir del que s'ha treballat, per tal que l'alumne vagi coneixent i incorporant-se progressivament a la dinàmica educativa del centre.

Els alumnes han de conèixer les finalitats de l'avaluació i els diferents moments en què es realitza. L'avaluació continuada i el treball diari han de tenir molta importància, així com la predisposició a corregir i/o a tenir en compte els errors per millorar; els treballs complementaris per casa, l'actitud en les sortides, les interaccions i l'esforç han de ser també avaluats. L'avaluació ha de ser sempre que sigui possible positiva i ha de predisposar l'alumne a millorar; una avaluació constantment negativa no promou la millora i fa disminuir la motivació i les ganes d'aprendre.

L'avaluació ha de partir del nivell inicial dels alumnes i ha de fer referència al progrés individual sense comparar-lo amb el grup classe de referència. El model emprat per a reflectir per escrit els resultats de l'avaluació ha de ser l'estàndard del centre amb les modificacions que calguin, però no ha de ser excessivament diferent del de la resta del grup classe; els alumnes accepten malament els tractaments desiguals, fins i tot en els aspectes formals.

3.6. Materials

Generalment es fa difícil trobar materials adients per a treballar amb els alumnes d'incorporació tardana i cada centre en particular fa un esforç per organitzar les activitats utilitzant múltiples estratègies i materials diversos. La diversitat de situacions fa necessari emprar materials molt variats per a treballar a la classe, però també és important que cada alumne disposi de llibres propis que li permetin identificar-se, treballar individualment i tenir més contacte personal amb la llengua escrita.

Els materials han de ser adaptats a l'edat i a la situació; s'aconsella no fer servir els dissenyats per a alumnes petits, ja que les propostes d'activitats no s'ajusten ni pel que fa al llenguatge ni a la seva funcionalitat, i sovint els alumnes els rebutgen.

Per tal de facilitar el treball del professorat suggerim a continuació una llista de materials que poden ser d'utilitat per al treball individual amb l'alumne, el treball col·lectiu i la biblioteca de classe.

Llengua Catalana

Alkuwaifi, A; Torres, M.(2001). *Diccionari infantil il·lustrat català-àrab* (3-6 anys).

Barcelona: Associació sociocultural Punt d'intercanvi.

Bastons, N. (1999). *Català bàsic. Iniciació a la llengua oral. Dossier*. Barcelona: Barcelona: Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya.

Boixaredes, R.; Majò, M; Roquer, J. (2000). *Hola!* Barcelona: Eumo.

Casajuana M. J.; Martínez, J.; Parra, I. (2000). *On és l'Ona?* Barcelona: Àrtic.

Cáritas Española (1996). *Manual de llengua i cultura per a immigrants*. Madrid: Cáritas española.

Consorci per a la Normalització Lingüística (2000). *Diàleg multimèdia. Curs de català bàsic. (Suport informàtic)*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Consorci per a la Normalització Lingüística (2001). *Benvinguts, benvingudes*. Barcelona: Consorci per a la Normalització Lingüística.

Departament de Cultura (1992). *Vacances a Catalunya. Vocabulari en imatges*. Generalitat de Catalunya: Consorci per a la normalització lingüística.

Diputació de Barcelona (1998). *Quaderns d'informació per als immigrants i estrangers*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Departament de Cultura (1999). *Nivell llindar per a la llengua catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament de Cultura (2001). *Català inicial*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2001). *Diccionari català-xinès*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2002). *Vincles. Una proposta didàctica per a l'ensenyament de la llengua catalana a l'alumnat d'incorporació tardana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (s/f). *CD Rom Galí. Guia per a l'autoaprenentatge de la Llengua Interactiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Esteve, M.; Reverté, C.; Bonàs, R.; Ben El Fassi, M. (1999) *Diccionari visual català-àrab*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Fiches Images 1 (1997). *Les objets quotidiens*. Paris: Ed. Nathan.

Fiches Images 2 (1997). *Les vêtements et les accessoires*. Paris: Ed. Nathan.

Fundació Càrites Immigració de Girona (1999). *Aroma. Manual de llengua i cultura per a immigrants*. Barcelona: Càritas Española.

Grassa, R.; Reig, D.(1998). *Linguapax*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya/Edicions P.A.U.

Lladó, J.; Arbona, M. L.; Munar, F.; Pons, M. M.; Pons, A. (1999). *Llengua catalana per alumnes no catalanoparlants*. (maleta). Palma de Mallorca: Ed. Moll/Govern de les Illes Balears.

VV.AA. (1992). *Dicciimatges. Diccionari en imatges per a infants*. Barcelona: Cruïlla.

VV.AA. (s/f). *Materials visuals per explotar didàcticament* (s/f). Flip Posters European Language Institute.

Wilkes A. (s/f). *Llibre de paraules*. Ed. Molino. Barcelona.

Lengua castellana

Candela, P.; Bebegas, G. (2000). *Una rayuela. Español lengua viva*. Madrid: SGEL.

Castillo, P. (1996). *Manual de lengua y cultura para emigrantes*. Madrid: Càritas Española.

Curso de español para niños. (2001). *Pasacalle*. Madrid: SGEL.

Diccionario en imágenes (s/f). Madrid: Santillana.

El español en crucigramas (2001). Italia: Eli.

Fundación Santa María (s/f). *Método de alfabetización para inmigrantes*. Madrid: Fundación Santa María.

González, M. et alt. (1999). *Socios. Curso básico de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona: Centro de Investigaciones y Publicaciones de Idiomas.

Marin, F.; Morales, R. (1998). *Curso de español para niños y niñas. Los trotamundos*. Madrid: Edelsa.

Miquel, L. (1998). *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*. Girona:GRAMC.

Pasatiempos en español (1992). Italia: Eli.

Proyecto educación intercultural (2001). *Entre amigos*. Madrid: Santillana.

VV.AA. (1998). *SIGNA. Método significativo de alfabetización de adultos*. València: Nau llibres.

Valdelvira, P. (1999). *Ortografía básica*. Barcelona: Diálogos. Educación y Formación de Personas Adultas.

Watson, C. (s/f). *Primera enciclopedia*. Barcelona: Molino.

Coneixement del medi

Atlas del pequeño aventurero. CD-ROM. Ed. Zeta Multimedia.

Baigorri J. (1995). *Taller de inventos*. Navarra: Gobierno de Navarra.

Boyle, B. (1995). *El meu primer atlas*. Barcelona: Molino.

Col.lecció: *Mon meravellós*. Barcelona: Cruïlla.

Col.lecció: *Aixó és: la Generalitat; Catalunya; Europa; etc.* Barcelona: Mediterrània.

Col.lecció: *Petites històries: Dali; Goya; La història dels sindicats i partits polítics; Fets i tradicions; Jocs olímpics; Els castellers, etc.* Barcelona: Ed. Mediterrània.

Col.lecció: *Miniguies: Història mundial; Atles mundial; Invents; Temps i clima; etc.* Barcelona: Molino.

Col.lecció: *A través del tiempo: Las ciudades; La vivienda; El vestido; La medicina; El transporte; La comida; Las diversiones; etc.* Barcelona: Molino.

Col.lecció: *Biblioteca visual: Homes primitius; La música; La vida medieval; Castells; L'escriptura; El cinema; etc.* Barcelona: Anaya.

Col.lecció: *Los 10 principales: Rios del mundo; Desiertos; Cordilleras; Islas; Ciudades, etc.* Madrid: SM.

Col.lecció: *Vídeos educatius. La fantàstica història de la patata; Drets al cor; Un dia en la vida d'un nen; Imatges i sons de l'aigua; Imatges i sons del foc; etc.* Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular.

Col.lecció: *Jo soc de Minu; l'Índia; Takao; japó; Dana, Xina, etc.* Barcelona: La Galera.

Col.lecció: *Què cal saber...?* Direcció General de Consum i Disciplina de Mercat.
Institut Català del Consum. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Fernández L. (1993) *Proyectos en el aula*. Madrid: Paraninfo/ADAE.

Hernández, F. X. et alt. (s/f). *El Parlament de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Jennings, T. (s/f). *El jove investigador: Els ocells; Els arbres; Electricitat i magnetisme; l'aigua; L'aire; Els aliments; estructures; Llavors i plançons; Calor; Substàncies i productes químics; Materials; Mar i costes; Petits animals de jardí; La vida en un estanc; El cos humà, etc.* Barcelona: Cruïlla.

Le Goff, J. (1999). *Europa explicada als joves*. Barcelona: Anagrama/Empúries.

Macaulay, D. (1989). *Cómo funcionan las cosas*. Barcelona: Munich.

Ullmo, P. (1998). *L'Euro i la ciutadania europea*. Barcelona: PAU/Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Ureta, J.M. (1998). *Això és l'euro*. Barcelona: Mediterrània.

VV.AA. (1991). *Programa de educación ambiental. Jugando a entender el mundo*. Madrid: ADENA/WWF.

Matemàtiques

Álvarez, L; Álvarez, L.M. (1987). *100 talleres de educación del consumo en la escuela. 2 tomos*. Madrid: Instituto Nacional del Consumo.

Calabria, M. (1990). *Juegos matemáticos. El Mochuelo Pensativo*. Madrid: Akal.

Castellnuovo, E. (1981). *La Matemática. La Geometría*. Barcelona: Ketres.

Fernández, J.; Rodríguez, M.I. (1989). *Juegos y pasatiempos para la enseñanza de la matemática elemental*. Madrid: Ed. Síntesis.

Fischer R.; Vince, A. (1990). *Investigando las matemáticas*. Madrid: Akal.

Gardner, M. (1988) *Matemáticas para divertirse*. Barcelona: Granica.

Gete.Alonso, J; Del Barrio, V. (1988). *Medida y realidad. Biblioteca de recursos*

Didácticos. Madrid: Alhambra.

Institut Català del Consum (1995). *Eixos transversals 4. L'educació del consumidor*. Barcelona: Institut Català del Consum. Generalitat de Catalunya.

Juvé, E.; Mayor, T. *El rellotge de l'avi. Col.lecció Riell*. Barcelona: Onda.

Mabba, T. (1986). *El hombre que calculaba*. Barcelona: Aedo.

Paz, J.; Romans, M.M. (1986). *Números y cuentas. Matemáticas. Primer Nivel de educación de Adultos*. Madrid: Ed. Popular.

Rocha, F.; Gamito, J. (1991). *Cuadernos para el consumidor. Volumen 1*. Sevilla: Junta de Andalucía. Dirección General del Consumo.

Rocha, F.; Gamito, J. (1992). *Cuadernos para el consumidor. Volumen 2*. Sevilla: Junta de Andalucía. Dirección General del Consumo.

Segarra, Ll. (s/f) *Polimat. Problemes*. Barcelona: Teide.

Segarra, Ll.; Capdevila, R., Edo, M. (s/f). *Baobab. Matacrac*. Barcelona: Teide. Col.lecció Quaderns de càlcul.

Sofio, A. (1989). *La base de las Matemáticas. El Buho Viajero*. Madrid: Penthalon Contacto.

Torra, M; Batlle, I.; Serra, T. (1994). *Matemáticas. Educación primaria. Tres ciclos*. Madrid: Mare Nostrum.

Udina, F. (1989). *Aritmética y calculadora*. Madrid: Síntesis.

4. El tractament de la llengua materna

Els especialistes en llenguatge afirmen que, a més dels mecanismes innats que tenen els bebès per adquirir el llenguatge, es necessiten aprenentatges sistemàtics i especialment la creació de situacions socials gratificants que permetin un intercanvi comunicatiu intencionat on la comunicació es produeix pel fet de tenir coses a dir i a intercanviar.

L'adquisició del llenguatge és essencial per al desenvolupament cognitiu i social del nen, i per aconseguir un desenvolupament harmònic és important satisfer les diverses necessitats educatives, culturals, lingüístiques i de desenvolupament. La llengua

materna està vinculada a la cultura del nen i tant cultura com llengua comuniquen tradicions, valors i actituds. És important doncs respectar i valorar la seva llengua i la seva cultura.

Cada cop és més freqüent observar com els nens petits s'enfronten a situacions complexes quan s'incorporen a ambients educatius que requereixen una adaptació de les normes, actituds, valors i hàbits de la seva llar. La situació d'aquests nens és encara més difícil quan han de comunicar-se i aprendre en una llengua que els és aliena. Aquesta situació pot comportar un sentiment de soledat i un trencament amb les tradicions de la seva comunitat, així com un risc real que no acabin dominant ni la seva pròpia llengua. A més, les famílies immigrades no tenen un coneixement òptim de les llengües del país d'acollida i no poden ajudar als seus fills/es en l'aprenentatge d'aquestes; fins i tot s'han donat situacions on la comunicació resulta difícil dins la llar i les relacions del nen amb la seva família poden sentir-se amenaçades.

L'educació bilingüe, que pretén resoldre aquestes dificultats donant suport a la llengua i cultura de la llar, només és possible quan el professorat coneix la llengua materna dels nens. Hi ha molts països com Canadà, Estats Units o d'altres països europeus on s'està fent un esforç per afavorir aquestes pràctiques educatives amb molts bons resultats. Aquestes pràctiques, però, són de difícil aplicació quan la varietat de llengües dels alumnes són molt diverses o quan existeixen moltes variants dins d'una mateixa comunitat lingüística. Trobar professorat bilingüe que pugui impartir docència als alumnes immigrants d'acord amb un model bilingüe és actualment impossible.

Malgrat les dificultats, hi ha algunes actuacions que poden millorar de forma substancial la situació actual:

- Afavorir l'ensenyament i l'aprenentatge de la pròpia llengua materna. Quan més domini tinguin els alumnes de la llengua materna, més facilitats tindran en l'aprenentatge de la segona llengua.
- Afavorir que les famílies utilitzin amb els alumnes la llengua familiar. Sovint, s'aconsella als pares fer un esforç per parlar amb els nens la llengua de l'escola, però el domini que ells tenen de la mateixa és pobre, el model lingüístic que els poden aportar no és l'adient i això pot dificultar seriosament la comunicació, sense oblidar les implicacions afectives que aquesta situació genera.
- L'ambient d'aprenentatge ha de ser positiu i s'ha de potenciar la valoració personal des del respecte per la llengua materna dels nens i per la seva cultura. S'ha d'afavorir que els companys/es valorin les seves experiències i fer el possible per remarcar al davant del grup els coneixements diferents que poden aportar a la classe i la seva importància.

- Dominar una llengua porta molt temps. Molts nens/es arriben a assolir unes competències bàsiques de comunicació, però aquestes són insuficients per seguir les activitats d'ensenyament i aprenentatge amb èxit, raó per la qual és necessari comptar a totes les etapes educatives amb suports suficients per assegurar la consolidació dels aprenentatges i evitar el fracàs escolar.

5. Aprendre en el temps de lleure

Les famílies s'enfronten a responsabilitats cada cop més complexes. La generalització del treball fora de la llar i l'existència de diferents models familiars fa necessari cercar recursos de lleure un cop acabada la jornada escolar.

Les institucions que gestionen les activitats extraescolars són concebudes per les famílies com institucions lúdiques i no com institucions educatives; l'educació formal continua sent l'espai privilegiat per a la formació dels nens i del joves i moltes famílies, en especial les immigrades, veuen l'escola com l'únic espai formatiu. Si a més s'afegeix la manca de recursos econòmics per a poder realitzar activitats extraescolars, molts dels nens i joves immigrants no poden gaudir d'aquests serveis.

Des del nostre punt de vista, la participació social en la comunitat comporta poder accedir a tot tipus d'activitats; és més, per al nens i joves immigrants és especialment important complementar la seva formació, millorar el llenguatge i afavorir l'intercanvi social accedint al major nombre possible de recursos. Però també cal canviar algunes visions, totalment justificades, que les famílies tenen dels espais de lleure.

L'educació en el lleure ha de ser complementària a l'educació escolar i ha de poder contribuir a la formació harmònica de les persones, donat que són espais especialment privilegiats per afavorir l'intercanvi comunicatiu.

Per tant, és imprescindible que:

- Els nens i nenes petits puguin accedir als centres de lleure on tinguin la possibilitat de desenvolupar el llenguatge en contextos lúdics i de forma espontània. Està demostrat que el joc és un recurs potent per potenciar la comunicació i la socialització.
- Els espais de lleure han d'estar oberts a la diversitat de la població i no han de ser concebuts com espais compensatoris.
- Tots els centres de lleure haurien de comptar amb professionals diversos d'origen immigrant, a fi de que la població en general s'habitui a la presència.

- La realització d'una campanya informativa adreçada especialment a les famílies immigrades seria útil per contribuir a crear la necessitat de viure amb normalitat la cultura de l'oci.
- La professionalització dels monitors és bàsica per assegurar un treball de qualitat.
- Les activitats han de ser variades i creatives, intentant no potenciar aquelles que imiten programes de televisió, espots publicitaris o que fomenten els valors de la competitivitat, el diner fàcil, l'èxit sense esforç, etc.
- Els espais de lleure han de col.laborar a transmetre valors al voltant de l'interculturalitat, que ha d'estar present en la major part de les activitats proposades.
- Les gestions per accedir-hi han de ser fàcils i fora bo comptar amb una xarxa de recursos públics on les limitacions econòmiques de les famílies no siguin un fre per poder assistir-hi.

A més de la promoció d'activitats de lleure adreçada als nens i als joves és imprescindible comptar amb recursos suficients perquè les famílies puguin realitzar cursos d'aprenentatge de les llengües catalana i castellana. Resulten preocupants les informacions dels mitjans de comunicació (veure, per exemple, *El País* del 12 de febrer de 2002) sobre la manca de cursos de formació bàsica de llengua i la saturació de les escoles d'adults com a conseqüència de l'increment de la demanda dels immigrants. Si es reconeix que el coneixement de l'idioma és el primer pas per a la integració de les persones, com pot ser que no s'arbitrin les mesures necessàries perquè aquesta formació sigui possible? Sembla ser que són els propis immigrants els qui prenen la iniciativa d'aprendre la llengua i que la demanda de formació està creixent a un ritme espectacular. Com es justifica doncs que les Administracions competents no ajustin millor la seva planificació i/o anticipin l'oferta per cobrir totes les necessitats? L'esforç i la coordinació de totes les Administracions són condicions bàsiques per abordar seriosament l'increment constant d'arribada de persones immigrades i afavorir la seva integració en la nostra societat.

SEGONA PART. DE L'AULA D'ACOLLIDA A LES CLASSES ORDINÀRIES

6. Marc de referència

El marc referencial que està a la base de la proposta que realitzem està delimitat, en primer lloc, per la problemàtica de l'atenció a la diversitat en el si d'un ensenyament comprensiu i les finalitats pròpies de l'ESO recollides a l'article 18 de la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu. L'article 19 d'aquesta mateixa Llei precisa les capacitats que l'ESO ha de contribuir a desenvolupar en els alumnes, tot assenyalant les capacitats cognitives, lingüístiques, emocionals, socials i axiològiques que han de permetre als alumnes assumir i exercir els seus drets i deures com a ciutadans i ciutadanes i incorporar-se a la vida activa. Tant les finalitats expressades en l'article 18, com les capacitats assenyalades en l'article 19, fan referència a tot l'alumnat sense excepció, inclòs, com s'assenyala a l'article 36, l'alumnat amb necessitats educatives especials temporals o permanents.

La LOGSE dibuixa l'ESO com l'etapa que culmina l'educació bàsica, estableix uns mateixos objectius per a tot l'alumnat i fixa un currículum amb un fort nucli comú, alhora que preveu la possibilitat d'introduir variacions o diversificacions curriculars que, en determinades circumstàncies i per a determinats grups d'alumnes, poden arribar a modificar substancialment el currículum establert amb caràcter general. Aquestes característiques, juntament amb la titulació única al finalitzar l'etapa, defineixen l'ESO com un tram educatiu que respon globalment a un model d'ensenyança integradora o comprensiva, però que al mateix temps ofereix un ampli marge de maniobra per a la posta en marxa de mesures específiques i extraordinàries d'atenció a la diversitat.

Però el marc referencial del nostre treball està també delimitat, en segon lloc, per la preocupació d'identificar els aprenentatges que són realment bàsics o fonamentals a l'educació bàsica i que s'han de garantir per tot l'alumnat sense excepcions. Aquesta preocupació s'ha concretat ja, en diversos països europeus, en l'intent d'identificar les anomenades "competències bàsiques", enteses com

"(...) un catalogue de compétences et de connaissances dont la maîtrise, dans un contexte donné, est jugée indispensable au terme de la scolarité obligatoire et dont l'atteinte pour chaque élève constitue en quelque sorte le cahier de charges général de l'école."

(Vers un plan d'étude cadre pour la Suisse romande. Texte d'orientation. Commission Pédagogique de la Conférence Intercantonale de la Suisse Romande et du Tessin. Neuchâtel, 1999, p. 11).

Aquesta preocupació s'ha fet també palesa a Catalunya, on fa gairebé dos anys es van fer públics els resultats d'una recerca sobre *Identificació de les Competències Bàsiques en l'Ensenyament Obligatori*, realitzada en el marc del *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu*. En el document de presentació dels resultats d'aquesta recerca, i en coherència amb el que estableix la LOGSE en els dos articles abans esmentats, s'assenyala que

“(...) les competències bàsiques han de preveure tant la preparació per a la vida acadèmica, entesa com la progressiva facilitació dels aprenentatges tecnocientífics, com la preparació per a l'accés al món laboral per a la vida social de relació. El nombre de les esmentades competències ha d'estar limitat per l'exigència de la seva universalització, es a dir, les possibilitats que siguin adients a tots els subjectes que finalitzen l'escolarització obligatòria, pel fet que tots han de poder arribar als beneficis que pretenen la seva adquisició. No fa falta insistir que la noció “bàsiques” es relaciona així amb la idea d'uns mínims, advertint que l'escola pot i ha d'intentar els màxims possibles.”

(Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. *Identificació de les Competències Bàsiques en l'Ensenyament Obligatori* Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2000, pp. 12-13. Subratllat a l'original).

En aquest document s'estableixen cinc grans àmbits per a la identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori: matemàtic, social, tecnocientífic, lingüístic i laboral. Afegim encara que en la literatura especialitzada es sol establir una distinció entre tres tipus de competències bàsiques anomenades, respectivament, competències disciplinars específiques, disciplinars d'integració i transversals. Les competències disciplinars específiques, com el seu nom indica, estan vinculades a la realització dels aprenentatges propis a les matèries o àrees curriculars. Les competències disciplinars d'integració impliquen i organitzen un conjunt de sabers, d'habilitats i d'actituds en les seves dimensions disciplinars i el seu assoliment pressuposa l'adquisició de competències disciplinars específiques. Per últim, les competències transversals fan referència a determinades capacitats que permeten a les persones –i en el nostre cas a l'alumnat- comportar-se d'una determinada manera en les situacions en les quals es troben i pressuposen sovint l'adquisició de competències disciplinars específiques i d'integració.

Els esforços per identificar allò que és bàsic a l'educació bàsica són encara més rellevants, si cap, quan pensem en uns alumnes que tenen sovint dificultats importants per accedir al currículum de l'ESO en tota la seva complexitat i amplitud, com és el cas de l'alumnat d'incorporació tardana quan tot just acaba de ser alfabetitzat i té encara un domini de vegades molt precari de la lectura i de l'escriptura.

Com a tercer i últim element del marc referencial del nostre treball hem d'esmentar

encara la Conferència Nacional d'Educació de Catalunya (CNE), "un procés obert de debat, reflexió, avaluació i elaboració de propostes per a consolidar un sistema català d'educació" (<http://www.gencat.es/cne>) impulsat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, que es va iniciar al maig de 2000 i que ha culminat recentment, el 15 juny de 2002, amb la presentació d'un seguit de conclusions i propostes. Particularment rellevants per la problemàtica que ens ocupa són les conclusions i propostes de la Secció III, d'Atenció a la Diversitat, de la Conferència Nacional d'Educació, que s'ha ocupat, entre d'altres, del tema de l'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat d'incorporació tardana. Com pot comprovar-se en la reproducció literal que fem a continuació d'aquestes conclusions i propostes, hi ha una coincidència remarcable entre els seus plantejaments i les línies generals del nostre treball.

Sobre l'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat d'incorporació tardana (alumnat sense escolaritzar i alumnat amb una escolarització prèvia deficient): Diagnosi i valoració.

Punts forts:

- *La llengua és un instrument bàsic per a la inclusió de l'alumnat d'incorporació tardana, i quan aquest aprenentatge lingüístic es fa envoltat d'alumnes autòctons que parlen la llengua majoritària, s'obtenen millors resultats que quan estan segregats en grups específics d'aprenentatge.*
- *En alguns centres amb presència d'alumnat d'origen immigrant, es promouen activitats educatives - interdisciplinàries i internivells - que afavoreixen la interacció en el marc d'una experiència positiva i engrescadora.*
- *Quan existeix la figura d'un mediador (un professional amb coneixements sobre un grup cultural determinat que pot establir canals de comunicació entre alumne, família i professorat en el moment de l'acollida), es constata que el procés d'inclusió en un centre educatiu millora notablement.*
- *Es considera positiu l'impuls per a l'elaboració de plans d'acollida, que aborden la inclusió de l'alumne estranger des d'una visió global i faciliten la coordinació entre els diversos agents educatius implicats en el procés.*

Punts febles:

- *Es constata una manca de coordinació dins del centre educatiu i amb/entre els serveis de suport externs en el moment d'acollir un alumne estranger que acaba d'arribar al país.*
- *No existeixen materials didàctics per al professorat que siguin adequats per a la tasca educativa d'acollir alumnat estranger d'incorporació tardana.*
- *En general, els TAE externs als centres educatius es consideren una mesura segregadora que caldria evitar.*
- *Es constata la inexistència de mesures de suport extern i/o intern per a l'alumnat estranger que porta més d'un any en un centre i que encara presenta dificultats que li*

impedeixen seguir les activitats educatives amb normalitat.

Propostes de millora:

- *Es proposa la institucionalització d'una figura, el tutor d'acollida, qui s'encarregaria de forma intensiva del procés d'acolliment i la seva coordinació en els primers moments en un centre educatiu.*
- *Es remarca la necessitat de pensar estratègies alternatives efectives per a escolaritzar l'alumnat estranger que arriba durant el segon cicle d'ESO amb signes evidents d'una escolarització deficient.*

Comentaris:

- *Existeixen nombroses opinions que vénen a posar èmfasi en el fet que existeixen actituds negatives en els centres a l'hora d'acollir alumnes estrangers d'incorporació tardana. Algunes remarquen, per exemple, la diferència de valoració que es fa de l'estranger en el país d'origen (generalment positiva) a quan aquest estranger esdevé veí (negativa). Dit d'una altra manera, el posicionament personal del professorat enfront aquest alumnat és determinant del progrés d'aquest darrer.*
- *En un ordre semblant de les coses, també es posa de manifest el biaix actual a l'hora de considerar la diversitat cultural en el sistema educatiu, ja que en moltes ocasions s'identifica estranger amb magribí, o diversitat cultural amb immigració. En aquest sentit, cal tenir en compte l'increment d'alumnes estrangers de molts països i regions amb poca tradició i escassa presència en el nostre país (Xina, Paquistán, Europa de l'est, ...) sobre els quals no es disposa informació. També s'assenyala el procés d'invisibilització que ha sofert el poble gitano, el qual no és estranger però continua essent una minoria cultural, un fet que no sembla ser motiu suficient per incloure'l en els programes i les iniciatives d'atenció a la diversitat cultural.*
- *Tot i que, com s'ha assenyalat, els TAE externs als centres educatius es consideren en general una mesura segregadora que caldria evitar, hi ha també d'altres veus que els consideren una mesura útil, però insuficient, ja que les competències de comunicació que hi adquireixen els alumnes són tan bàsiques que poques vegades els permeten continuar amb èxit els aprenentatges de l'ESO.*

(Conferència Nacional d'Educació. 2000-2002. Debat sobre el Sistema Educatiu Català. Conclusions i Propostes. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Juny 2002, pp. 90-91)

Sobre l'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat d'incorporació tardana: propostes.

Promoure l'elaboració de plans d'acollida de l'alumnat immigrant, com un element més del Projecte Curricular de Centre, en tots els centres educatius sostinguts amb fons públics. Aquests plans hauran de contemplar, entre d'altres aspectes, el plantejament lingüístic que es

fa amb l'alumnat immigrant que no coneix les nostres llengües.

Dotar els centres educatius on hi hagi una presència significativa d'alumnat immigrant que no conegui les llengües del nostre país amb els recursos necessaris per organitzar els ajuts i suports a l'aprenentatge -equivalents als actuals TAE- en el marc dels propis centres.

Promoure l'elaboració i facilitar la difusió als centres educatius de materials de suport a l'escolarització de l'alumnat immigrant: experiències exitoses dutes a termes al nostre o a d'altres països; projectes i propostes curriculars específiques per l'alumnat immigrant d'incorporació tardana; projectes i propostes d'acció tutorial específica; etc.

Constituir equips d'acollida, en col·laboració amb els Ajuntaments i l'Administració local, que avaluïn la situació escolar, familiar i social de l'alumnat immigrant d'incorporació tardana, per tal de prendre les decisions oportunes sobre la seva escolarització i els recursos necessaris per fer-la efectiva.

Introduir en els plans d'estudi de la formació inicial del professorat d'Educació Infantil, d'Educació Primària i d'Educació Secundària matèries i continguts relatius a l'atenció educativa a l'alumnat immigrant, així com organitzar plans específics de formació permanent del professorat sobre aquesta temàtica.

Establir convenis de col·laboració amb els països d'origen dels col·lectius més nombrosos d'alumnat immigrant que permetin, entre d'altres actuacions,

- fer una millor valoració del procés d'escolarització prèvia de l'alumnat en el seu país d'origen;*
- incorporar als centres educatius amb forta presència d'alumnes immigrants d'un mateix país d'origen la figura del professor nadiu de suport.*

Impulsar l'elaboració de plans d'acollida d'àmbit territorial, amb la col·laboració dels diferents Departaments de la Generalitat de Catalunya i liderats per les Administracions locals, dirigits a afavorir la integració social de l'alumnat immigrant i de les seves famílies en els aspectes d'habitatge, laboral, educatiu, sanitari i de benestar social en general.

(Conferència Nacional d'Educació. 2000-2002. Debat sobre el Sistema Educatiu Català. Conclusions i Propostes. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Juny 2002, pp. 90-91)

Cal fer esment encara, per completar les coordenades del present treball, del debat encetat aquest mateix any per la proposta del Govern de Madrid de promulgar una *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, i en especial de les mesures incloses en l'Avantprojecte d'aquesta Llei que plantegen la separació de l'alumnat en vies formatives diferenciades dintre de l'educació bàsica mitjançant la implantació de diferents itineraris als 14 anys. Tant les conclusions i propostes de la Secció III,

d'Atenció a la Diversitat, de la Conferència Nacional d'Educació de Catalunya que acabem de reproduir, com els nostres propis plantejaments, van en una direcció clarament oposada a aquestes mesures per considerar que no afavoreixen l'equitat i la qualitat de l'educació i que poden generar, a mig i llarg termini, processos de segregació i exclusió social de conseqüències imprevisibles. Cal assenyalar, també, que la mateixa OCDE (<http://www.eurydice.org/Documents/combat/es/sumeses.htm>) aconsella que no es separin els alumnes per capacitats en diferents itineraris dintre de l'educació bàsica. Com mostren els primers resultats, corresponents a l'any 2001, de l'estudi Pisa (<http://www.pisa.oecd.org>), que s'està duent a terme sota els auspicis de l'OCDE, Espanya és en l'actualitat el quart país amb menys desigualtats entre les escoles atribuïbles a factors socioculturals. Els països amb més desigualtats en aquest sentit són precisament Alemanya i Àustria, dos països que introdueixen la separació de l'alumnat en itineraris de forma precoç. El document de la OCDE no pot ser més clar a aquest respecte:

"La recomanació general per a millorar l'equitat és evitar la discriminació en els sistemes de selecció de l'alumnat, incrementar els recursos en les escoles que escolaritzen alumnes amb majors dificultats i reduir la segregació dins l'escola, el que inclou suprimir la separació dels alumnes per capacitats en diferents itineraris".

En el cas de ser finalment aprovada, la proposta del Ministeri no farà més que incrementar les desigualtats socials dins l'escola i afectarà de ple el col·lectiu d'alumnes d'incorporació tardana, els quals passaran a formar part majoritàriament del quart itinerari, el dels Programes d'Iniciació Professional. Des del nostre punt de vista, la introducció dels itineraris que proposa el Ministeri és una mesura amb una forta càrrega ideològica i suposa un pas decisiu endavant cap a la consolidació de les desigualtats. Per aquest motiu, avui és més urgent que mai intentar, dins del marc de la LOGSE, consolidar propostes de treball integradores que puguin donar resposta als reptes que planteja l'atenció a la diversitat de tot l'alumnat en general, i de l'alumnat immigrant d'incorporació tardana en particular.

6.1. Algunes dificultats observades

Habitualment, el nivell d'aprenentatge de la llengua assolit per l'alumnat d'incorporació tardana, si bé els permet expressar-se oralment amb una certa fluïdesa i comprendre missatges relacionats amb situacions quotidianes bàsiques, no és suficient per cursar les àrees curriculars de l'ESO, l'aprenentatge de les quals requereix un nivell més elevat de domini de la llengua oral i escrita, i en especial de la lectura i de l'escriptura. En la majoria dels casos, aquests alumnes continuen tenint un vocabulari limitat i un nivell de lectura i escriptura força elemental durant molt de temps. Aquesta situació els suposa nombroses dificultats en el moment d'incorporar-se a les activitats habituals de les classes amb la resta dels seus companys i companyes, atès que, a més de les

seves limitacions lingüístiques, estan mancats dels referents curriculars previs per poder accedir amb facilitat als aprenentatges propis d'aquesta etapa educativa.

Així, hom constata sovint que, un cop s'han incorporat o reincorporat plenament a les activitats dels seus grups de referència, aquests alumnes no tenen un domini suficient de la llengua oral i escrita per seguir les explicacions del professorat de les diferents àrees i per poder treballar amb els llibres de text. Tot i introduir, en alguns moments, metodologies que afavoreixen més el treball compartit, resulta difícil individualitzar els aprenentatges quan el punt de partida és tan diferent. La solució, òbviament, no pot consistir a emprar una organització curricular en que aquests alumnes hagin d'estar novament segregats del seu grup la major part de la jornada escolar, ja que aquesta situació, quan es generalitza, acaba essent una forma d'exclusió i marginació.

La proposta organitzativa que hem formulat per a treballar durant el primer curs a l'aula d'acollida (veure la primera part d'aquest treball) pretén millorar el nivell d'aprenentatge d'aquests alumnes, però el treball serà incomplet si no s'aconsegueix millorar també el que es fa a les aules ordinàries quan aquest alumnat s'hi incorpora. És un fet que les intervencions i les ajudes disminueixen considerablement un cop els alumnes, avançada o assolida la fase inicial d'alfabetització, s'integren plenament a les seves classes. Ara bé, l'experiència demostra que, un cop arribats a aquest punt, ni el problema està totalment resolt ni es pot donar per acabat el treball d'intervenció psicopedagògica. A partir d'aquest moment comença una nova fase i l'èxit o el fracàs escolar d'aquests alumnes dependrà, en gran manera, de com es plantegi.

Des del meu punt de vista, aquest plantejament passa, en primer lloc, per ser capaç de delimitar i prioritzar els objectius i els continguts del currículum amb la finalitat d'aconseguir que aquests joves siguin capaçs, en acabar l'etapa, de dominar els elements bàsics de la cultura i incorporar-se a la vida activa en les millors condicions possibles, així com per garantir-los la preparació per accedir a les vies formatives reglades posteriors (Formació Professional específica de Grau Mitjà i Batxillerat).

6.2. Continguts o competències bàsiques?

La situació actual sobre la terminologia i el model curricular no es caracteritza precisament per la seva claredat. Quan encara no hem tingut temps per consolidar les aplicacions dels Disseny Curriculars establerts en el marc de la LOGSE, ja es realitzen canvis com el nou del Decret de Ensenyaments Mínims promulgat pel Ministeri d'Educació al desembre de 2000 que, un cop adaptat pel Departament d'Ensenyament, està previst que comenci a aplicar-se durant el curs 2002-2003. En aquesta mateixa línia, cal recordar la publicació del document del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya sobre *Identificació de les Competències Bàsiques en l'Ensenyament Obligatori* al juliol del 2000 i el ja esmentat *Avantprojecte de Llei de Qualitat de l'Educació* que impulsa actualment el Ministeri d'Educació.

Aquesta successió de canvis i orientacions ens obliguen a estar ben informats i a contrastar unes i d'altres informacions, a realitzar lectures acurades de les diferents propostes i a intentar mantenir un cert equilibri entre el que considerem que cal fer i les orientacions que es proposen; el conflicte cognitiu està, però, assegurat.

Davant d'aquesta situació, considerem que convé mantenir i defensar opinions personals i col·lectives fruit del treball diari en els centres i de les reflexions constants sobre la pràctica.

En relació a les propostes del document sobre la Identificació de les *Competències Bàsiques en l'Ensenyament Obligatori* i sobre el concepte mateix de "competència", voldria aportar el meu punt de vista. La formulació que se'n fa en el document em porta a pensar que aquestes, les competències bàsiques, són en realitat la concreció dels resultats esperats de l'aprenentatge dels alumnes definits en termes d'un creuament entre capacitats i continguts, una concreció semblant a la que reflecteixen els Objectius Generals d'Etapa, els Objectius Generals d'Àrea i els Objectius Terminals del currículum actual. La diferència, al meu entendre, és de matís quant al grau de concreció, el procediment per establir-les i el nombre de competències identificades. Com s'assenyala al document (op. cit., p. 13), "*el concepte de competència bàsica inclou tant els sabers (coneixements teòrics) com les habilitats (coneixements pràctics o aplicatius) i les actituds (compromisos personals)*". Hom pot comprovar que aquesta definició guarda una estreta relació amb la tipologia de continguts del currículum actual, és a dir, els conceptes i sistemes conceptuals, els procediments i les actituds, valors i normes.

Cal subratllar, però, que un cop més s'aprecia una certa indefinició sobre el que es consideren coneixements bàsics, allò que és considera imprescindible i irrenunciable que qualsevol alumne assolixi abans d'acabar l'educació bàsica per esdevenir un adult amb plena capacitat d'acció i reflexió en la nostra societat. Des d'aquest punt de vista, considerem que la llista de competències que s'han identificat és encara massa extensa i no inclou elements ni criteris de prioritització, el que fa particularment difícil comprendre que és allò realment bàsic de tot el que es proposa i actuar en conseqüència. Fins a tal punt és així, que hem pogut constatar que la llista de competències bàsiques que es proposa s'interpreta sovint pel professorat com una nova versió dels Objectius Terminals del currículum encara vigent.

D'altra banda, si s'utilitzen les propostes del document de competències bàsiques amb una certa rigidesa es corre el risc de trobar-se amb un currículum encara massa extens que l'actual i amb dificultats encara més grans per prioritzar el que cal ensenyar i aprendre.

En el document s'afirma:

"sense dubte és més fàcil definir el concepte "d'allò que és bàsic", entès com a

requisit fonamental per assolir una fita, que determinar què és allò que el compon. Per aquesta raó no ens aturarem tant a buscar definicions "d'allò que és bàsic", sinó a intentar identificar el seu contingut. La concreció d'aquest contingut ens adreça a les exigències que la vida actual planteja als subjectes durant l'escolaritat obligatòria i, sobretot, al seu acabament".

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. *Identificació de les Competències Bàsiques en l'Ensenyament Obligatori*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. 2000, p. 12)

Des del nostre punt de vista, les competències identificades són més "màximes" que "bàsiques", i moltes d'elles apareixen ja enunciades, amb petites variacions en la seva formulació, en els objectius i els continguts de la proposta curricular vigent. Quins avantatges pot comportar l'opció de definir el currículum en termes de competències enfront de l'opció de fer-ho en termes d'objectius i continguts? Pensem que, en el moment i en la situació actuals, malgrat els últims canvis, els centres tenen un ampli marge d'autonomia per dissenyar el seu propi projecte curricular i que el currículum actual, pres en la seva globalitat, és més ampli que la proposta de competències bàsiques i dona més marge de maniobra per exercir aquesta autonomia. Per aquest motiu, considerem que els Dissenys Curriculars són una eina més completa com a punt de partida per a prioritzar i determinar quins han de ser els sabers essencials i bàsics ja establerts dins del currículum oficial.

El currículum actual ha de ser adaptat pels centres en funció del seu context fins a configurar el projecte curricular. Aquesta adaptació ha de fonamentar la presa de decisions sobre els objectius i continguts de cada àrea curricular, els quals han de ser el punt de partida per planificar i organitzar les activitats del grup classe. Cada centre ha de tenir la suficient autonomia per planificar i prendre decisions sobre la base del seu context, ja que les realitats de cada centre són ben diferents; aquestes diferències no vénen donades únicament per la composició del seu alumnat, sinó també per la concepció que tenen del currículum el col·lectiu de professors/es que componen el centre.

Els Objectius Finals no han de ser tractats com a elements curriculars prescriptius que tot l'alumnat ha d'haver assolit amb caràcter obligatori en finalitzar l'etapa, ja que entraria en contradicció amb la flexibilització, l'adaptació al context de cada centre i dificultaria enormement el treball d'atenció de la diversitat de l'alumnat. No tindria tampoc sentit substituir els actuals Objectius Finals per una llista de competències bàsiques de caràcter prescriptiu i obligatòries per a tot l'alumnat.

En la mateixa línia de consideració, és sabut que els crèdits variables estaven concebuts com una eina per flexibilitzar el currículum i adaptar-lo als interessos, capacitats, aptituds i motivacions de l'alumnat. Les noves orientacions del

Departament d'Ensenyament aconsellant la reducció de la part variable del currículum posen en perill, però, aquesta flexibilització amb el consegüent risc de tendir cap a plantejaments curriculars molt menys flexibles i homogeneitzadors.

És sobradament conegut que la major part dels centres educatius funcionen amb materials curriculars i llibres de text seleccionats pel professorat dels diferents Departaments i que aquest és el material que fan servir majoritàriament els alumnes a les classes. Si es planteja la llista de competències bàsiques com un instrument que identifica les competències més importants que els nois i noies han d'adquirir, en acabar l'escolaritat obligatòria, a fi de poder-se integrar de manera responsable en la vida social i laboral, pot produir-se l'efecte que aquestes competències es llegeixin com el currículum per a l'alumnat que té més dificultats per seguir el "currículum acadèmic", que és el que recullen els llibres de text. De produir-se aquesta situació, estariem creant sense voler un currículum paral·lel, un currículum adreçat només a una part de la població escolar, la que té majors dificultats per aprendre, mentre que es reservaria "el currículum acadèmic" a la franja de població amb més èxit escolar.

Des del meu punt de vista, cal actuar doncs amb molta prudència, ja que el risc de segregar i compartimentar és molt elevat. Sobretot en un moment en què les propostes de canvis curriculars i d'itineraris que impulsa el Ministeri d'Educació van clarament en un sentit contrari al model d'escola integradora i comprensiva i pretenen resoldre les dificultats que planteja l'atenció a la diversitat pel procediment simplista i perillós d'establir currículums diferents per diferents categories d'alumnes.

7. Algunes estratègies per adaptar el currículum a les classes ordinàries

A l'apartat 3 hem realitzat una proposta curricular per treballar a l'aula d'acollida a fi d'afavorir l'adquisició ràpida d'uns aprenentatges bàsics que permetin a l'alumnat d'incorporació tardana incorporar amb més facilitat els nous aprenentatges quan accedeix a les aules ordinàries. És d'esperar, lògicament, que aquests coneixements inicials seleccionats no siguin assolits per tothom, ni siguin tots assolits per igual. En qualsevol cas, no es previsible que aquests aprenentatges siguin suficients per seguir amb normalitat les classes ordinàries i cal continuar cercant estratègies i recursos que permetin als alumnes continuar aprenent.

Les orientacions que es formulen a continuació van en la línia de planificar el treball partint de situacions normalitzades fins arribar, en cas de necessitat, a d'altres més extraordinàries. Les propostes no son exclouents i possiblement en més d'una ocasió caldrà fer-ne servir més d'una.

7.1. Adaptació dels continguts i les activitats dels llibres de text

utilitzats a les classes

Si iniciem aquesta proposta posant l'èmfasi en l'adaptació dels continguts i les activitats dels llibres de text, és per considerar que el treball previ del projecte curricular del centre ja ha estat adaptat al context concretant i prioritzant el curriculum de les diferents àrees. Entenem que l'equip docent ja ha fet una primera adaptació mitjançant la selecció dels materials curriculars utilitzant els criteris emprats en el projecte curricular. La pràctica habitual més utilitzada a les classes consisteix a treballar majoritàriament amb els llibres de text, i per tant és aquest material comú per tots els alumnes el que ha de ser objecte d'adaptació.

Com ja hem mencionat, els continguts seleccionats han de ser significatius per a l'alumnat i, a ser possible, han de respondre a un enfocament globalitzador que s'adapti al seu nivell, entenent per nivell no únicament els aprenentatges previs, sinó també els seus interessos, l'aplicació immediata dels nous coneixements i també els problemes d'assimilació i comprensió detectats.

Iniciar l'exposició d'un nou tema amb un sondeig sobre els aprenentatges previs dels alumnes en relació a les noves informacions permetrà copsar millor la representació que aquests en tenen i facilitarà els ajustaments necessaris, així com la detecció de possibles problemes de comprensió. Per a la realització d'aquests tipus de treball es necessita gestionar la classe de manera diferent per tal d'evitar el seu descontrol. També convé dotar-se de recursos que facilitin la recollida de les informacions de cada alumne. El disseny de graelles o d'altres instruments de recollida de les informacions poden servir d'ajuda per dur a terme aquesta tasca.

Per facilitar l'aprenentatge és imprescindible que el professorat de l'àrea hagi fet un treball previ sobre la unitat didàctica a desenvolupar, el tema del llibre, els apunts, etc., a fi de poder decidir millor que convé treballar. Les estratègies següents poden ajudar a la realització d'aquest treball.

- Un cop finalitzada la fase de detecció dels coneixements previs, és el moment de decidir sobre els continguts bàsics que volem que aprenguin fent-ne una prioritització i donant més rellevància als continguts procedimentals i actitudinals. La selecció dels continguts ha de contemplar una certa lògica per tal de facilitar la seva comprensió i aconseguir que l'alumne tingui una visió el més global possible del coneixement.
- Un cop feta la selecció dels continguts, l'alumne ha d'estar informat prèviament d'aquesta decisió i s'han d'emprar estratègies com assenyalar en el mateix llibre les informacions més importants, les que són obligatòries, les complementàries, etc. Per tal de poder fer un seguiment individualitzat, el professorat de l'àrea ha de tenir un sistema de control personalitzat que li permeti recordar el treball que han

de fer els alumnes.

- Cada sessió d'aprenentatge hauria de finalitzar amb la realització d'una síntesi on quedin recollits els continguts bàsics seleccionats a fi de facilitar encara més la seva comprensió.
- Les activitats han de fer-se seguint la lògica dels continguts seleccionats i tenint cura que la seva realització estigui a l'abast de l'alumne. De vegades, algunes activitats fan referència a d'altres informacions que no es troben en la mateixa unitat didàctica i que dificulten la seva comprensió. Facilitar la comprensió del llenguatge amb explicacions complementàries de les paraules clau pot ajudar a la comprensió dels enunciats i a la realització de la tasca.
- És imprescindible tenir una certa flexibilitat en el moment de programar les activitats i ser capaços de preveure diferents graus de complexitat. Una mateixa activitat pot ser resolta de moltes maneres i de formes molt diverses que van des d'una elaboració molt complexa a una altra molt més simple. Algunes activitats poden ser complementades amb explicacions orals, gràfiques, etc.
- Per a l'assoliment dels aprenentatges es necessita la realització de diverses activitats, dintre de les quals les de reforç poden ser utilitzades com a tasca complementària a la classe i també com a treball per a casa. Com més pràctiques facin els alumnes, especialment si són diverses, més possibilitats tindran de consolidar el seus aprenentatges.
- Les activitats d'avaluació també han de ser adaptades i, en ocasions, és convenient que els alumnes puguin fer-les amb l'ajuda de materials curriculars que facilitin la seva realització.

7.2. Alguns suggeriments per a la millora del treball dins la classe

Donar resposta a la diversitat de l'alumnat de l'aula no és un treball fàcil i exigeix al professorat l'aplicació de nombroses estratègies que ajudin a personalitzar els aprenentatges. Individualitzar els aprenentatges no vol dir, però, que cada alumne faci un treball diferent, sinó que cada alumne aprofiti tant com pugui el que s'està fent a la classe. El treball amb l'alumnat d'incorporació tardana, per la seva complexitat, requereix més que en d'altres casos un treball diferenciat, un treball que els tingui presents i que estigui dirigit a compensar les desigualtats inicials.

És important no oblidar que molts alumnes d'incorporació tardana, per la seva manca d'escolaritat prèvia, no disposen de la suficient autonomia personal per a la realització de les activitats escolars i necessiten molt suport i seguiment individual.

Com més variades i diverses siguin les estratègies que s'apliquin a l'aula, més facilitats tindrem per dur a terme les adaptacions curriculars dins la classe. És important que el professorat cregui fermament que els alumnes aprenen amb ell, però també entre ells; potenciar l'aprenentatge cooperatiu és una de les primeres estratègies a aplicar si es vol atendre els diferents nivells i ritmes d'aprenentatge dels alumnes.

Està demostrat que les pràctiques expositives en les quals l'únic protagonista és el professor i els alumnes actuen només com a receptors passius dona resposta a un grup molt minoritari d'alumnes; la majoria no aprofiten les seves explicacions i aquest fet els provoca desànim i desmotivació. Desaprofitar l'esforç que implica el fet d'ensenyar és molt frustant per al professorat, però també per a l'alumnat, que acaba amb una autoestima molt baixa. Repetir les mateixes informacions sense canviar la metodologia no provoca canvis i el cercle no es pot trencar. Per això, les explicacions han de ser considerades com una estratègia més per ensenyar, però mai com l'única estratègia a emprar.

Heus aquí alguns criteris que poden ser d'utilitat per a la diversificació del treball de classe:

- L'espai de l'aula ha de ser un espai on la comunicació sigui possible i els alumnes d'incorporació tardana han de poder participar continuament, encara que les seves intervencions no siguin sempre del tot ajustades. Un alumne que no participa de la vida de la classe i que està sempre aïllat difícilment pot estar motivat per aprendre.
- És important que les decisions que es prenen a la classe siguin consensuades i que els alumnes puguin sentir-se protagonistes i percebre que es compta amb ells.
- Desenvolupar les habilitats socials dins la classe ha de ser un dels objectius prioritaris a desenvolupar amb l'alumnat d'incorporació tardana i el marc idoni per fer-ho és la classe. Ensenyar les normes de conducta, les destreses socials bàsiques, l'autocontrol, la cooperació, etc. ha de fer-se en constant interacció amb els altres companyes/es i tot el conjunt de la classe ha de col.laborar perquè l'alumnat nouvingut aprengui a socialitzar-se segons les normes de cada centre. Aquest aprenentatge ha de fer-se des de totes les àrees i no pot quedar relegat exclusivament a les tutories.
- Utilitzar l'agenda, adequar el temps de realització de les activitats, saber interpretar i seguir un pla de treball marcat, saber esperar, ser capaç de demanar ajuda, corregir i tenir en compte les correccions realitzades, ser constant en el treball; portar diàriament els llibres i els estris necessaris, etc. són estratègies personals necessàries per a la realització d'un bon treball. Aquestes estratègies han de ser objecte d'ensenyament per part de tot el professorat i no recaure únicament en el tutor/a.

- Les activitats d'ensenyament i aprenentatge han de presentar-se de forma variada i atractiva, evitant les rutines i les improvisacions. Si el professorat s'habitua a treballar explicitant els objectius i continguts que es van a treballar, assenyalant els aspectes més importants, relacionant els continguts, realitzant síntesis, obligant als alumnes a explicar el que han après, iniciant les noves seqüències amb un resum de les precedents, etc., millorarà substancialment l'aprenentatge dels seus alumnes.
- Compaginar el treball expositiu amb algun treball de projectes o tallers permetrà diversificar estratègies metodològiques i facilitarà la participació dels alumnes, que podran compartir i negociar els diferents punts de vista i cercar diferents camins per resoldre una tasca, tot afavorint el treball individual i el treball de grup i promovent alhora la socialització i l'adquisició de coneixements. Tots els alumnes resultaran beneficiats amb aquestes estratègies, en especial els que tenen més dificultats.
- L'alumnat d'incorporació tardana ha de ser ajudat pel professorat, però també pels seus propis companys. Perquè això sigui possible hi ha d'haver intencionalitat i no s'ha d'esperar que aquesta ajuda sigui el fruit de la voluntarietat o la generositat d'algun company/a. L'emplaçament al davant de la classe, al costat de companys/es amb bon nivell que faciliti aprendre d'ells, donar-li responsabilitats, destacar al davant del grup els aspectes positius del seu treball, fer-lo protagonista quan la situació ho requereixi, avaluar-lo positivament, etc. són accions que repercutiran positivament en l'aprenentatge de l'alumne d'incorporació tardana, en la seva autoestima i en la seva motivació per a continuar aprenent.
- Un bon recurs per atendre la diversitat és la participació de dos professors/es dins la classe; un d'aquests professors/es pot ser el que realitza tasques de suport (professorat de pedagogia terapèutica, psicopedagog, etc.). Amb aquesta modalitat d'intervenció s'asseguren molt més les ajudes individuals i el seguiment de l'alumnat. A més, la possibilitat de compartir un mateix espai educatiu afavoreix l'enriquiment personal, amplia la visió de conjunt del grup d'alumnes, possibilita compartir dubtes, realitzar observacions d'alumnes més acurades, intercanviar informacions, materials, criteris professionals, etc. Perquè aquest treball tingui èxit és imprescindible una bona predisposició que passa per clarificar els rols de cadascú, fer una distribució de les tasques a realitzar, preparar amb antelació el treball a fi de tenir temps per adaptar les activitats i, molt especialment, per crear d'inici un clima favorable de confiança i ajuda mútua.

7.3. Suport per a l'anticipació dels coneixements

A part del professorat de les àrees, els centres compten amb d'altres recursos per a l'atenció a la diversitat com el professor/a de pedagogia terapèutica, el/la

psicopedagog/a del centre i/o de l'EAP, el professorat del SEDEC per al reforç de la llengua catalana, els professionals de l'Equip de Compensatòria i també algunes "cues horàries" de professorat. Això fa que, en funció de l'organització del centre, es pugui comptar amb agrupaments amb *ratios* més baixes, doblament de professorat, aules taller, ajuda dels especialistes, agrupaments flexibles, agrupaments per nivells, etc. Tots aquests recursos, encara que insuficients, poden servir per ajudar al treball de diversitat, però no tots aconsegueixen els mateixos objectius si no s'aclareixen prèviament els seus objectius, funcions i responsabilitats. Així, per exemple, en la utilització d'algunes "cues horàries" sobrants de professorat invertides per a treballar amb l'alumnat d'incorporació tardana ens podem trobar que per treballar la llengua els alumnes tinguin tres professors/es diferents sense coordinació prèvia sobre el treball a realitzar, i el mateix pot succeir en d'altres àrees. En ocasions, aquesta situació dificulta la realització d'un treball coherent i només serveix per tenir ocupat l'alumnat.

Per a ser efectiu, qualsevol tipus de suport que s'utilitzi necessita una planificació prèvia i aquesta planificació passa, entre d'altres aspectes, per disposar de temps suficient per a la preparació de les activitats, per a la coordinació i el seguiment. Difícilment un altre professor/a pot intervenir dins la classe si no sap que es treballarà, si desconeix els materials, si desconeix les normes bàsiques de l'aula, en definitiva, si no hi ha una bona coordinació i confiança mútua. Qualsevol professional que conegui mínimament la dinàmica d'un centre de secundària implicat a fer un treball de diversitat coherent sabrà que tots els moments de què es disposa per a la coordinació són pocs i que, precisament, en general no es disposa de temps suficient per a la realització d'aquest tipus de coordinació, la qual cosa implica, sovint, la voluntarietat personal per a fer-ho.

Si bé tots els recursos ben planificats i amb una intencionalitat concreta són útils, nosaltres destinarem aquest espai a proposar un tipus de reforç que no s'acostuma a utilitzar però que, quan s'utilitza, dona molts bons resultats: el suport dirigit a preparar les informacions que es trobaran posteriorment a la classe. Aquest és un recurs que té el seu origen en el treball amb alumnes amb deficiències auditives, però que pot ser d'utilitat per als alumnes d'incorporació tardana.

Com ja hem assenyalat en d'altres indrets del treball, un dels problemes que presenten els alumnes d'incorporació tardana és la manca de referents curriculars que els dificulta enormement entendre les explicacions de la classe. Aquesta manca d'informació prèvia fa que els alumnes no siguin capaços d'atribuir significat al contingut que se'ls presenta, sovint per la complexitat i el nivell d'abstracció que comporten moltes informacions, però d'altres vegades per no disposar d'informacions anteriors que els permeti relacionar el que saben amb el que s'està explicant. Hem de pensar que molt sovint no han treballat mai la major part dels continguts curriculars de ciències socials, ciències experimentals, tecnologia, matemàtiques, llengua, etc., que els resulten del tot nous i que en ocasions poden arribar fins i tot a trobar

"màgics". Dificilment poden atribuir significats ajustats a aquest continguts quan la distància és tan enorme i, quan això succeix, no serveix de res tornar a repetir la mateixa informació o anar més lentament; convé llavors fer un treball previ que els ajudi a comprendre millor les explicacions que es trobaran a la classe.

Aquest tipus de suport ha d'estar sota la responsabilitat, si les condicions ho permeten, del professorat d'àrea i, si és possible, del professor/a que la imparteix habitualment, encara que també pot ser assumit pels especialistes en atenció a la diversitat. Concretament, el suport consisteix a:

- Fer un treball previ de selecció dels continguts bàsics i funcionals que es treballaran a la classe a partir del llibre de text, dels apunts o d'altres materials curriculars.
- Iniciar el treball intentant esbrinar si els alumnes saben alguna cosa relacionada amb el contingut que es treballarà.
- Reconduir les informacions.
- Treballar els dubtes que puguin tenir d'informacions anteriors o actuals.
- Aportar informacions complementaries per reestructurar les idees.
- Assenyalar en el llibre, els apunts, materials curriculars, etc. les informacions claus.
- Revisar les notes del seu quadern, etc.

Aquest tipus de suport pot servir per a qualsevol àrea, però resulta especialment útil en les àrees de ciències socials i de ciències experimentals. Habitualment els alumnes d'incorporació tardana reben sempre suport en les anomenades àrees instrumentals (llengua catalana, llengua castellana i matemàtiques) i no és habitual que puguin gaudir de suports específics en àrees que per la seva informació funcional són també molt importants. També succeeix que surten parcialment de les classes mentre s'imparteixen aquestes àrees, perdent així una part important de les informacions, fet que dificulta encara més el seu aprenentatge.

La complexitat organitzativa dels centres de secundària dificulta la gestió horària dels suports i costa trobar el moment òptim per a la seva realització, però si es preveu amb temps sempre es pot trobar un espai que ho faci possible. Lògicament, no es podrà realitzar aquest tipus d'intervenció prèviament a totes les classes de ciències socials i de ciències experimentals, però només que s'aconsegueixi obtenir una hora de reforç setmanal per a cada una d'aquestes àrees es millorarà considerablement els resultats. Si tenim en compte que aquests alumnes necessiten disposar de més ajudes del que

sol ser habitual, és pot pensar en la possibilitat d'augmentar una tarda la seva permanència en el centre. Aquesta és una solució relativament habitual en el cas dels alumnes deficients auditius als centres de secundària, que comencen una hora abans o es queden alguna tarda complementària per fer aquest treball.

Com hem dit abans, l'òptim fóra que la realització d'aquest suport estigués sota la responsabilitat del mateix professor/a que imparteix l'àrea; quan això no és possible, s'ha de garantir que el professor/a que ho faci estableixi una coordinació prèvia i continuada amb el professor/a d'àrea.

7.4. Dossiers individuals

Les adaptacions dels llibres de text no sempre són possibles. Alguns dels motius que ho dificulten poden ser atribuïts al propi disseny dels materials -presència d'activitats molt tancades, poca funcionalitat dels continguts, complexitat del llenguatge, poques activitats de reforç, etc.- i també a la manca de temps per a la realització de les adaptacions, a la desorientació que manifesta el professorat o a la manca de disposició per a fer-ho.

Quan això es produeix, es fa necessari emprar una altra estratègia alternativa als llibres de text. Val a dir, però, que a nivell general els alumnes rebutgen força la realització d'activitats o la utilització de materials diferents als que s'empren habitualment a la classe. Moltes vegades els llibres de text són els únics llibres que tenen els alumnes i la qualitat del material d'un llibre sol ser molt superior a la de qualsevol material fotocopiats. Així doncs, encara que el llibre s'utilitzi poc val la pena exhaurir totes les possibilitats d'adaptació abans de passar a la realització de dossiers.

Malgrat aquestes consideracions, si s'opta per la confecció de dossiers individuals s'han de tenir en compte alguns principis per a la seva realització:

- Els continguts dels dossiers han de tenir relació amb els continguts que s'estan treballant a la classe.
- Els alumnes han de poder escoltar les explicacions generals i participar, en la mesura del possible, en les activitats grupals de la classe.
- El dossier individual ha de complementar i facilitar les informacions i la realització de les activitats individuals.
- El disseny del dossier ha de ser personalitzat i és imprescindible destinar un temps a explicar els objectius que es pretenen aconseguir i a fer un seguiment del treball, així com la correcció i avaluació de les activitats.

- El dossier individual ha de servir per fer pràctiques i consolidar aprenentatges ja treballats.
- El treball del dossier ha de ser avaluat.
- La confecció del dossier ha de ser efectuat pel propi professor/a de l'àrea amb l'ajuda, si s'escau, d'altres professionals de suport o del departament d'atenció a la diversitat.
- Per a la confecció del dossier es poden utilitzar llibres de text d'altres nivells o etapes i també d'altres materials com quaderns d'estiu. Si fem un anàlisi dels materials curriculars existents en el mercat, veurem que les informacions que apareixen al llarg dels nivells o de les etapes són molt recurrents, la qual cosa facilita força les adaptacions.
- Una bona practica és la implicació dels diferents departaments en l'adaptació dels materials. Si cada departament fa l'esforç de tenir materials adaptats, el treball es simplifica força i a la llarga l'esforç inicial queda compensat.
- El departament d'orientació i/o d'atenció a la diversitat pot col.laborar en la confecció dels dossiers, però sempre de forma compartida amb els departaments didàctics.

Totes les estratègies d'atenció a la diversitat poden ser útils si es tenen clars els seus objectius, però també poden pervertir-se amb facilitat. Per exemple, si el dossier ha estat confeccionat pel departament d'atenció a la diversitat sense la col.laboració i implicació del professor/a de l'àrea, pot succeir que l'alumne treballi sempre en solitari, no pugui resoldre sol els dubtes, no rebi cap estímul per millorar i que el treball que faci sigui incorrecte, situació que no l'ajudarà a avançar; ans al contrari, es sentirà discriminat i amb poca motivació per a implicar-se en la realització del treball. És obvi que a un alumne amb dificultats no se li pot demanar que treballi amb materials diferents, que faci l'esforç d'entendre les activitats, que faci una autocorrecció, que sigui capaç de saber si el treball que fa és correcte, etc. sense rebre cap ajuda, ja que l'únic que aconseguirem és, en el millor dels casos, tenir-lo ocupat.

També ens podem trobar situacions en les quals l'alumne disposa d'un dossier individual amb continguts que no tenen cap relació amb el que s'està treballant a la classe. No cal dir que aquesta situació encara dificulta més el seu seguiment i sovint aquest alumne només estarà presencialment a classe, però no participarà de la seva riquesa, ni de les seves interaccions.

Som conscients que el treball amb l'alumnat d'incorporació tardana dins la classe és molt complex i difícil de realitzar; però no és impossible. També és cert que aquest

treball no pot recaure exclusivament en el professorat de les àrees ni en el tutor/a i que, malgrat la manca de recursos humans, s'ha d'intentar fer un treball digne i coherent sense oblidar que estem al davant de persones que necessiten compensar les desigualtats inicials i que el seu progrés dependrà, en gran manera, de l'abordatge que es faci.

L'ajuda del departament d'orientació o de l'equip d'atenció a la diversitat és imprescindible, però la responsabilitat no pot recaure en exclusiva en els seus membres, ni tampoc podem tenir aquests alumnes segregats sistemàticament en grups separats. Una bona practica pot consistir a treballar de forma col.laborativa. Així, el departament d'atenció a la diversitat pot encarregar-se de confegir els dossiers, però perquè aquesta feina sigui eficaç cal:

- Fer una selecció prèvia dels continguts en col.laboració amb el professorat de les àrees o amb els diferents departaments; els continguts seleccionats han de tenir relació amb el treball de la classe.
- Una part del contingut del dossier pot ser treballat en grup reduït on és més fàcil la realització d'un treball individualitzat.
- La resta del material pot ser treballat a la classe amb les ajudes que calgui per part del professor/a de l'àrea o amb la participació del professorat de suport dins la classe.
- La confecció d'una graella de seguiment ajudarà a situar l'alumne i al professorat que intervé; en el cas de compartir diferents espais de treball, els mantindrà informats sobre l'evolució de l'alumne i els permetrà fer els ajustaments necessaris.
- L'avaluació també ha de ser compartida i ha de referir-se al treball del dossier i a la participació en la classe.
- L'establiment d'alguns espais de coordinació són imprescindibles per fer un treball amb unes mínimes garanties de qualitat.

8. Selecció dels continguts bàsics de les àrees de matemàtiques, llengua catalana, llengua castellana, ciències socials, ciències experimentals i tecnologia

Continuant amb l'objectiu de contribuir a millorar la situació educativa dels alumnes d'incorporació tardana dins les classes ordinàries, i sense excloure les estratègies i suggeriments que es troben en l'apartat anterior, volem incloure en aquest segona part del treball una proposta de selecció dels continguts curriculars de les àrees de

matemàtiques, llengua catalana, llengua castellana, ciències experimentals, ciències socials i tecnologia, a fi de facilitar al professorat el treball d'adaptació en aquestes àrees. Segurament pot semblar molt agosarada la realització d'aquesta proposta sense ser especialista en cap àrea curricular, però des de la perspectiva que em proporciona una llarga practica professional, les nombroses intervencions en adaptacions curriculars i els coneixements psicopedagògics de la meva especialització, penso que aquesta proposta pot ser útil per orientar i guiar els esforços del professorat de les àrees per adaptar els objectius i continguts respectius a les necessitats de l'alumnat d'incorporació tardana.

Els principis que guien la proposta estan basats en la promoció d'uns aprenentatges funcionals i en la prioritització d'uns sabers bàsics que han de permetre a l'alumnat d'incorporació tardana entendre i actuar millor en la realitat que els envolta i evitar, en la mesura del possible, el fracàs escolar i, com a conseqüència, la segregació i l'exclusió social.

Per a la realització de la proposta he partit dels Objectius Generals de l'Etapa i de cada Àrea concreta. Dins de cada àrea he intentat extreure els **objectius prioritaris** a assolir per l'alumnat i que actuen de fet, al seu torn, com a eixos vertebradors per a la selecció dels **continguts** considerats més fonamentals. La llista de continguts seleccionats continua essent molt àmplia i caldrà en cada cas concretar-la i adaptar-la a la situació i al nivell individual de cada alumne. Aquesta concreció i adaptació es facilitada pel fet de que, en la proposta, el referent fonamental per a la presa de decisions són els objectius identificats com a prioritaris. Per a cadascuna de les àrees hem assenyalat alguns materials que poden ajudar també a fer aquest treball d'adaptació i concreció.

ÀREA DE MATEMÀTIQUES

Un dels objectius prioritaris de l'aprenentatge de les matemàtiques a l'educació bàsica és que l'alumnat sigui capaç d'interpretar i actuar sobre la realitat quotidiana amb els instruments que les matemàtiques li poden proporcionar. És imprescindible saber utilitzar procediments matemàtics relacionats amb la vida diària, en l'àmbit del consum, de l'economia privada i en moltes d'altres situacions de la vida social a fi de que els alumnes siguin capaços de desenvolupar-se com a ciutadans. També és important saber usar instruments tecnològics com l'ordinador, la calculadora, etc.

Objectius prioritaris

- Utilitzar els nombres enters, decimals, fraccions i els percentatges per a resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana.
- Utilitzar estratègies per a fer servir el càlcul mental i calcular de forma exacta i aproximada.

- Utilitzar estratègies per a saber emprar les operacions matemàtiques bàsiques necessàries per a resoldre un problema i per triar la forma de càlcul més adient: càlcul mental, càlcul escrit, calculadora, tempteig, etc.
- Realitzar estimacions i amidaments triant, entre les unitats e instruments de mesura més usuals, els que s'ajusten millor a la grandària i natura de l'objecte a mesurar.
- Mesurar i calcular magnituds bàsiques per a resoldre problemes domèstics
- Realitzar i interpretar una representació espacial (croquis d'un itinerari, plànol, maqueta) prenent com a referència elements familiars i establint relacions entre ells.
- Orientar els objectes en l'espai, construir figures geomètriques usuals, plànols, maquetes, etc.
- Reconèixer formes i cossos geomètrics de l'entorn proper.
- Fer servir el llenguatge i els procediments gràfics per a la descripció i interpretació de dades e informacions diverses d'ús habitual.

Continguts de referència per a l'assoliment dels objectius prioritaris

1. Nombres i operacions

- Nombres naturals, enters, decimals i fraccionaris; percentatges, IVA, etc.
- Comptar, mesurar, ordenar, expressar quantitats, particions o relacions entre magnituds. Identificació entre decimals senzills, fraccions, etc.
- Càlcul amb nombres reals: mental, per escrit, amb calculadora. Càlcul exacte i aproximat.
- Operacions de sumar, restar, multiplicar i dividir amb nombres enters, decimals i fraccionaris senzills.
- Resoldre problemes funcionals en què s'utilitzen les quatre operacions, seleccionant la forma de càlcul apropiada i valorant l'adequació del resultat al context.
- Actitud favorable a la revisió dels resultats i correcció d'errades.

2. Mesura, estimació i càlcul de magnituds

- Unitats de mesura de magnituds: longitud, superfície, volum, capacitat, massa i temps.
- Manipulació adient dels instruments de mesura habituals.
- Instruments de mesura tradicionals i d'ús més freqüent.
- Utilització de les unitats de mesura per resoldre problemes quotidians.
- Utilització del sistema monetari aplicant les equivalències i operacions corresponents.
- Estimació de la mesura de superfícies, espais, objectes, temps, distàncies ... amb efectes pràctics.

- Cura i precisió en la utilització dels diferents instruments de mesura.

3. Representació i organització de l'espai

- Elements bàsics per a la descripció i organització de l'espai: punts, rectes i plànols.
- Utilització dels estris de dibuix habituals.
- Construcció bàsica de plànols, maquetes de figures planes i en relleu fent servir l'escala, els instruments, els materials i les tècniques habituals.
- Construcció de les figures geomètriques més usuals.
- Sensibilitat al davant de les qualitats estètiques de les configuracions geomètriques, reconeixent la seva presència en la natura, l'art i la tècnica.
- Presentació acurada dels treballs geomètrics.

4. Interpretació, representació i tractament de la informació

- Conceptes estadístics bàsics: població i mostra representativa, freqüències, probabilitat.
- Característiques bàsiques de les gràfiques: continuïtat, creixement, valors extrems, periodicitat, tendència.
- Representacions gràfiques més usuals: diagrames de barres, circulars, pictogrames, ...
- Consulta de documents per obtenir informació de tipus estadístic.
- Construcció de gràfiques a partir de dades.
- Realització funcional d'estudis estadístics senzills: elecció de la mostra, recollida de dades, representació de diagrames i elaboració d'informes.
- Valoració crítica d'algunes informacions i argumentacions socials, polítiques i econòmiques basades en dades estadístiques.

5. Història de les matemàtiques

- Informació bàsica de la història de les matemàtiques.
- Coneixement d'algunes matemàtiques importants.

Materials

Abrantes, P. et alt. (2002). *La resolució de problemes en matemàtiques*. Barcelona: Graó.

Alsina, C. et al. (1996). *Ensenyar matemàtiques*. Barcelona: Graó.

Alsina, C; Burgués, C. Fortuny, J. (1988). *Materiales para construir la Geometría*. Madrid: Síntesis.

- Calabria, M. (1990). *Juegos matemáticos*. Madrid: Akal.
- Corbalán, F. (2002). *La matemática aplicada a la vida cotidiana*. Barcelona: Graó.
- Fernández, J.; Rodríguez, M.I. (1989). *Juegos y pasatiempos para la enseñanza de la matemática elemental*. Madrid: Síntesis.
- Fisher, R.; Vince, A. (1990). *Investigando las matemáticas*. Madrid: Akal.
- Gete-Alonso, J; Del barrio, V. (1988). *Medida y realidad*. Madrid: Alhambra.
- Giménez, J. Et alt. (2001). *Matemáticas en Europa: diversas perspectivas*. Barcelona: Graó.
- Goñi, J. M. Et al. (2000). *El currículum de matemáticas en los inicios del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Hernán, F. Et alt. (1998). *Recursos en el aula de Matemáticas*. Madrid: Síntesis.
- Segarra, LL. (2000). *Problemates*. Recull de problemes matemàtics per a totes les edats. Barcelona: Graó.
- Torra, M. Et altres. (1994). *Matemáticas (tres ciclos)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Mare Nostrum.
- Udina, F. (1989). *Aritmética y calculadoras*. Madrid: Síntesis.

ÀREA DE LLENGUA CATALANA

Les funcions bàsiques del llenguatge, la comunicació i la representació, han de permetre la construcció de la representació de la realitat física i social, així com la comunicació de desigs, sentiments, interessos i també el control de les accions pròpies i les alienes. La comunicació és una funció essencial del llenguatge en l'intercanvi social i el desenvolupament de la capacitat lingüística depèn en gran mesura de l'intercanvi comunicatiu amb els companys i amb el professorat dins del marc escolar. El llenguatge també està vinculat al pensament i, en particular, al coneixement. Mitjançant el llenguatge ens comuniquem amb nosaltres mateixos, analitzem els problemes, organitzem la informació de què disposem, elaborem plans, emprenem processos de decisió, en definitiva, regulem i orientem la nostra pròpia activitat.

Tots els experts coincideixen a afirmar la importància del llenguatge per a l'adquisició

dels aprenentatges i insisteixen que la col.laboració de les altres àrees curriculars és decisiva per al desenvolupament harmònic de les habilitats lingüístiques.

L'ensenyament de la llengua ha de ser, per tant, competència de tot el professorat, essent els especialistes de llengua els responsables de treballar els continguts pròpiament lingüístics. Des d'aquest punt de vista, es pot afirmar que en totes les àrees, al realitzar aprenentatges específics, s'aprèn també llengua.

L'entorn lingüístic en el qual viuen els alumnes, juntament amb els factors culturals i socioeconòmics, comporta diferències importants en la seva competència lingüística. Aquestes diferències són encara més significatives en el cas de l'alumnat d'incorporació tardana. És important assumir aquesta realitat i propiciar la creació de patrons lingüístics que permetin ampliar les possibilitats de comunicació i d'inserció social. El paper del professorat és essencial per a l'enriquiment i la correcció del llenguatge dels seus alumnes.

Malgrat els avenços assolits en la consolidació de l'aprenentatge del català, encara s'observen desequilibris importants en la presència social d'aquesta llengua en determinats entorns. Aquesta situació fa que, per a molts alumnes, l'únic accés a l'aprenentatge i ús del català sigui l'escola, que juga per tant un paper fonamental en l'assoliment de l'equilibri lingüístic i la integració de la població escolar amb llengua materna estrangera. És important posar molt èmfasi sobre la funcionalitat del treball en aquesta àrea per tal d'aconseguir l'extensió i la generalització del seu ús a contextos que vagin més enllà de l'aula i de l'escola.

Objectius prioritaris

- Participar en situacions comunicatives pròpies de la vida escolar: assemblees, exposicions, debats, activitats de grup, etc.
- Assolir els hàbits convencionals en situacions de comunicació oral: petició de paraula, respectar torns, adequació del to i varietat de registres segons les situacions.
- Comprendre el sentit dels missatges orals habituals.
- Reproduir textos orals senzills (poemes, cançons, textos breus en prosa, etc.) amb adequació de pronúncia, ritme i entonació.
- Comprendre un text mitjançant la utilització d'estratègies i habilitats de comprensió lectora.
- Llegir en veu alta textos escrits amb una pronúncia, dicció, entonació i ritme prou adients.
- Redactar textos diferents, amb aplicació dels aspectes formals i adequació de registres a la intenció i situació comunicativa.
- Integrar als textos escrits les normes ortogràfiques bàsiques fent servir els suports tècnics per resoldre dubtes (diccionari, corrector ortogràfic).
- Produir textos escrits segons un pla prèviament establert i revisar-los com a via per

millorar el text.

- Fer ús de l'escriptura amb diverses finalitats, per comunicar-se amb els altres i com a instrument d'aprenentatge.

Continguts de referència per a l'assoliment dels objectius prioritaris

1. Comunicació oral

- Necessitats de comunicació i intenció comunicativa.
- La llengua oral com a font d'informació, de coneixement, de plaer, de persuasió, de manipulació, etc.
- Tipus i formes de discurs en la comunicació oral: monòleg, exposició, diàleg, conversa, entrevista, col.loqui, debat, taula rodona, dramatització, etc.
- Registres i usos socials de la llengua oral: expressions d'ús freqüent, convencions socials en la conversa, etc.
- Diversitat lingüística: les diferents llengües i cultures dins la societat.
- Mitjans de comunicació audiovisuals (ràdio, televisió): entrevista, debat, col.loqui, informatius, documentals, etc.
- Comprensió de diversos tipus de missatges orals.
- Producció de missatges orals per explicar, comunicar, argumentar, formular, descriure, etc.
- Diferenciació de les idees principals i secundàries.
- Organització del propi discurs.
- Participació en l'intercanvi comunicatiu i confrontació d'opinions.
- Elaboració, expressió i justificació de l'opinió personal.
- Lectura expressiva en veu alta: entonació, pauses, etc.
- Valoració de la llengua oral com a instrument per a satisfer les necessitats de comunicació.
- Receptivitat i respecte per les opinions alienes.
- Interès, esforç i autoexigència en l'elaboració de les produccions orals pròpies; reconeixement de l'error com a part integrant del procés d'aprenentatge.
- Actitud crítica i rebuig de les expressions que impliquen qualsevol tipus de discriminació per raó de sexe, raça, religió, etc.
- Interès per participar en activitats orals adaptant el contingut i la forma al context.

2. Comunicació escrita

- Necessitats de comunicació i intenció comunicativa.
- La llengua escrita com a font d'informació, coneixement, plaer, persuasió, manipulació, etc.
- Característiques gràfiques de la llengua escrita.
- Tipus i formes de discurs en la comunicació escrita. Estructures textuais bàsiques: narració, descripció, exposició, argumentació, diàleg, etc.

- Estructura dels codis no verbals presents en la llengua escrita: còmics, publicitat, etc.
- Identificació de les característiques gràfiques de la llengua escrita.
- Planificació dels processos de producció de la llengua escrita.
- Avaluació i regulació del propi procés d'aprenentatge de la llengua escrita.
- Comprensió de tipus de text bàsics: literaris, científics, periodístics, etc.
- Organització del propi discurs.
- Producció i correcció de diferents tipus de textos escrits usuals de forma coherent i cohesionada.
- Utilització de diferents fonts d'informació: diccionaris, enciclopèdies, noves tecnologies, models d'escrits, biblioteques, etc.
- Valoració de la llengua escrita com a instrument per a satisfer una àmplia gamma de necessitats de comunicació.
- Interès i esforç en l'elaboració acurada i sistemàtica de les produccions escrites pròpies.
- Respecte i rigor per les convencions de la norma escrita.
- Interès i hàbit per la lectura com a font d'informació, aprenentatge, coneixement i plaer.
- Receptivitat, interès i respecte per les opinions alienes expressades a través de la llengua escrita.
- Actitud crítica i rebuig envers els escrits que impliquin qualsevol tipus de discriminació i actituds agressives per raó de sexe, raça, religió, etc.
- Disposició per demanar ajuda dels altres.

3. La llengua i la cultura com a objectes de coneixement

- La comunicació humana.
- Llengua i cultura com a elements del patrimoni cultural: arts populars, pintura, arquitectura i literatura.
- Elements de contrast entre les diferents llengües i cultures: tradicions, fets històrics, folklore, etc.
- Normes ortogràfiques.
- Oració simple i composta.
- Coneixement i utilització d'eines per a la correcció de textos: diccionaris, correctors informàtics.
- Comparació de llengües i cultures diferents per conèixer millor la pròpia.
- Interès i apreciació del coneixement de les llengües i cultures com a diferents maneres de veure i estructurar el món i fomentar la tolerància, la integració i la no-violència.
- Actitud positiva i respectuosa envers la diversitat de llengües i cultures.
- Respecte i valoració de les normes de correcció.

4. Literatura

- La literatura com a instrument de transmissió i de creació cultural i com a expressió històrico-social.
- Lectura d'algunes obres fàcils i representatives.
- Interès i gust per la lectura d'alguns textos literaris de diferents gèneres, especialment contemporanis.
- Valoració i respecte pels llibres com a eina transmissora de la cultura.

Materials

Alcoverro, C. (1993). *Els tallers d'escriptura. Una alternativa a l'ensenyament de la literatura*. Barcelona: Barcanova.

Alberdi, N. (2001). *Projecte Fem de periodistes*. Departament d'Ensenyament.
<http://www.xtec.es/orienta/periodistes/act-5.pdf>.

Badia, D.; et altres (1985-90) *Llibretes autocorrectives de vocabulari*. Vic: Eumo.

Badia, D.; Vilà, N. (1984). *Jocs d'expressió oral i escrita*. Vic: Eumo.

Bernal, M.C.; Cadina, F. (1988). *Models d'exercicis per a treballar amb el diccionari*. Vic: Eumo.

Cassany, D. et altres (1990). *Escriure. (3 quaderns)*. Barcelona: Cruïlla.

Cassany, D. et altres (1991). *Llegir. (2 quaderns)*. Barcelona: Cruïlla.

Comelles, S. (2001). *100 jocs de vocabulari*. Barcelona: Eumo.

Díez de Ulzurum. A. (1998). *L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista. Vol I. Activitats per a l'aula: textos funcionals i contes*. Barcelona: Graó.

Díez de Ulzurum. A. (1998). *L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista. Vol. II. Activitats per fer a l'aula: llenguatge publicitari, periodístic, del còmic, popular, poètic i de la correspondència*. Barcelona: Graó.

Departament de Cultura (1999). *Nivell lliure per a la llengua catalana*. Barcelona: Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2001). *Curs d'actualització de l'ensenyament/aprenentatge de la lectura i l'escriptura*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Duran, T. (2001). *Quinzemons. Recull de contes interculturals per a l'escola*. Barcelona: Graó.

Solans, E.; Tomàs, G. (1996). *Estructures comunes I. CV ESO*. Lleida: Pagès Editors.

Sunyol, V. (1992). *Màquines d'escriure. Recursos per a la creativitat escrita*. Vic: Eumo.

ÀREA DE LLENGUA CASTELLANA

En una societat bilingüe com la nostra, els alumnes han de ser capaços, en acabar l'educació bàsica i obligatòria, de dominar les dues llengües, el català i el castellà. Com hem assenyalat anteriorment, però, l'ús de la llengua catalana no està ni de lluny generalitzada, cosa que exigeix molts esforços de l'escola per aconseguir la seva consolidació.

En determinats entorns és bastant freqüent observar que els alumnes fan servir la llengua catalana únicament en situacions d'aprenentatge formals, mentre que la usen molt poc per comunicar-se de forma espontània entre ells en situacions d'esbarjo o en el seu context social habitual. Aquest fet fa que tinguin un nivell d'expressió oral poc fluid i utilitzin un vocabulari poc ric; el mateix succeeix amb la lectura i l'escriptura.

A aquesta situació li hem d'afegir que sovint tenen també un domini deficitari de la seva llengua materna, el castellà en la major part dels casos, i d'altres llengües en el cas de l'alumnat d'incorporació tardana. Des del meu punt de vista, és erroni pensar que pel fet d'utilitzar la llengua castellana en les relacions informals els alumnes ja la coneixen i que continuaran aprenent-la en el seu context social habitual. En una societat bilingüe català-castellà és imprescindible afavorir, des de molt aviat, l'adquisició de les dues llengües. Està demostrat que el contacte de llengües és un fet social i educatiu positiu i que un treball sistemàtic d'ambdues llengües té efectes positius en el desenvolupament global dels alumnes.

Els experts en llenguatge assenyalen que les actuacions sobre una de les llengües repercuteix sobre les altres, però això no es produeix si no es potencien activitats específiques d'ensenyament. Per aconseguir un domini real de les llengües catalana i castellana és imprescindible la realització d'un plantejament global de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua. Aquest plantejament només és possible si, des de l'inici de l'aprenentatge, es planifica amb rigor un treball de sistematització actuant sobre els aspectes que les dues llengües tenen en comú i sobre el que les diferencia. Molts objectius i continguts lingüístics, ja siguin conceptes, procediments i especialment actituds, poden treballar-se de forma conjunta, ja que fan referència a habilitats bàsiques de les dues llengües. Si es treballa de forma integrada, molts aprenentatges són generalitzables, per exemple el treball de sintaxi, les exposicions orals, els

resums, etc. Altres, en canvi, com la fonologia, el lèxic, l'ortografia i la literatura, caldrà treballar-los de forma específica. Així mateix, cal fer atenció a les interferències que, sense dubte, es produeixen en una situació d'aprenentatge bilingüe.

Treballar els aspectes semblants i diferencials de la llengua catalana i la llengua castellana ajudarà a millorar i a consolidar el seu aprenentatge; per contra, voler aïllar les llengües per evitar interferències és ignorar com es produeixen els processos d'aprenentatge i la funció de la interllengua.

En el cas dels alumnes d'incorporació tardana, l'aprenentatge de la llengua és encara més complex a causa que han d'aprendre en poc temps dues llengües noves al mateix temps. Si tenim en compte les dificultats que alguns alumnes autòctons de nivells socioculturals desfavorits tenen per dominar les dues llengües, tot i haver tingut una escolaritat normalitzada, no pot sorprendre la dificultat que suposa per a l'alumnat d'incorporació tardana l'assoliment d'aquest objectiu. A tot l'anterior s'afegeix el fet de que a l'Educació Secundària Obligatòria aquest alumnat no només ha de poder comunicar-se amb fluïdesa, sinó que ha de poder accedir al coneixement a través del llenguatge.

Aquestes reflexions han d'ajudar a prendre decisions sobre els objectius i continguts prioritaris a treballar i que, en síntesi, han d'incidir sobre la funcionalitat de l'aprenentatge primant l'ús de la llengua oral i escrita catalana i castellana, deixant en segon terme els coneixements de caràcter més teòric. Els centres han de tenir en compte la situació sociolingüística del seu alumnat i revisar o elaborar el projectes lingüístics en funció d'aquesta situació i tenint en compte que, si bé la presència de col·lectius d'alumnes immigrants és encara minoritària, ben aviat aquest fenomen passarà de ser excepcional a ser habitual. Penso que ha arribat el moment de deixar de banda les improvisacions per passar a fer un treball molt més rigorós que permeti el desenvolupament de les habilitats necessàries per a poder-se comunicar de forma activa en la societat en la qual viuen els alumnes.

La col·laboració des de totes les àrees és imprescindible, així com la potenciació de recerques d'estudi, elaboració de materials, augment de suports especialitzats, etc. L'estudi del que es fa a d'altres països que han afrontat aquesta situació des de fa temps pot il·luminar la presa de decisions i obrir noves vies de treball sense haver de partir de zero.

Objectius prioritaris

- Expressar-se progressivament en castellà amb una certa correcció fonètica, gramatical i lèxica.
- Utilitzar el castellà per formular, comunicar, argumentar i descriure, adequant el contingut i la forma del missatge a la intencionalitat comunicativa, als destinataris i

a la situació.

- Comprendre missatges, idees, expressions, fets, situacions, esdeveniments, etc. en castellà oral i escrit.
- Formalitzar els coneixements de llengua castellana a fi de generalitzar progressivament el seu ús més enllà de l'aula i de l'escola.
- Escriure en castellà amb progressiva correcció morfosintàctica i ortogràfica.
- Fer ús de la lectura com a mitjà per informar-se, per obtenir nous coneixements i com a lleure.
- Fer ús de l'escriptura amb diverses finalitats, per comunicar-se amb els altres i com a instrument d'aprenentatge.
- Utilitzar tècniques de comparació amb el català, per ajudar-se amb el joc de semblances i diferències fòniques, lèxiques i culturals, etc.
- Sistematitzar l'ús de l'ortografia bàsica.
- Utilització de noves tecnologies de comunicació escrita: processadors de textos, correu electrònic, fax, xarxes informàtiques, etc.

Continguts de referència per a l'assoliment dels objectius prioritaris

1. Comunicació oral

- Participació en converses, diàlegs i debats, i utilització de les habilitats i regles adients: atenció, concentració, torn de paraules, adequació de la resposta a les intervencions, etc.
- Comprensió oral de diferents textos i missatges: instruccions, avisos, demandes, exposicions sobre un tema, notícies, narracions, descripcions, etc.
- Producció de textos i de frases correctament estructurats.
- Desig de comunicar-se i de fer-se entendre.

2. Comunicació escrita

- Comprensió de textos escrits a partir del propi bagatge d'experiències, sentiments i coneixements rellevants.
- Utilització d'estratègies que permetin resoldre dubtes en la comprensió de textos: rellegir, avançar, consultar el diccionari, buscar informació complementària, demanar ajuda, etc.
- Lectura de textos en veu alta emprant progressivament la pronúncia, el ritme i l'entonació adequades al seu contingut.
- Lectura de textos literaris contemporanis fàcils.
- Utilització de diversos recursos i fonts d'informació escrita: biblioteca, fullets, prospectes, premsa, etc. per a satisfer necessitats concretes d'informació i d'aprenentatge.
- Producció de textos escrits bàsics i utilització de textos de suport en el procés de producció: diccionari, fitxes de consulta, llibretes ortogràfiques personals, textos

model, etc.

3. Anàlisi i reflexió sobre la llengua

- Identificació de semblances i diferències bàsiques de la fonètica, l'ortografia i el lèxic entre la llengua castellana i la llengua catalana

Materials

Badía, J. et altres (1986). *Tintero*. Barcelona: Teide.

Bernal, M.C. et altres (1989). *Primer diccionario*. Vic: Eumo.

Bonet, R.; Rincón, F. (1987). *Ortografilandia (I,II,III)*. Barcelona: Teide.

Equipo PRAGMA (1989). *Para empezar A,B. Esto funciona A, B*. Madrid: Edi-6.

Gimeno, P et altres (1988). *Tinglado-4: Puesta a punto de la lectura*. Barcelona: Teide.

Mesanza, J. (1992). *Taller de ortografía*. Madrid: Casals.

Mesanza, J. (1990). *Palabras que peor escriben los alumnos*. Madrid: Escuela Española.

Miquel, L.; Sans, N. (1991). *Como suena. 1. Nivel Básico. Como suena. 2. Nivel intermedio*. Madrid: Difusión.

Tió, J.; Besora, R. (1993). *Parchís ortográfico*. Barcelona: Aura Comunicació.

Santos Gargalo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/libros.

VV.AA. (2000). *Una rayuela. Guía didáctica*. Madrid: SGEL.

ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS

El currículum de ciències socials pretén “estar al servei de la formació i maduració d'individus crítics, tot potenciant-ne capacitats, coneixements, habilitats i actituds que els siguin útils a la vida quotidiana; per comprendre millor la societat, el món d'avui i saber-hi optar”. Se'n subratlla també la interdisciplinarietat en l'organització dels continguts amb un mateix objecte d'estudi: l'home en societat en un determinat espai i temps.

Les ciències socials estan farcides de valors, ideologies, confrontacions socials, etc. i la manera d'abordar-les, malgrat una pretesa neutralitat, mai és del tot objectiva ni neutra. Si tenim en compte la pluralitat social actual, cal ser especialment curosos en el seu abordatge i en les interpretacions diverses i, en ocasions, contradictòries segons l'enfocament ideològic del que es parteixi. És des del respecte de la realitat plural que cal abordar el seu ensenyament, tenint en compte les diverses formes de viure, els esdeveniments, les desigualtats socials, les diferents realitats entre el món occidental i l'oriental, les dones i els homes, la vida domèstica, la riquesa i la pobresa, etc.

Una societat plural comporta punts de vista i formes de vida diferents, sovint molt contrastades; però tant important com l'adquisició de coneixements és l'objectiu de formar persones tolerants i respectuoses envers els altres, disposades a comportar-se d'acord amb els valors democràtics de la nostra societat, rebutjar les discriminacions i les formes d'opressió, reconèixer i respectar les diferents identitats individuals i col·lectives, valorar i respectar el medi ambient, respectar la cultura pròpia i aliena, etc. El que importa, en definitiva, és educar en la construcció de criteris, valors i formes d'actuar autènticament democràtics.

Todorov, en el seu llibre *Nosotros y los otros*, afirma que difícilment la societat pot avançar si estudiem només com han estat les coses i no com han de ser:

“... Quizá mejor que otros, Montesquieu y Rousseau comprendieron las complejidades de la vida humana y formularon un ideal más noble; sin embargo, no encontraron una panacea, una solución a todos nuestros problemas. Y es que sabían que, aun cuando la equidad, el sentido moral, la capacidad por elevarse por encima de uno mismo, son lo propio del hombre, también lo son el egoísmo, el deso de poder, el gusto por las soluciones monolíticas. Los “defectos” del individuo, al igual que los de la sociedad, son características intrínsecas de ellos, de la misma manera que lo son sus más grandes cualidades. Así, pues, nos incumbe a todos tratar de hacer prevalecer en nosotros mismos lo mejor, por encima de lo peor ... La sabiduría no es ni hereditaria ni contagiosa: se llega a ella en mayor o menor grado, pero siempre y solamente gracias a uno mismo y no por el hecho de pertenecer a un grupo o a un Estado. El mejor régimen del mundo no es nunca más que el menos malo y, aun cuando uno viva en él, todavía queda todo por hacer. Aprender a vivir con los otros forma parte de esa sabiduría.”

(Todorov, 1991)

Objectius prioritaris

- Localització dels trets físics bàsics més destacables (clima, relleu, vegetació,

aigües) que configuren els grans medis naturals del territori de Catalunya, Espanya i, si s'escau, d'altres països.

- Conèixer les característiques generals de la població de Catalunya i Espanya, i els moviments, la distribució i els assentaments dels grups socials que les configuren.
- Reconèixer les activitats (econòmiques, polítiques, culturals, etc.) i les produccions bàsiques de Catalunya i Espanya.
- Conèixer alguns trets dels grans períodes de la història de la humanitat i les transformacions més importants experimentades a Catalunya i a Espanya al llarg del temps.
- Descriure l'evolució d'alguns aspectes característics de la vida quotidiana de les persones (vestit, habitatge, treball, eines, mitjans de transport, etc.) en les principals etapes històriques de la humanitat.
- Identificar les principals activitats econòmiques de l'entorn associant-les als sectors de producció i a algunes característiques del medi natural.
- Descriure l'organització, funcions i forma d'elecció d'alguns òrgans de govern del centre escolar, del Municipi, la Comunitat Autònoma i l'Estat.
- Conèixer els principals organismes de la Comunitat Europea.
- Conèixer les diferents formes de participació democràtica.
- Conèixer els drets i els deures de les persones.
- Conèixer els drets i els deures dels treballadors.
- Reconèixer la pluralitat i la varietat de formes de vida, codis morals, creences i manifestacions culturals del món actual. Mostrar actituds respectuoses envers les persones que mantenen punts de vista diferents.
- Demostrar sensibilitat envers els problemes que afecten la humanitat, relacionats amb la subsistència, la seguretat i la defensa de les llibertats dels individus i dels pobles, actuant tant com sigui possible en la construcció i la defensa dels drets humans, la pau, la solidaritat i els valors democràtics, rebutjant qualsevol forma de discriminació, opressió i violència.
- Conèixer alguns dels riscos i problemes medioambientals més greus a Catalunya, a Espanya i a d'altres països representatius.

Continguts de referència per a l'assoliment dels objectius prioritaris

1. Humanitat i medi físic

- El medi ambient i la seva conservació.
- El planeta terra. Coneixement de la situació de la terra en el sistema solar i les conseqüències que comporta el moviment del planeta. Reconeixement sobre el globus terraqüi de l'emplaçament dels continents, mars i alguns països.
- Components bàsics del medi físic i localització d'alguns d'ells: el relleu, la xarxa hidrogràfica, la vegetació i el clima. Catalunya i Espanya.
- Paisatges naturals i paisatges humans. Interacció entre el medi i els éssers humans. Els problemes de degradació del medi i mesures correctores.

- Aprofitament dels recursos naturals.
- Conèixer les diferents aportacions ètniques i culturals que han configurat la personalitat dels diferents territoris catalans i espanyols: Grècia, Roma, l'Íslam
- Anàlisi de casos de transformació d'un mateix paisatge al llarg del temps.
- Valoració de la diversitat de paisatges, naturals, rurals i urbans de Catalunya i Espanya com una riquesa natural i cultural que és necessari cuidar i preservar.

2. Ocupació del territori: demografia, hàbitat i urbanisme

- Distribució de les persones en el territori.
- Moviment natural de la població: natalitat i mortalitat.
- Moviments migratoris de la població.
- Presa de consciència dels greus problemes relacionats amb els desequilibris demogràfics i les grans desigualtats econòmiques entre els diferents països de la terra.
- Valoració de l'aportació que comporten les immigracions i els moviments de població.
- Rebuig enfront del repartiment desigual dels recursos entre els pobles del Planeta i solidaritat amb aquells que pateixen la manca de recursos i aliments.
- Rebuig de les desigualtats socials provocades pel lloc de naixement o de residència.
- Tipus d'hàbitat i formes d'ocupació del territori: pobles, ciutats, grans aglomeracions urbanes.
- Distribució de la població. Desequilibris territorials.
- Evolució històrica de la població.

3. Transformació i explotació del territori: activitats econòmiques i progrés tècnico-científic

- Distingir entre agricultura de subsistència i mercat.
- Explicar les causes bàsiques de la fam i el desnodriment en el món d'avui.
- Conèixer les principals característiques de l'agricultura, ramaderia i pesca a Catalunya.
- Transport i comunicacions.
- Grans blocs econòmics mundials. Països rics i països pobres.
- Reconeixement del caràcter finit dels recursos naturals i de la necessitat de racionalitzar-ne l'ús, conservar-los i renovar-los.
- Valoració de les professions i de la contribució que fan al benestar del conjunt de la col·lectivitat.
- Consum moderat, estalvi i preparació per a la vida econòmica.

4. L'organització dels homes i del territori: política i societat

- Organitzacions socials, grups socials; lleis, normes i valors socials. Comunitat familiar, comunitat escolar, comunitat d'amics. Senyals d'identitat i cohesió dels grups.
- Condicions de vida. Marginació social, ètnica i sexual.
- Formes d'organització social. Evolució de les estructures socials al llarg del temps.
- L'organització política i administrativa catalana. L'Estatut d'Autonomia de Catalunya.
- L'espai polític i administratiu del territori espanyol. La Constitució espanyola.
- Drets i deures dels ciutadans i ciutadanes.
- Poder local. Participació.
- Els sindicats. Drets i deures dels treballadors.
- Règims i sistemes polítics. Els sistemes autoritaris: comunisme, feixisme. Les democràcies.
- La Comunitat Europea.
- Actituds i pràctiques que s'esperen d'un bon ciutadà pel que fa al compliment de les lleis i normes de convivència.
- Solidaritat amb els pobles que pateixen situacions d'autoritarisme o de privació de llibertats.
- Definir els trets elementals dels sistemes capitalistes i socialistes
- Valoració crítica de la divisió social i sexual del treball i les professions.
- Mercat i economia privada. Treball i organització social. L'empresa.
- Economia pública. Impostos. Fiscalitat.
- Conèixer els conceptes econòmics d'ús comú: pressupost, impost, renda, etc.

5. La culturalització del territori: cultura i manifestacions artístiques

- Multiculturalisme. Diversitat de manifestacions culturals.
- Valoració del fet multicultural, de pensament, de llengua, etc. com un patrimoni de la humanitat i una riquesa que cal protegir entre tots.
- Interès per conèixer d'altres cultures.
- Rebuig per formes de pensar dogmàtiques i etnocèntriques. Factors que estan al seu origen.
- Conèixer les principals manifestacions artístiques a Catalunya.
- Anàlisi comparativa d'algunes diferències culturals entre la nostra societat i les altres.
- Interès i gust per conèixer i observar produccions culturals i artístiques.
- Valoració i respecte pel patrimoni.
- Cooperar en la consecució d'interessos que beneficiïn la comunitat.
- Lluitar per la pau.
- Lluitar per la defensa dels drets humans fonamentals de la persona.
- Rebuig de qualsevol forma de discriminació de persones, per raó de procedència social, sexe, nacionalitat, llengua o altres trets diferencials.
- Interès per participar en assumptes col·lectius i acceptació de responsabilitats.

- Principals problemes morals del nostre temps: violència social, accés al treball, atur, consumisme, marginació, discriminació, fanatisme, conculcació de drets i llibertats, drogoaddiccions.

6. Història de la humanitat fins a l'època contemporània

- Evolució al llarg de la història d'algun aspecte significatiu de la vida humana: formes de vida quotidiana, història de la família pròpia, comunicacions i mitjans de transport, alimentació i vestits, nombre d'habitants, conflictes i formes de solucionar-los.
- Grans períodes històrics: societats primitives, món clàssic grec i romà, societat islàmica, expansió colonial, revolució industrial, etc.
- Transformacions del segle XX.
- El desenvolupament tecnològic i les seves repercussions en el món del treball.
- Valoració dels guanys i de les limitacions que comporten els grans canvis experimentats en les societats contemporànies.
- Confrontacions polítiques internacionals.
- Debats sobre problemàtiques del present, amb recerca de formes de solució raonades.

Materials

Ábalo, V. Et alt. (1989). *Una mochila para Iberoamérica*. Madrid: MEC.

Albadalejo, J.J. (1997). *Educar en valores a través del cine*. Murcia: De Jáudenes.

ATLAS BASICO SANTILLANA. (1986). Madrid: Santillana.

ATLAS DEL MUNDO AGUILAR (1991). Madrid: Aguilar/El País.

ATLAS GAIA DE LA GESTIÓN DEL PLANETA (1987). Madrid: Hermann Blume.

ATLAS VISUAL DEL MUNDO (1991). Madrid: Bruño.

AA.VV. (1988). *SABER*. Barcelona: Edibook.

AA.VV. (1992). *Peters Atlas*. Barcelona: Vicens Vives.

Colección : *Érase una vez ...* (1991). Barcelona: Planeta-Agostini.

Colección: *¿Qué sé?* Barcelona: Oikos-Tau.

Colección: *Altea*. (1991). Madrid: Biblioteca Visual.

- Colecció: *La Mirilla* (1987). Barcelona: Onda.
- Colecció: *Por favor, mejoremos la convivencia* (1990). Barcelona: Claret.
- Comes, P; Hernández, F.X. (1986). *Tintero*. Barcelona: Teide.
- Departament d'Ensenyament. *Col.lecció de Vídeos Didàctics*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Dupré, J.P.; Eguía, C.R. (1992). *Enciclopedia Mega Junior*. Madrid: Rialp.
- Durán, F. (1985). *Petita història d'en Gaudí*. Barcelona: Mediterrània.
- Earth Works Group (1992). *50 coses senzilles que tu pots fer per a salvar la Terra*. Barcelona: Blume-La Caixa.
- Equipo Claves (1992). *En un mundo de diferencias ... Un mundo diferente*. Madrid: Curz Roja Juventud.
- Ferrer, J. (1984). *Institucions de Catalunya*. Barcelona: Martín Casanovas.
- Ferrés, J. (1998). *Com veure la TV? Material didàctic per infants i joves. III-La Publicitat*. Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Fundació Bofill. *Col.lecció de Vídeos Didàctics*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Fundació Bofill (2001). *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Guías Praxis para el profesorado de ESO Ciencias Sociales (2001). *El racismo en la sociedad actual*. Barcelona: CISS PRAXIS, Educación.
- INTERMÓN (1990). *Maleta pedagògica redescubrir América*. Barcelona: Intermón.
- Molas, J. (1990). *Paisatges de Catalunya*. Barcelona: Departament de Comerç, Consum i Turisme. Generalitat de Catalunya.
- Noël, E. (1988). *Les institucions de la Comunitat Europea*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Obach, X.(1998). *Com veure la TV? Material didàctic per a infants i joves. II-Els Informatius*. Consell de l'Audiovisual de catalunya (CAC). Barcelona: Generalitat de

Catalunya.

Peters, A. (1991). *Atlas del mundo. Por primera vez el mundo en sus verdaderas proporciones*. Barcelona: Vicens Vives.

Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata.

Reig, D. (2001). *Quan viatjar no és un plaer*. Barcelona: Pau Education.

SOS Racisme (1998). *Igualtat per viure, Diversitat per conviure*. Crèdit variable Ensenyament Secundari Obligatori. Barcelona: Àrea Pedagògica de SOS Racisme-Catalunya.

Torremocha, M.A. (1985). *La Constitución: juego y aprendo*. Madrid: Popular.

UNICEF. (1978). *El libro de los derechos del niño*. León: Nebrija/UNICEF.

Vergés, O. (1979). *Història de Catalunya*. Barcelona: Llabor.

Vergés, O. (1978). *El govern dels catalans: la Generalitat*. Barcelona: L'Abadia de Montserrat.

Vilarrasa, A. et al. (1991). *Espacio y tiempo*. Barcelona: Editorial Onda.

ÀREA DE CIÈNCIES EXPERIMENTALS

El coneixement de les ciències experimentals capacita els alumnes per comprendre la realitat natural i poder intervenir en ella. En el transcurs de l'últim segle, les Ciències Experimentals han anat incorporant-se progressivament a la societat i a la vida social, i són essencials per a entendre la cultura contemporània per les seves contribucions a la satisfacció de necessitats humanes.

En aquesta àrea, a l'igual que en anteriors, és important prioritzar els procediments i el desenvolupament d'actituds en relació al medi i a la seva conservació, així com al millor coneixement del propi cos i a la implantació d'hàbits de cura i salut corporal.

Objectius prioritaris

- Identificar i localitzar els principals òrgans implicats en el desenvolupament de les funcions vitals del cos humà, establint algunes relacions fonamentals entre aquestes i determinats hàbits d'alimentació, d'higiene i de salut.
- Utilitzar els coneixements bàsics sobre el funcionament del cos humà per a

- desenvolupar hàbits de cura i salut corporal.
- Acceptar les pròpies possibilitats i limitacions.
 - Valorar els beneficis dels hàbits d'alimentació, d'higiene i d'exercici físic.
 - Valorar les repercussions negatives d'algunes activitats socials com ara l'alimentació desequilibrada, el sedentarisme, l'alcoholisme, la drogoaddicció, el tabaquisme, etc.
 - Identificar, a partir d'exemples de la vida diària, alguns dels principals usos que les persones fan dels recursos naturals (aire, sol, terra), assenyalant alguns avantatges i inconvenients que es deriven del seu ús.
 - Identificar els principals animals i plantes de l'entorn aplicant el coneixement de la seva morfologia, alimentació, marxa i reproducció.
 - Contribuir a la conservació i a l'equilibri del medi natural.
 - Fer servir alguns instruments habituals del laboratori.
 - Interpretar alguns fenòmens naturals amb suport de maquetes, globus terraqüi, dibuixos del sistema solar, etc.
 - Muntar circuits elèctrics senzills amb piles, resistències i interruptors.
 - Establir diferències entre sexualitat i reproducció en les persones i aplicar els coneixements sobre el funcionament dels aparells reproductors a la comprensió del fonament d'alguns mètodes de facilitació de la procreació i de control de la natalitat, així com la necessitat d'adoptar mesures d'higiene i salut en les activitats sexuals.
 - Amb ajuda d'indicadors, determinar l'existència de fenòmens de contaminació, desertització, disminució de l'ozó, esgotament dels recursos i extinció d'espècies, assenyalant algunes alternatives per a promoure un ús més racional de la Natura

Continguts de referència per a l'assoliment dels objectius prioritaris

1. Matèria i materials

- Utilització d'alguns instruments de mesura senzills: balances, termòmetre, provetes, etc.
- Acceptació de les normes de seguretat en la utilització de productes i material de laboratori.
- Sensibilitat per l'ordre i per la neteja i conservació dels instruments i materials emprats.

2. L'energia

- Fonts d'energia.
- Mitjans de transmissió: calor, corrent elèctric, ones, etc.
- Utilització i aprofitament de l'energia.
- Energies alternatives.
- Valoració de la importància de l'energia en les activitats quotidianes i la seva

repercussió sobre la qualitat de vida i el desenvolupament econòmic.

- Presa de consciència de la limitació dels recursos energètics.

3. Els organismes

- Diversitat d'éssers vius: diversitat de plantes, diversitat d'animals.
- Importància de les plantes i dels animals per a l'ésser humà.
- Funcions de nutrició, de relació i de reproducció.
- Utilització de tècniques per criar animals i conrear plantes.
- Observació en el microscopi d'algunes preparacions de vegetals i d'animals.
- Cura i respecte pels animals i plantes.
- Sensibilitat envers les normes internacionals de protecció d'animals i especialment envers els que estan en vies d'extinció.

4. Les persones i la salut

- Funcionament del cos humà.
- La salut i la malaltia.
- Importància de l'adquisició d'estils de vida saludables.
- L'exercici físic. Salut buco-dental. Prevenció d'accidents i malalties infeccioses
- Nutrició i salut. Dietes equilibrades. Obesitat. La conservació, manipulació i comercialització dels aliments.
- Utilització de tècniques per a confegir dietes equilibrades.
- Aplicació de tècniques de conservació d'aliments.
- Ús d'estratègies per a la detecció d'aliments en mal estat.
- Valoració dels efectes sobre la salut dels hàbits d'alimentació equilibrada i d'higiene, així com respecte pels horaris de descans, d'alimentació i de treball.
- Reconeixement de la importància de les visites mèdiques preventives.
- L'ésser humà com a consumidor: la publicitat.
- La reproducció humana. Els canvis corporals al llarg de la vida.
- Sexualitat humana: afectivitat i reproducció.
- Conducta sexual: heterosexualitat, homosexualitat, bisexualitat.
- Mètodes anticonceptius i tècniques de reproducció.
- Comparació de diferents mètodes anticonceptius.
- Malalties de transmissió sexual: higiene i prevenció.
- Interès per informar-se sobre la sexualitat i disposició a rebre ajut professional.
- Reconeixement de pautes diferents de conducta sexual i respecte per a la diversitat.
- Utilització del sistema sanitari.
- Consum de medicaments.
- Equilibri del sistema nerviós.
- Importància del descans: relaxació i son.
- Factors que alteren l'equilibri: fatiga, estrès, soroll, etc.

- Els problemes del tabac, l'alcohol i les drogues; els seus efectes sanitaris i socials.
- Valoració negativa i rebuig del consum de drogues.

5. Planeta terra

- Moviments de la terra: l'any, les estacions, el dia i la nit.
- La terra en el sistema solar.
- Explicació de fenòmens naturals diversos que tinguin relació amb els moviments i les posicions relatives de la terra, la lluna i el sol: eclipsis, estacions de l'any.
- El sistema solar a l'Univers.
- Observació del firmament a ull nu i amb instruments senzills.

6. Els materials terrestres

- L'atmosfera. Fenòmens meteorològics.
- Predicció meteorològica. El mapa del temps.
- Utilització d'alguns instruments de mesura de variables relacionades amb els fenòmens atmosfèrics: termòmetre de màximes i mínimes, baròmetre, etc.
- Construcció i interpretació de taules i gràfics a partir de les dades obtingudes.
- Predicció sobre l'evolució d'alguns fenòmens atmosfèrics a partir de dades meteorològiques.
- L'aigua. Cicle de l'aigua.
- Importància de l'aigua en els éssers vius.
- Activitats contaminants de l'aigua.
- El problema de l'esgotament dels recursos.
- Valoració de la importància de l'aigua per als éssers vius i per a la qualitat de vida.
- Presa de consciència de l'escassetat de l'aigua i consum responsable.
- Sensibilitat i rebuig d'activitats contaminants de l'aigua; abocaments de productes residuals a rius, llacs i mars.

Materials

Álvarez, M.N.; Álvarez L.M: (1990). *100 talleres de educación del consumo en la escuela*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Instituto Nacional del Consumo.

Beautier, F. (1991). *Descubrir la Tierra*. Madrid: Larousse.

Burnie, D. (1991). *Naturaleza en tus manos*. Barcelona: Encuentro. Colección Ciencia Viva.

Colección: *Altea* (1991). Madrid: Altea. Biblioteca Visual.

Colección: *Alhambra* (1989). Madrid: Alhambra. Biblioteca de recursos didácticos.

Colección: *Anaya* (1990). *Los elementos*. Madrid: Anaya.

Colección: *Anaya*. (1985). *Naturaleza en acción*. Madrid: Anaya.

Colección: *Biblioteca Juvenil del Cuerpo Humano* (1990). Barcelona: Multilibro.

Colección: *Blume* (1984). *Amantes de la naturaleza*. Barcelona: Blume. Guía de bolsillo.

Colección: *Blume. Natura juvenil*. Barcelona: Blume.

Colección: *Espasa-Calpe* (1990). *Pueblos supervivientes*. Madrid: Espasa-Calpe.

Colección: *Plaza Joven*. (1991). *Descúbrelos*. Toledo: Plaza Joven.

Colección: *Plaza Joven* (1990). *Ventana al mundo*. Toledo: Plaza Joven.

Colección: *Salvat*. (1981). Barcelona: Salvat. Temas clave.

Comas, P; Hernández, X. (1986). *Proyecto tintero*. Barcelona: Teide-Graó.

Comunidad Autónoma del País Vasco. (1986). *¿Así que quieres beber menos?*. Vitoria.

Del Carmen, LI. Pedrinaci, E. (1994). *Biología. Geología*. Madrid: SM.

Dexeus, S. (1980). *Tu cuerpo*. Barcelona: Editorial Kairós.

Diccionario Visual Altea (1992). *Las Cosas de cada día*. Madrid: Santillana.

Earth Works Group (1992). *50 cosas sencillas que tu pots fer per a salvar la terra*. Barcelona: Blume-La Caixa.

Fernández, F. (1989). *La astronomía a través del cómic*. Madrid: Equipo Sirius.

Gobierno de Canarias (1994). *Programa Harimaguada*. Gobierno de Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

Gran Atlas de la naturaleza (1991). Madrid: Gaviota.

Hann, J. (1991). *Ciencia en tus manos*. Barcelona: Encuentro.

Indersley, P. et alt. (1992). *Diccionario visual Altea del cuerpo humano*. Madrid: Santillana.

Maille, P. *¿Qué me está pasando?* Madrid: Grijalbo.

Marcen, C. (1996). *El río vivido. Propuesta didáctica de Educación Ambiental*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Meredith, S.; Goldman, A.; Lissauer, T. (1990). *El libro del cuerpo humano*. Madrid: S. M./Plesa.

Parker, S. (1987). *Cómo funciona nuestro cuerpo*. Barcelona: Plaza Joven.

Parker, S. (1990). *Antes de nacer. La historia de los nueve primeros meses*. Madrid: Akal.

Pedrosa, J.A. (1986). *El cuerpo humano: anatomía, funcionamiento y enfermedades*. Madrid: Santillana.

Press, H.J. (1981). *Experimentos en las cuatro estaciones*. Madrid: Fuenteantigua.

Reich, H. (1981). *El tiempo: el Sol, la Luna y las Estrellas*. Barcelona: Toray.

Rivas, M.; Arias, M. (1991). *La salud*. Madrid: Bruño. Colección Naturaleza Abierta.

Vilarasa, A.; Colombo, F. (1987). *Migjorn Exercicis d'exploració i representació de l'espai*. Barcelona: Graó. Col·lecció punt i seguit.

ÁREA DE TECNOLOGIA

L'ésser humà realitza activitats que tenen com a finalitat la creació d'instruments, aparells, objectes de diversa mena, amb els quals tracta de resoldre els seus problemes pràctics i dona resposta a les seves necessitats, tant a nivell individual com col·lectiu.

Un dels objectius de la tecnologia és la resolució de problemes amb l'aportació de medis i procediments per a satisfer les necessitats humanes. El component tècnic, és a dir, el saber fer, ha d'incloure coneixements i destreses bàsiques per a poder executar procediments, usar instruments, aparells o d'altres sistemes propis de determinades tècniques senzilles que poden facilitar la transició de l'alumne a la vida activa i al món laboral.

L'àrea de tecnologia, per la seva importància procedimental, ha d'afavorir la realització

del treball en equip a fi de que els alumnes tinguin un cert marge de maniobra per cercar possibles solucions, camins diferents per a resoldre el problema proposat, afavorir la creativitat i la imaginació, etc. És important evitar la descripció exhaustiva de tots els passos, així com l'abús de les exposicions orals sense donar temps que els alumnes puguin realitzar aplicacions funcionals pràctiques.

Els problemes tecnològics a resoldre han d'estar vinculats amb situacions reals i han de permetre la creació i manipulació d'objectes, materials, eines, etc. el més autèntics possible.

Objectius prioritaris

- Analitzar la constitució física d'un objecte senzill i quotidià, fent servir recursos verbals i gràfics per descriure la seva forma, dimensions, composició, funcionament, etc.
- Planificar les tasques per a la construcció d'un objecte o instal·lació, producció dels documents gràfics, dades numèriques, llistat de peces, explicacions verbals, pressupostos, etc.
- Realitzar els treballs tècnics previstos per a la realització d'un projecte senzill: Construir i ajuntar les peces, tenir cura de l'ús de les eines i dels materials, guardar les normes de seguretat, elaborar un producte final amb una certa precisió i qualitat tècnica.
- Fer servir els continguts matemàtiques bàsics per calcular, mesurar, etc.
- Mantenir actituds favorables a la realització de treball en equip, cooperar en les tasques i resolució de problemes que es presenten al grup, aportar idees, etc.

Continguts de referència per a l'assoliment dels objectius prioritaris

1. Representació i interpretació gràfica

- Interpretació de dibuixos, plànols tècnics i gràfics senzills.
- Realització elemental d'esbossos, croquis o plànols.
- Rigor, ordre i neteja en l'elaboració i la presentació de representacions gràfiques de caràcter tècnic.

2. Manipulació directa

- Desmuntatge, muntatge i manipulació d'objectes tecnològics senzills d'àmbits diversos fent servir les eines necessàries.
- Construcció d'objectes tecnològics senzills d'àmbits diversos seguint les explicacions i fent servir les eines necessàries.
- Realització de reparacions senzilles, instal·lacions o operacions de manteniment d'aparells i d'objectes tecnològics d'àmbit domèstic.

- Interpretació d'informació bàsica pel que fa a la normativa per a la instal·lació, l'ús i la manipulació d'objectes i sistemes tecnològics habituals d'àmbit domèstic.
- Respecte i compliment de les normes de seguretat en l'ús i la manipulació d'eines, objectes i sistemes tecnològics, pel que fa a un mateix i als altres.
- Respecte i compliment de les normes de conservació i manteniment d'eines, objectes i sistemes tecnològics.
- Col·laboració en el manteniment del taller i del material d'ús comú.
- Disposició favorable a la realització del treball manual amb interès, atenció, cura, fent servir les eines adients.
- Valoració del treball manual com a mitjà propi d'actuació i incidència en l'entorn, i de les professions i persones que fan tasques manuals.

3. Materials

- Coneixement dels materials industrials bàsics i auxiliars: metalls, fusta, plàstic, vidre, paper, ceràmica, teixit, coles, pegaments, vernissos, pintures, etc.
- Coneixement dels combustibles: sòlids, líquids i gasosos.
- Presa de consciència del caràcter nociu i dels perills implicats en l'ús de determinats materials i combustibles.
- Respecte per les normes de seguretat sobre el maneig i la utilització de determinats materials i combustibles.

4. Tecnologia i món del treball

- Anàlisi i avaluació de les aportacions, riscos i costos socials i mediambientals del desenvolupament tecnològic a partir d'informacions i estudi de casos.
- Obtenció d'informació del context productiu i professional de l'entorn proper i la seva evolució.
- Obtenció d'informació sobre diferents formes d'organització dels processos de producció i treball en funció del tipus i grau d'incorporació de la tecnologia a aquests processos.
- Sensibilitat envers les conseqüències socials dels fenòmens de jerarquització i especialització del treball, i de la desigualtat en la consideració social i la retribució econòmica entre determinades professions.
- Identificació de mercats i consumidors potencials.
- Planificació i documentació de la comercialització d'un producte tecnològic, càlcul del preu del producte, mecanismes de distribució, promoció i venda.
- Reconeixement i valoració crítica de les aportacions, riscos i costos socials de la innovació tecnològica en els àmbits del benestar, la qualitat de vida i l'equilibri ecològic.

5. Organització i gestió

- Aplicació d'alguns principis bàsics d'organització i gestió d'un projecte tècnic. Organització de tasques i organització de recursos a l'aula taller en el treball en petit grup.
- Coneixement d'alguns conceptes i principis d'organització i gestió de la informació: classificació, catàleg, índex, fitxer, fitxa, registre, etc.
- Coneixement i elaboració d'alguns documents comuns utilitzats en l'organització i gestió de projectes tècnics: pressupost, carta, formulari, albarans, factura, xec, estat de comptes, rebut, nòmina salarial.
- Elaboració de pressupostos senzills en contextos concrets.
- Elaboració i actualització d'inventaris senzills en el context de l'aula taller.
- Elaboració de supòsits pràctics d'economia domèstica.
- Interpretació d'organigrames reals o simulats de l'estructura organitzativa i de gestió d'empreses o altres institucions.
- Participació activa en l'elaboració de criteris d'ús i de control de materials, espais, etc. a l'aula taller i respecte per les decisions adoptades.

6. Informàtica

- Utilització dels perifèrics elementals: teclat, ratolí, unitats d'emmagatzematge.
- Utilització de l'ordinador amb diferents finalitats.
- Acceptació de les normes de funcionament establertes a l'aula d'informàtica.
- Utilització acurada dels equips informàtics.

Materials

Aitken, J. Mills, G. (1994). *Tecnología creativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Bender, L. (1991). *Los inventos*. Editorial Santillana.

Colección: *Alhambra* (1989). Madrid: Biblioteca de recursos didácticos Alhambra.

Colección: *Altea* (1991). Madrid: Altea. Biblioteca Visual.

Colección: *Altea*. (1986). Madrid: Altea. Mascota Información.

Colección: *Espasa-Calpe* (1983). Madrid: Espasa-Calpe. Mundo insólito.

Colección: *Plaza Joven* (1990). Toledo: Plaza Joven. Ventana al mundo.

Colección: *Por qué ...* (1990). Madrid: Susaeta.

Macaulay, D. (1989). *Cómo funcionan las cosas*. Barcelona: Muchnik.

Munari, B. (1990). *¿Cómo nacen los objetos?* Barcelona: Gustavo Gili.

Sabartrés, C.; Valeriano, M. (1997). *Com anar sol per la vida? Material interdisciplinar per a l'aula de reforç.* Lleida: Pagès Editors.

Strandh, S. (1988). *Máquinas. Una historia ilustrada.* Madrid: Raices.

D'altres Materials d'interés general

La interculturalitat a través dels mitjans audiovisuals: films i propostes didàctiques.

Drac Màgic. Telèfon: 93 216 00 50

<http://www.edualter.org/material/pelicules/introducció.htm>

American History

Las cartas de Alou

Flores de otro mundo

Hatred (Odi)

Mississippi masala

Rocco y sus hermanos

Saïd

Sara, Sara

Un verano en la Goulette

La vida es un largo rio tranquilo

Interculturalitat en els llibres infantils i juvenils: Literatura infantil i juvenil

De 6-12 anys i de 12-16 anys.

<http://www.pangea.org/edualter/bd/do.ca>

Banc de recursos: <http://entrecultures.org>

Coneixement d'altres cultures i països.

Discriminació i racisme.

Educació intercultural

Educació i socialització a Marroc, Senegal i Perú.

Interculturalitat en general.

Materials i recursos per a treballar amb famílies immigrades.

Materials per a treballar en l'àmbit del lleure.

Migracions.

Propostes didàctiques.

Col·lecció Vídeos i Educació: <http://nt.daucom.es/bofill/videos/totescolleccions.html>

Ciències Socials (Història de l'Art i Geografia

Economia. Organització d'Empresa

Educació Física

Experimentals (Ciències Naturals)

Experimentals (Física)
Experimentals(Química)
Expressió Artística
Idiomes (Anglès)
Llengua castellana
Llengua catalana
Matemàtiques
Religió, Moral, Ètica, Filosofia
Tecnologia, Informàtica

Catàleg de literatura infantil i juvenil del PIE:

http://www.xtec.es/recursos/lit_inf/cataleg/

Mediateca dels centres de recursos pedagògics:

http://www.xtec.es/cgi/mediateca_crp

Centre de documentació Artur Martorell de l'IMEB (Institut Municipal d'Educació de Barcelona):

http://www.bcn.es/IMEB/CDAM/index_cat.htm

BEG (Catàleg de les Biblioteques especialitzades de la Generalitat de Catalunya):

<http://www.beg.gencat.es/vtls/catalans/vtls-basic.html>

Material de l'Àrea Pedagògica de SOS Racisme: <http://www.sosracisme.org>

Elmer l'elefant. Dossier més material de lloguer

El viatge de la petita Eneri. Conte. Dossier més material de lloguer.

La granota i la forastera. Dossier més material de lloguer.

L'aventura del dia a dia. Joc. Dossier més material de lloguer.

Jocs motrius d'arreu del món. Dossier.

Jocs de tauler d'arreu del món. Dossier.

Jocs de simulació i jocs cooperatius. Dossier.

Jocs de llocs. Ludoteca, jocs de tauler. Dossier més material de lloguer

M'agrada casa meva. Joc. Dossier.

Passar la frontera. Joc. Dossier més material de lloguer.

Intermon: <http://www.intermon.org/educacion/>

Educar para la solidaridad.

Les tres bessones. Tres gotes d'aigua.

Educació ara.

Pequeños ciudadanos. Cuentos.

Temas transversales. Junta de Andalucía: <http://www.averroes.cec.junta-andalucia.es/publicaciones/transversales>

TERCERA PART. DESCRIPCIÓ I ANÀLISI D'EXPERIÈNCIES

Un dels objectius del nostre treball ha estat la identificació, estudi i valoració d'experiències rellevants d'escolarització d'alumnat immigrant portades a terme en centres educatius de Catalunya, d'altres Comunitats Autònomes (Andalusia, Astúries, Navarra, País Basc, Múrcia, Aragó i Madrid) i de països de la Unió Europea i d'Amèrica del Nord que tenen ja una certa tradició en el tema, per tal de treure'n els coneixements corresponents quant a les estratègies pedagògiques i curriculars utilitzades.

Pel que fa a Catalunya, hem tingut l'oportunitat de treballar i d'intercanviar punts de vista amb equips de professors/es de Girona, Tarragona i Terrassa. Els contactes i les reflexions conjuntes amb professionals de la Fundació Bofill, així com la consulta del seu fons de documentació, han estat molt valuoses. La lectura de la Memòria Tècnica Final de la Secció III, d'Atenció a la Diversitat, de la Conferència Nacional d'Educació de Catalunya (<http://www.gencat.es/cne>) ens ha estat igualment de gran utilitat i ens ha servit per millorar alguns aspectes del nostre treball. L'intercanvi de punts de vista i d'informacions amb el responsable d'educació compensatòria del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ens ha facilitat l'accés a documents que han estat molt útils per al desplegament del treball.

També hem mantingut contactes amb responsables i tècnics de les Administracions educatives, equips d'assessorament especialitzats i professorat de les Comunitats de Navarra, Astúries, Múrcia i Euskadi, on hem efectuat, a més, visites a centres educatius, consultes de materials i revisió de documents normatius.

En relació a Europa, hem assistit a diverses jornades de treball organitzades per diferents institucions on es presentaven experiències dutes a terme a Alemanya, Bèlgica, Holanda, França, Suïssa i Suècia. Una visita a Estrasburg ens ha permès mantenir contactes amb responsables de l'Administració local, equips d'assessorament especialitzats, centres de recursos regionals, associacions d'immigrants, etc. que ens han donat l'oportunitat de conèixer les seves experiències, compartir punts de vista i visitar centres educatius i institucions. Així, hem pogut conèixer el treball que es du a terme al Consell d'Europa a través de la *Division des Migrations et des Roms/Tsiganes*. Conèixer el model educatiu de l'Escola Andorrana ens ha estat de molta utilitat, tant pel que fa al seu currículum, com al projecte lingüístic que porten a terme i al plantejament d'escola inclusiva envers l'alumnat amb necessitats educatives especials greus i permanents.

Pel que fa al coneixement d'experiències d' Amèrica del Nord, hem assistit a una sessió de treball on es presentaven experiències portades a terme en Fresno (Califòrnia). Els contactes amb el Québec han estat realitzats mitjançant el correu

electrònic i la lectura de documents sobre investigacions portades a terme per professorat de la Universitat de Montréal i documents del Ministeri d'Educació del Québec. Una llarga visita a Mèxic ens ha permès conèixer els programes de la *Secretaria de Educación Pública* adreçats als treballadors migrants dintre del país, així com mantenir diverses reunions de treball amb els responsables d'aquests programes. També hem mantingut contactes amb professorat de la *Universidad Pedagógica Nacional* que estan portant a terme investigacions i col.laboracions amb centres educatius de la zona fronterera de *El Paso*, als Estats Units. Finalment, ens ha donat l'oportunitat de visitar escoles rurals a les regions de Chiapas, Puebla i Oaxaca, així com *Escuelas Secundarias de Formación para el Trabajo* i *Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario* al Districte Federal.

Les vivències i informacions obtingudes a través de les visites, entrevistes i documentació han estat molt riques per la seva heterogeneïtat, per pertànyer a contextos ben diferents els uns dels altres, per la seva varietat de propostes, i també per la implicació, prioritització i posicionament de les diferents Administracions en l'abordatge de l'educació de l'alumnat immigrant.

Hi ha moltes maneres possibles d'organitzar les informacions recollides. Una d'elles podria ser la descripció i/o el resum de les experiències assenyalades. Des del meu punt de vista, però, aquesta alternativa allargaria en excés la presentació i faria necessàriament feixuga la seva lectura. Per aquest motiu, hem decidit agrupar per temes les propostes que, al nostre parer, es presenten com a més representatives, novedoses i interessants, i que ens poden servir de guia i model per a accions futures.

9. L'aprenentatge de la llengua o les llengües de les societats d'acollida

En molts països de la Unió Europea on el fenomen migratori abasta a diverses generacions han arribat a la conclusió de que bona part del col·lectiu de joves emigrants fracassen escolarment, entre d'altres raons, per no haver adquirit un bon domini de la llengua del país d'acollida. Diversos investigadors i experts assenyalen que l'adquisició d'un coneixement funcional de la llengua no es suficient per a poder tenir èxit escolar i per a obtenir el títol d'ensenyança bàsica, així com per cursar estudis secundaris i superiors.

La manca de coneixements lingüístics ha demostrat ser una de les màximes limitacions per a la integració dels immigrants. Resulta força habitual que la major part de les mares parlin amb els seus fills exclusivament en la llengua d'origen i que molts nens petits entrin a l'escola sense un mínim domini de la llengua del país d'acollida.

Heus aquí alguns projectes d'intervenció i propostes de canvis en les polítiques

educatives que tenen com a finalitat millorar les competències lingüístiques de l'alumnat immigrant i que ens han semblat particularment interessants.

Projecte HIIPPY. Alemanya

Per fer front a la situació de millora de les competències lingüístiques de les persones immigrades, la major part dels *lands* alemanys estan aplicant des de fa alguns anys el projecte HIPPY (Home Instruction Program for Preschool Youngsters). Aquest projecte té el seu origen a Israel i ha estat provat amb èxit en d'altres països com Holanda, EE.UU., Mèxic, Nova Zelanda i Suràfrica.

L'objectiu del projecte HIPPY consisteix a preparar els nens i nenes fins a 6 anys perquè inicien la seva escolaritat amb coneixements suficients d'alemany. El treball va adreçat a famílies o mares amb nens petits que disposen de pocs coneixements d'alemany i que no saben desenvolupar-se correctament amb el sistema social i pedagògic d'Alemanya. El procediment consisteix a entrenar a les famílies, en particular a les mares, en el seu domicili. El programa consta de materials especialitzats (jocs, llibres amb dibuixos, quaderns d'exercicis, quaderns per pintar i d'altres materials per aprendre i jugar) que les mares o pares han de treballar entre 15 i 30 minuts diaris amb els seus fills. Una monitora cultural és la responsable d'aquest entrenament, que realitza un cop per setmana durant dos anys. Les mares o pares que participen en aquest projecte es troben regularment per intercanviar les seves experiències en relació al programa. El programa inclou també temes referents a la salut, el desenvolupament infantil, l'alimentació i l'educació dels infants. A més, les monitores donen suport a les famílies en relació a les visites mèdiques i temes administratius, i els ajuden a resoldre tasques burocràtiques.

Amb aquest treball es pretén assolir un doble objectiu: aconseguir millorar el nivell de llengua dels nens petits i millorar el nivell de competència lingüística dels pares. Segons dades recents, en aquest programa participen 150 famílies immigrants del *land* de Berlin, principalment d'origen turc i àrab.

L'Escola Andorrana: una escola plurilingüe

El sistema educatiu andorrà és un model força complex pel que fa a l'aprenentatge de les llengües d'ús del país: català, castellà i francès. A l'Educació Maternal (0-3 anys) i a la Primera Ensenyança (6-12 anys) les llengües vehiculars són el català i el francès i en totes les aules hi ha dos ensenyants, un de català i un de francès. El castellà s'introdueix com a assignatura en el tercer cicle (10-12 anys) i el realitza un docent de castellà. Al llarg del segon i tercer cicles (6-8 i 8-10 anys, respectivament) es realitzen activitats de llengua anglesa impartides per un docent d'anglès.

Al finalitzar la Primera ensenyança, els alumnes han de comprendre i utilitzar amb fluïdesa i precisió el català, el francès i el castellà per formular i comunicar

informacions, idees, intencions, interessos, desitjos i sentiments, així com per explicar, argumentar i descriure fets, situacions i esdeveniments. Han de poder, a més, identificar els aspectes culturals propis de cada llengua i contrastar-los sota una visió pluricultural.

Pel que fa a la llengua escrita, han de comprendre i produir textos escrits en català, francès i en castellà segons intencions i contextos diferents, utilitzar la lectura per a finalitats diverses (informar-se, gaudir, aprendre, etc.) i fer servir l'escriptura amb objectius diferents (comunicar-se amb altres persones, prendre notes, resumir, etc.).

En relació a l'anglès, han de poder comprendre i produir alguns enunciats orals en situacions familiars i contextualitzades i sensibilitzar-se per la llengua escrita.

El plantejament lingüístic de l'Escola Andorrana presenta quatre trets ben diferenciats:

- a) En primer lloc, el projecte lingüístic estableix que el català, és la llengua base de l'escola Andorrana, llengua vehicular i d'aprenentatge, de socialització i de construcció cultural.
- b) En segon lloc, la llengua francesa, seguint la proposta marcada a l'Educació Maternal i a la Primera Ensenyança, és objecte d'un tractament específic atesa la poca presència d'aquesta llengua en el context familiar i social de la majoria de l'alumnat.
- c) En tercer lloc, la llengua castellana es treballa tenint en compte que la majoria de l'alumnat coneix suficientment els registres col·loquials, i s'accentua l'ensenyament de registres formals relacionats amb els continguts escolars, científics i tècnics que faciliten l'accés als estudis superiors.
- d) En quart lloc, el coneixement de la llengua anglesa s'exigeix perquè possibilita una major capacitat d'inserció en la societat i d'intercomunicació entre els pobles i permet l'ús eficaç de les noves tecnologies.

L'existència d'un únic projecte lingüístic vertebrava un plantejament metodològic integrat de l'ensenyament de les llengües i s'actua de forma coordinada especialment en els aspectes relacionats amb els continguts lingüístics

(Programa escola andorrana, 1996-1999)

Països Baixos

La documentació consultada mostra una forta implantació de les polítiques orientades a promoure i facilitar la inserció social dels immigrants. Els recursos educatius, especialment el nombre de professors/es, s'atorguen no solament en funció del nombre d'alumnes, sinó també i molt especialment en relació al medi socioeconòmic i ètnic dels centres. La política de discriminació positiva és un principi que s'aplica des

dels anys 80. A més d' esmerçar molts esforços en l'ensenyament de les llengües minoritàries, s'integra l'ensenyament de diferents cultures en el marc d'una educació intercultural.

Suècia

El sistema educatiu suec segueix un model força descentralitzat, essent el municipi l'entitat responsable de desenvolupar i estructurar el curriculum. Els alumnes que tenen com a llengua materna una llengua diferent a la llengua de la comunitat d'acollida poden cursar, a l'escola, la llengua materna com a segona llengua estrangera.

Projecte ACCESS. Fresno. California

Una de les característiques més significatives d'aquest projecte és la traducció de tots els materials curriculars a les diferents llengües maternes de l'alumnat. El projecte proposa un sistema bilingüe: en el cas dels hispanos, anglès i espanyol. La participació de la comunitat en la vida de les escoles, en forma de tallers oberts, és una altra característica important. Es potencia el manteniment de la llengua i cultura d'origen. El professorat és bilingüe.

Québec. Ministeri d'Educació

Una modalitat d'intervenció utilitzada darrerament al Québec ha estat la utilització "des classes d'accueil fermées". Els estudis portats a terme pel Ministeri d'Educació del Québec han arribat a la conclusió que

"Bien que ce mode organisationnel ait fait ses épreuves au cours des années, notamment en matière de soutien aux élèves dans les premiers mois de leur arrivée, les données concernant le cheminement scolaire des élèves allophones ont démontré qu'une durée prolongée de fréquentation des classes fermées d'accueil pouvait avoir des effets négatives sur le rendement scolaire de certains élèves. L'élève reçoit, dans ce contexte, un enseignement de qualité, mais, du même coup, se trouve isolé compte tenu du fait qu'il établit peu de contacts significatifs avec les locuteurs natifs de son âge. On a observé un lien entre la prolongation du séjour en classe d'accueil fermée et l'accumulation du retard scolaire (...) Les changements constants dans l'immigration obligent les milieux a s'adapter et à se donner des structures souples sans perdre de vue la mission principale de l'intégration qui est de donner à tous les élèves nouvellement arrivés des chances égales d'épanouissement sur les plans linguistique, scolaire et social. Les dispositifs d'intégration scolaire sont des leviers favorisant une participation pleine et active de l'élève citoyen au sein de son école. Ces dispositifs ne doivent pas être institués en système parallèle. La première

orientation contenue dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle est la suivante: la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement. On y précise que la classe ordinaire représente une étape capitale du processus d'intégration des élèves immigrants et immigrantes, ce qui n'exclut pas le soutien intensif que l'on doit leur apporter. Ce virage marquant vers un partage collectif des tâches intégratives par tous les acteurs de la communauté éducative –enseignants et enseignantes, directions d'établissements, intervenants et intervenantes spécialistes, pairs et parents-constitue l'un des deux principaux défis à relever au cours des prochaines années, l'autre étant, sans contredit, la scolarisation de nos jeunes immigrants en situation de grand retard scolaire.”

(Marie-France Bénés. L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. Québec: Ministère de l'Éducation, 2000, p. 67, 69 i 70)

El Québec organitza cursos sobre educació ciutadana -“Éducation à la citoyenneté”- dins del *Programme de formation à l'école québécoise*, relacionats a l'Educació Primària amb les àrees d'història i geografia, i a l'Educació Secundària amb l'àrea d'història. Aquest programa té com a finalitat fer conèixer a l'alumnat les formes i normes de la vida comunitària i la comprensió de les relacions entre les persones. El seu objectiu és dotar l'alumnat d'una visió de la diversitat i de la vida en societat. Els esforços van adreçats a millorar la cohesió social.

El treball d'educació intercultural forma part del currículum escolar.

Les comissions escolars que acullen un gran nombre d'alumnes immigrants compten amb mitjans que els permetin assegurar un marc organitzatiu i pedagògic adaptat a l'entorn amb forta concentració ètnica.

El Consell d'Europa

“L'égalité des chances dans l'éducation est essentielle pour prévenir l'échec scolaire des migrants qui peut être pour eux une source de désavantages et se perpétuer d'une génération à l'autre. Il est beaucoup plus efficace d'agir préventivement, dès les premières années, que de traiter les coûts économiques et sociaux de désavantages cumulés à l'âge adulte.

Recommandations aux autorités de l'éducation:

- Fournir un enseignement de langue au niveau préscolaire afin qu'à l'âge de la scolarité obligatoire, les enfants de migrants puissent comprendre et parler la langue dans laquelle l'instruction est donnée. Initier des mesures de rattrapage

afin de réduire au plus tôt dans le primaire certains désavantages comme la maîtrise insuffisante de la langue majoritaire ou le manque de motivation.

- Des activités extraescolaires pour les élèves du primaire et du secondaire devraient être mises en place afin d'encourager les migrants à développer les capacités et compétences indispensables à la réussite scolaire.

(Conseil de l'Europe. Cadre des politiques d'intégration. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 2000, p. 31)

El Parlament Europeu

El Parlament Europeu defineix l'educació intercultural com

“El desenvolupament últim d'una pedagogia que, tot respectant l'especificitat cultural, vol sobrepassar els tancaments pedagògics i institucionals, no a través de la simple informació dels actors de la formació, sinó més aviat mitjançant la introducció dels mètodes que afavoreixen la intercomprensió dels grups en presència”.

(Parlament Europeu, 1998)

Comunitats Autònomes d'Astúries, Navarra i Euskadi

Aquestes tres Comunitats Autònomes compten amb el major pressupost en educació de tot l'estat espanyol. Un dels objectius a assolir és compensar les desigualtats socials del col·lectiu d'alumnes més desafavorit amb la implementació de serveis extraescolars. Euskadi disposa d'una xarxa de biblioteques escolars, en horari extraescolar i dinamitzades per docents amb dedicació exclusiva, on es realitzen nombroses activitats dirigides a la millora de la llengua, l'animació a la lectura, el servei de préstec, la confecció de tallers temàtics, etc. Un aspecte que ens ha semblat molt interessant és la participació de grups de mares voluntàries que col·laboren amb els docents en la realització d'aquestes activitats. Aquest treball es porta a terme dins dels propis centres públics en horari de migdia i de 17 a 19 hores. A títol d'exemple, en un centre públic de 300 alumnes s'han utilitzat, durant aquest curs escolar, al voltant de 4.000 llibres.

Moltes escoles i instituts del País Basc que acullen alumnes immigrants disposen d'una ràtio d'alumnes per classe relativament baixa, entre 15 i 20.

Conclusions que podem extreure i suggeriments per aplicar al nostre context:

- Des del punt de vista preventiu, es contempla com a molt important la realització d'un treball rigorós de llengua en les etapes infantil i primària. Els alumnes petits de famílies immigrades s'incorporen habitualment al sistema educatiu amb un coneixement del català i del castellà molt limitat i està demostrat que, si no es compensen aquestes mancances, el risc de no dominar suficientment la llengua per poder aprendre és molt alt. De vegades, podem fer una valoració satisfactòria pel fet que els alumnes usin la llengua en contextos de comunicació funcionals, però queda constatat que cal sobrepassar aquest nivell per assegurar l'èxit escolar. Cal doncs una certa prudència quan afirmem que pel fet de seguir una escolarització normalitzada aquests alumnes ja no necessiten atencions individualitzades específiques.
- Les escoles que acullen un gran nombre d'alumnes de famílies immigrades necessiten més recursos que d'altres per poder treballar. És necessari revisar les plantilles de professorat i dotar dels recursos adients a aquests centres. A l'Educació Infantil, on la major part de les escoles compten amb 25 alumnes per aula, es fa molt difícil la realització d'un treball personalitzat. La reducció del nombre d'alumnes o la presència de dos docents a l'aula milloraria significativament el treball de desenvolupament del llenguatge.
- Moltes famílies immigrades no tenen costum de portar els seus fills a escoles bressol, la qual cosa fa que perdin l'oportunitat d'iniciar de forma precoç l'aprenentatge de la llengua i iniciar el procés de socialització amb d'altres nens i nenes autòctons. Fóra convenient, per tant, iniciar campanyes de sensibilització adreçades al col·lectiu de famílies immigrades i facilitar les gestions d'accés a les escoles bressol, així com gestionar les ajudes econòmiques necessàries.
- La llengua catalana i la llengua castellana han de treballar-se amb el mateix rigor i no està demostrat que la llengua castellana, pel seu ús majoritari en l'entorn, sigui apresada correctament.
- Està demostrat que, en situacions normalitzades, els alumnes poden aprendre diverses llengües sense cap problema i que l'èxit de l'aprenentatge està condicionat, en part, pel tractament lingüístic que es porti a terme i per la precocitat en l'aprenentatge de les llengües.
- El manteniment de la llengua i la cultura del país d'origen dels alumnes immigrants és planteja com una qüestió important a tenir en compte a fi d'evitar la pèrdua de la seva identitat.

10. Algunes propostes per a l'abordatge de l'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana

No fa falta repetir aquí les conclusions i propostes de la Secció III, d'Atenció a la Diversitat, de la Conferència Nacional d'Educació de Catalunya (vegeu el punt 6 d'aquesta Memòria). Si que convé, però, insistir en el seu interès, tant pel caràcter i la naturalesa dels seus plantejaments, com pel fet de que aquests són el fruit d'un ampli procés de reflexió i participació que ha implicat a diversos sectors de la comunitat educativa.

Una pràctica habitual és el perllongament de l'escolaritat a l'Educació Primària quan l'alumne s'incorpora al llarg del cicle mitjà. Amb aquesta mesura s'intenta compensar les desigualtats inicials i dotar a l'alumnat de més competències lingüístiques i curriculars per tal de facilitar l'adquisició dels aprenentatges més elementals.

En la major part de les situacions, la resposta educativa s'organitza dins dels propis centres, emprant mesures organitzatives i recursos molt variats. La situació del Quebec, on inicialment comptaven amb aules d'acollida externes als centres, ha estat revisada per la insatisfacció dels resultats i la proposta actual consisteix a escolaritzar l'alumnat en els centres ordinaris que els corresponen. També les autoritats europees aconsellen l'escolarització dels alumnes nouvinguts en contextos ordinaris, defugint de classes separades fora dels centres educatius. Nombroses experiències i investigacions internacionals recolzen igualment aquesta normalització.

A nivell de Catalunya i Espanya, la major part de les experiències consultades tendeixen a:

- Organitzar classes d'acollida per als alumnes d'incorporació tardana en els propis centres. Aquestes tenen una durada aproximada d'un curs escolar. Una part del currículum es comparteix amb els companys de les classes ordinàries respectives.
- La major part dels instituts afirmen que la normalització de la situació educativa de l'alumnat d'incorporació tardana passa per la implicació de tot el professorat, evitant delegar aquesta responsabilitat a un nombre reduït de docents.
- La majoria de les Administracions educatives han posat en marxa actuacions de compensació educativa adreçades a l'alumnat que pertany a minories ètniques o culturals en situació de desavantatge socioeducatiu, que presenten un desfasament escolar significatiu (dos o més cursos de diferència entre el seu nivell de competència curricular i el nivell en el qual estan escolaritzats) o que tenen necessitat de suport pel fet d'una incorporació tardana al sistema educatiu, d'una escolarització anterior irregular i, en el cas de l'alumnat immigrant, del desconeixement de la llengua. Els centres que acullen alumnat amb aquest perfil compten, en plantilla, amb un mestre i/o professor d'educació compensatòria i un treballador/a social, aquest últim de vegades compartit entre dos instituts. Aquests

professionals tenen com a funció el desenvolupament de programes d'ensenyament de la llengua d'acollida i programes de suport educatiu; també realitzen accions de compensació externa (prevenció de l'absentisme escolar, accés a recursos socioeducatius, mediació familiar, etc.).

- En alguns instituts que hem visitat, l'aula d'acollida s'organitza com a aula taller amb la participació de diversos docents. Les àrees curriculars l'organitzen per àmbits seguint el model dels programes de diversificació curricular.
- Els programes de diversificació curricular adreçats a l'alumnat de 16 o més anys estan essent molt exitosos. Aquest recurs per atendre la diversitat s'aplica en el segon cicle de l'ESO i s'ofereix també a l'alumnat d'incorporació tardana que compleix els requisits per accedir a aquests programes. Consisteixen en una adaptació i diversificació del currículum amb la finalitat d'aconseguir l'acreditació. L'oferta d'una organització per àmbits, amb la reducció del nombre de professors/es que imparteixen docència, és un dels seus avantatges. Amb els programes de diversificació curricular s'aconsegueix un reducció significativa de l'abandonament escolar.
- Pel que fa a l'aprenentatge de la llengua la tendència general és, quan no existeix un retard escolar important, l'organització de grups de suport seguint una programació específica. L'alumnat d'aquestes característiques rep un suport en petit grup durant diverses hores a la setmana i comparteix la major part del currículum amb el grup classe de referència.
- La major part dels centres que escolaritzen alumnes immigrants disposen de ratios baixes i compten amb personal especialitzat en la seva plantilla.
- La creació d'associacions juvenils dins dels centres educatius està sent un recurs potent per afavorir la participació de l'alumnat, millorar la convivència i aconseguir la plena integració de tot l'alumnat del centre. Aquest és el cas, per exemple, de la "*Asociación Juvenil Intercultural Gerardo Molina*" de l'IES Gerardo Molina de Torrepacheco, Múrcia. Amb aquesta associació col.labora l'ONG *Murcia Acoge*. A nivell europeu, l'associacionisme juvenil està molt més arrelat i compta amb molta més tradició que al nostre país.
- Corregir la desigual distribució de l'alumnat immigrant entre els centres sostinguts amb fons públics a fi d'evitar la concentració excessiva en determinats centres és un objectiu de la pràctica totalitat de les Administracions educatives.
- Algunes ONG i associacions d'immigrants col.laboren amb els centres educatius oferint cursos de llengua i cultura per alumnes immigrants. Sovint aquests cursos s'oferten dins l'horari escolar o com a activitat extraescolar.

Conclusions que podem extreure i suggeriments per aplicar al nostre context

- Fer servir amb més freqüència, sempre que es cregui oportú, el perllongament de l'escolaritat a l'Educació Primària. Les retencions han d'anar acompanyades de propostes específiques de treball. Una retenció per si sola no té sentit si no es dissenyen propostes de treball pensades per compensar les mancances detectades.
- Dotar amb més recursos materials i humans els centres educatius. Reduir les ratios dels centres que escolaritzen alumnes immigrants. La figura del tutor d'acollida apareix com un recurs important a institucionalitzar en tots els centres.
- Realitzar propostes específiques de treball pensades per la millora de l'aprenentatge de les llengües catalana i castellana a l'Educació Infantil i Primària amb la finalitat d'evitar problemes posteriors.
- Realitzar propostes de treball en la modalitat d'aules d'acollida de centre d'acord amb les orientacions comentades en els apartats anteriors.
- Fomentar la participació de tot el col·lectiu de professorat del centre en l'educació dels alumnes nous.
- Potenciar el disseny de materials pedagògics per al treball de les llengües.
- Fomentar la realització de treballs interculturals adreçats a tot l'alumnat del centre.
- Fomentar la creació d'associacions juvenils en els centres afavorint la participació de l'alumnat immigrant.
- Afavorir la col·laboració i coordinació de serveis i entitats que poden ajudar a complementar el treball educatiu.
- Corregir la desigual distribució de l'alumnat immigrant entre els centres finançats amb fons públics.

11. Recursos humans i materials específics per al treball amb l'alumnat immigrant en general i amb l'alumnat d'incorporació tardana en particular

El volum i la naturalesa dels recursos és força diferent d'uns països a d'altres i entre les diferents Comunitats Autònomes. En la majoria dels països s'aplica una

discriminació positiva envers els centres educatius que compten amb un elevat nombre d'alumnes immigrants.

La reducció del nombre d'alumnes per classe i/o la intervenció de dos mestres a l'Educació Infantil i Primària és una solució força habitual en la major part de les escoles de la Comunitat Europea, EE.UU., Canadà, Andorra i en algunes Comunitats Autònomes de l'Estat Espanyol (Astúries, País Basc, Navarra).

La presència de professorat bilingüe és força freqüent en escoles de la Comunitat Europea, Canadà i EEUU. Hom valora aquesta presència com a imprescindible per a facilitar l'adaptació escolar de l'alumnat, l'aprenentatge de les llengües i la comunicació i relació amb les famílies.

La major part de les Comunitats Autònomes compten amb un mestre i/o professor de suport d'educació compensatòria en la plantilla dels centres que realitza tasques docents amb l'alumnat immigrant. També disposen d'un treballador/a social en els centres educatius, a compartir sovint entre dos centres, que col.labora en el pla d'absentisme, gestiona ajudes escolars, porta a terme la primera entrevista amb els alumnes nous, ajuda i acompanya en la gestió de les activitats extraescolars, col.labora en programes d'habilitats socials, etc.

La major part de les Comunitats Autònomes disposen de Departaments d'Orientació, Programes de Diversificació Curricular i Programes de Garantia Social en la majoria dels centres de secundària.

La figura professional del mediador/a cultural o comunitari també apareix com un recurs valorat molt positivament (alumnes turcs a França, hispanos i xinesos a EEUU, etc.)

La traducció a les llengües minoritàries de llibres, materials pedagògics, documents educatius, documents adreçats a les famílies, retolació dels espais escolars comuns, etc. és molt freqüent en els països més desenvolupats i amb major tradició d'immigració.

L'ampli ventall de materials pedagògics inspirats en el model d'educació bilingüe, la diversitat de mètodes per a l'aprenentatge de la llengua 2, la diversitat de material visual, gràfic i audiovisual com a suport per a l'alfabetització, la riquesa de materials per a treballar el fet multicultural, la solidaritat, la convivència, etc. que es troben en molts centres educatius, biblioteques especialitzades, centres de recursos, etc. contrasten fortament amb la poca oferta que trobem en el nostre entorn.

L'existència de Centres de Recursos Educatius especialitzats en multiculturalitat i immigració com és el cas del CRAVIE a França, el CLAPEST a Estrasbourg, el CED a

Rotterdam, el CADI a Múrcia, el CAREI en Aragó, entre d'altres, són un excel·lent recurs com a suport a la tasca docent.

El CADI, *Centro de Animación y Documentación Intercultural* de Murcia, integrat per tres professionals és, al meu parer, un bon exemple del que ha de fer un Centre de Recursos. A més de comptar amb un fons de documentació variada i actual que presten als centres docents, recullen, un cop s'ha utilitzat, les impressions del col·lectiu de professorat, la seva valoració, el grau d'èxit en la seva aplicació, la seva funcionalitat, etc. Al CADI elaboren, recopilen i divulguen materials generats pels professionals que hi treballen i per d'altres docents. Disposen d'una xarxa informàtica de temàtica diversa. Dinamitzen, divulguen i coordinen experiències entre els centres educatius, posant molt d'èmfasi en l'intercanvi d'experiències intercentres. Coordinen cursos, seminaris, jornades, trobades, etc. En definitiva, actuen com agents dinamitzadors i de suport a la tasca docent. El seu treball és molt valorat pels centres educatius.

Els projectes que apareixen com a més exitosos són aquells on s'ha aconseguit una col·laboració fluida entre les Administracions educatives, central i autonòmica, els serveis municipals (educatius, socials, sanitaris, etc.), les ONG, els organismes cívics, les associacions juvenils, etc.

Conclusions que podem extreure i suggeriments per aplicar al nostre context

- Ampliar els recursos humans en els centres amb major presència d'alumnes immigrants. Instaurar la figura del tutor d'acollida.
- Dotar de professorat d'educació compensatòria a tots els centres que escolaritzen alumnes immigrants.
- Valorar la conveniència de comptar amb treballadors socials adscrits als centres.
- Ampliar els serveis educatius i els professionals d'educació compensatòria a fi de poder realitzar un assessorament de qualitat. Actualment, a Catalunya els professionals d'educació compensatòria no donen abast a les demandes que se'ls plantegen. La realització de proves inicials i d'informes familiars adreçats a l'alumnat nouvingut omplen amb escreix el seu temps de treball. Caldria també revisar la pertinència de deslliurar als professionals d'educació compensatòria del treball de docència.
- Valorar la conveniència d'implantar els programes de diversificació curricular en tots els centres de secundària.

- Valorar la conveniència que tots els centres de secundària comptin amb cicles formatius de grau mitjà i amb programes de garantia social.
- Valorar la conveniència de comptar amb més mediadors/es culturals, atès que no és possible disposar de professorat bilingüe.
- Afavorir la creació per zones de centres de recursos especialitzats en l'atenció a l'alumnat immigrant i ampliar les seves funcions (veure model del CADI de Múrcia).
- Generalitzar la traducció de documents per tal de facilitar les informacions a les famílies i a l'alumnat.
- Afavorir la col.laboració i coordinació de serveis municipals diversos, organitzacions cíviques, culturals i juvenils, ONG, etc. per tal d'unificar esforços en el treball amb les persones immigrades.

12. Escola i Família

En aquest apartat la major part dels esforços van destinats a millorar i a facilitar la col.laboració i la relació de les famílies immigrades amb els centres educatius. Un altre aspecte rellevant són els programes de formació dissenyats per a aquestes famílies. Unitats d'acollida i/o punts d'informació centralitzats en les comunitats de residència són recursos que hom troba amb força freqüència.

A continuació presentem alguns exemples que, segons els responsables que ens han transmès la informació, estan tenint força èxit.

- Els Països Baixos, Suècia, Holanda, Alemanya, Canadà, EEUU -i segurament molts d'altres- compten amb punts d'informació locals per facilitar a les famílies novingudes les informacions necessàries per al seu establiment en la comunitat d'acollida. Des de la seva arribada, els pares disposen de les informacions necessàries sobre les escoles destinades als seus fills i filles. Les informacions orals es complementen amb documents escrits bilingües i, en molts països, són acompanyats per un responsable de l'administració local. En països on la xarxa educativa pública és majoritària, els alumnes són escolaritzats en les escoles del seu entorn. L'emplaçament majoritari de famílies immigrades en determinats barris perifèrics de les ciutats conformen escoles amb molta diversitat interna a les quals s'apliquen programes de discriminació positiva.
- La majoria dels països amb forta tradició d'immigració fa temps que han donat instruccions a les escoles de crear estructures d'acollida per a l'alumnat immigrant i les seves famílies.

- En les escoles maternals (2-6 anys) es convida a les famílies a acompanyar els seus fills, filles fins a les classes i a romandre amb ells durant un curt espai de temps.
- Per facilitar espais de comunicació amb els pares, en especial les mares, s'organitzen trobades en horari escolar en el marc dels propis centres. En elles es tracten temes referents a l'educació dels seus fills, així com informacions sobre salut, convivència, participació, cultura, etc. Habitualment és compta amb un servei de guarderia gratuït. De vegades es responsabilitzen d'aquest servei persones voluntàries.
- Es desenvolupen campanyes de sensibilització per animar a la participació dels pares en els Consells Escolars.
- Nombroses activitats culturals i festives són organitzades pels centres educatius on la participació de les famílies és ben acollida.
- La major part dels centres compten amb una gran oferta d'activitats extraescolars adreçades a l'alumnat de totes les edats. En algunes activitats participen les famílies.
- En moltes escoles s'ofereixen als pares dels alumnes, de forma voluntària, classes de llengua i cultura per tal d'evitar la ruptura entre els pares i els fills, i també per a que els pares estiguin en condicions d'ajudar a fer els deures als seus fills.
- És també habitual trobar espais per ajudar a l'alumnat en la realització dels deures. Aquest recurs s'oferta en els barris més deprimits.
- Moltes ONG col.laboren amb els centres educatius en la realització d'activitats extraescolars molt diverses.
- Dins del marc del voluntariat hem trobat experiències molt interessants, com el cas de Suïssa on organitzen grups d'ajuda mútua (autòctons i immigrants) per debatre temes d'interès comú; o trobades entre fills d'immigrants i fills de famílies suïsses per facilitar el coneixement de la llengua i familiaritzar-se amb la forma de vida i els valors del país d'acollida.

Conclusions que podem extreure i suggeriments per aplicar al nostre context

- Potenciar la realització de plans d'acollida de ciutat en col.laboració amb els Ajuntaments. Aquest plans han de preveure punts d'informació centralitzats a fi de facilitar les informacions.

- Crear unitats d'acollida en els centres educatius.
- Facilitar l'horari de comunicació amb les famílies.
- Fomentar i facilitar la relació entre les famílies i els centres educatius.
- Realitzar campanyes de sensibilització per fomentar la participació de les famílies immigrades en els Consells Escolars dels centres.
- Obrir els centres educatius un cop finalitzada la jornada escolar i fomentar i ampliar la oferta d'activitats extraescolars.
- Potenciar l'organització de jornades obertes a fi de que participin les famílies en la vida dels centres.
- Crear espais per ajudar l'alumnat en la realització dels deures.

13. Recursos per afavorir la inclusió social i millorar el nivell educatiu de la comunitat immigrada

Queda patent que afavorir la inclusió social no és una tasca exclusiva dels centres educatius. De vegades, hom arriba a pensar que l'escola és, en el nostre país, l'única institució que actua amb un discurs ben diferent del que realment succeeix en la societat. Tolerància, lluita contra el racisme, respecte per les diferències individuals, interculturalitat, integració, no discriminació, no violència, etc. són valors que l'escola treballa en solitari. A més, si totes les disfuncions socials són atribuïdes a l'escola, és obvi que alguna cosa no funciona.

El que passa a l'escola és un reflex més del que passa a la societat i solament amb una implicació de tota la societat és podrà aconseguir millorar la situació actual. Molts països han engegat programes engrescadors en aquesta direcció. La tendència general és dotar de recursos als barris més desfavorits: crear recursos innovadors i propers als seus interessos; potenciar habilitats i destreses; en definitiva, fer-los sentir competents.

El programa que es porta a terme a la ciutat d'Estrasburg, des del Servei a la Joventut, és un model a tenir en compte. Potenciar la innovació, la imaginació i les noves tecnologies són els objectius d'aquest programa. Els cibercentres, la casa de la imatge (cinema i televisió), Le CRICA (equip per fomentar la vocació artística) i la Universitat fora de les fronteres són iniciatives que estan obtenint excel·lents resultats. Setmanalment apareix en la televisió local un programa generat pels joves. Confiar en

els joves és l'objectiu que presideix totes les accions i la gestió dels recursos està també a càrrec de joves amb formació específica. Aquests recursos són utilitzats també pels centres educatius de la ciutat.

La ciutat d'Estrasburg també ha posat en marxa programes adreçats al col·lectiu de gitanos, tallers de música "manouches", moda i cistelleria, que realitzen, gestionen i comercialitzen amb l'ajuda d'altres professionals. Pel que fa a la dinamització del treball amb dones turques, han ajudat o organitzar un menjador comunitari gestionat per un grup de dones del barri. En ambdues situacions, l'objectiu és potenciar i millorar allò que saben fer.

A Zuric, una associació de barri ha posat en marxa una actuació coneguda com "Cultura de barri". La realització de projectes culturals i artístics a Europa i a l'Àfrica, promoguts pel Consell d'Europa i per la UNESCO, han tingut un fort impacte social i polític. Organització de trobades musicals, el diumenge al matí, lectura de poemes, vetllades de danses africanes o orientals, dinars col·lectius, etc. són una mostra de les activitats que es realitzen. Aquest tipus d'activitats permeten als habitants del barri, tant si són estrangers com suïssos, trobar-se i establir contactes.

"Fets en lloc de paraules" és un altre projecte que es porta a terme, per dones voluntàries, al municipi de Kriens. Suïssa. Aquest projecte va adreçat a la integració de les dones immigrades. El seu objectiu és aconseguir aprendre l'alemany i aprendre a comprendre i a percebre noves realitats vitals. Durant la realització del curs disposen de servei de guarderia gratuïta. Un dels seus trets més interessants, des del nostre punt de vista, és la flexibilitat i l'absència de formalismes per a poder participar en els cursos; simplement han d'emplenar una inscripció i les portes estan sempre obertes a la participació i a l'assistència.

A França organitzen cursos de llengua i cultura per als joves de més de 16 anys. Durant un curs els joves assistents perceben l'equivalent al salari mínim interprofessional. Compten també amb un servei d'orientació professional.

Conclusions que podem extreure i suggeriments per aplicar al nostre context

- Dotar de recursos formatius els barris amb un major nombre d'immigrants. Els recursos han d'estar emplaçats en els mateixos barris.
- L'existència de cursos per a l'aprenentatge del català són manifestament insuficients i cal fer un esforç per dotar els barris de cursos d'aprenentatge de llengua i cultura catalana. És important portar a terme campanyes de sensibilització especialment adreçades a les dones.

- Dissenyar activitats per afavorir les relacions veïnals.
- Dissenyar campanyes de sensibilització per facilitar el coneixement intercultural adreçades a tots els ciutadans.
- Afavorir la presència d'informacions positives a través dels mitjans informatius locals: premsa, ràdio i televisió.
- Afavorir la presència de col.lectius minoritaris en les associacions de veïns.
- Col.laborar amb les associacions juvenils, consells de joventut, etc. per tal de portar a terme una tasca intercultural i afavorir la participació de joves immigrants dins les associacions.
- Promoure plans d'acollida locals.
- Fer un esforç per incrementar la col.laboració i la coordinació de tots els recursos d'un mateix territori.

CONSIDERACIONS FINALS

Volem acabar aquesta Memòria amb una recopilació de les propostes més rellevants i significatives que apareixen al llarg dels diferents capítols, tot suggerint a les diferents Administracions, en especial al Departament d'Ensenyament i a les Administracions locals, la conveniència de valorar-les i, si s'escau, de fer els esforços necessaris per aplicar-les.

Acollida

- Equilibrar la distribució de l'alumnat immigrant, començant per l' escolarització dels nens i nenes de 3 anys, i corregir la desigual distribució entre els centres públics i els centres privats concertats -finançats també amb fons públics- que es dona actualment.
- Institucionalitzar la figura del tutor/a d'acollida en tots els centres.
- Afavorir la tutorització de companys d'aula.
- Afavorir i potenciar el treball inicial d'alfabetització i/o de reforç de llengua en tots els centres.
- Crear aules d'acollida en els centres amb major presència d'alumnes estrangers.
- Organitzar el curriculum de l'aula d'acollida globalitzant els continguts i introduint metodologies que facilitin el treball cooperatiu.
- Organitzar els suports escolars per tal d'afavorir una incorporació progressiva i un millor aprofitament a les classes ordinàries.
- Evitar la segregació sistemàtica de l'alumnat estranger i apostar per un treball més inclusiu.
- Mantenir una actitud positiva i de millora de les expectatives de progrés de l'alumnat immigrant.
- Afavorir i potenciar la normalització de la situació educativa de l'alumnat estranger amb la implicació de tot el professorat dels centres.
- Dotar amb professorat d'educació compensatòria a tots els centres que escolaritzen alumnes immigrants.

- Ampliar els serveis educatius, programes d'educació compensatòria, etc. per tal que puguin realitzar un treball de qualitat.
- Afavorir el treball dels mediadors culturals i ampliar aquest recurs.
- Afavorir el treball dels educadors socials i ampliar la seva dedicació.
- Potenciar el disseny de materials pedagògics, especialment per al treball de llengües.
- Dotar els centres amb materials pedagògics per a la realització del treball intercultural.

Alumnat

- Afavorir l'escolarització dels nens i nenes immigrants a les escoles bressol.
- Afavorir el procés d'acollida amb intervencions específiques i un seguiment continuat.
- Afavorir la millora del treball de llenguatge a les etapes d'Educació Infantil i Primària. Reduir la ratio d'alumnes per classe en aquestes etapes.
- Potenciar el suport a la llengua seguint una programació específica de llengua 2.
- Afavorir el manteniment de la llengua materna i la cultura de l'alumnat immigrant.
- Fomentar la realització de treballs interculturals adreçats a tot l'alumnat del centre.
- Fomentar la creació d'associacions juvenils en els centres afavorint la participació de l'alumnat immigrant.
- Traduir els documents a les llengües dels alumnes per facilitar les informacions a les famílies i al propi alumnat.

Escola i família

- Potenciar la creació de punts locals d'informació per facilitar les gestions educatives de les famílies.
- Potenciar la realització de plans d'acollida de ciutat en col.laboració amb els Ajuntaments.

- Millorar la coordinació i la relació de les famílies immigrades amb els centres.
- Facilitar la creació d'espais de comunicació pels pares, en especial les mares, dels alumnes.
- Sensibilitzar a la participació dels pares i les mares en els Consells Escolars.
- Afavorir la presència de les famílies en els actes culturals i festius dels centres.
- Potenciar i afavorir la impartició de classes de llengua i cultura catalana per als pares i les mares.
- Potenciar i afavorir la creació d'espais per a la realització dels deures i de l'estudi de l'alumnat immigrant.
- Potenciar i afavorir treballs d'animació a la lectura en horari extraescolar.
- Potenciar i afavorir la realització d'actes interculturals.
- Obrir els centres educatius un cop finalitzada la jornada escolar i fomentar i ampliar l'oferta d'activitats extraescolars.
- Millorar la coordinació de tots els agents educatius que intervenen en els centres.
- Facilitar l'horari de comunicació amb les famílies.

Afavorir la inclusió social

- Dotar de recursos formatius els barris amb major nombre d'immigrants.
- Dissenyar i potenciar accions per afavorir les relacions veïnals i fomentar la cultura de barri.
- Dissenyar campanyes de sensibilització per facilitar el coneixement intercultural de tots els ciutadans.
- Afavorir la presència d'informacions positives a través dels mitjans de comunicació: premsa, radio i televisió.
- Afavorir la presència de col·lectius minoritaris en les associacions de veïns.
- Col·laborar amb les associacions juvenils, consells de joventut, etc. per tal de portar a terme una tasca intercultural i afavorir la participació de joves immigrants

dins les associacions.

- Fer un esforç per incrementar la col.laboració i la coordinació de tots els recursos d'un mateix territori.

El fet migratori no és un fenomen transitori, és una realitat que anirà en augment tant si es posen fronteres com si no, amb papers o sense. Ni la Llei d'estrangeria vigent, ni una futura Llei encara més restrictiva ni l'increment dels efectius policials frenaran l'arribada de persones immigrades. Formem part dels països rics i és de justícia correspondre amb generositat. Ells i Elles no han decidit venir per caprici. A ningú li agrada deixar la seva terra, la seva família, les seves arrels. Ho fan perquè no poden viure amb una mínima dignitat als seus països d'origen i, quan s'arriba a aquesta situació, les fronteres no són un obstacle; simplement, es salten.

Estem davant d'un problema econòmic, social i cultural. Els rics no podem ser cada cop més rics en detriment de una gran majoria cada cop més empobrida. No hem d'oblidar que som una minoria dins d'un univers on la pobresa, la manca d'educació, de treball, de sanitat, etc. imperen. A ningú no se li pot retreure que lluiti per buscar una vida millor.

L'Escola ha tingut sempre i continuarà tenint en el futur un paper molt important en la vida de les persones. La Llei de Qualitat que està promovent el Govern d'Espanya pretén emascarar aquesta situació amb l'excusa d'uns suposats objectius de millora, però si no trobem solucions per millorar efectivament l'educació tot l'alumnat, inclòs l'alumnat d'incorporació tardana, no podrem mantenir durant molt de temps una convivència pacífica. Atribuir el fracàs escolar a la poca implicació de l'alumnat, al clima de violència escolar, a la poca autoritat del professorat o a les nul·les excel·lències de la LOGSE resulta extremadament simple, decebedor i, el que és pitjor, inoperant i ineficaç.

Cal que els responsables polítics reflexionin sobre la situació actual. No hi ha moltes alternatives: o es prioritza l'educació o s'inverteix a incrementar els efectius policials i les mesures repressives.

L'escola catalana ha estat sempre un model a imitar per d'altres comunitats. Seria desitjable que ho fos també en l'educació de l'alumnat immigrant. Ara per ara estem encara lluny de donar una resposta satisfactòria a aquesta situació. La solució no pot ser apel·lar al voluntarisme del professorat. La priorització de les polítiques educatives en matèria d'educació i l'increment dels recursos són essencials per continuar avançant.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Bénés, M.-F. (2000). *L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation, 2000, p. 67, 69 i 70
- Bosman, CH, et d'autres (2000). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Bournez, J.C. (1991). Educació Popular, l'exemple de la Ciutat d'Strasbourg. En: *Les politiques d'immigració a Catalunya*. (pp. 1-6). Barcelona: Institut Català de la Mediterrània.
- Carbonell, F. (coord) (2000). *Educació i immigració*. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social. Barcelona: Ed. Mediterrània.
- Centre des Services Éducatifs (1998). *L'enseignant aux Pays-Bas*. Rotterdam: CED.
- Col·lectiu IOÈ (1994). *Marroquins a Catalunya*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterrànis.
- Conseil de l'Europe (2001). *Le Conseil de l'Europe: 800 millions d'Européens*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Delors, J. (1996) *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona. Centre Unesco de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2000). *Escolarització d'alumnat fill de famílies immigrants*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Informes d'Ensenyament número 1.
- Departament d'Ensenyament. (2000). *Identificació de les Competències Bàsiques en l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Departament d'Ensenyament (2001). *Proves d'avaluació. Competències bàsiques. Educació primària. Cicle mitjà. Síntesi de resultats*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Departament d'Ensenyament (2001). *Avaluació a l'Educació Primària (1999)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Informes d'avaluació nº 5.

Departament d'Ensenyament (2002). *Decret 127/2001, de 15 de maig. Decret de mínims de l'educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Departament d'Ensenyament (2001). *Organització i funcionament dels Tallers d'Adaptació escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE)*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Departament d'Ensenyament (2001). *Pla d'acollida del centre docent*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Departament d'Ensenyament (1992). *Currículum Educació Primària. Currículum Educació Secundària Obligatòria*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Departament d'Ensenyament (2002). *Conferència Nacional d'Educació 2000-2002. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Barcelona: generalitat de Catalunya.

Departament de Benestar Social (1993). *Pla Interdepartamental d'Immigració 1993-2000*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.

Dungy, P. (1991). *Programa de Educación Emerging Khmer (KEEP)*. Fresno. California. USA.

Essomba, M.A. (coord) (2000). *Construir l'escola intercultural. Reflexions i propostes per treballar la diversitat ètnica i cultural*. Barcelona: Graó.

Gobierno de Navarra (2000). *Orientaciones para la escolarización del alumnado inmigrante*. Navarra: Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra.

Gohier Ch. Laurin S. (2001). *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale. Un espace à redéfinir*. Québec: Les Éditions Logiques.

Huntington, S.P. (1997). *El choque de civilizaciones*. Barcelona: Paidós.

INCE (1991). *El Proyecto Internacional para la producción de indicadores de resultados educativos de los alumnos de la OCDE. Proyecto PISA*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

LODE (1985). *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*.

LOGSE (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Currículum Educación Pimaria. Curriculum Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministeri d'Educació, Joventut i Esports (1997). *Programa primera ensenyança*. Govern d'Andorra: Ministeri d'Educació, Joventut i Esports.
- Ministeri d'Educació, Joventut i Esports (1999). *Programa segona ensenyança*. Govern d'Andorra: Ministeri d'Educació, Joventut i Esports.
- Nacional Association for the Education of Young Children (1995). *Respuesta a la Diversidad Lingüística y Cultural: Recomendaciones para una Educación Infantil Eficaz*. Washington. USA.
- Proyecto ACCESS. (1997). *Recursos para educar a estudiantes inmigrantes y refugiados*. Distrito Escolar Unificado de Fresno. California. USA.
- Rellstab, U. (1991). *La immigració a Suïssa: Discussió i adaptació a una nova situació*. p. 1-8. Les polítiques d'immigració a Catalunya. Barcelona: Institut Català de la Mediterrània.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI, editores.
- VV.AA (1998). *Orientaciones para la escolarización y atención del Alumnado inmigrante*. Murcia: Centro de Profesores y de recursos de Torre-Pacheco (CADI)
- VV.AA. (2000). *La inmigración extranjera en España*. Barcelona: Fundación La Caixa. Colección Estudios Sociales, número 1.
- Weis, J. (1997). *Quels plans d'études et quelles compétences clés pour le XXIème siècle?. Elements pour une rénovation des plans d'études de la scolarité obligatoire de la Suisse romande*. Neuchâtel: Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique.
- Zabala, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*. Guix, 115, 125-161.
- Zabala, A. (1994). La función social de la enseñanza, referente básico en la organización y secuenciación de los contenidos. *Aula de Innovación Educativa*, 23, 40-53.

ALTRA BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Aldamiz-Echevarria, M.M. et d'autres (2000). *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.

Allemann-Ghionda, C.; Perregaux, C.; De Goumöens, C. (1999). *Curriculum pour une formation des enseignant(e)s à la pluralité culturelle et linguistique*. Berne: Centre Suisse de Coordination pour la Recherche en Éducation (CSRE).

Belart, M.; Ransé, L. (1995). *Nivell Llindar per a escolars de 8 a 14 anys*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Buxarrais, M.R. (1991). *L'interculturalisme en el currículum. El racisme. Materials per a l'acció educativa*. Dossiers Rosa Sensat, nº 45. Barcelona: Rosa Sensat.

Cavalli, L.F. (1994). *Qui som? Història de la diversitat humana*. Barcelona: ICEM.

Conseil de l'Europe (1995). *Combattre le racisme et la xénophobie*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (1999). *La religion et l'intégration des immigrés*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (1996). *Projets de quartier dans les zones à forte concentration d'immigrés*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2000). *Diversité et cohésion: de nouveaux défis pour l'intégration des immigrés et des minorités*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2000). *Cadre des politiques d'intégration*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Del Carmen, L.I. (1991). *Secuenciación de los contenidos educativos. Cuadernos de Pedagogía*, 188, 20-23.

ICE-UAB (1998). *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situacions d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Bellaterra: ICE-UAB. Sèrie Eines i Estratègies, núm. 7.

Funes, J. i altres (1998). *Proposta de mesures davant la desigualtat de l'èxit a l'ESO*.

Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Finestra oberta núm. 3.

Funes, J.; Rifa, F. (2000). *Adolescents i dificultats socials a l'escola*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Finestra oberta núm.13.

Jordan, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minoría étnicas*. Madrid: Eudema.

Lahire, B. (1995). *Tableaux des familles*. Paris: Gallimard.

Lamarre, P. (2000). L'éducation et les relations entre anglophones et francophones: vers un agenda de recherche. En M. Mc Andrew i F. Gagnon (Dir), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (pp. 259-272). Montréal: L'Harmattan.

Martín, J et alt. (1998). *L'adaptació de materials*. *Guix*, 243, 29-35.

Mc Andrew, M. (2000). Comparabilité des expériences décrites et perspectives de col.laboration. En M. Mc Andrew et F Gagnon (Dir), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (pp. 323-345). Montréal: L'Harmattan.

Mc Andrew, M. (1996). *Le discours public des acteurs du monde de l'éducation sur l'immigration et l'intégration des élèves des minorités*. *Recherches Sociographiques*, 37, 1-41

Masalles, J. Masip, M. (1996). *Estrategias compensatorias como respuesta a la diversidad*. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 82-85.

Nair, S. (1998). *Las heridas abiertas*. Madrid: Santillana.

Nair, S. (2001). *La immigració explicada a la meva filla*. Barcelona: Plaza y Janés.

Seibel, B. (1995). *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. Paris: Le Monde Editions.

Slagter, J.P.(1987). *Un nivel umbral*. Estrasburgo. Consejo de Europa.

Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Educador.

Unión Europea (1999). *Educación Intercultural en la Unión Europea. Ejemplos de*

buenas prácticas. Luxemburgo: UE.

ADRECES D'INTERNET

ARIC: Association pour la Recherche Interculturelle: <http://www.unife.ch/ipg/ARIC>

Biblioteca Rosa Sensat: <http://www.rosasensat.es>

CED. Rotterdam: <http://www.cel.nl>

CEIFO. Centre for Research in International Migrations and Ethnic Relations.
Universidad de Estocolmo: <http://www.ceifo.su.se>.

Centre UNESCO de Catalunya: <http://www.cbuc.es/cuc/>

Centro de Investigación para la Paz (CIP). Fundación Hogar del Empleado (FUHEM).
<http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/mrs/mrs3-7.html>

Centre de Recursos d'Educació Compensatòria:
<http://www.xtec.es/serveis/pec/8900066>
Colectivo IOÉ. Gabinete de investigación sociológica: <http://www.nodo50.org/ioe/>

Conseil de l'Europe:
Portail du Conseil de l'Europe: www.coe.int
Culture: <http://culture.coe.int/clt/fr/fculture.html>
Education: <http://culture.coe.int/edu/fr/eduliste.html>
Editions du Conseil d'Europe: <http://book.coe.int>

Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya:
Departament d'Ensenyament: <http://www.gencat.es/ense/>
Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. XTEC: <http://www.xtec.es>
Portal Edu365: <http://www.edu365.com/>
Conferència Nacional d'Educació: <http://www.gencat.es/cne/>

Edualter: Red de Recursos en Educación para la Paz, el Desarrollo y la Interculturalitat promovida por Sedupaz y Sodepau: <http://www.edualter.org>

Educación intercultural y minorías étnicas. IES Guadarrama. Madrid.
<http://sauce.pntic.mec.es/smarti4/>

EDUSO. Portal de Educación Social: <http://www.eduso.net/>

El País: <http://www.elpais.es/temas/immigración/menva/contexto.html>

Fresno Unified School District: <http://www.fresno.k12.ca.us>

Fundació Bofill:

<http://www.fbofill.org>

<http://www.fbofill.org/entrecultures>

<http://www.senderi.org>

Fundación Santa María:

<http://www.servicom.es/fundacionsantamaria/publicaciones.html>

Goethe Institut Internacionales: <http://www.goethe.de/barcelona>

ICE-UAB: www.uab.es/ice/diversitat.

Informe PISA. OCDE: www.pisa.oecd.org

Institut Català de la Mediterrània: <http://www.gencat.es/icm/cpresent.html>

Intermon: <http://www.intermon.org/educacion>

Laboratorio de estudios Interculturales. Grupo de investigación de la Universidad de Granada: <http://www.uge.es/ldej>

Oficina Estadística de la Unión Europea.EUROSTAT: <http://europa.eu.int/eurostat.html>

Programa [Intercultur@net](http://www.cnice.mecd.es/intercultur@net):

<http://www.cnice.mecd.es/intercultur@net/recurs1.htm>

SOS Racisme. Catalunya: <http://sosracisme.org>

UNESCO: <http://www.unesco.org/general/spa/>