

Els Espais de Benvinguda Educativa de Vic i Reus Informe d'avaluació

Vic, juny 2010

Equip de Recerca

Coordinació: Núria Simó (GREUV-UVIC)

Jordi Collet, Antoni Tort, Mariona Buj, Pilar Saus i Glòria Solà (GREUV- UVIC)

Sílvia Carrasco, Jordi Pàmies i Laia Narciso (EMIGRA- UAB)

Expedient: 2008 ARAF1 0042

SUMARI

1. Presentació	3
2. Metodologia i organització de la recerca	5
2.1 El treball de camp.....	5
2.2 La perspectiva de la recerca.....	11
3. Elements de context	13
3.1 El naixement de l'EBE en el marc de les polítiques educatives nacionals i internacional.....	13
3.2 La creació de l'EBE a Vic	17
3.3 El paper de l'Ajuntament de Reus en la creació dels EBE.....	19
3.4 El debat públic i mediàtic sobre els EBE.....	21
3.5 El seguiment públic durant el funcionament de l'EBE	26
4. La definició dels Espais de Benvinguda Educativa	31
5. La realitat dels Espais de Benvinguda Educativa: descripció del recurs	35
5.1 L'Espai de Benvinguda Educativa de Vic.....	35
5.1.1 Context social i escolar	35
5.1.2 Destinataris, criteris d'incorporació i circuit d'acollida a l'EBE	35
5.1.2.1 Circuit d'entrada i sortida de l'Espai de Benvinguda Educativa de Vic.....	47
5.1.3 Ubicació i espai físic de l'EBE	49
5.1.4 Professionals de l'Espai	50
5.1.5 Calendari i organització de l'horari.....	51
5.1.6 Descripció de les pràctiques	51
5.1.6.1 El treball educatiu amb els infants i joves	51
5.1.6.2 El treball educatiu amb famílies	60
5.1.6.3 La coordinació amb altres serveis i recursos de la ciutat.....	75
5.2 L'Espai de Benvinguda Educativa de Reus	78
5.2.1 Context social i escolar	78
5.2.2 Destinataris, criteris d'incorporació i circuit d'acollida	79
5.2.2.1 Circuit d'entrada i sortida de l'Espai de Benvinguda Educativa de Reus	93
5.2.3 Ubicació i espai físic dels EBE de Reus	95
5.2.4 Professionals de l'Espai	97

5.2.5 Calendari i organització de l'horari.....	97
5.2.6 Descripció de les pràctiques	98
5.2.6.1 El treball educatiu amb infants i joves	98
5.2.6.2 El treball educatiu amb famílies	102
5.2.6.3 La coordinació amb altres serveis i recursos de la ciutat.....	105
6. De l'EBE als centres: Trajectòries dels infants, joves i famílies	107
6.1 Els circuits d'incorporació als centres.	109
6.1.1 El circuit d'incorporació a Vic.	109
6.1.2 El circuit d'incorporació a Reus.	109
6.1.3 Els centres educatius de Vic i Reus i el procés d'acollida	110
6.2. La visió dels EBE des dels centres i en relació a les aules d'acollida	141
6.2.1. Les valoracions de l'EBE des dels centres	141
6.2.2. El treball educatiu de les aules d'acollida i el seu encaix amb els EBE	151
6.2.3. L'EBE segons els centres: un recurs que no genera una plena satisfacció	154
6.3 Les visions de les famílies i nois i noies sobre el procés d'acollida.....	155
6.4 Models teòrics d'acollida als centres i casos estudiats.	160
6.4.1 Models teòrics d'acollida als centres educatius	160
6.4.2 Contrast dels models amb els centres analitzats.....	163
7. Avaluació del grau d'assoliment dels objectius dels EBE de Vic i Reus	169
7.1 Avaluació dels objectius explícits (generals i específics) dels EBE de Vic i Reus	169
7.2 Consideracions sobre els resultats de l'avaluació.....	186
8. Conclusions i propostes	189
8.1 Algunes consideracions sobre aspectes generals	189
8.2 El model i el disseny de la política pública: dubtes i debats.....	196
8.3 Les relacions dels espais EBE amb la ciutat	200
8.4 El treball socioeducatiu amb infants, joves i famílies	201
8.5 L'acollida dels infants i joves en relació a l'equitat	204
9. Bibliografia.....	208

1. Presentació

L'informe que presentem recull la recerca i l'avaluació dels Espais de Benvinguda Educativa (EBE) de Vic i de Reus que hem dut a terme durant el dos cursos del seu funcionament.

Els investigadors i investigadores que han realitzat l'avaluació són components dels grups de Recerca EMIGRA de la UAB (Sílvia Carrasco, Jordi Pàmies, Laia Narciso, Sonia Peñuela i Maribel Ponferrada) i GREUV de la UVIC (Jaume Carbonell, Jordi Collet, Núria Simó, Antoni Tort, Mariona Buj, Pilar Saus i Glòria Solà). Cada grup ha realitzat el treball de camp a una de les ciutats: EMIGRA a Reus i GREUV a Vic. El caràcter interdisciplinari del Grup ha possibilitat una aproximació a la realitat estudiada des de diferents mirades fent més complexa i rica l'anàlisi de dades.

Cal destacar que l'avaluació dels dos cursos (2008-09 i 2009-10) s'ha pogut dur a terme amb el finançament del Departament d'Educació durant el curs 2008-09 i l'obtingut, per al curs 2009-10, dins la Convocatòria d'Ajuts per a la Recerca Aplicada i Formació Universitària en matèria d'immigració (Expedient: ARAFI 2008. 00042)

L'informe que presentem es proposa tres objectius. En primer lloc, donar a conèixer la posada en pràctica de l'experiència pilot a les dues ciutats (Reus i Vic); en segon lloc contextualitzar les funcions i analitzar les possibilitats i límits del recurs en relació als objectius generals i específics que planteja la Resolució (EDU/3072/2008, de 17 d'octubre) que regula amb caràcter experimental els espais de benvinguda educativa. I en tercer lloc, recollir les percepcions i valoracions que els centres escolars fan del recurs amb la intenció d'aprofundir en el coneixement de les experiències i les trajectòries escolars i socials dels nois i noies i les famílies. La recerca aporta conclusions i algunes propostes de millora i emmarca l'EBE dins el plantejament de l'acollida que aquestes ciutats proposen.

Voldríem agrair la disponibilitat que han mostrat totes les persones que han col·laborat en l'aportació d'informació per a la recerca, i més concretament, a les professionals dels quatre EBE de Reus i Vic que ens han obert les portes dels diferents espais i han col·laborat des del primer moment per a què la recerca es pogués tirar endavant, així com als centres escolars que han fet possible la trobada amb els equips docents, les famílies i els infants i joves que hi han participat. Sense la col·laboració de tots ells aquesta recerca no hagués estat possible.

2. Metodologia i organització de la recerca

La metodologia que hem seguit per realitzar l'avaluació és de caràcter qualitatiu. La nostra intenció ha estat recollir les veus, opinions i experiències dels diferents agents implicats en la posada en funcionament dels EBE i les actuacions que s'han dut a terme i analitzar les implicacions que tenen per als objectius generals i específics que assenyalava la Resolució en relació a aquest recurs.

L'avaluació pretén apuntar elements per a la reflexió al voltant de possibilitats i límits del recurs pel que fa a les funcions que té encomanades i aportar conclusions i propostes que ajudin a pensar al voltant del propi recurs en quatre nivells diferenciats:

- El sentit del recurs en el marc de les polítiques públiques del país
- Les relacions del recurs amb la ciutat
- El treball socioeducatiu amb infants i joves i famílies
- El procés d'incorporació dels infants i joves i famílies als centres

Aquests quatre nivells d'anàlisi ens permeten apropar-nos a una visió complexa de l'EBE que pretén situar el sentit de les pràctiques socioeducatives que s'hi duen a terme i el seu encaix en les propostes de rebuda de la població nouvinguda a les ciutats de Vic i Reus.

2.1 El treball de camp

El treball de camp que hem dut a terme els dos grups de recerca ha tingut dues fases. Durant la primera fase (curs 2008-09) la recollida de dades s'ha focalitzat en els quatre espais que han participat en l'experiència pilot: l'EBE de Vic i els tres EBE de Reus i la relació amb els diferents agents de les ciutats. Al llarg de la segona fase (curs 2009-10) la recollida de dades s'ha centrat en els diferents centres educatius seleccionats de les dues ciutats per copsar la percepció i valoració que fan del recurs i el seu encaix dins dels processos d'acollida de cada escola.

A) EBE Vic (GREUV de la UVic)

Observacions realitzades:

- Novembre 2008 - Març 2009: Observacions en les actuacions amb infants i joves i actuacions amb famílies tres dies/setmana.
- Abril - Juny 2009: Observacions esporàdiques en els tallers amb famílies.
- Juliol 2009: Observacions esporàdiques en les actuacions amb infants i joves.

- Març 2010: Observacions intensives de contrast de les actuacions amb infants i joves i actuacions amb famílies a l'EBE.

Entrevistes i reunions:

- Reunions amb les tutores de les aules d'acollida a l'EBE: 25 de febrer, 3, 10 de març de 2009, 16 de març i 11 de maig de 2010
- Entrevista amb les mediadores del PEE: 6 de febrer de 2009
- Converses amb famílies: 7 famílies durant el tercer trimestre de 2009
- Entrevista amb la Tècnica del Programa LIC del Departament d'Educació, Gené Gordó: 13 de març 2009
- Entrevista amb la Inspectora M. Eugènia Anta: 20 de març de 2009
- Entrevista amb la Regidora d'Educació Anna Erra: 30 de març de 2009
- Sessió de treball amb les professionals de l'EBE: 2 de juny de 2009
- Sessions de treball amb la directora i l'educadora social durant el període d'observacions.
- Assistència a la IX Jornada de Bones pràctiques sobre escolarització equilibrada organitzada per la Diputació de Barcelona, a Manlleu (4 de juny de 2009).
- Reunió de valoració amb les tutores de les aules d'acollida: 8 de juny 2009
- Devolució del treball de camp a les professionals de l'EBE, a la Regidora d'Educació i a la Inspectora: 23 de juny de 2009
- Entrevista amb la tècnica de l'OME: 16 d'octubre de 2009
- Entrevista a la tècnica de l'OMA: 5 d'octubre de 2009
- Entrevista amb la coordinadora del PEC de Vic Núria Homs 30 d'octubre de 2009
- Entrevista treballadora social de l'EAP d'Osona: 15 de desembre de 2009
- Entrevista a la Coordinadora LIC de l'EAP d'Osona: 18 de gener de 2010

El treball de camp als centres

El treball de camp als centres l'hem fet durant el segon any de realització de la recerca per poder copsar la percepció que tenen els equips directius, el professorat, l'alumnat i les famílies de l'impacte de l'EBE pel que fa a l'acollida.

Els criteris que han servit per decidir la tria de centres han estat els següents: centres públics i privats concertats de primària i secundària amb un major nombre d'alumnat escolaritzat en el centre durant el curs 2008-09, procedents de l'EBE i que encara fossin al centre durant el curs 2009-10.

D'aquesta manera els centres triats de Vic han estat el següents:

- Un centre d'educació infantil i primària d'una línia de titularitat pública "Centre 1".
- Una escola concertada de tres línies amb educació infantil, educació primària i educació secundària "Centre 2".
- Un institut d'educació secundària de tres línies a ESO amb batxillerats i formació professional de grau mig de titularitat pública "Centre 3".

El treball de camp en cada un dels centres ha consistit en:

- Entrevista a l'equip directiu.
- Entrevista a la tutora de l'aula d'acollida.
- Observacions a l'aula d'acollida amb l'objectiu de conèixer la dinàmica de treball de l'aula i apropar-nos a l'alumnat que hi participa.
- Entrevista a dos alumnes de l'aula d'acollida que hagués passat per l'EBE i amb un nivell comunicatiu suficient per mantenir una conversa sobre el procés d'escolarització que ha seguit fins ara.
- Entrevista a les tutores de l'aula ordinària de l'alumnat triat.
- Entrevista a les famílies de l'alumnat seleccionat.

També hem realitzat treball de camp a l'aula d'acollida d'un altre Centre d'educació infantil i primària de titularitat pública de dues línies que anomenarem "Centre 4". Aquest centre, tot i que no ha rebut un nombre molt elevat d'infants procedents de l'EBE durant el curs 2008-09, destaca per l'organització educativa que fa del treball d'atenció a la diversitat. Per això hem considerat que podia servir de contrast pel que fa al treball que realitza a l'aula d'acollida i per les relacions que estableix amb el treball educatiu de l'aula ordinària. En aquest centre el treball de camp ha consistit en:

- Entrevista a la tutora de l'aula d'acollida
- Observacions a l'aula d'acollida amb l'objectiu de conèixer la dinàmica de treball de l'aula i per apropar-nos a l'alumnat que hi participa

En cap cas, el treball de camp no pretén avaluar l'organització ni la dinàmica de l'aula d'acollida. Ens centrem en analitzar la trajectòria dels infants procedents de l'EBE fins als centres. En aquest recorregut volem destacar les continuïtats i discontinuïtats que hem estat capaços de copsar entre el treball social i educatiu iniciat amb alumnat i famílies a l'EBE com a dispositiu d'acollida de la ciutat, les estratègies d'acollida dels centres i el treball educatiu que fa l'aula d'acollida en relació a l'aula ordinària.

B) Els EBE de REUS (EMIGRA de la UAB)

Observacions realitzades:

- Març - Abril 2009: Observacions en les actuacions amb infants i joves i actuacions amb famílies quatre dies/ setmana i una tarda.
- Abril - Juny 2009: Observacions dos dies setmanals en les actuacions amb infants.
- Juliol 2009: Observacions esporàdiques en les actuacions amb infants.

Entrevistes i reunions:

- Reunió amb les directores dels EBE: 6 de març de 2009 i diverses converses informals durant les observacions.
- Reunió amb la Regidora d'Educació i Director de Zona: 25 de març de 2009.
- Assistència a la reunió de valoració del Plans Educatius d'Entorn de la zona 2: 13 d'abril de 2009.
- Entrevistes a famílies: 20 d'abril de 2009 i 12 de maig de 2009.
- Assistència a la Comissió de derivació: 27 d'abril de 2009.
- Assistència a la Comissió d'escolarització de primària: 7 de maig de 2009.
- Entrevista a les assessores LIC: 11 de maig de 2009.
- Entrevista a una mestra, membre del Consell Escolar Municipal: 12 de maig de 2009.
- Entrevista a la Tècnica d'educació de l'OME: 20 de maig de 2009.
- Entrevista a la tutora de l'aula d'acollida d'un IES: 26 de maig de 2009.
- Entrevista a la directora d'un CEIP: 10 de juny de 2009.
- Entrevista als Tècnics municipals d'educació encarregats dels Plans Educatius d'Entorn: 11 de juny de 2009.
- Entrevista als tècnics municipals del Pla Transversal d'Immigració: 18 de juny de 2009.
- Assistència a la Comissió d'escolarització de secundària: 27 d'abril de 2009.
- Assistència a la Reunió de valoració dels EBE: 26 de maig de 2009.
- Assistència a la jornada de reflexió i debat "Educació, corresponsabilitat i cohesió social", el 28 de maig de 2009.

El treball de camp als centres:

Tot i que inicialment vàrem plantejar seguir els mateixos criteris que a Vic, és a dir seleccionar les escoles amb major nombre d'alumnat escolaritzat procedents dels EBE durant el curs 2008-09, aquest va resultar ser un criteri poc significatiu. Durant el curs passat la majoria de centres van rebre un nombre baix de nois i noies (veure Annex) i

segons les dades de l'OME, ho van fer en un nombre similar. Per tant aquest no resultava un criteri de selecció útil tenint en compte les particularitats de Reus.

Així, els criteris de selecció dels centres a Reus han estat els següents:

- Etapa educativa (representació de centres de primària i de secundària),
- Titularitat (centres públics i concertats),
- Existència al centre del recurs d'aula d'acollida com a mínim durant el curs 2009-10.
- El fet d'haver rebut al centre nois i noies de diversa nacionalitat dels tres EBE.

A aquests criteris se n'ha afegit un darrer que ha permès copsar una major diversitat de sensibilitats i enriquir la selecció: el posicionament envers l'EBE que els centres manifestaven. Per això hem tingut en consideració les percepcions de les professionals de l'EBE respecte als centres, fruit de les relacions mantingudes durant el primer any de funcionament del recurs.

Així doncs els tres centres educatius triats, a més de complir els criteris anteriors, manifesten una percepció diferent respecte a l'EBE com a recurs. Utilitzarem pseudònims per referir-nos a ells per preservar la confidencialitat dels informants:

- Una escola d'educació infantil i primària de titularitat pública. "Centre 5"
- Un Institut d'educació secundària obligatòria de titularitat pública. "Centre 6"
- Una escola d'educació infantil, primària i secundària de titularitat concertada. "Centre 7".

A cada centre educatiu s'ha realitzat una aproximació des de tres punts de vista:

- L'institucional.
- El de les famílies.
- Els dels nois i noies.

Així, el treball de camp d'aquesta segona fase ha consistit en:

Entrevistes a l'Equip directiu de cada centre per conèixer el posicionament del centre pel que fa als EBE així com el plantejament pel que fa a l'acollida i atenció dels fills i filles d'immigrants.

Entrevistes amb el tutor/a de l'aula d'acollida, per conèixer com s'entén el recurs dins la lògica del centre, i per apropar-nos a la tasca quotidiana amb els nois i noies que hi assisteixen, entre ells els que han passat per algun dels EBE, i si aquesta tasca s'ha vist modificada després de la implantació dels EBE.

Entrevistes amb els tutors/es d'aula ordinària per poder recollir la vinculació entre l'aula d'acollida i les aules ordinàries, l'opinió general del professorat respecte a aquests dispositius (EBE's i aula d'acollida) així com la percepció que té el professorat de

l'experiència escolar dels nois i noies que han estat als EBE, i l'impacte que perceben en el seu rendiment escolar i/o relacions escolars.

Grup de conversa amb cinc o sis nois/es de diversa nacionalitat escolaritzats al centre que han viscut en primera persona l'estada a un dels EBE i la següent incorporació a un centre escolar, per tal que valorin la seva experiència.

Entrevistes a les famílies per tal de saber quina valoració fan dels EBE i de la incorporació al sistema educatiu català dels seus fills/es.

Així doncs s'han realitzat:

- Entrevista a l'equip directiu (tres, una per centre)
- Entrevista a la tutora de l'aula d'acollida. (tres, una per centre)
- Entrevista a la tutora de l'aula ordinària. (tres, una per centre)
- Grup de conversa amb nois i noies de diversa nacionalitat que han viscut l'experiència d'estar als EBE i que ja són escolaritzats als centres ordinaris. (Dos)
- Entrevista a famílies de diversa nacionalitat de nois i noies que han estat als EBE prèviament a ser escolaritzats en els centres ordinaris. (Sis, dues per centres)

Anàlisi de premsa:

- Recollida de documentació dels mitjans de comunicació: premsa escrita d'abast nacional (Avui, El País, La Vanguardia i El Periódico de Catalunya) i local (El Nou 9). Documentals a TV3 i a TVE en relació a la creació dels EBE, durant els dos cursos 2008-09 i 2009-10.

Període de recollida de dades

El període de recollida de dades a les que hem tingut accés per fer aquest informe consta de dues fases ben diferenciades:

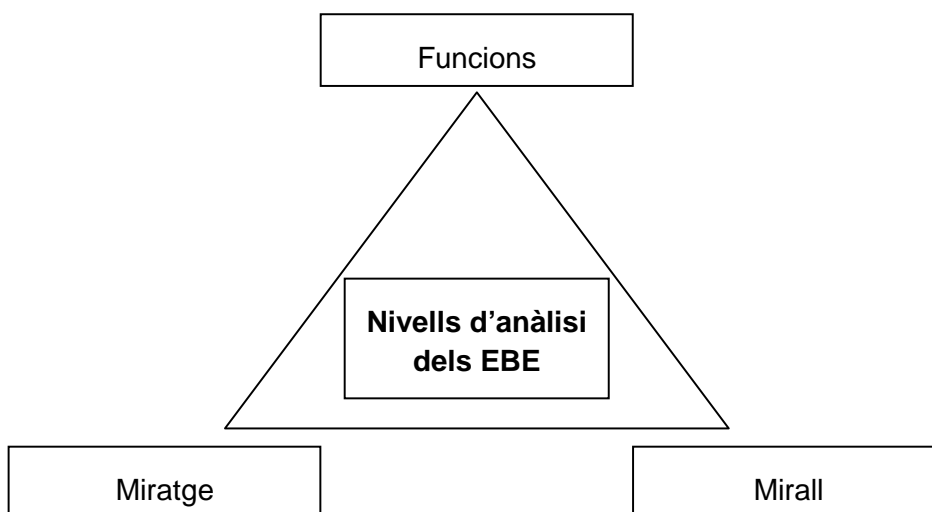
1a fase: Octubre - Juny de 2009. Les dades estadístiques d'estada al centre es tanquen el 29 d'abril de 2009, data de la darrera comissió d'escolarització del curs 2008-09. El treball de camp s'orienta a fer una recollida de dades de les actuacions de l'EBE durant el curs escolar i la relació amb els diferents recursos i agents que participen en l'acollida a cada ciutat.

2a fase: Juliol 2009- maig 2010 Segon període de recollida de dades. Continuem recollint les dades estadístiques dels infants i joves que arriben al centres fins la darrera comissió d'escolarització dels cursos 2009-10. El treball de camp ha consistit en una recollida de dades intensiva en els centres educatius seleccionats entre els mesos de desembre de 2009 a març de 2010. Durant els mesos de setembre – novembre

s'han fet observacions de contrast a l'EBE i s'ha establert el contacte amb els centres per poder fer l'entrada al camp.

2.2 La perspectiva de la recerca

Al llarg del treball de camp, ens hem fet una idea de la complexitat en el mateix disseny, l'impacte mediàtic dels EBE abans i durant els dos primers anys de funcionament, la seva implantació i també de la seva avaluació. Davant d'aquesta complexitat, tenim la necessitat de construir una mirada sobre els EBE que pugui ser clarificadora d'un recurs sobre el qual s'ha generat massa soroll i, a la vegada, esdevenir útil en termes de millora de política pública. Aquesta doble perspectiva l'hem construït amb tres vèrtex que suposen tres nivells d'anàlisi: en primer lloc, ens hem centrat en les funcions dels EBE i en llur exercici quotidià; en segon terme, hem analitzat "l'ús" dels EBE com a mirall del sistema global d'actors educatius, polítics i socials de cada territori; i finalment, hem tingut en compte la dimensió de l'EBE com a miratge sobre el qual es bolquen moltes mirades i opinions que, projectades sobre un recurs tant nou i tant "petit" en comparació al sistema educatiu ("un miratge"), parlen més dels ulls que miren que no pas d'allò contemplat (l'EBE).



El fet de centrar-nos en les funcions que exerceixen els EBE i l'anàlisi d'aquestes, ens permet saltar els debats ideològics i axiològics que, d'una forma exageradament virulenta, han desfermat els EBE. És evident que la nostra mirada no és neutra i que aposta per la cohesió social, la inclusió i el treball en xarxa, però el fet de posar en primer pla allò que ha estat fet l'EBE i com ho ha fet (funcions), sense dotar-ho, com a mínim d'entrada, de valoracions morals, creiem que és una postura que permet realitzar una avaluació molt més rigorosa del treball realitzat.

En segon lloc, som plenament conscients que el nivell discursiu de tot allò que s'ha dit, escrit, publicat i televisat sobre els EBE, ha marcat la seva gènesi i, en certa mesura, les seves pràctiques. Però preferim situar aquesta dimensió en un altre nivell d'anàlisi per tal de tenir, al final, una fotografia més completa, més complexa i més rigorosa dels EBE. Sempre allò dit (els mots) i allò fet (les pràctiques) té punts de contacte però en una avaluació rigorosa, creiem que és interessant fer l'exercici de la seva separació.

Finalment, un tercer nivell d'anàlisi ens situa davant de l'EBE com a mirall. En aquesta avaluació no podem oblidar que aquest recurs és un punt més en el complex entramat d'agents i espais educatius i ciutadans dels municipis. I és precisament l'emergència d'un nou recurs en aquest conjunt, un recurs al qual se li encomana l'exercici d'uns objectius que en la majoria dels casos són compartits amb el PEE, l'aula d'acollida, el PEC, la OMA, etc., una gran oportunitat per emprar, en aquest cas l'EBE, com un mirall. L'arribada d'una nova eina educativa i de ciutadania, permet veure, amb més claredat que en les condicions "normals", quins són els buits, els elements complementaris i els solapaments en l'exercici de les funcions encomanades als diferents agents; les xarxes i els vincles existents i els absents; els recursos realment disponibles i aquells només teòricament disponibles; etc. D'alguna manera, l'arribada dels EBE a Vic i Reus permet emprar-los com a mirall i veure amb lupa d'augment certes dinàmiques que, en el dia a dia, resten camuflades.

Així doncs, amb aquesta triple mirada centrada en les funcions dels EBE i les seves pràctiques; en la seva dimensió de "miratge" sobre la qual es recullen els pre-supòsits dels diferents agents, mitjans de comunicació, sectors socials, etc; i en la dimensió dels EBE com a miralls que reflecteixen de manera privilegiada els punts forts i els punts febles dels sistemes educatius i de ciutadania a nivell territorial, plantegem l'avaluació qualitativa d'aquest recurs.

3. Elements de context

3.1 El naixement de l'EBE en el marc de les polítiques educatives nacionals i internacional

Les dades dels organismes oficials (Secretaria per a la Immigració de la Generalitat i Secretaria de Estado para la Inmigración y la Emigración del Govern de l'Estat) sobre les tendències dels fluxos migratoris assenyalaven que el 2007 la *immigració familiar* superava per primera vegada la *immigració laboral*. Amb la crisi econòmica ja generalitzada i reconeguda, aquestes tendències s'han fet notar en d'altres àrees i països europeus i s'ha renovat l'interès per disposar d'avaluacions comparatives internacionals sobre la capacitat dels diferents països receptors i dels seus sistemes educatius per a respondre als nous reptes creats pels canvis a en la composició de l'alumnat.

Les motivacions que sustenten aquest interès renovat per conèixer les característiques de la participació dels fills i filles dels immigrants en els sistemes educatius i els resultats que obtenen aquests sistemes diferents cal cercar-les tant en els interessos al voltant de la creació de capital humà als països receptors, com en les preocupacions relacionades amb les inversions públiques i les polítiques socials, és a dir, en temes d'eficiència i eficàcia, així com en les inquietuds per assolir nivells més alts d'inclusió i equitat. No és d'estranyar, doncs, que entre 2008 i 2010 hi hagi hagut un augment molt important de la producció científica en aquests àmbits en forma de projectes comparatius internacionals, congressos i trobades científiques, i publicacions acadèmiques, al temps que les agències, fundacions i laboratoris d'idees internacionals s'hagin preocupat d'elaborar informes i cercar millors indicadors per avaluar aquestes qüestions. Finalment, l'entrada altament problematitzada de la immigració als debats polítics dels països receptors en aquest període de crisi a gran escala i la consegüent polarització de la opinió pública sobre la mateixa ha generat nous documents i marcs normatius per regular i legislar no només sobre els fluxos migratoris i la gestió de la immigració a nivell intern, sinó tot un seguit de recomanacions internacionals sobre immigració i educació en general, i sobre l'escolarització dels fills i filles dels immigrants als països de l'espai comú europeu en particular.

Abans de revisar breument alguns d'aquests documents i les seves conclusions i recomanacions en relació amb la creació de dispositius d'atenció educativa per a l'alumnat estranger nouvingut, cal situar en el context concret de Catalunya aquestes preocupacions esmentades més amunt. El malestar i la incertesa causats per les notícies sobre la creació de dispositius especials per a alumnes estrangers a partir de gener de 2008 es van afegir a un debat creixent sobre la segregació escolar i social arran de la publicació de dos informes durant el mateix any: el maig de 2008 un informe del Síndic de Greuges posava de relleu la gravetat de la segregació interescolar als municipis i barris de Catalunya i, quatre mesos després, un informe de

la Fundació Jaume Bofill dirigit per F. Ferrer (UAB) revelava les desigualtats educatives existents entre alumnes per estatus socioeconòmic de les famílies i per origen nacional o estranger globals analitzant els resultats de les proves de PISA 2006, al temps que advertia de les conseqüències negatives per als resultats acadèmics de la pràctica de les agrupacions per grups anomenats homogenis o de nivell, generalitzada a Catalunya justament als centres amb població més desafavorida, els processos de la qual han estat descrits a nivell etnogràfic i d'estudis de cas per altres autors (Carrasco et al., 2009; Roca, 2009)

També al llarg del 2008 i del 2009 es van donar a conèixer les conclusions de dos informes basats en una revisió exhaustiva de la literatura sobre l'educació del infants i joves estrangers i de minories. En primer lloc, l'Open Society Institute va concloure que entre els factors escolars específics que explicaven la desigualtat educativa que afectava especialment a aquest alumnat s'hi trobava l'estructura del sistema educatiu, amb la pràctica dels itineraris de nivell en primer lloc; la segregació dins i entre les escoles i els barris, la discriminació directa i indirecta a les aules i als patis, inclosos els nivells més alts de bullying sofert¹, les menors expectatives per part del professorat, a banda dels biaixos curriculars generals. En segon lloc, l'OCDE, que insisteix en tots els aspectes anteriors en el seu informe, hi afegeix que si bé per a l'èxit acadèmic de l'alumnat d'origen immigrant molts aspectes relacionats amb les condicions socials són importants, els factors clau del desavantatge tenen relació amb la política educativa. L'informe examina les formes a través de les quals les polítiques, i la seva influència en aquests factors, afavoreixen la creació de millors oportunitats per a l'alumnat d'origen immigrant a dos nivells: el de les *polítiques dels sistemes educatius* que inclouen mesures per de-segregar les escoles i redistribuir recursos econòmics i humans i que tenen impacte en tot l'alumnat matriculat, reduint les diferències d'èxit; i el de les *polítiques escolars* que prioritzen la creació d'entorns escolars i de relacions escola-família més sensibles a les necessitats de l'alumnat immigrant des de les seves perspectives.

Al darrer congrés *Catalunya 2.0 Els fills i filles de les migracions* organitzat per la Secretaria per a la Immigració de la Generalitat de Catalunya i celebrat a Barcelona els dies 11 i 12 de novembre de 2009 la pròpia autora de l'informe de la OCDE, que porta un títol ben significatiu, *What works in migrant education* (Nusche, 2009), fou convidada a exposar els elements clau per a dissenyar una política efectiva contra l'exclusió, sempre des de la base de la no creació de provisions específiques. Cap de les recomanacions de l'OCDE dóna suport a l'existència dels EBEs, i es qüestionen seriosament les pràctiques de segregació intraescolar, com alguns usos inquietants de

¹ Aquests resultats són coincidents amb l'informe Extraordinari del Síndic de Greuges 2006 basat en un estudi realitzat per Carrasco, Ponferrada, Villà et al., 2006. Segons la recerca realitzada a una mostra de 10 escoles catalanes, el 22% dels nois i noies d'origen estranger reben insults sistemàtics en comparació amb el 12,4% dels autòctons, i pateixen un nivell d'aïllament del 18,7%, el doble del 9,3 % d'incidència entre els autòctons. En especial, els nois marroquins són citats pels seus companys com a víctimes constants de les agressions.

les aules d'acollida i les agrupacions per nivells. Sintetitzant els reptes i les opcions polítiques que es desprenen de la seva anàlisi comparativa, en concret, i de forma especial, les recomanacions de l'OCDE sostenen que:

- Davant de les diferències importants en resultats escolars que s'associen a la **segregació** escolar, que alhora és consistent amb segregació residencial, reforçada per grups de nivell i alimentada per pràctiques d'elecció d'escola, les opcions polítiques passen per barrejar la composició escolar, millorar la informació pels pares, reduir els impactes negatius de les agrupacions de nivell i millorar la qualitat i la inversió en les escoles amb altes concentracions d'alumnat estranger.
- Davant de les **variacions**, és a dir, d'un finançament no sempre específic per les necessitats detectades, retards en la implementació d'estratègies, baixa supervisió i avaluació, i dificultats per comptar amb dades desagregades per l'estatus migratori de l'alumnat, les opcions polítiques passen per establir un marc legal i financer específic, proporcionar serveis de suport i assessoria al personal docent, identificar les fortaleces presents i compartir bones pràctiques, reforçar la capacitat de l'escola en temes d'avaluació i valoració, i centralitzar la supervisió de la qualitat i l'equitat de l'escolarització.
- Davant de les insuficiències en el **suport lingüístic** als diferents nivells educatius, la manca de focalització en el llenguatge acadèmic, la baixa integració entre l'aprenentatge lingüístic i la resta d'àrees curriculars, i la perspectiva del dèficit que encara avui orienta una part important de l'ensenyament de la llengua, les opcions polítiques passen per proporcionar un suport lingüístic continuat i coherent des de preescolar fins els nivells educatius més alts, incloure aspectes de desenvolupament lingüístic en la formació de tot el professorat, assegurar la cooperació entre professorat especialista i generalista, i valorar i validar la competència en les llengües maternes/familiars de l'alumnat.
- Davant d'**entorns d'ensenyament i aprenentatge** amb un professorat amb preparació i formació insuficient per ensenyar en la diversitat, de la manca d'orientacions i de formació pels responsables dels centres en temes de diversitat, amb necessitats en l'establiment de suports específics segons els coneixements escolars de les llars de l'alumnat, les opcions polítiques passen per formar al professorat per a la diversitat, reforçar els responsables dels centres amb formació per a la diversitat i amb orientacions clares, promoure i donar suport a les relacions de les escoles amb els seus entorns, proporcionar oportunitats d'aprenentatge addicionals on l'alumnat pugui obtenir ajuda amb deures i tasques escolars.

- Encara més recentment, al llarg d'aquests primers sis mesos de 2010 han sortit dos informes més de l'OCDE sobre l'educació dels fills i filles dels immigrants, *Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*, i *Closing the Gap for Immigrant Students: Policy Tools*, que se sumen al què ja és ara una col·lecció (OECD Reviews of Migrant Education), on s'insisteix en alguns d'aquests aspectes declarant que l'educació dels fills i filles dels immigrants ha passat a ser una prioritat política en la mesura que es continua constatant que tenen un accés restringit a l'educació de qualitat, amb nivells molt més alts d'abandonament escolar i uns resultats acadèmics inferiors als seus coetanis autòctons.
- Des de la perspectiva de les orientacions polítiques, com a part d'un estat signant de la Convenció Internacional sobre els Drets dels Infants des de la seva promulgació el 1989, i havent aprovat el projecte de la Llei de Drets i Oportunitats de la Infància i l'Adolescència al Parlament de Catalunya, no hi hauria d'haver cap dubte sobre el fet que els objectius educatius i socials a assolir per part dels infants i joves catalans i estrangers no poden diferir sota cap concepte. A més, pel què fa als mitjans per aconseguir-ho, les orientacions són igualment clares i cal insistir en recordar l'acord pres pel Parlament Europeu el 2 d'abril de 2009 sobre l'educació dels fills dels treballadors migrants a Europa, que complementa el repàs anterior al coneixement produït més recentment. Vegem 4 punts fonamentals del document:
 - El punt 14 destaca que la integració s'ha de basar en els principis d'igualtat d'oportunitats educatives i garantir l'accés igualitari a una educació de qualitat, tot rebutjant les solucions temporals o permanents que es basen en la segregació o que porten cap a la segregació; en aquest sentit caldrà veure si enlloc d'afavorir la millora dels recursos humans i materials que permetin eradicar la pràctica de la segregació escolar interna, els recursos específics com els EBEs afegeixen una experiència més d'itineraris diferenciats, que sovint continua a dins de les escoles, tal com ens mostra la literatura ja produïda a Catalunya.
 - El punt 21 adverteix que cal integrar el més aviat possible i en millors condicions als infants i joves d'origen immigrant als centres escolars perquè aquesta és la manera més efectiva de millorar el seu rendiment als estudis obligatoris i superiors, així com el seu accés al mercat de treball; això implicaria un canvi en el plantejament actual des del punt de vista de les pràctiques, que difereixen notablement del què les normes preveuen, i aquest hauria de ser l'objectiu de tota intervenció en un marc d'educació inclusiva; aquest serà un aspecte fonamental a valorar.

- El punt 22 demana als estats membres que evitin la formació de guetos als centres escolars, així com la creació de classes especials per infants i joves d'origen immigrant, i també els demana que promoguin una política educativa integradora que els distribueixi d'acord amb el seu nivell d'escolaritat i les seves necessitats individuals; s'aborda en la mateixa direcció, doncs, les pràctiques de segregació entre escoles o espais educatius i dins dels centres educatius, en oposició al tipus d'intervenció que suposa a priori la creació dels EBEs, i que valorarem mes endavant després del treball realitzat.
- El punt 36 insisteix en què tot l'alumnat d'origen immigrant i no immigrant rebi un tracte igualitari, i que el professorat i les escoles haurien de considerar la diversitat com una situació normal, tractant a totes les persones amb respecte i oferir a l'alumnat d'origen immigrant el suport que requereixen; en aquest punt és molt important tenir en compte els efectes de les experiències d'escolarització segregada a mig i llarg termini, defugint les valoracions presentistes.

En definitiva, el dictamen del Comitè Econòmic i Social Europeu sobre el *Llibre Verd – immigració mobilitat: reptes i oportunitats dels sistemes educatius de la UE (2009)* rebutja la segregació física i social de l'alumnat d'origen immigrant en escoles específiques -o en espais escolars específics. Pel què fa al cas del dispositiu específic que estem analitzant, l'anomenat Espai de Benvinguda Educativa, cal tenir en compte separatament els aspectes relacionats amb la recepció de la nova immigració a nivell ciutadà, i l'eventual impacte en les dinàmiques comunitàries que s'espera que assoleixi la presència d'un recurs com l'EBE, i els aspectes relacionats amb la recepció escolar dels fills i filles dels immigrants. Ens centrarem en ambdós aspectes en el treball empíric portat a terme a Vic i Reus que s'exposa en els apartats següents, amb especial èmfasi en allò que afecta les condicions d'escolarització i l'inici de trajectòries escolars.

3.2 La creació de l'EBE a Vic

Entre el conjunt d'antecedents que expliquen la creació de l'EBE, cal destacar, en el cas de Vic, la redacció d'un document municipal elaborat per la Regidoria d'Educació, datat a octubre del 2007, que havia de ser aprovat pel Consell Escolar Municipal, on els autors o autores del document posaven de manifest quins eren els principals problemes educatius de la ciutat:

“Ens trobem, avui, amb aules amb un alt percentatge d'alumnes amb NEE. L'increment d'alumnes nouvinguts no ha deixat d'aturar-se. Aquest aspecte ha provocat la necessitat d'augmentar, cada cop més, el nombre de places reservades per alumnes NEE. Això ha generat, curs rere curs, la dificultat per part dels pares i de les mares de

trobar plaça en el model d'escola que desitgen. Una situació que provoca malestar i rebuig per part de les famílies. L'escola concertada rep menys recursos econòmics per part de l'Administració, malgrat complir amb l'escolarització equitativa d'alumnes nous (augmenten el nombre d'impagats, etc). Els alumnes NEE, que són repartits als centres escolars concertats de la ciutat, disposen de menys recursos complementaris per ajudar a la seva integració (per exemple, aules d'acollida, hores d'atenció psicopedagògica (EAP's)...). Segueix el degoteig constant de nous alumnes nous al llarg de tot el curs escolar, amb unes xifres que –en alguns cursos– arriben al col·lapse i sobrepassen l'augment de ràtio permès”.

El document plantejava diferents propostes: “augmentar l'oferta escolar pública i concertada”, “assegurar que TOTES (en majúscules en l'original) les escoles i tots els alumnes puguin gaudir i aprofitar-se dels mateixos recursos de l'Administració” i la creació d'una “Aula de transició a la ciutat i a l'escola”. És el primer cop que, a Vic, apareix públicament una proposta propera al que serà l'EBE. El document assenyala que aquesta aula té com a objectiu principal:

“Fer un acolliment de ciutat en el sentit de situar sobretot a les famílies a quina ciutat han arribat, quins són els trets culturals més importants de la nova ciutat que els acull, fer conèixer la llengua i encaminar-los en quins coneixements i necessitats cal tenir per viure i treballar a la nostra ciutat. A més, l'aula de transició serà un espai de formació pels pares d'aquests nous escolars a incorporar a les nostres escoles, per explicar-los la importància de l'educació a la nostra societat. És de gran importància i necessitat que per obtenir més èxit en la integració de les famílies noves serà més positiu si primer s'educa i es forma als pares en comptes de pretendre educar directament i només als nens. Són els adults els que han d'oferir tota una colla de recursos i activitats guiades que ajudaran en l'educació i en la integració més ràpida i fàcil dels nous ciutadans.”

El document genera controvèrsia, limitada, però, als sectors més implicats en el govern de la ciutat i en el seguiment de l'educació a la ciutat (direccions dels centres escolars, etc.). Ben aviat el que havia de ser un document programàtic dels plantejaments de la coalició que governa la ciutat des de fa uns mesos, és retirat discretament a segon terme. Tot i no ser l'únic factor, esdevé el desencadenant de la sortida del regidor d'ICV de l'equip de govern format, a partir de llavors, per CiU, PSC i ERC. Des del punt de vista públic – a banda de posicionaments a la premsa local i blogs dels responsables polítics- no hi ha una nova formulació respecte d'aules, espais externs o centres fins a la presentació pública que la Conselleria d'Educació de la Generalitat de Catalunya fa, al cap de tres mesos, al gener de 2008, dels EBE de Vic i de Reus.

La saturació de les aules a les escoles de la ciutat, la necessitat de més recursos –en forma d'aules d'acollida i altres recursos humans- també per a les escoles concertades, els problemes habituals a l'hora de satisfer la demanda de les famílies en la tria d'escola a l'època de matriculació són factors de pressió, al costat de la

consideració, compartida per molts sectors, que l'alumnat de matrícula viva distorsiona el funcionament regular del curs acadèmic i el "nivell" d'aprenentatge de l'alumnat, del nouvingut i del conjunt. Més enllà de quins són els passos concrets sobre els quals la Conselleria d'Educació de la Generalitat decideix la creació dels EBE, aquest és l'argumentari principal sobre el qual es construeix la necessitat dels nous espais.

A partir de la notificació del Conseller Maragall, la polèmica es planteja amb molta força i amb multiplicitat d'agents i interlocutors. Més endavant ens hi referirem una mica més. Situats a Vic, cal destacar el document que els centres públics de la ciutat elaboren i signen, al qual també s'hi adhereix un gran nombre d'escoles de la comarca, coincidint amb una visita a Vic d'Ernest Maragall. En el document es manifesta que:

"A més del trasbalsament que suposa modificar tan radicalment la línia de treball, quan tot just estem consolidant un model que és perfeccionable², però vàlid, la decisió no respon a les necessitats de l'escola pública ni és un plantejament consensuat a la ciutat".

"Creiem que les següents mesures, entre altres, millorarien l'acollida dels alumnes nouvinguts i les seves famílies amb més eficàcia que la concentració en un espai transitori extern: 1) Increment i optimització dels recursos dins de les escoles en funció de les seves necessitats reals: cal dotar tots els centres de la ciutat, públics o concertats, amb aula d'acollida. 2) Millora del funcionament dels diferents serveis educatius de la ciutat i, especialment, augment del personal de l'EAP per tal que puguin atendre adequadament tots els centres. 3) Replantejament del Pla Educatiu d'Entorn amb actuacions que facin realitat el principi que hauria d'inspirar-lo: l'educació és responsabilitat de totes les institucions i de tots els agents socials i culturals de la ciutat. 4) Major participació de la comunitat educativa en la presa de decisions."

Del gener al setembre, mentre es succeeixen regularment posicionaments públics, amb diferents "puntes" de polèmica com al juliol de 2008, s'elabora per part de tècnics del Departament d'Educació, amb consultes intenses a diferents agents de la comunitat educativa, una proposta que desembocarà en la Resolució que regula els EBE. El treball intern de concreció dels EBEs conviu, doncs, amb el debat públic al voltant dels mateixos, que tot seguit comentem una mica més.

3.3 El paper de l'Ajuntament de Reus en la creació dels EBE

A diferència del cas de Vic, no comptem amb elements de caràcter local a la ciutat de Reus que expliquin de manera explícita una demanda, proposta o suggeriment de creació d'una nova estructura com és l'EBE. D'acord amb les dades conegudes, Reus acull el projecte a partir de la proposta del Departament d'Educació de la Generalitat, "oficialitzada" l'1 de febrer de 2008. El projecte es va definir incloent tres Espais de

² Fa referència al programa LIC i les aules d'acollida.

Benjnguda Educativa (EBE), com a serveis previs a l'escolarització i, per tant, centres no escolars, lligats a les tres zones – i d'influència del Pla Educatiu d'Entorn -, amb l'objectiu que fos un recurs lligat al territori i amb participació de l'escola pública i concertada. Tanmateix, Reus havia posat en marxa una sèrie d'iniciatives per tal d'afrontar l'escolarització a la ciutat. Així doncs, l'aposta que Ajuntament i Departament d'Educació fan per l'EBE s'inscriu en el doble marc de la *corresponsabilitat* i del procés de *descentralització* començat l'any 2004 amb la creació a la ciutat de l'Oficina Municipal d'Escolarització (OME) i concretat en la conversió de Reus com a *zona educativa única* el juliol de 2008. Entre els diferents projectes de *corresponsabilitat* i *descentralització* cal consignar la *posada en marxa d'una nova zonificació*, el *Pla d'Acció immediata d'escolarització equilibrada* i la consolidació i ampliació dels que han estat considerats des de l'Ajuntament com a *Plans experimentals* a partir del 2005: *Taules Mixtes de Planificació*, *Plans Educatius d'Entorn* i els acords per a la *construcció de centres i plans de millora de CEIP*.

Des d'aquest context, que l'Ajuntament de Reus entén com un marc de *corresponsabilitat* i *descentralització*, els EBE esdevenen una iniciativa més, un recurs addicional per a l'acolliment inicial dels alumnes "novinguts" i les seves famílies, en el marc dels Plans Educatius d'Entorn i que segueix la línia oberta en el *grup de treball per a una escolarització equilibrada*. Així mateix, des de l'Ajuntament s'assenyala que el projecte dels EBE es va treballar en col·laboració amb el Departament d'Educació per la qual cosa la creació i disseny d'aquests espais s'ha adaptat a la realitat municipal, lligant la idea del projecte feta pel Departament d'Educació, els objectius i necessitats que considerava important desenvolupar l'Àrea d'Educació i Formació de l'Ajuntament, la voluntat i acord amb les direccions dels centres educatius de la ciutat i la comunitat educativa, així com les propostes d'altres grups municipals.

Des dels altres grups municipals la valoració és diferent. ERC i ICV-EUiA i també des del PP i CiU veien d'inici amb poca claredat la definició del projecte ("*No hi ha res a votar*". El Punt 11/02/08). Argumenten que no hi va haver debat previ a la seva aprovació i que el paper del Consell Escolar Municipal ha estat de baixa intensitat. En contraposició assenyalen que propostes anteriors com el *Projecte Educatiu de Ciutat* han estat arraconades. La formulació de la proposta dels EBE també per a Reus, per part del Conseller Maragall, genera una forta tensió en el govern municipal de Reus al voltant del febrer del 2008. El posicionament dels grups ICV-EUiA i ERC es concreta amb aquestes propostes: és un recurs temporal i "pilot"; s'ha d'implementar als centres educatius tant a la pública com a la concertada; no poden substituir les aules d'acollida actuals; tindran una limitació temporal entre 1 i 4 mesos; es realitzarà un seguiment mensual amb la creació de comissions tècniques i polítiques. Finalment, s'opta per donar suport al projecte des del treball que es faci en les comissions internes. I des del context reusenc es considera que el projecte d'EBEs a la ciutat és un projecte menys segregador que el de Vic.

En conjunt, grups polítics i associacions, agents socials i professionals de l'educació de la ciutat assenyalen que no hi va haver debat previ a l'aprovació del projecte. Tot i això manifesten que, malgrat les discrepàncies amb el projecte i les incerteses que desperta, la seva implicació des de l'inici en el seu desenvolupament ha estat alta.

3.4 El debat públic i mediàtic sobre els EBE

El naixement dels Espais de Benvinguda Educativa té alguns elements coneguts i d'altres, especialment en el desencadenant últim de la decisió de crear-los, menys coneguts, que no s'han explicat amb la claredat que una mesura d'aquestes característiques requeriria. Cal entrar-hi? Probablement es pot pensar que l'avaluació dels EBE s'ha de fonamentar en el seu funcionament concret durant el temps que porta desenvolupant la seva activitat, i no tant en les intencions o en les primeres propostes inicials. Tanmateix, aquesta avaluació no pot obviar que hi ha un EBE construït públicament previ i paral·lel a la seva posada en marxa i l'EBE o els EBE que, efectivament, han desenvolupat la seva activitat a Vic i a Reus des del curs 2008-09.

De quin EBE es valorarà l'èxit o fracàs –utilitzant expressions habituals, certament excessives i poc pràctiques-, o de quin es valoraran els punts forts i punts febles –si és que interessin els matisos-, l'EBE dibuixat en la Resolució de creació, o l'EBE construït socialment?

No és un tema circumstancial o menor. Les responsables dels EBE han posat de relleu el paper que ha jugat la pressió exterior en qüestions com la durada de permanència dels nens i nenes a l'EBE o la legalitat o adequació de l'EBE a les directrius comunitàries establertes a l'Informe del Parlament Europeu del 9 de març de 2008 sobre l'educació dels fills dels immigrants (2008/2328 (INI)). I no són temes tancats sinó que segueixen oberts. Tampoc és una qüestió menor el fet que una avaluació com la que pretén aquest informe o la que la pròpia Administració fa pel seu compte, convisquin amb afirmacions d'èxit ja realitzades per diverses autoritats polítiques en el moment de la seva inauguració, tot just quan inicia la seva trajectòria. Tampoc és una qüestió anecdòtica que s'associï èxit amb manca de polèmica, o que es pugui confondre la idoneïtat o no d'un model o d'una estructura que es vol generalitzar, amb unes bones pràctiques que es puguin fer al si aquesta estructura. No és estrany, doncs, que dediquem alguns paràgrafs al context de la construcció pública i mediàtica dels EBE. Tant el grup EMIGRA (UAB), com el GREUV (UVIC) han fet una recollida àmplia de documentació dels mitjans de comunicació (escrits i audiovisuals) en relació a la creació dels EBE. És un material que té molt d'interès però que s'escapa de les dimensions d'aquest informe. Tanmateix, en fem uns breus comentaris sense ànim d'exhaustivitat. A banda del seguiment de les informacions i reportatges televisius, la font fonamental per al seguiment ha estat la premsa catalana i estatal (El País, El Periódico, L'Avui, La Vanguardia, El Mundo, Público, ABC, i La Razón) així com la premsa local de Vic i Reus (El Punt, El Diari de Tarragona, El Diari de Girona, L'Aquí, Reus Digital i El 9 Nou). També s'ha revisat la premsa digital, webs i blogs. En cas

d'aparèixer a la premsa internacional també s'ha tingut en compte com el reportatge de "Time", del febrer de 2010. Aquest seguiment s'ha anat fent des de gener de 2008 fins a l'actualitat. L'any 2008 té tres grans puntes mediàtiques. Un primer període es situa des de l'anunci de la intenció de posada en marxa del projecte, del 10 de gener fins al 8 de febrer de 2008. Al mes de juliol hi ha un segon període, on es fa el seguiment de la presentació del projecte de forma més detallada (al voltant de l'11 de juliol) i finalment un tercer període on es cobreix l'inici del projecte, al setembre en el cas de l'espai de Vic i a l'octubre a Reus, per tant entre el 15 de setembre de 2008 i el 27 d'octubre de 2008. L'any 2009 apareix de manera més irregular en les diferents cobertures que els mitjans de comunicació fan dels EBE ja en marxa. Al juliol del 2009, es fan ressò de les valoracions positives que l'Administració fa del primer any de funcionament. Vegem-ho amb una mica més de detall.

La proposta que anunciava el Conseller Maragall d'obrir unes aules a Reus i a Vic prèvies a l'escolarització ordinària per a nòvinguts, va crear una gran expectació. Era, a l'inici, una proposta difusa; algunes declaracions, notícies, manifestacions parlaven d'escoles especials; d'altres de permanències de més d'un i dos anys, d'aules d'acollida externes:

"Educació crearà aulas específiques para inmigrantes. " (15/01/08, *El Mundo. No signat.*)

"Centros separados para inmigrantes. " (16/01/08, *El País. Tobarra, S*)

"Esperanzas y temores ante las aulas para inmigrantes. " (19/01/08, *La Vanguardia. Giralt, E.*)

"Tres municipios tendrán 'aulas' de recepción de inmigrantes este año." (17/01/08, *El Periódico. J.C.*)

Tampoc queda clar qui assistirà al nou servei: alumnes que arriben als municipis a mig curs?, immigrants?, fills d'immigrants no europeus?; els terminis són un dels cavalls de batalla del soroll mediàtic: un any?, de quinze dies a un mes?, de forma indefinida? S'assenyala que es treballarà la immersió lingüística i el coneixement d'aspectes culturals per facilitar la integració, però molts sectors hi veuen el qüestionament d'un dels programes centrals del Departament: el Pla LIC, Llengua i Cohesió social. Es genera debat i esdevé una sorpresa en el conjunt de mestres, assessors i directors que han posat en marxa les aules d'acollida ja existents, els plans d'entorn, etc. Justament, pocs dies abans, a finals de desembre, Xavier Gimeno i Ignasi Vila valoraven a *La Vanguardia* les potencialitats de les aules d'acollida ja existents:

"La evaluación de las aulas de acogida existentes en Catalunya muestra que el planteamiento es adecuado y que el alumnado extranjero, en no más de dos años, adquiere las competencias de un usuario básico del catalán. Además, dicha evaluación evidencia que el factor que describe mejor las diferencias en los resultados

lingüísticos del alumnado extranjero es su adaptación e integración escolar, la cual se relaciona, entre otras cosas, con su satisfacción en el centro escolar, con su autoestima y su autoimagen del esfuerzo individual que realiza y con su percepción sobre el esfuerzo educativo que realiza el profesorado (“Acoger a través de la lengua” i “Aulas de bienvenida”, *La Vanguardia*, 09/12/07).

La indefinició inicial en els objectius de l'EBE alimenta encara més una inevitable polèmica als mass media, tant a nivell nacional com a nivell local, especialment a Reus i a Vic. Apareixen articles, cartes al director i manifestos que mostren els diferents posicionaments. Amb la proposta del Conseller, el debat reapareix als mitjans. *El Periódico* ofereix un altre debat a dos amb Ricard Aymerich i Fabricio Caivano confrontant criteris (21/01/2008). *La Vanguardia* ho titula com a “Aterrizaje suave para inmigrantes” (18/01/2008). *El Punt* parla d’“Escoles exclusives per a alumnes nouvinguts que arribin a mig curs” (12/01/008). Tots els diaris fan un seguiment exhaustiu dels efectes que la notícia provoca en les ciutats on es pretenen endegar experimentalment aquestes noves instàncies. Es presenta com una mesura més, per afrontar una situació que a priori es considera problemàtica i urgent d’atendre: la quantitat de persones arribades a l'Estat de nacionalitat estrangera procedents de països pobres, que es presenta mediàticament amb l'ús d'hipèrboles: *oleadas*, *avalancha*; amb metàfores: *degoteig*, *masificaci*, *aterrizaje*, i en l'ús d'adverbis i adjectius com *creciente*, *incesante*, *constante*, *masiva* (Narciso, 2010):

“Tres municipios con escuelas e institutos que sobrellevan con dificultades la incorporación de un número creciente de inmigrantes en edad escolar una vez iniciado el curso (...)” (El Periódico, 17 de gener de 2008)

“(...)La incesante llegada de alumnos extranjeros(...) para evitar la repercusión negativa que ese proceso tiene sobre el funcionamiento escolar.” (El País, 17 de gener de 2008)

“ Además, hay un goteo constante de nuevos alumnos que perjudica a las clases, dice Isidro Cabello, profesor del Instituto Investigador Blanxart, de Terrassa.” (El País, 17 de gener de 2008)

“(...) se ubicarán en aquellas dos ciudades, donde la gestión de la avalancha migratoria conlleva una mayor complejidad.” (El Periódico, 18 de gener)

“(...) frente a la llegada masiva de inmigrantes a Cataluña.” (El Mundo, 18 de gener de 2008)

El món de la recerca especialitzada en immigració i educació es posiciona unànimement en contra des de gener de 2008³. El dur comunicat d'un gran nombre d'especialistes en aquestes qüestions, contrari a la proposta del Conseller, rep les crítiques d'articulistes i tertulians. Esbiaixament, apriorismes ideològics o teoricisme,

³ Entre els signants del document, s'hi troben els autors d'aquest informe.

són alguns dels epítets que reben els signants. Hi ha articulistes més pendents de jutjar qui s'hi oposa, que no pas d'aprofundir en l'anàlisi de la proposta. En canvi, en tertúlies televisives i radiofòniques, persones fora de l'àmbit de l'acollida i l'educació dels nouvinguts formulen plantejaments, expliquen com són les coses, defineixen i quantifiquen els períodes de transitorietat dels immigrants, donen per fet que les aules d'acollida existents no funcionen i alguns, fins i tot, proposen de crear-ne perquè no saben que ja n'existeixen. Els programes "59 segons" de TVE2 propers al dia en què el Conseller va fer la proposta són una mostra de com estan repartits els apriorismes ideològics, els teoricismes i l'immobilisme. De fet, continua essent majoritària la informació negativa sobre el grup minoritari (perjudicis que provoca, dificultats de gestió, allò que no saben), escasseja la informació positiva sobre aquest grup minoritari (apareixen ocasionalment i com a excepcions les experiències d'èxit o les bones pràctiques, i no es considera el benefici que pot suposar per a l'escola una flexibilització major per a atendre la diversitat de tots els infants i joves...). A la vegada, es redueix la informació negativa sobre el propi grup (que puguin existir actituds discriminadores, que és l'escola com a institució qui no s'ajusta a la realitat actual i no que són els menors el problema...) i finalment s'intensifica la informació positiva també sobre el propi grup (la bona intenció en acollir, millorar...) ja que el racisme explícit està mal considerat (Van Dijk, 2003).

Tanmateix, el professorat favorable a la proposta del Conseller planteja arguments més consistents que no pas les generalitzacions dels tertulians habituals, en diversos articles (Montserrat Rius, "No són guetos" a *La Vanguardia* 29/01/08; i Isidro Cabello, "¿Alternativas al gueto escolar?" a *El País* 08/02/08). L'oposició, en el manifest citat anteriorment, de la totalitat d'escoles públiques de Vic i de més d'una trentena d'escoles de la Plana de Vic i Osona és recollida també per una majoria dels diaris editats a Catalunya però, tanmateix, no rep comentaris des de l'àmbit de l'opinió. D'alguna manera desmunta la retòrica respecte del fet que els qui s'oposen als EBEs són teòrics, experts universitaris, sectors més ideologitzats i polititzats que no saben o menystenen el que està passant a les aules (Carbonell; Tort, 2008; Narciso, 2010).

És interessant remarcar que les posicions polítiques que promocionen els EBEs en la seva formulació indefinida i les posicions polítiques i científiques que alerten del seu perill i s'hi oposen, utilitzen el mateix llenguatge: *acollida*, *inclusió*, *integració*, *innovació*, entre d'altres. Així mateix, es parla simultàniament d'objectius, funcions i estructures, aspectes tots ells que caldria abordar de forma diferenciada en un debat més aprofundit. Com assenyalen diferents grups de recerca i especialistes en immigració, un dels problemes fonamentals rau en el fet que es proposa una mesura controvertida sense cap document inicial de diagnosi.

Una de les puntes de debat públic més intens es produeix al mes de gener de 2008, després de l'anunci del Conseller Maragall que fa públiques les intencions de creació dels EBEs. Un altre moment àlgid es produeix al mes de juliol, quan un titular de *El País* diu literalment, "Catalunya segregará a los niños africanos fuera de la red escolar"

(12/07/2008). El titular apareix a primera plana amb un cos gran de lletra i una foto a sota del text, d'una patera amb persones mortes en l'intent d'arribar a la Península. El Conseller respon discretament amb una Carta al Director, on manifesta la seva decepció per la consideració que tenia del diari com un mitjà seriós fins aquell moment. És difícil valorar la intencionalitat de la línia editorial de l'esmentat mitjà. En qualsevol cas, s'obre de nou i de manera vistosa la temàtica; es torna a demanar el parer d'especialistes, el Ministre de Treball i Immigració, Celestino Corbacho surt a la palestra defensant el Conseller Maragall i, des de Vic, el regidor i líder del Grup Socialista Josep Burgaya escriu al mateix diari *El País*⁴ justificant la proposta dels EBE, emmarcada en una voluntat integradora de la ciutat però també ho argumenta en base a dades específiques de la ciutat :

“La població immigrant representa el 24% del total, una xifra gens menyspreable i bastant superior a la mitjana de les ciutats catalanes. Aquesta nova realitat també ha tingut els seus efectes en el sistema educatiu català. Durant el curs 2007-2008 Vic ha rebut 324 nous alumnes que s’han escolaritzat una vegada el curs educatiu ja havia començat; és a dir, el 5,24% dels alumnes que han conclòs el curs escolar a Vic no l’havia començat el mes de setembre. A aquesta xifra s’hi suma l’existència de 1636 alumnes amb necessitats educatives especials (NEE), fet que significa el 26,5% dels alumnes de tota la ciutat, i tot i que tampoc és correcte atribuir la totalitat d’aquesta xifra a la immigració, si que és cert que la xifra no pot ser explicada sense aquest fenomen.”

Sense entrar a valorar aquestes afirmacions i dades, aquest és el darrer moment de controvèrsia pública, abans de l'estiu. Amb el setembre 2008 s'arriba al dia d'inici del curs acadèmic per al conjunt de l'alumnat de les escoles catalanes que també és el primer dia de l'EBE de Vic. Donat que els ritmes, freqüència i accés dels nens i nenes a l'EBE, així com el vessant comunitari - familiar que es desprèn de la Resolució de creació de l'espai no van associats estrictament al ritme escolar, probablement no calia començar el mateix dia, reduint, així, la seva concepció escolar o paraescolar. Sigui com vulgui, l'EBE de Vic engega sota una forta expectació mediàtica amb presència de nombroses cadenes de TV generalistes que donaran peu a diversos reportatges a informatius i telenotícies, alguns editorials crítics com el del periodista Iñaki Gabilondo a "Cuatro", un programa "Entrelínies" a TV3, etc. Des d'aquest punt de vista, tant les autoritats locals com de l'Administració Educativa manifesten, més endavant, durant el transcurs de les entrevistes dutes a terme per a la redacció d'aquest informe, que s'ha optat per facilitar el màxim la transparència informativa i posar de relleu el tipus de treball que es fa a l'EBE enfront de les crítiques, acusacions o dubtes. Uns dies abans de l'arrencada del curs, a inicis de setembre, s'havia presentat formalment l'EBE a la seu de la Universitat de Vic amb presència d'una àmplia representació de

⁴ “No segregamos, incluimos”. *El País* (23/07/2008).

l'Administració educativa, dels responsables de Vic i Reus i de membres de la comunitat educativa dels dos municipis i agents implicats. Al llarg de l'any, la presència dels EBEs a l'escenari públic estarà condicionada igualment per l'agenda política. No podem deixar d'esmentar l'aprovació al Parlament Europeu del document "Informe sobre la educación de los hijos de los inmigrantes" (2008/2328(INI)), a la Comissió de Cultura i Educació (9 de març de 2009), contrari a qualsevol dispositiu educatiu que suposi una segregació, i el recent informe de l'OCDE, "What works in Migrant Education", que, de manera contundent s'orienta en contra de la creació d'àmbits separats en l'acollida i educació de fills i filles de famílies immigrades, basant-se en els estudis d'impacte de mesures semblants en la literatura internacional de referència, de febrer de 2009. Per al conjunt d'entitats, institucions i professionals contraris a la creació dels EBEs, aquests documents són un element més que reforça la seva posició.

En síntesi, aquestes són unes breu pinzellades de l'escenari que emmarcava la creació dels Espais de Benvinguda Educativa que neixien, com ja hem assenyalat, d'una forma difusa i que es dibuixaran en una concreció més precisa en la Resolució del Departament d'Educació que situa finalitats, destinataris i funcions de l'EBE i que apareix paral·lelament a la posada en marxa de l'EBE de Vic, engegat unes setmanes abans que els tres EBEs de Reus. Tant en el període previ de definició dels EBE com en els dos anys de funcionament (2008-2010) s'ha fet, com ja s'ha comentat, un persistent recull de premsa per tal de veure'n la seva projecció pública i mediàtica.

3.5 El seguiment públic durant el funcionament de l'EBE

Hem assenyalat en paràgrafs anteriors que les autoritats, especialment les locals i en el cas de Vic, ja varen manifestar que els EBE eren un gran èxit en l'acte d'inauguració, tot just quan iniciava la seva trajectòria. És fa difícil analitzar aquesta forma de valoració que ja remarca les virtuts d'un servei quan encara no se n'ha vist la seva idoneïtat, eficàcia o treball. Però és el punt d'inici del recorregut polític i mediàtic paral·lel que hi ha hagut al llarg dels dos anys de funcionament dels EBE's. Un recorregut que es fonamenta en diversos nuclis narratius: la concepció de l'èxit entès com a mera existència, més enllà de l'encaix o idoneïtat institucional de l'EBE, o l'èxit entès com a manca de conflictes, protestes o polèmiques; l'equiparació o conversió d'una experiència nova com a sinònim d'una experiència pionera o referent; l'existència d'una realitat amable que ha apaivagat les reticències o crítiques inicials, que apareixen connotades com a excessives o injustificades especialment quan es tracta de temàtiques vinculades al fet migratori.

Sobre aquest darrer aspecte, cal assenyalar que l'efecte "miratge" (l'EBE construït política i mediàticament com a un preparatori escolar) segueix tenint una gran força. De fet, entre l'anunci de la creació dels EBE's i la seva posada en marxa, i justament, com a resultat de les fortes crítiques rebudes es modifica un projecte d'EBE escolaritzat en un EBE socioeducatiu que permet atenuar els perills de creació d'un

espai segregador, o d'una mena d'aula especial contrària a tots els plantejaments de base del programa LIC i dels ordenaments jurídics comunitaris europeus i internacionals. Tanmateix, les autoritats polítics i els autors de la majoria dels diferents reportatges apareguts en els mitjans de comunicació donen peu a considerar que és el correcte funcionament el que ha eliminat les crítiques; en cap cas es dona a entendre que les crítiques inicials varen forçar a reorientar una proposta problemàtica que ha desembocat en una proposta viable. Continua tenint més força el “discurs originari” de la creació dels EBE, que no pas el “discurs rectificat”(Narciso, 2010) que va donar lloc a la seva implantació concreta a Vic i a Reus. En bona mesura, els mitjans reproduïen el que les elits (polítics, Administració...) i les rutines productives afavoreixen que aquestes siguin les principals fonts informatives, i que per tant es reculli únicament la veu del grup majoritari del qual formen part els propis periodistes. En qualsevol cas, el concepte d'un espai preparatori escolar segueix amb força, com es pot resseguir en aquest reportatge al final del primer any de funcionament:

“Per això, els docents van observar amb una mirada de complicitat l'obertura del centre d'acollida de Vic, que podia convertir els esbufecs en un cop de mà. La immersió al sistema educatiu, els primers conceptes lingüístics, els assumia l'EBE, un alliberament per als professors, que rebien l'alumne rodat(en cursiva en l'original)”⁵

L'elaboració d'un informe per part dels dos grups de recerca que signem aquest document així com un informe intern del propi Departament d'Educació apuntaven elements forts i febles dels EBE i les Administracions en varen fer un balanç satisfactori. Tant sols una setmana després de l'entrega de l'informe elaborat pels grups GREUV (UVIC) i EMIGRA (UAB), es convocava una roda premsa a Vic amb la presència de l'alcalde Vila d'Abadal i el Director General d'Innovació Educativa d'aquell moment, Joan Badia, per a fer una valoració del primer any. Al costat d'una valoració més ponderada del Director General, en boca de l'alcalde, el miratge creixia:

“Podríem millorar-ho si no hi hagués cap recança amb la durada de l'estada. Establir un termini és un llast. Hem de ser valents (sic) i no posar límits”, va afirmar dimecres l'alcalde de Vic, Josep M. Vila d'Abadal. (...) L'alcalde va insistir en la bondat de la mesura si l'alumne ho requereix: “No és dolent més temps. Les escoles ho voldrien.”⁶

És a dir, l'alcalde de Vic, un any després del funcionament de l'EBE, tornava a insistir en un espai sense terminis de durada en l'estada dels usuaris (considerats “alumnes” en la crònica). Justament aquesta és la pedra de toc respecte el sentit i validesa dels EBE. Les pressions socials professionals i acadèmiques havien fet que la gestió dels EBEs hagués estat curosa, especialment en la durada cenyida al temps previ a l'adjudicació d'un centre escolar. Les responsables dels EBE reconeixien que s'havien sentit molt observades, en aquest sentit. En el moment en què els informes matisaven i ponderaven els diferents aspectes del funcionament d'un primer any, un dels màxims

⁵ Vegi's *El 9 Nou*, de 24 de juliol de 2009. Crònica de Joan Serra.

⁶ Vegi's *El 9 Nou*, de 24 de juliol de 2009. Crònica de Joan Serra.

responsables polítics, l'alcalde de Vic, apel·lava a la "valentia" d'allargar durades i convertint indefectiblement l'EBE en una aula especial preparatòria, sota la justificació que les escoles ho demanen. Aquest també serà el tema fonamental en l'informe que apareixerà uns mesos més tard, del Síndic de Greuges, en el sentit contrari de l'afirmació de Vila d'Abadal. Cal concretar un període màxim de durada com a element definitori de la validesa dels EBE. El Síndic intervé a instàncies de diferents organismes com SOS Racisme i assenjala com a vital aquesta qüestió per a considerar-lo o no un àmbit segregador segons tots els ordenaments jurídics internacionals.

De tota manera, l'inici de curs 2009/2010 va començar de manera molt diferent pel que fa al focus d'atenció envers l'EBE. Les noves propostes de calendari escolar o la introducció dels llibres digitals i la informatització de les aules són els temes estrella de l'arrencada escolar. A diferència dels darrers anys, les qüestions derivades de l'arribada d'alumnes nouvinguts no seran notícia més enllà d'algunes dades estadístiques. I comencen a circular anàlisis i dades sobre la previsible frenada dels fluxos migratoris que, si hem de fer cas dels nombres de nois i noies atesos als EBE de Vic i Reus, aquesta reducció no es produeix. En qualsevol cas, el refredament de la possible implantació de nous EBE és clar, ja sigui perquè, efectivament s'aprimen els fluxos migratoris en algunes comarques i ciutats, ja sigui per les dificultats d'encaixar institucionalment o econòmicament els EBE. En aquest sentit, i per a perfilar el context dels EBE, creiem necessari remarcar que durant alguns mesos, es manté una de les professionals de l'EBE de Vic sense cobrar i, per tant, es redueix temporalment el personal d'aquest servei. Hi ha dificultats d'entesa entre l'Ajuntament i la Generalitat per a aclarir qui se'n fa càrrec. Estem a l'inici d'un segon any d'una experiència pilot a la qual s'ha posat molt d'èmfasi polític i mediàtic i, al mateix, no queda clar qui se n'ha de responsabilitzar. És un fet simptomàtic del context institucional i polític en la creació dels EBE i de la dificultat d'encaix institucional dels mateixos.

Tot i així, el 28 d'octubre de 2009 s'inaugurava un nou EBE, l'EBE de Cornellà, amb la presència del Conseller Maragall i amb un grup inicial de nois i noies d'entre 8 i 16 anys. Aquest EBE està situat en l'antiga escola "Ignasi Iglésies" en un espai remodelat que també inclou altres serveis educatius (de transició al treball, formació d'adults, futura escola d'idiomes...)⁷

Poques setmanes després, la regidora d'ensenyament de Vic, Anna Erra, insisteix en la bondat dels EBE, així com en el caràcter social i familiar dels espais:

"Els nois i noies que passen per l'EBE no són estudiants en aquest espai, sinó nens i nenes i joves que acaben d'arribar a la ciutat i que encara tenen edat escolar." (...) És important diferenciar l'Espai de Benvinguda Educativa de les aules d'acollida. L'EBE no és una aula d'acollida, ja que les finalitats són diferents." (...) "Al ser un projecte nou, se'n fa un seguiment rigorós, i també des de la Universitat de Vic s'ha fet una avaluació del 1r any de funcionament. Lògicament hi ha aspectes a millorar però

⁷ Vegi's nota de premsa del Departament d'Educació

*d'entrada serien aspectes estructurals d'organització i/o planificació. Els objectius del projecte segueixen sent vàlids i vigents, i en línies generals s'han acomplert*⁸

Per raons prou conegudes, els processos d'acollida de les persones nouvingudes apareixeran amb una gran força als mitjans de comunicació especialment en el cas de Vic, al cap de poques setmanes. N'és responsable el propi Ajuntament de Vic que obra una forta polèmica, desplegada en dues fases, al gener i al maig, quan anuncia, en roda de premsa, que denunciarà els immigrants sense papers, la polèmica del padró.

Val la pena remarcar que, la presència mediàtica de l'EBE als mitjans de comunicació, especialment a la premsa, té molt a veure amb la descripció més o menys directa del propi espai, amb els nois i noies que hi assisteixen, amb les seves famílies i amb el personal que els atén. En molt poques ocasions, es ressegueix el circuit dels dispositius d'acollida a la ciutat dels quals l'EBE en formaria part. És a dir, l'EBE té algun sentit com a peça d'un conjunt de serveis (OMA, Oficina Municipal d'Acollida; OME, Oficina Municipal d'Escolarització...) i d'iniciatives socials i polítiques (Pla d'Entorn; PEC, Projecte Educatiu de Ciutat, Ciutat Educadora...) que orienten i que es coordinen, si més no sobre el paper, en relació a l'arribada de famílies nouvingudes. Es mira i es difon l'EBE com un espai singular, aïllat; en el fons, com una aula. És per això que, quan esclata la polèmica vigatana del padró, es considera que és un tema que no té a veure amb les qüestions educatives com si l'aparició d'inseguretats legals o jurídiques no pogués afectar els processos d'incorporació dels infants i joves als serveis educatius, socials, sanitaris o de lleure.

Al contrari, es considera que la mesura discutida que ha llançat el consistori vigatà apareix en una ciutat que ha dut a terme polítiques capdavanteres en la inclusió de les famílies immigrants. L'EBE, com l'anomenat "model Vic" de repartiment i equilibració del mapa escolar, apareixen de manera acrítica com a contrastos en positiu de la nova proposta municipal, o bé com a justificació d'aquesta mateixa proposta. S'ignoren, d'una banda, els perills que una mesura com la d'impedir l'empadronament poden comportar per a un circuit d'acollida als serveis (entra altres, els educatius) i, per l'altra, s'insisteix des de diferents llocs de l'espectre polític i mediàtic, sobre el paper capdavanter de l'ajuntament de Vic, tant pel que fa al repartiment de d'alumnes com a la creació de l'EBE. Ací s'hi afegeixen altres experiències com la tasca del Consorci de Normalització Lingüística o la tasca de la premiada escola "La Sínia", finalista del premi del Cercle d'Economia i que es situa en aquest conjunt de mesures dirigides a la famílies nou vingudes. Sense entrar en matisos, s'engloben en un conjunt compacte com a exemples, tant per a donar suport com per a criticar la mesura municipal, sobre el padró. Els processos en el camp educatiu serveixen de pretext per a una o altra argumentació; ja sigui per defensar-se de les crítiques, justes i injustes, que la ciutat rep en aquest període; ja sigui per criticar una actuació municipal imprudent i inútil en comparació amb d'altres mesures anteriors. El buidatge exhaustiu de la premsa en aquests primers mesos de l'any en curs així ho testifiquen.

⁸ Vegi's <http://www.educaweb.com/noticia/2009/12/02>

En aquest període destaca també un breu reportatge a la revista "Time" on es dona compte de l'existència i creació dels EBE:

*"Cornellà is the latest city of the region of Catalonia to open an Educational Welcome Space (or EBE; officials are careful not to call it a school)."*⁹

El reportatge pren nota de les crítiques rebudes i dels dubtes que genera en diferents entitats socials, però també recull, en paraules de la regidora d'ensenyament de Vic, la satisfacció de les famílies que han freqüentat l'EBE.

Les darreres presències de l'EBE prenen cos en les notícies en què la Delegació de la Catalunya Central es dona "un compàs d'espera" per a l'obertura d'un EBE a Manlleu i en el conseqüent editorial de "El 9 Nou" en què anuncia una previsible retallada d'aules d'acollida però advoca per la continuïtat de l'EBE de Vic com a "servei seriós i necessari".

*"En lloc d'integrar-los se'ls segrega van dir moltes veus. En aquests moments, però, ha quedat força clar que amb els EBE s'ha aconseguit integrar ràpidament l'alumnat nouvingut, perquè després d'unes quantes setmanes en aquest centre, els alumnes s'han pogut incorporar a les aules a què estaven destinats sense provocar tants problemes com abans als mestres. Per tant, mentre arribin immigrants, caldrà continuar amb els EBE."*¹⁰

Encara pocs dies abans de tancar aquest informe, un suplement sobre les comarques catalanes encartat a "El Periódico" de finals de maig de 2010, presentava literalment Vic, "com a referent en acollida amb l'Espai de Benvinguda" que és considerat una "exitosa experiència"¹¹. Un suplement que es complementa amb altres característiques de la comarca d'Osona, el seu paisatge, els seus poetes, etc. Es situa, doncs, la ciutat com a referent en aquestes qüestions, al costat d'altres elements característics de la seva comarca.

En qualsevol cas, i més enllà dels aspectes conjunturals més específics de la ciutat de Vic i i més enllà dels interessos, formats i continguts del mitjans de comunicació, caldrà estar atents a l'evolució política i econòmica que pot incidir de manera notable no ja en els EBE (els existents i als possibles) de manera singular, sinó també en el conjunt de dispositius d'acollida i d'estratègies com els Plans d'Entorn, no sempre falcats orgànicament i jurídicament en les estructures del Departament d'Educació i dels municipis.

⁹ Abend, L., In a Spanish Classroom, a Ray of Hope. Monogràfic: "Southern Europe's Immigration Test.". Revista "Time". Reportatge del 18 de febrer de 2010

¹⁰ *El 9 Nou*, Editorial de 3 de maig de 2010

¹¹ *El Periódico*, suplement "Comarques" del 25 de maig de 2010.

4. La definició dels Espais de Benvinguda Educativa

Segons la Resolució del Departament d'Educació per la qual es regulen amb caràcter experimental els Espais de Benvinguda Educativa¹², són “espais d'acollida familiar, gestionats de manera conjunta pel Departament d'Educació i els ajuntaments dels municipis on es troben ubicats”.

L'EBE és concebut, segons la Resolució, com una mesura complementària per millorar el procés d'atenció i escolarització de l'alumnat i les seves famílies en zones amb una forta presència de població estrangera. Aquesta mesura haurà de ser coherent amb el Pla interdepartamental de ciutadania i immigració i amb el desenvolupament dels Plans educatius d'entorn i caldrà que es coordini amb les tasques que desenvolupen les Oficines Municipals d'Escolarització. La Regidora d'Educació de Vic el planteja com: “La primera rebuda a la ciutat pel que fa a l'educació”¹³. I per a la Inspecció: “És un referent per a l'alumnat i per a les famílies en el procés d'incorporació a la ciutat”¹⁴. Segons la Tècnica del Programa LIC del Departament d'Educació, l'EBE té un valor afegit al procés d'acollida municipal, vinculat a l'acollida familiar. I també especifica: “És un reforç en un primer moment, previ a l'escolarització, d'uns mínims, no d'uns màxims. Es tracta de donar una qualitat en aquest moment, que ara fan les aules d'acollida amb voluntariat i un esforç, sovint desmesurat”¹⁵. En les tres entrevistes es vincula la primera acollida a la ciutat i al sistema educatiu intentant situar el recurs en un espai que vinculi l'acollida a la ciutat i a l'escola.

En la definició hi trobem que “són unitats de suport, prèvies a l'escolarització, que donen servei d'acollida a tota la unitat familiar, especialment als infants i joves, en els diferents aspectes relacionats amb l'educació en el marc general del procés d'integració al municipi i al sistema educatiu, per garantir l'atenció individualitzada i col·laborar en la millora de qualitat dels centres educatius”.

A partir de la definició hom percep que potser l'encaix entre la *dimensió vinculada al sistema educatiu* i la *dimensió relacionada amb el procés d'integració al municipi* no està prou ben articulada ni suficientment explicitada. En segon terme, volem comentar que el concepte clau d'“integració”, de coneguda ambigüitat, no es desplega per tal de conèixer quina orientació teòrica i pràctica proporciona aquesta noció. En tercer lloc, en relació a l'EBE, tot i que s'explicita la imprescindible responsabilitat i coordinació entre Departament d'Educació i l'Ajuntament, caldrà analitzar de quina manera es duen a terme de manera concreta i quina és l'extensió i la intensitat de l'articulació entre aquest espai i l'OMA (Oficina Municipal d'Acollida), l'OME, el PEE, el PEC, les diferents àrees del govern local, etc.

¹² EDU/3072/2008 de 17 d'octubre del DOGC Núm. 5242-23.2008.

¹³ Extret de l'entrevista a la Regidora d'Educació de Vic (30-3-2009).

¹⁴ Extret de l'entrevista a la Inspecció de Vic (23-3-2009).

¹⁵ Extret de l'entrevista a la Tècnica del Programa LIC del Departament d'Educació (13-3-2009).

Els quatre objectius generals que els EBE han d'acomplir són:

- a) Millorar, amb un plantejament integral, l'atenció i l'acollida dels infants i joves i les famílies que s'incorporen al municipi (i assegurar que cada família rep la informació i el suport necessari per participar plenament en el sistema educatiu).
- b) Facilitar i donar suport als centres educatius en els processos d'incorporació de matrícula al llarg del curs.
- c) Promoure actituds inclusives per part de la població.
- d) Garantir l'escolarització equilibrada d'acord amb l'OME del municipi.

D'aquests objectius generals, se'n deriven els següents objectius específics:

- Atendre i acollir els infants i joves i les seves famílies en el moment d'arribada.
- Assegurar una detecció acurada de les necessitats específiques de l'alumnat nouvingut (físiques, afectives, relacionals, psicològiques, cognitives i socioeconòmiques) per tal de determinar les mesures pertinents.
- Promoure una acció coordinada dels diferents professionals implicats en el procés d'acollida.
- Informar i orientar sobre el sistema educatiu català.
- Fomentar el coneixement de l'entorn.
- Promoure la integració social de les famílies i de l'alumnat.
- Sensibilitzar en l'ús de la llengua catalana i fomentar-lo.
- Iniciar processos de familiarització amb la nostra realitat cultural mitjançant tallers de caire educatiu, cultural i esportiu.
- Agilitzar el procés d'incorporació del nou alumnat al centre educatiu.
- Fomentar actuacions per promoure actituds inclusives a tota la població.

La Resolució del Departament d'Educació especifica que l'equip professional de l'EBE ha d'estar format per un/a docent responsable i per diferents perfils professionals que donin resposta a les necessitats dels infants i joves i les seves famílies. El nombre i el perfil no s'especifiquen i estaran en funció de les necessitats de cada EBE. La Resolució deixa la porta oberta perquè els diferents EBE adequin els perfils professionals a les seves necessitats per assolir les funcions establertes. Ara bé, davant de la indefinició de funcions que plana sobre el disseny d'aquest recurs públic que és l'EBE, fa que sigui complex determinar amb precisió en què consisteixen

aquestes necessitats que han d'acomplir els professionals i, consegüentment, quins equips serien els més idonis per entomar-les.

Finalment, la Resolució també explicita les funcions de coordinació que ha d'assumir la direcció dels Serveis territorials o persona en la qual delegui. Aquestes funcions són: planificar conjuntament amb els responsables municipals l'actuació de l'EBE; coordinar l'actuació de l'EBE amb els centres educatius i els serveis educatius, tant del Departament d'Educació com de l'administració municipal, i l'OME i fer el seguiment i avaluació de les actuacions. I també assenyala aquelles funcions que corresponen a la persona responsable de l'EBE: gestionar i coordinar l'acció socioeducativa de l'EBE; coordinar la intervenció de professionals implicats en el procés d'acollida; col·laborar amb els serveis educatius, centres educatius i serveis educatius municipals i avaluar el recurs i fer-ne propostes de millora.

5. Resultats: La realitat dels Espais de Benvinguda Educativa

5.1 L'Espai de Benvinguda Educativa de Vic

5.1.1 Context social i escolar

Segons dades de l'IDESCAT, l'any 2008 Vic comptava amb 38.964 habitants, dels quals la població estrangera era de 8.963 persones. Això representa un 23% del total de la població de Vic. L'any 2009 Vic compta amb 39.844 de les quals 9.873 són estrangeres. El percentatge de població estrangera ha passat del 20% al 2005 al 23% al 2008 i al 24.75% al 2009. Actualment Vic compta amb un 57% de població procedent de l'Àfrica, un 21% d'Amèrica, un 11% d'Àsia i un 11% d'Europa.

Vic compta amb 12 centres públics i 9 de concertats. Des del curs 1997-98 Vic distribueix de forma equilibrada els infants immigrants que arriben a la ciutat, a tots els centres públics i concertats. La reserva de places per a infants amb NEE va ser al curs 2008-09 de 8 places per cada unitat de P-3.

5.1.2 Destinataris, criteris d'incorporació i circuit d'acollida a l'EBE

A) Setembre 2008-Abril 2009:

S'han tingut en compte les dades del període des del 15 de setembre al 29 d'abril de 2009 ja que va ser la data de la darrera Comissió d'Escolarització, i per tant a partir de llavors no es va escolaritzar cap menor més que hagués de fer estada als EBE durant el curs 2008-09 en matrícula viva. En aquest període van arribar 280 infants a la ciutat de Vic, 110 dels quals van assistir a l'Espai de Benvinguda Educativa perquè complien les condicions de la resolució: tenir més de 8 anys i no haver estat escolaritzats en el sistema educatiu català un mínim de dos anys. Cal remarcar el fet que no hi hagut cap família que s'hagi oposat a que els seus fills o filles assistissin a l'EBE. La Taula A indica l'arribada dels infants cada mes i la seva procedència.

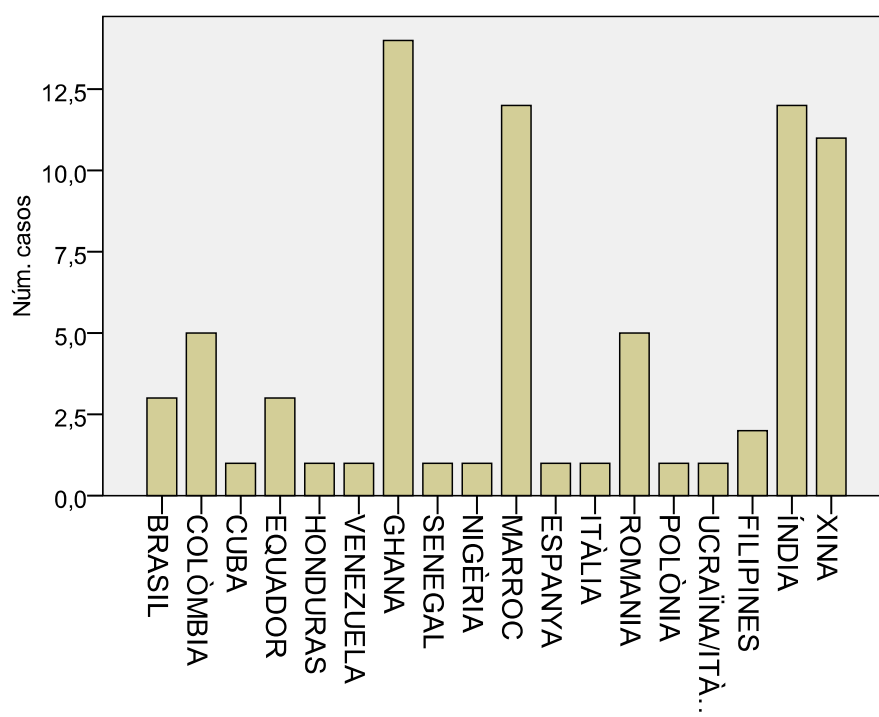
Taula 1.1. Arribada d'infants a l'EBE per mesos i segons la procedència

	Set08	Oct08	Nov08	Des08	Gen09	Feb09	Mar09	Abr09	Mai09	Total
Amèrica Llatina										33
Colòmbia	5	1								6
Equador	4	2	2		3	4		3		18
Perú	3			1						4
Uruguai	2				1					3
Brasil		1								1
Bolívia							1			1
Àfrica										19
Nigèria	3				2					5
Marroc	1	4				2				7
Senegal				2						2
Ghana					3					3
Mauritània						2				2
Europa										9
Polònia	2						1			3
Portugal	1									1
Romania	1					2				3
Espanya					2					2
Àsia										49
Índia	1	5	4	4		4	3	1	3	25
Xina	11	2	1	1	3	1		3	1	23
Armènia	1									1
Total	35	15	7	8	14	15	5	7	4	110

Font: Elaboració pròpia segons les dades de l'EBE – Vic

Analitzant l'arribada dels infants des del 23 d'octubre fins el 29 d'abril de 2009 veiem que els infants d'Àsia i d'Amèrica Llatina han arribat regularment durant tots els mesos mentre que els d'Àfrica i Europa han tingut oscil·lacions.

Gràfica 1.1. Nombre total d'infants i joves de l'EBE de Vic segons nacionalitat. Octubre 2008- Abril 2009.

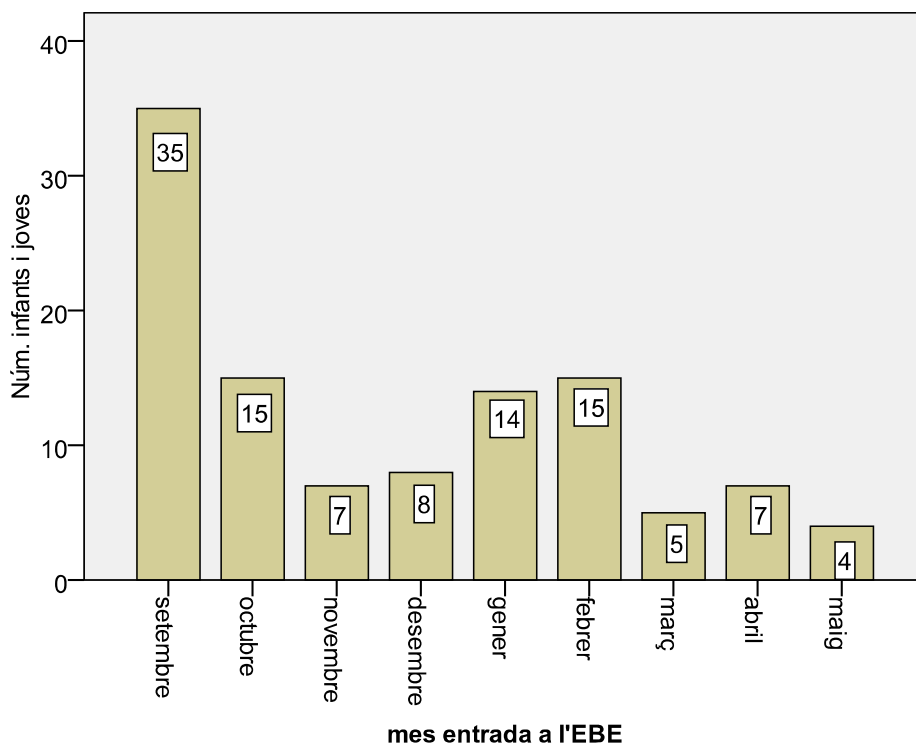


Font: Elaboració pròpia segons les dades de l'EBE – Vic

El nombre total de nois i noies atesos durant aquest període a l'EBE va ser de 110. Procedien de 18 països i els més nombrosos han estat els procedents de l'Índia, la Xina i Equador. Les altres nacionalitats s'han situat a molta distància i per sota de 10 infants i joves, destacant els procedents del Marroc (7), Colòmbia (6) i Nigèria (5). Per a la resta de països el nombre de casos ha estat inferior a 5. Totes les famílies havien arribat a Catalunya a través dels tràmits del reagrupament familiar. Per tant, en tots els casos, algun familiar proper als nens i nenes de l'EBE ja coneixia la ciutat i feia temps que es trobava a Vic.

L'EBE està destinat als infants i les famílies nouvingudes a la ciutat de Vic que desconeixen el català. Per tant, el recurs s'adreça a qualsevol família que provingui de fora de Catalunya ja que un dels objectius principals de l'Espace és fomentar el coneixement de la llengua catalana. Durant aquest primer curs la procedència de les famílies i dels infants ha estat majoritàriament d'Àsia (49) i d'Amèrica Llatina (33). Segueixen les famílies procedents de l'Àfrica (19) i en darrer lloc d'Europa (9).

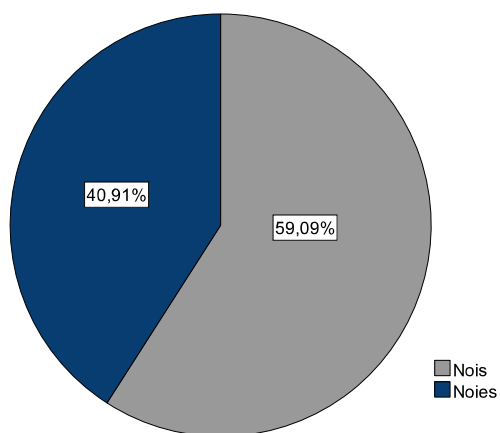
Gràfica 1.2. Nombre total d'infants i joves segons el mes d'entrada a l'EBE de Vic. Octubre 08- Abril 09.



Font: Elaboració pròpia segons les dades de l'EBE – Vic

Veiem com durant els mesos d'octubre, gener i febrer, arriben uns 15 nois i noies a l'EBE mentre que al novembre, desembre, març, abril i maig no arriben a deu infants i joves per mes. El mes que va tenir més rebuda va ser al setembre.

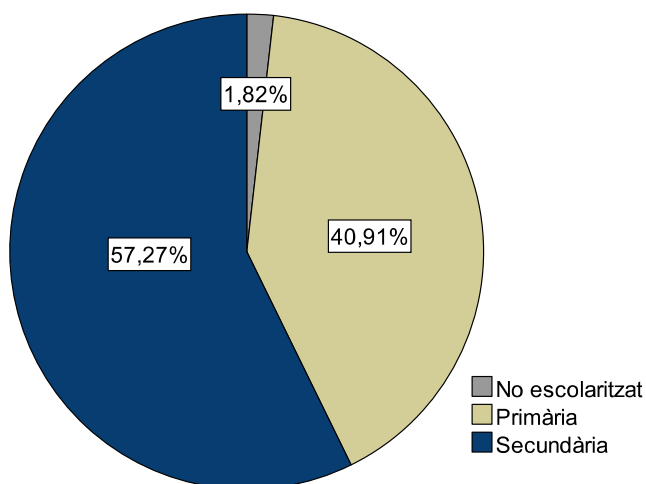
Gràfica 1.3. Nombre total d'infants i joves de l'EBE de Vic per sexe. Octubre 08- Abril 09.



Font: Elaboració pròpia segons les dades de l'EBE – Vic

Observem per tant com hi havia un cert predomini de nois per sobre de les noies assistents al primer curs de funcionament de l'EBE.

Gràfica 1.4. Nombre total d'infants i joves de l'EBE de Vic segons etapa educativa. Octubre 08- Abril 09.



Font: Elaboració pròpia segons les dades de l'EBE – Vic

Hi ha una majoria de joves d'educació secundària. Concretament cal dir que a l'etapa d'Educació Primària s'han escolaritzat 3 infants a Cicle Inicial (1r i 2n), 13 a Cicle Mitjà (3r i 4rt) i 29 a Cicle Superior (5è i 6è) i a l'ESO, 34 a 1r Cicle (1r i 2n) i 29 a 2n Cicle (3r i 4rt).

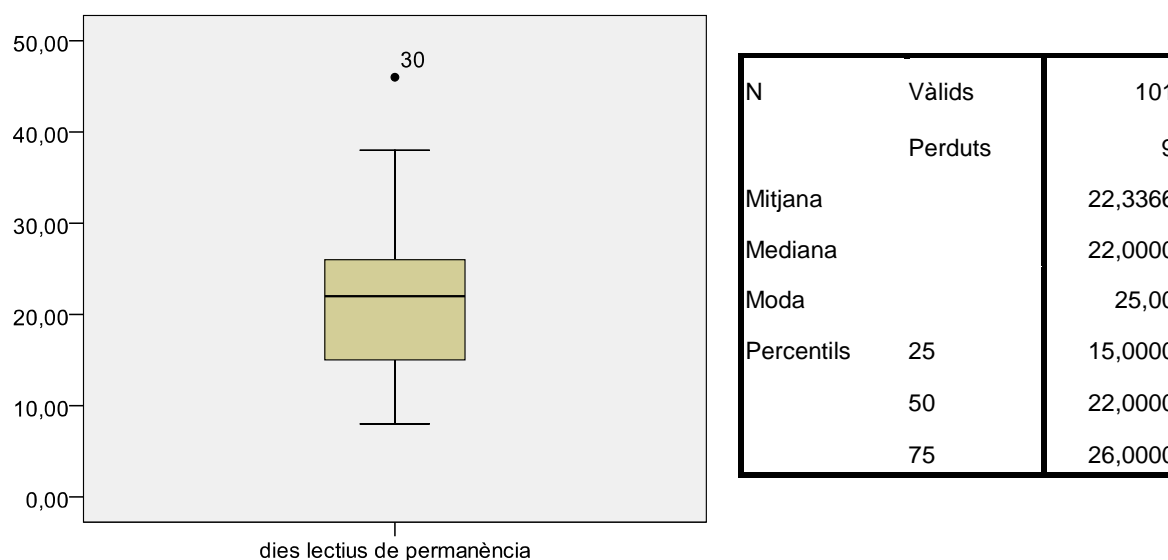
Taula 1.2. Centres on s'han escolaritzat els infants i joves assistents als EBE segons titularitat. Octubre 2008- Abril 2009.

	Freqüència	Percentatge	total
Vàlids: 110			
Centres titularitat concertada			44,6%
C ESCORIAL	12	10,9	
C PARE COLL	8	7,3	
C SAGRAT COR	10	9,1	
C SANT MIQUEL	9	8,2	
C SANTA CATERINA	9	8,2	
C.PEDAG, TERAP. L'ESTEL	1	,9	
Centres titularitat pública			49,8%
CEIP ANDERSEN	2	1,8	
CEIP GUILLEM DE MONTRODON	4	3,6	
CEIP LA SÍNIA	5	4,5	
CEIP SALARICH	5	4,5	
CEIP SENTFORES	7	6,4	
IES JAUME CALLÍS	12	10,9	
IES LA PLANA	4	3,6	
IES VIC	16	14,5	
ESCOLARITZACIO SETEMBRE	4	3,6	
NO ESCOLARITZADA	2	1,8	5,4%
Total	110	100,0	100,0

Font: Elaboració pròpia segons les dades de l'EBE – Vic

Veiem com el nombre de nois i noies nouvinguts escolaritzats a centres concertats i públics ha estat gairebé el mateix, amb cert predomini d'infants i joves escolaritzats a centres públics (49,8% davant un 44,6%). Hi ha 2 alumnes no escolaritzats, i quatre que es considera que cal perllongar la seva estada als EBE i s'escolaritzen al setembre.

Gràfica 1.5. Temps de permanència a l'EBE (dies lectius)



Font: Elaboració pròpia segons les dades de l'EBE – Vic

Veiem com els dies lectius que han passat els infants i joves als EBE de mitjana és de 22. La moda és de 25 dies lectius, i observant els percentils veiem com el 25% d'infants o joves hi han estat menys de 15 dies lectius, el 50% hi han passat menys de 22 dies lectius, i el 75% d'infants i joves han estat menys de 26. Veiem un cas extrem, que ha passat 46 dies lectius a l'EBE.

B) Juliol 2009-Abril 2010:

Durant el segon curs de l'EBE podem distingir dos períodes: el primer període comprèn els mesos de maig a agost de 2009. Els infants i joves que van arribar després de la Comissió d'escolarització del 29 d'abril de 2009 han fet l'estada a l'EBE fins al setembre de 2009. El segon període va del mes de setembre de 2009 a l'abril de 2010. Durant aquest període els infants i joves han fet l'entrada a l'EBE durant el curs escolar i s'han pogut escolaritzar en els centres fins a la darrera Comissió d'escolarització del 3 de maig de 2010.

Des de la darrera comissió d'escolarització del 29 d'abril de 2009 han arribat **114** infants i joves a la ciutat de Vic, que acomplien les condicions per anar a l'EBE abans de l'escolarització. Durant el primer període (maig-agost 2009) van arribar 48 infants i joves. I al llarg del segon període (setembre 2009- abril 2010) 66. La Taula següent indica el nombre d'infants i joves arribats i la seva procedència.

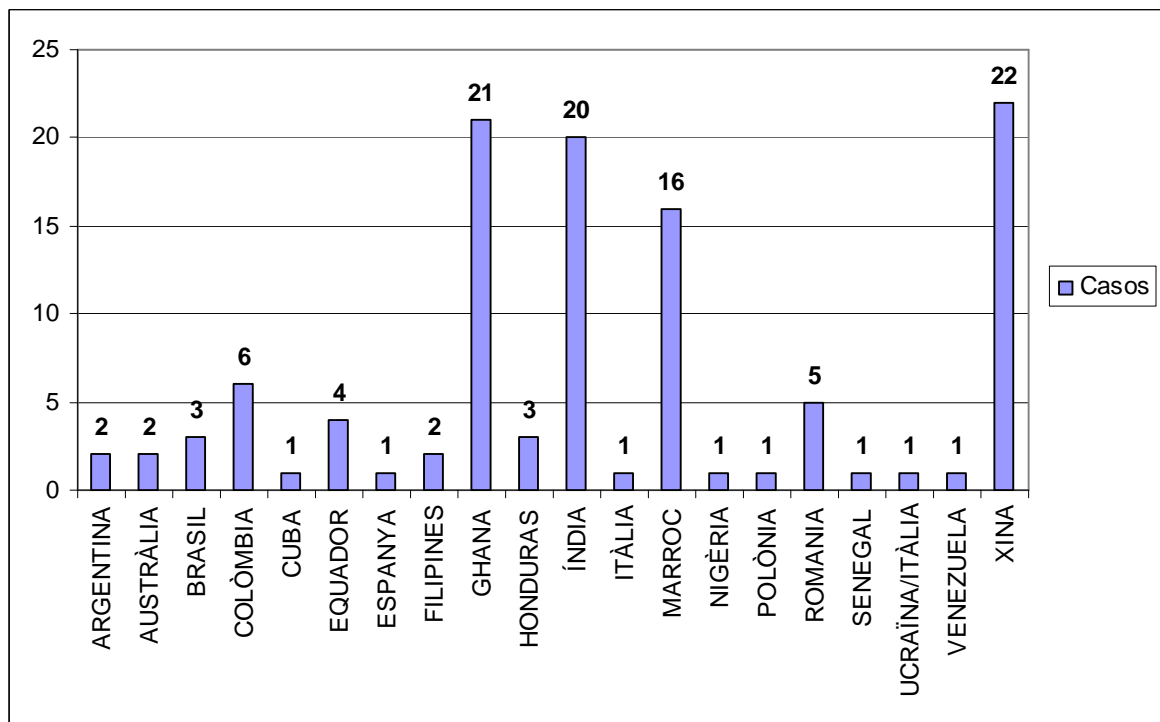
Taula 1.3. Arribada d'infants a l'EBE per mesos i segons la procedència.

Abril 2009- Abril 2010.

		MES ENTRADA EBE												Total general	
CONTINENT	PAÍS D'ORIGEN	2009/04	2009/05	2009/06	2009/07	2009/08	2009/09	2009/10	2009/11	2009/12	2010/01	2010/02	2010/03		2010/04
Àfrica	GHANA	4	2	1	1			2	2	1	4			4	21
	MARROC	2	1	2	1	1			5		1	1	2		16
	NIGÈRIA								1						1
	SENEGAL													1	1
Total Àfrica		6	3	3	2	1	2	8	1	5	1	2	5	39	
Amèrica Llatina	ARGENTINA	2													2
	BRASIL						3								3
	COLÒMBIA	1						1	3		1				6
	CUBA							1							1
	EQUADOR			1					1		1		1		4
	HONDURAS			1	1									1	3
	VENEZUELA						1								1
Total Amèrica Llatina		3	2	1		4	2	4		1	1	1	1	20	
Àsia	FILIPINES						1		1						2
	ÍNDIA		3	2	6		3					1	2	3	20
	XINA	3	2	6	3	1					2	3		2	22
Total Àsia		3	5	8	9	1	4		1		2	4	2	5	44
Europa	ESPANYA							1							1
	ITÀLIA							1							1
	POLÒNIA						1								1
	ROMANIA						3	1						1	5
	UCRAÏNA/ITÀLIA										1				1
Total Europa							4	3		1				1	9
Oceania	AUSTRÀLIA	2													2
Total Oceania		2													2
Total general		3	16	13	13	3	13	7	13	1	9	6	5	12	114

Font: Elaboració pròpia segons les dades de l'EBE – Vic

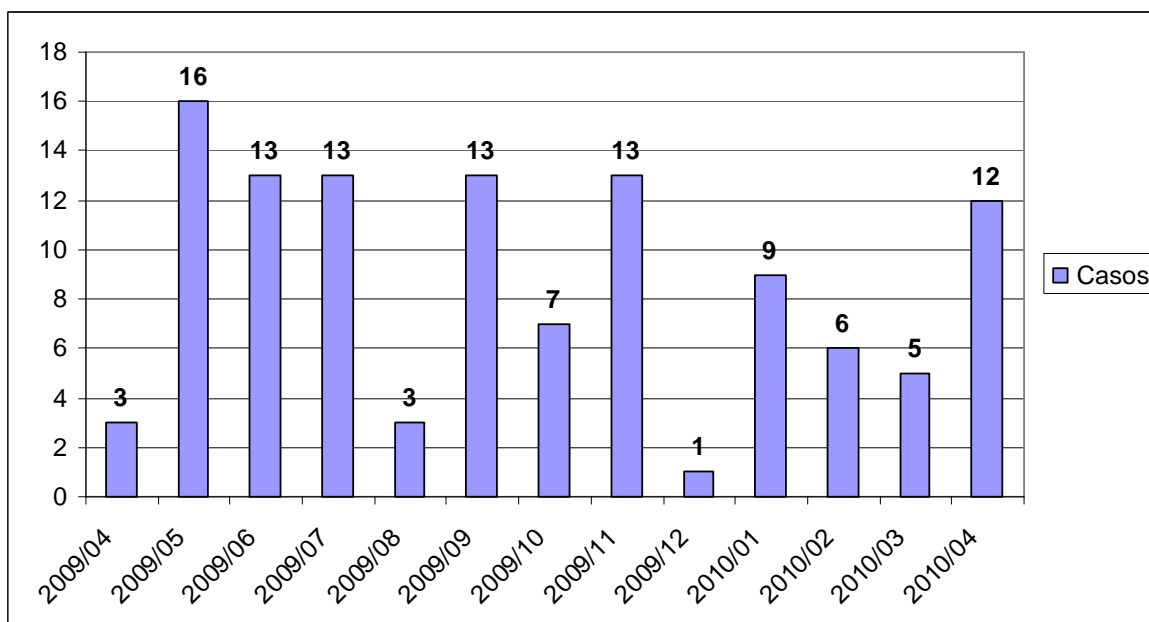
Les arribades segons la procedència es distribueixen durant els diferents mesos en tots els casos menys en els casos dels infants i joves procedents d'algun país d'Europa o d'Oceania.



Font: Elaboració pròpia segons les dades de l'EBE – Vic

A la Gràfica 1.6 podem veure que els col·lectius més nombrosos han estat el procedent de la Xina amb 22 casos, el de Ghana amb 21 infants i joves, el de l'Índia amb 20 casos i el del Marroc amb 16 infants i joves. La resta de persones de diferents nacionalitats que han arribat a Vic, han estat en un nombre significativament inferior. Destaquem les sis persones procedents de Colòmbia, les cinc de Romania, les quatre d'Equador, les tres de Brasil i d'Hondures. De la resta de nacionalitats han arribat un o dos casos a l'EBE.

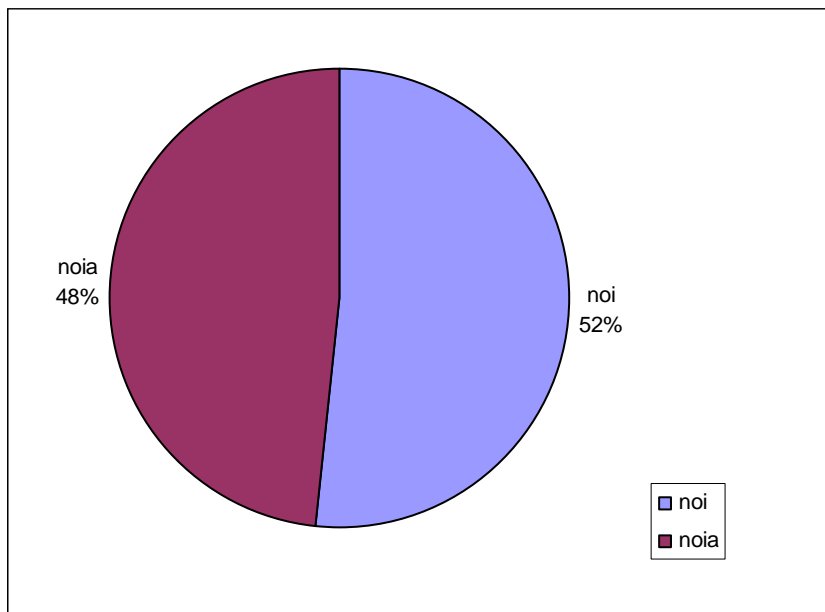
Gràfica 1.7. Nombre total d'infants i joves segons el mes d'entrada a l'EBE de Vic. Abril 2009- Abril 2010.



Font: Elaboració pròpia segons les dades de l'EBE – Vic

El mes de maig ha estat el mes que ha arribat un nombre més elevat d'infants i joves a l'EBE. Durant els mesos de juny, juliol, setembre i novembre han estat mesos de molta arribada, seguit de l'abril de 2010. Destaquen el desembre amb només una arribada a l'EBE i l'agost amb 3 casos. Cal destacar que els 3 casos de l'abril de 2008 s'haurien de sumar als 7 que ja vàrem comptabilitzar a la gràfica del curs 2008-09 perquè van arribar abans de la Comissió d'Escolarització del 29 d'abril de 2008.

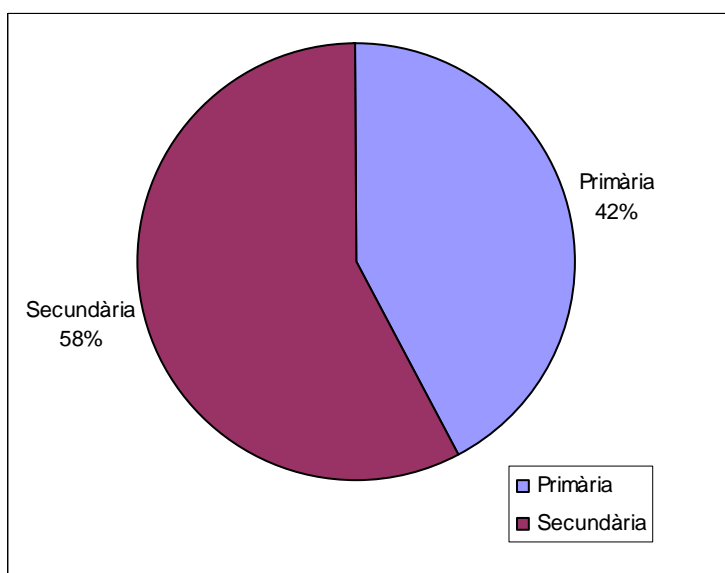
Gràfica 1.8. Nombre total d'infants i joves de l'EBE de Vic per sexe. Abril 2009- Abril 2010.



Font: Elaboració pròpia segons les dades de l'EBE – Vic

En la gràfica 1.8. veiem que el nombre de nois ha estat 2 punts per sobre de la meitat de les arribades dels infants i joves a l'EBE i les noies dos punts per sota del 50%.

Gràfica 1.9. Nombre total d'infants i joves de l'EBE de Vic segons etapa educativa. Abril 2009- Abril 2010.



Font: Elaboració pròpia segons les dades de l'EBE – Vic

El nombre d'infants i joves de l'EBE que s'han escolaritzat a l'etapa de secundària ha estat superior als que s'han escolaritzat a l'etapa d'educació primària, amb una diferència de 8 punts respecte al 50%.

Taula 1.4. Centres on s'han escolaritzat els infants i joves assistents als EBE segons titularitat. Abril 2009- Abril 2010.

TITULARITAT	CENTRE ASSIGNAT	Casos	Percentatge
Centre Concertat	C ESCORIAL	3	2,6%
	C PARE COLL	11	9,6%
	C SAGRAT COR	12	10,5%
	C SANT MIQUEL	15	13,2%
	C SANTA CATERINA	11	9,6%
Total Centre Concertat		52	45,6%
Centre Públic	CEIP ANDERSEN	5	4,4%
	CEIP GUILLEM DE MONTRODON	1	0,9%
	CEIP LA SÍNIA	9	7,9%
	CEIP SALARICH	3	2,6%
	CEIP SENTFORES	5	4,4%
	IES JAUME CALLÍS	13	11,4%
	IES LA PLANA	15	13,2%
	IES VIC	7	6,1%
Total Centre Públic		58	50,9%
Fora de Vic	NO ESCOLARIT. ÈS A L'INDIA	1	0,9%
	PQPI - ESTÈTICA	1	0,9%
	VIUEN A MOIÀ	2	1,8%
Total Fora de Vic		4	3,5%
Total general		114	--

Font: Elaboració pròpia segons les dades de l'EBE - Vic

A la taula 1.4. veiem que el nombre de nois i noies nouvinguts escolaritzats a centres públics ha estat 6 per sobre dels que s'han escolaritzat als centres concertats (51% davant un 45,6%). Hi ha quatre alumnes (que representen el 3,5% de la població) escolaritzats fora de Vic, dos van marxar a viure a un altre municipi, un va tornar al país d'origen i un darrer que s'ha escolaritzat en el municipi on s'imparteix el PQPI d'estètica.

Taula 1.5. Temps de permanència a l'EBE (dies lectius)

Període: Abril-Agost 2009

MES ENTRADA EBE	Mitjana dies lectius
2009/04	103,33
2009/05	85,50
2009/06	58,15
2009/07	56,42
2009/08	66,33
Mitjana del període	70,43

Període: Setembre 2009-Abril 2010

MES ENTRADA EBE	Mitjana dies lectius
2009/09	27,15
2009/10	27,29
2009/11	28,31
2009/12	24,00
2010/01	31,89
2010/02	30,17
2010/03	31,00
2010/04	21,25
Mitjana del període	27,48

Font: Elaboració pròpia segons les dades de l'EBE – Vic

A la Taula 1.5 hem separat la mitjana de dies lectius que els infants i joves han passat a l'EBE segons els dos períodes d'estada dels infants. Aquells que han arribat més tard de la darrera Comissió d'escolarització del curs 2008-09 i que per tant han passat el període estival a l'EBE i els que han fet l'entrada a l'EBE durant el curs, entre setembre de 2009 i abril de 2010. La mitjana d'estada dels infants i joves que han passat el període estival ha estat de 70,43 dies. La mitjana d'estada durant el segon període ha estat de 27,48 dies, 5 dies més de mitjana que la del curs 2008-09.

5.1.2.1 Circuit d'entrada i sortida de l'Espai de Benvinguda Educativa de Vic

0) Arribada a la ciutat: Quan la família arriba a la ciutat el primer lloc on s'adreça és a l'OMA (Oficina Municipal d'Acollida). Aquesta oficina va obrir les seves portes el maig de 2009, per tant es va posar en funcionament després de l'EBE, això vol dir que des del curs 2009-10 és qui fa la primera acollida. L'OMA es posa en contacte amb l'OME, en el cas que la família tingui fills menors d'edat. Es fa un dictamen des de serveis socials de l'EAP si escau. Certificació de NEE i del seu tipus

1r) Sol·licitud de preinscripció: l'Oficina Municipal d'Escolarització (OME) inicia els procediments per escolaritzar l'infant i aconseguir que aquest pugui iniciar la seva etapa escolar al sistema educatiu. A l'OME es realitza la preinscripció del nen o nena i s'obtenen algunes dades de la família i necessitats que poden tenir al voltant de la situació laboral, condicions d'habitatge, etc. Els infants que tenen entre 8 i 16 anys poden anar a l'EBE. Si l'infant ve d'una altra escola de Catalunya no assistirà a l'EBE excepte si el nen o nena és nouvingut i ha estat menys de 2 anys escolaritzat. En aquest cas també se'l pot derivar a l'EBE.

2n) Primer contacte amb l'EBE: L'OME fa arribar la preinscripció a l'EBE i les professionals de l'Espai s'encarreguen de fer una entrevista amb la família el dimarts de la setmana següent. Aquesta primera entrevista la realitza la Directora de l'Espai i possibilita un primer contacte amb la família i l'infant. Si és necessari es sol·licita el servei de traducció per a facilitar la comunicació entre la directora i la família. Durant la sessió de dimarts, a part de demanar informació sobre el context de la pròpia família, també se'ls explica en què consisteix l'EBE i se'ls demana que firmin els documents necessaris (autorització per a fer fotografies, per al carnet de la biblioteca i per a les sortides que es realitzen des de l'EBE).

3r) Incorporació a l'EBE: El dijous de la mateixa setmana l'infant comença a l'Espai a les 9 del matí. Els pares assisteixen a unes sessions d'informació sobre el sistema educatiu a Catalunya i se'ls ofereix la possibilitat d'assistir a cursos de català. S'acorda l'horari segons les seves possibilitats.

A partir d'aleshores, l'infant i la família (els primers diàriament, mentre que els segons de manera més esporàdica) inicien l'estada a l'EBE, que tindrà una durada d'un mes, aproximadament. (entre 3 i 5 setmanes)

4rt) Assignació de centre: La Comissió d'Escolarització es reuneix de forma quinzenal o mensual (la primera és permanent i l'assistència no és obligatòria, tot i que hi assisteix tothom, i la segona és obligatòria per a tothom). Aquí és on s'adjudica centre educatiu als infants. Aquesta comissió la formen: la inspectora, la regidora d'educació, directors/es representants de les escoles públiques i concertades, la directora de l'EBE, representants sindicals, representants de Benestar Social, l'EAP, l'ELIC, representants de pares i mares del Consell escolar i representants del Consell Comarcal d'Osona. Després de la Comissió, la inspecció comunica a cada centre els infants que s'han d'incorporar i l'EBE els envia l'informe amb les dades recollides. Simultàniament, es fa arribar la mateixa informació als referents d'acollida del centre i als assessors/es LIC. L'edat de l'infant és el criteri que determina a quin curs s'ha d'incorporar. Segons la normativa catalana, en alguns casos i a proposta de l'EBE, es valora la incorporació a cursos inferiors.

5è) Avaluació de l'infant o jove: En el transcurs de la seva estada a l'EBE es realitzen proves d'avaluació de competències als infants que s'incorporaran a l'escola properament. Els infants realitzen exercicis de llengua i matemàtiques. Les proves estan escrites en l'idioma que dominen els infants. Normalment no assisteixen

traductors durant la realització de les proves. Si per algun motiu, la directora de l'EBE necessita conèixer una mica més sobre els infants, aleshores pot demanar un traductor. Aquestes proves, les observacions realitzades per les educadores durant l'estada dels infants a l'EBE (al pati, a l'aula, sortides...) i el temps que han passat a l'Espai, són elements útils per poder fer arribar de la manera més exhaustiva possible al centre la primera informació de les habilitats i capacitats dels nois i noies.

6è) Arribada al centre: Els mediadors acompanyen l'infant i la família al centre per realitzar el primer contacte. Es decideix el dia que a totes les parts implicades els va bé i també, si és necessari, es demana un traductor. Els infants continuen assistint a l'EBE fins que inicien l'escola de forma permanent. Els infants s'incorporen a l'aula d'acollida del centre assignat i l'EBE ofereix tota la informació que sol·licitin els tutors de l'aula d'acollida en relació als infants que han arribat.

7è) Continuïtat de l'EBE: L'EBE continua oferint servei a les famílies encara que el seu fill o filla ja estigui al centre. Sempre està obert per a dubtes i altres qüestions que necessiti la família. A més, poden continuar participant dels tallers que ofereix l'Espai. Les professionals de l'EBE han mantingut reunions trimestrals amb les tutores de les aules d'acollida per valorar conjuntament el treball educatiu de l'EBE. Cal remarcar que durant el segon any del funcionament de l'EBE no ha estat tan habitual que les famílies mantinguin el contacte amb l'EBE un cop els seus fills ja s'han incorporat als centres.

5.1.3 Ubicació i espai físic de l'EBE

L'Espai de Benvinguda Educativa està situat a l'Hotel d'Entitats de Vic, en un espai municipal del centre de la ciutat. L'entrada és pel pàrquing Caritat. En el mateix edifici hi ha altres entitats com l'Escola d'Adults Miquel Martí i Pol. A l'edifici es troben persones de diferents edats. Cal dir doncs, que a diferència d'altres Espais de Benvinguda, aquest no es troba en cap escola de la ciutat. El fet de situar-lo en un espai municipal i no dins d'alguna de les escoles de Vic, ha fet que es pogués relacionar l'EBE amb la ciutat i no associar-lo només a un espai escolar.

L'EBE compta amb dues aules per a treballar amb els infants, dos despatxos, lavabos per a nens i nenes separats, cuina (comú amb la Unitat d'Escolarització Compartida) i un pati asfaltat que és una pista de bàsquet amb una reixa que el separa del pàrquing Caritat. Durant el curs 2009-10, l'espai exterior per a les hores d'esbarjo no ha presentat cap modificació tot i la demanda de les professionals de l'Espai de fer-lo una mica més acollidor afegint per exemple algun banc on els infants puguin seure i esmorzar tranquil·lament.

Les aules són lluminoses. Cada aula compta amb dos grups de taules on hi poden seure sis infants. A les parets hi ha murals realitzats pels infants i les educadores o editats pel Departament d'Educació, amb vocabulari bàsic (parts del dia, salutacions,

com demanar coses amb educació, sentiments, verdures i fruites, els colors, el temps, l'abecedari, els dies de la setmana, etc.). A cada aula hi trobem 4 ordinadors, mobles per a guardar materials, penjadors pels abrics i una pissarra. També hi ha material com llapis, gomes d'esborrar, maquinetes, colors, tisoires i cola, que els infants no han de portar de casa sinó que els aporta l'EBE. Per arribar a les dues aules cal travessar un passadís. A les parets s'hi penegen moltes de les activitats realitzades pels infants que assisteixen a l'Espai, com per exemple un mural on es mostren les parts del cos o altres materials, com un pòster on es recull una part dels costums catalans (la sardana, el ball de bastons, els castellers, la calçotada, el tió, la castanyera, etc.) i les fotos dels diferents grups d'infants que han passat per l'EBE.

Tot el material inventariable prové del Departament d'Educació. Per altra banda, el llibre que fa servir l'alumnat per a treballar el vocabulari bàsic ha estat elaborat pel Consorci de Normalització Lingüística. Les educadores de l'EBE també utilitzen el material didàctic que es fa servir a les aules d'acollida dels centres escolars. Hi ha una part del material, com per exemple les fitxes que realitzen els infants o alguns murals penjats a les parets, que ha estat elaborat per les mateixes educadores de l'EBE.

5.1.4 Professionals de l'Espai

A l'Espai de Benvinguda Educativa hi treballen quatre professionals: la directora de l'espai, que és mestra, una educadora social, una tècnica d'Integració Social i una monitora d'activitats de lleure. La Generalitat és la responsable del pagament de la directora i de la Tècnica d'Integració Social i l'Ajuntament assumeix la despesa de l'educadora social i la monitora d'activitats de lleure.

Al capdavant del projecte s'hi troba la *directora* de l'Espai, amb la titulació de Mestra, amb experiència professional dins el Pla Educatiu d'Entorn, com assessora LIC a la comarca d'Osona per la qual cosa coneix en profunditat el treball educatiu de les aules d'acollida. *L'educadora social* s'encarrega principalment de la relació amb les famílies i té experiència anterior com a tècnica de l'Ajuntament a l'Àrea d'educació en els processos d'acollida. Coneix de forma àmplia les relacions que s'estableixen entre les famílies i els professionals dels Serveis Socials de l'Ajuntament. Les dues professionals, contractades com a *Integradora Social*¹⁶ i *Monitora de Lleure Infantil i Juvenil*¹⁷ respectivament són les que s'encarreguen del treball educatiu i social amb els infants i joves. Durant els mesos de juliol i agost de 2009 es va mantenir l'espai obert i van combinar el treball de les quatre professionals per poder mantenir l'espai obert durant el període de vacances.

L'inici del segon curs d'experimentació de l'EBE va començar amb la problemàtica de la contractació de la Tècnica d'integració social. L'Ajuntament no va voler assumir l'avançament de la nòmina d'aquesta professional que li pertocava a la Generalitat. Segons fonts de la Regidoria d'Educació, l'Ajuntament va decidir no continuar

¹⁶ Actualment està cursant la Diplomatura d'Educació Social a la Universitat de Vic.

¹⁷ També és educadora social i té experiència professional en centres oberts de la ciutat de Vic.

avançant el pagament d'aquesta figura professional com a mesura de pressió perquè la Generalitat trobés la via per regular el pagament i que no ho fes per la via municipal, ja que aquest trigava molt a recuperar els diners que avançava. Aquesta situació va suposar que l'EBE es trobés amb una professional menys de setembre a desembre de 2009. Aquesta situació alerta sobre quin treball coordinat és possible si un dels nivells més elementals de la coordinació entre administracions ja genera una situació tan difícil fins al punt que l'EBE va haver de fer la seva feina durant un trimestre sense l'equip professional complet.

Durant el mes d'agost de 2010 les quatre professionals de l'espai faran vacances simultàniament del 9 al 20 d'agost. Per tant es preveu que aquests 11 dies, l'espai romandrà tancat.

5.1.5 Calendari i organització de l'horari

L'EBE segueix el calendari escolar com la resta d'escoles i instituts de la ciutat. Durant les vacances de Nadal i de Setmana Santa l'EBE ha tancat. Durant l'estiu del primer curs l'espai va obrir fent activitats durant els mesos de juliol i agost més vinculades al lleure i coordinant-se amb altres recursos de la ciutat. Durant l'estiu de 2010 es preveu que l'EBE tanqui del 9 al 20 d'agost.

Així doncs, tal i com ja va passar l'any passat, els infants que arriben després de la darrera comissió d'escolarització del curs (l'any 2008-09 va ser el 29 d'abril i el 2009-10 ha estat el 3 de maig), resten a l'EBE fins el 15 de setembre i participen de les activitats d'estiu, com per exemple els casals de l'Ajuntament de Vic, o els Tallers de Llengua per a joves, a partir del treball coordinat des de l'EBE.

L'horari de l'Espai de Benvinguda Educativa és de 9:00 h a 13:00 h per als infants i joves que hi assisteixen. A la tarda, l'EBE no està obert per als infants, tot i que sovint s'hi realitzen activitats amb les famílies i a vegades també hi assisteixen els fills i filles que durant el matí es troben a l'EBE.

5.1.6 Descripció de les pràctiques

A continuació fem una descripció en profunditat de les pràctiques a l'EBE recollides durant el primer any de funcionament de l'EBE. Al llarg del curs 2009-10, hi hem tornat per contrastar els canvis que s'hi han produït.

5.1.6.1 El treball educatiu amb els infants i joves

Curs 2008-2009

a) Els agrupaments

L'EBE Vic disposa, tal com ja s'ha descrit, de dues aules destinades als infants. La tècnica d'integració social i la monitora de lleure s'encarreguen de dinamitzar-les. A la primera aula hi assisteixen els infants més petits que acaben d'arribar, mentre que a l'altra hi assisteixen els infants de més edat. A les dues aules treballen els mateixos

continguts, a partir del nivell oral dels infants. És a dir, si un grup té més facilitat en l'adquisició del vocabulari i d'expressions en català, l'educadora podrà explicar-los conceptes que per a altres infants potser seran més difícils. Quan arriben infants nous, si hi ha infants més petits que ja han assolit més vocabulari, passen a l'aula dels 'grans', mentre que els infants arribats inicien la seva estada a l'EBE a l'aula dels infants més petits. Cal dir que les educadores intenten equilibrar les aules segons els nivells de competència en la llengua catalana, l'edat i el nombre d'infants per aula. Cada dijous, si han arribat infants a la ciutat i els pares ho desitgen, comencen la seva estada a l'EBE. Això vol dir que sovint les educadores han de començar de zero amb els infants que s'incorporen, i alhora, continuar l'ensenyament de català dels infants que ja han adquirit més vocabulari. Per això, quan hi ha molta diferència de nivell de comprensió, els infants més avançats canvien d'aula.

b) El pla de treball quinzenal

Les dues professionals que treballen amb els infants i joves han establert un pla de treball quinzenal que es va repetint al llarg del curs. En el pla s'especifiquen tots els temes que es tractaran i les activitats que es realitzaran. Per a l'EBE les setmanes comencen els dijous, ja que els infants s'incorporen a l'Espai aquest dia. Durant el mes (aproximadament) que els nens i nenes s'estan a l'EBE, realitzen quatre sèries de fitxes diferents. Quan un infant fa més d'un mes que es troba a l'Espai i ha completat l'itinerari de l'EBE, és a dir, ha realitzat tots els 'mòduls' que integren l'atenció directa amb els infants i joves, se li donen tasques de cooperació i ajuda als companys que fa menys temps que hi són. A més, les educadores realitzaran jocs i dinàmiques diferents a les del mes anterior si algun dels infants repeteix l'estructura plantejada.

Cada matí fan repàs diari, que consisteix en recordar la forma de presentar-se, els dies de la setmana, el temps meteorològic, etc. Després, segons el dia, tracten un tema diferent: els colors i números, vocabulari de l'entorn, vocabulari de l'aula, vocabulari de la família i estacions de l'any¹⁸. El fet de no sentir-se pressionades pels objectius curriculars que cal assolir en relació a l'aprenentatge obligatori, fa que les educadores se sentin amb llibertat per adequar l'Espai a les necessitats del grup.

A continuació s'exposa la planificació quinzenal que les educadores utilitzen per a explicar els continguts que es treballen a l'EBE:

¹⁸ Extret de les observacions fetes a l'EBE (Octubre- Desembre 2008).

Dia de la Setmana	Hora	Activitat
Dijous	9:00-11:00	Repàs diari i colors i números
	11:00-12:00	Esbarjo i esmorzar
	12:00-13:00	Unno, dòmino, bingo,...
Divendres	9:00-11:00	Repàs diari i Vocabulari de l'entorn
	11:00-12:00	Esbarjo i esmorzar
	12:00-13:00	Sortida a l'entorn de l'EBE (parc Balmes, Passeig, C. Sant Pere,...)
Dilluns	9:00-11:00	Repàs diari i vocabulari de l'aula
	11:00-12:00	Esbarjo i esmorzar
	12:00-13:00	Treballs manuals
Dimarts	9:00-11:00	Repàs diari i vocabulari de l'aula
	11:00-12:00	Esbarjo i esmorzar
	12:00-13:00	Sortida a la biblioteca
Dimecres	9:00-11:00	Repàs diari i vocabulari família i estacions de l'any
	11:00-12:00	Esbarjo i esmorzar
	12:00-13:00	Sortida als barris de Vic (Horta Vermella, Remei,...)
Dijous	9:00-11:00	Repàs diari i colors i números
	11:00-12:00	Esbarjo i esmorzar
	12:00-13:00	Unno, dòmino, bingo,...
Divendres	9:00-11:00	Repàs diari i Vocabulari de l'entorn
	11:00-12:00	Esbarjo i esmorzar

Dia de la Setmana	Hora	Activitat
	12:00-13:00	Sortida Centre Vic (gimcana) Plaça Major, Ajuntament, Gegants de Vic,...
Dilluns	9:00-11:00	Repàs diari i vocabulari del cos humà
	11:00-12:00	Esbarjo i esmorzar
	12:00-13:00	Treball manual del cos
Dimarts	9:00-11:00	Repàs diari i vocabulari del mercat/alimentació
	11:00-12:00	Esbarjo i esmorzar
	12:00-13:00	Gimcana, jocs, olímpades, murals,...
Dimecres	9:00-11:00	Repàs diari i vocabulari del mercat/alimentació
	11:00-12:00	Esbarjo i esmorzar
	12:00-13:00	Sortida al mercat

A més de seguir aquest pla quinzenal per a treballar el vocabulari, també practiquen altres hàbits escolars com per exemple realitzar una fila, posar la cadira sobre la taula en acabar la jornada, escriure la data a la pissarra, seure a l'hora de treballar, realitzar els deures a casa, respectar els horaris d'esbarjo, etc. D'aquesta manera, els infants i joves, a part d'adquirir un vocabulari bàsic en la llengua catalana, comencen a conèixer diferents rutines escolars. Les educadores de l'Espai, per dur a terme aquest treball, han elaborat el següent esquema que segueixen a les sessions diàries:

Sessió diària	Activitats realitzades
Benvinguda	Salutacions i la data a la pissarra
Repàs diari	Dies de la setmana i dia actual Parts del dia + àpats + salutació Temps meteorològic
Correcció dels deures	Corregeixen els deures proposats el dia anterior i que han de fer a casa
Repàs del dia anterior	Repàs del vocabulari treballat el dia anterior (sovint aquest repàs es realitza amb els deures)
Tema del dia + deures	Inici del tema nou + deures per corregir l'endemà
Explicació de l'activitat següent	Explicació de l'activitat que es farà després de l'esbarjo
Esbarjo i esmorzar	Activitats que trien els infants
Activitat final	Activitat lúdica per a practicar el vocabulari treballat anteriorment
Acomiadament	Endreça de les taules, realitzar la fila, acomiadar-se dels companys i les educadores, etc.

c) La metodologia i les estratègies

Les activitats que es realitzen a primera hora del matí, de 9:00h a 11:00h, es desenvolupen dins de cada aula per separat, és a dir, cada educadora amb el seu grup. La dinàmica d'aquesta primera part és la següent: Explicació de l'educadora i realització de diferents exercicis pràctics a través de fitxes. Primerament, l'educadora, de manera visual i utilitzant la gesticulació i la vocalització, explica als infants el tema del dia. A més, l'educadora fa ús dels murals i pòsters enganxats a la paret, per així exemplificar tot allò que explica. L'ús d'oracions simples i verbs senzills i molt habituals fa que l'explicació sigui més entenedora per als infants. Seguidament els nens i nenes treballen amb l'educadora el tema que tractaran al llarg del dia a través de la realització de fitxes. En aquestes fitxes hi han d'escriure el seu nom i la data.

D'aquesta manera s'inicien en els hàbits de l'escola. En un inici, els infants realitzen individualment les fitxes i quan acaben la corregeixen tots junts. L'educadora intenta que, a l'hora de corregir, tots i totes puguin dir la seva resposta. D'aquesta manera fomenten la participació de tots els infants de l'aula. A més, cal dir que entre els infants s'ajuden a l'hora de realitzar les activitats. Si algun d'ells coneix una paraula ajuda el seu company que potser encara la desconeix. La correcció de les fitxes sempre es fa de manera visual a la pissarra, per possibilitar una millor comprensió i així tots els nens i nenes poden participar escrivint les solucions a la pissarra. Si, en algun cas, algú es despista o no recorda la solució, els altres companys l'ajuden amb la resposta. Sovint tots i totes tenen moltes ganes de participar i a vegades quan no hi ha més respostes perquè ja han acabat l'exercici, demanen que la pròxima activitat per a corregir, els toqui a ells.

Quan els infants finalitzen la seva estada a l'EBE, les educadores fan un dossier amb totes les fitxes que ha realitzat al llarg del mes. Aquest dossier s'entrega a la tutora de l'aula d'acollida de l'escola o institut on iniciarà els estudis.

Un cop finalitzada aquesta primera part del dia, fan esbarjo¹⁹. Tots els infants es troben al pati i trien quina activitat volen realitzar i amb qui. Els agrupaments són de dos tipus. Aquells que desitgen realitzar l'esport majoritari, és a dir, el futbol; i per nacionalitats. Els que desitgen jugar a futbol durant l'esbarjo, s'ajunten per a fer-ho. La resta seuen i xerren en una cantonada o fan altres activitats com jocs de taula, xarranca, etc. Sovint aquest segon grup s'agrupa per nacionalitats. A vegades les educadores proposen noves activitats per aconseguir grups heterogenis. Les educadores, si ho creuen convenient, s'interposen a l'hora d'esbarjo per a intervenir en conflictes que puguin sorgir, com per exemple que algun infant més gran no deixi jugar algun altre més jove; o per a motivar-los a que participin en les activitats. Tot i així, respecten el seu espai i el temps de descans.

Finalment, a la darrera hora de l'estada a l'EBE, practiquen de manera més lúdica els continguts treballats durant la primera part del matí, amb jocs, sortides o activitats manuals. Si han estat treballant els colors, les educadores preparen un joc on es tracti aquest tema, per exemple un joc de cartes. Si han treballat els números, organitzaran un bingo. Si han treballat les fruites, les educadores realitzaran una sortida al Mercat Municipal o al Mercat Setmanal de la ciutat per identificar el vocabulari treballat. Cal dir que en les sortides, sovint es treballen els aspectes que s'han tractat al llarg de tota la setmana: practiquen les parts de la ciutat, les entitats més importants, les fruites, les verdures, els colors, etc. Sovint, si la ciutat de Vic ofereix propostes, com per exemple el Mercat Medieval o el Mercat del Ram les educadores surten amb els nens i nenes per a conèixer una altra realitat de la ciutat i veure les oportunitats que aquesta ofereix.

¹⁹ Cal dir que la durada de l'esbarjo depèn del temps meteorològic, l'estat dels infants i de l'activitat que es realitza posteriorment. Si és una sortida, segurament es necessitarà acabar abans l'esbarjo per arribar a temps i poder realitzar l'activitat de forma tranquil·la.

El lloc on es realitza l'activitat d'aquesta segona part del dia és diferent, segons el que programin les educadores. Per exemple, els tallers manuals es realitzen a la mateixa aula, i en alguna ocasió, si escau, poden ajuntar els dos grups. Per fer aquelles activitats en les quals es tracta de conèixer l'entorn, surten de l'EBE, per a conèixer aquests llocs: biblioteca, mercat, etc.

d) Els hàbits i les actituds

Quan els infants i joves arriben a l'EBE, les educadores els reben de manera càlida. Primer de tot, els presenten a la resta de companys. Des de l'inici utilitzen les fórmules bàsiques de presentació: 'hola, jo em dic ... i tu, com et dius?'. També els expliquen com saludar segons el moment del dia, al matí 'bon dia', a la tarda 'bona tarda' i a la nit 'bona nit'. Les educadores fan servir el mètode de repetició. És a dir, segueixen la mateixa dinàmica del primer dia amb els infants de l'aula. Per tant, ells i elles ja saben com han de saludar i acomiadar-se i quan comença un nou infant a l'EBE com s'han de presentar. A poc a poc interioritzen aquests coneixements i, finalment, acaben saludant de manera natural.

Les educadores sempre respecten la iniciativa dels infants quan volen exposar algun fet que els preocupa o quan necessiten parlar-ho amb els companys. Es prioritza la participació oral dels infants i joves. A l'aula es comparteixen les referències de les cultures d'origen. Per exemple, el dia que es va tractar el tema dels aliments, molts van exposar quins eren els que menjaven més sovint al seu país d'origen.

A l'hora de treballar a l'aula, les educadores avancen al ritme dels infants i joves. N'hi ha que necessiten repetir més els continguts, mentre que altres, que ja han adquirit més vocabulari, poden necessitar obrir un tema nou, tot i que sense aprofundir-hi gaire. La manera de parlar de les educadores és la forma estàndard, a poc a poc i vocalitzant cada paraula. Cal dir que fan molt ús de material visual, per assegurar la comprensió per part dels infants. Per a treballar tots els continguts de l'EBE, les educadores tenen una sèrie de fitxes que elles mateixes han preparat, en les quals es treballen, de manera visual, tots els aspectes citats en el pla de treball quinzenal.

Cal esmentar la importància de les normes de l'Espai situades al costat de la pissarra. Aquestes són molt importants ja que ajuden als infants a adquirir hàbits que han de conèixer a l'hora d'anar a l'escola. En el cas que algun infant o jove incompleixi alguna norma, com per exemple, arribar puntualment a l'EBE, o respectar el torn de paraula de les companyes i companys, les educadores aprofiten per a repassar-les i comentar la seva importància.

e) El clima d'aula i les dinàmiques de grup

Des que es va iniciar aquest espai el setembre de 2008 fins a l'actualitat, la manera de treballar amb els infants i joves ha anat variant segons les necessitats de cada grup.

En un inici, la tasca de les educadores estava estructurada a través de fitxes. Actualment, en canvi, treballen a partir de jocs, dinàmiques, manualitats, etc. L'estructura de les sessions continua sent la mateixa, però varia la manera de dur a terme aquesta estructura, és a dir, les activitats que s'hi realitzen. A través d'aquestes activitats més dinàmiques pretenen aconseguir la interacció continuada entre els infants i joves. Aquesta interacció no era tan habitual quan es realitzaven fitxes ja que aquestes eren individuals. Es continua afavorint i promovent la llengua oral per sobre del treball escrit i, sovint, després de treballar un tema o una paraula concreta, es demana als infants i joves la informació que vulguin aportar sobre el seu país de procedència. És a dir, si es treballa la poma, després els infants parlen sobre les fruites típiques del seu país.

Actualment, les educadores intenten crear més situacions comunicatives. Fins i tot, a diferència de les primeres setmanes de l'inici de l'EBE, els infants i joves s'encarreguen d'organitzar algunes de les activitats que es realitzen com per exemple el Bingo, un joc en el qual els infants i joves són els que canten el bingo o organitzen a la resta de companys perquè no es despistin. Per altra banda, quan realitzen alguna sortida, intenten ampliar el ventall temàtic de les converses i han reduït el nombre de vocabulari a memoritzar. Quan van al mercat, per exemple, insisteixen més en les frases i expressions més importants a l'hora d'anar a comprar (per exemple, quant val això?). Les educadores consideren que aquestes situacions comunicatives són més útils i representatives per als infants i joves.

A diferència de l'inici de l'EBE, actualment, les educadores fan més ús dels ordinadors i els aprofiten per a treballar amb els infants i joves el programari educatiu, així com realitzar les activitats CLIC. Són més visuals i auditius i a més, els infants que no coneixen el funcionament dels ordinadors s'inicien amb la informàtica, ja que els serà útil quan, posteriorment, iniciïn l'escola.

Canvis observats durant el curs 2009-10 en el treball educatiu amb infants i joves

a) El Pla de treball quinzenal

Els infants i joves que assisteixen a l'EBE es distribueixen de la mateixa manera que l'any 2008-09. Segons l'arribada dels infants van a una de les dues aules. Si les educadores observen molta diferència de nivell entre els infants, poden realitzar algun canvi entre aules.

El pla de treball continua sent quinzenal. El temari i les activitats centrals són similars a les de l'any passat. Tot i així prioritzen les activitats orals. Han deixat més de banda la realització de fitxes. Aposten més per la creació de produccions per part dels infants i joves. Si han de treballar algun apartat de manera escrita, sovint ho fan en un full en blanc, partint de zero. Per exemple, a l'hora de treballar el cos humà, en comptes de repartir una fitxa amb el cosa ja dibuixat, aquest any, són els infants i joves els que dibuixen el cos.

Les educadores de les aules expliquen que aquest any, treballen els apartats més necessaris per a la vida diària dels infants i joves. L'apartat que l'any 2008-09 tenia una durada de tres dies, ara sovint el fan amb quatre dies. Intenten aprofundir en els aspectes que consideren més importants i per això treballen durant més hores els temes seleccionats. Els mòduls que sempre treballen són: entorn, aula, cos humà i família. Per tant, a diferència de l'any passat ara, no es treballen tots els temes sinó aquells que les educadores prioritzen, amb més profunditat. Una altra diferència respecte l'any passat és l'ús de les TIC. Aquest any, s'utilitzen de manera habitual, per a practicar vocabulari que han treballat amb anterioritat i fer-ho de manera més divertida. Les pàgines web més utilitzades per els educadors són Jclíc i edu.cat.

Per altra banda, els divendres a la tarda, la directora de l'Espai, realitza un curs de català per als joves que es troben amb un grau de coneixement de la llengua una mica més elevat i que cursaran l'ESO. Aquest curs també s'adreça als nois i noies que ja no es podran escolaritzar perquè superen l'edat de 16 anys i als germans grans dels infants que assisteixen a l'EBE (que ja no poden optar a l'escolarització obligatòria).

b) La metodologia i les estratègies

La metodologia d'aprenentatge per als infants no ha variat. Continua basant-se en la repetició d'estructures com: 'hola em dic..., tinc...anys i sóc de....' i del vocabulari treballat. A més les educadores continuen basant-se molt en la vida personal dels nois i noies, sempre i quan ganen ells tinguin ganes de compartir amb els companys i les educadores.

Aquest curs, cada dimarts van a la biblioteca Joan Triadú (a diferència de l'any que només hi anaven quan les educadores ho consideraven oportú). Allà treballen cada setmana un tema diferent: ciències, geografia, còmics, o altres. I així els infants comparteixen els llibres un cop els han llegit. Com l'any passat, se'ls fa el carnet de la biblioteca i poden endur-se llibres a casa.

Les sortides dels infants i les educadores als diferents espais de la ciutat per a ampliar al vocabulari (parc, mercat,...) es continuen realitzant, un cop s'ha treballat el vocabulari dins l'aula.

c) Els hàbits i les actituds

La relació de les educadores amb els infants i joves continua sent molt pròxima. Els parlen amb delicadesa i en cap moment alcen la veu. L'arribada diària dels infants a l'aula continua sent la mateixa que l'any anterior i el sistema d'aprenentatge per repetició fa que al llarg dels dies interioritzin la manera de saludar, dir el seu nom,...

El ritme dels infants i joves continua marcant la dinàmica de l'espai, si les educadores observen que els infants es troben en un nivell diferent del que les educadores es plantejaven, elles, se situen al nivell òptim perquè l'aula funcioni de la millor manera. A

més els infants que ja han treballat alguna part dels continguts continuen tenint un protagonisme positiu a l'hora de compartir el que saben amb la resta de nois i noies de l'aula.

d) El clima d'aula i les dinàmiques de grup

Tal i com ja hem assenyalat, enguany el treball és més oral, i els jocs, les dinàmiques de grup, l'ús de les TIC, etc. tenen més presència. Les situacions comunicatives són protagonistes en tot moment i a cada infant li respecten el seu temps perquè es pugui expressar de manera tranquil·la.

L'EBE continua sent un espai amb un ambient càlid (creat per les 4 professionals que hi treballen), on els infants i joves se senten acollits i a part d'iniciar-se en el català, poden compartir les seves experiències viscudes.

5.1.6.2 El treball educatiu amb famílies

a) L'acollida a les famílies

Una de les funcions clau de l'EBE, en la seva dimensió d'integració al municipi i com a element rellevant del sistema d'acollida de la ciutat de Vic, és treballar amb les famílies el coneixement de la ciutat (serveis, recursos, entitats, etc.). És a dir, oferir-los una primera aproximació a tot allò que els pot permetre exercir com a ciutadans i ciutadanes de la seva ciutat que és nova en molts casos. Farem una aproximació descriptiva i valorativa al funcionament de l'EBE de Vic en aquest àmbit tenint en compte, en primer lloc, l'opinió de les professionals de l'EBE i en segon terme a partir de les opinions de les famílies de diferents orígens (Xina, Índia i Amèrica Llatina com a membres dels tres col·lectius majoritaris de famílies amb infants que han passat per l'EBE) entrevistades al llarg del treball de camp.

El primer que es desprèn de la informació recollida de les professionals és que en el disseny de les funcions de l'EBE s'explicita el treball amb les famílies en la dimensió d'integració al municipi com a element clau, però que no hi ha cap indicació del com s'ha de dur a terme aquest objectiu. Les professionals de l'EBE es refereixen a aquest treball d'acollida i acompanyament a les famílies com un procés de construcció i d'aprenentatge propi que han anat construint en tres fases. En primer lloc, durant els primers mesos, es va intentar fer una "acollida de màxims" amb una proposta àmplia a les famílies tant de tallers del sistema educatiu com de coneixement de l'entorn: visites, explicacions, sortides, activitats amb entitats, derivació en temes d'aprenentatge de català, etc. Les dificultats que va suposar desenvolupar aquest plantejament exhaustiu juntament amb l'opinió de les famílies que seguien demanant més informació sobre els temes escolars i deixar en un segon terme (en funció de la voluntat de cada família) els de ciutadania, va fer que l'EBE de Vic es plantegés un

temps de reflexió al voltant de què i com s'havia de treballar amb les famílies (segona fase).

Des de finals del curs passat, l'EBE es troba en una tercera fase en la qual busca un plantejament més "realista". Això passa per tres elements bàsics:

En primer lloc les educadores de l'EBE han expressat que el temps que tenen contacte directe amb les famílies (entre 3 i 5 setmanes majoritàriament) no són suficients per a proporcionar tota la informació que s'havien marcat com a objectiu en la fase 1 ("acollida de màxims"). Així doncs, el plantejament actual és que cal "deixar situar" les famílies (per ser exactes les persones que acaben d'arribar, ja que fins al moment totes són de reagrupament familiar) i que han de fer un esforç gran per tal de poder-se "moure" en la nostra societat. En segon lloc, han situat com a eix central del treball amb les famílies els tallers sobre el sistema educatiu per ajudar als nouvinguts a comprendre millor una escola que, en molts casos, es mou en uns paràmetres allunyats dels del seu país d'origen. La resta de tallers, sortides i formacions esdevenen "optatius" en la mesura que les diferents famílies opten per aquests. Finalment, en tercer lloc, han evolucionat des d'una perspectiva més "quantitativa" on el més important era el nombre de persones que assistien a les visites o als tallers on hi anaven famílies de diferents procedències, cap a una perspectiva "qualitativa" en la qual es fa atenció, acollida i tallers per petits grups del mateix origen (les reunions amb traducció d'anada i tornada a més d'un idioma es feien llargues i pesades malgrat que, en principi, poguessin semblar més "cohesionadores"). Durant el curs 2009-10, des de l'EBE han optat per incentivar l'assistència a diferents recursos de la ciutat a partir de les necessitats, interessos i motivacions que l'educadora social detecta en les demandes de les famílies.

Malgrat aquests lògics replantejaments i propostes de millora, val a dir que en totes les entrevistes realitzades en el treball de camp²⁰, no només es valora de manera positiva o molt positiva el treball "escolar" de l'EBE respecte els seus fills/es, sinó que també es valora igualment de manera positiva el treball i l'oferta dels tallers de ciutadania. Malgrat que, en aquest cas, algunes de les famílies expressin que no els han utilitzat (gaire) per horaris laborals, per dificultats de conciliació, etc però que troben positiu que existeixi també aquesta oferta. Aquestes mateixes famílies valoraven de manera positiva l'acollida a la ciutat (malgrat que els que no parlaven castellà es queixaven de les enormes dificultats amb l'idioma), sobretot pel fet que només amb l'empadronament ja els donessin la targeta sanitària i l'accés lliure al sistema públic de salut, quelcom que als seus països d'origen (Índia, Xina i Equador) no passava. Respecte aquesta valoració general, un apunt del col·lectiu xinès que, reiteradament, demanda que la llengua de l'EBE, dels cursos que s'ofereixen als pares i mares, etc. no sigui el català sinó el castellà. Els motius esgrimits són diversos: el castellà és una llengua que es comença a conèixer a la Xina i alguns dels progenitors l'han començat

²⁰ Les entrevistes realitzades durant els cursos 2008-10 i 2009-10 han estat onze progenitors dels infants de l'EBE de les següents procedències: 4 d'origen xinès, 2 de l'Índia, 2 del Marroc, 1 d'Equador, 1 de Ghana i 1 de Portugal.

a estudiar allà, mentre que el català és absolutament desconegut; el castellà sembla un recurs més adequat per a un projecte migratori mòbil que no necessàriament es mantindrà en el futur dins de Catalunya; etc.

b) Les activitats adreçades a les famílies

Vegem el recull d'activitats realitzades amb les famílies per part de l'EBE al llarg dels cursos 2008-09 i 2009-10, tenint en compte dos elements. En primer lloc, durant el curs 2008-09, de setembre a desembre no es va dur cap registre de les activitats; en segon terme que, sobretot en els darrers mesos ("tercera fase") del primer curs i com a tendència, s'han realitzat acompanyaments individuals sense el format de "taller" que tampoc estan comptabilitzats i que corresponen a demandes concretes d'informació i acompanyament al Servei Local d'ocupació, temes sanitaris, temes lingüístics, d'escola d'adults, etc. En la primera taula trobem els tallers de ciutadania realitzats i en la segona, els tallers sobre el sistema educatiu a Catalunya.

Curs 2008-09

Data	Tallers	Nombre de famílies	
	Tema de les sessions a l'EBE	Convocades	Assistents
27.01.09		9	6
18.02.09	Visita a l'Ajuntament i a l'Oficina de Turisme	6	6
13.03.09		6	2
16.04.09		6	5
29.01.09	Visita a l'Escola de la Pau (Casal Claret)	5	5
29.01.09	Visita a l'Escola de Dibuix	1	1
03.02.09	Visita al Vic Jove	5	3
10.02.09	Visita a la Biblioteca Joan Triadú	9	6
25.02.09			
12.02.09	Visita al Centre de Normalització Lingüística i a l'Aula d'Autoaprenentatge	9	6

Data	Tallers	Nombre de famílies	
	Tema de les sessions a l'EBE	Convocades	Assistents
20.02.09	Visita a l'Escola de Dibuix	1	1
27.02.09	Visita a l'Espai de Recerca d'Ocupació (ERO)	6	3
06.03.09		1	1
04.05.09		2	2
27.02.09	Visita a l'entitat Sagals d'Osona	14	4
10.03.09	Visita a l'Escola de la Pau (Casal Claret)	9	1
16.03.09	Visita a l'Escola de la Pau (Casal Claret)	9	6
21.03.09	Participació en el programa "Quedem?" d'Òmnium Cultural.	10	0
19.04.09	Excursió "Descobrint el Gurri"	15	5
17.05.09	Inauguració del Pavelló d'Esports	15	0

En la taula anterior del curs 2008-09 observem que el percentatge de participació en totes les activitats és d'un 45,65%. És interessant comentar la bona participació en la majoria d'activitats més vinculades al coneixement de l'Ajuntament i les entitats relacionades directament amb l'educació. En canvi, es detecta una baixa participació en les activitats més culturals i de les quals deu ser més difícil comprendre la seva importància. En la taula següent, que recull les sessions informatives sobre el sistema educatiu i el funcionament de l'escola, també s'observa un nivell d'assistència del 81%.

Data	Tallers	Nombre de famílies	
	Tema de les sessions a l'EBE	Convocades	Assistents
21.01.09	Informar sobre el sistema educatiu a Catalunya i el funcionament de l'escola	5	4
21.01.09	Ídem	1	1
22.01.09	Ídem	2	1
29.01.09	Ídem	2	2
11.02.09	Ídem	4	2
12.02.09	Ídem	4	2
12.02.09	Ídem	1	1
19.02.09	Ídem	3	3
20.02.09	Ídem	1	1
26.02.09	Ídem	5	3
13.03.09	Ídem	4	4
18.03.09	Ídem	1	1
31.03.09	Ídem	1	1
01.04.09	Ídem	1	1
14.04.09	Ídem	1	1
22.04.09	Ídem	2	2
28.04.09	Ídem	1	1
29.04.09	Ídem	1	1

Data	Tallers	Nombre de famílies	
	Tema de les sessions a l'EBE	Convocades	Assistents
06.05.09	Ídem	1	1
10.06.09	Ídem	1	1

Curs 2009-10

Durant el curs 2009-10, l'EBE ha cercat la manera d'enfortir el vincle de les famílies en l'assistència als tallers. Així, a partir de l'experiència del curs passat, quan les famílies arriben a l'EBE, es deixa un període de temps perquè se situïn i resolguin les qüestions que més els preocupa en relació a l'arribada: vivenda, botigues més properes del barri, etc. Més tard quan els fills i filles ja porten uns dies a l'EBE ja és el moment per oferir el taller de comunicació en català a partir dels interessos i les necessitats. Enguany s'han realitzat tres Tallers de llengua catalana amb mares de l'EBE agrupades segons la procedència:

- Taller amb mares de l'Àfrica. Del 25 de gener al 18 de juny de 2010. Tots els dilluns i dijous de les 15.15h a 16.45 h
- Taller amb mares del Marroc. Del 16 de març al 18 de juny de 2010. Tots els dimarts de 9.15h a 10.45 h
- Taller amb mares de l'Índia: del 19 de març al 18 de juny de 2010. Tots els divendres de 9.15h a 10.45 h

Aquest espai pretén ser un espai distès de comunicació on es fomenta l'ús de la llengua catalana com a mitjà d'expressió de la vida quotidiana, a partir de l'ensenyament d'expressions bàsiques que puguin fer servir a casa, al mercat, al metge, a l'escola, etc. S'expliquen algunes festes tradicionals com el Mercat del Ram o la diada de Sant Jordi i es fan sortides de coneixement de l'entorn on es puguin aplicar els continguts a situacions concretes. Aquest any han decidit agrupar les famílies per procedències amb la intenció d'oferir un espai de trobada on les persones que hi participen es trobin més segures des del punt de vista afectiu i amb un lligam més fort per continuar el taller. També fa que la dinàmica del taller sigui més àgil perquè no és necessària la traducció amb diferents idiomes. Les sortides per conèixer diferents recursos de la ciutat s'ofereixen a totes les famílies sense tenir en compte les procedències.

Si observem les taules que recullen la relació de tallers i actuacions realitzats podem veure que la mitjana de participació en les activitats ha estat del 54%. A continuació detallarem totes les activitats que s'han fet i quina ha estat l'assistència en cada una d'elles.

TALLERS I ACTUACIONS REALITZATS AMB LES FAMÍLIES DE L'EBE
CURS 09 – 10

Data	Tallers	Objectiu principal	Nombre Famílies		
	Tema sessions EBE		Convocades	Assistència	
				Nº	%
03.09.09	Visita a l'Escola d'Adults- edifici Montseny	Conèixer el recurs de ciutat com un espai d'aprenentatge de la llengua i d'alfabetització. 3 inscripcions de joves de 16 – 18 anys realitzades a CFGM	8	5	78.57
04.09.09			3	3	
11.01.10			3	3	
04.09.09	Visita a l'Escola de Dibuix	Conèixer el recurs com a activitat extraescolar en el qual s'hi pot participar (1 inscripció realitzada pel curs 09-10)	1	1	100
02.11.09			1	1	
25.09.09	Visita als Escoltes "Guillem de Mont-rodon"	Conèixer l'esplai com a moviment juvenil, educatiu i de lleure (2 inscripcions)	4	2	50
29.09.09	Visita a l'Ajuntament de Vic i a l'Oficina de Turisme	Apropar espais, serveis i recursos de la ciutat a les famílies novingudes	6	4	82.14
16.10.09			4	3	
16.12.09			8	6	
27.04.10			10	10	
03.10/09	Espectacle Musical al	Participar de la vida social i cultural de la	17	6	35.29

TALLERS I ACTUACIONS REALITZATS AMB LES FAMÍLIES DE L'EBE					
CURS 09 – 10					
Data	Tallers	Objectiu principal	Nombre Famílies		
	Tema sessions EBE		Convocades	Assistència	
				Nº	%
	Passeig – Cercavila “Flowpots al carrer”	ciutat (només hi han participat nens i nenes)			
05.10.09	Visita al Centre de Normalització Lingüística i a l'Aula de formació continuada	Conèixer el recurs de ciutat com un espai d'aprenentatge de la llengua i la cultura catalana	2	2	95.45
22.10/09			1	1	
15.12.09		Inscripcions	3	2	
26.01.10		Inscripcions al curs de català dels dissabtes (flies poloneses)	5	5	
06.02.10			3	3	
15.03.10			1	1	
26.05.10		Inscripció a cursos de català intensiu per a l'estiu	5	5	
01.06.10		idem	2	2	
22.10.09	Visita al Casal Claret	Inscripció al curs de “Terapeia”	1	1	100
22.10.09		Inscripció al grup de conversa	2	2	
22.10.09		Inscripció al curs de “Terapeia”	1	1	
29.10.09	Visita al Vic Jove	Conèixer informació sobre el taller d'iniciació al “Breakdance”	3	3	100

TALLERS I ACTUACIONS REALITZATS AMB LES FAMÍLIES DE L'EBE					
CURS 09 – 10					
Data	Tallers	Objectiu principal	Nombre Famílies		
	Tema sessions EBE		Convocades	Assistència	
				Nº	%
02.11.09	Visita al Casal Claret	Incorporar nens i nenes de l'EBE al grup d'adolescents 12 – 16 (5 inscripcions)	10	10	100
09.11.09	Visita a l'Escola de Música "Mas de Bigas"	Conèixer el recurs per família interessada en activitats artístiques: música, dibuix...	1	1	100
11.11.09	Visita a l'Escola de Música tradicional	Conèixer el recurs per família interessada en activitats artístiques: música, dibuix...	1	1	100
21.11.09 03.12.09	Visita al Museu Episcopal	Participació en l'activitat "Jornades de l'Àfrica" oberta a tota la ciutat Visites gratuïtes al Museu (Avisat flies any anterior 30 avisades, 9 confirmades, 4 assistit) Conèixer un espai cultural de la ciutat (1r. dijous de mes entrada gratuïta)	30 20	4 8	24
11.12.09	Visita al Centre Cívic de la Plaça	Conèixer el recurs, la seva utilitat, horaris i	8	6	75

TALLERS I ACTUACIONS REALITZATS AMB LES FAMÍLIES DE L'EBE					
CURS 09 – 10					
Data	Tallers	Objectiu principal	Nombre Famílies		
	Tema sessions EBE		Convocades	Assistència	
				Nº	%
	d'Osona	activitats			
14.01.10 20.01.10	Visita Oficina d'Habitatge	Conèixer informació sobre el servei: ajuts, lloguers, temes legals sobre habitatge...	3 2	3 2	100
15.01.10 03.02.10 10.02.10 22.02.10 22.03.10 23.03.10 24.03.10 12.04.10 21.05.10	Visita a l'Espai de Recerca d'Ocupació (ERO)	Conèixer el recurs per a la recerca de treball Concertar visita amb la insertora laboral Possibilitat de participar en cursos de formació ocupacional	3 1 2 1 1 1 1 1 1	3 1 2 1 1 1 1 1 1	100
22.01.10 16.03.10	Visita Oficina de Treball de la Generalitat	Inscripció a l'atur	3 1	3 1	100
02.02.10 25.02.09	Visita a la Biblioteca Joan Triadú	Conèixer la biblioteca com un espai cultural proper al ciutadà el qual els pot ser útil	4 2	4 2	100
18.02.10	Taller amb mares de la Índia	Conèixer les seves necessitats, inquietuds... Dissenyar	10	10	100

TALLERS I ACTUACIONS REALITZATS AMB LES FAMÍLIES DE L'EBE					
CURS 09 – 10					
Data	Tallers	Objectiu principal	Nombre Famílies		
	Tema sessions EBE		Convocades	Assistència	
				Nº	%
		conjuntament un programa que els sigui útil			
18.03.10	Xerrada "L'aprenentatge de la responsabilitat" Factor "Q" (2a Escola de mares i pares de Vic)	Participar d'una xerrada educativa Participar en les activitats organitzades per les AMPA	13	3	23.07
27.03.10	Visita Universitat de Vic. Jornada de portes Obertes	Conèixer la Universitat com a recurs educatiu de la ciutat Apropar la Universitat a les famílies novingudes	8	3	37.5
10.04.10	Taller de Cultura Popular Catalana a l'EBE	Conèixer les entitats de cultura popular de la ciutat: gegants, castellers, sardanistes. Participar en format taller junt amb les entitats	64	18	28.12
13.04.10	Taller "Pediatría per a pares i mares. Pautes bàsiques de	Participar d'una taller educatiu i útil per a la vida quotidiana	12	3	25

TALLERS I ACTUACIONS REALITZATS AMB LES FAMÍLIES DE L'EBE					
CURS 09 – 10					
Data	Tallers	Objectiu principal	Nombre Famílies		
	Tema sessions EBE		Convocades	Assistència	
				Nº	%
	salut...” Factor “Q” (2a Escola de mares i pares de Vic)	Participar en les activitats organitzades per les AMPA			
14.04.10	Visita a l'Oficina del Punt Dona	Conèixer el recurs per a qualsevol problemàtica de la dona	6	3	50
17.04.10	Xerrada “Què és la felicitat. Eines per aconseguir-la” Factor “Q” (2a Escola de mares i pares de Vic)	Participar d'una xerrada educativa Participar en les activitats organitzades per les AMPA	6	3	50
22.04.10	Visita a Càrites	Conèixer informació sobre cursos de formació Inscripció al “Curs de consum i economia domèstica”	2	1	50
22.04.10	Assaig d'un espectacle de dansa a l'Institut del Teatre	Conèixer l'espai cultural Institut del Teatre Participar d'un esdeveniment cultural adreçat a la ciutadania	6	1	16.66

TALLERS I ACTUACIONS REALITZATS AMB LES FAMÍLIES DE L'EBE					
CURS 09 – 10					
Data	Tallers	Objectiu principal	Nombre Famílies		
	Tema sessions EBE		Convocades	Assistència	
				Nº	%
23.04.10	Diada de Sant Jordi	<p>Conèixer la llegenda de Sant Jordi</p> <p>Gaudir d'un festa popular catalana</p> <p>Recòrrer l'entorn de la ciutat com a diada representativa</p>	15	12	80
28.04.10	Taller Punt Dona "L'experiència de les dones a l'entorn quotidià"	<p>Conèixer el recurs adreçat a les dones</p> <p>Participar d'un taller on les dones poden opinar sobre els que les envolta cada dia</p>	3	3	100
05.05.10	Xerrada "Hàbits alimentaris" Factor "Q" (2a Escola de mares i pares de Vic)	<p>Participar d'una xerrada educativa</p> <p>Aprendre nous hàbits saludables</p> <p>Participar en les activitats organitzades per les AMPA</p>	4	0	0
20.05.10	Xerrada "Educar amb bon humor" Factor "Q" (2a Escola de mares i pares de	<p>Participar d'una xerrada educativa</p> <p>Aprendre altres conceptes educatius</p> <p>Participar en les</p>	4	1	25

TALLERS I ACTUACIONS REALITZATS AMB LES FAMÍLIES DE L'EBE					
CURS 09 – 10					
Data	Tallers	Objectiu principal	Nombre Famílies		
	Tema sessions EBE		Convocades	Assistència	
				Nº	%
	Vic)	activitats organitzades per les AMPA			
28.05.10	Visita a l'entitat Sagals d'Osona	Conèixer una entitat cultural de la ciutat i fomentar-ne la participació familiar	6	2	33.33
21.05.10	Visita al Teatre l'Atlàntida.	Conèixer el nou espai cultural de la ciutat	13	4	30.76
11.06.10	Jornada de portes obertes	Sortida de final de curs. Conèixer el nou espai cultural de la ciutat	20/30		
18.06.10	Activitat final a l'EBE	A determinar			

Si analitzem la participació de les famílies ens els tallers del curs 2009-10, veiem que les activitats adreçades al coneixement de diferents recursos de la ciutat com l'Oficina d'Habitatge, l'Espai de Recerca d'Ocupació Laboral, el Centre de Normalització Lingüística, El Vic Jove, Biblioteca i la visita a diferents serveis per fer la inscripció de cursos compten amb un percentatge de participació al voltant del 80%. Cal remarcar que en cada una d'aquestes visites el nombre de persones convocades no sobrepassa a les 5 persones, per la qual cosa s'ha mantingut la tendència de fer activitats més relacionades amb els interessos i demandes de les famílies que el curs passat ja es va iniciar en els darrers mesos. Les activitats que han comptat amb una participació més baixa entre el 25 i 30% han estat aquelles de caràcter cultural i activitats com xerrades educatives organitzades per l'escola de pares i mares, o per conèixer diferents espais o entitats culturals de la ciutat. Es continua mantenint la tendència que les activitats que s'allunyen de les necessitats o interessos de les famílies són les que compten amb menys assistència. Pel que fa a les sessions sobre el sistema educatiu català i el

funcionament de l'escola , la participació durant el curs 2009-10 ha estat del 73%, una mica més baixa que la del curs 2009-10.

TALLERS REALITZATS AMB LES FAMÍLIES DE L'EBE			
Data	Tallers	Nombre de famílies	
	Tema de les sessions a l'EBE	Convocades	Assistents
24.09.09	Informar sobre el sistema educatiu català i el funcionament de l'escola	6	4
05.10.09	Ídem	6	1
06.10.09	Ídem	8	2
16.10.09	Ídem	4	3
20.10.09	Ídem	6	3
22.10.09	Ídem	1	1
27.10.09	Ídem	2	2
29.10.09	Ídem	1	1
02.11.09	Ídem	1	1
03.11.09	Ídem	1	1
11.11.09	Ídem	1	1
16.11.09	Ídem	1	1
17.11.09	Ídem	1	1
24.11.09	Ídem	2	2
01.12.09	Ídem	1	1
04.12.09	Ídem	4	3

TALLERS REALITZATS AMB LES FAMÍLIES DE L'EBE			
Data	Tallers	Nombre de famílies	
	Tema de les sessions a l'EBE	Convocades	Assistents
20.01.10	Ídem	5	5
17.02.10	Ídem	6	5
01.03.10	Ídem	8	6
04.03.10	Ídem	4	3
12.04.10	Ídem	6	6
18.05.10	Ídem	7	7

5.1.6.3 La coordinació amb altres serveis i recursos de la ciutat

a) La coordinació

En aquest punt podem dir que hi ha tres nivells de treball. Un primer amb el Pla Educatiu d'Entorn (PEE). Tant a nivell orgànic (la directora de l'EBE forma part de diferents comissions del PEE); com d'activitats (hi ha "derivació" fàcil i consensuada; es comparteixen activitats; les mediadores del PEE també són emprades per l'EBE; etc.); com de relació informal, la comunicació és fluida i ha encaixat bé des del primer dia.

Durant el curs 2009-10 l'EBE conjuntament amb el PEE han impulsat dos projectes que elles mateixes expliquen de la següent manera:

- Explicació del projecte "Famílies Guia" a tots els centres educatius de primària i secundària de la ciutat., concretament als equips directius, a les AMPA i assistència en algunes assemblees de pares i mares, de forma esporàdica. Aquest curs han comptat amb quatre famílies que s'han ofert per al projecte: una a un centre d'educació infantil i primària de titularitat pública, dues a una escola privada concertada d'educació infantil, primària i secundària i una a un institut d'educació secundària de titularitat pública. La valoració que fan del projecte, des de l'EBE, és que encara falta un treball més insistent amb les famílies dels centres per implicar-ne un nombre més

elevat que puguin orientar, a les famílies nouvingudes, en el funcionament i organització de les activitats educatives de l'escola.

- Presentació del projecte "L'Atlàntida apropa" amb l'objectiu de facilitar l'accés a la programació habitual de L'Atlàntida als col·lectius socials menys afavorits de la ciutat i posar al seu abast tot el poder mobilitzador i transformador de la cultura. Des de l'EBE es programen sortides per a visitar aquest nou espai cultural i conèixer les activitats que s'hi fan.

Durant el curs 2009-10 el treball conjunt de l'EBE amb l'Oficina Municipal d'Acollida ha consistit en la creació d'un vídeo informatiu sobre els recursos de la ciutat de Vic i la planificació conjunta de tallers del sistema educatiu per a famílies amb fills i filles menors de 8 anys. Pel que fa als tallers per conèixer diferents equipaments culturals de la ciutat, l'educadora de l'EBE informa a la tècnica de l'OMA del calendari per oferir la visita a les famílies amb les que tenen contacte des de l'OMA. La relació entre els dos serveis també es molt fluïda pel que fa a l'intercanvi d'informació sobre les famílies que passen pel dos serveis. També en un nivell de vincle i relació alt, podem situar la inspecció i la comissió de matriculació que han mantingut relacions fluïdes amb l'EBE.

Un segon nivell de treball seria amb altres serveis educatius i regidories amb les quals hi ha contacte però podria haver-n'hi més: serveis socials, educació, Projecte Educatiu de Ciutat, Equip d'assessorament psicopedagògic, etc. Amb tots aquests espais, la línia de comunicació és oberta, però no funciona gaire sovint ni amb la fluïdesa que un recurs com l'EBE requereix per acomplir bé amb les funcions encomanades. Cal exposar que les relacions que hi ha hagut fins al moment, han vingut donades més per contactes informals a partir de vincles personals que no pas per una institucionalització del contacte, la participació mútua en activitats (disseny, execució, avaluació), en òrgans, etc. Finalment, en un tercer nivell de treball, hi ha espais, regidories, projectes,... amb els quals el vincle (formal o informal) és inexistent malgrat que, d'entrada i en relació als objectius, semblaria recomanable una estreta relació.

b) L'àmbit dels joves de 16 a 18 anys

Si bé el disseny de l'EBE no es refereix explícitament als joves arribats a partir dels 15-16 anys, podem dir que aquest és un dels grans buits en el treball educatiu i de ciutadania global de la ciutat. Un buit que es manifesta en una gran incertesa per part de les professionals de l'EBE en el moment que es planteja quines alternatives té el/la jove que arriba amb aquesta edat. Sembla que no hi ha cap protocol clar, ni cap recurs específic on adreçar-los, ni cap sortida clara per aquests joves. Un panorama d'incertesa que reclama algun tipus de resposta global. De moment durant el curs 2009-10, l'EBE ha optat per oferir un curs, els divendres a la tarda, als joves que tenen germans a l'EBE, més grans de 16 anys, per millorar el coneixement de la llengua catalana. Aquests joves es troben en una difícil situació que la crisi ha agreujat. No hi

ha possibilitats d'accedir al mercat laboral, ja no poden ser als centres de secundària obligatori i tampoc no troben ofertes formatives alternatives dins de la ciutat.

c) El període estival

El darrer dels àmbits d'anàlisi de la dimensió d'integració a la ciutat de l'EBE és el període estival que, en el disseny inicial, restava com a incògnita, especialment per als joves de secundària. Així, tenint en compte que al llarg dels dos cursos 2008-09 i 2009-10, la darrera comissió d'escolarització s'ha realitzat a finals d'abril i que la següent ja no es farà fins a principis de setembre, les propostes educatives que fa l'EBE amb els infants que arriben durant els mesos de maig, juny, juliol i agost són una mica diferents per als infants de primària i per als de secundària.

Nens i nenes de primària

Els infants s'estan a l'EBE fins a final de juny fent activitats "més escolars" seguint el patró quinzenal que han desenvolupat durant el curs. Posteriorment, els deriven als Casals d'Estiu de l'ajuntament durant els mesos de juliol i agost. Aquest curs 2009-10 es disposa de 60 places subvencionades per el PEE, 40 es destinaran als nens i nenes que han arribat durant el curs 2009-10 i 20 per a aquells que han arribat durant els mesos de maig, juny i juliol. Els infants que arribin durant el mes de juliol faran una primera estada a l'EBE on es programen activitats més lúdiques i de treball a l'aire lliure. Progressivament es van incorporant als Casals d'Estiu. S'ofereix a tots els nens i nenes arribats aquest curs, a partir del llista que l'EBE ha fet arribar a les mediadores del PEE. Es comunica a les famílies i van a fer la inscripció com totes les altres famílies de Vic (aquest primer curs és gratuït). Si alguna família no respon, les mediadores la visiten, sempre amb el benentès que la família és qui decideix, no s'obliga a ningú. Els mesos de juliol i agost es farà el seguiment des de l'EBE de l'assistència als Casals.

Joves de Secundària

Durant els mesos de juliol i agost es faran 6 tallers de llengua que comptaran amb 11/12 participants cadascun d'ells, subvencionats pel PEE i per la Secretaria d'Immigració de la Generalitat. Hi participen tots els nois i noies de secundària que han arribat durant aquest curs. Es reserva un dels tallers per a joves de 16 a 18 anys, familiars de nens de l'EBE. La coordinació s'estableix amb les tutores de les aules d'acollida, a partir del llistat que l'EBE ha proporcionat. Si no s'ocupen totes les places es fa extensiu als nois i noies que van arribar el curs passat, valorant amb les tutores qui és prioritari que s'incorpori. Els cursos es faran a l'EBE i als locals del Club Sant Jordi de la Caixa de Catalunya. Els imparteixen professores de llengua catalana, com a mínim amb el nivell D de català.

Els canvis organitzatius del període d'estiu en relació al que l'EBE va dur a terme durant el curs 2008-09 són dos: En primer lloc el mes d'agost no entraran infants ni joves a l'EBE. S'incorporaran l'1 de setembre. Del 9 al 20 d'agost el servei romandrà tancat, a no ser que l'ajuntament decideixi posar-hi alguna persona substituïda perquè les quatre professionals faran vacances simultàniament. L'altre canvi en relació al curs passat serà la realització del seguiment dels infants del Casal d'Estiu que l'any passat no es va fer i que es va valorar com a fonamental per garantir l'assistència continuada al casal.

La directora de l'EBE manifesta que el treball de coordinació de l'EBE amb altres serveis marcarà el treball educatiu del període d'estiu. En relació a les activitats per als infants de primària, l'EBE es coordina amb el PEE a través de les mediadores per donar a conèixer el recurs, amb les tutores de les Aules d'acollida per decidir quins són els infants que aniran al casal i amb els Casals d'estiu que són qui rebran els infants.

5.2 L'Espai de Benvinguda Educativa de Reus

5.2.1 Context social i escolar

Reus ha experimentat un increment de 18.000 habitants en 7 anys. Segons dades de l'IDESCAT, dels actuals 109.755 habitants de la ciutat, 22.381 (20,4 %) són de nacionalitat estrangera. Marroc (7.487 habitants), Romania (3.560 h), Bolívia (1.373 h), Colòmbia (1.215 h) i Xina (643 h) són els 5 primers països de procedència d'aquestes persones estrangeres assentades a la ciutat.

Reus compta amb 10 districtes i és al districte I on trobem el percentatge més elevat de població estrangera (29,26 %). Als districtes V, IV i III el percentatge d'aquesta població es situa per sobre del 20% mentre que als districtes II, VI, VII i VIII la xifra està entre el 10 i 20%. Només als districtes X (7,64%) i IX (5,05%) es situa per sota d'aquests percentatges.

El nombre actual²¹ d'alumnes a la ciutat de Reus és de 15.476 dels quals 3489 (22,54%) són de nacionalitat estrangera. A la concertada s'han escolaritzat 365 (3,38%) alumnes de tres a dotze anys, i a la pública, 2057 (19,06%), respecte els alumnes de 12 a 16 anys, la concertada ha escolaritzat 180 (3,69%) i la pública 887 (18,2%). Les dades evidencien que des del curs 2000-01 al 2008-09 s'ha produït un increment de 2.750 alumnes en total.

En el curs 2007-2008, quan es va plantejar la creació dels EBE, la comissió d'escolarització va gestionar 1.085 sol·licituds d'incorporació a les aules fora dels terminis ordinaris de matrícula. En concret, hi va haver 299 sol·licituds a l'etapa d'educació infantil, 464 a la primària i 322 a l'ESO.

En el curs 2008-2009, la comissió d'escolarització va gestionar 668 sol·licituds d'incorporació a les aules fora dels terminis ordinaris de matrícula. En concret, hi va

²¹ Última actualització data 03 de maig de 2010, Font: Registre de sol·licituds de la OME Reus.

haver 192 sol·licituds a l'etapa d'educació infantil, 271 a la primària i 204 a l'ESO, per tant una reducció destacable respecte l'any anterior.

Al curs actual (2009 – 10) i fins a 3 de maig, la comissió d'escolarització ha gestionat 551 sol·licituds d'incorporació a les aules fora dels terminis ordinaris de matrícula. En concret, hi va haver 166 sol·licituds a l'etapa d'educació infantil, 220 a la primària i 165 a l'ESO, podem fer per tant un pronòstic de dades similars al curs passat un cop finalitzi el curs.

Reus compta amb 27 centres públics i 23 concertats. Des de juliol de 2008 es convertí en *zona educativa única*, iniciativa que s'emmarca en el procés de *corresponsabilitat* entre Ajuntament i Departament d'Educació i el procés de *descentralització* començat l'any 2004 amb la creació a la ciutat de l'Oficina Municipal d'Escolarització (OME).

En el moment que es va decidir posar en marxa l'experimentació de l'EBE a Reus es va optar per obrir tres espais diferents vinculats als Plans Educatius d'Entorn de la ciutat en tres centres educatius de la ciutat: una escola concertada, un CEIP i un IES. D'aquesta manera es feia visible la col·laboració de totes les escoles de la ciutat amb la mesura.

5.2.2 Destinataris, criteris d'incorporació i circuit d'acollida

A) Octubre 08-Juliol 2009:

El nombre de nois i noies en edat d'escolarització obligatòria que van arribar a la ciutat de Reus durant el curs 2008-09 va ser de 260. D'aquests, 143 es van escolaritzar de forma directa mentre que la resta, 117 van ser considerats susceptibles de valoració per part de la Comissió d'escolarització perquè complien les condicions de la Resolució. En aquesta valoració, un total de **117 infants i joves** van iniciar l'estada a un EBE al curs 2008-09, o a l'EBE estiu 2009.

El primer curs dels EBE a Reus es va iniciar el 27 d'octubre de 2008 i va finalitzar el 31 de juliol de 2009. Podem distingir però tres moments diferents durant aquest primer curs:

1. **Entre el 27 d'octubre de 2008 i el 15 maig de 2009.** Trobem infants i joves que han iniciat i finalitzat l'estada als EBE, i per tant Inicien l'escola al curs 2008-09, en "matrícula viva". Un total de **75 infants i joves** van estar en aquest grup.

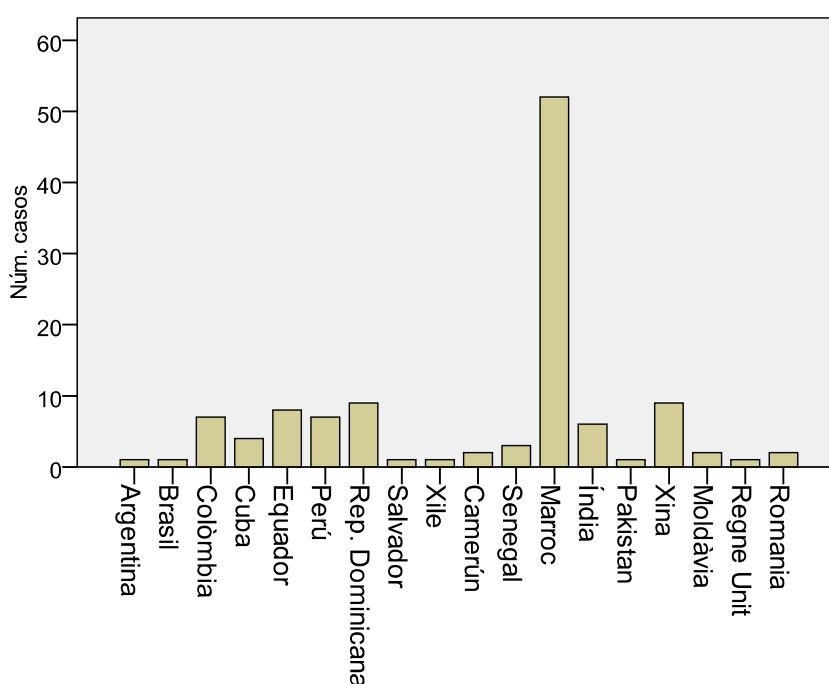
2. **Maig de 2009 - 31 de juliol de 2009.** Infants i joves arribats fins al mes de maig i que a 15 de maig no han finalitzat la seva estada als EBE, i aquesta es pot perllongar fins a finals de juliol de 2009. Inicien l'escola al curs 2009-10, alhora que la resta d'alumnes (14 de setembre). Un total de **22 infants i joves** van estar en aquest grup

3. **Arribats durant els mesos d'estiu de 2009.** Infants i joves arribats als mesos de juny i juliol, al juny seguint el calendari escolar l'EBE segueix el seu funcionament

ordinari, però un cop s'inicien les vacances l'EBE adapta una programació per l'estiu. Aquests infants i joves al setembre inicien el 2n curs de l'EBE. Un total de **20 infants i joves** van estar en aquest grup.

En aquest apartat ens centrarem a descriure el global d'alumnes que van passar pels EBE al curs 2008-09.

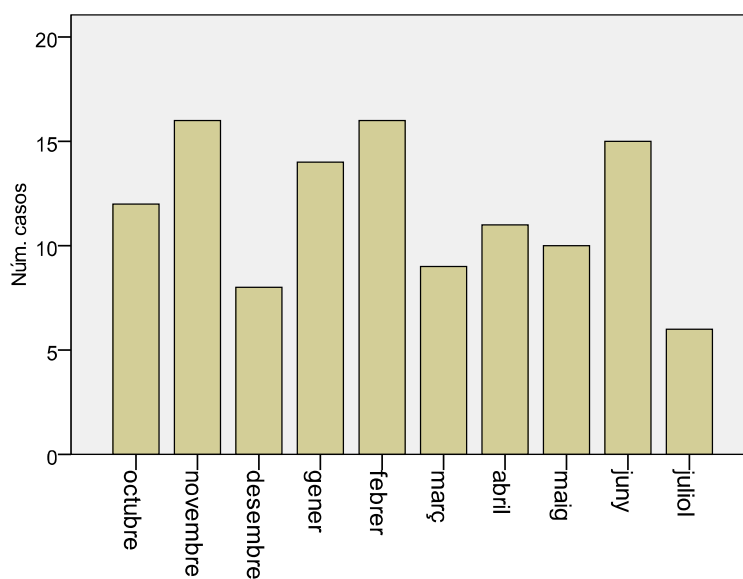
Gràfica 2.1. Nombre total d'infants i joves dels EBE de Reus per nacionalitat. Octubre 08-Juliol 09.



Font: Elaboració pròpia segons les dades dels EBE – Reus

El nombre total de nois i noies dels EBE ha estat de 97. Procedien de 17 països i més d'una tercera part, 39, han estat de nacionalitat marroquina. Les altres nacionalitats s'han situat a molta distància i per sota del nombre de 10 infants o joves, adquirint els valors més alts, Xina i Equador (8), República Dominicana i Perú (7) i Colòmbia (6). Per la resta de països el nombre de casos ha estat inferior a 5.

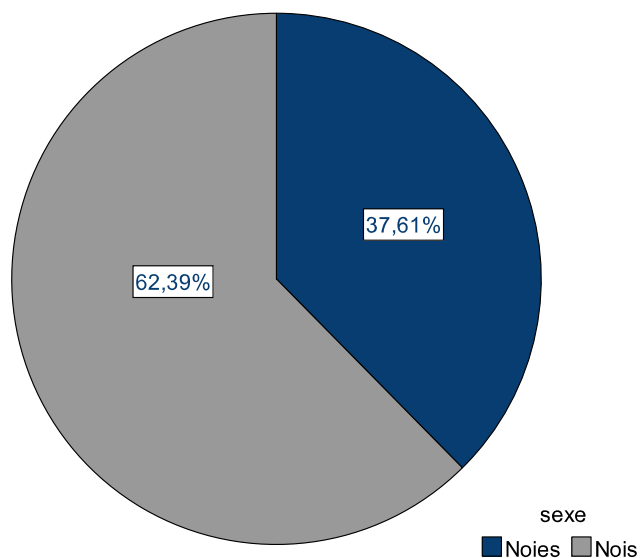
Gràfica 2.2 Entrada d'infants i joves als EBE per mesos Octubre 08-Juliol 09.



Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'EBE - Reus

Han estat els mesos de novembre (16, 13,7%), gener (14, 12%) febrer (16, 13,7%) i juny (15, 12,8%) quan s'han produït més entrades als EBE. En contrapartida durant el mes de desembre (8), març (9) maig (9) i especialment al juliol (6) les entrades s'han vist força reduïdes.

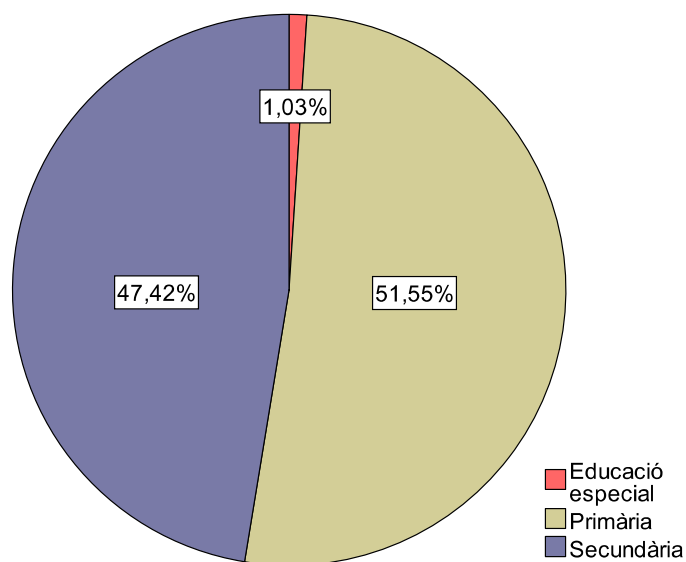
Gràfica 2.3 Nombre total d'infants i joves dels EBE de Reus per sexe.
Octubre 08-Juliol 09.



Font: Elaboració pròpia segons les dades dels EBE – Reus

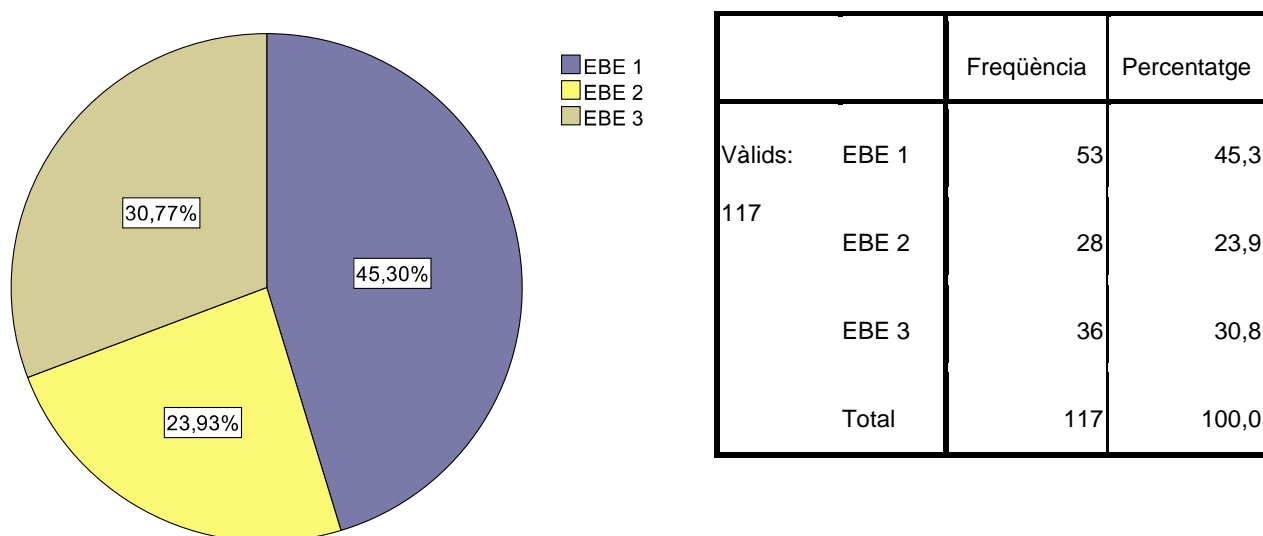
Dels 117 infants i joves, un 62,39% han estat nois i un 437,61% noies.

Gràfica 2.4 Nombre total d'infants i joves dels EBE de Reus per etapa educativa.
Octubre 08-Juliol 09.



Font: Elaboració pròpia segons les dades dels EBE – Reus

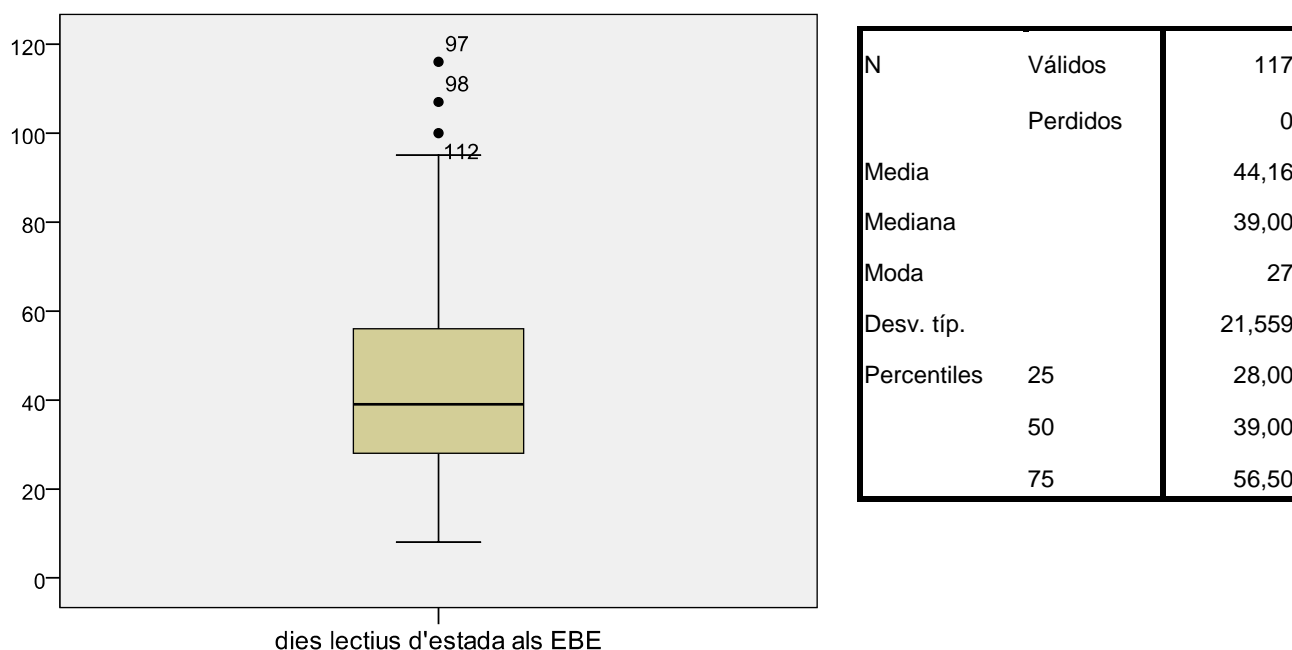
Gràfica 2.5 Nombre d'infants i joves a cada EBE de Reus Octubre 08-Juliol 09.



Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'EBE – Reus

El 45,3% dels infants i joves, 53, han passat per l'EBE 1. Aquest va ser l'espai que es va obrir a la ciutat en primer lloc, i el que ha acollit gairebé a la meitat dels infants i joves que han anat als EBE de Reus. La presència de la resta de nois i noies en els altres dos EBE ha estat inferior, el 30,77% l'EBE 3 i el 23,93% l'EBE 2.

**Gràfica 2.6 Temps de permanència. Dies lectius d'estada als EBE de Reus.
Octubre 08-Juliol 09.**



Font: Elaboració pròpia a dades partir de de l'EBE - Reus

Veiem com el nombre de dies lectius que han passat els infants i joves als EBE és de mitjana **44,16 dies**, amb una desviació típica de 21,55. Per tant l'estada ha durat entre 22 i 65 dies, sense tenir en compte festius i vacances. En el 75% de casos l'estada ha estat inferior a 56 dies, tot i que trobem tres valors extrems 100 dies, 107 i 116 dies, per tant han passat més d'un trimestre a l'EBE.

Cal tenir en compte que estem incloent en aquestes dades els diferents moments exposats abans. Si tenim en compte el període d'octubre 08 a maig 09, quan tots els infants i joves havien iniciat i finalitzat la seva estada als EBE, veiem que la mitjana de dies lectius de permanència és de **40,08 dies** lectius, amb una desviació típica de 17,7 dies, i un 25% de casos que van passar més de 54 dies lectius d'estada a un dels EBE.

En canvi entre els infants i joves que no han finalitzat l'estada als EBE a 15 de maig de 2009 i passen l'estiu a l'EBE la mitjana és de **62,77 dies** lectius a l'EBE, amb una desviació típica de 16,39, i trobem un 25% de casos amb més de 77 dies lectius d'estada als EBE.

Finalment el grup que arriba als EBE durant els mesos de juny i juliol, i al setembre tornen a l'EBE, tenen una mitjana de permanència de **65,21 dies** lectius, amb desviació típica de 27,13, i amb el 25% de casos que superen els 84 dies d'estada.

En la pràctica totalitat dels casos, algun familiar dels nois i noies atesos a l'EBE feia temps que estava instal·lat a Catalunya. Els seus fills i filles varen arribar a la ciutat a partir dels processos de reagrupament familiar.

Taula 2.1. Total d'infants i joves escolaritzats a cada centre de titularitat pública/ concertada.

Centres /Titularitat	Freqüència	Percentatge	Total
Centres concertats			
C. La Salle	3	2,6	31%
C. Maria Rosa Molas	3	2,6	
C. Pare Manyanet	2	1,7	
C. Puigcerver	2	1,7	
C. Sant Josep	7	6,0	
C.Nstra. Sra. Presentació	4	3,4	
Escola ARCE	8	6,8	
Escola Maria Cortina	3	2,6	
Escola Mowgli	2	1,7	
Escola Puigcerver	2	1,7	
Centres públics			
CEIP Alberich i Casas	6	5,1	67%
CEIP Centelles	1	,9	
CEIP Eduard Toda	4	3,4	
CEIP General Prim	2	1,7	
CEIP Joan Rebull	2	1,7	
CEIP Marià Fortuny	2	1,7	
CEIP Misericòrdia	2	1,7	
CEIP Montsant	1	,9	
CEIP Pompeu Fabra	4	3,5	
CEIP Prat de la Riba	3	2,6	
CEIP Rosa Sensat	1	,9	
CEIP Sant Bernat Calbó	4	3,4	
CEIP Teresa Miquel i P.	5	4,3	

IES Baix Camp	11	9,4	
IES Camp clar	1	,9	
IES Domènech i Montaner	6	5,1	
IES Gabriel Ferrater i S.	6	5,1	
IES Gaudí	3	2,6	
IES Josep Tapiró	3	2,6	
IES Salvador Vilaseca	2	1,7	
IES/ CEIP Pi del Burgar	4	3,4	
CEED Sant Rafael	1	,9	
CFA Marta Mata	1	,9	
Mas Carandell	4	3,4	
No escolaritzat	2	1,7	1,7%

La majoria d'infants i joves assistents als EBE al curs 2008-09 van ser escolaritzats a centres de titularitat pública (67%) davant dels de titularitat concertada (31%), el nombre de nous alumnes per centre és poc significatiu ja que s'ha assignat a la majoria de centres un nombre inferior a 5 alumnes. Només hi ha 6 centres que hagin rebut més de 5 nous alumnes: destaca IES Baix Camp (Secundària, públic) que en va rebre 11, i l'Escola ARCE (primària, concertada) i el Sant Josep (primària, concertada) que en van rebre 8 i 7 respectivament. El centre d'educació infantil i primària de titularitat pública que va rebre més infants el curs 2008-09 va ser el CEIP Alberich i Casas.

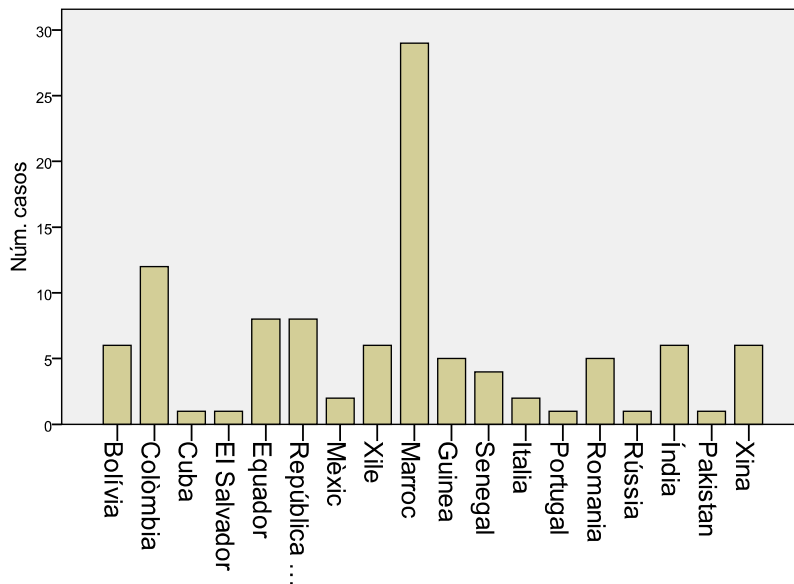
B) Setembre 09- Abril 2010:

El nombre de nois i noies en edat d'escolarització obligatòria que van arribat a la ciutat de Reus durant el curs 2009-10 han estat fins a abril de 2010 de 520. D'aquests, 416 es van escolaritzar de forma directa mentre que la resta, **104 infants i joves** van iniciar l'estada a un EBE al curs 2009-10, o ja l'havien iniciat a l'estiu de 2009.

El segon curs dels EBE a Reus es va iniciar el 14 de setembre de 2009 i encara és en curs. Les dades que es recullen a continuació són fins a 30 d'abril de 2010.

Gràfica 2.7. Nombre total d'infants i joves dels EBE de Reus per nacionalitat.

14 Setembre 2009- 30 Abril 2010

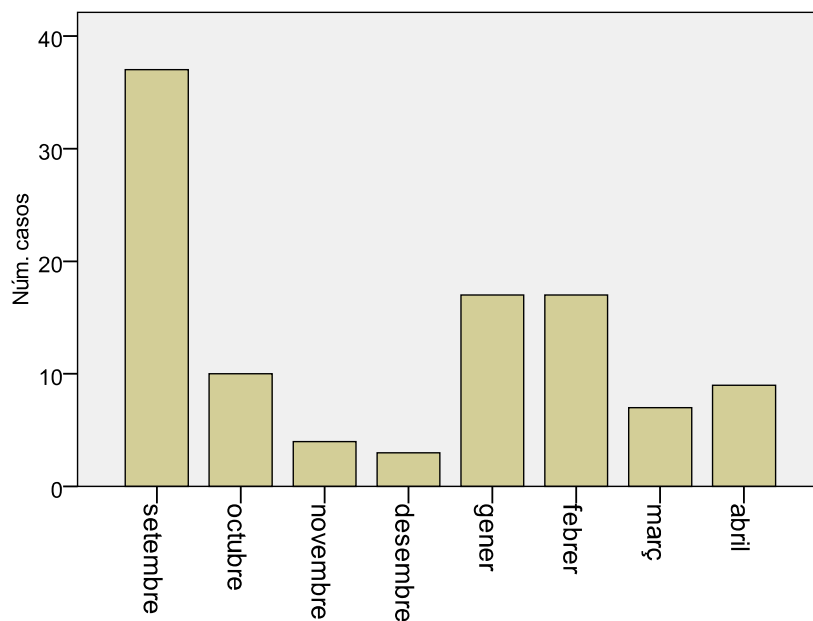


Font: Elaboració pròpia segons les dades dels EBE – Reus

El nombre total de nois i noies dels EBE ha estat de 104. Procedeixen de 19 països, un 30% és de nacionalitat marroquina, la resta de nacionalitats es situen a força distància, tot i que trobem diferents països d'Amèrica Llatina on el nombre d'infants i joves és destacable, especialment pel que fa a Colòmbia (12, 11,5%), seguit de Bolívia, Equador i Rep. Dominicana. Per la resta de països el nombre de casos ha estat inferior a 6.

Gràfica 2.8 Entrada d'infants i joves als EBE per mesos.

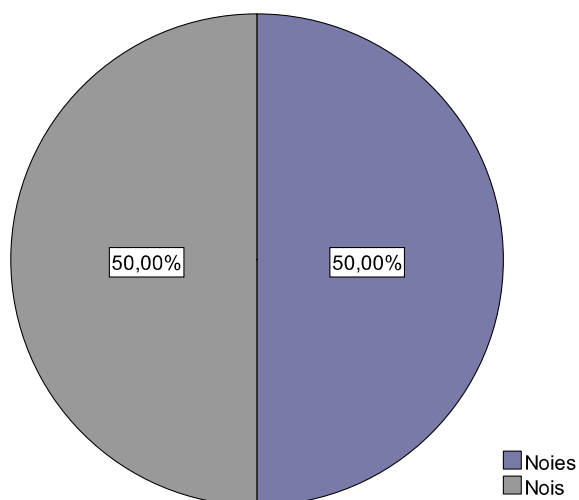
14 Setembre 2009- 30 Abril 2010



Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'EBE - Reus

El mes en el que la presència d'infants i joves a l'EBE ha estat més elevada ha sigut setembre (37, 35,6%) - comença amb infants i joves que van iniciar la seva estada als mesos de juny i juliol. A continuació es situen els mesos de gener (17, 16,3%) i febrer (17, 16,3%). En contrapartida durant el mes de novembre (4, 3,8%) i desembre (3, 2,9%) les entrades han estat força reduïdes.

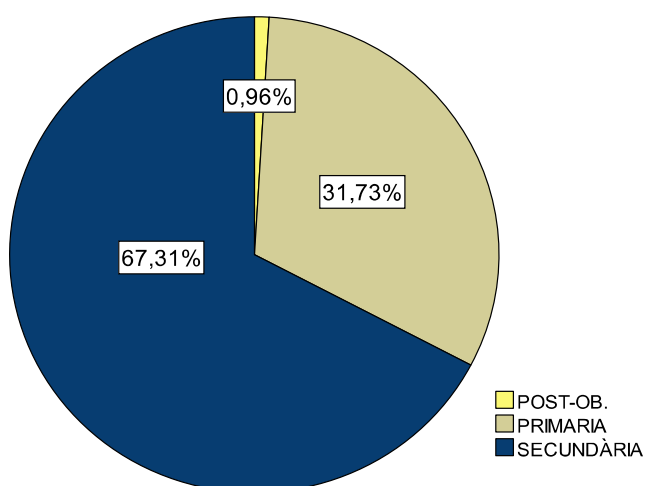
Gràfica 2.9. Nombre total d'infants i joves dels EBE de Reus per sexe.
14 Setembre 2009- 30 Abril 2010



Font: Elaboració pròpia segons les dades dels EBE – Reus

Curiosament els infants i joves arribats fins a 30 d'abril són en un 50% nois i en un 50% noies. (52 infanys i joves de cada sexe).

Gràfica 2.10. Nombre total d'infants i joves dels EBE de Reus per etapa educativa. 14 Setembre 2009- 30 Abril 2010

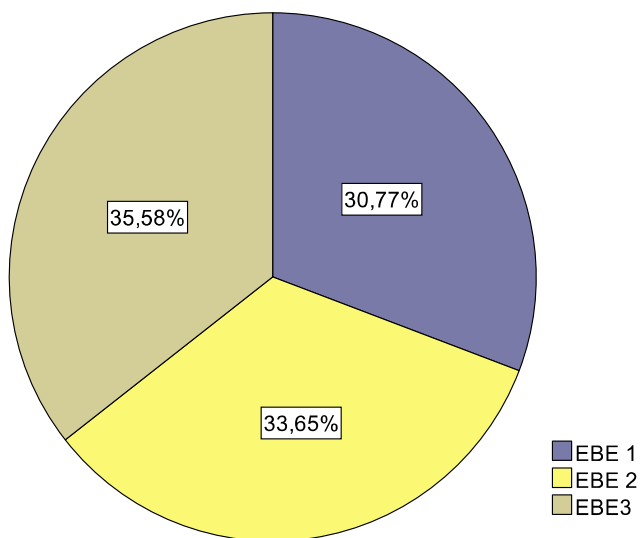


Font: Elaboració pròpia segons les dades dels EBE – Reus

Per etapes educatives la presència de participants als Espais al segon curs, ha estat majoritàriament d'infants i joves de secundària, (70% dels casos).

Gràfica 2.11. Nombre d'infants i joves a cada EBE de Reus.

14 Setembre 2009- 30 Abril 2010

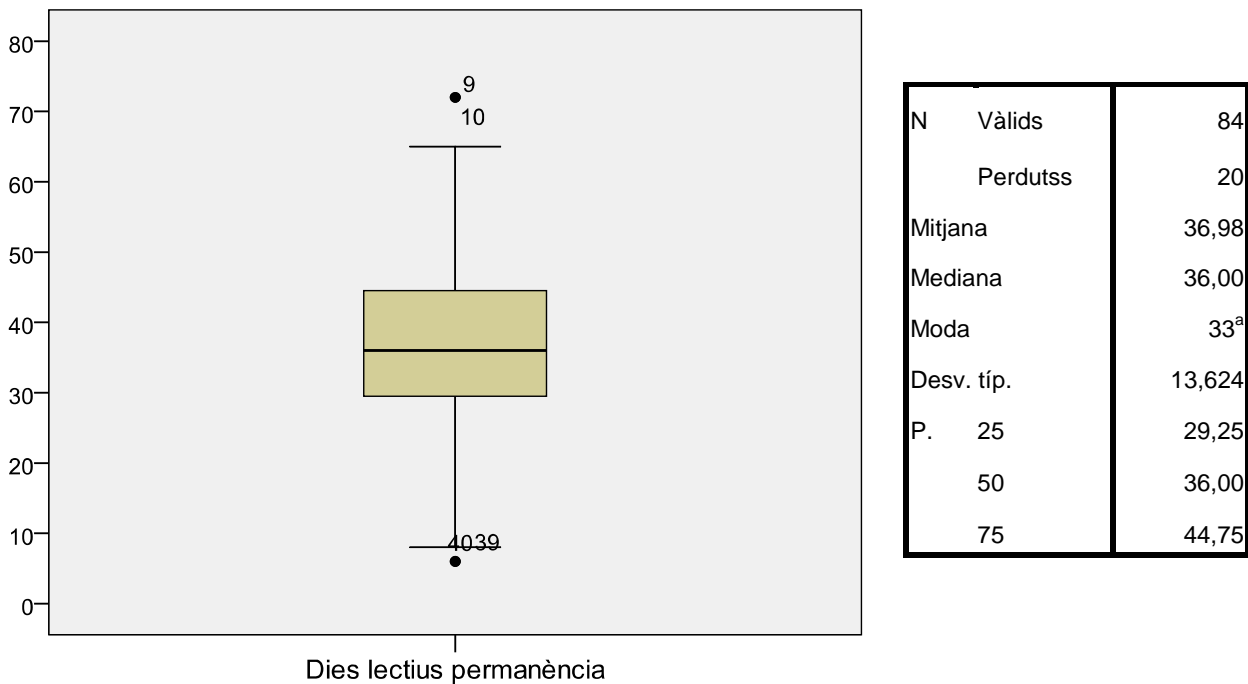


		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	EBE 1	32	30,8
	EBE 2	35	33,7
	EBE3	37	35,6
	Total	104	100,0

Font: Elaboració pròpia segons les dades dels EBE – Reus

Durant el segon curs, l'EBE amb menys alumnat ha estat precisament el que el primer curs n'havia tingut més, l'EBE 1 (32), tot i que els tres EBE han rebut un nombre similar d'infants i joves.

**Gràfica 2.12. Temps de permanència. Dies lectius d'estada als EBE de Reus
14 Setembre 2009- 30 Abril 2010**



Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'EBE - Reus

El nombre de dies lectius que han passat els infants i joves als EBE és de mitjana 36 dies, amb una desviació típica de 13,624. La meitat d'infants i joves han passat menys de 36 dies lectius a l'EBE, i la meitat n'han passat més. En el 75% de casos l'estada ha estat inferior a 45 dies, tot i que trobem alguns valors extrems, que arriben a 72.

En la pràctica totalitat dels casos, algun familiar dels nois i noies atesos a l'EBE feia temps que estava instal·lat a Catalunya. Els seus fills i filles varen arribar a la ciutat a partir dels processos de reagrupament familiar.

Taula 2.2. Total d'infants i joves escolaritzats a cada centre de titularitat pública/ concertada. 14 Setembre 2009- 30 Abril 2010

	Freqüència	Percentatge	Total
Vàlids: Centres concertats			35,4%
10 C. La Presentació	4	3,8	
Perduts: C. La Salle	3	2,9	
C. Maria Rosa Molas	7	6,7	
C. Sant Josep	5	4,8	
Escola ARCE	4	3,8	
Escola Maria Cortina	7	6,7	
Escola Maria Rosa Molas	1	1,0	
Escola Pare Manyanet	2	1,9	
Escola Puigcerver	4	3,8	
Centres públics			55,1%
CEIP Marià Fortuny	2	1,9	
CEIP Alberich i Casas	6	5,8	
CEIP Eduard Toda	2	1,9	
CEIP General Prim	3	2,9	
CEIP la Vitxeta	1	1,0	
CEIP Marià Fortuny	3	2,9	
CEIP Pompeu Fabra	2	1,9	
CEIP Prat de la Riba	2	1,9	
CEIP Rubió i Ors	1	1,0	
CEIP Sant Bernat Calbó	1	1,0	
IES Baix Camp	1	1,0	
IES Domenech i Muntaner	8	7,7	
IES Gabriel i Ferrater	1	1,0	
IES Gaudí	12	11,5	
IES Josep Tapiró	7	6,7	
IES Reus	1	1,0	
Mas carandell	1	1,0	
No escolaritzat	5	4,8	4,8%
Total	104	100,0	

Durant el segon curs d'estada als EBE i fins a 30 d'abril, la majoria d'infants i joves s'han escolaritzat a centres de titularitat pública (55,1%). La resta han estat escolaritzats a centres de titularitat concertada (35,4%), o bé no s'han escolaritzat, perquè han retornat al país de procedència o han marxat a un altre municipi. Hi ha 8 infants i joves als que en data 30 d'abril encara no se'ls ha assignat centre educatiu.

Els centres que han rebut més infants i joves procedents de l'EBE en el seu segon curs d'existència han estat l'IES Gaudí (11,5%) i l'IES Domènech i Muntaner (7,7%) ambdós centres d'educació secundària de titularitat pública. Els centres concertats amb més rebuda d'infants i joves han estat el Col·legi Maria Rosa Molas (6,7%) i l'Escola Maria Cortina (6,7%). A la resta de centres el nombre d'infants i joves que s'han escolaritzat ha estat menor de 5 en la major part dels casos.

5.2.2.1 Circuit d'entrada i sortida de l'Espai de Benvinguda Educativa de Reus

1r) Primer contacte famílies - Ajuntament: El circuit formal que segueixen les famílies i infants que van als EBE, s'inicia un cop es fa l'empadronament.

En un primer contacte - primera acollida al municipi - s'ofereix a les famílies la possibilitat de participar en una *sessió de Benvinguda a la ciutat* a través del Pla Transversal d'Immigració de l'Ajuntament.

La segona acollida - en els processos de reagrupament familiar - s'inicia a partir de la visita a domicili que es fa per elaborar l'informe d'habitatge. Amb aquesta visita s'informa a la família de qüestions concretes i es detecten necessitats.

2n) Sol·licitud de preinscripció: El procés d'escolarització s'inicia omplint el formulari de sol·licitud de preinscripció a ensenyaments de segon cicle d'educació infantil, primària i secundària obligatòria en centres educatius sufragats amb fons públics, que es realitza a la OME (Oficina Municipal d'Educació), punt de referència de l'escolarització al municipi.

3r) La Comissió de derivació: La sol·licitud d'escolarització dona tràmit al procés i va a parar a la *Comissió de derivació*, que es reuneix setmanalment i està formada per membres de l'Àrea d'Educació i formació, pel Director de zona educativa, i per una representant dels equips directius dels EBE. En aquesta comissió s'analitzen totes les noves sol·licituds d'escolarització d'infants arribats a la ciutat i es decideixen quines són susceptibles d'anar a l'EBE.

4rt) En el criteri d'assignació de l'EBE es considera la proximitat i la resta de criteris per a l'escolarització. A partir d'aquest moment l'EBE rep el menor i la seva família, i disposa de còpia de la documentació sol·licitada per a l'escolarització.

5è) Incorporació a l'EBE

La primera entrevista amb la família a l'EBE: Les professionals de l'EBE contacten amb la família. Els informen de la possibilitat d'assistir-hi i concerten una primera entrevista.

Cada EBE realitza aquesta entrevista de diferent manera: o bé és una única entrevista que fa l'educadora social, o bé és un primer contacte de presentació del servei fet per la directora, a la que segueix una segona entrevista amb l'educadora social.

Durant l'entrevista, l'educadora social informa sobre les característiques del sistema educatiu català a la família, li informa sobre el funcionament de l'EBE, i fa signar una sèrie d'autoritzacions (per a que els infants i joves marxin sols a casa, l'ús del dret d'imatge dels nois/es amb finalitats educatives i no comercials i per a participar en sortides socioculturals), així com recull dades sociofamiliars (dades personals de l'alumne, dades respecte el procés migratori no especificades), dades mèdiques i pedagògiques rellevants, dades familiars (membres amb qui conviu, persona de referència, L1 de l'alumne), i dades escolars (competència lingüística, escolarització a origen o altres països). També orienta i proposa activitats de Pla d'entorn per a l'infant i la família si ho desitgen, i es recull la voluntat de la família respecte el centre on es voldrien escolaritzar.

Cada EBE disposa d'un tècnic municipal d'educació i d'un LIC referent segons zona. A part d'això, a través del Pla Transversal d'Immigració poden sol·licitar també els serveis de traductors en diversos idiomes, per a poder realitzar les entrevistes amb les famílies.

L'avaluació inicial del noi/a: La directora és l'encarregada de realitzar una avaluació inicial als nois i noies sobre llengua pròpia i coneixement de l'alfabet llatí, i sobre matemàtiques seguint els models que s'utilitzen a l'aula d'acollida i que es poden trobar a l'espai LIC.

6è) L'estada a l'EBE: Segons estableix la Resolució de posada en funcionament dels EBE, durant la seva estada els infants segueixen una sèrie de mòduls formatius amb l'objectiu de facilitar l'acollida i el diagnòstic de les seves necessitats específiques educatives, socials, econòmiques, i psicoemocionals (per a les que en alguns casos es disposa d'intervencions de l'EAP, que valoren cada cas) i també es realitza seguiment i orientació de la família, així com una formació adreçada al coneixement de l'entorn.

7è) Assignació de centre: La Comissió d'escolarització s'ha reunit quinzenalment fins a finals de maig. Una de les directores dels EBE, com a coordinadora traspasa la informació del noi o noia a la Comissió i aquesta assigna l'alumne al centre escolar de manera equilibrada, segons vacants, voluntat de la família i la resta de criteris habituals per a l'escolarització (proximitat, germans al centre,...).

8è) L'avaluació final del noi/a: Les professionals dels EBE fan l'avaluació final dels nois i noies, equivalent a l'avaluació inicial que es passa a les aules d'acollida i que inclou coneixement de català (oralitat i escriptura), actituds i altres observacions. Aquestes proves tenen una finalitat informativa per a l'aula d'acollida i no de diagnòsi com a instrument de proposta d'escolarització.

9è) Arribada al centre: El traspàs d'informació EBE-escola es realitza als tres espais seguint un procediment similar: la directora es posa en contacte amb el tutor/a de l'aula d'acollida o responsable d'acollida del centre i concerten una data per poder fer l'acompanyament de l'infant i la família a l'escola. Els infants s'incorporen a l'aula d'acollida del centre assignat i l'EBE ofereix un dossier de traspàs on hi figuren:

- a. Dues proves de nivell - de matemàtiques i de llengua - que ha fet el nen a l'EBE abans de marxar i un informe de la directora.
- b. Informe de la situació sociofamiliar del nen i del recull de tot el conjunt d'intervencions que s'ha fet amb les famílies i l'infant (entrevistes, trucades, assistència activitats PEE, etc)
- c. Informació que van rebre de la darrera escola on va estar l'infant en el país d'origen.

10è) Continuitat de l'EBE: Un cop les famílies han escolaritzat els seus fills i filles a l'escola o a l'IES, l'EBE continua obert per donar resposta als seus dubtes i respondre a les seves necessitats.

5.2.3 Ubicació i espai físic dels EBE de Reus

Els tres Espais de Benvinguda Educativa a la ciutat de Reus estan situats en tres escoles - dos centres públics (un de primària i un de secundària) i un centre concertat, fet que el converteix en un recurs de marcat caràcter escolar.

Les escoles en les que es varen situar els EBE es proposaren des de l'Àrea d'Educació i Formació de l'Ajuntament de Reus de forma estratègica. Es buscaren escoles de prestigi al municipi i que s'emmarquessin en una zona diferent del Pla Educatiu d'Entorn.

El primer Espai de Benvinguda Educativa que es va posar en marxa va ser l'EBE 1, el 27 d'octubre de 2008, a l'edifici del Col·legi La Salle. L'11 de novembre va començar a funcionar l'EBE 3, annex al CEIP Doctor Alberich i Casas, i el 20 de novembre l'EBE 2 annex a l'IES Gabriel Ferrater i Soler.

EBE 1: espai cedit per al Col·legi La Salle, totalment renovat - era un antic dormitori dels religiosos.

Situació. A la primera planta de l'edifici lateral de l'escola i enfront la capella.

Accés. Per una porta diferent a la principal per on entra l'alumnat de l'escola. La il·luminació de les escales que condueixen a l'EBE és escassa.

Senyalització. Inexistent a l'exterior de l'edifici. L'únic cartell que trobem està situat a la porta del propi espai.

Espai interior i equipaments: Compta amb dues sales grans, lluminoses i pintades amb colors vius, equipades amb taules – on hi caben 8 alumnes - i cadires. Les aules, molt netes i endreçades, compten amb forces recursos didàctics; jocs, objectes, imatges, etc. amb aspecte molt nou. Una de les sales compta amb 5 ordinadors.

L'espai interior és força ampli i agradable. A aquesta valoració hi col·labora l'estat impecable tant de les instal·lacions com del material per ús dels infants. La decoració interior com succeeix també a l'EBE 2 i 3 és similar a la de l'àmbit escolar d'infantil o primària. Les aules estan *decorades* amb fotos, mapes del món, Europa i Catalunya. Hi ha presència de vocabulari divers (els colors, els números, els dies de la setmana, les estacions del any, etc), poemes, lletres de cançons, i làmines fetes pels nens; com dibuixos amb pintures, dibuixos de les seves famílies, treballs de collage, etc. A les *parets* també hi ha penjades imatges de les sortides o festes que s'han fet i les fotos de tots els nens/es que han passat per l'espai, amb la data d'entrada i de sortida, i el país d'origen.

EBE 2, a IES Gabriel Ferrater i Soler i **EBE 3**, al CEIP Doctor Alberich i Casas. En barracons annexos al pati dels centres i separats físicament i visual d'aquests

Situació: En un racó dels centres i separats d'aquests per mitjà d'una tanca opaca (de bruc i metàl·lica, respectivament) que limiten el seu espai.

Accés: Entrada paral·lela a la de la resta de l'alumnat. Poc visible i amb una petita porta d'accés sempre oberta.

Senyalització: Mitjançant un cartell DIN A4 poc destacable on hi ha escrit: Espais de Benvinguda Educativa_ Benvinguts. A l'EBE 2 trobem un segon cartell on es pot llegir: espai per a convida i compartir.

Espai: Pati de ciment de petites dimensions (EBE 2) i petit pati de sorra amb arbres i bancs (EBE 3) limitat amb tanca.

Espai interior i equipament: Dins del barracó trobem un vestíbul, dues aules, el despatx, els lavabos i un petit espai per a material. La decoració i l'equipament és pràcticament igual en ambdós EBE. Ben equipats: taules i cadires i 8 ordinadors i decoració amb múltiples fotos, mapes del món, cartolines amb la paraula benvinguts en diversos idiomes, fotografies dels infants, i els treballs que es van realitzant en forma de mural, i la mateixa normativa que a l'EBE 1 posada a sobre de la pissarra.

5.2.4 Professionals de l'Espai

A cada Espai de Benvinguda Educativa hi treballen tres professionals: la directora, que és mestra o professora, una educadora social i una tècnica d'Integració Social.

La tipologia de professionals que treballen a l'EBE ens indica la voluntat d'ésser un espai comunitari i no només escolar. Les tres professionals fan intervenció directa amb els infants, preparen materials per a les activitats diàries, gestionen les activitats orientades a les famílies i fan reunions d'equip.

La directora realitza tasques de gestió, coordinació i organització al propi EBE. Organitza i elabora materials i efectua l'avaluació inicial i final als infants. S'ocupa de la coordinació amb les directores dels altres EBE i del contacte amb les escoles i participa com a representant dels EBE en una de les Comissions d'escolarització.

L'educadora social fa la intervenció a l'aula amb els infants, el contacte inicial, el seguiment i orientació amb les famílies i els acompanyaments a aquestes famílies en casos puntuals. S'ocupa de gestionar les activitats del PEE que realitzen infants i famílies i s'encarrega de fer l'informe dels nois/es per a les escoles (al qual s'hi afegeixen les avaluacions inicials i finals que realitzen les directores, així com algunes observacions).

La Tècnica d'Integració Social porta a terme l'acció educativa a l'aula amb els infants, planifica activitats i organitza i elabora materials, realitza intervenció educativa en les activitats de coneixement de l'entorn i les sortides, i també participa de les reunions d'equip per a la coordinació de tasques i seguiment dels casos.

5.2.5 Calendari i organització de l'horari

Calendari del recurs: Els EBE des de la seva posada en marxa fins a finals del mes de juny inclòs han seguit el calendari escolar. Durant el mes de juliol estava previst que els infants gaudissin d'una beca de Serveis Socials i anessin als casals d'estiu del municipi, però la manca de pressupost ha fet inviable aquesta proposta i les activitats de lleure es porten a terme dins dels propis EBE, realitzant-se participacions puntuals coordinades amb altres casals i serveis.

Calendari de permanència dels infants: des de la seva arribada fins el mes de maig els infants han estat derivats als centres aproximadament cada mes i mig (una mitjana de 32,72 lectius encara que amb una elevada desviació típica, 10,83 que mostra l'ampli ventall de situacions). Des de finals de maig els nois i noies no s'han incorporat als centres.

L'horari d'assistència als Espais de Benvinguda s'estableix amb els infants de dilluns a divendres de 9 a 13 h - amb una sortida setmanal d'un matí a diferents llocs de la ciutat amb l'objectiu de conèixer-la, i poder practicar els coneixements lingüístics treballats a l'aula. -, i a les tardes, treball d'assessorament a les famílies i incorporació dels alumnes i família a activitats lligades als Plans Educatius d'Entorn.

5.2.6 Descripció de les pràctiques

5.2.6.1 El treball educatiu amb infants i joves

Els tres EBE funcionen de manera coordinada però independents. L'organització del treball educatiu i el funcionament intern són responsabilitat de cada directora tot i que es basen en una proposta àmplia feta pel Departament d'Educació.

a) Els agrupaments

Cada un dels EBE disposa de dues aules de treball. Una bona part del matí els nois i les noies passen el temps junts en una d'aquestes aules fent el seguit de tasques que se'ls hi encomana mentre que a vegades les professionals fan agrupaments a partir de dos criteris: el moment d'arribada a l'EBE i les competències que els nois i noies demostren en llengua catalana. Només en un dels tres EBE els nois/es realitzen totes les activitats en un sol grup i fent una utilització diferenciada de les dues aules: una per a la part docent més formal (1a part del matí), i l'altra per a la part més lúdica i plàstica (2a part).

b) El pla de treball setmanal

El treball educatiu a l'EBE es basa fonamentalment en l'aprenentatge de la llengua catalana i l'adquisició d'hàbits i valors escolars. Tot i ser aquest l'objectiu principal també es treballa el coneixement de l'entorn i de la cultura popular catalana seguint el calendari escolar i de manera similar a com es fa a les escoles.

Els quatre dies de treball a l'aula segueixen en els tres EBE una estructura paral·lela dividida per l'hora d'esbarjo: la primera part, a primera hora del matí, explicació d'un tema i pràctica oral i realització d'una fitxa en relació als continguts treballats. La segona part, després del pati, activitats més lúdiques o plàstiques en relació al mateix contingut temàtic. Tot i que no tots els infants realitzen sempre el mateix, la variació és el propi contingut, i no tant la tasca que fan. Si un dels nois/es acaba abans la tasca se li ofereix més material.

Les activitats, encara que es presentin sota diferent epígraf, són similars als 3 EBE. S'estructuren seguint aquesta temporització:

Horari	Dilluns –Dimarts – Dimecres -Divendres	Dijous
9.00 a 10.00	EBE 1: Repàs de vocabulari 1. EBE 2 i 3: Explicació Oral i Fitxes	Repàs de vocabulari 1.
10.00 a 11.00	Treball temari segons la programació	Sortida a la ciutat
11.00 a 12.00	Esmorzar i pati	
12.00 a 13.00	EBE 1: Joc didàctic EBE 2 i 3: Activitat lúdica o plàstica	

L'aprenentatge de *coneixements - continguts* es realitza seguint un seguit de mòduls temàtics, creats en base als materials facilitats pels assessor del programa LIC, tot i que, especialment en un dels tres espais, han iniciat l'elaboració de materials propis. Les temàtiques que es tracten a partir d'aquests mòduls són:

QUI SÓC, COM SÓC?	Identificació personal / Els colors/ Els números/ El cos
QUI SÓN, COM SÓN? (les persones i les coses)	La família /El temps / La roba
ON SÓC?	L'aula / L'escola/ La casa/ La ciutat
QUÈ FEM?	Menjar; els aliments/ Comprar: les botigues Treballar: els oficis/ Viatjar: els transports

Respecte al *coneixement de l'entorn*, les sortides que es fan cada dijous i de manera especial algun altre dia es fan de manera conjunta entre els tres EBE. En aquestes activitats hi participen tots els infants, tot i que la preparació que es fa a l'aula a vegades es faci de forma separada. En aquestes activitats també hi participen totes les professionals²². Han estat elles les que han elaborat material per preparar aquestes

²² Cal assenyalar que a l'EBE 2 trobem una quarta professional, una professora de visual i plàstica que contractada a jornada completa ocupa una plaça a l'IES a temps parcial. La diferència d'hores les treballa a l'EBE, per indicació del Departament d'Educació.

activitats i apropar als infants i joves els temes vinculats a una dimensió més ciutadana.

c) La metodologia i les estratègies

En els tres EBE s'observa que les educadores implementen metodologies i estratègies diferenciades en funció de les seves experiències i bagatges previs però podem trobar-hi unes constants. Les considerarem en funció de les activitats que es desenvolupen al llarg del matí a cada EBE:

Repàs del vocabulari 1/ explicació oral fitxes: Durant la primera part del matí el treball es focalitza en l'ensenyament - aprenentatge de la llengua catalana posant èmfasi en la part escrita a través del treball amb fitxes, i en la part oral a partir de repeticions, petites converses predissenyades, etc. Una bona part del temps els infants i joves escolten les explicacions sobre el tema per part de l'educadora, que s'ajuda d'imatges (dibuixos a la pissarra, primer full del dossier temàtic de fitxes o targetes). Es fa èmfasi en l'adquisició de vocabulari, la realització de petites frases i l'establiment de concordança entre gènere i nombre.

Les tasques que es fan són: copiar, omplir buits amb paraules que ja han aparegut, petita lectura i preguntes de comprensió lectora, encerclar el correcte o determinades lletres, escriure el nom d'objectes dibuixats, relacionar amb adjectius, fer frases curtes a partir d'una paraula, relacionar a través de dibuixos, ordenar paraules i exercicis de concordança (gènere i nombre). Una altra tasca habitual observada és la pràctica de frases que s'utilitzen de manera quotidiana en el context escolar

Treball del temari segons la programació abans de l'hora de l'esbarjo, les educadores desenvolupen el tema que han programat setmanalment. Els continguts a treballar es basen en el ús quotidià i escolar de la llengua i de les tradicions catalanes. Així s'aborden els temes indicats als mòduls, com la família, els oficis, etc., i també altres que són propis del país en funció del calendari (com la llegenda de Sant Jordi o la Vella Quaresma). Es procura que aquells conceptes treballats a classe connectin amb les sortides programades els dijous.

Sortida per la ciutat: És una activitat que realitzen de forma conjunta els tres EBE durant el matí del dijous. Es visiten diferents llocs de la ciutat: el Museu d'Història, l'Ajuntament, les paradetes de St. Jordi, etc.

Joc didàctic/activitat lúdica o plàstica: Es treballa de forma lúdica o amb les TIC o a partir d'activitats de plàstica el vocabulari especificat en la programació i que s'ha contemplat durant la primera part de la sessió.

Als tres EBE l'hora de l'esbarjo s'entén com un espai lliure, de descans i no educatiu, tot i que es treballen petites qüestions disciplinàries o d'hàbits escolars, i s'intervé en cas de conflicte entre els infants i joves. Els nois/es estan acompanyats per una o dues

professionals que els vigilen i, a vegades, alguna d'elles participa i/o dinamitza algun joc, de forma informal i no planificada.

Tant a l'EBE 2 com a l'EBE 3 cal destacar que tenen molt poc espai per poder jugar. A l'EBE 2 els nois inicialment jugaven a futbol. Això generava que en alguns moments la dinàmica fos més agressiva. Ara han canviat a jocs de pilota més grupals i menys moguts: tocs de voleibol, "vius i morts". En aquest espai les educadores observen de manera constant als nois i noies i marquen molt les normes.

A l'EBE 3 els nois/es coincideixen amb infants de primària que estan al pati de l'escola annexa, tot i que no hi poden passar. La major part del temps d'esbarjo el passen asseguts als bancs que hi ha, esmorzant o parlant i, en alguns casos, juguen a pilota.

d) Els hàbits i les actituds

La segona tasca que es realitza de manera quotidiana i transversal a la resta de moments d'ensenyament -aprenentatge és el treball d'hàbits dels nois/es i joves. I es fa èmfasi en dinàmiques d'hàbits de comportament a l'escola: "al pati esmorzar i després jugar", "recollir el material després d'utilitzar-lo", "silenci durant el treball individual", etc. Trobem una normativa damunt de la pissarra comuna als tres EBE a la qual s'hi fa escassa referència explícita, però que s'acompleix: "Arribarem puntuals, entrarem i sortirem en ordre, vindrem nets i polits, respectarem les persones i les coses, treballarem en silenci, anirem al lavabo alhora del descans".

e) El clima d'aula i les dinàmiques de grup

Als tres Espais de Benvinguda Educativa, on hi ha estils d'ensenyament -aprenentatge diferenciats per la pròpia idiosincràsia i bagatges personals de les professionals, el clima d'aula és positiu. Es respecta la persona que parla i les educadores potencien que els infants s'ajudin i es relacionin entre ells. Les relacions entre els nens/es i joves de l'EBE són positives, d'ajut i bona predisposició. Els nois i noies fan la feina contents i sembla que els motivi allò que practiquen tot i que en certes activitats els més grans puguin mostrar que s'avorreixen, d'altres mostrin vergonya en algunes situacions (si els fan parlar sols en veu alta...) o que entre alguns joves les interaccions siguin reduïdes.

A l'aula no es percep un clima disciplinari rígid i els nens es comporten de forma correcta sense que les professionals hagin de renyar-los. No s'ha presenciat mai un càstig, només algun comentari de recomanació, dirigit a fomentar el respecte als altres companys. Però, en els moments de tallers o activitats lúdiques i durant les sortides, és quan es pot percebre més la calidesa humana de les professionals. Elles conceben aquests espais com un bon moment per establir lligams més propers amb els nois i noies. Les relacions amb les educadores tenen aquestes qualitats. És una relació

pròxima i de confiança, a la qual els nois/es recorren constantment quan necessiten suport.

5.2.6.2 El treball educatiu amb famílies

Dintre del PEE de la ciutat s'han realitzat al llarg del curs 2008-09 unes 70 activitats de divers format i diferent duració. S'han estructurat en 12 programes (TIC i mitjans de comunicació; medi ambient; educació en el lleure; creació artística; esport a l'escola; estudi assistit; participació de les famílies; dinamització lingüística; espais de trobada i convivència; biblioteques escolars; aprenentatge professionalitzador i activitat de catàleg).

L'impacta del gruix d'activitats dels PEE als EBE s'ha desenvolupat a dos nivells: com a recurs a partir de l'oferiment d'activitats en les que han participat tots els nois i noies de l'EBE i, de forma individualitzada, amb la participació d'alguns d'aquests nois i noies i de les seves famílies en les activitats²³.

Podem considerar, que el treball socioeducatiu amb les famílies es situa també en dues dimensions: una d'individual, ajustada a cada cas; i una altra comuna on s'organitzen activitats pensades per a totes les famílies. Les principals encarregades d'ocupar-se de l'organització, gestió i suport al treball amb les famílies són les educadores socials, encara que, en alguns casos poden compartir la feina amb altres professionals.

A *nivell individual* les tasques més habituals han estat d'acompanyament en els processos administratius de caire educatiu (com oferir suport amb els tràmits de matriculació a l'escola de germans menors) però també oferir informació envers la documentació sanitària, fer acompanyaments d'orientació laboral i respecte a temes legislatius o promoure la dinamització lingüística, assessorant i donant informació respecte al lloc on poden anar a rebre aquestes classes. Tanmateix en aquell nivell s'han realitzat contactes amb institucions com *el "Mas Carandell"*, espai de referència a la ciutat, que ofereix cursos ocupacionals, d'alfabetització d'adults i borsa de treball, entre d'altres.

A *nivell col·lectiu* caldria fer referència a les xerrades amb les famílies. De forma conjunta entre els EBE s'han programat xerrades de temàtiques diverses (sistema educatiu, temes laborals, sistema sanitari, salut i alimentació, Servei d'Atenció a l'Immigrant de l'Ajuntament – SAI) a més de les participacions en les activitats que s'han indicat prèviament.

²³ Resulta més difícil conèixer el nombre de participants en cada una i en el total de les activitats del PEE. Els documents estan en curs d'elaboració.

Assistència de nois/es a les activitats del PEE

EBE	Nombre de nens que SI realitzen activitats del PEE	Nombre de nens que NO realitzen activitats del PEE	TOTAL
1	25	14	39
2	23	2	25
3	20	10	30
TOTAL	68	26	94

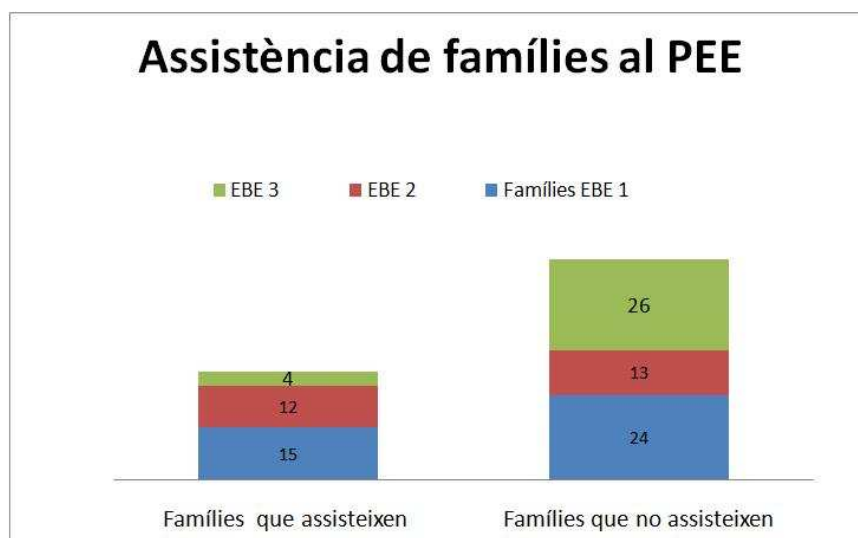
Dels 94²⁴ nens en total que han passat pels 3 EBES, 68 han realitzat alguna activitat del PEE, mentre que 26 no n'han realitzat cap. Dels 39 nens que han estat a l'EBE 1, 25 han fet/o fan activitats a la tarda. Això suposa un 64% del total. A l'EBE 2 han estat 23 dels 25 nens que figuren a la llista els que han fet alguna activitat a la tarda. I a l'EBE 3 dels 30 nens, 20 fan activitats a la tarda. En l'annex es poden consultar unes taules que recullen la tipologia de les activitats realitzades.

Els nois/es i les famílies dels EBE han participat en les següents activitats del PEE²⁵: La ciutat on visc (TAC); Tallers d'informàtica a la seu del CIBERCAT (TAC); Juguem a fer esport (esport); Patis oberts (esport); Dinamització lingüística per a pares i mares (dynamització lingüística); exposició Tintin (dins del Programa Biblioteques i lectura); Tallers i xerrades a l'Associació cultural Dolors Vives (Cohesió Social); Visites a la Ludoteca (lleure); Col·laboració del dinamitzador TAC amb l'EBE de la Salle a més de les derivacions a determinats serveis que s'han produït des de cada EBE.

²⁴ El nombre de nois/es que havien passat pels 3 EBE quan es va tenir accés a aquestes dades era de 94. Cal fer notar que en la part on s'aborda el treball amb infants es parla de 95 nois/es.

²⁵ Segons la reunió de cloenda del Pla educatiu d'entorn de Reus de 9 de juny de 2009 i ratificat en una trobada posterior.

Assistència de les famílies a les activitats del PEE



De les 94 famílies, 32 han participat en alguna de les activitats del PEE. A l'EBE 1, de les 39 famílies que hi han passat, 15 han realitzat activitats de PEE. A l'EBE 2 ha estat quasi el 50% de les famílies les que han realitzat alguna activitat mentre que de les 30 famílies que han passat per l'EBE 3, només 4 han participat en alguna activitat.

Resulta eloqüent contemplar que la participació de les famílies s'ha centrat de forma preferencial en les activitats d'aprenentatge de la llengua catalana.

Intervencions de l'EBE amb famílies

EBE	Total ²⁶ d'intervencions	Nombre de nois/es	Mitjana de sortides
1	291	37	7.8
2	129	25	5.16
3	226	30	7.5
TOTAL	646	92	7.02

S'han realitzat una mitjana de 7 intervencions de l'EBE amb les famílies.

²⁶ És el resultat de multiplicar el nombre d'intervencions i el nombre de nois/es.

5.2.6.3 La coordinació amb altres serveis i recursos de la ciutat

a) La coordinació

A instàncies de l'Ajuntament es va crear un grup de treball que, un cop aprovada l'existència de l'EBE a la ciutat, es va centrar en definir les característiques del recurs. La participació en aquest grup de treball va ser extensa i hi varen formar part des de representants del Departament i l'Ajuntament, fins a professorat i famílies de l'escola pública i concertada i tècnics dels diversos serveis de la ciutat implicats en els processos d'acollida a les famílies immigrades (Pla Transversal d'Immigració i Serveis Socials). Alguns d'aquests serveis manifesten que la seva tasca de coordinació amb l'EBE s'ha quedat en aquest nivell.

Al posar l'EBE en relació amb el conjunt de serveis i recursos de la ciutat observem que hi ha diversos nivells de coordinació. El nexa de l'EBE amb el (Pla d'Entorn Educatiu) són els Tècnics Municipals d'Educació i els assessors LICS que treballen en cada zona. Per als primers, l'EBE esdevé un centre més, al que s'ofereix la possibilitat de participar en les activitats existents. Tot i que s'han creat algunes activitats exclusives per als nois i noies de l'EBE, PEE el ofereix les activitats a cada EBE enquadrat dins de la seva àrea d'influència, per això l'oferta educativa pot esdevenir diferenciada tot i que els 3 espais es poden acollir a l'oferta de les activitats de ciutat. La relació dels assessors LICS amb els professionals dels EBE és de col·laboració, suport pel que fa a materials, formació de les professionals i coordinacions puntuals.

Amb el *Pla Transversal d'Immigració* la coordinació és minsa. Més que de coordinació cal parlar de consultes que s'han realitzat de forma puntual i voluntària a instàncies de les professionals de l'EBE (una sessió informativa amb famílies i oferiment de traductors en casos puntuals). Les seves actuacions no han estat diferenciades ni quantitativament ni qualitativa de les que fan amb escoles i instituts.

Amb els *Serveis Socials* la coordinació l'estableix l'educadora social. Ella és qui redacta l'informe on figuren les dades sociofamiliars i escolars del noi/a que accedeix a l'EBE, les relatives al procés migratori i registra les intervencions que es fan amb les famílies. Ella també facilita el contacte de les famílies amb el Servei.

Amb els representants de les *escoles públiques i concertades de la ciutat*, les educadores de l'EBE hi tenen contacte en les diferents comissions d'escolarització a l'OME, on decideixen de forma conjunta l'escola a la qual es deriven els nois i noies de l'EBE.

b) L'àmbit dels joves de 16 a 18 anys

Malgrat el suport i l'orientació que s'ha donat des del recurs a nois/es d'entre 16 i 18 anys es posa de manifest la vulnerabilitat en la que es troben aquests joves i la manca de recursos – i menys encara reconeguts socialment - que puguin afavorir els seus processos d'integració social.

Les professionals de l'EBE han intentat analitzar el cas, orientar i donar suport al jove i a la família per trobar una sortida educativa ajustada a les seves necessitats. En alguns casos s'ha ajudat a tramitar els documents per a realitzar les homologacions d'estudis realitzats al país d'origen, s'han efectuat acompanyaments a centres on es realitza orientació laboral (Mas Carandell), s'ha informat sobre les possibilitats de seguir estudis postobligatoris, s'ha gestionat la matriculació d'algun jove a PQPI o a cursos de formació ocupacional (a Mas Carandell i a la OTG) i s'ha gestionat la incorporació d'aquests menors en activitats del Pla d'entorn i, específicament, en cursos de català.

c) El període estival

Estava previst que el mes de juliol els infants anessin a algun dels casals d'estiu del municipi, amb beca de Serveis Socials. Les beques no han estat possibles i per això s'ha considerat adient la possibilitat de realitzar activitats de l'àmbit del lleure dins dels propis EBE i, de forma puntual que els nois i noies participessin en algunes activitats ciutadanes, o finalment un casal lingüístic que es va organitzar al mes de juliol, per a tots els infants i joves que havien passat pels EBE. Al mes de juny i juliol al curs 2008-09 van arribar 20 infants i joves, i 22 més encara no havien finalitzat la seva estada als EBE, per tant com a mínim 44 infants i joves van participar de les activitats d'estiu.

Cal considerar que, per una banda, la relació que s'estableix entre el funcionament de recurs i el calendari escolar posa de manifest la seva vessant escolar en detriment de la seva vessant social i de lleure associat a l'estiu. D'altra banda, que la situació d'aquests nois/es en el mes de juliol i el fet que no hi hagués partida pressupostària per la seva incorporació als casals d'estiu de la ciutat fa palesa la definició progressiva del recurs a mesura que van sorgint les necessitats.

6. Resultats. De l'EBE als centres: Trajectòries dels infants, joves i famílies

En aquest apartat analitzem els processos de transició dels infants, joves i famílies des de l'EBE als centres de les dues ciutats; Vic i Reus, que són el context d'estudi.

Obrim l'apartat, fent una breu introducció del marc d'actuació que desplega el Pla LIC, perquè orienta les actuacions en els centres educatius pel que fa a l'acollida escolar. A continuació, en l'apartat 6.1 fem una breu descripció dels circuits d'incorporació dels infants i joves nouvinguts a Vic i a Reus des de l'EBE fins al centre i descrivim els processos de recepció dels nous alumnes als set centres de les dues ciutats.

A l'apartat 6.2 recollim les percepcions i valoracions que elaboren els centres educatius, els infants i joves, i les seves famílies respecte als processos de recepció amb la intenció d'oferir elements d'anàlisi en relació al paper de l'EBE en els processos d'acollida que cada centre organitza. Per acabar, en el punt 6.3, proposarem una tipologia on es recullen les tendències copsades en els centres pel que fa als diferents models de recepció de l'alumnat nouvingut.

Elements claus del Pla LIC

En primer lloc cal remarcar que el curs 2004-05 el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya va posar en marxa el *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (Pla LIC)* amb l'objectiu d'assegurar l'èxit educatiu de tot l'alumnat i garantir la cohesió social davant d'una realitat social i escolar complexa caracteritzada per: la incorporació a l'escola d'alumnat procedent de la immigració, l'aparició de noves formes d'exclusió i marginació i la insuficient normalització de la llengua catalana. El Pla planteja que "Els centres docents han d'assumir l'acollida i la integració de l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació al sistema educatiu com una tasca bàsica i fonamental. Aquesta és la nova exigència educativa i social comuna a tots els països que formen part de l'Europa del benestar. Així mateix, els centres han de posar en marxa estratègies pedagògiques que atenguin les necessitats específiques d'aquell alumnat amb risc de marginació. Cal que l'escola converteixi aquests reptes en una oportunitat de millora de tot el sistema, que respecti la diversitat i que garanteixi la igualtat de totes les persones." Amb aquests objectius el Pla LIC proposa l'èxit educatiu per aconseguir la cohesió social. Aquest èxit educatiu inclou l'èxit personal, el social, l'acadèmic i el laboral.

El Pla LIC desplega tres línies principals d'actuació:

La promoció de **centres acollidors**, que vetllin per l'èxit escolar de tot l'alumnat, coherent amb els usos lingüístics i per a l'educació intercultural.

La creació d'**aules d'acollida** per respondre a les necessitats emocionals, curriculars i lingüístiques de l'alumnat nouvingut.

El desenvolupament de **Plans Educatius d'Entorn** com a resposta comunitària a les necessitats educatives que van més enllà de l'àmbit escolar.

Així doncs cal entendre les aules d'acollida dins el marc més ampli que defineix el Pla LIC. L'aula d'acollida esdevé “un recurs, una estratègia organitzativa i metodològica per atendre l'alumnat nouvingut quan arriba al sistema educatiu a Catalunya” (Generalitat de Catalunya, 2009: 7). Aquest recurs té encomanades dues funcions: assegurar una **vinculació emocional positiva** del nou alumne al centre (que se senti ben atès i valorat) i oferir les eines necessàries per al seguiment del procés d'ensenyament - aprenentatge, de forma ordinària. Això significa d'una banda un **currículum adaptat** i de l'altra “iniciar l'**aprenentatge intensiu de la llengua catalana** per ajudar a passar del llenguatge comunicatiu al llenguatge acadèmic cosa que ha de facilitar, a la vegada, l'accés al currículum ordinari.” (Generalitat de Catalunya, 2009: 8)

Per aconseguir aquests objectius es realitza proposa l'elaboració del Pla Individual Intensiu (PII)²⁷. Tot i això cal tenir en compte que, segons el que estableix el Pla LIC, l'aula ordinària és l'espai de referència de l'alumne i, per tant, desenvolupar el pla individual no només és tasca del tutor de l'aula sinó també de la resta de professorat i comunitat educativa. L'alumne/a ha de formar part del seu grup natural i realitzar com a mínim la meitat d'hores lectives a l'aula ordinària. L'aula d'acollida és un recurs del qual l'alumnat pot disposar durant un màxim de dos anys. Esdevé un espai on pot fer un procés d'ensenyament-aprenentatge personalitzat i, per tant, cal que s'hi treballi en grups reduïts, no sobrepasant els 12 alumnes de forma simultània a l'aula.

Segons el Pla LIC, les aules d'acollida esdevenen espais de trànsit cap a l'aula ordinària en centres que plantegen la rebuda de l'alumnat i les famílies des d'una perspectiva global: “L'existència d'una aula d'acollida no ha d'anar en contra del principi que és el centre educatiu el responsable de l'acolliment, de la planificació de l'itinerari educatiu i del seguiment del procés d'aprenentatge de l'alumnat nouvingut. Per tant, s'han d'activar tots els recursos personals, didàctics, metodològics i organitzatius del centre per tal de garantir l'èxit escolar i la igualtat d'oportunitats” (Generalitat de Catalunya, 2009: 7) . Des d'aquest marc pretenem situar el trànsit de l'EBE com a recurs cap als centres en relació a la vinculació que nois i noies tenen amb l'aula d'acollida dels centres.

²⁷ Segons el Pla per a la Llengua i Cohesió Social, que regula el funcionament de les Aules d'acollida, el Pla Individual Intensiu (PII), “és un document que recull el recorregut que fa l'alumne/a des que s'incorpora al centre educatiu, a l'aula d'acollida, fins que s'incorpora totalment a l'aula ordinària. És un document procedimental que recull la informació inicial que tenim de l'alumne (entrevista amb la família, proves d'avaluació inicial i documents de l'escolarització prèvia) i la resposta educativa que se li ofereix.” (Documents Espai LIC, Annex 1: Aula d'acollida, p.13. [en línia: http://www.xtec.es/lic/intro/documenta/annex1_aules_nov_09.pdf]

6.1 Els circuits d'incorporació als centres.

Quan la Comissió d'Escolarització assigna un centre als infants i joves nous, després d'una estada a l'EBE, d'una durada entre tres i cinc setmanes²⁸, s'inicia el circuit d'incorporació als centres que detallem a continuació. Aquest circuit presenta algunes característiques pròpies a Vic i Reus.

6.1.1 El circuit d'incorporació a Vic.

El procés d'incorporació dels infants nous als centres després de l'estada a l'EBE de Vic, durant els cursos 2008-09 i 09-10, segueix els passos següents:

Informació de l'arribada d'un nou alumne al centre a través de les mediadores.

Primera trobada al centre on alumne, família, mediadores i personal del centre (divers en funció de l'escola o IES: coordinadora pedagògica, LIC, tutora de l'aula d'acollida o de l'aula ordinària) fan el traspàs de l'informe de l'EBE al centre. Aquest informe el porten les mediadores i el rep la persona designada per l'equip directiu de cada centre. Realització de la matrícula de l'infant al centre.

Primer dia d'escolarització de l'infant o jove al centre educatiu. L'infant nou va a l'aula ordinària on és rebut per la seva classe. Després va a l'aula d'acollida on també és rebut pels grup d'alumnes que hi assisteix.

Aplicació de noves proves de nivell d'acord amb els temaris i currículum del centre.

Pla de treball conjunt entre l'aula d'acollida (on s'hi està un nombre limitat d'hores) i l'aula ordinària. Hi ha un treball conjunt pel que fa a: horaris, matèries, nivell, tasques, deures, etc.

Seguiment de l'evolució de l'infant per part de la tutores de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària. Sistemàticament i de forma periòdica (cada mes, cada trimestre, etc.) es reassignen les tasques i els horaris de l'infant a l'aula d'acollida en funció de la seva evolució i estretament relacionat amb el Pla Individual Intensiu.

Plena incorporació de l'infant o el jove a l'aula ordinària.

6.1.2 El circuit d'incorporació a Reus.

A Reus, el procés d'incorporació al centre escolar dels infants és molt similar al del curs 2008-09 tot i que s'han fet alguns canvis que detallem a continuació:

Després dels primers 15 dies que l'infant/jove assisteix a un dels EBE, la Comissió d'escolarització li assigna centre i, per tant, ocupa una plaça vacant abans d'haver finalitzat l'estada als EBE.

²⁸ Exceptuant els infants que han arribat després de la darrera comissió d'escolarització del curs i no s'han incorporat fins al setembre.

Les directores de l'EBE comuniquen a l'escola la incorporació del nou alumne/a, tot i que encara trigarà uns 15 dies a arribar. En aquest període que l'infant encara és a l'EBE es planifica la primera trobada. També es traspassa la informació als assessors LIC perquè coneguin la seva arribada abans que es produeixi. Això també permet vincular l'infant o jove o les seves famílies a les activitats extraescolars, proposades pel Pla d'entorn, que ofereix el seu "futur" centre.

Els infants i joves continuen a l'EBE entre 3 i 5 setmanes, aproximadament. Quan es considera que ja ha assolit els coneixements bàsics que són responsabilitat de l'EBE, es fa l'avaluació final i es prepara l'informe de traspàs al centre educatiu.

Quan l'infant o jove finalitza l'estada a l'EBE s'incorpora al centre. El circuit segueix un procediment similar en la major part dels casos. El moment d'arribada al centre s'acorda amb cada EBE, amb l'escola o institut del nou alumne, i amb l'equip d'assessors LIC.

La directora de l'EBE es posa en contacte amb el centre i acorda una reunió amb el/la tutor/a d'aula d'acollida, o bé amb algun membre de l'equip directiu del centre, o el referent que l'escola assigni per a l'acollida del nou alumnat. A la primera reunió també hi pot assistir l'assessor LIC referent del centre. Aquesta reunió serveix per fer un traspàs de la informació que l'EBE té sobre el noi/a i la família i es lliura l'informe que l'EBE ha fet.

El mateix dia o un altre, la directora de l'EBE acompanya l'alumne al nou centre. En alguns casos li presenta els nous referents educatius (tutor d'aula d'acollida, tutor d'aula ordinària, depenent del centre). Les directores dels EBE s'encarreguen de realitzar la matrícula administrativa dels infants i joves que s'incorporen, sempre amb cita prèvia i en companyia o no de la família de l'alumne.

A partir d'aquell moment l'alumne assisteix de forma ordinària al nou centre. Cada centre organitza el procés d'acollida de forma autònoma.

Des del curs 2009-10, al cap d'un mes de la incorporació de l'alumne al centre, es reuneixen el tutor/a de l'aula d'acollida, el coordinador/a LIC assignat al centre on assisteix i la directora de l'EBE. Aquesta reunió té l'objectiu d'establir vincles entre els EBE i els centres per fer un seguiment de l'alumnat que s'incorpora i poder avaluar el pas per l'EBE de cada infant i jove amb la intenció de millorar els processos.

6.1.3 Els centres educatius de Vic i Reus i el procés d'acollida

L'anàlisi dels processos d'acollida en els centres s'ha fet a partir de la selecció d'una mostra i el posterior treball de camp.

En aquest apartat fem una breu descripció dels set centres, quatre de Vic i tres de Reus, que han format part del treball de camp amb l'objectiu de copsar alguns elements clau del plantejament educatiu i del funcionament de les escoles que tenen repercussions en l'organització de la recepció de l'alumnat nouvingut i llurs famílies.

El Centre 1

El Centre 1 és un centre públic d'educació infantil i primària de Vic. Aquest centre treballa per atendre la diversitat a les aules i fora d'aquestes, a partir de la tasca diària i també d'algunes activitats puntuals. El fet que el centre fos anteriorment una escola rural possibilita que les mestres i els mestres que ja eren a l'escola tinguin coneixement d'estratègies organitzatives i didàctiques per a treballar els diversos nivells d'aprenentatge a l'aula.

L'aula d'acollida del centre 1 reuneix alumnes de tots els cursos de primària i de parvulari. A diferència d'altres escoles van considerar necessari treballar també amb els infants nouvinguts més petits perquè, en ser una escola d'una línia, podien destinar dues mestres a l'aula d'acollida. Fins l'any passat, una de les mestres es dedicava a l'aula d'acollida a mitja jornada i l'altra a jornada completa. Una d'elles treballava amb els infants de parvulari, primer i segon de primària i l'altra amb la resta de nivells. Actualment però, només hi ha una mestra que treballa amb els infants més grans tot i que fa algun suport als més petits. Els nivells estan barrejats i a la classe de l'aula d'acollida hi ha infants dels diferents cursos. El nombre d'hores depèn de cada infant i de les hores disponibles de la mestra de l'aula d'acollida. Aquestes hores es pacten entre la mestra de l'aula ordinària i la de l'aula d'acollida.

Organització del temps

Com ja hem esmentat anteriorment, els infants assisteixen a l'aula d'acollida les hores que tant la mestra de l'aula ordinària com la mestra de l'aula d'acollida acorden. El temps d'estada mitja a la setmana es situa al voltant d'unes vuit hores. L'aula d'acollida funciona tan al matí com a la tarda. Les assignatures que treballen són Català i Matemàtiques a través d'expressió, comprensió lectora, dictat, problemes i càlcul. Intenten que l'infant assisteixi a l'aula d'acollida les hores en què a l'aula ordinària es treballen aquestes àrees. Per això, abans que l'infant arribi al centre es pacten les hores entre les dues mestres. Cada infant treballa segons les seves possibilitats i dins l'aula d'acollida sovint hi ha infants que treballen amb nivells diferents.

Metodologia, materials i recursos

A l'aula d'acollida es treballa de forma oral però també de forma escrita amb els llibres

de text de l'escola. Cal dir però que el llibre de text dels infants que assisteixen a l'aula no depèn del curs que se li assigna sinó del nivell que té l'infant. És a dir, un infant que per edat assisteix a cinquè de primària, pot tenir un llibre de segon de primària si les seves necessitats ho demanen. Per tant, a l'aula ordinària hi ha infants amb llibres de text de nivells diferents. Utilitzen el material que els ofereix el Departament d'Educació per a les aules d'acollida de Catalunya. La tutora de l'aula d'acollida també té diversos dossiers que ella mateixa ha preparat amb vocabulari bàsic, per als infants que acaben d'arribar i necessiten iniciar-se en aquest vocabulari.

La conversa es treballa de manera informal. Per exemple, la mestra els demana com ha anat el cap de setmana o què van fer la tarda anterior. Aquestes situacions es duen a terme a través dels jocs que realitzen i amb totes les converses que puguin sorgir de manera espontània.

La mestra utilitza sovint els jocs per a acabar d'assimilar tot el què anteriorment s'ha treballat. Els infants treballen amb jocs del lloc web del Departament d'Educació i d'altres que la mestra els ensenya. Si els infants han acabat les tasques sovint ella els deixa temps lliure amb l'ordinador.

Les relacions mestre-alumnes

La relació dels alumnes amb la tutora d'aula d'acollida és de confiança. Els infants se senten més segurs en un entorn on hi ha menys alumnes, on troben que les tasques s'adapten més al seu ritme i on hi ha més possibilitats de sentir-se acompanyat. Un dels nois entrevistats explica la vinculació que té amb l'aula d'acollida i la compara amb l'aula ordinària:

"M'agrada més estar amb la tutora de l'Aula d'Acollida. La R. (mestra de l'Aula d'acollida) sap què faig. Aquí tots fem servir el mateix llibre semblant. A la classe (aula ordinària), el meu és diferent de tots els altres. A la classe seiem tots separats, i m'agrada més seure tots junts com aquí (aula d'acollida)".
(Alumne centre 1)

La consciència de grup dins de l'aula d'acollida no és molt estable perquè no coincideixen sempre amb els mateixos companys. L'estada a l'aula d'acollida està estretament condicionada pels aprenentatges que van assolint i per l'entrada de nous infants a l'aula.

L'organització de l'acollida

El centre té una especial cura de l'acollida dels infants. Fins i tot una mestra considera una mica exagerat el protagonisme que arriben a tenir dins de l'aula ordinària. El centre dedica esforços i recursos a realitzar activitats educatives orientades a l'acollida. El professorat ho valora amb diferents matisos:

L'acollida al centre és molt bona. Sembla que a vegades ens oblidem dels infants d'aquí. Quan arriba un infant es treballa molt el seu país, s'expliquen contes del país, es fan dinars de cada país,... L'acollida ja no es pot millorar més en aquesta escola." (Tutora Aula Acollida centre 1)

"En aquesta escola es cuida molt l'acollida i els infants ja estan acostumats a rebre companys nous. Però l'adaptació depèn molt dels infants, de les seves habilitats emocionals i socials." (Direcció centre 1)

En el treball educatiu amb les famílies es planteegen diferents tipus d'activitats per a què se sentin acollides. Alguns exemples són: la realització de tallers de cuina del món i la publicació del llibre amb la col·laboració de la cuina del centre i la cooperativa que s'encarrega del menjador. Al llarg de l'any es realitzen altres tallers com el de la construcció del cap del drac per Sant Jordi o cursos de català en els quals participen les famílies que hi estan interessades.

L'AMPA de l'escola desenvolupa una iniciativa per promoure l'acollida de les famílies novingudes: Famílies voluntàries de l'AMPA dinamitzen un espai d'informació a un centre cívic els divendres de 19:00 a 20:00 per atendre totes les famílies novingudes que tenen algun problema. Des del curs 2009-10 s'han incorporat al projecte de Famílies-Guia que l'EBE, conjuntament amb el PEE i el PEC, impulsen per apropar les famílies novingudes a l'escola amb l'acompanyament d'alguna família que ja coneix el funcionament del centre. Es tracten temes com: les activitats escolars, les excursions, l'aclariment de dubtes, la participació en diferents activitats de l'escola, etc.

La coordinació entre la tutora d'aula d'acollida (AA) i les de l'aula ordinària (AO) s'organitza de manera que pugui aplicar-se amb eficiència el Pla Intensiu Individual de cada alumne tal i com exposa una de les tutores del centre:

"Les tutores de l'AA i l'AO fan un seguiment conjunt del treball que fan els infants a l'AA i a l'AO, i per tant, la tutora de l'AO coneix bastant tot el que l'infant treballa amb la tutora de l'AA. A més, ens trobem per a fer els plans individuals i per definir els objectius a assolir amb aquests infants, que anem revisant al llarg del curs i que analitzem al final del curs escolar" (Tutora Aula Ordinària centre 1)

Hi ha una aposta organitzativa de l'escola per poder dur a terme aquesta coordinació tal i com especifica la directora del centre:

"Augmenten cada any les coordinacions amb els mestres. La tutora de l'AA té les hores lliures per a coordinar-se amb totes les tutores del centre que tinguin infants a l'AA." (Direcció centre 1)

L'aula ordinària

Quan l'infant nouvingut s'incorpora a l'aula ordinària compta amb l'acompanyament d'un company tutor:

"El nen de seguida entra a l'aula i se li adjudica un company-tutor/a [...] Les tasques són: ensenyar l'escola i els hàbits i fer entendre el què diu la mestra. Aquest company es va canviant" (Tutora Aula Ordinària centre 1)

Altres estratègies de la mestra consisteixen en integrar-los dins d'equips diferents en els treballs en grup:

"Sempre busco estratègies perquè els infants nouvinguts es barregin amb els altres infants. A l'hora de fer treballs en grup els separo sempre, quan reestructuro les taules de la classe els canvio de companys". (Tutora aula acollida centre 1)

L'adaptació curricular d'aquests infants es fa amb el seguiment de tasques d'aprenentatge en llibres de text diferents:

"Quan arriben no se'ls adjudica els llibres del curs que començaran sinó que se'ls dona els llibres del nivell que tenen. Per tant, hi ha el nivell propi de la classe i els altres infants que treballen amb llibres de diferents nivells, en matemàtiques i llengua." (Direcció centre 1)

La tutora d'aula ordinària planteja dubtes en relació a la tasca d'aprenentatge de la llengua catalana per part dels infants. En canvi veu que té més sentit en el treball que es pot fer des de l'EBE amb les famílies:

“Jo invertiria més persones i més aules d'acollida a les escoles. I que l'EBE fos per a les famílies.”
(Tutora aula ordinària centre 1)

Aquest plantejament és corroborat per la tutora de l'aula d'acollida quan afirma que els infants arriben més tranquils i les famílies més situades:

“En canvi ara, el nen no es troba tan perdut, saben contestar algunes preguntes, no se senten tan angoixats. I les famílies coneixen molt més la situació, més predisposades i mentalitzades” (Tutora aula d'acollida centre 1)

Tot i que ella mateixa també fa l'afirmació següent: *“El treball amb famílies és problema de cada escola, no de l'EBE”*.

El centre 2

El centre 2 és un centre privat concertat religiós de tres línies d'educació infantil, primària i secundària a Vic. El centre explicita la voluntat d'atendre la diversitat com un principi que articula la pràctica del centre. L'escola mostra preocupació per atendre tots els infants i no només aquells que presenten més dificultats. El fet de tenir un suport educatiu com és l'aula d'acollida permet que la tutora d'aula d'ordinària es pugui dedicar més a tot el grup classe. Els recursos per atendre la diversitat són valorats com a suports que ajuden als infants amb més problemes d'aprenentatge mentre que la resta d'infants pot seguir el desenvolupament del currículum ordinari.

L'aula d'acollida funciona com un taller de llengua catalana. Acull l'alumnat nouvingut des de 4t de primària a 4t d'ESO. Els grups s'organitzen segons el curs escolar en el que es troben. La decisió sobre el nombre d'hores setmanals que cada alumne assistirà a l'aula d'acollida es decideix segons el temps que fa que ha arribat i el nivell de lectoescriptura i de comprensió. Cada grup té el seu horari. Fan un mínim de tres i un màxim de cinc hores setmanals. La llengua vehicular és el català. Es treballa la llengua oral perquè la tutora verbalitza tot el que fan, llegeix en veu alta les preguntes que ells no entenen i deixa preguntes obertes perquè ells responguin.

Organització del temps

Els que hi van tres h/setmana treballen comprensió oral, lectura i fan un dossier de lectoescriptura. Els que hi van quatre hores a la setmana hi afegeixen una hora de conversa. I finalment, els que hi van cinc, fan una hora de jocs o de TIC. Als alumnes nouvinguts se'ls ofereix la possibilitat d'utilitzar diccionaris o llibres de suport per tal de comprendre i poder-se comunicar. S'imparteix només llengua catalana i en algunes ocasions (poques) es destina un temps a fer deures d'altres assignatures. Cada grup treballa els continguts que corresponen al seu nivell, amb els suports necessaris i adaptats.

Metodologia, activitats i recursos

La major part dels materials i recursos que es fan servir són els de l'espai LIC. Els grups que hi van cinc hores (que són els que fa menys temps que han arribat) treballen el vocabulari bàsic d'objectes, animals, contextos, oficis, etc. El dossier que fan servir es complementa amb material gràfic de suport o buscant informació a l'ordinador. La forma de treballar varia: en grup, per parelles o bé individual. El grups que hi van quatre hores, se centren més en la pronunciació. Es complementa amb audicions per conèixer i poder imitar els sons. Els grups que fan tres hores i, per tant, ja tenen un nivell bastant més alt, treballen les diferents formes de text i els diferents gèneres literaris.

El grup de primària i els que acaben d'arribar a l'aula d'acollida treballen la comprensió oral amb activitats del lloc web Edu365: escolten converses i responen les preguntes corresponents. Pel que fa a la lectura, el grup de primària, sol utilitzar un recull de lectures seleccionades per la tutora, moltes d'elles extretes de la revista *Cavall Fort*.

Els dos grups d'ESO, que fan entre tres i quatre hores, treballen la comprensió oral i la lectura amb el projecte "Voltem pel món" de l'XTEC. Aquest projecte s'adreça a alumnes de les aules d'acollida d'arreu de Catalunya. Cada mes es proposa una activitat que fan tots els grups i després es penja perquè tothom hi tingui accés. També hi ha un xat obert on es poden comunicar i veure els diferents treballs que s'han realitzat. Els de tercer i quart, també utilitzen un llibre de català fàcil per reforçar i complementar la lectura.

Els grups que fa menys que han arribat utilitzen un material preparat i pensat per a l'aula d'acollida per practicar els diàlegs més bàsics. Normalment intervé la tutora tot i que en algunes ocasions ella escolta i deixa que el diàleg flueixi entre ells. La conversa es treballa de manera informal a partir de temes com el Nadal o les vacances.

Els jocs s'utilitzen per complementar algunes activitats o motivar l'inici d'una de nova. Entre els diferents jocs trobem els de taula per treballar el llenguatge, el memori, el "qui és qui", el telèfon, el "veig veig", etc. Pel que fa a les TIC, s'utilitza l'ordinador per complementar activitats o realitzar-ne d'altres que trenquin la monotonia

Les relacions mestre-alumnes

La relació dels alumnes amb la tutora d'aula d'acollida es basa en la confiança, igual que en el centre 1. En diferents situacions els alumnes demanen a l'aula d'acollida com encarar alguns treballs i en altres moments ells mateixos expressen que a l'aula d'acollida senten que tenen més ganes de parlar en català que a l'aula ordinària.

L'organització de l'acollida al centre

La Coordinadora Pedagògica del centre planteja la importància que els grups siguin diversos i, per tant, que els infants nouvinguts es reparteixin entre tots els grups:

“Es procura que els grups siguin heterogenis, intentant que el perfil dels nens/es nouvinguts/des encaixin dins el perfil del grup classe. Aquesta decisió es pren entre la coordinadora de secundària i l'equip de curs corresponent en funció de l'informe i de la sensació que s'han endut de la primera rebuda. Afirma que hi ha un pla d'acollida específic de centre però que en funció de l'infant o jove que arriba es modela d'una o altra manera” (Direcció centre 2)

Aquesta heterogeneïtat, ben valorada per la direcció del centre, no és del tot compartida per les tutores de les aules ordinàries quan plantegen la següent preocupació:

“Abans el grup era molt més homogeni i tot i que el grup heterogeni és una riquesa aquesta diversitat de nivell i nacionalitats fa que sigui més difícil unir un grup per anar tots a la una”. (Tutora aula ordinària centre 2)

Les mestres viuen la dinàmica d'aula amb frustració a causa dels multinivells que hi ha. Aquests fan que molts alumnes necessitin adaptacions, cada una diferent, a més de tot l'altre grup classe que també presenta les pròpies necessitats. Això fa que s'adonin de la complexitat d'arribar a tothom i ho visquin amb angoixa i frustració pel fet de saber que els alumnes que més atenció necessiten moltes vegades són els que acaben treballant de forma més autònoma a partir del material adaptat que van fent mentre el grup general segueix un altre llibre.

L'aula d'acollida, segons la coordinació del centre, permet que el professorat de l'aula ordinària estigui informat en tot moment del nivell d'aprenentatge de l'alumnat nouvingut:

“La relació és molt bona i l'AA dóna certa tranquil·litat als professors de l'Aula ordinària. L'Aula d'Acollida és un reforç molt important per l'Aula Ordinària, ja que té un control més concret dels aprenentatges que va fent l'infant, i vetlla pels continguts que aquest ha d'anar adquirint al llarg del seu procés. Per això, es procura fer un treball conjunt mitjançant el traspàs d'informació. D'aquesta manera l'Aula Ordinària sempre sap a quin nivell està l'infant.” (Direcció centre 2)

La tutora de l'aula d'acollida percep les relacions entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària de maneres diferents entre el professorat de primària i el de secundària:

El vincle que hi ha és positiu tot i que el concepte és diferent a primària que a secundària. A primària es concep com un recurs més perquè els alumnes s'integren a l'aula ordinària amb més facilitat. En canvi a secundària, alguns professors no només el consideren com un recurs positiu pels alumnes sinó que ells també l'utilitzen per poder adaptar alguns materials i demanar opinió sobre algunes activitats amb la finalitat que aquell alumne també pugui seguir i estar dins l'aula ordinària”. (Tutora aula acollida centre 2).

El centre és conscient de la importància que té el treball amb les famílies de totes les procedències i condicions socials. A l'escola, per iniciativa d'un grup de mares, es va iniciar el projecte “Mares enllaç” que actualment ha esdevingut una associació. El projecte es desenvolupa progressivament (actualment de P3 a 4rt. de primària) i consisteix en la creació d'un triangle de comunicació a cada aula entre una mare “autòctona”, la mestra i una mare de família nouvinguda per assegurar que aquesta pot traslladar totes les informacions a la resta de mares nouvingudes. Els darrers cursos el grup de mares enllaç organitza classes d'alfabetització de mares i tallers de reforç escolar per als alumnes amb dificultats. També han impulsat, durant el curs 2009-10, un projecte de voluntariat amb estudiants de la UVIC que han participat en el procés d'adaptació dels infants a parvulari i en les classes d'alfabetització i tallers de reforç.

El Centre 3

El Centre 3 és un institut públic de Vic que compta actualment amb 1200 alumnes i 105 professors. Té quatre línies d'ESO i dues línies de Batxillerat (Humanitats i Ciències socials així com Ciències i Tecnologia). El mateix centre compta amb sis

cicles formatius de Formació Professional de grau mitjà, amb 10 cicles formatius de Formació professional de grau superior i amb un curs de preparació de les Proves d'Accés als cicles formatius professionals. A banda de l'oferta esmentada, en el centre duen a terme projectes com "Qualitat i millora" (programa que té la finalitat de garantir la qualitat a través de diferents protocols que segueixen els diferents estaments de la comunitat educativa: direcció, professorat, famílies, alumnat i professionals d'administració i serveis), "Qualifica't" (programa adreçat a persones majors d'edat sense titulació acadèmica que possibilita assolir una titulació de grau mitjà sense renunciar a la feina; permet combinar l'estudi i la feina amb un pla de treball personalitzat i el compromís de l'empresa de flexibilitzar els horaris laborals), "Erasmus" i intercanvis amb altres escoles. Aquests projectes el fan mereixedor del reconeixement del Departament d'Educació.

L'aula d'acollida és considerada un recurs que permet accelerar i alhora facilitar la inserció dels alumnes nous a la vida diària del centre. A l'aula d'acollida hi assisteixen tots els alumnes nous que desconeixen el català, la llengua vehicular del centre. El nombre d'hores d'assistència a l'aula d'acollida es decideix segons la capacitat de comprensió del català de cada alumne. El nombre d'hores oscil·la entre sis i nou a la setmana i el màxim que és la totalitat de la jornada (exceptuant les hores que a l'aula ordinària es realitza matemàtiques i educació física). Habitualment, durant el primer any, la majoria realitzen la segona opció: *"Els infants quan arriben a l'Institut van a l'aula d'acollida excepte a l'hora de fer algunes assignatures (matemàtiques, educació física...) que les fan a l'aula ordinària."* (Direcció centre 3). El tutor de l'aula d'acollida és qui valora el nivell de comprensió de català de cada alumne i quan es considera que és suficient per comprendre els continguts de l'aula ordinària, els tutors de les dues aules acorden disminuir el nombre d'hores a l'aula d'acollida. Sempre es prioritza que l'alumne passi el màxim d'hores a l'aula ordinària.

Els alumnes, malgrat que no es considera la millor opció, s'agrupen en funció del curs perquè així ho determina la llei: *"Al centre i també a l'aula d'acollida els alumnes s'agrupen per edat, perquè així ho marca la llei"*. En canvi es considera que si es poguessin agrupar per nivells *"potser salvaríem més alumnes"*. (Direcció centre 3). Aquest condicionant, juntament amb la matrícula viva i els nivells d'aprenentatge de cada alumne, provoquen readaptacions constants dels horaris. Això vol dir que a vegades en una mateixa hora assisteixen alumnes a l'aula d'acollida de diferents cursos i de diferent ritme d'aprenentatge de català. Les hores que l'alumne assisteix a l'aula d'acollida es determinen de forma individual i en estreta relació amb el nivell d'aprenentatge de català. En un primer moment, a l'aula d'acollida només es realitza l'ensenyament i aprenentatge del català, tant en forma oral com escrita, amb preguntes sobre temes llegits i exercicis en els quals responen les preguntes per escrit i a través del diàleg i del reforç escrit a la pissarra.

Organització del temps

La docència de l'aula d'acollida és un treball compartit entre diferents professionals del centre: una professional que hi dedica 15 hores setmanals, la coordinadora pedagògica del centre que hi dedica 9 hores i tres professionals que, aprofitant les coincidències entre un buit en el seu horari i el buit existent a l'aula d'acollida, cobreixen, entre els tres, les 9 hores restants. En cap cas s'obliga a realitzar docència a l'aula d'acollida sinó que és una proposta que els fa el centre per tal de quadrar tots els horaris i que cada docent, lliurement, decideix o no acceptar.

Tot i que els grups canvien constantment es procura que a l'aula d'acollida no hi hagi més de vuit alumnes simultàniament. Primerament es realitza l'aprenentatge de la llengua catalana però quan la tutora considera que l'alumne ja pot entendre altres conceptes s'introdueixen altres assignatures: *"Un cop la tutora de l'AA consideri que no necessita realitzar tantes hores de català, s'anirà introduint l'ensenyament del castellà i de socials"*. L'assignatura de socials a l'aula d'acollida l'assumeix, majoritàriament, la coordinadora pedagògica que també és la professora d'aquesta assignatura al centre. Quan els horaris ho permeten la tutora de l'aula d'acollida també n'assumeix una part.

Metodologia, activitats i recursos

A l'aula d'acollida disposen de diccionaris que els alumnes poden consultar lliurement i sempre que ho necessitin. La professora, per la seva banda, tradueix, si coneix la llengua, quelcom concret en la llengua materna de l'alumne quan aquest no comprèn allò que se li diu. Les ajudes entre companys amb llengua materna compartida també hi són presents: per exemple, dos infants del Panjab parlen en la llengua materna. Els alumnes realitzen tasques independents en funció del nivell que es trobin. Segons el nivell de l'infant es treballa amb un llibre corresponent al seu grup classe o un llibre inferior al seu nivell, tot i que l'inici és el mateix per a tothom:

"Quan arriba un infant, primer de tot treballen el vocabulari que han fet a l'EBE i segueixen fins i tot una mica la dinàmica de l'Espai, és a dir, realitzen fotocòpies d'omplir caselles, assenyalar amb fletxes,... quan la mestra ha comprovat el nivell que tenen, aleshores comencen a treballar en base a un llibre".
(Tutora aula acollida centre 3)

Molts dels materials que es fan servir a l'aula els ha creat la tutora tot i que també n'hi ha que han estat comprats pel centre. Explica que té molt material de creació pròpia i altre que el centre ha comprat.

A partir de la prova de nivell que la tutora de l'aula d'acollida realitza a cada alumne es defineix el Pla Intensiu Individualitzat. Cada una de les tasques que l'alumne realitza està estretament relacionada amb el nivell d'aprenentatge de cada un dels alumnes;

els que comprenen millor la llengua catalana realitzen comentaris dels textos que prèviament han llegit, uns textos del seu nivell o de nivell inferior en funció de cada cas. Entre els infants que fa més temps que hi són fan comentaris sobre la lectura i parlen entre ells, en moments puntuals, sempre sobre la lectura. Aquest llibre és sempre un llibre de text antic que ja tenia l'institut i que ara no fa servir o un llibre nou que compra l'institut. Segons el nivell de l'infant es treballa amb un llibre corresponent al seu grup classe o amb un llibre inferior al seu nivell. Els alumnes que acaben d'arribar centren la tasca en la lectura i la pronunciació de les paraules i en la comprensió del vocabulari. Sovint els alumnes de l'aula d'acollida comparteixen el mateix material però amb diferents nivells segons l'avaluació inicial i l'evolució que fan en la seva estada a l'aula.

Els llibres de coneixements, el llibres de lectura i les fitxes fotocopiades són la base del treball dins l'aula. Cada infant fa una cosa o altra en funció de les indicacions de la professora i, a vegades i a causa de material insuficient, els alumnes comparteixen els llibres:

“Els van fent els exercicis en el quadern, el llibre no el poden guixar ja que és del centre. Quan acaba d'explicar, comencen a fer lectura oral amb el llibre de català de segon. Els dos infants que fa poc temps que hi són també participen llegint, com que no hi ha llibres per a tots, comparteixen llibres.”
(Tutora aula acollida centre 3)

La mestra aprofita estones de lectura que fa en veu alta per introduir preguntes de forma oral i esperar que els alumnes les responguin. També és un moment útil per a reforçar coneixements. Intenta recollir qualsevol comentari o reflexió interessant que sorgeix i contextualitzar allò que s'està tractant (la paraula caçar, casar...; la diferència que hi ha segons la grafia que representi el so de la [s]).

A l'aula d'acollida, en un lloc difícilment accessible a primera vista, hi ha jocs específicament dissenyats per a l'aula. És un material que ha comprat el centre o que ha enviat el Departament d'Educació tot i que, per la seva ubicació i pel què s'ha observat, fa pensar que té un ús limitat en el dia a dia de l'aula. En un dels armaris que està tancat, hi ha diversos jocs propis de l'aula. En el mateix espai hi ha ordinadors pels alumnes tot i que no en fan un ús autònom sinó sempre supervisat.

La relació mestre- alumnes

La relació de les tutores de l'aula d'acollida amb els alumnes és molt propera. Les dues reconeixen que els fan una mica de mares i que a l'aula d'acollida troben una relació més propera que a l'aula ordinària:

“Aquí els deixem fer moltes més coses que si fossin a la classe. Aquí és possible perquè són pocs, a la classe amb 30 alumnes no t’ho pots ni plantejar”. (Tutora aula acollida centre 3)

La tutora busca maneres de mantenir la relació comunicativa fins i tot fora de les hores d'estada a l'aula d'acollida. Per exemple els dóna el seu correu electrònic perquè li envïïn els deures. La mateixa professora els fa comentaris, si escau, de la seva vida personal (dies que va a la piscina, menjar que fa la seva mare...) o també cerca la manera d'engrescar-los a fer activitats amb la resta de l'escola com ara: El dissabte 6 de febrer a la tarda – vespre els alumnes de l'aula d'acollida van a Barcelona al teatre TNC (sobraven entrades del grup que hi va i les han ofert als alumnes de l'aula d'acollida). La tutora, un cop arribin a Vic, els acompanyarà amb el seu cotxe a casa de cada un.

L'organització de l'acollida

Més enllà de l'aula d'acollida i estretament relacionat amb la preocupació que mostra el centre perquè els alumnes nous s'integrin de manera còmoda i tranquil·la va sorgir la figura de “l'alumne guia”. Conscients de la dificultat que suposa poder oferir una atenció persistent als alumnes nous exclusivament amb el professorat es va valorar la col·laboració dels alumnes com una oportunitat. El projecte de l'alumne guia consisteix en què un alumne de l'Institut de la mateixa edat i procedència que l'alumne nou es converteix en el seu referent durant el període d'adaptació:

“El problema lingüístic és el gran handicap amb tots els alumnes nous per això l'existència de “l'alumne guia” resulta clau.” (Direcció centre 3).

El centre pretén millorar les relacions amb les famílies sense fer distincions de cap tipus entre elles per la seva procedència o condició social. Per això estan estudiant quines mesures es poden dur a terme. Actualment realitzen diferents activitats com el programa d'Esport a l'Escola que demana a les famílies que acompanyin als alumnes a les activitats esportives; les Conferències adreçades a les famílies que es programen un o dos cops l'any; la Jornada de Portes obertes en la qual l'AMPA anima els pares a conèixer i participar de les activitats del centre. Un altre canal de comunicació fonamental amb les famílies són les entrevistes individualitzades que realitza el tutor. Cada família fa un mínim de tres entrevistes l'any amb el tutor. Es fan tantes entrevistes com l'alumne i la situació requereixin (a vegades fins i tot se n'han fet set mensuals). La direcció afirma que les entrevistes porten molta feina al professorat però que es valoren molt positivament. El centre admet que encara resta molt camí per recórrer en relació a les famílies però que tenen ganes de fer-ho cada cop millor.

El centre 4

El centre 4 és un centre d'educació infantil i primària de Vic que compta amb 340 alumnes, un 69% dels quals han nascut fora de Catalunya. En el Projecte Educatiu de Centre²⁹ l'escola es defineix com “un nucli radial d'una xarxa local i de barri que desenvolupa un treball comunitari per poder atendre totes les diversitats i retroalimentar-se per aconseguir una implicació dels alumnes, de les famílies i del conjunt de la ciutadania en totes aquelles manifestacions cíviques, culturals i socials que garanteixin un creixement en igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat, cadascú dins les seves possibilitats”. Aquest centre ha vist reconeguda la trajectòria en un seguit de premis que ha rebut al llarg del període 2008-2010.

Les actuacions prioritàries es centren en els següents punts:

- Detecció de necessitats per donar una resposta de qualitat a l'ensenyament, per marcar indicadors i per establir objectius de treball.
- Intervenció educativa del centre vinculada a l'entorn més immediat de l'alumne: la família.
- Estructura de treball integrat en base a la relació que establim amb la resta d'institucions i serveis externs a l'escola per tal de consolidar els canals de comunicació i definir els espais d'intersecció per trobar el valor que el projecte compartit té per a cada agent.
- Projecció de la llengua d'ensenyament d'ús i comunicació.

El treball comunitari que l'escola planteja té l'objectiu de garantir la funció social de l'escola que és l'assoliment de l'èxit educatiu de cada infant entès des d'una perspectiva global (acadèmica, afectiva, relacional i social) per assolir la transformació del context social i cultural més immediat.

Organització de l'aula

Els alumnes que assisteixen a l'aula d'acollida són dels cursos de 3r a 6è de primària. En el moment de fer l'observació, nou són els nens i nenes que acudeixen a l'aula d'acollida setmanalment i sis els mestres que passen al llarg de la setmana per l'aula. La tutora és qui coordina el treball de tots els mestres que intervenen. Fonamentalment a l'aula es treballa i reforça la llengua vehicular del centre i del municipi, el català, fent vocabulari, lectura, expressió escrita, biblioteca, informàtica, treball individual i comprensió lectora.

L'horari de cada infant es fa segons les característiques i necessitats. Es tracta d'un horari individualitzat i personalitzat segons el perfil de cadascú. Indistintament es

²⁹ Extret del lloc web del centre

realitzen classes al matí i a la tarda. És per això, que els horaris van canviant trimestralment, depenent dels nens i de les necessitats del centre.

El temps que passen a l'aula depèn també de les necessitats lingüístiques de cada nen/a, de la seva procedència, etc...La tutora d'aula d'acollida ho explica així:

“Per exemple, un infant que procedeix de l'Equador i que té el castellà com a llengua materna sovint l'aprenentatge del català li resulta senzill. Per contra els infants procedents de l'Índia presenten, en general, més dificultats en l'aprenentatge del català, i per tant, la presència d'hores a l'aula d'acollida serà superior.”(Tutora aula acollida centre 4)

Els grups de l'aula d'acollida es troben distribuïts per nivells i, simultàniament, s'agrupen un màxim de vuit alumnes tot i que la metodologia del treball individual també hi és present en els casos que és necessari un reforç superior. La durada de la sessió amb cada grup a l'aula oscil·la entre els tres quarts d'hora i una hora. Segons l'activitat que es realitzi flexibilitzen l'horari i augmenten el temps de durada de la sessió.

Metodologia

L'objectiu principal de l'aula d'acollida és el treball i el reforç del català. Cada nen/a compta amb el Pla Intensiu Individualitzat establert per la tutora de l'aula d'acollida en l'avaluació inicial que realitza a l'arribada de l'alumne, atenent a les necessitats específiques. A través d'aquest Pla programen i amb cada infant. La metodologia emprada és dinàmica, basada sobretot en situacions de comunicació real i quotidianes. Alguns exemples són: Visitar la biblioteca pública amb finalitats concretes (com treure'ns el carnet de la biblioteca? com utilitzar els ordinadors? quant temps puc disposar del material); Visitar l'estació de tren o autobusos per mirar els horaris; Anar a comprar encàrrecs que els fan les mestres del centre. Aquesta forma de treballar contextualitza el que s'ha practicat abans a l'aula i fomenta la seguretat de l'infant a l'hora de parlar català.

Organització

El centre té molt clar que la tasca d'acollida va molt més enllà de les accions que pot desenvolupar l'EBE durant l'estada dels infants i joves i les famílies en aquest espai. El centre compta amb dues educadores socials, a mitja jornada, contractades a través de la concessió d'un Pla d'autonomia de Centre, l'any 2006. La tasca principal de les professionals és la participació i vinculació amb les famílies. Cada dimecres organitzen sessions informatives sobre el funcionament del centre i el sistema educatiu a Catalunya. Les educadores socials tenen un paper rellevant a l'hora de establir relacions de les famílies amb el CAP, els Serveis Socials i altres recursos de la ciutat.

També dinamitzen activitats que interessin a les famílies i s'impliquen en el desenvolupament d'activitats a través de l'AMPA. La relació s'aprofita per a suggerir-los la participació, a través de l'AMPA, en el desenvolupament de les activitats incentivant la proximitat de l'entorn familiar amb l'escola.

Coordinació entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària

Tots els infants saben que sempre que sigui possible han d'estar a l'aula ordinària. El criteri bàsic per a passar a l'aula ordinària és la llengua. És a dir, una vegada domini l'idioma, el/la nen/a passarà a l'aula ordinària amb la resta de companys. Mentrestant, la tutora de l'aula ordinària i la de l'aula d'acollida es coordinen i porten a terme un seguiment de l'evolució de l'infant.

El Centre 5

El Centre 5 és un centre d'Educació Infantil i Primària de la ciutat de Reus que des del curs 2000-01 es va constituir com a "Comunitat d'aprenentatge". La filosofia, tal i com detalla el PEC, es basa en promoure la participació de tota la comunitat educativa (familiars, professorat, voluntaris, etc.) amb l'objectiu de potenciar l'aprenentatge dels nens i nenes sense excloure'ls de la societat de la informació. Les estratègies que s'apliquen per assolir l'objectiu són el treball amb grups interactius (més d'un docent a l'aula per treballar amb grups reduïts heterogenis) i un enfocament del currículum per projectes, entre d'altres.

El centre havia estat un puntal clau en un moment que el barri on s'ubica patia una situació d'alta marginació social i, per tant la població tradicional era població de classe obrera. Després d'un procés de reconstrucció urbanística del barri va canviar el tipus població del centre, passant a rebre famílies de classe mitjana que ja residien a la ciutat però que s'havien traslladat al "nou barri". Així, aquest centre no havia rebut alumnat d'origen estranger fins que es va fer l'ampliació de l'escola i es va transformar l'escola en una escola de doble línia. L'oferta de noves places escolars, especialment al cicle superior, ha fet que el centre hagi rebut bona part de l'alumnat nouvingut, sigui resident o no al barri.

La comunitat educativa ha viscut aquest fet com un gran canvi perquè s'ha proposat cohesionar el nou alumnat amb el que ja hi havia al centre i no separar els infants nouvinguts en un grup a part:

"Nosaltres som molt nous amb aquesta història, perquè no havíem tingut mai nouvinguts, i els pocs que havíem tingut fins a tercer, que són molt pocs, clar, és tot una bassa d'oli, s'integren bastant de pressa."

El problema ens ha estat que al doblar l'escola i fer l'obra n'han vingut de grans. I això sí que veiem que és un problema, per ells i pels nostres també, eh. És un xoc formar un grup, per exemple sisè, hem volgut mantenir-nos coherents amb la línia pedagògica i humana en el sentit de dir no podem fer un grup nostre i un grup de nouvinguts, hem d'agafar els nostres i un sí un no de la llista hem format dos grups, amb tots els grups que hem desdoblats amb els de quart i tercer el curs passat igual. Vam formar, vam partir el nostre i la gent nouvinguda van anar entrant un a cada grup, va ser així." (Direcció Centre 5)

Aquesta nova situació ha implicat també la incorporació a l'escola del recurs de l'aula d'acollida (des del curs 2009-2010).

L'entrada i primera acollida al centre la realitza la tutora de l'aula d'acollida. A través d'una visita al centre explica al nou alumne/a i a la família tota la informació que pot ser útil: espais, serveis que ofereix el centre (servei de menjador, activitats extraescolars pels alumnes i per a les famílies), horaris que farà l'alumne, material que cal que aportin, entre altres. La informació es complementa amb documentació traduïda en diferents idiomes. El mateix dia s'encarrega de presentar els nous referents de l'alumne, especialment el tutor de l'aula ordinària. Aquesta presentació-acollida la realitza independentment que l'alumne hagi assistit o no abans a un EBE. L'única diferència és que en el cas dels alumnes que arriben al centre després d'haver estat a un EBE, realitzen una reunió abans i després de la seva entrada al centre amb la directora de l'EBE i l'assessor LIC, com s'ha explicat a l'apartat 6.1.2.

L'aula d'acollida

L'escola disposa d'una tutora d'aula d'acollida que es coordina amb els tutors/es d'aula ordinària i amb la resta de professorat. La tutora de l'aula d'acollida és mestra en educació primària i ha rebut la formació complementària que s'ofereix des de l'assessorament LIC. Desenvolupa aquesta funció després que el curs passat, quan era tutora d'aula ordinària a primària, manifestés predisposició per exercir aquest rol.

Organització del temps i de l'espai.

Els horaris de l'alumnat de l'aula d'acollida i els de la tutora de l'aula d'acollida dins de l'aula ordinària es decideixen de manera consensuada entre la tutora de l'aula d'acollida i la resta del professorat, especialment el tutor/a de l'aula ordinària. Els horaris s'ajusten a les necessitats que s'observen en cada moment:

"I això sí, veuràs que tinc un horari que dius, atens molt a aquests però moltes vegades he hagut de fer canvis d'una setmana per l'altra, si uns fan un taller que requereix normalment em fan la petició de dir escolta M., no cal ni papers ni res perquè perdem temps, llavors fem molt el dia a dia, sovint els horaris

els canviem i la programació que tinc per una setmana pot ser que 'hagi de modificar.' (Tutora aula acollida centre 5)

L'equip directiu mostra una clara intenció d'utilitzar l'aula d'acollida com a suport a l'aula ordinària, per mantenir la línia pedagògica que es proposa el centre.

"Nosaltres a l'escola hem intentat que hi hagi el mínim de sessions, el que tampoc volem fer és un EBE aquí a dintre, vull dir no volem que l'aula d'acollida sigui un rovelló i es faci una cosa totalment aliena, perquè aquesta criatura pertany a un grup, no? Llavors intentem fer el mínim a fora i el màxim dins de l'aula amb el suport de l'aula d'acollida o altres mestres. Per exemple, a cicle superior anem a suposar, es fan activitats com l'activitat d'hort, la de laboratori, d'informàtica, les classes d'anglès, tot això es fa en grup partit, clar això també facilita, en grup partit facilita. Mai partim grups que no sigui per altra cosa que per ordre alfabètic eh, això també, no partim grups per nivell mai, sempre el que toca." (Direcció Centre 5)

L'espai de l'aula d'acollida és una sala petita, dotada de taules individuals agrupades en un racó, taulells, un armari i una pissarra. Les parets són decorades amb pòsters d'imatges per treballar vocabulari en català (materials Espai LIC) i treballs realitzats pels alumnes i/o la professora. A terra hi ha material divers en caixes (plats de plàstic, coberts, tovalles, etc.). Segons explica la tutora de l'aula d'acollida, el material serveix per representar situacions, en aquest cas la de parar taula o anar a un restaurant, per treballar la conversa en temes específics de forma contextualitzada, on els alumnes teatralitzen diferents situacions de manera que aprenen vocabulari nou i milloren l'expressió oral. A una de les parets veiem diversos taulells d'horaris on s'organitzen les tasques de l'alumnat (a quines hores fan català intensiu a l'aula d'acollida) i els horaris de la professora (a quines hores i a quin curs va a donar suport dins de l'aula, a quines hores rep a les famílies, etc.). També es distribueixen en capses les fitxes que ha anat treballant cada alumne, normalment extretes del material que ofereix l'Espai LIC. A l'armari, que és obert, hi trobem els recursos dels que disposa l'alumnat (diccionaris visuals, diccionaris de diferents llengües, contes en diferents llengües, etc.). En general l'espai dóna sensació de dinamisme i resulta un ambient càlid.

Metodologia, activitats i recursos

Els alumnes assisteixen a l'aula d'acollida agrupats segons el nivell en el coneixement de la llengua catalana i el nivell de lecto-escriptura, de manera que es treballa en grups reduïts i homogenis per nivell.

"Sí, faig atenció a grups flexibles, perquè és un elevat nombre d'alumnes. També els distribueixo per nivell d'adquisició de la llengua. Però sobretot tinc nanos d'origen asiàtic, de la Xina, que tenen el seu problema. I tinc algú que no ha estat escolaritzat al seu país i que té un retard molt elevat, En aquest cas, intento que aquests grups estiguin units per nivell i anar treballant. He fet grups bastant flexibles i

homogenis. Si veig que un pot anar tirant mes o menys el poso amb un altre grup". (Tutora aula acollida centre 5)

Els continguts que es treballen a l'aula d'acollida són els de llengua catalana, especialment oral, seguint les orientacions curriculars i els materials que recomana l'Espai LIC. En alguns casos s'incorporen les matemàtiques.

La metodologia que utilitza la tutora combina les propostes dels materials de l'Espai LIC amb la metodologia general del centre. D'aquesta manera, a més de treballar el currículum proposat³⁰ a través de fitxes, també fan petits projectes o activitats temàtiques al voltant d'un centre d'interès que treballa un grup reduït d'alumnes de l'aula d'acollida i que normalment exposa a un altre grup d'alumnes.

Hi ha treballs de cinc sis alumnes de grups flexibles on hem estat treballant el projecte "Voltem pel món" en aquest cas, que és un projecte molt obert de TIC però també treballem tant textos com penjar i fer power points, ara per exemple veuràs que tinc un grupet que estan treballant a fora fent jocs del món del seu país i els estan explicant a fora a educació física de primer, són els de sisè en aquest cas que expliquen als de primer, els he deixat fent una mica el fet d'explicació." (Tutora aula acollida centre 5)

Els alumnes de l'aula d'acollida s'incorporen a propostes que el centre ja oferia per altres alumnes com l'activitat "Padrins de lectura" o tallers en els quals pares d'alumnes entren a l'aula per treballar, en racons, activitats vinculades al català i les matemàtiques.

La tutora de l'aula d'acollida explica que també intenten fer un seguiment de la situació emocional i relacional de l'alumne, ja que consideren que es troben en una etapa evolutiva complicada per definició (entrada a l'adolescència) i que pot ser especialment difícil per l'alumne degut als grans canvis que viu en la vida quotidiana i en les relacions personals. Afirmar que les assemblees que realitza el centre en el marc del grup-classe ajuden a solucionar els petits conflictes que poden sorgir amb els nous companys/es:

" (...) Hi ha casos d'aquests no de plorera de ai, avui he dit això i m'he sentit malament...i pensa que aquí també fem assemblees que això va molt bé, mai els traiem de l'assemblea, al contrari, ens hem trobat que hi ha algun cas que ha arribat de nou i ha sortit de l'aula i ràpidament a l'aula d'acollida i llavors hem anat ràpidament a l'aula ordinària a exposar el problema i intentar buscar solucions. Sí sí, es prioritza el fet de venir a escola no només a treballar." (Tutora aula acollida centre 5)

³⁰Vegeu Orientacions Curriculars Alumnat Nouvingut, Espai LIC, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. Disponible a: en línia: http://www.xtec.es/lic/nouvingut/professorat/prof_ori_programacions.htm

Relacions mestre-alumnes

La tutora de l'aula d'acollida explica que, malgrat pertanyen a un grup-classe, es genera identitat de grup d'aula d'acollida. Aquests alumnes acostumen a relacionar-se més entre ells, tot i que considera que estan integrats a l'escola, tant ells com les seves famílies, que participen àmpliament del taller de català que ofereix el centre.

En alguns casos s'han observat problemes de relació o comportament d'algun alumne que s'atribueixen a diferents causes: característiques del propi alumne, "tradicció cultural", situació concreta del propi alumne fruit de l'experiència del reagrupament familiar, problemes de conducta previs a la situació de destí, etc.

"No hem vist casos dels d'aquí dir-lis coses, sinó més al contrari algun cas però tema per actitud de l'alumne, també hi ha alumnes nous que també tenen una actitud que no és la correcta, tot i que se'ls ha explicat quaranta vegades les normes, però potser al seu país també se les saltaven, allò parlant amb la família ja tenen aquesta problemàtica, que no saben com tractar i tot, i ha casos també de famílies disgregades, i no acaba de ser el teu fill o no acaba de ...costa una mica". (Tutora aula acollida centre 5)

Coordinació entre l'aula acollida i l'aula ordinària

La coordinació és possible en l'organització horària dels nois i noies que passen algunes hores a l'aula d'acollida. La tutora de l'aula també manifesta que el propòsit del centre que l'aula d'acollida sigui un suport dins de l'aula ordinària no és sempre possible. Tot i això valoren positivament l'impacte que podria tenir aquest suport si fos una realitat:

"Hi ha una coordinació total entre la tutora d'aula ordinària i la de l'aula d'acollida, normalment retoquem prèviament els horaris quan va entrant alumnat nouvingut, i és sobretot el tutor d'aula ordinària que em fa peticions i jo els faig recomanacions. En aquest cas tinc la meua part de decisió, normalment ens posem molt d'acord, i ells demanen molt més la petició que entri, jo clar tampoc no puc donar-los totes les hores." (Tutora aula acollida centre 5)

"Si tinguéssim un reforç més, sobretot en àrees com medi que fem de manera molt experimental fem laboratori, es manté molt tocar, mirar, ...i que això els hi va molt bé, i ho poden fer. Doncs si tinguessin una ajuda de vocabulari una mica específic, clar l'avanç seria increïble. I ens trobem a vegades dient: "oh que bé ens aniria una segona persona", perquè llavors seria ideal, una agafa més quart es concentra en quart i l'altra a sisè." (Tutora aula acollida centre 5)

Quan a l'aula ordinària es fan matèries instrumentals, l'alumne nouvingut surt de la classe i va a l'aula d'acollida a treballar de forma intensiva llengua catalana, i en alguns casos, lecto-escriptura i matemàtiques. La proporció d'hores que passa fora de l'aula ordinària va disminuint a mesura que es considera que el nivell de competència lingüística millora, de manera que l'alumne passa cada vegada més hores, també en matèries instrumentals, dins el grup-classe ordinari.

“Depèn del grup, per exemple, hi ha un grup a sisè b més avançat. Tinc alumnat sud-americà que té més facilitat amb la llengua. No és tot el grup, perquè també tinc romanesos i italians. Llavors aquest trimestre hem acordat menys hores i fem una piràmide regressiva. Han rebut molta atenció els primers mesos, també han anat arribant més alumnes pel fet de tenir matrícula. Llavors he fet una piràmide invertida, tenia molta atenció el primer curs, el primer trimestre i el segon ha anat minvant perquè he incorporat a altre alumnat que ha vingut de nou, llavors d'alguna manera també hem pogut introduir en el cas d'aquest alumnat, la tercera llengua, que és el castellà, perquè no la perdessin.” (Tutora aula acollida centre 5)

L'aula ordinària.

A l'aula ordinària es treballa el currículum, en molts casos de forma adaptada, i en alguns casos amb el suport de la tutora de l'aula d'acollida dins del marc del grup-classe general. Això ha estat possible per diversos motius: D'una banda, la majoria d'alumnat nouvingut dels últims dos anys i, per tant d'alumnat sensible a rebre el suport de la tutora d'aula d'acollida, es troba principalment a dos cursos de cicle superior i aquest fet ha facilitat aquesta coordinació i l'entrada a l'aula ordinària:

“Intentem que quan entro no siguin classes magistrals, sinó que siguin molt interactives, que no perdin el recurs, quan jo entro si que els hi tinc molt marcat als tutors a l'aula ordinària, quan entro no ha de ser una classe que jo estigui allí sentada i vagi dient no té cap sentit, sinó que siguin activitats de treball molt pràctic i oral i llavors d'alguna manera jo els hi faig aquest reforç que si que l'aprofiten. Si veig que no l'aprofiten dic “-perdona, vaig a fer una altra cosa a una altra classe” (Tutora aula acollida centre 5)

D'altra banda, l'escola ja utilitza una metodologia de treball per projectes, amb grups reduïts (desdoblaments) i el material l'elaboren entre els mestres i infants, de manera que facilita l'adaptació curricular.

Mentre són a l'aula ordinària els alumnes nouvinguts poden utilitzar els recursos que ofereix l'aula ordinària. S'entén que el grup al qual pertany l'alumne és el grup ordinari,

i el responsable n'és el tutor/a de l'aula ordinària. L'aula d'acollida s'entén com un recurs afegit:

" (...) és una 'escola que treballem molt dins l'aula ordinària perquè treballem molt la coordinació amb el tutor. Llavors si treballem amb fitxes, la part més escrita sí que la poden treballar a l'aula o el treball d'imatge i paraula, el vocabulari també es poden enriquir, els hi facilito molt l'entrada i sortida a l'aula meva (...) Pot ser que vinguin alumnes de sisè a cercar el diccionari visual, potser entren a agafar recursos, jo els hi facilito, les eines i ells poden entrar lliurement. És una mica la part més estranya, però l'escola funciona així. Fem projectes? Doncs mira ara vas un moment a l'ordinador, cerques i tornes, no és estrany, pot ser que entris i diguis "oh, estan sense mestre!" però, sí, estan treballant, ho tenen assumit." (Tutora aula acollida centre 5)

El Centre 6

El Centre 6, de la ciutat de Reus, és un IES que imparteix Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat i Cicles Formatius de Grau Mitjà i Superior. És un centre que té una llarga tradició de participació a la ciutat. Antigament es dedicava exclusivament a la formació professional.

L'equip directiu ha manifestat que volen ser un centre de qualitat. Per a ells qualitat significa atendre i potenciar al màxim el procés d'ensenyament-aprenentatge de cada alumne/a. En aquest sentit, entenen el Pla LIC i, en especial, l'Aula d'acollida com a recurs per potenciar el rendiment escolar dels alumnes, flexible i acceptat per la resta de professorat. Per aquest motiu van seleccionar professionals amb experiència i formació específica per treballar-hi.

El centre apareix al lloc web del Pla LIC com un centre que desenvolupa bones pràctiques en relació a les estratègies didàctiques inclusives.

Respecte als aspectes organitzatius i de funcionament del centre afirmen que han posat en marxa diferents sistemes i que tot ells han mostrat avantatges i inconvenients. En relació a la configuració dels grups-classe, actualment agrupen l'alumnat en "grups heterogenis" i, alhora, volen incentivar l'èxit escolar dels alumnes estrangers ja que veuen com "la majoria acaben entre el grup D i E" segons la coordinadora pedagògica del centre. Aquesta afirmació ens fa pensar que els grups acaben organitzant-se segons el nivell de resultats d'aprenentatge similar que tenen els alumnes. Tanmateix asseguren que ho fan de forma flexible, ja que si un alumne millora el seu rendiment pot canviar de grup:

"Tenim per exemple una nena llatinoamericana de l'EBE que estava a l'E i ha passat a l'A ." (Direcció centre 6)

Com a mesura per atendre la diversitat han posat en marxa l'“Aula Oberta”. Comenten que és un recurs on treballen el currículum ordinari d'una manera procedimental, per projectes i en grups reduïts (màxim de deu alumnes). Segons la coordinadora pedagògica, a primer i segon d'ESO hi assisteixen nois i noies que tenen un dictamen de l'EAP (Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica), que recomana un currículum adaptat per atendre les seves necessitats educatives específiques. A 3r i 4rt d'ESO, hi assisteixen també alumnes amb perfil pseudo-absentista, per intentar que puguin acreditar l'ESO i alumnes estrangers nous. Això vol dir que hi ha alumnes, procedents dels EBE, que comparteixen l'estada a l'Aula Oberta amb l'aula d'acollida. Tot i això les tutores de l'aula d'acollida afirmen que no tots els alumnes procedents dels EBE van a l'Aula Oberta, sinó que només aquells que tenen dificultats per assolir els continguts més enllà de la llengua:

“Quan coincideix això que els hi costa treure's les assignatures amb que no saben la llengua, llavors sí, però quan només és un problema de llengua no van en aquestes línies, perquè són alumnes que faran Batxillerat després i...si van bé...”(Tutora aula acollida centre 6)

En aquest centre, quan es coneix la incorporació d'un nou alumne, es fa una reunió on hi participa la tutora d'aula d'acollida de referència segons l'edat de l'alumne, la coordinadora LIC del centre i la directora de l'EBE del qual procedeix l'alumne/a. En aquesta reunió l'EBE traspasa l'informe de l'alumne, les característiques específiques i les del seu entorn socio-familiar que s'han pogut recopilar durant l'estada a l'EBE. A partir d'aquesta informació s'elabora l'horari de l'alumne, entre l'aula d'acollida i la ordinària, en el marc del PII, que s'anirà modificant a mida que avança l'estada a l'aula d'acollida.

L'aula d'acollida

L'escola disposa de dues tutores d'aula d'acollida i cadascuna s'encarrega d'una aula ja que distribueixen els alumnes en dos grups per edat: una per a 1r i 2n de l'ESO i una altra per a 3r i 4rt de l'ESO.

Organització del temps i l'espai

Des del centre defineixen l'aula d'acollida com un recurs flexible que ha de ser temporal. De totes maneres consideren que l'estada de dos anys no és suficient per a alguns alumnes per assolir el que identifiquen com una situació contingent per incorporar-se a l'aula ordinària de forma plena: “ser autònom i que la llengua ja no sigui un impediment”:

B: "Depèn de l'alumne, perquè aquell que està dos anys potser en necessitaria quatre, cinc anys.

A: Marxa quan ja pot seguir autònomament les classes a l'aula ordinària completament. Quan la llengua ja no és un impediment." (Tutores aula acollida centre 6)

Les aules d'acollida són dos espais àmplis amb pupitres individuals agrupats al mig de la classe en forma d'un grup, de manera que els alumnes estan asseguts formant un cercle. Hi ha una pissarra, una filera de taules amb ordinadors i pòsters a les parets (material Espai LIC), així com treballs de l'alumnat.

Metodologia, activitats i recursos

Segons les tutores de l'aula d'acollida aquest és un recurs adaptat a les necessitats individuals de cada alumne/a, amb una metodologia de treball multinivell i amb aprenentatge significatiu, és a dir que l'alumne/a el trobi útil per poder seguir les classes a l'aula ordinària.

A l'aula d'acollida es treballa l'aprenentatge del català de forma intensiva, seguint els materials que ofereix l'Espai LIC, i avancen en el nivell segons les avaluacions establertes. L'enfocament és doncs purament lingüístic. Durant aquest temps l'alumne/a assisteix a algunes matèries a l'aula ordinària i, en alguns casos, disposa d'un dossier adaptat lingüísticament per tal que pugui seguir els continguts que es treballen.

Alguns cursos han incorporat un projecte per treballar l'aprenentatge del català a través de l'estudi dels continguts d'una matèria (ciències naturals o ciències socials). D'aquesta manera els alumnes aprenen llengua no només per comunicar-se sinó també de forma acadèmica i anticipen els continguts que s'impartiran a l'aula ordinària. Així adaptant els materials de l'aula ordinària poden seguir amb menys dificultats els continguts curriculars ordinaris. Tot i això afirmen que és complicat fer-ho si el grup d'aula d'acollida no assisteix al mateix curs, ja que aleshores els continguts de les matèries són diferents.

B: "i a vegades si veiem que convé fins i tot hem introduït continguts, de socials, per exemple..."

A: "Això potser ho fèiem més al començament perquè teníem un grup més homogeni d'alumnes de primer..." / B: "Jo amb quart ho faig aquest any." (Tutores aula acollida centre 6)

Les tutores de l'aula d'acollida afirmen que s'intenta valorar els bagatges propis de l'alumnat i, especialment, es fa atenció a la llengua. Recomanen que l'alumnat s'incorpori a les assignatures optatives de llengües estrangeres que domina, en el cas

que aquestes s'imparteixin a l'escola (normalment anglès o francès), així com intentar incorporar materials didàctics plurilingües.

A: "Nosaltres procurem que educació física, visual i plàstica, tecnologia, matemàtiques fins i tot, no?" /
B: "A veure si sap anglès que faci anglès / A: procurem que aquestes matèries la facin a l'aula ordinària, llavors ens quedem nosaltres amb les llengües, les socials, tantes hores com puguem..."
(Tutores aula acollida centre 6)

L'equip directiu afirma que estan intentant que el Departament de llengua es faci responsable dels materials de l'aula d'acollida i hi participi activament com la resta de professionals que ja hi treballen, per tal que esdevingui un espai més integrat i es treballi per la qualitat de l'ensenyament.

Relació mestres-alumnes

La relació de les tutores de l'aula d'acollida amb els alumnes és similar a la que poden establir amb la resta de professorat. La relació té sentit pel context educatiu i, tot i que hi ha més proximitat perquè el grup és més reduït, no s'ha observat un grau de confiança molt elevat, on els alumnes parlin de la seva intimitat, situació familiar, etc. En canvi, aquest fet es produïa a l'EBE. A continuació es mostra un exemple d'un noi que es refereix a l'EBE quan li preguntem a qui recorren en cas de necessitar ajuda:

"Hasta Ara [a l'EBE] estan ajudant els meus pares, a la meva família també. Ho fan molt bé. A l'escola també, eh, joestic amb els meus cosins per això." (Alumnat centre 6)

Coordinació entre l'aula acollida i l'aula ordinària

L'aula d'acollida és un recurs molt ben acceptat per part de tots els professionals del centre. Les tutores de l'aula d'acollida afirmen que treballen amb els tutors de cada grup-classe. Ells són els responsables de fer el seguiment de l'alumne conjuntament amb les tutores d'aula d'acollida. S'anomenen co-tutores i, per tant, la relació amb la família s'estableix amb les dues figures: el tutor/a d'aula ordinària i la de l'aula d'acollida.

"Aviso la tutora de l'aula ordinària: Escolta que avui venen els pares d'aquest, i ens trobem tots perquè som co-tutores." (Tutora aula acollida centre 6)

Les tutores intenten, a més, tenir contacte amb la resta de professorat de l'alumne/a, per pactar els horaris de l'aula d'acollida, decidir quines matèries pot seguir a l'aula ordinària i consensuar les notes dels alumnes en les diferents matèries de l'aula ordinària.

"Decidim entre nosaltres (les tutores de l'aula d'acollida) i els professors, perquè clar si només els tinguéssim nosaltres et pots trobar que m'ha passat no...per exemple parlant amb la professora de física i química em diu ostres que aquesta noia és boníssima, i jo, ah sí?"

B: "Clar, necessites una visió de tothom que el té". (Tutores aula acollida centre 6)

L'IES ofereix el projecte "Joves guia", on l'alumnat de Batxillerat es forma, voluntàriament, i esdevé el referent de l'acollida d'algun alumne/a nouvingut al centre i a la ciutat en general. I també el projecte de "parelles lingüístiques" per intercanviar entre iguals coneixements de llengua de manera no formal.

L'aula ordinària

A l'aula ordinària els alumnes segueixen el currículum ordinari del grup del qual formen part, tot i que en alguns casos els continguts que s'hi treballen han estat anticipats a l'aula d'acollida. Pel que fa a l'avaluació s'intenta que es resolgui pactant les notes de cada matèria amb les tutores de l'aula d'acollida.

Centre 7

El Centre 7 imparteix d'Educació Infantil, Primària i Secundària Obligatòria a la ciutat de Reus. És un centre de titularitat concertada, organitzat com a cooperativa de treball associat, en base a la participació del professorat. Acull aproximadament uns 300

alumnes d'entre els quals hi ha un percentatge baix de presència d'alumnat fill/a d'immigrats estrangers.

L'equip directiu manifesta que l'escola es defineix com a laica i catalanista, molt vinculada a la ciutat i que participa dels projectes que es proposen. En aquest sentit van formar part del grup de treball de definició dels EBE com a membres del Consell Escolar Municipal.

El centre té una línia i, per tant, els alumnes s'agrupen de forma heterogènia, tot i que en algunes matèries fan desdoblaments per nivell.

Quan s'incorpora un alumne/a procedent d'un EBE, l'equip directiu, la tutora d'aula d'acollida i la directora de l'EBE tenen una primera reunió, on l'EBE traspasa la informació sobre l'infant/jove i la família al centre. A partir d'aquí, l'Equip directiu juntament amb la tutora d'aula d'acollida elaboren el PII del nou alumne/a.

L'aula d'acollida

Comptem amb una aula d'acollida, amb una mestra amb dedicació a mitja jornada, des de fa sis cursos. Inicialment no era un recurs finançat pel Departament d'Educació. La van crear perquè consideraven que la presència d'alumnat estranger durant el curs requeria d'un recurs especialitzat per ajudar a aquests alumnes a seguir els continguts curriculars. És una escola que després de la inscripció de setembre té vacants i això provoca que es vagin incorporant infants de matrícula viva (molts d'ells nous) al llarg del curs :

"No teníem gaire alumnes estrangers perquè som una escola petita, però tenim ben clar que t'has d'adaptar en la mesura del possible al ritme d'aprenentatge. Llavors ens adonàrem que si no incorporàvem aquest recurs a l'escola, aquests nens estaven com diem popularment "com torretes" a l'aula perquè no n'enganxaven ni una. En aquell moment l'escola pública ja tenia aules d'acollida. Nosaltres no comptàvem amb la subvenció econòmica però vam decidir tirar-la endavant. Durant dos cursos la vam gestionar a títol personal fins que vam demanar la subvenció i ja vam gaudir d'ella. Vam enganxar el boom de la immigració, i veiem clar com a escola concertada et van assignant alumnes de procedència estrangera al llarg del curs..." (Direcció centre 7)

Organització del temps i de l'espai

L'assistència a l'aula d'acollida es fa segons la normativa establerta, intentant que l'alumne es mantingui a l'aula ordinària en aquelles assignatures que té un nivell curricular similar o bé quan la llengua no és fonamental per seguir la matèria.

D: "Els de l'ESO estan aquí trenta, el currículum oficial del departament són trenta hores, nosaltres com a concertada fem trenta tres lectives de les quals , en principi el pla de "choque" que diem és dotze

hores setmanals d'aula d'acollida, si bé és cert que en funció de les avaluacions inicials pots..."

A: "Va canviant amb el trimestre"

D: "Pots anar... anar reduint..., per exemple un alumne que tenia un nivell bo en anglès i era una llàstima no? Perquè amb nou-deu hores de català el podien portar i així"

A: "El que intentem és que a l'aula ordinària no perdin les assignatures que ells podrien seguir: és a dir l'educació física no la perden, la música no la perden, l'anglès, alguns tampoc perden anglès". (Tutores aula acollida centre 7)

Això ho tenen en compte especialment a primària on consideren que és important que l'alumne pugui integrar-se amb els companys del seu grup-classe. D'altra banda, la metodologia de primària és més oral i permet que l'alumnat segueixi millor les matèries i aprengui també la llengua a l'aula ordinària:

"...els de primària no vénen tantes hores, perquè?, perquè tenen molt de temps que poden anar aprenent la llengua i a més que fan molt oral, amb el dia a dia. Si fan jocs a classe, si fan pati... Doncs van agafant vocabulari, llavors venen aquí unes set-vuit hores, Si alguna setmana poden ser deu, dons se'n fan deu, També tenen a vegades algun taller...Fan moltes activitats, més lúdiques diguem. A ESO acostumen a ser el primer trimestre dotze hores, i llavors segons com veus l'evolució poden passar a ser deu, vuit, depèn. " (Tutora d'aula d'acollida centre 7)

"En el cas de primària és fonamental que no se solapin hores d'aula d'acollida amb assignatures tan integrades com la plàstica, Llavors quan elaborem els horaris el primer que miro és que si han de fer català, el seu horari correspongui a quan sigui l'hora de català a l'aula ordinària, el mateix en el cas del castellà, eh, però després et vas adonant que fas una avaluació de matemàtiques i estan uns alumnes d'un quart d'ESO porten un nivell de primer d'ESO, ..."

(Direcció centre 7)

L'espai de l'aula d'acollida és una aula petita amb pupitres individuals agrupats en dos grups d'uns deu pupitres que ocupen pràcticament la totalitat de l'espai. A una de les parets hi ha una pissarra i hi trobem un armari on la tutora de l'aula diposita el material didàctic. L'aula està poc decorada, tot i que trobem algun pòster d'imatges per treballar vocabulari en català (material Espai LIC).

Metodologia, activitats i recursos

A l'aula d'acollida es considera prioritari desenvolupar per una banda l'adquisició d'hàbits escolars:

“Llavors van venir aquí com si fossin bestioles. Llavors primer s’han de domesticar, és a dir, ells a la classe cridaven, ells a la classe es posaven damunt de la cadira, quan l’anava a buscar, com que el treia de la classe que s’ho passava la mar de bé, es pensava que era un càstig, se m’amagava, l’havia de començar a buscar com si juguéssim a l’escondite, a veure, sí, et xoca però dius, és que ells no tenen cap culpa...” (Tutora aula acollida centre 7)

per l'altra en l'aprenentatge del català i de les matemàtiques:

“Inicialment quan venen aquí fan una prova de nivell de matemàtiques i una prova de nivell de català. De matemàtiques proves a quin nivell estan. Primer la de dotze que seria al nivell d’acabar la primària i la de catorze que seria la de segon cicle d’ESO. Llavors veus si han de fer un nivell de primer d’ESO o han de fer un nivell de 3r d’ESO aproximadament. Quant a català, mires segons el que han fet a l’EBE: els dies de la setmana, els mesos de l’any els colors, tot això per escrit i després els hi faig unes preguntes orals. Per exemple com explicarien en quin lloc viuen, quant temps fa que estan aquí a Catalunya, per què van venir, pregunta típica, i doncs coses d’aquestes...” (Tutora aula acollida centre 7)

I finalment, el reforç de la resta d’assignatures, un cop l’alumne ja porta més temps a l’aula d’acollida ja que es considera que les seves competències lingüístiques li permeten incorporar continguts d’altres assignatures:

“ A vegades t’adones que l’aula d’acollida, en principi, és per a l’aprenentatge de llengua catalana. Ara bé en el nostre cas ja fa anys que funciona com un lloc on les altres àrees s’han d’anar treballant, si no vols perdre el fil perquè si fas deu o quinze hores de català, després has de poder seguir unes classes de socials en català per dir alguna cosa. I t’adones que estàs perdent moltes hores lectives de l’aula ordinària, no? Llavors què... què fem? Bueno la A. és...la professora de...” / A: “de todo.” /D: “de català, de matemàtiques, de català, una mica tot...però bueno...” (Director i Tutora aula acollida centre 3)

Pel que fa a la metodologia podríem dir que fan una gran majoria d’activitats dirigides i individuals. La tutora de l’aula d’acollida afirma que a cada alumne se li proporciona un dossier de treball extret de l’Espai LIC del Departament d’Educació, anomenat “Comencem”. Treballa de forma consecutiva els diferents temes que hi apareixen destinats a adquirir els diferents nivells de llengua i fa una prova de nivell quan finalitza un o dos temes.

“A la classe, perquè clar aquí no estan les altres hores, fan el dossier. Aquí me l’ensenyen, el corregim entre els dos perquè així vegin directament on estan les errades, i ja els hi faig fer, encara que els hi costi, introduir el vocabulari ja fent frases, curtetes, per exemple. L’estoig és verd, i llavors al costat que

em facin el dibuix. I així van relacionant imatge amb paraula. Llavors quan tenim el tema, o els dos temes, perquè a vegades els hi faig dos temes, assolits, fem un petit control. Llavors van fent aquest llibre.” (Tutora aula acollida centre 7)

També utilitzen de forma individual els programes en línia que ofereix el Departament d'Educació per treballar la competència lingüística en català:

“...alguna vegada també tenim aquesta temàtica a l'ordinador, a l'edu365, i allí dons ells es posen els auriculars i poden sentir. Moltes vegades quan els hi vull fer que facin algo oral, primer van als ordinadors, perquè els hi vagi sonant més, i llavors vénen aquí, i dic, canviant frases feu-ho a la vostra manera.” (Tutora aula acollida centre 7)

En alguns casos incorporen el treball en petit grup, per exemple per escenificar situacions i així practicar el llenguatge oral.

Coordinació entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària.

Com ja hem comentat és l'equip directiu juntament amb la tutora d'aula d'acollida qui elabora el PII del nou alumne/a que decideix quantes hores cal que assisteixi a l'aula ordinària, quantes a l'aula d'acollida, recull la informació dels alumnes, etc. Els tutors de l'aula ordinària poden accedir a l'historial de l'alumne i assabentar-se de tota la informació recollida.

Segons la tutora de l'aula d'acollida, les decisions les pren tenint en compte les converses informals amb els tutors d'aula ordinària, ja que en ser una escola petita no està protocolitzada aquesta relació, en les reunions d'avaluació on hi assisteix tot el professorat. El tutor/a de l'aula ordinària és qui en principi fa el seguiment de l'alumne i qui parla amb la família habitualment a no ser que la temàtica sigui específica de l'aula d'acollida.

L'aula ordinària

El treball que fan els alumnes inicialment a l'aula ordinària consisteix en seguir el dossier de llengua catalana que s'utilitza també a l'aula d'acollida. Aquest material es treballa de forma individual i autònoma durant les classes de les matèries en les que es considera que no poden seguir els continguts curriculars ordinaris a causa de l'idioma. Aquestes feines són corregides posteriorment a l'aula d'acollida de forma oral col·lectiva o individual.

“Jo els hi faig sempre anar fent el tema, perquè clar quan estan aquí...hi ha vegades que intento fer més oral, perquè això poden treballar-ho sols, a la classe, a aquestes hores ells van treballant el dossier, si no són assignatures com educació física o així que sí que les fan, les altres que no fan, ells van treballant.” (Tutora aula acollida centre 7)

Un cop es considera que els alumnes han millorat les competències lingüístiques, s'incorporen al currículum ordinari. Tot i que no s'adapten lingüísticament els materials, sí que es modifica la forma d'avaluació respecte al grup-classe (per exemple, fer l'examen amb el llibre, o no descomptar punts si fan faltes d'ortografia) o bé s'eliminen parts dels continguts.

“Els que porten ja més temps, per exemple la H. i la L. Que ja porten el primer trimestre, si veiem ara que evoluciona, com una altra nena que va començar a l'octubre, la N. Que és sudamericana, dons el que anem fent és ja anar introduint altres assignatures, o la tecnologia, o les socials, i encara que sigui al nivell més baix, per exemple fent l'examen amb els llibres, o només entregant les activitats, però que vegin que no és només aquest llibre. Perquè clar si fan moltes hores aquest llibre doncs s'avorreixen. Clar, català el pots aprendre utilitzant qualsevol assignatura, perquè com que totes, a part del castellà i l'anglès, es fan en català, doncs també aprenen llengua el que fan és amb mi fan alguna hora d'aquestes de socials o de tecnologia i a la classe quan fan socials o tecnologia ells fan el seu dossier, treuen el llibret o amb el mateix llibre i llavors el professor diu aquest tema sí, però aquest tema traiem aquestes tres apartats que són més complexes, llavors aquests no els fan.”(Tutora aula acollida centre 7)

“Aquí és més aviat de dubtes. Jo els hi pregunto o sinó vaig al professor que ha explicat aquestes assignatures i dic a veure, què has fet fins avui. I diu, he fet el tema tres fins a la pàgina tal. Llavors aquí s'ho llegeixen. Si puc jo estar amb ells, llegim col·lectivament, i si no s'ho llegeixen individualment. Em pregunten dubtes tenen els diccionaris. Llavors els hi faig fer un resum, me l'entreguen i jo els hi corregeixo, perquè així els ajudi a l'hora de l'examen. Gairebé amb el resum puguin espavilar-se. Llavors els hi fan el mateix tipus d'examen i l'únic que no els hi tenen en compte són les faltes.” (Tutora aula acollida centre 7)

Podem dir que en aquest centre l'aula d'acollida és concebuda com un recurs de transició fins a l'aula ordinària realitzant les matèries de forma normalitzada.

6.2. La visió dels EBE des dels centres i en relació a les aules d'acollida

6.2.1. Les valoracions de l'EBE des dels centres

En aquest apartat ens proposem recollir les veus dels centres, a través de les entrevistes realitzades als equips directius, a les tutores de les aules d'acollida i a les tutores d'aula ordinària.

a) Valoracions de l'EBE en relació al treball educatiu adreçat als infants joves i famílies

Ens referim a aquelles percepcions i valoracions que els protagonistes han verbalitzat des de la pròpia experiència i que han compartit amb l'equip de recerca al llarg de l'avaluació. Les valoracions positives que comparteixen els diferents centres es focalitzen en el treball educatiu de l'EBE independentment de la resta de dispositius d'acollida de la ciutat. Les més remarcables són les que exposem a continuació:

Es considera que el pas de l'infant o jove per l'EBE proporciona més informació i més acurada sobre tres ítems:

- Biografia personal: data d'arribada, motius, tipus de família, adreça i telèfon, feines dels pares ...
- Elements de caire emocional
- Informació acadèmica (nivells)

-"Els infants/joves que provenen de l'EBE acostumen a portar una informació més acurada sobre la seva biografia.[] La informació que facilita l'EBE permet a les TAA saber quan va arribar l'infant/jove, quin és el motiu de l'arribada, tipologia de família, adreça del domicili familiar, telèfon, feines dels pares i també quelcom de caire emocional de l'infant/jove. (Tutores aula acollida centre 3)

-"L'adaptació de l'infant. Abans quan arribava aquí un infant, el nen se sentia atabalat amb tanta informació (horaris, llibres,...), i molt més nerviós i perdut. En canvi ara, el nen no es troba tan perdut, saben contestar algunes preguntes, no se senten tan angoixats".(Tutora aula acollida centre 1)

La diversitat de comentaris al voltant de la seguretat emocional que proporciona l'EBE es comparteix entre els diferents agents entrevistats:

"Les famílies no van tan perdudes ja que se les acompanya molt més que abans que existís aquesta infraestructura creada. S'hauria de parlar amb les famílies. Aquestes tenen molta més informació de l'escola que abans i creu que aquestes se senten molt més acompanyades". (Direcció centre 2)

- "L'EBE, igualment que en les aules d'acollida tant de centres de primària com de secundària, es fa una contenció emocional molt important." (...) "L'EBE fa una feina important de socialització, acadèmica res". (Tutores aules acollida centre 3)

- "L'EBE és necessari per situar-se, també per la tasca d'acompanyament dels alumnes que realitza" (Direcció centre 2)

L'EBE, segons el professorat, és un bon recurs per al coneixement de la ciutat i d'aproximació a la cultura catalana per als infants com i les famílies. L'obertura de l'Oficina Municipal d'Acollida (OMA) a Vic, el maig de 2009, fa replantejar quines són les possibilitats i límits del treball educatiu amb les famílies novingudes entre l'OMA i l'EBE:

- "Exposen que l'EBE és útil per fer una primera aproximació a la nova cultura i a la dinàmica de ciutat." (Tutores aules acollida centre 3)

Valoren que el recurs és pertinent per inculcar un "hàbit escolar": horaris, deures, portar material escolar, què és una classe i què s'hi ha de fer, etc.

- "L'EBE fa una bona feina en el sentit d'explicar als infants/joves novinguts les normatives existents als centres educatius (assistència diària, puntualitat, llibres...). L'EBE explica coses que semblen evidents per a qualsevol però que abans ningú realitzava." (Tutores aules acollida centre 3)

- "Si han anat a l'EBE el seu referent són els companys i les educadores que han tingut. Això també els transmet seguretat perquè d'alguna manera ja saben què hi ha i com funciona mínimament el sistema educatiu." (Tutora aula acollida centre 2).

Des del punt de vista dels centres els infants que han passat per l'EBE arriben amb un vocabulari mínim sobre la vida quotidiana que facilita el treball posterior:

-“L’avantatge més gran d’aquest recurs és que durant el temps d’espera per a l’escolarització s’aprofita per aprendre vocabulari, estructures bàsiques i coneixen una mica més l’entorn”. (Tutores aula acollida Centre 2).

-“L’EBE és necessari en tant que és un primer pas que els acostava al sistema educatiu català però especialment necessari perquè els infants i joves puguin adquirir vocabulari.” “L’EBE és un recurs complementari al programa LIC, no un recurs contrari.” (Direcció Centre 3).

L’EBE, per tamany, vocació i treball, és un bon espai de primera rebuda, acollida i atenció dels infants i llurs famílies:

“Sobretot és útil per a donar confiança a l’infant/jove (l’espai de l’EBE és molt més acollidor que no el de l’Institut i els permet, progressivament, anar agafant confiança)” (Tutores aules acollida centre 3)

Segons els professionals dels centres, els infants i joves que han passat per l’EBE arriben amb més “confiança” envers la institució escolar gràcies a l’acollida rebuda.

Aquests coneixements donen seguretat a nivell d’autoestima, i a nivell d’aprenentatge els permet començar a un nivell una mica més alt i saltar-se la part de vocabulari bàsic.” (Tutores aules acollida centre 2)

El fet que existeixi l’EBE fa que els centres considerin que tenen menys pressió per incorporar ràpid els alumnes de matrícula viva que no tenen coneixement de la llengua catalana. Alguns centres de secundària perceben com una gran dificultat la incorporació d’alumnat durant el tercer trimestre de curs, ja que suposen que aquest alumne ha de fer una altra adaptació escolar per un temps relativament curt. Des d’aquest plantejament els centres no veuen que l’aula d’acollida sigui un recurs prou adequat per incorporar-los al centre ja que la reflexió és similar a la que es fa per incorporar-los a l’aula ordinària

“Arrel de la creació de l’EBE la pressió que es tenia abans de fer començar els infants/joves com més abans millor (perquè sinó s’estaven a casa) ara no la tenen. Es poden fer les coses amb més temps i amb més qualitat.” (Tutores aules acollida centre 3)

"Els infants no poden estar al carrer. Des de que arriben aquí fins que se'ls hi adjudica escola passa un temps, i això és temps perdut."(Centre 1-DC).

"Els costa molt seguir el ritme a aquestes alçades de curs i per tant sembla que a l'EBE és més fàcil i profitós per a ells". (Reunió Tutores Aules Acollida - EBE)

El professorat considera que té més informació sobre l'alumnat que s'incorpora. Aquesta informació sobretot serveix per planificar millor el procés d'arribada de l'infant a partir d'algunes dades que ja tenen. Els centres establert diferents processos dins d'un circuit que fa més àgil la incorporació de l'alumnat als centres.

"Abans arribava l'informe el mateix dia de la matrícula de l'infant, i això no funcionava ja que no es podia estructurar l'arribada de l'infant. Ara, en canvi l'informe arriba abans".(Tutora aula acollida centre 1)

"Algunes tutores valoren que el procés s'agilitza i està més organitzat. Un cop es coneix que arribarà un infant nou, el primer pas és que contactin les mediadores i l'institut. Són les mediadores les que truquen a l'IES per saber quin dia els va més bé que hi vagin. Normalment l'infant/jove va al centre el mateix dia que hi van les mediadores (per si es requereix de traducció). Les mediadores són les encarregades de fer el traspàs tot i que en el cas que fos un infant/jove que requerís de quelcom especial, serien les professionals de l'EBE les encarregades de fer el traspàs. El mateix dia del primer contacte de l'infant/jove amb el centre s'aprofita per a realitzar la matrícula. La coordinadora LIC del centre és la persona de referència en aquest moment. El dilluns següent després de la matrícula, la TAA fa l'acollida, els ensenya el centre i "ja comencen". (Tutores aules acollida centre 3)

Els centres educatius fan una valoració positiva sobre l'aparició d'un nou espai com l'EBE perquè és considera rellevant el fet de destinar més recursos a l'acollida dels infants, joves i famílies dels municipis. Ara bé, els centres que qüestionen el sentit del treball educatiu de l'EBE en relació als processos d'acollida són aquells centres que ja han reflexionat al voltant de l'acollida i, dins del propi projecte, està planificada i organitzada.

Els centres que manifesten una valoració positiva argumenten que fins ara l'acollida a l'escola no estava planificada i no tenien cap persona o horari d'atenció dedicat exclusivament a aquesta funció, sinó que combinaven de forma informal la docència amb les tasques de primera acollida i gestions administratives per a la incorporació del nou alumnat.

“A: abans d'arribar un alumne, han vingut de l'EBE a explicar-t'ho, els ha portat a fer la matrícula, després ja quedes pel dia que vindrà, ja li fas l'horari, ja és tot una altra cosa.

B: Abans era acompanya'l a secretaria tu, va espera que m'escapo un moment” (Tutora aula acollida centre 5)

“A veure, aquí a l'aula d'acollida abans de venir els alumnes, la de l'EBE primer ens passa un paper informatiu de qui serà, quants anys té, quin curs farà, i més o menys també hi ha el nivell, llavors ve la de l'EBE, moltes vegades amb l'alumne, encara que no es quedi, per presentar-lo, eh, fan tot el que és la documentació i l'alumne comença a tenir una idea ja de com és l'escola.” (Tutora aula acollida centre 6)

Així doncs es valora la previsió que ofereix el circuit actual d'incorporació al centre, ja que permet una planificació que possibilita dedicar atenció al nou alumne durant el seu primer contacte amb el nou centre.

En els centres de Reus destaquen de forma positiva que l'EBE s'encarregui de realitzar l'informe de l'alumne amb l'avaluació inicial de la competència de la L1³¹, coneixement de l'alfabet i matemàtiques, que abans feien quan un alumne s'incorporava a l'aula d'acollida, segons els protocols ordinaris.³² Consideren que aquesta informació és útil per saber quins materials cal facilitar als alumnes i fer el seu *Pla Individual Intensiu (PII)*, però argumenten, com veiem a continuació, que tenint en compte el nombre d'alumnes que té cada tutor/a d'aula d'acollida i que han de rebre una atenció personalitzada, les tasques més enllà de la docència impedeixen aprofundir en aquest ensenyament intensiu i personalitzat.

“A: Home, et vénen ja avaluats, que això és molt. Abans, o sigui el que recordem d'abans que existissin els EBE's, és que apareixien aquí un « l'xam » i..., va que hem de fer una avaluació inicial, a l'hora del pati?, i en canvi ara ja et vénen amb un diagnòstic: aquest noi ja sap llegir i escriure amb la seva llengua, reconeix l'alfabet, i això ja està fet...vénen a aquesta hora que nosaltres ja tenim reservada per això.

B: Clar i quan ve un que en tens quinze en una aula, ella en té deu, i apareix un alumne nou que el pobre, quan vénen de nou ja vénen prou així, i no li pots fer cas, i era molt...angoixant, una mica, sí, treuen feina...” (Tutora aula acollida centre 6)

³¹ L1 (primera llengua, també anomenada llengua nativa o materna)

³² Vegeu els models d'avaluació inicial que s'utilitzen, dins els materials que ofereix l'Espai LIC de la Generalitat de Catalunya: [en línia:

http://www.xtec.es/lic/nouvingut/professorat/prof_aval_instruments.htm]

Tot i que la valoració que fan de l'informe procedent de l'EBE és positiva reconeixen que té poc valor en relació al nivell competencial dels processos d'aprenentatge dels continguts curriculars.

Així doncs la majoria de tutors/es d'aula d'acollida entenen com a competència pròpia l'ensenyament intensiu i personalitzat de la llengua catalana, i de forma extensiva el seguiment del procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes que assisteixen a l'aula d'acollida amb els tutors ordinaris i en alguns casos la resta de professorat.

“ B: Jo personalment, nosaltres som les professores de llengua i llavors sí que fas tasques també d'acolliment, d'informació, però gràcies a que hi ha doncs serveis d'aquests la veritat és que és molt millor no sentir-te que... mentre tu estàs fent classe estar pensant: escolta a veure aquest noi, la matrícula, l'altre que si li interessa el futbol,... perquè llavors al final ja no pots amb tot, no pots amb tot. I una acollida com aquesta permet això precisament, no és només la llengua.

A: Et donen una informació que a veure et... mira...a ell li agrada molt jugar a futbol, i per tant ja pots...

B: igual t'expliquen com és la ciutat de Reus, on són les llibreries... és que abans ho havíem de fer tot nosaltres eh...Explicar mira el mapa de Reus, mira... era excessiu, excessiu...” (Tutores aula acollida centre 6)

En alguns centres es valora que les tasques pròpies de l'acollida escolar són aquelles relacionades amb els processos d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat mentre que altres com el procés administratiu, la presentació de l'infant/jove als seus referents i professorat, el coneixement de l'infant i jove abans de la seva arribada al nou centre i del seu entorn familiar i social, es viuen gairebé com un temps perdut o restat a l'atenció de la resta d'alumnes de l'aula d'acollida i, en definitiva, de la dinàmica òptima del centre.

En aquest sentit, una tutora explica com aquesta sensació ja la tenien els tutors d'aula ordinària abans de la implantació de les aules d'acollida:

“Estan contents, perquè a ells els hi passava el que t'hem explicat nosaltres de que ens venia un alumne nou i ho havíem d'aturar tot. Abans el que passava una mica als profes de l'aula ordinària és això, té, t'acaba d'arribar aquest del Marroc, i el profe, ehm...em sap greu però... què vols que faci? (Tutora aula acollida centre 6)

b) Valoracions de l'EBE com a recurs que intervé en els processos d'incorporació als centres dels infants, joves i famílies del municipi

Quan l'anàlisi que fem es relaciona amb el sentit educatiu que té l'EBE dins del processos d'incorporació dels infants, joves i famílies als centres les valoracions es formulen sota la perspectiva de com el centre es planteja el treball educatiu dels infants nous. Hi ha qui considera que l'EBE no aporta avantatges en el procés d'arribada als centres, ja que totes les tasques que fan les assumeixen ells a l'escola, o bé les podrien continuar assumint amb major efectivitat si s'hi destinessin els mateixos recursos que s'han invertit per als EBE:

"(...) No seré jo qui em posi amb la feina que fan als EBEs perquè ho vaig dir el curs passat i ho torno a repetir, penso que com que la gent que han triat per treballar als EBE són gent que ho ha triat, no tinc cap dubte de la seva professionalitat. El que vull dir és que tot aquests recursos penso que els haurien de donar a les escoles, penso que som nosaltres qui hem de fer aquesta tasca." (Direcció centre 5)

En relació a l'entrada d'un alumne nou al centre, alguns docents consideren que l'únic que aporta en realitat l'EBE és un informe que consideren "mínim". La rebuda-presentació de l'alumne i la família al centre ja la feien de la mateixa manera sense l'EBE. En aquest sentit, fins i tot poden considerar, en alguns casos, que han perdut el primer vincle amb la família i l'entorn de l'infant, el qual el valoren com a important per tenir una relació pròxima amb la família i així incorporar realment el nou alumne al centre amb èxit:

"Jo penso que l'escola, nosaltres els que portem l'escola, l'equip directiu estem perdent una oportunitat d'aquest lligam moral o psicològic amb la família o de relació que pensen que ja ho han fet allà a la EBE, que ja saben i llavors aquí ens costa més de cridar-los o que no, no ens treuen només feina, ens treuen moltes altres coses positives que penso que ho hem de fer nosaltres. Que hauria de passar perquè aquí l'educadora social hi vingués més hores? I sempre amb la direcció o amb la persona que pensí que ho ha de fer des de l'escola, també. Però que ells identifiquessin que l'escola fa això per ells, perquè això crea un vincle de després d'acceptació, de sentir-se acollit, i clar aquest nen aquí s'hi estarà sis cursos, tres cursos, i que és molt important no?" (Direcció centre 5)

Si bé la planificació administrativa per a l'entrada de nou alumnat, alguns centres la valoren de forma positiva des del funcionament de l'EBE, altres argumenten que és una qüestió que es podria planificar sense que existís l'EBE:

"Mira jo penso que pel tema de la planificació, aquest curs el centre 1, és la gent que més nous ha rebut durant el curs, pel tema de la planificació el que fa la EBE és retardar dues setmanes, tres

setmanes, o un mes, aquesta entrada, no evitar-la durant tot un període de trimestre o curs, m'explico? Molt bé, aquesta és una. Després, per planificar aquesta entrada a les escoles no cal que hi hagi els EBE només cal que les comissions de matriculació on es fa et truqui i et digui aquesta família vindrà dijous. No cal..." (Direcció centre 5)

Aquestes veus crítiques consideren, a més, que l'estada que fa un infant/jove a l'EBE és un temps que es resta a la seva escolarització. Per tant, es desaprofita l'oportunitat que l'alumne estigui més temps al centre i s'acostumi al ritme habitual de l'escola. A més creuen que obliga als alumnes a viure un doble procés d'acollida que implica molts canvis en poc temps en infants que ja estan passant per grans canvis en les seves vides:

"Jo prefereixo que s'incorporin al centre el més aviat possible. Més que res que són molts canvis penso jo, Quan està a l'EBE i sembla que hi està més a gust i que ja ha començat a tenir un grup el tornen a separar de grup perquè clar cada alumne tampoc no va al mateix centre i queda repartit un altre cop...i tornar a conèixer un altre grup...A part que per exemple prefereixo treballar encara que arribi a mig curs, que ja sabem que hi ha matrícula oberta, encara que arribi al gener o al febrer, prefereixo que ja vagi al centre que no pas que s'incorpori al març o a l'abril, perquè llavors és mínim, no ens trobem ni còmodes ells perquè no acaba de fer ni integració amb el grup que li tocava de classe, o sigui com abans fora partidària que vinguin al centre." (Tutora aula d'acollida centre 5)

Les valoracions negatives més compartides pels centres les fan les tutores de les aules d'acollida i de les aules ordinàries en relació al procés d'aprenentatge. A continuació recollim les més remarcables:

- Algunes de les dades que l'EBE proporciona de cada infant o jove són incorrectes, poc precises o errònies. Especialment en relació a la biografia (edat, tipus de família ..), emocional (caràcter, dol migratori ...) i, sobretot, acadèmiques (nivells de les matèries instrumentals, anys i tipus d'escolarització al seu país, etc.). Una de les tutores de l'aula ordinària comenta que la primera persona del centre que rep els informes de l'EBE és la tutora de l'aula d'acollida i després els hi passa a ella. La seva opinió és que no serveixen gaire:

"Només dir: suma i resta, no serveix de gaire. És un bon punt de partida per a nivells més baixos però a partir de 4rt, 5è i 6è, és molt difícil. És un bon indicador per a l'aula d'acollida."(...) "Des de l'EBE, a través de l'informe es diu que l'infant està a un nivell i quan arriba a l'escola les mestres veuen que es troba un nivell inferior del que diu l'informe." (Tutora aula ordinària centre 1)

- L'EBE genera poca aportació substantiva d'aprenentatges tant de les matèries instrumentals com dels continguts més conceptuals. Diferents tutores d'aules d'acollida coincideixen en aquesta afirmació:

-“No es poden fer miracles amb els infants, en un mes no aprenen una llengua. Tot i que tot el què es pugui fer per a ells, és positiu” (Tutora aula acollida centre 1)

-“L'EBE és un recurs molt útil per “obrir-se cara a Vic”, per conèixer com funciona la manera d'ensenyar i de treballar però que aporta poc a nivell de continguts ja que allò que s'explica a secundària (continguts) és difícil de ser comprès per algú nouvingut malgrat hagi assistit a l'EBE i després vagi a l'aula d'acollida”. (Tutores aula acollida centre 3)

- “A nivell d'aprenentatge no és gaire significatiu. Potser, ho és una mica a pel vocabulari, però a en relació a l'escriptura, treball diari, etc, no es nota que hagin passat per l'EBE. Sobretot els infants xinesos no entenen res” (Tutora aula acollida centre 1)

- L'organització i la planificació que fa l'escola en relació a l'atenció a la diversitat es relaciona de manera directa amb el paper que l'escola li atorga a l'EBE. Els centres que han organitzat processos de treball organitzatiu i didàctic a nivell de centre, de cicle i d'aula i que han tingut en compte el treball amb les famílies troben que la tasca de l'EBE és menys necessària que aquells centres on no treballen des d'aquesta perspectiva

-“L'escola està molt adaptada a la diversitat existent i portem treballant en això des de fa temps. No ens afecta que el nen vingui de l'E.B.E. o no, ja que tenim els recursos necessaris per a intervenir amb l'infant i la seva família” (Tutora aula acollida centre 4)

- Pel que fa a l'acollida més enllà de l'escola alguns centres consideren que el desplegament del Pla d'Entorn és massa limitat i està aturat i que en aquest sentit l'escola està complint més bé la feina que altres agents socials. Alguns centres demanen un treball més coordinat entre l'EBE i el Pla d'Entorn, de manera que l'escola no esdevingui l'agent social que rep tota la pressió del treball educatiu comunitari.

La valoracions dels centres envers l'EBE es relacionen directament amb els processos de rebuda que s'han desplegat segons els plantejaments educatius i organitzatius del

treball amb els infants i llurs famílies. Així, els centres que focalitzen la seva tasca en l'aprenentatge de la llengua des del punt de vista curricular, necessària per al seguiment acadèmic de les altres matèries, consideren l'EBE com un recurs que pot assumir aquelles funcions col·laterals a l'ensenyament de la llengua. L'existència dels EBE possibilita, segons ells, una aula d'acollida redefinida, que permet exclusivament l'ensenyament d'aspectes lingüístics de manera més intensiva i personalitzada. En aquells centres que es plantegen l'aprenentatge de la llengua des d'un enfocament més global, com una eina fonamental per al desenvolupament i integració dels infants, l'EBE és valorat de forma més ambigua.

c) Altres valoracions en relació al procés d'acollida

Per les observacions que hem fet als diferents centres, pensem que caldria promoure un rol més actiu per part dels companys/es nous/noves de l'acollida a l'aula ordinària. Així, més enllà de la rebuda formal, no sembla que l'acollida sigui una estratègia compartida per tot el grup classe liderat pel mestre/a.

Un cas semblant passa amb el rol de les famílies al llarg del procés d'acollida als centres educatius. A part de la presència en la primera visita a l'escola o IES, les famílies tenen un rol poc significatiu en l'estratègia d'acollida per part del centre. Aquesta distància és molt més important en el cas de secundària. A diferents escoles, tant les tutores d'aules d'acollida com les famílies comparteixen aquesta visió:

“Les famílies venen el primer dia i després cada tutor les cita a final del trimestre, però costa que entrin i s'impliquin a l'escola” (Tutora aula acollida centre 2)

“He vingut un dia o dos a parlar amb la tutora però des d'aquest dia no he tornat a parlar amb ella.” (Tutora aula acollida centre 1)

“Les TAA ho adjudiquen al fet que les famílies tenien accés directe a l'EBE mentre que a l'Institut només hi acudeixen si se'ls avisa.” (Tutores aula acollida centre 3)

A les aules de secundària es comparteix la idea del difícil accés a les famílies. El tipus de situacions en les quals compten amb la implicació de les famílies són aquelles en què la tutora d'aula d'acollida cerca els camins per resoldre problemàtiques socials que desborden la funció tutorial. La relació amb les famílies no es basa en la comunicació i seguiment de l'aprenentatge de l'alumne, sinó que hi ha altres situacions de caràcter laboral, sanitari o relacionades amb l'habitatge que són les que ocupen la quotidianitat de moltes famílies. Davant d'aquest fet les tutores no troben que tinguin suficients eines ni recursos socials per poder orientar ni ajudar les famílies.

Per això consideren que el treball amb les famílies seria una tasca atribuïble a l'EBE fins i tot quan els nois i noies ja s'han incorporat als centres. Noten que amb les famílies hi ha problemes de comunicació i de cultura. L'escola organitza activitats o tallers amb la finalitat de fer participar als pares, però costa molt que hi vagin. Per això proposen que l'EBE podria estar més connectat amb els serveis socials i ajudar en tasques més dedicades a les famílies.

Els problemes de comunicació amb les famílies i l'alumnat són els problemes que més dificulten, segons les tutores d'aula d'acollida de secundària, el treball educatiu. Alguns centres consideren que a alguns infants nouvinguts els costa assolir el nivell per acreditar l'ESO. En aquests casos es detecten factors externs a l'escola que condicionen els resultats: l'escolarització prèvia o característiques vinculades a l'origen ètnic, intervenen en el fet que no aconseguixin en els anys que hagin pogut ser a l'aula d'acollida una competència lingüística suficient.

D: "També influeix molt la procedència. No ens enganyem, en el col·lectiu sudamericà hi ha una reticència a aprendre el català perquè donen per fet que tu ja m'estàs entenent en castellà, llavors no cal..."

D: "Amb el col·lectiu magrebí no passa això, i amb el xinès.. estem encantats. Són pencaires i a més amb gent que està estudiant ja carreres, exalumnes que estan a la universitat i a més a més amb un plus per l'idioma que tenen, que jo crec que els obrirà moltes portes. Fins i tot els magrebís que han vingut ben escolaritzats ens hem trobat que s'han ... quan han acabat els estudis s'han col·locat amb molta facilitat. Infermeres en hospitals, perquè parlant català castellà a més a més entenen, són les que fan de mediadores..." (Direcció centre 7)

Els diferents informes que es fan sobre els infants nouvinguts (des del primer a l'EBE fins als elaborats per part de la tutora de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària), no semblen tenir una funció específica en la seva acollida més enllà d'avaluar aspectes purament curriculars.

Finalment, cal assenyalar que les dinàmiques dels centres davant de l'arribada d'infants nouvinguts provinents de l'EBE no han canviat. Tal com planteja una de les coordinadores LIC que treballa a la zona: *"Hi ha molta dificultat en canviar metodologies. No es pot fer una classe magistral sense tenir en compte els alumnes que hi ha a l'aula. S'ha d'obrir l'aspecte organitzatiu."*

6.2.2. El treball educatiu de les aules d'acollida i el seu encaix amb els EBE

Els agrupaments a les aules d'acollida estan en funció de les arribades, dels nivells i de les edats. Es van reestructurant i establint de nou en funció de la mobilitat i de les

necessitats específiques dels alumnes. A les aules d'acollida, doncs, hi ha infants nouvinguts i d'altres amb necessitats educatives i que fa més temps que les freqüenten. No sempre són els mateixos a l'aula, depèn de l'àrea curricular. Els primers dies els infants que acaben d'arribar hi són sempre. Però tot i l'atenció a aquestes diverses variables, predomina una organització de l'aula d'acollida en funció de l'edat i el nivell acadèmic que suposadament li correspon. Això provoca sovint que els alumnes nouvinguts no es relacionin amb els que ja tenen un rodatge i un aprenentatge realitzat. Per tant, tampoc es poden ajudar entre ells, ni aprendre uns dels altres.

No és fàcil prendre decisions sobre **la durada i la freqüència a l'aula de l'acollida** dels alumnes susceptibles de ser-hi atesos. Tanmateix, a l'aula d'acollida el treball es focalitza molt directament en els aprenentatges instrumentals, amb l'objectiu prioritari d'una escolarització ràpida a nivell curricular. Quan els alumnes arriben a les aules d'acollida se'ls passen proves de nivell dels aprenentatges instrumentals per assignar-los un curs, la qual cosa pot ser prematura si no és té present la importància i influència del procés d'adaptació en els seus resultats. La dicotomia entre l'atenció als aspectes socio-emocionals i els requeriments acadèmics fa que un cop als centres els esforços vagin dirigits sobretot a incorporar de ple l'alumne en els aprenentatges instrumentals del currículum. Forma part de la lògica de molts centres però pot anar en detriment d'una consolidació d'aquests mateixos aprenentatges i en perjudici de la seguretat afectiva i cognitiva de l'alumnat que s'hi ha incorporat recentment. Aquest fet dificulta que es creïn grups més o menys estables amb una dinàmica relacional i de funcionament pròpia. Enfront a aquesta situació, l'adaptació a l'aula de l'alumne nouvingut milloraria amb l'establiment d'un protocol d'acollida en què prevalguessin accions i activitats que impliquessin tots els membres de l'aula en l'acompanyament del nouvingut. A part d'afavorir l'acollida es consolidarien els vincles entre els diferents alumnes i s'enfortiria l'entitat del grup.

Es fa evident, doncs, el dilema, més present a secundària que a primària, entre **l'atenció individualitzada** cap als aspectes emocionals i socials de l'alumnat nouvingut, i els requeriments que l'educació secundària demana en relació a l'adquisició de la llengua i als coneixements de les diferents àrees.

Una majoria de professorat de les aules d'acollida dels centres de secundària assenyalen que rebien poca informació de l'alumnat nou i que, per tant, elles mateixes solen fer una valoració inicial de l'alumnat. Ara tenen més informació (sobre l'escolarització prèvia i l'entorn familiar) de l'alumnat que prové de l'EBE, la qual cosa facilita la tasca de l'institut. Cal recordar que tot el procés del pas de l'EBE als centres escolars és organitzat per les mediadores. Les educadores de l'EBE no hi van si no és per algun cas molt especial.

Les mestres de les aules d'acollida solen estar molt atentes i **amb una predisposició positiva** envers el noi o la noia nouvingut/da. Treballen amb ell/ella de manera

individualitzada quan té dificultats o per fer-li un seguiment. Els altres infants, en canvi, treballen de manera més autònoma i no necessiten tan suport de la mestra. Les mestres de les aules d'acollida també promouen algunes activitats en parelles o en grup però no és la situació majoritària. Això implica que no hi hagi moltes interaccions amb els infants que hi ha a l'aula. Els infants no exclouen el que acaba d'arribar, sinó que simplement cadascú fa la pròpia tasca. Quan són a l'aula treballen molt individualment. Quan parlen, és normalment, per a contestar la mestra.

El treball a l'aula d'acollida se centra en **l'aprenentatge de la llengua catalana**. Segons les tutores tot passa pel domini de la llengua però sovint d'una manera restrictiva. Un dels nois nous, s'entén amb la mestra tutora de l'aula ordinària en anglès. Aquest fet més aviat es comenta com un fet xocant i no es considera com un valor important.

Hi ha una valoració positiva de l'EBE, com un recurs per a l'acollida, en el sentit que és important que hi vagin mentre no estan escolaritzats, però diverses tutores consideren que, pel que fa a l'aprenentatge de la llengua catalana no és rellevant. Es valora l'avaluació inicial que es fa des de l'EBE i hi ha posicions diverses sobre la funcionalitat del que han treballat a l'EBE. Hi ha tutores de l'AA que no tenen en compte el dossier amb el que arriba l'infant i creuen que han de tornar a treballar tot el vocabulari que ja s'ha fet. També hem escoltat alguna queixa per part d'algun infant en relació al fet que a l'EBE li ensenyaven català amb dibuixos i que a l'escola només li ensenyen a escriure. En canvi allà, diu ell, "el parlava".

El fet d'haver passat per l'EBE fa que puguin participar en la dinàmica de l'aula d'acollida, sobretot pel que fa referència a alguns aspectes de l'àrea de matemàtiques, a les rutines diàries i en l'ús d'expressions pròpies d'aquestes. Normalment, en l'àrea de matemàtiques, concretament en càlcul mental, segueixen sense dificultats i poden, fins i tot, arribar a superar els companys i companyes. El fet d'haver passat per l'EBE fa que coneguin els nombres i que puguin participar en la dinàmica de l'aula d'acollida quan es treballa el càlcul mental o les operacions.

Des de diferents àmbits (direccions dels centres, coordinacions pedagògiques i tutories de les aules ordinàries) hi ha una valoració genèrica positiva de l'EBE, en el sentit de comptar amb un recurs més. És a dir, qualsevol recurs per a l'acollida s'ha de valorar de forma positiva. A curt termini, es considera que fa més fàcil la incorporació de l'alumnat a l'aula d'acollida i a l'escola o institut. En general i a mig termini no veuen diferència entre haver passat o no per l'EBE.

Des de l'aula ordinària, no s'acaba d'entendre la funció de l'EBE. Diverses tutores de les aules ordinàries consideren que el treball que es fa des de l'EBE no els resol les problemàtiques d'aprenentatge en relació als infants nous. I en conseqüència, hi haurien d'estar-hi més temps. ("Un any", manifesten algunes d'elles). La confusió de funcions construïda en la gènesi dels EBE i que hem analitzat en base al triangle *funcions-miratge-mirall*, forma part de les consideracions d'un nombre important del

professorat que suposa que l'EBE ha de portar l'alumnat nouvingut cap a un lloc simbòlic d'un alumnat mig "sense problemes".

Tot i les variacions entre els centres i, especialment, entre primària i secundària, hi ha una preocupació (al nostre parer, excessiva i contraproductiva) per no fer més lent el procés d'aprenentatge dels que aprenen més i més ràpid. La qual cosa té més a veure amb les modalitats organitzatives de l'aula i menys amb l'arribada d'alumnat nouvingut.

En general, es pressuposa que l'adaptació és responsabilitat dels infants nouvinguts i no s'evidencien noves formes organitzatives ni didàctiques per planificar l'aprenentatge aprofitant els diferents nivells. S'aprofita poc el treball i col·laboració dels companys per acollir els infants nouvinguts a l'aula.

6.2.3. L'EBE segons els centres: un recurs que no genera una plena satisfacció

Les posicions més contrastades són dues: Per una banda, la de qui considera que el centre hauria de tenir capacitat organitzativa flexible suficient, amb els recursos necessaris, per incorporar l'alumnat nouvingut a l'aula a partir de les possibilitats d'aprenentatge de cada infant. Això demana un treball d'organització de l'equip docent que es plantegi com incidir en el treball d'aula que va canviant segons els infants que s'incorporen al llarg del curs. En aquest context la necessitat de l'EBE no es comparteix.

"Molts mestres pensen que en comptes de destinar els recursos per a muntar un EBE, s'haurien de destinar aquests diners per a augmentar els recursos de les escoles/IES." (Direcció centre 1)

"No veig la raó perquè els infants vagin 4 setmanes allà. Només poden veure per on passen, però res més." I "Potser seria millor que els infants s'hi estiguessin mig any fent llengua, a través de l'esport, el dibuix,..." (Tutora aula ordinària centre 1).

En l'extrem oposat hi trobem les opinions dels professionals que viuen l'arribada d'alumnat nouvingut com una problemàtica a la qual el centre no pot donar resposta. Des d'aquesta perspectiva cada docent viu el problema de manera aïllada dins de l'aula i les estratègies organitzatives que pot fer servir s'orienten al treball individualitzat dels infants que formen part de la classe.

Per acabar, és important destacar una constatació: Les valoracions de l'EBE són més positives per part dels professionals dels centres (equips directius i coordinació pedagògica) que se situen més "lluny" de l'aula i del contacte amb els infants que han passat per l'Espai de Benvinguda Educativa. Mentre que els professionals que són més a prop de l'aula (tutores d'aula d'acollida i d'aula ordinària), relativitzen la

valoració sobre l'EBE i els seus assoliments i el circumscriuen a aspectes més puntuals de l'aprenentatge, la confiança, les famílies, etc.

6.3 Les visions de les famílies i nois i noies sobre el procés d'acollida

L'elecció de centre

Dels processos que la majoria de famílies expliquen que els seus fills han seguit per arribar al centre se'n dedueix, en la majoria de casos, o bé un cert desconeixement o resignació, o bé una confiança en el sistema que fa que el procés segueixi el seu curs sense que pràcticament les famílies puguin prendre decisions fonamentades en relació a la situació o les opcions reals que tenen per decidir.

"M: No, no pude elegir porque no había... yo para inscribirlos dijimos varias escuelas, pero en ninguna...nunca puse yo el Baix Camp, pero en ninguna acertamos porque no había vacantes y incluso la directora del EBE también habló con el, cómo se llama el que manda a todos...a todos los colegios?"

E: Al inspector?"

M: Al inspector, P. habló que le pongan en Gabriel Ferraté, porque yo decía está cerca, no?, entonces...y le dijeron a P. que no, que no había vacantes, no había vacantes. Osea, para el segundo año no había vacantes, entonces y ...eligieron ese colegio." (Familia 6)

L'arribada als centres

Les famílies viuen la incorporació als centres com un pas important per als seus fills i la grandària del centre influeix directament en el sentiment de la família envers la incertesa que el seu fill o filla es pugui sentir adaptat al nou ritme escolar. Tant les famílies com els infants tenen percepcions diferents respecte al centre educatiu i la rebuda que han tingut segons a quin centre han estat escolaritzats.

La seva experiència al centre educatiu es pot correlacionar amb les perspectives que el centre desenvolupa pel que fa a l'acollida. Les famílies que s'han incorporat en centres que desenvolupen processos de participació amb elles, de forma oberta i global, es mostren satisfetes de la incorporació viscuda al centre, dels processos d'ensenyament-aprenentatge que viuen els seus fills i de les relacions socials. El pas de l'EBE al centre l'han viscut com una suau transició. A la majoria de famílies els preocupava aquest moment, ja que saben la complicada situació emocional i sociofamiliar que estan vivint en molts casos els seus fills i filles, i valoren que el primer contacte amb el món educatiu hagi estat positiu.

"(...)y realmente hacían actividades, pero también les llevaron a hacer entrevistas con el alcalde, a

conocer...sabes cosas que fueron como un “-Oye te apreciamos, gracias por haber venido!” sabes no un rechazo, y claro pues esto le ayudó a ella a adaptarse.” (Familia 6)

El paper de suport i orientació que desenvolupava fins ara l'EBE, es transfereix a nous referents dins a l'escola. Si bé no és una relació tant familiar, queden coberts els diferents aspectes que donen resposta a les necessitats del menor i la família i estant satisfets amb la formació que ofereix el centre als seus fills i amb el tracte i l'interès que mostra el centre per la situació de la família.

En aquest tipus de centre, els infants que han passat per l'EBE, majoritàriament estan contents i viuen de forma positiva els progressos en l'aprenentatge del català. Han fet noves amistats i, en molts casos, han establert llaços amb nois i noies que van conèixer a l'EBE i amb qui van tenir vincles durant la primera acollida a la ciutat.

L'aula d'acollida és el lloc on reforcen el català i se senten vinculats al grup-classe i, per tant, al centre.

Dins d'aquesta tipologia de centres que hem estudiat s'hi poden trobar representats alguns dels centres d'educació infantil i primària que han potenciat una organització educativa i de participació de la comunitat educativa flexible.

En diferents centres de secundària hem trobat que les famílies i els joves també es mostren satisfets. El discurs se centra, però, en el procés d'ensenyament-aprenentatge en sí, per la importància que tenen els resultats acadèmics en aquesta etapa educativa. Possiblement ho provoca el propi enfocament del centre, centrat en potenciar els resultats acadèmics i deixant mes en segon pla els aspectes “socials” de l'alumne.

Les famílies valoren de forma positiva que l'institut es centri en oferir uns bons resultats, així com el fet que hi hagi cert control dels alumnes.

M: “Y él, él, sí, por decirte él tenga descanso o así o él se va a recogerlos , está de sorpresa por ahí, ah papá has venido ya , o ... y él tiene acceso a hablar , por decir, y me gusta porque cualquier comunicado te llega a la casa , un sobre , por decirte C. había faltado... no había entrado a clase de física y química , no se que, por entrar a l'aula d'acollida y el profesor ha mandado la notificación aquí a la casa y la mandaron...y él se ha ido a hablar con la tutora, y la tutora le ha explicado que se ha equivocado y que ella sí tiene que pasar, porque mi marido le dijo que cosa pasa? ¿Tú no has entrado ? ¿Por qué” (Familia 3)

Tot i això observem relacions família-escola cordials però distants, centrades en l'ensenyament dels fills i filles, però no com les que mantien amb les professionals

de l'EBE, a qui encara visiten en cas de que tinguin alguna consulta o per poder solucionar certs problemes. Elles continuen essent els referents en l'orientació i suport.

L'opinió generalitzada dels infants i joves és d'alegria per ser a l'escola:

"Ara m'agrada l'escola. Tinc molts amics i m'agrada estudiar" (Alumnat centre 1)

Un altre infant de 6è de primària ho expressa de la manera següent:

"Tenia moltes ganes d'anar a l'escola i m'agrada més l'escola perquè fan moltes altres coses, com per exemple naturals,... A més des de l'escola puc anar a l'institut i des de l'EBE no". (Alumnat centre 1)

Les aules d'acollida

En general, en els set centres, observem un desconeixement per part de les famílies respecte a què fan concretament els fills dins el centre educatiu. Tot i això mostren gran interès i preocupació que expressen bàsicament en tres qüestions: els resultats acadèmics, l'estat emocional dels seus fills per anar i tornar de l'escola i, per últim, les altes expectatives que en general tenen respecte el procés formatiu dels propis fills.

Respecte a la primera qüestió veiem com els preocupa que els situïn en un grup de nivell baix, fet que els pot limitar el seu procés educatiu:

"M: Si, mira, mira, por decirte, que sí, que es muy buena maestra, pero él está un poco incómodo porqué la clase está en la sección E, entonces el dice, en mi país se tiene por costumbre o no se como decirte que las últimas letras son los peores alumnos , entonces él cuando fue a una reunión dice que le dijo a la maestra , usted le ha puesto a mi hija en la última, o sea que significa que mi hija es la peor, porqué en mi país es así y le dijo, la maestra dice que le dijo no, no era así , acá no es así, pero ahora siempre a veces dice por qué me la ha puesto a mi hija en la E, o sea él está un poquito descontento, por qué a mi hija la han puesto en la E? Entonces..." (Familia 3)

En relació a la segona qüestió, tot i que les famílies no saben, en tots els casos, què s'hi fa a l'aula d'acollida, tots ells valoren positivament el fet que els seus fills trobin la manera de fer amics amb els companys de classe. També valoren l'acollida que el professorat fa amb els seus fills. Així doncs, mentre els resultats siguin correctes i no es detecti cap situació emocional alarmant en els fills, confien en els centres per oferir un procés d'ensenyament-aprenentatge exitós.

"Bueno, la verdad es que no sé que hacen , no sé que clase hacen pero va muy bien. Te dice, a veces te dice mamá por ir a l'aula d'acollida me he retrasado en este curso, porque el otro curso está en el aula...y ya tiene que ponerse al día y tiene que verlo todo, pero sí, va bien." (Familia 3)

Les famílies pateixen quan els fills no poden seguir el ritme de la classe perquè no entenen la llengua o perquè no se'ls assignen les mateixes feines i no poden participar de les tasques que realitza el grup classe. Al contrari, valoren positivament la percepció de "normalitat":

"El meu fill està content d'estar aquí. Des de l'Institut em diuen que "és bon noi". Ara ja treu bones notes i va aprenent ràpid". (Familia 7)

La mateixa persona comenta que els companys de classe havien de fer un treball i que la professora, argumentant dificultat en la llengua, no li va assignar cap tasca al seu fill. Ell va demanar la possibilitat de quelcom a fer tot argumentant que ja s'esforçaria per fer-ho de la millor manera possible. La mare insisteix en la importància de sentir que forma part del grup, per sentir-se respectat i treure bones notes.

Fruit d'aquestes observacions, pensem que les aules d'acollida dels centres han de ser espais oberts per a l'acollida de la família i dels infants i no només per a l'acollida curricular. La recepció i acompanyament de les famílies als centres educatius, s'ha de fer a partir de les respostes individualitzades a les necessitats pròpies i a les dels fills i filles. Cal oferir informació sobre els recursos als que poden accedir i que facilitin els processos d'assentament inicial en el territori i l'impuls en l'establiment de xarxes relacionals de caràcter horitzontal. En aquesta línia són interessants actuacions com les "famílies acollidores o guia" o "mares d'enllaç" que ja es duen a terme en algunes escoles de la ciutat de Vic.

La participació de les famílies als centres

La participació que les famílies poden aportar a les escoles està directament relacionada amb els interessos i necessitats, tal i com explica un pare entrevistat:

"La meva senyora participava en un taller de català a l'escola. En aquest taller podia portar la seva filla petita al taller i un cop a la setmana es trobava amb altres dones per a aprendre català. Després de Nadal, van avisar la família que si volien assistir al taller de català amb la filla haurien de pagar 30 euros al mes. Ell comenta que actualment cobra 780 euros, 450 són pel lloguer i d'aquí dos mesos cobrarà 680 euros mensuals. I la situació està molt malament per a trobar feina." (Familia centre 1)

La conseqüència directa d'aquesta situació és que la mare ja no pot assistir a les classes de català i l'escola no sap com fer front a una situació generada perquè el finançament que rebien per aquesta activitat des del Pla Educatiu d'Entorn s'ha retallat.

Les famílies han remarcat algunes vegades que la relació amb l'escola es trenca en arribar als centres, sobretot als instituts. Els centres no poden donar per sabudes les claus de comprensió que les famílies i els joves necessiten per entendre el funcionament quotidià de la institució. Cal donar a conèixer experiències de centres, especialment de secundària, que han sabut establir referents clars per a les famílies durant l'escolarització dels seus fills i filles. I cal aprofundir en el treball coordinat entre les diferents agències implicades (les educadores de l'EBE, les tutores de les aules d'acollida, les assessores LIC, etc.) amb la finalitat de promoure una correcta transició des de l'inici fins a la plena inclusió en la vida en el centre escolar.

En comparació amb l'EBE...

En general, ni les famílies ni els infants i joves esperen de l'EBE les funcions que atribueixen a l'escola i, per tant, les expectatives respecte el recurs eren simplement que oferís unes nocions bàsiques de llengua. Així doncs, al trobar un càlid acolliment respecte l'infant i/o jove, entès de forma integral i no només des de la seva vessant acadèmica, i un acolliment de la família, fins al punt d'esdevenir en alguns casos un recurs d'orientació, es superen àmpliament les expectatives i la valoració és molt positiva.

"M: Mira que te digo en el EBE fue más como decirte que eran más consentidos , eran ...en cambio en escuela ya , como son más niños , pero no tengo problema con ninguna maestra , todo muy bien, muy bien con ellos , también los felicitan, a J. lo notan de que, de que le da por aprender , le da, tiene ganas de aprender."(Familia 2)

En canvi, les famílies "esperen més" en relació a l'escola. En el tracte rebut en la major part dels casos continuen mantenint-se contents, però la valoració respecte si l'escola ha pogut oferir allò que esperen per als seus fills i filles haurà d'esperar alguns anys.

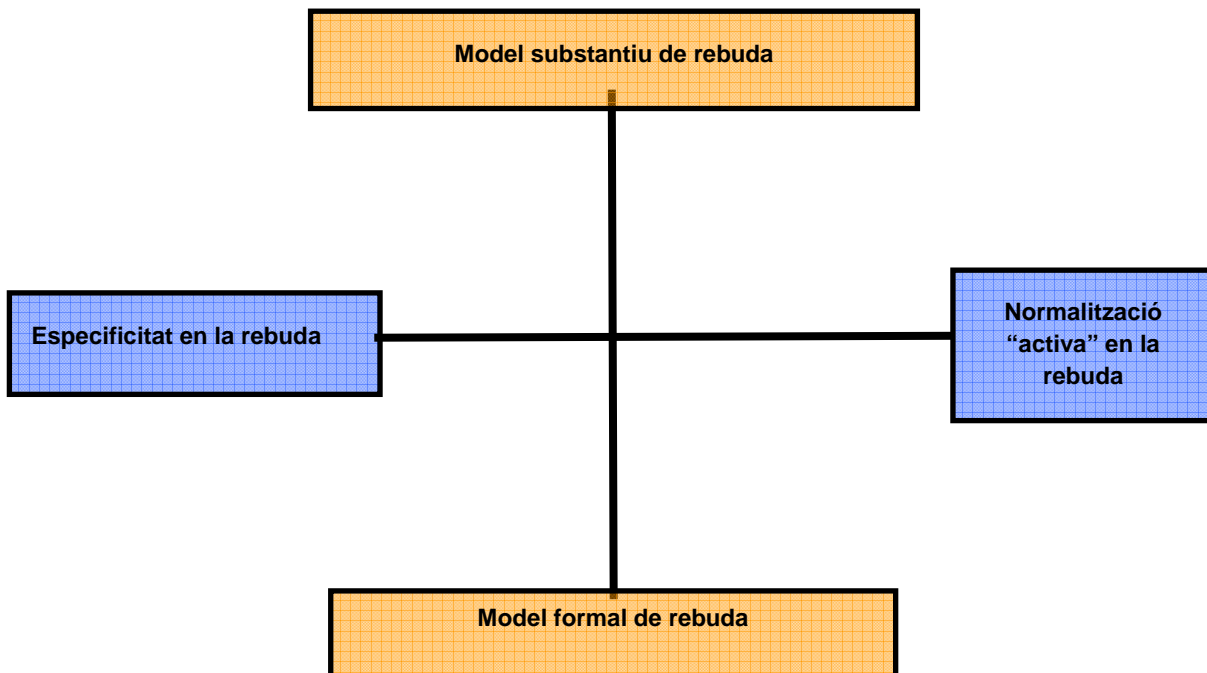
6.4 Models teòrics d'acollida als centres i casos estudiats.

Després d'analitzar les trajectòries d'acollida dels infants i joves provinents de l'EBE als centres educatius, proposem un seguit de reflexions i debats entre els models teòrics al voltant de la rebuda i les pràctiques analitzades en el treball de camp dels set centres estudiats. Amb aquest objectiu plantejarem tres apartats: en el primer presentem diferents models teòrics de rebuda; en segon terme, contrastem els centres estudiats amb els models establerts per tal de reflexionar al voltant de les proximitats i distàncies, els debats i punts de tensió; finalment, en un tercer apartat, vinculem aquests debats sorgits al voltant dels models de rebuda entesos globalment amb el concepte d'equitat educativa aplicant als esmentats debats, el model proposat per Demeuse i Baye (2005).

És necessari remarcar que la funció de nous recursos de recepció (EBE i altres) i les possibles coordinacions amb agents territorials i comunitaris (OME, OMA, Plans d'entorn, PEC...) per a incorporar l'alumnat al sistema educatiu cal contextualitzar-les en relació a debats teòrics ja plantejats. Destaquem el que Alegre (2005) obre en relació a la importància dels diferents models de rebuda als centres en els processos i resultats escolars. Una primera aproximació teòrica (Caldas i Banteston, 1998) planteja que els processos i resultats escolars tenen poc a veure amb els diferents models d'acollida i amb allò que passa dins de l'escola i, en canvi, estan més determinats per la composició social dels centres. Des d'aquesta perspectiva estem limitats des del punt de vista educatiu si els processos i resultats escolars venen determinats per la composició social del centre i no pels processos de rebuda, pedagògics, organitzatius, didàctics, etc. que cada centre desenvolupa. La segona posició teòrica (Gillborn, 2008, Runnymede Trust, 2003) exposa el contrari. Malgrat no negar la importància de partida de la composició social de l'alumnat del centre, el treball educatiu de rebuda, pedagògic i organitzatiu dels centres, té un gran impacte en els processos i els resultats escolars. Des d'aquesta perspectiva hi juguen un paper predominant el conjunt d'agències, instàncies i serveis vinculats a la rebuda del nou alumnat i la seva influència en la qualitat pedagògica del centre. Així doncs, un primer nivell de debat teòric ens portaria a desvetllar quins plantejaments fonamenten els models d'acollida dels centres per poder analitzar la capacitat d'actuació que té sobre aquesta qüestió o si, contràriament, estem parlant d'una variable menor a l'hora d'avaluar els processos i resultats de l'alumnat als centres educatius.

6.4.1 Models teòrics d'acollida als centres educatius

Creiem que ens podem plantejar la pregunta concreta sobre els diversos models de rebuda als centres educatius (Alegre, 2005, 2007) i diferenciar-los entre tres models ideals que s'articulen al voltant de dos eixos: especificitat – normalització, i substantivitat - formalització. Vegeu l'esquema següent:



Els tres models que plantegem a continuació sorgeixen de l'anàlisi realitzat pel que fa a set dimensions contemplades en les diferents pràctiques educatives dels centres estudiats: actitud de recepció del professorat, valoració de l'EBE, organització de les aules (en relació als temps i espais escolars), concepció del grup classe, continguts escolars, organització escolar del centre, vincles amb les famílies i relacions amb la comunitat. Aquestes dimensions ens permeten situar els centres al voltant dels tres models teòrics de rebuda proposats en el quadre anterior:

1r) En un model específic se situarien aquells centres en els quals les diferents dimensions s'orienten a que l'alumnat nouvingut tingui una rebuda específica pensada en funció de llurs necessitats (lingüístiques, emocionals, etc.) diferenciades.

2n) En un model basat en la idea de normalització "activa"³³, les diferents dimensions de rebuda ja estan pensades, estructurades i planificades per tal que la recepció d'alumnat nouvingut (de matrícula viva o no) es faci dins dels espais, temps i contextos d'aprenentatge habituals del centre.

3r) Finalment, trobem el model d'aquells centres que només disposen d'un model formal de recepció, és a dir, vinculat als elements legals i formals (documents institucionals, PEC, declaracions d'intencions...) que cal complir. Ara bé, en la pràctica,

³³ Afegim "activa" per tal de remarcar que no és un model que normalitza a través de "no fer res", ans al contrari, que és un centre que està projectat i pensat per tal de donar una atenció personalitzada a tothom, sigui qui sigui.

el procés d'incorporació al centre no esdevé un projecte que contempli de manera pràctica la rebuda en funció de les diferents situacions, recursos, etc.

A nivell exploratori, plantegem una taula de creuament entre els tres models ideals i les set dimensions proposades en les quals se situen de manera breu i a mode de proposta, aquelles concrecions de l'esmentat creuament.

	Model de rebuda basat en l'Especificitat	Model de rebuda basat en la Normalització	Model de rebuda basat en la formalització
Actitud de recepció del professorat	Compensació Són <i>alumnes diferents</i> que cal atendre de manera diferenciada per assolir la igualtat en els resultats amb els altres	Global Són <i>alumnes</i> que s'han d'integrar amb l'atenció necessària però amb la màxima normalitat possible dins a les dinàmiques habituals del centre	Dèficit Els dèficits de l'alumnat els diferencien i els situen en desigualtat en relació a l'alumnat ordinari
Valoració de l'EBE	<i>Important</i> per ser l'inici de l'itinerari diferenciat	<i>Residual</i> ja que les dinàmiques pròpies del centre ja "solucionen" allò que l'EBE vol resoldre	<i>Clau.</i> Caldria que l'EBE treballés durant més temps els dèficits i "diferències" respecte a l'alumnat autòcton
Organització de les aules (espais i temps escolars)	En funció d'un <i>itinerari específic</i> per als nouvinguts	Funcionament <i>ordinari</i> amb reforços puntuals basats en la personalització i el respecte	<i>Itinerari específic</i> que varia en funció del nombre d'infants, i dels recursos, i que tendeix a situar a l'alumnat en dispositius paral·lels als ordinaris.
Continguts escolars	De reforç per als nouvinguts seguint la lògica de la compensació de <i>desigualtats amb suports escolars.</i>	Competències i continguts produïts col·lectivament per un grup que reflexiona sobre la pròpia experiència i la pròpia història.	Iguals per a tothom, perquè és responsabilitat de l'individu l'accés als continguts, tot i que es vulgui compensar els <i>dèficits</i> amb què

	Model de rebuda basat en l'Especificitat	Model de rebuda basat en la Normalització	Model de rebuda basat en la formalització
		La trajectòria de cada individu pot inserir-se en aquest projecte comú	arriben els nouvinguts
Organització escolar del centre	Amb itineraris, recursos, etc. <i>específics</i> per a nouvinguts	Pensada per a rebre <i>tothom</i> en qualsevol moment	L'habitual amb els elements específics que diu la <i>norma</i>
Vincles famílies – escola	<i>En funció dels problemes i dificultats que sorgeixin</i>	<i>Habitualment fluids més enllà de la situació específica de l'infant o jove</i>	<i>Esporàdics, amb dificultats per compartir propostes comunes.</i>
Relacions amb la comunitat	<i>Fonamentades en la demanda de recursos per a la derivació de casos que es poden treballar coordinadament</i>	<i>Implicació amb serveis i entitats que pretenen compartir objectius educatius</i>	<i>Basades en el traspàs de situacions que es consideren conflictives per a l'escola i que no es poden assumir</i>

Una vegada presentats de manera breu, els tres models teòrics d'acollida als centres educatius amb un primer esbós de les dimensions que els caracteritzen, passem a contrastar aquests models amb els diferents centres analitzats al llarg de la recerca.

6.4.2 Contrast dels models amb els centres analitzats

A continuació presentem el debat entre els models teòrics de rebuda i les pràctiques concretes dels set centres analitzats al llarg de la recerca. Abans, però, cal assenyalar unes consideracions de caràcter general:

1. Els models d'acollida de l'alumnat nouvingut i de les famílies en els centres educatius es troben en relació directa amb la forma pràctica que els docents subscriuen el significat mateix de l'escola des d'una de les perspectives teòriques exposades, i no tant amb les propostes formals que estableixen els documents marc de gestió de l'escola.

2. Els models pràctics de rebuda es concreten en els dispositius creats a cada centre i les funcions que se'ls atribueix en la pràctica quotidiana. Tanmateix, aquests responen a les diverses formes en què el professorat realment entén l'acollida i els processos d'ensenyament-aprenentatge amb els nois i noies immigrants. És una situació que es troba en relació directa a les maneres en què construeix de manera més o menys problematitzada la presència d'aquest alumnat i de les famílies a l'escola.
3. Les experiències d'aprenentatge i sociabilitat d'aquests nois/es i de les famílies en el context escolar es troben en estreta relació amb les estratègies d'acollida que cada escola prioritza. En aquest sentit, aquí apuntarem unes primeres implicacions al respecte.
4. Les valoracions de les escoles sobre l'EBE com a recurs per a la rebuda d'infants i famílies es relacionen, en primer lloc, amb els plantejaments inicials del professorat i la perspectiva d'escola que comparteixen i, en segon lloc, amb la planificació i organització dels processos de rebuda que existien a les escoles abans de la implantació d'aquest recurs extern.
5. Tot i que el posicionament del centres s'apropa a un dels models teòrics que presentem, en aquesta proximitat sempre s'hi donen matisos, contradiccions i elements de barreja.
6. Malgrat les diferències que s'apunten, de forma general podem dir que als centres educatius, la presència d'aquests nois i noies ha representat bàsicament un procés de major individualització de les trajectòries acadèmiques i de nivells. I en molt pocs casos ha significat una oportunitat per a la generació de projectes compartits i cooperatius que permetin aprendre junts alumnes diferents.

Centre-tipus A: La normalització com a projecte de centre i pràctica de l'aula

- Es considera el procés d'acollida de l'alumnat nouvingut de forma global i com una tasca del conjunt dels docents i de les famílies.
- S'explicita en els documents de gestió del centre (el PEC entre d'altres) que cal promoure la participació de tota la comunitat educativa (familiars, professorat, voluntaris, etc.) amb l'objectiu de potenciar l'aprenentatge dels nens i nenes.
- Tot i que es considera que l'arribada d'aquests nois i noies suposa afrontar nous reptes respecte a l'alumnat escolaritzat al centre prèviament, la seva presència no es llegeix des del dèficit.
- L'aula d'acollida es considera un recurs flexible, un recurs de suport integrat en els dispositius generals del centre i es construeix de forma interrelacionada amb l'aula ordinària.

- A l'aula ordinària es treballa el currículum en molts casos de forma adaptada i en d'altres amb el suport de la tutora de l'aula d'acollida dins del marc del grup classe general.
- Existeix una coordinació entre el professorat de l'aula d'acollida, el tutor/a de l'aula ordinària i la resta de professorat pel que fa la planificació, posada en pràctica i avaluació de les activitats d'aprenentatge dels infants nouvinguts. En aquest sentit, encara que la tutora de l'aula d'acollida resulta ser un referent per aquests nois i noies, les responsabilitats es consideren compartides.
- Els horaris en els quals l'alumnat assisteix a l'aula d'acollida o bé el temps que la tutora de l'aula d'acollida és present a l'aula ordinària, es decideixen de forma consensuada entre la tutora de l'aula d'acollida i la resta de professorat.
- A l'aula d'acollida es fomenta un aprenentatge interactiu i de caràcter principalment oral de la llengua catalana i, en menys ocasions, s'incorporen altres matèries.
- Es considera que els processos d'ensenyament-aprenentatge dels infants es realitzen de forma interrelacionada amb la resta de companys i no de manera individual. En aquest sentit s'implementen estratègies organitzatives i metodologies que impulsen les interrelacions i el suport entre iguals (treball cooperatiu, presència de més d'un docent a l'aula, treball amb grups reduïts heterogenis, etc)
- Des de l'aula d'acollida es considera que cal fer un seguiment de la situació emocional i relacional de l'alumne, que es comparteix amb la tutora de l'aula ordinària. Aquesta etapa pot ser especialment difícil per a l'alumne degut als canvis en la seva vida quotidiana i en les relacions personals.
- Les relacions d'aquests nois i noies amb la resta de l'alumnat són freqüents encara que es genera identitat de grup d'aula d'acollida, i aquests alumnes acostumen a relacionar-se més entre ells.
- Els nois i noies i les famílies es mostren satisfets de l'experiència d'incorporació al centre, el procés d'ensenyament-aprenentatge i les relacions socials que han construït.
- Es fomenta la participació i implicació de les famílies en les activitats del centre i es constata l'elevada presència en les diverses activitats que s'impulsen.
- Es reconeix una voluntat explícita per igualar oportunitats, tot i la manifestació de la dificultat que suposa i l'esforç que realitza el centre en aquesta línia.

- En general, el professorat dels centres que comparteixen aquest model considera que l'EBE:
 - No aporta avantatges significatius, ja que les tasques tant administratives com d'acollida d'aquest recurs extern ja eren assumides de forma sistemàtica i planificada amb anterioritat per l'escola.
 - L'impacte de l'EBE en les competències lingüístiques dels nois i noies es percep pràcticament nul.
 - L'estada de l'infant/jove a l'EBE es considera com un temps que es resta a l'escolarització. Això implica que s'entén com una oportunitat desaproveitada perquè estigui més temps al centre i s'acostumi al ritme habitual de l'escola.

L'EBE és considerat com un espai que obliga als nois i noies a viure un doble procés d'acollida. Això vol dir molts canvis en poc temps en un període especialment intens d'adaptació inicial.

Centre-tipus B: Entre la compensació i el suport escolar de l'alumnat.

- Es considera que el procés d'acollida és una tasca dels professionals de l'aula d'acollida tot i que existeix una coordinació efectiva entre el tutor d'aquesta aula i els professor/es tutores.
- La coordinació de la tutora de l'aula d'acollida amb el professorat no tutor és menor encara que s'intenta promoure un consens tant pel que fa als horaris d'assistència a l'aula d'acollida de l'alumnat com en aspectes relatius a les matèries i formes d'avaluació.
- Es considera l'aula d'acollida com un suport temporal però l'estada de l'alumnat nouvingut en aquesta aula es valora com a necessari i que caldria abarcar un període més extensiu de temps abans de la incorporació plena a l'aula ordinària.
- L'aula d'acollida es considera un espai per accelerar l'ensenyament-aprenentatge dels alumnes nouvinguts i no són considerades com a prioritàries, totes aquelles actuacions que impliquen l'acollida escolar en sentit ampli.
- Aquestes tasques d'acollida quan són assumides, són percebudes gairebé com un temps descomptat de l'atenció a la resta d'alumnes. En aquest sentit es posa de manifest que el noi i noia és considerat principalment com un alumne acadèmic i perd importància la perspectiva relacional, afectiva i global de l'escolarització.

- La presència de l'alumnat nouvingut en els diversos dispositius d'atenció a la diversitat és elevada. Així és habitual l'establiment de grups de nivells i la presència més elevada de l'alumnat immigrant en els grups de nivell baix.
- Els nois i noies i les famílies es mostren satisfets de l'experiència d'incorporació al centre, tot i que al valorar-la es manifesta que han interioritzat el discurs al voltant de les mancances i així fan esment de forma principal als processos d'ensenyament-aprenentatge sense abordar altres aspectes de caire personal, social i emocional.
- Les relacions del centre amb les famílies immigrades són cordials però distants i centrades de forma prioritària en els processos individuals d'ensenyament-aprenentatge dels fills i filles.
- Es reconeix una incapacitat del sistema per igualar oportunitats, tot i que alhora s'atribueix l'èxit a factors individuals de cada alumne/a (cultura de l'esforç, o condicions prèvies com escolarització o context sociofamiliar).
- En general, el professorat dels centres que comparteixen aquest model considera que l'EBE:
 - Aporta avantatges significatius en les tasques administratives i generals de l'acollida. En la seva argumentació es posa de manifest que fins ara l'acollida a l'escola no estava planificada, i que no tenien cap persona o horari d'atenció dedicat exclusivament a aquesta funció, sinó que combinaven de manera informal la docència amb les tasques de primera acollida i gestions administratives per a la incorporació del nou alumnat.
 - Tot i que manifesten les limitacions del recurs valoren de forma positiva l'impacte inicial que l'EBE pot tenir en el desenvolupament de les competències lingüístiques entre els nois i noies nouvinguts.

Centre-tipus C: El dèficit de l'alumnat com a element central de la recepció.

- L'aula d'acollida es considera bàsicament un espai d'adquisició d'hàbits escolars i d'aprenentatge del català. La resta d'assignatures es van introduint de forma progressiva a l'horari dels nois i noies a l'aula d'acollida.
- Es produeix una consideració de l'alumnat des de la perspectiva del dèficit. Aquesta representació va més enllà dels aspectes acadèmics i es fa extensiva al dèficit cultural i al desinterès i les incapacitats familiars.

- A l'aula d'acollida es prioritza l'ús de mètodes d'aprenentatge dirigit i centrat en el treball individual i mecànic de l'alumnat.
- Hi ha una prevalença de treball autònom a l'aula ordinària a partir de la utilització d'un dossier individual de llengua catalana. La presència a l'aula ordinària d'aquest nois i noies esdevé física, però aquest alumnat no participa de les dinàmiques.
- Tot i que es consideren importants les interrelacions entre l'alumnat nouvingut i el de l'aula ordinària, existeixen poques oportunitats per desenvolupar-les. Aquestes interaccions no s'organitzen més enllà de la presència de l'alumnat nouvingut en el grup-classe en algunes assignatures. S'entén que aquestes interaccions es circumscriuen a l'àmbit personal de l'alumne i depenen més de les característiques personals i capacitats de relació.
- Les vinculacions entre l'alumnat nouvingut i la resta de l'alumnat són escasses. L'alumnat nouvingut mostra el malestar i verbalitza l'experiència de sol·litud i en ocasions experiències de rebuig per part de la resta de nois i noies.
- La cerca de la implicació de les famílies i la participació en les activitats del centre és escassa.
- S'invoca als esforços del sistema per compensar, i s'expliquen els fracassos per desaprofitament dels alumnes i carències individuals, alhora que desinterès i incapacitats familiars.
- En general, en els centres que comparteixen aquest model consideren que l'EBE:
 - És un recurs on els nois/es hi han de passar més temps
 - Aporta avantatges significatius pel que fa a les tasques d'acollida.
 - Valoren de forma positiva l'impacte que l'EBE ha tingut entre els nois i noies i en el desenvolupament de les competències lingüístiques.

7. Avaluació del grau d'assoliment dels objectius dels EBE de Vic i Reus

En aquest capítol fem l'avaluació del grau d'assoliment dels objectius explícits dels EBE a partir de la Resolució que els va crear, tenint en compte el seguiment que hem fet durant els dos anys de funcionament del recurs. L'anàlisi dels objectius que presentem fa de pont amb l'apartat de conclusions i propostes que tanca l'informe de recerca.

7.1 Avaluació dels objectius explícits (generals i específics) dels EBE de Vic i Reus

L'avaluació qualitativa en relació als objectius específics dels EBE recollits en la Resolució de la seva creació adopta el marc de referència dels diferents objectius generals exposats. L'avaluació es realitza comparant les actuacions que s'han dut a terme en els EBE de Vic i Reus i tenint en compte les veus i opinions dels diferents agents implicats.

a) Millorar amb un plantejament integral l'atenció i l'acollida dels infants i joves i de les seves famílies que s'incorporen al municipi i assegurar que cada família rep la informació i el suport necessari per participar plenament en el sistema educatiu

a1) Atendre i acollir els infants i joves i les seves famílies en el moment d'arribada

En **els EBE de les dues ciutats** podem afirmar que els infants i joves i les seves famílies se senten ben acollits, manifesten sentir-se segurs i contents d'assistir al recurs. Per avaluar amb més precisió aquest objectiu tindrem en compte tres nivells: les dimensions i la ubicació física, el treball de les educadores i el valor que té el recurs per a les famílies, i per als nois i noies.

Les dimensions i ubicació del recurs

Les dimensions petites de l'espai de l'EBE afavoreixen l'acollida dels infants i joves. Aquests es troben en un espai que és fàcil conèixer, on troben sempre les mateixes professionals i que té les portes obertes. Això facilita la vinculació afectiva al recurs, quelcom que, a l'arribada als centres educatius no sempre es dóna de la mateixa manera (especialment a secundària) per la dificultat de trobar uns referents clars i estables, per les dimensions i nombre d'alumnes dels centres, etc. Aquesta vinculació

amb l'EBE segueix, en algunes ocasions, quan els joves ja han marxat del recurs i tornen de forma voluntària a veure les educadores per explicar-los com els va al centre, per resoldre dubtes, etc. Tot això es dona malgrat les professionals de l'EBE treballen per a què els infants i joves siguin conscients que l'estada al l'EBE és transitòria i de preparació per als centres educatius.

En el cas de **l'EBE de Vic** la ubicació del recurs en un espai municipal fora de qualsevol escola, tot i que va ser molt qüestionat en un primer moment, ha esdevingut una oportunitat per transformar-lo en un espai menys "escolar" i més "de la ciutat". En el cas dels **EBE de Reus**, el fet que els espais hagin estat ubicats en escoles "de prestigi" de la ciutat i en el projecte s'hagi inclòs també una escola concertada pot ser valorat de forma positiva. De fet, aquest era un element diferenciador que podia oferir possibilitats interessants en contrast amb Vic. Ara bé, el fet que alguns dels EBE tinguin una ubicació física clarament apartada dels edificis principals de l'escola on estan situats, no ha facilitat les relacions amb els infants del centre i ha reduït el seu reconeixement en positiu. Amb aquesta realitat, alguns dels EBE de Reus podriem dir que esdevenen més aviat un "no-lloc" educatiu (Augé, 1992), és a dir, un espai aïllat, sense vincle amb els espais reconeguts i significatius per a l'escolarització, en aquest cas els centres educatius. Així, tot i que l'atenció a l'EBE és correcta i afable, no esdevé un punt coherent de la trajectòria d'integració a la ciutat i als centres sinó un espai apart. En el cas de Reus, durant el curs 2009-10 han establert estratègies de coordinació fent que després de 15 dies de ser a l'EBE, la comissió d'escolarització ja li assigni la plaça en un centre, de tal manera que la directora ja pot preparar amb el centre corresponent l'arribada d'aquell infant, mentre encara serà a l'EBE.

El treball de les educadores

Les educadores creen un clima relacional d'afecte i proximitat. Les educadores propicien que els infants, joves i famílies es trobin còmodes per comunicar-se amb gestos, paraules apreses i frases més llargues quan ja porten més dies a l'EBE. La confiança i l'afectivitat es treballa abastament i es busca sempre valorar tot tipus d'avenços lingüístics, de sociabilitat, etc. Durant el segon curs s'han promogut més activitats de caràcter oral i en petits grups per tal que els infants s'ajudin entre ells.

Les educadores confien en les capacitats d'aprenentatge dels infants i joves que arriben a l'EBE, i la preparació per arribar a l'escola esdevé un repte compartit per educadores i educands. Els infants i joves esdevenen els protagonistes de l'aprenentatge i les professionals intenten adaptar el treball educatiu a les possibilitats dels infants amb dos objectius específics: saber utilitzar un vocabulari bàsic en llengua catalana i conèixer la dinàmica escolar. Malgrat això, i com veurem amb més detall en l'ítem a7, si podem considerar que la tasca afectiva és altament positiva, aquells elements al voltant de l'aprenentatge de la llengua tenen un clar punt feble: encara disten força d'estar en línia amb les propostes més innovadores i eficaces implementades els darrers decennis a nivell europeu i internacional.

Valoració de l'EBE per part de les famílies

Les famílies són molt conscients de la transitorietat d'aquest recurs. Moltes d'elles valoren que és una bona opció mentre no tenen escola assignada. Ara bé són conscients que el seus fills i filles s'han d'incorporar a centres. En algun cas han mostrat estranyesa pel temps que han trigat a fer la incorporació al centre educatiu. I en d'altres, la proximitat que troben en l'EBE, en ser un recurs molt proper a les famílies fa una mica més difícil la incorporació al centre, perquè viuen un decalatge entre la flexibilitat d'aquest recurs i l'escola.

a2) Promoure una acció coordinada dels diferents professionals implicats en el procés d'acollida

L'anàlisi i avaluació de l'acció coordinada i del treball en xarxa dels diferents professionals implicats en el procés d'acollida dels infants, joves i famílies novingudes presenta un balanç desigual en totes dues ciutats i durant els diferents moments del procés.

L'EBE de Vic coordina l'atenció dels infants entre 8 i 16 anys i les seves famílies una vegada han estat derivats des de l'OMA (Oficina Municipal d'Acollida, que va entrar en vigor el maig de 2009) cap a la OME (Oficina Municipal d'Escolarització) i quan ja hi ha hagut dictamen per part de l'EAP. Val a dir que entre aquests tres punts d'acollida de la ciutat, malgrat hi ha traspàs d'informació pertinent, no podem dir que hi hagi un veritable treball en xarxa, entenent aquest com un projecte compartit (Collet, 2009). Aquesta manca de projecte compartit sobre l'acollida a la ciutat merma les possibilitats dels tres recursos.

La coordinació amb el PEE (Pla Educatiu d'Entorn) s'ha establert durant els dos cursos en diferents àmbits: en la gestió d'algunes activitats que l'EBE considera que podien ser interessants per a les famílies; en la participació dels infants i joves de l'EBE als casals d'estiu; etc. Altra vegada però, més enllà de la coordinació en activitats i aspectes puntuals que valorem positivament, en diferents entrevistes es trobava a faltar una integració de projectes globals educatius i d'acollida. Així, podem dir que el treball coordinat entre tots aquests professionals es basa en activitats puntuals de derivació de les persones que atenen i no s'emmarca dins unes actuacions orientades a assolir els objectius que planteja l'acollida de forma integral. A més, a nivell operatiu, la coordinació dels diferents professionals en el procés d'acollida està poc sistematitzada i caldria aclarir les funcions de cada un dels serveis amb els quals es coordina l'EBE (elements formals de l'OME i PEE) així com el contingut del projecte educatiu compartit per al qual es treballa conjuntament (elements substantius) com esmentàvem anteriorment.

L'EBE intenta establir ponts entre professionals que ja treballen en el territori més enllà dels assignats "per mandat". Des d'aquest punt de vista l'EBE esdevé un recurs que té unes funcions de coordinació que van més enllà de les recollides en la Resolució i que

ha pogut assumir gràcies a l'experiència de les professionals que hi treballen, tot i que es qüestionable que l'EBE tingui les condicions adequades per implementar-les. En diferents moments les educadores dels EBE han manifestat la dificultat de poder articular les relacions entre els diferents agents i serveis de la ciutat. Per exemple, en diferents reunions amb les tutores de les aules d'acollida dels centres s'ha posat de manifest que els infants quan arriben als centres ja no són responsabilitat dels EBE. Davant d'això es manifesta la precaució per no envair competències i responsabilitats que ja no afecten a l'EBE. La relació amb les diferents entitats esportives o artístiques de la ciutat no té uns circuits fàcils d'acollida per a aquells infants i joves que volen fer activitats extraescolars. D'aquesta manera, s'evidencia un decalatge entre el mandat, les pràctiques de coordinació i les condicions de possibilitat per al seu exercici. Aquest decalatge, alerta sobre el perill que, a mig termini, l'EBE acabi entomant només aquelles funcions exposades en el seu mandat i abandoni totes aquelles iniciatives, activitats, coordinacions, etc. que de manera voluntària (i voluntarista) ha endegat durant aquests dos primers anys de funcionament.

A la ciutat de **Reus** el treball de coordinació entre els professionals implicats en el procés d'acollida a la població nouvinguda s'emmarca en el Pla Transversal d'Immigració de l'Ajuntament de Reus. L'existència de l'EBE no ha suposat la promoció de noves actuacions des del Pla. Aquestes han estat puntuals i voluntàries a instàncies de les professionals de l'EBE i no s'han diferenciat, ni quantitativament ni qualitativa, de les que habitualment s'emprenen en els centres educatius.

La coordinació de l'EBE amb el Pla educatiu d'entorn (PEE) de Reus es fa a través dels Tècnics Municipals d'Educació i dels Assessors LICS que treballen en cada zona. Per ells, els EBE esdevenen un centre més al qual s'ofereix la possibilitat de participar en les activitats existents, tot i que s'han promogut accions exclusives dirigides als nois/es dels EBE i a les seves famílies. La relació dels assessors LIC amb les professionals dels EBE és de col·laboració, suport a través de materials, formació i coordinacions puntuals. Amb els Serveis Socials la coordinació l'estableix l'educadora social qui facilita el contacte de les famílies amb el dispositiu. Amb altres serveis i institucions de la ciutat (CAP, Mas Carandell) també hi ha hagut coordinació per tal de desenvolupar accions puntuals dirigides a les famílies i al coneixement de l'entorn.

La creació, a instàncies de l'Ajuntament de Reus, d'un grup de treball format per representants del Departament i l'Ajuntament, professorat i famílies de l'escola pública i concertada i tècnics dels serveis de la ciutat implicats en els processos d'acollida a la població immigrada posa de manifest l'interès per promoure actuacions coordinades i avançar cap a un treball en xarxa més potent. Ara bé, des d'alguns dels serveis s'assenyala que les accions de coordinació amb els EBE s'han limitat a oferir activitats als infants de l'EBE i no tant a planificar un treball coordinat per a l'assoliment de diferents objectius compartits. També s'evidencia la no presència en aquest grup de treball d'algunes veus ciutadanes implicades en la implantació del recurs. Tot i que el treball en xarxa implica a més agents de la ciutat de Reus al voltant del projecte

d'acollida de ciutat i es presenta més articulat que a Vic, aquest envit podria ser encara d'un abast i d'una ambició força més considerable si hi hagués la possibilitat que el Pla d'Entorn esdevingués un projecte dinamitzador d'iniciatives educatives conjuntes amb el treball educatiu dels infants i joves que han passat per l'EBE.

a3) Informar i orientar sobre el sistema educatiu a Catalunya

Tal i com hem explicat a l'apartat 5, els tallers d'informació i orientació sobre el sistema educatiu a Catalunya formen part del treball educatiu que s'ha planificat en relació a les famílies durant els dos cursos

- Tant a **Vic com a Reus** l'educadora social de l'EBE ha fet una atenció individualitzada a les famílies per informar-les sobre els processos de matriculació, beques i ajuts als quals els seus fills i filles es poden acollir quan s'incorporin a l'escola.
- En el moment d'entrar a l'EBE s'informa a les famílies de les característiques generals del funcionament del sistema educatiu català. La primera entrevista ajuda a recollir informació sobre cada família i veure quines són les propostes educatives que se'ls poden oferir vinculades al sistema educatiu, a la llengua i als recursos disponibles a la ciutat que els poden ser útils i relacionats a àrees diverses (treball, habitatge, salut, formació, etc).
- **En ambdues ciutats**, al llarg del curs, les professionals dels EBE han situat com a eix central del treball amb les famílies els tallers sobre el sistema educatiu que han d'ajudar als nouvinguts a comprendre millor una escola que, en molts casos, es mou en uns paràmetres molt allunyats dels del propi país d'origen. Tanmateix es recomana que es tinguin en compte els coneixements previs que les famílies tenen de l'escola a partir de l'heterogeneïtat de situacions existents.
- A **Vic** l'assistència de les famílies als tallers de coneixement del sistema educatiu ha estat més elevada que l'assistència als tallers de coneixement de l'entorn.³⁴
- En els EBE de **Reus** les sessions que s'han fet per a donar conèixer el sistema educatiu adreçades a les famílies s'han programat conjuntament per als tres EBE i també han tingut una elevada assistència.
- A les **dues ciutats** s'han planificat aquestes actuacions des del propi recurs en un marc més ampli en el qual s'han considerat també altres temes d'interès per a les famílies (salut, treball i recursos ciutadans d'atenció a l'immigrant). Durant el segon curs aquestes actuacions

destinades a conèixer els diferents recursos vinculats a salut, habitatge, treball i coneixement de la llengua catalana han tingut una assistència del 90%.

a4) Assegurar una detecció acurada de les necessitats específiques de l'alumnat nouvingut (físiques, afectives, relacionals, psicològiques, cognitives i socioeconòmiques per tal de determinar les mesures pertinents

Als EBE de les dues ciutats cada infant disposa d'una avaluació inicial, final i d'un informe amb dades bàsiques rellevants que orienten el tutor/a de l'aula d'acollida. Aquestes dades amplien la informació amb la qual cada alumne arriba al centre.

A l'EBE de Vic les proves de llengua i matemàtiques que es fan en la llengua d'origen; les observacions realitzades per les educadores durant l'estada dels infants al pati, a l'aula o a les sortides, l'atenció individualitzada al llarg del temps que han passat a l'Espai, etc. són elements útils per fer arribar al centre la primera informació de les habilitats i capacitats dels nois i noies. Una informació que, val a dir, és rebuda per part de molts centres com a parcial, incompleta i, fins i tot, errònia. La qual cosa posa en dubte l'efectivitat d'un dels mandats clau de l'EBE: el coneixement i el diagnòstic dels infants nouvinguts per tal de facilitar una atenció educativa individualitzada. Un darrer aspecte a destacar és que les persones que lliuren l'informe al centre i fan el "traspàs" de l'infant són les mediadores interculturals del Pla Educatiu d'Entorn sense un contacte directe entre EBE i centre. Una situació que, segons diferents fonts entrevistades en el treball de camp seria un aspecte a millorar.

- **Als EBE de Reus** cada infant i jove arriba al centre amb un *Dossier de traspàs* que inclou:
- Dues proves de nivell que ha fet a l'infant a l'EBE abans de marxar, més un informe de la directora. Es tracta d'una prova de matemàtiques i l'altra d'alfabetització en la pròpia llengua. Hi ha una prova diferent per cada grup d'edat i les extreuen, en la seva majoria, de les assessores LIC. Aquestes proves les corregeix la directora i en redacta un full de resultats que resumeix quins són els coneixements i el grau d'assoliment que l'infant o jove té.
- Un informe de Serveis Socials on hi figuren la situació sociofamiliar del noi/a, les entrevistes que s'han realitzat i el recull de totes les intervencions fetes amb les famílies i el noi/a (entrevistes, trucades, assistència sortides, activitats de PEE, etc.).
- Historial acadèmic del noi/a en origen i/o destí.

Com ja esmentàvem, a partir del treball de camp, es constata que el diagnòstic de necessitats educatives que pot fer l'EBE és limitat. En **els EBE de les dues ciutats** hi ha una coincidència en què el temps d'estada de cada educand (al voltant de 4 -5

setmanes) no és suficient per fer una detecció acurada de les necessitats de cada infant i jove i poder especificar les mesures més adequades per a cadascú. A més, el caràcter genèric de l'informe no satisfà els/les docents que, una vegada amb l'infant o jove al centre, cerquen comparar el nivell del nouvingut amb el del currículum del curs.

A Vic, la detecció de necessitats es té una especial cura en les necessitats afectives i relacionals tot i que es considera que en aquest àmbit hi hauria d'haver un major treball coordinat amb l'EAP que no es dona. A **Reus** s'ha observat que s'aborda menys el treball del procés migratori des de la perspectiva de les implicacions psicoemocionals.

En les diferents sessions amb els tutors de les aules d'acollida es va valorar positivament l'informe amb el que arriben els infants de l'EBE als centres, tot i que es va posar de manifest la dificultat que aquest informe no pugui ser exhaustiu perquè el temps d'estada dels infants i joves a l'EBE és breu. Les tutores de les aules d'acollida i les educadores de l'EBE compartien que aquest informe donava informació detallada i rellevant al voltant de la informació general de la família i les necessitats emocionals de l'infant o jove i, en menor mesura, de les cognitives o curriculars. Uns aspectes que són precisament els que troben a faltar més els/les docents, especialment a secundària.

a5) Fomentar el coneixement de l'entorn

A **Vic** els infants i joves tenen la possibilitat de visitar alguns recursos de la ciutat com són la biblioteca, el mercat de la ciutat, alguns dels parcs o la Plaça Major de Vic dins de l'horari lectiu d'estada a l'EBE. Amb el pla quinzenal de treball es planifica, dins l'horari de quatre dies a la setmana, una sortida a algun recurs de la ciutat³⁵. Aquestes sortides esdevenen una eina adequada per aplicar els coneixements de català que s'han après, a través de la identificació del vocabulari que s'ha fet a l'aula de cada tema i la utilització de formules bàsiques de conversa.

Des dels centres de Vic es valoren els elements informatius que es transmeten des de l'EBE, especialment els vinculats al coneixement de l'entorn, com per exemple el fet que els alumnes arribin als centres amb el carnet de la biblioteca, o amb un vocabulari bàsic sobre els diferents aliments que han vist al mercat. La sensació expressada pels propis participants i les educadores de l'EBE remarca que en aquest recurs es dona molta informació en poc temps i això pot tenir dues lectures. Per una banda, és important que l'EBE pugui fer una immersió en l'entorn durant les setmanes que disposa; alhora, però, si aquest treball inicial no té una continuïtat als centres educatius es trunca i perd bona part del seu potencial. Així doncs, caldria preveure, en la línia del treball en xarxa, una major continuïtat del projecte lingüístic, de coneixement de l'entorn, del sistema educatiu, etc. entre l'EBE i els centres.

³⁵ Vegeu la Taula corresponent a l'apartat 5 (EBE-Vic).

Els infants i joves repeteixen les sortides que es planifiquen al llarg del pla quinzenal en el cas que estiguin més de dues setmanes a l'EBE. En algun cas aquesta situació pot provocar alguna resistència per part d'alguns que repeteixen alguna sortida. Així, sembla evident que la necessitat d'una major planificació i coordinació dins del propi EBE i d'aquest amb els centres esdevé central per a un projecte d'acollida satisfactori i integrador.

A **Reus** el coneixement de l'entorn esdevé un objectiu prioritari a l'EBE que s'implementa a través de les sortides setmanals en horari de matí i de les activitats que s'inclouen al PEE. Les sortides s'organitzen i es porten a terme de manera conjunta entre els tres EBE. Les educadores les preparen amb material propi elaborat per a l'ocasió i en les sortides hi participen tots els nois/es.

Les activitats adreçades a les famílies per a conèixer l'entorn s'han organitzat des dels propis EBE amb els diversos serveis i institucions de la ciutat (CAP, Mas Carandell, OTG) a partir de sessions informatives que responen a les necessitats que es consideraven (treball, habitatge, salut, formació, etc.).

Els tallers i l'acompanyament a les famílies que s'han realitzat des dels EBE de **Vic i Reus**, a mesura que ha anat transcorrent el curs, es realitzen de forma individualitzada. En un moment en què les prioritats de les famílies són clares (feina i habitatge), des de l'EBE s'ha anat construint una oferta "a la carta" del coneixement de diferents serveis i recursos per a les famílies amb necessitats, punts de partida i interessos diversos. Durant el segon curs aquesta oferta individualitzada s'ha mantingut a través de visites informatives en petits grups com un primer pas per a conèixer els recursos de la ciutat que les famílies volien conèixer i són les que han tingut un seguiment més elevat per part de les famílies.

a6) Promoure la integració social tant de les famílies com de l'alumnat

La valoració positiva que fan les famílies del recurs de **l'EBE a Vic i a Reus** posa de manifest l'interès que tenen pels processos d'escolarització i integració social dels seus fills i filles, les necessitats d'acompanyament i els dèficits que existeixen en el sistema educatiu ordinari. Així, el valor afegit dels **EBE** és una acollida i un acompanyament proper que generen confiança i permeten a les famílies novingudes avançar en el coneixement i el procés d'assentament a la ciutat. Aquest valor també l'acaben trobant en les escoles quan aquestes compten amb una organització complexa i global de la rebuda dels infants i de les famílies als centres. Tenint en compte que la dimensió emocional és el gran valor afegit del recurs, pensem que cal un replantejament del disseny i l'articulació d'aquest espai en relació a la ciutat, en el sentit i l'orientació que plantejarem en l'apartat final de conclusions i propostes.

a7) Sensibilitzar en l'ús de la llengua catalana i fomentar-lo

Les actuacions dirigides a la sensibilització en l'ús de la llengua catalana es promouen tant entre els infants i joves com entre les seves famílies.

Respecte als processos de sensibilització entre infants i joves cal assenyalar que dins dels espais de l'EBE de **Vic i de Reus** i durant l'horari matinal les professionals potencien que el català sigui la llengua de comunicació. Tot i això permeten incisos breus en altres llengües, encara que insisteixen que els nois/es practiquin i que es dirigeixin a elles en català, idioma vehicular en el qual està redactat tot el text del material didàctic de l'espai. Observem que entre els nois i noies, tant a l'hora de l'esbarjo com al pati i malgrat les indicacions de les professionals, la llengua materna diferent del català, adquireix un protagonisme rellevant.

Els materials educatius que es fan servir **als EBE de Vic i de Reus** són similars als de les aules d'acollida. Les fitxes i material de consulta per a l'adquisició de la llengua catalana provenen de l'espai virtual LIC. Les educadores adapten les fitxes que consideren més adequades i les fotocopien perquè no tenen cap dotació de materials didàctics específics per part de la Generalitat. En el cas **de l'EBE de Vic**, l'experiència prèvia de la directora de l'espai com a assessora LIC aporta el coneixement de quin pot ser el material adequat per a l'adquisició de les primeres nocions de vocabulari.

En els EBE es facilita un vocabulari bàsic en llengua catalana: s'aprofita el vocabulari que es tracta a l'aula per fer possible que els infants i joves puguin comentar les seves experiències personals i familiars, els hàbits i costums, etc. Els infants es mostren contents de poder relacionar el vocabulari que aprenen amb la pròpia situació personal, i segons els resultats caldria pensar en la possibilitat de promoure accions que puguin incidir en aquest aspecte.

En els **EBE de les dues ciutats**, l'ús del català es circumscriu a situacions comunicatives que els infants i joves viuen dins de l'horari d'assistència a l'EBE i en situacions de contacte durant les sortides. Seria interessant, en els contextos de Reus i Vic, quines són les situacions quotidianes que permeten als infants fer un ús social de la llengua catalana. D'alguna manera, com havíem esmentat, creiem que es pot fer una crítica significativa als EBE per la seva manera de plantejar els processos d'aprenentatge del català. Vegem-ho amb detall.

Podem preguntar-nos si **l'EBE és un espai d'immersió lingüística o de submersió lingüística** (Vila et al., 2006). És a dir, si més enllà de les estratègies didàctiques concretes, l'aprenentatge del català es planteja en termes d'interacció i relació social; des de la motivació i el desig de la nova llengua; des de l'intercanvi i l'aportació mútua; etc. Així, la submersió la podem definir com a obligatòria, sense vincle ni promoció de la llengua materna i situada en contextos no naturals; per contra, ens podem acostar a un model d'immersió lingüística, des de la voluntarietat de l'aprenentatge, la promoció recíproca entre la nova llengua i la familiar i el treball en contextos i relacions naturals. A parer nostre aquest debat hauria de ser clau. Tot i que la nostra recerca no pretenia

fer una anàlisi profunda del treball de la llengua que fa l'EBE ni els centres educatius, hem pogut constatar que una part de les pràctiques quotidianes dels EBE de Vic i Reus (així com de bona part dels centres educatius) tenen més a veure amb un model de submersió quan es demostra que la llengua catalana és utilitzada poques vegades, més enllà de les fronteres de l'escola. El català esdevé la llengua necessària per als continguts acadèmics però no per a la vida quotidiana. Aprenentatge i ús són dues cares de la mateixa moneda. Per això, creiem que caldria una revisió a fons del model i de les pràctiques dels EBE a partir del treball de l'aprenentatge de la llengua.

En el cas de la ciutat de **Reus**, la presència majoritària en el recurs de nois i noies que parlin una mateixa llengua i diferent del català, provoca que aquest s'utilitzi menys i que la materna - el castellà o el darija - sigui la llengua de comunicació. En aquelles situacions que hi ha una majoria d'infants o joves d'una mateixa procedència són les professionals del servei les que promouen i possibiliten les situacions comunicatives en català. Aquest objectiu és més difícil d'assolir que quan els infants i joves són de diferents procedències i no tenen cap altra llengua franca.

El fet que es potenciï l'ús escolar del català afavoreix que la llengua s'identifiqui de forma prioritària amb l'àmbit escolar. Caldrà analitzar més a fons si la pràctica de frases en català per a l'ús escolar pot generar resistències cap a la llengua catalana entre aquells infants i joves que tenen el castellà com a llengua materna.

Es fomenta la memorització de vocabulari bàsic per poder-lo utilitzar en situacions de conversa quotidianes. De tota manera i com ja hem esmentat, encara que les professionals semblen adonar-se que la memorització no és suficient per a consolidar l'aprenentatge de la llengua, caldrà explorar noves situacions comunicatives per facilitar la funcionalitat de l'ús de la llengua.

A la ciutat de **Reus** les activitats de sensibilització en l'ús de la llengua catalana entre les famílies es fan a través dels Plans Educatius d'Entorn. Els cursos de llengua catalana que s'han organitzat es porten a terme als centres educatius que ja havien impulsat aquesta activitat i al Consorci de Normalització Lingüística. Des dels EBE s'informa a les famílies de quina és l'escola més propera i dels horaris. També es fa l'acompanyament en el moment de la inscripció. Es constata que 1/3 de les famílies han participat en aquestes activitats d'aprenentatge.

En l'abordatge dels processos de sensibilització adreçades a les famílies envers la llengua catalana que s'endeguen des de l'EBE, observem una participació més elevada de dones que homes en els cursos que es desenvolupen a les escoles. També constatem que, tot i que els cursos del Consorci de Normalització Lingüística són els únics que proporcionen una titulació oficial, a **Reus** hi participen menys famílies que en els cursos que es porten a terme a les escoles.

A **Vic** i a **Reus** no és possible derivar totes les persones adultes que volen fer cursos de català a l'oferta del Consorci de Normalització Lingüística o de l'escola de persones

adultes, centres cívics, etc. degut a la manca de places disponibles en general i en determinats horaris en particular.

a8) Iniciar processos de familiarització amb la nostra realitat cultural mitjançant tallers de caire educatiu, cultural i esportiu

Les professionals de l'EBE treballen perquè els infants i joves es familiaritzin amb la realitat del país. Les educadores desenvolupen, dins i fora de l'aula, activitats vinculades al coneixement de la cultura popular catalana i de les festivitats tradicionals. Malgrat l'innegable valor d'aquest treball, creiem que per tal de millorar els resultats a nivell d'integració, caldria aprofundir en la perspectiva des de la qual s'aborden els continguts socials i culturals i reconèixer l'oportunitat de desenvolupar enfocaments de caire intercultural. Això és, d'activitats, relacions i vincles bidireccionals entre les persones novingudes i llurs cultures, llengües, bagatges i la realitat catalana; amb un major reconeixement, suport i presència de les seves pràctiques culturals; i amb espais d'intercanvi i motivació de coneixement mutu.

L'EBE ofereix informació perquè els joves, els infants i les famílies es puguin familiaritzar amb la realitat cultural catalana. Per part de les famílies es valoren de forma positiva els elements informatius donats per l'EBE i també els tallers, visites i conferències que s'impulsen des del servei i permeten abordar diferents aspectes vinculats al coneixement de l'entorn ja comentats en punts anteriors.

b) Facilitar i donar suport als centres educatius en els processos d'incorporació de matrícula al llarg del curs.
--

b1) Proporcionar eines per a la incorporació del nou alumnat al centre educatiu

A partir del treball de camp realitzat, en alguns moments hem tingut la sensació que alguns centres situaven només en l'EBE la tasca d'acollida dels infants i joves a la ciutat i al sistema educatiu. Però cal deixar clar que en la Resolució, es planteja l'EBE com un espai complementari a l'imprescindible treball d'acollida als centres educatius. I que, sota cap pretext, no es pot reduir aquesta acollida al treball educatiu que ha fet l'EBE. Així, cal que en els centres educatius els infants i joves tinguin referents clars i coherents per poder situar-se en la complexitat organitzativa dels centres i avançar en la integració en els mateixos. Una acollida i integració que donada la complexitat organitzativa dels centres d'educació secundària i la seva grandària es viuen com a obstacles per a aquesta incorporació plena al sistema educatiu.

Els temes que destaquen de forma més clara els tutors/es³⁶ de les aules d'acollida dels centres són els aprenentatges comunicatius i lingüístics que fan els infants a l'EBE: vocabulari de temes quotidians que poden fer servir en situacions reals, algunes expressions comunicatives bàsiques per poder seguir el dia a dia a l'escola, rutines, i comprensió de les indicacions de les mestres, de tasques que han de realitzar, possibilitat de seguir petites converses en llengua catalana, etc. Aquests aspectes treballen juntament amb els aspectes emocionals: seguretat, tranquil·litat, disposició al treball, hàbits i major autonomia, etc. De tota manera, com ja esmentàvem, cal deixar molt clar que aquest treball als EBE no pot representar en cap cas una disminució del treball sostingut en les aules d'acollida i de les aules ordinàries als centres per garantir l'aprenentatge de la llengua catalana i dels altres continguts curriculars.

b2) Agilitar els procés d'incorporació del nou alumnat al centre educatiu

A les dues ciutats una majoria de les tutores de les aules d'acollida valora que el pas per l'EBE facilita l'adaptació dels infants quan arriben als centres i que la "disposició" dels infants i joves cap al CEIP i/o IES sembla que millora. Aquesta evolució positiva es dona sobretot en el hàbits i coneixements que possibiliten l'autonomia inicial de l'escolar en el context del centre: entenen millor les primeres consignes dels mestres, saben el material que han de portar, es mouen amb més facilitat pels espais de l'escola, en el cas dels IES s'adapten millor a la dinàmica dels primers dies, no estan tan "espantats", van més segurs, etc.

A Vic el problema que es va plantejar en un principi en el sentit de si l'estada a l'EBE podria ser negativa pels infants i joves perquè suposava una doble adaptació en molt poc temps, no és percebuda com a negativa per part del professorat de l'aula d'acollida i altres agents implicats en el procés. Malgrat tot algunes tutores de l'aula d'acollida manifesten clarament que aquest és un dels principals inconvenients dels EBE³⁷. A **Reus** en relació al mateix tema hi ha consideracions diverses. Una part de les docents, aquelles que consideren que el recurs no accelera el procés d'incorporació del nou alumnat a l'escola, afirmen que l'existència de l'EBE provoca que els infants i joves hagin de fer un doble esforç i una doble acollida – integració, mentre que un gruix de docents opina que els beneficis que reporta la seva existència resulten superiors a aquest doble esforç (o triple si considerem l'EBE, l'aula d'acollida i l'aula ordinària). En qualsevol cas, considerem que cal estar molt atents a aquestes efectes no previstos del pas pels diferents serveis i recursos, i planificar les transicions entre els mateixos.

Un altre dels aspectes claus és que l'estada dels infants a l'**EBE de Vic** no ha retardat l'escolarització dels infants ni els joves als centres. La Comissió d'Escolarització decideix mensualment la distribució dels infants als centres, de setembre a abril. Això

³⁶ Extret de les sessions de valoració de Tutores d'Aules d'Acollida realitzades a l'EBE (febrer i març 2009 i maig 2010).

³⁷ Extret de la sessió de valoració dels Tutors de les Aules d'Acollida

va repercutir que l'estada a l'EBE fos al voltant de 4-5 setmanes. En canvi aquest temps ha augmentat al llarg del curs 09-10. D'una banda, el fet que des d'abril fins a setembre no es reuneixi la Comissió d'escolarització ha fet que els infants i joves que van arribar al maig hagin pogut estar al voltant de 3-4 mesos a l'EBE. D'altra banda, cal dir que aquest segon curs de funcionament de l'EBE els períodes d'estada dels infants i joves han estat, com a tònica general, més irregulars. I en molts casos, podem observar que la mitjana de temps passat en el recurs gairebé s'ha doblat respecte a l'any passat passant de 4-5 setmanes a 7 – 8. Això ens porta a fer dues reflexions. Una primera sobre l'estiu, la seva organització i el seu plantejament. I una segona sobre el temps d'estada i els seus impactes.

Durant l'estiu del primer any, l'EBE de Vic va mantenir "serveis mínims" i els EBE de Reus van tancar durant l'Agost. Aquest segon any l'EBE de Vic també tancarà del 9 al 20 d'agost i durant el mes no entraran nois i noies a a l'EBE, sinó que s'incorporaran al setembre. Durant el mes de juliol, l'EBE de Vic farà una primera acollida amb els infants i joves que arribin i, després, derivarà els infants de primària, que ho vulguin, als casals d'estiu i els de secundària als Tallers de Llengua que coorganitzen amb el PEE i la Secretaria per a la Immigració. L'experiència de l'any passat ha portat a l'EBE a decidir que farà un seguiment dels infants que es matriculin als casals d'estiu. En aquest sentit, si els casals d'estiu esdevenen un entorn on fer activitats i establir relacions socials fent servir el català com a llengua vehicular, és una alternativa educativa complementària a l'EBE. Caldria veure quines són les funcions que l'EBE assumirà en aquest seguiment més enllà de l'assistència dels infants als casals.

Pel que fa al temps d'estada i els seus impactes, podem veure quelcom significatiu. Tot i que, en la meitat dels casos gairebé s'ha doblat el temps d'estada dels infants i joves a l'EBE, cal destacar que el discurs de les tutores de les aules d'acollida i de les aules ordinàries pel que fa als impactes dels EBE en llengua, hàbit escolar, seguretat, treball amb les famílies, etc. és el mateix que en l'any anterior. Així doncs, el debat sobre el temps queda en suspens. Les tutores de les aules d'acollida i ordinàries no valoren que l'allargament de l'estada a l'EBE hagi millorat l'impacte en els resultats d'aprenentatge. Aquest element el considerem clau perquè desmonta els arguments que els mitjans de comunicació i l'opinió pública volen justificar sobre la importància d'allargar el temps a l'EBE dels infants i joves per aconseguir uns millors resultats en els aprenentatges acadèmics i de la llengua. Diferents recerques manifesten que és una il·lusió pretendre que l'alumnat conegui la llengua abans d'incorporar-se a l'escola quan és precisament a través del seu ús en un entorn on pugui donar-li sentit el que possibilitarà un context ric d'aprenentatge (Siqués, 2008).

A Reus, la Comissió d'escolarització s'ha reunit quinzenalment assistint-hi una de les directores dels EBE com a coordinadora dels tres espais. La directora ha estat la responsable de traspasar la informació de cada noi i noia i de la família a la Comissió. L'estada de cada infant/jove a l'EBE ha estat aproximadament d'uns 30 dies lectius.

c) Contribuir a millorar el procés d'incorporació dels infants i joves i les seves famílies al centre educatiu³⁸

c1) Promoure la millora en la incorporació al centre educatiu

La valoració d'aquest objectiu l'hem fet en relació a dos punts de vista ben diferenciats les educadores de l'EBE i el professorat dels centres ordinaris. El punt de vista de les educadores analitza l'objectiu en relació a l'estructura i els continguts, procediments i valors que treballen a l'EBE per tal de promoure la millor incorporació dels nois i noies a l'escola ordinària. Aquesta visió contrasta amb la valoració del professorat dels centres ordinaris i altres agents escolars després d'haver passat per l'EBE amb l'objectiu de reconèixer el seu impacte.

Respecte a la primera visió i el conjunt de continguts, procediments i valors que les educadores treballen a l'EBE considerem que:

- *Facilita un vocabulari bàsic en llengua catalana* perquè els nois i noies s'incorporin al centre educatiu. El temps d'estada a l'EBE permet adquirir confiança en la nova llengua, ofereix algunes estratègies per poder mantenir petites converses, però aquest objectiu no va més enllà. El treball educatiu de l'adquisició de la llengua catalana caldrà fer-lo quan l'alumne s'incorpori al centre com hem vist en el punt anterior.
- *Col·labora en la promoció de les normes i hàbits de l'escola.* Les normes estan presents a l'aula ocupant un lloc preferencial i es treballen també com a vocabulari específic. Es tracta de normes amb forta càrrega escolar: " escoltar quan l'altra parla, demanar per anar al lavabo, no menjar a classe, pujar de l'esbarjo de manera tranquil·la, ser puntual, justificar les absències"³⁹.
- Tal i com ja hem esmentat en l'anàlisi de l'objectiu a1), l'informe de l'EBE aporta una informació general de cada infant i jove i de llurs famílies. Aquesta informació esdevé, per als centres, el punt de partida per organitzar l'atenció educativa que necessita cada alumne i la família quan s'incorpora al centre.

En relació a la segona visió, cal precisar que la valoració que fa el professorat dels centres ordinaris i els altres agents escolars respecte a la incorporació dels nois i noies a l'escola després d'haver passat per l'EBE no és unívoca.

³⁸ Aquest objectiu tot i no aparèixer a la Resolució ha estat plantejat en diferents rodes de premsa i apareix en documents d'ús intern del Departament d'Educació.

³⁹ Extret de l'entrevista a les educadores de l'EBE de Vic

Tant a **Reus** com a **Vic**, una part dels professionals, en la seva majoria directors dels centres, es posicionen a favor del recurs com un dispostiu més amb el que compta la ciutat per a l'acollida d'infants, joves i famílies que arriben. Des d'una perspectiva més institucional els directors/es comparteixen, en la seva majoria, la valoració positiva que l'administració local i la Generalitat fa del projecte. Fins i tot una part dels directors consideren que es podria ampliar el temps d'estada dels nois i noies i l'edat d'entrada al recurs.

A la reunió final d'avaluació de l'**EBE de Vic** els professionals de les aules d'acollida valoraven el recurs de forma desigual segons si eren de primària o secundària. Alguns professionals de les aules d'acollida troben que té alguns avantatges tot i que en cap cas l'aprenentatge assolit de la llengua no es considera consolidat. Per la qual cosa la tasca feta durant aquest temps no substitueix el treball que es fa a l'aula d'acollida. El que més valoren les tutores de les aules d'acollida és la informació prèvia que reben de cada alumne tot i que moltes manifesten que la informació en relació als aprenentatges és poc substantiva.

Una part dels professionals de l'aula d'acollida de **Reus** no es posicionen en contra del recurs però el troben innecessari i consideren que endarrereix, perquè duplica els processos d'integració a l'escola. Trobaríem doncs també, entre els directors, un petit grup que considera el recurs innecessari quan no el valora de forma negativa. Altres professionals, com els assessors LIC de Reus també consideren que, malgrat la bona predisposició a treballar en la millora del seu funcionament, els Espais de Benvinguda Educativa no es poden considerar un recurs que treballi cap a l'escola inclusiva tot i que se li reconeix una funció que no s'especifica.

En aquest àmbit d'anàlisi, les tutores d'aula ordinària poden aportar informació rellevant sobre les possibles millores que l'EBE proporciona a la incorporació als centres dels infants provinents de matrícula viva. El resultat del treball de camp és clar: en la gran majoria d'entrevistes a tutors/es d'aules ordinàries, aquests no han notat cap avenç significatiu en el procés d'incorporació dels infants i joves, tant en el cas d'estades més curtes (4 setmanes) com més llargues (de 8 setmanes) a l'EBE. Aquesta dada aporta evidències al voltant del fet que l'estada als EBE, no esdevé una variable gaire significativa en relació als aprenentatges lingüístics, ni als continguts acadèmics, ni a l'adquisició d'hàbits escolars en els infants. Les dimensions que fan complexa l'acollida lingüística i educativa es relacionen amb el sistema escolar previ, la proximitat o llunyania lingüística en relació a la seva llengua inicial, les capacitats que posa en joc el noi o la noia en l'aprenentatge, la proximitat o llunyania de la família en relació a l'escola pel que fa al seu capital cultural, l'edat, etc. Davant de la complexitat de tots els elements que estan en joc, l'EBE esdevé una variable poc significativa en els resultats d'aquesta incorporació.

d) Promoure actituds inclusives per part de la població

d1) Fomentar actuacions per promoure actituds inclusives a tota la població

Avaluar aquest objectiu comporta en primer lloc abordar el significat mateix de la *inclusió social i educativa* des de la perspectiva de l'impuls de les actuacions i la relació amb el desenvolupament de les polítiques, cultures i pràctiques. La inclusió suposa identificar les barreres de l'aprenentatge i de la participació que tenen els diversos grups i individus a la societat i a l'escola. Implica donar cabuda i reconeixement a les múltiples competències d'individus i grups però també propiciar l'empoderament de les minories. Des d'aquesta perspectiva cal fomentar la promoció de les relacions ciutadanes i promoure les representacions en positiu de les diversitats.

La inclusió té a veure amb l'establiment de relacions de suport mutu entre els serveis de la ciutat, l'entorn, els infants i les famílies. Des d'aquest plantejament valorem que:

- La participació d'infants i joves en activitats del PEE ha possibilitat l'accés a serveis i recursos **de les dues ciutats**. Ara bé durant aquest primer període hi ha evidències que les actuacions promouen de forma feble el contacte entre els nois i noies de l'EBE i infants i joves autòctons. Serveixi d'exemple l'activitat *A la ciutat on visc* organitzada a Reus en el marc del PEE. En aquesta activitat els nois i noies de l'EBE han tingut una relació prioritària, pràcticament exclusiva, amb els de les aules d'acollida.
- A través de les actuacions realitzades pel municipi però en especial des dels PEE, el projecte ha pretès articular les relacions de les famílies immigrades i autòctones però els resultats en aquest camp han estat minsos.
- Tot i que s'han realitzat activitats diverses des del PEE, han estat adreçades a les famílies immigrades i han promogut de forma escassa la interacció amb les famílies autòctones.
- Cal considerar l'existència prèvia de xarxes de relacions entre les famílies immigrades, instal·lades des de fa anys a Catalunya i/o al municipi i recordar que, en la major part dels casos, els nois i noies s'han incorporat a la ciutat en el processos de reagrupament familiar.

e) Garantir l'escolarització equilibrada d'acord amb l'OME del municipi

e1) Contribuir a l'escolarització equilibrada

Segons les dades del curs 2008-09, a Reus, la majoria dels nois i noies s'han escolaritzat a l'escola pública. Si analitzem els centres assignats s'observa que, en cap cas, les incorporacions d'aquest alumnat nouvingut han estat superiors a 4, excepte en el CEIP Alberich i Cases. En els casos que s'han produït 3 incorporacions, la distribució ha estat paritària entre pública i concertada (3 CEIPs: Pi del Burgar, Eduard Toda, i Teresa Miquel i 3 escoles concertades: Col·legi Sant Josep, Escola ARCE i Escola Maria). En la resta d'escoles i IES de la ciutat s'han incorporat 1 o 2 d'aquests nois i noies.

També cal fer notar que a dos dels tres centres que acullen els EBE s'ha escolaritzat 1 únic alumne nouvingut. El 3r centre, el CEIP Alberich i Cases, ha estat el centre de la ciutat que n'ha rebut més, un total de 4.

A Vic, segons les dades del mateix curs 2008-09, l'escolarització dels joves als IES ha representat el 60% dels educands que han passat per l'EBE. L'altre 40 % ha estat derivat als centres de Primària. L'escolarització dels infants i joves a l'escola pública i a la concertada és totalment equilibrada. Del total d'infants de primària, el 49% s'han escolaritzat a la pública i el 51% a la concertada. Del total dels joves de secundària, el 53% s'ha escolaritzat a la pública i el 47% a la concertada. Hi ha 4 casos que al mes de maig encara no se'ls havia assignat centre.

Si analitzem els centres de secundària assignats, s'observa la següent distribució de joves al llarg del curs: IES Vic (17), IES Callis (12), L'Escorial (9), Sagrat Cor (8), Sant Miquel i Pare Coll (amb 6 en cadascun d'ells) i l'IES La Plana amb 4 (aquest centre és nou i de moment només compta amb el primer cicle de secundària).

A primària la distribució d'assignacions ha estat la següent: CEIP Sentfores (7), CEIP Salarich (5), CEIP La Sínia (5), CEIP Guillem de Montrodon (4), CEIP Andersen (2), Centre Santa Caterina (9), Sant Miquel (3) i Sagrat Cor (2).

Durant el curs 2009-2010, a Reus l'arribada d'infants i joves de secundària ha representat un 70%. Un 35% s'ha escolaritzat als centres concertats i 55% a centre públics. A Vic, l'arribada de població nouvinguda en edat escolar que ha arribat a Vic segueix la mateixa tendència que el curs anterior. A Vic, l'escolarització dels joves de secundària ha representat el 52,5% dels nois i noies que han passat per l'EBE i un 42,5 % els que han estat derivats als centres primària, amb una clara majoria d'infants que han arribat al cicle superior de primària. Durant el curs 2009-2010 el 55,% s'han escolaritzat a l'escola pública i el 44,5% a l'escola privada concertada.

Si analitzem els centres de secundària assignats, s'observa la següent distribució de joves al llarg del curs: IES Vic (7), IES Callis (13), L'Escorial (2), Sagrat Cor (6), Sant Miquel (11) i Pare Coll (amb 5) i l'IES La Plana amb 15.

Podem dir doncs que l'EBE col·labora en l'ordenació de la matrícula viva: aquest és un dels elements valorats pels tutors de les aules d'acollida. Caldria abordar però, l'abast del significat de l'escolarització equilibrada i la consideració que la literatura d'investigació internacional en fa al respecte.

A Reus es considera que si es té en compte l'oferta existent segons la titularitat dels centres a la ciutat s'ha produït "l'escolarització equilibrada al 100% de l'alumnat nouvingut en relació a l'oferta de grups". Aquest fet és un dels aspectes que es consideren més positius des de les administracions i des de les pròpies escoles i IES.

Per a la Regidora d'Educació⁴⁰ de Vic aquest recurs ha ajudat a minvar la tensió en relació a la matrícula viva. Els infants que es van incorporant als centres ho fan en uns períodes establerts i amb unes nocions mínimes comunicatives i de coneixement de la institució escolar que ja han adquirit a l'EBE. De tota manera els centres es continuen sentint pressionats per les ràtios que són molt altes.

7.2 Consideracions sobre els resultats de l'avaluació

Al llarg de l'avaluació de cada objectiu específic en el marc de l'objectiu general en el qual se situa, hem evidenciat que els diferents objectius específics tenen un abast i una concreció desigual. Moltes vegades és difícil d'esbrinar fins a quin punt les actuacions realitzades són rellevants per a un o altre objectiu. Per exemple dins del mateix objectiu general trobem objectius d'abast tan diferent com "Informar i orientar sobre el sistema educatiu català" al costat d'un altre com "Promoure la integració social tant de les famílies com de l'alumnat".

Un altre aspecte a destacar és que l'objectiu "Contribuir a millorar el procés d'incorporació dels infants i joves i les seves famílies al centre educatiu" no s'especifica a la Resolució tot i que ha aparegut a altres documents d'ús intern del Departament d'Educació. Davant del fet que no aparegui aquest objectiu a la Resolució caldria que el Departament d'Educació aclarís si és que les actuacions relacionades amb la "preparació escolar" dels infants i joves i les famílies per a incorporar-se als centres no es considera que siguin una tasca prioritària de l'EBE.

D'altra banda l'objectiu "Promoure actituds inclusives per a tota la població" es concreta en un objectiu que diu gairebé el mateix, "Fomentar actuacions per promoure actituds inclusives per a tota la població", per la qual cosa no hi ha orientacions sobre quin abast han de tenir les actuacions corresponents que es poden fomentar. Així doncs, després de dos cursos d'experimentació, cal revisar i replantejar els diferents objectius que se li han encomanat a l'EBE per especificar i prioritzar les tasques i

⁴⁰Extret de l'entrevista amb la Regidora d'Educació de Vic (30/03/2009).

actuacions que el Departament d'Educació considera que han de ser responsabilitat del recurs.

Per acabar si situem l'avaluació dels objectius explícits de l'EBE en relació als dispositius d'acollida del municipi, hi ha un debat central que els EBE han ajudat de manera significativa a posar sobre la taula. Per una banda les funcions socials de l'escola són tantes i tan variades que es fa difícil conèixer quines són les decisions educatives que guien el projecte educatiu de cada centre per donar resposta global i contextualitzada a les necessitats educatives, interessos i desitjos dels nois i noies i famílies que acull. D'altra banda en aquests darrers temps s'han muntat diferents dispositius "perifèrics" a l'escola amb la intenció d'oferir respostes educatives a situacions que són els resultats de canvis socials que sembla que l'escola no sap com assumir. S'actua com si el sistema educatiu pogués desentendre's de la responsabilitat que té davant d'aquests canvis. Així les aules d'acollida, els PEE, els EBE o les OME representen intents honestos i, en molts casos, clarament efectius de fer una millor educació formal en temps de canvi. Però aquests "dispositius perifèrics", que nosaltres valorem de forma molt positiva en la majoria de casos, tenen una conseqüència no prevista i inajornable: el debat dins el sistema educatiu sobre el què i el com de la seva pràctica. Alguns espais com l'EBE, a part dels efectes positius descrits en l'informe, no valen com a resposta als canvis organitzatius i pedagògics que els centres s'han de plantejar per garantir l'èxit educatiu de tots els infants, joves i famílies que acull. Per això abans de passar a les conclusions finals de l'informe ens volem preguntar sobre la possibilitat de repensar els EBE no tant com a espai pre-escola, sinó com un recurs transversal que acompanyi als centres educatius cap a canvis en el funcionament ordinari, en l'organització i plantejament educatius que permetin veure i viure amb normalitat i naturalitat fets com l'arribada d'immigració, la matrícula viva, les diversitats, etc, i que, segons diuen les persones expertes, no són i seran conjunturals sinó estructurals.

8. Conclusions i propostes

8.1 Algunes consideracions sobre aspectes generals

En aquest primer apartat de les conclusions ens ha semblat pertinent presentar algunes consideracions sobre alguns aspectes generals que considerem rellevants de l'informe. Estan organitzats en dos nivells: 1) el model dels Espais de Benvinguda Educativa; 2) la pràctica educativa i professional que s'hi ha desenvolupat.

Primer nivell.- EL RECURS DE L'ESPAI DE BENVINGUDA EDUCATIVA

- El disseny de l'EBE com a política pública social i educativa està poc definit. L'experimentació feta durant els dos primers cursos no ha servit per delimitar i analitzar quines són les funcions pròpies. **Recomanem** definir millor i amb més claredat la idoneïtat i les funcions dels recursos per a l'acollida dins del conjunt de recursos de la ciutat i l'articulació amb el PEE.
- El plantejament de l'EBE com un recurs per a la ciutat, no acota quines són les funcions que el caracteritzen i on acaben les pròpies funcions i comencen les d'altres recursos. **Proposem** revisar la idoneïtat del recurs i els objectius generals i específics de la Resolució i analitzar coincidències, solapaments i inespecificitats que tenen alguns dels objectius. També **caldrà** contrastar les funcions que estableix la Resolució de l'EBE que són pròpies d'altres recursos ja existents en el sistema educatiu (OME, EAP, Assessors LIC, Aules d'acollida, etc.).
- En el cas que es consideri que l'EBE és un recurs clau en la coordinació entre recursos per a l'acollida a la ciutat, cal aclarir quin és el valor afegit en relació a l'OMA, l'OME al PEE, al PEC, etc.
- El treball coordinat entre tots aquests projectes i recursos necessita d'un plantejament d'objectius comuns (treball en xarxa) amb tots els agents implicats. Ara per ara la coordinació està més vinculada a la derivació d'actuacions i a la coordinació d'activitats puntuals. **Recomanem** enfortir la coordinació establint espais i activitats que suposin treballar cap a objectius i projectes comuns.
- L'acollida va molt més enllà del treball educatiu que es pot fer en un recurs específic com l'EBE. **Recomanem** enfortir l'acollida establint vincles amb els recursos de la ciutat i els centres educatius.

- L'EBE és un recurs de permanència curta per a infants i famílies. Podem afirmar que durant els dos primers cursos ha estat un espai transitori de primera acollida, tot i que l'estada al segon curs ha estat més irregular. **Recomanem** que en cap cas s'allargui el període de temps d'estada a l'EBE dels infants i joves per aprofundir en el coneixement de la llengua catalana. L'allargament del temps d'estada a l'EBE dels infants i joves (sobretot els que s'incorporen a l'ESO) pot representar el traspàs a l'EBE de funcions d'escolarització obligatòria que són responsabilitat dels centres educatius, així com vulnerar el dret a l'escolarització obligatòria dels infants i joves.
- L'EBE és un espai en el qual es potencia la confiança en l'entorn escolar i no només l'adquisició de la llengua catalana. **Recomanem** no desplaçar a l'EBE les responsabilitats vinculades a l'ensenyament de la llengua catalana amb els infants i joves que la desconeixen perquè aquestes són o han de ser assumides pels centres educatius amb els recursos adequats per fer-ho (aules d'acollida, suport de professorat, etc.).
- El rol de les professionals es fer de pont entre els diferents recursos de la ciutat: tant els educatius com aquells altres serveis que poden ajudar a conèixer i comprendre el funcionament de la ciutat. **Recomanem** aclarir qui s'ha de responsabilitzar de la funció d'informar dels serveis de la ciutat. Cal aclarir quines són les estratègies de coordinació amb l'OMA, per al treball de coneixement de la ciutat adreçat a les famílies.
- L'EBE té com a objectiu "promoure actituds inclusives a tota la població". Aquesta finalitat és la que queda menys desenvolupada i menys articulada. Per això a l'hora de dissenyar polítiques per a l'acollida **proposem:**
 - Afavorir espais de trobada formal i informal entre infants i joves immigrants i autòctons.
 - Realitzar actuacions encaminades a la promoció d'actituds inclusives des de l'ajuntament aprofitant l'experiència i els coneixements dels professionals que treballen, des de perspectives diverses, en els serveis municipals i nacionals. Aquest seria el cas, entre d'altres, del Pla Transversal d'Immigració.
 - Fomentar un paper actiu i el desenvolupament d'iniciatives de col·laboració amb els diversos agents socials de la ciutat establint marcs de participació coordinada entre aquests i les diverses associacions d'immigrants presents al municipi.

Les preguntes sobre com, qui i què s'ha de desplegar per tal d'implementar aquest objectiu són moltes i les respostes tant a nivell organitzatiu (ara per ara no hem conegut propostes organitzatives, més enllà de la voluntat de les professionals, que relliguin el projecte de l'EBE amb altres regidories, entitats, etc. per tal que el treball en xarxa al voltant de l'objectiu de fomentar actituds inclusives entre la població sigui possible) com substantiu (actuacions, propostes, materials, etc.), són molt febles i gens articulades.

Segon nivell.- EL TREBALL EDUCATIU DINS L'ESPAI DE BENVINGUDA EDUCATIVA

a) El treball educatiu de les professionals

- Més enllà de les consideracions respecte a la seva idoneïtat, el treball educatiu de les professionals de l'EBE s'ha adaptat a les especificitats dels grups que han passat per l'espai.
- Les educadores viuen el poc temps que els infants i joves passen a l'EBE com un factor positiu i no com un obstacle per aconseguir els màxims resultats d'aprenentatge. Valoren de forma positiva les ganades d'aprendre dels infants i joves durant l'estada a l'EBE. Aquesta actitud de les professionals de l'EBE és molt valuosa per incentivar l'aprenentatge.
- Les professionals esdevenen referents claus per als infants i les famílies. Les dimensions petites de l'espai, l'actitud i el treball de les professionals, més enllà de la tasca administrativa, són fonamentals per a l'acollida
- Les professionals de l'EBE, tenen una àmplia trajectòria en el treball amb persones immigrades, i han establert directrius educatives orientades a la millora de l'acollida amb infants, joves i famílies, davant de la imprecisió de les funcions establertes en el disseny inicial del recurs. **Recomanem** que es valori l'experiència de les professionals que hi treballen, des del punt de vista educatiu i social, per garantir que poden afrontar la complexitat de les funcions que desenvolupen. **Proposem** també que el Departament d'Educació ofereixi formació específica adequada a les necessitats dels professionals en relació a l'acollida i el desenvolupament de la tasca socioeducativa.
- Les professionals de l'EBE valoren de forma positiva que l'equip sigui interdisciplinari davant de la diversitat d'actuacions que forma part de la seva

feina. **Recomanem** mantenir perfils professionals diferents en els equips per a l'acollida.

- L'altre factor que cal tenir en compte són les figures professionals dels recursos per a l'acollida, doncs es reconeix que fins ara s'ha anat improvisant: un docent –que depengui del Departament d'Educació- i una figura tipus TIC (Tècnic d'Integració Social), amb prou polivalència i transversalitat per treballar amb xarxa. **Recomanem** promoure la contractació i/o nomenament de personal amb una formació específica en la vessant educativa i social.
- La complexitat de les tasques que han d'assumir les educadores no són exigibles a una monitora de temps lliure. En el cas analitzat, l'educadora contractada com a monitora tenia una trajectòria professional i formació universitària en educació social. Per això **recomanem** adequar la contractació a les funcions que se li encomana a cada professional.
- La sensibilitat que han mostrat les professionals per respondre a les necessitats del col·lectiu atès en el recurs (infants, joves i famílies) ha fet que moltes vegades s'assumissin tasques que s'haurien pogut realitzar, de manera coordinada, des d'altres serveis educatius i d'acollida (OME, PEE, PEC, EAP, CNL, etc.). **Proposem** revisar i delimitar les funcions que ha d'assumir cada un dels serveis i, a Vic, continuar la coordinació que l'OMA ha iniciat amb tots els recursos i serveis d'acollida de la ciutat.
- Les professionals de l'EBE han treballat durant els dos anys d'experimentació en unes condicions difícils, dedicant molts esforços al funcionament quotidià. **Recomanem** no retallar i augmentar pressupostos específics als recursos i serveis d'acollida i millorar la coordinació entre Ajuntament i Generalitat.

b) L'arribada dels infants i joves i famílies als centres

- L'EBE ha fet la primera acollida. Aquest moment és interessant per a tots aquells ciutadans i ciutadanes que arriben a la ciutat. Proposem que les professionals que hi treballen **puguin compartir** amb els centres l'experiència adquirida en els processos i actituds envers l'acollida de les famílies i en les relacions de proximitat que han construït.
- L'EBE no és, de cap de les maneres, una alternativa a les aules d'acollida ni als processos d'acollida dels centres. Les aules d'acollida

fan i han de seguir fent la tasca d'aprenentatge de la llengua. **Caldrà analitzar** com les aules d'acollida dels centres i els propis centres poden esdevenir el punt de referència per a l'acollida de la família i dels infants a l'escola i no només per a l'acollida curricular.

- L'EBE, al llarg dels dos cursos, ha seguit informant sobre el sistema educatiu, ha augmentat les sessions de coneixement de recursos de la ciutat i de l'entorn, i ha fet alguns cursos de català per a mares interessades davant de la impossibilitat d'aconseguir places en els cursos de català de la ciutat. **Recomanem** mantenir en els diferents recursos i serveis d'acollida l'oferta d'activitats adreçades a les famílies i cercar els vincles amb altres recursos de la ciutat.
- Els centres valoren de forma positiva el fet que els nois i noies tinguin algunes estratègies comunicatives que facilitin l'intercanvi i la comprensió de normes bàsiques de funcionament i l'adquisició de vocabulari. També valoren de forma positiva tenir més informació de la situació de partida de l'alumnat i de les famílies. **Recomanem** repensar des dels centres el significat que s'atribueix a aquestes estratègies inicials i **considerem** que la recollida d'informació de la situació de partida de l'alumnat resulta cabdal en els seus processos d'ensenyament-aprenentatge .
- Els centres han vist reduïda parcialment la tensió perquè els nous infants i les respectives famílies hi arriben de forma més "ordenada", però alguns centres segueixen sentint la pressió de les ràtios. Seria erroni pensar que l'EBE per si sol pot ordenar la matrícula viva dels municipis, perquè la variabilitat de cada curs pot provocar noves situacions que necessitin noves mesures. En aquest sentit **recomanem**: agilitzar les adscripcions als centres escolars per part de les comissions d'escolarització, augmentant la periodicitat de les comissions d'escolarització al llarg de l'any, i reforçar els centres amb professorat amb experiència en l'acollida, de forma temporal i/o itinerant, etc.
- En cursos escolars que la matrícula viva sigui molt intensa l'EBE es podria entendre com un recurs temporal que col·labori per reduir l'impacte que l'acollida suposa per als centres. Ara bé, si la variabilitat de la matrícula viva és molt elevada d'un curs al següent **proposem** que els recursos siguin més flexibles a l'hora de donar respostes adequades a l'acollida dels infants, joves i famílies.
- Les millores i els canvis que alguns centres atribueixen al treball

socioeducatiu de l'EBE amb infants, joves i famílies es relacionen sobretot amb la importància de comptar amb un recurs més per a l'acollida, i no tant amb els aspectes educatius-escolars (acadèmics) que pot desenvolupar el recurs.

- L'organització i la planificació que fa l'escola en relació a l'atenció a la diversitat es relaciona de manera directa amb el paper que li atorga a l'EBE. Aquelles escoles que han establert (o ja tenien restablerts) processos d'acollida des del punt de vista organitzatiu i didàctic de centre, de cicle i d'aula i que han desenvolupat estratègies de treball amb les famílies troben que la tasca de l'EBE és menys necessària que en aquells centres on no treballen des d'aquesta perspectiva. Recomanem que la perspectiva global d'acollida es treballi en tots els centres educatius.
- Les valoracions sobre l'EBE que fan els centres es relacionen directament amb els processos de rebuda que els centres han desplegat segons els plantejaments educatius i organitzatius del treball amb els infants i llurs famílies. Així els centres que focalitzen la tasca en l'aprenentatge de la llengua des del punt de vista curricular, necessària per al seguiment acadèmic de les altres matèries, consideren l'EBE com un recurs que pot assumir aquelles funcions col·laterals a l'ensenyament de la llengua. L'existència dels EBE possibilita, segons ells, una aula d'acollida redefinida, que permet l'ensenyament intensiu i personalitzar d'aspectes lingüístics. Aquells centres que es plantegen l'aprenentatge de la llengua des d'un enfocament més global, com una eina fonamental per al desenvolupament i integració dels infants valoren l'EBE de forma menys positiva.
- Tots els centres manifesten desenvolupar projectes educatius en els quals es plantegen la participació de les famílies. Ara bé, a partir del treball de camp hem evidenciat diferències entre els centres de primària i secundària. L'acollida de l'infant des del punt de vista més global, ofereix més possibilitats d'establir vincles a primària que a secundària on la relació prioritària amb les famílies és el traspàs d'informació acadèmica de l'alumnat. **Recomanem** promoure interrelacions i desenvolupar processos d'atenció a les famílies, en una línia similar al que fan les professionals de l'EBE amb la finalitat que les famílies es puguin sentir més acompanyades en el procés d'incorporació als centres.

- En els centres de dimensions més grans les famílies no poden veure tan clarament qui és el referent educatiu del seu fill o filla i els costa més entendre amb qui cal interactuar. **Cal cercar estratègies** organitzatives en els centres de secundària per establir referents clars per a les famílies durant l'escolarització dels seus fills i filles. Més enllà de la rebuda formal, no sembla que l'acollida sigui una estratègia compartida per tot el grup classe liderat pel mestre/a, menystenint una estratègia amb una gran potencialitat educativa. **Caldria** promoure un rol més actiu dels companys/es en els processos d'acollida de l'alumnat nouvingut i, de manera més intensa, en els centres de secundària.
- Més enllà de la seva presència en la primera visita a l'escola o institut, les famílies tenen un rol poc significatiu en l'estratègia d'acollida per part del centre. Essent aquesta distància molt més important en el cas de secundària. **Recomanem cercar** formes de relació que molts cops passen per la possibilitat de compartir la situació personal que la família viu.
- Les professionals de l'EBE dediquen molts esforços (és un dels objectius del recurs) per fer una "alfabetització escolar" de famílies i infants i joves per comprendre el funcionament de l'escola i assumir algunes de les maneres de fer de l'escola. Ara bé, la complexitat dels centres, especialment els de secundària dificulta la continuïtat d'aquesta tasca. **Recomanem** que els centres no donin per sabudes les claus interpretatives que les famílies i els joves necessiten per comprendre el funcionament quotidià de la institució.
- Els nois i noies que arriben als centres a partir de 16 anys tenen poques oportunitats d'acreditar l'ESO amb el poc temps d'escolarització formal que poden fer. **Recomanem** que s'ofereixi un pla d'opcions alternatives a l'escolarització obligatòria que permeti itineraris formatius dignes i més adequats a aquests joves, incrementant els Programes de Qualificació Professional Inicial, escoles taller, propostes formatives a les escoles de persones adultes, formació que combini la possibilitat d'acreditar l'ESO amb formació laboral, etc.
- L'EBE pretén fer d'enllaç amb altres serveis educatius de la ciutat però no té l'abast ni les possibilitats d'aconseguir-ho. La tasca de l'EBE és principalment de derivació. **Recomanem** una delimitació de funcions de cada servei i una major coordinació a partir d'objectius comuns que es puguin treballar en els diferents recursos per promoure el treball en xarxa.

8.2 El model i el disseny de la política pública: dubtes i debats

Com hem esmentat a l'inici de l'informe la perspectiva des de la qual realitzem aquesta avaluació dels EBE està construïda a partir de tres elements: les funcions, el concepte d'EBE-mirall i el concepte d'EBE-miratge. I és precisament des d'aquesta perspectiva des de la qual plantejarem alguns dubtes i debats al voltant del que en ciència política es coneix com a fase de disseny d'una política pública, en aquest cas, els EBE. Aquesta avaluació del disseny es fonamenta en intentar plantejar i respondre a cinc qüestions en relació a si el disseny (i la implantació) dels EBE són la resposta més pertinent als objectius plantejats.

En primer lloc, en l'avaluació que hem fet, en el punt 7, de les funcions que s'atribueixen als EBE, hom no es pot estar de preguntar-se qui les feia abans que apareguessin els EBE. També és pertinent reflexionar en relació a com està plantejada la seva implantació en els municipis que no disposen de l'espai. D'alguna manera, pensem que els dubtes sobre el disseny de l'EBE (en tant que mirall de la política educativa catalana) es generen al voltant d'algunes incerteses: si aquest espai dóna resposta a unes necessitats que abans ningú no cobria; si millora quelcom que ja es feia des dels dispositius d'acollida municipal i els centres educatius però no els suplanta; o si fa unes funcions que teòricament es duïen a terme però que quedaven fora de l'atenció quotidiana de les escoles, IES i ajuntaments.

En segon lloc, un dubte que plana sobre el recurs és el temps que cal que estiguin els infants i joves a l'EBE. Tal i com hem recollit en l'apartat de l'avaluació dels objectius, la transitorietat és important per plantejar el recurs de manera orientada a la primera acollida a la ciutat. Si el recurs s'orienta excessivament cap a l'adquisició de la llengua catalana com a objectiu prioritari i es tendeix a pensar que més temps a l'EBE podria solucionar aquesta situació, és possible que aquest recurs s'acabi transformant en un recurs perifèric que perdi de vista els objectius més vinculats a la funció social d'acollida que, ara per ara, recull en els seus objectius.

El tercer aspecte que voldríem comentar té a veure amb la gestió de la matrícula viva que apareix com una de les motivacions principals del naixement dels EBE. És evident que, des dels centres, s'ha viscut d'una manera menys tensa l'arribada de l'alumnat al llarg del curs. Ja hem esmentat aquest aspecte en avaluar els objectius dels Espais. També hem detectat que l'existència de l'EBE ajuda a viure millor l'escolarització equilibrada entesa com a repartiment de l'alumnat nouvingut entre les escoles de la ciutat. Malgrat això, és evident que aquest equilibri depèn d'altres variables més determinants (elecció de les famílies, places disponibles en el moment de la matriculació, coexistència de la doble xarxa pública-concertada, urbanisme dualitzat, etc.) i requereix una anàlisi més complexa de la seva definició. Tanmateix però, ens preguntem perquè, al costat de la implantació dels EBE, no s'ha plantejat també una revisió del temps, les formes i les dinàmiques de les comissions d'escolarització o un replantejament de les funcions de les aules d'acollida i llur relació amb les aules

ordinàries dels centres. És a dir, ens podríem preguntar si per exercir les funcions que s'encarreguen a l'EBE en relació a la matrícula viva, calia aquest espai o bé, si replantejant dinàmiques, enfocaments i rols, i augmentant-ne els recursos, alguns dels encàrrecs de l'EBE podrien ser gestionats des dels recursos ordinaris.

En quart lloc, hi ha dades que posen en qüestió el vincle entre disseny – objectius – recurs (EBE). Ja hem destacat el fet que en els EBE de Vic i Reus la totalitat dels infants que hi han passat provinguin de reagrupament familiar. Tot i que en aquell moment es preveia que la tendència anava a la baixa, les dades dels dos darrers cursos no ho confirmen. D'altra banda, també hem constatat la davallada tant gran de matrícula viva en el cas de Reus entre els cursos 2007-08 i el 2008-09, juntament amb una creixent mobilitat per part de l'alumnat, no només en arribades sinó també en sortides del municipi en el cas de Vic⁴¹. Davant de dades com aquestes, potser caldrà pensar en un recurs més flexible que ajudi els centres educatius a sentir-se còmodes amb una “escola aeroport” tal com s'ha plantejat en algun article de reflexió. En definitiva, estrictaria de reforçar les estratègies pròpies del sistema educatiu (aules d'acollida, normalització...) i de reforçar els agents d'acollida ciutadana ja existents.

Volem destacar que, més enllà dels objectius explícits, la comprensió de l'EBE com a recurs d'acollida, al llarg de la recerca ens ha obert diferents qüestions que hem anat recopilant com el “currículum ocult” que havien d'acomplir els EBE en el moment de la posada en marxa, segons els diferents actors implicats. Per tal d'organitzar els tres grans àmbits d'aquests atribucions implícites que se li demanaven a l'EBE, reprenem el model d'anàlisi inicial que ha guiat tota la recerca: els EBE com a mirall, com a miratge i llurs funcions.

a) Qui ha d'ensenyar què? Les funcions de l'EBE.

Una primera qüestió, que ha anat sorgint de manera reiterada al llarg del treball de camp, gira al voltant de les expectatives de l'EBE en relació als aprenentatges dels infants i joves nouvinguts. El treball de camp ens ha aportat diferents opinions i valoracions al voltant de tot allò que l'EBE no havia ensenyat. Així doncs, els centres han manifestat la contradicció de l'expectativa que s'havia projectat sobre l'EBE. Davant d'un espai que no es defineix com a escolar sinó de ciutadania, els centres valoren la seva idoneïtat fent una anàlisi de tots aquells elements (llengua, confiança, normes bàsiques, interès i motivació per l'escola, adhesió familiar ...) que no aprenen els infants i joves, evidenciant el malestar que provoca que tots aquests reptes no es resolguin. En aquesta anàlisi no tenen en compte que aquests reptes són complexos i difícils, fins i tot després d'un procés llarg d'escolarització, i que una part d'aquests reptes són propis dels mateixos centres.

⁴¹ Vegeu la Taula 3 a l'apartat 1.3 de l'Annex.

Així doncs, la pregunta implícita, d'aquesta demanda no escrita i a parer nostre poc realista que molts/es professionals han fet als EBE en aquests dos anys és: Qui ha d'ensenyar què? Qui té responsabilitat sobre cada àmbit d'aprenentatge, de relació, de vincle...?.

La resposta d'aquestes qüestions requereix algunes reflexions atenent a alguns resultats de l'avaluació del nostre sistema educatiu: gairebé un terç dels infants arriben a sisè de primària, després de milers hores d'escolaritat, sense haver assolit les competències bàsiques; o un terç no pot continuar estudis post-obligatoris. Sembla una paradoxa que d'un recurs en el qual els infants hi estan, de mitjana entre 4 i 6 setmanes, se n'espera que porti als futurs alumnes una base lingüística, actitudinal, de vincle amb les famílies ... que el mateix sistema educatiu té dificultats per assolir en anys de feina. Aquesta actitud reflecteix la complexitat dels reptes que l'educació té plantejats. Sembla evident que, a casa nostra, el repartiment de funcions educatives entre escoles, famílies, serveis educatius, etc. no ha estat ben resolta. Tampoc sembla que l'arribada de l'EBE hagi clarificat aquest mapa, ans al contrari.

b) Regular la immigració? El miratge de l'EBE.

Una segona qüestió implícita, extreta sobretot dels mitjans de comunicació i dels centres de secundària, és aquella que demana als EBE la gestió "racional" d'una matrícula viva que genera tensions i problemes al sistema educatiu. Des d'aquesta perspectiva, els EBE són un "dic de contenció" davant de la "onada migratòria" que ens inunda. Ja ens van mostrar amb claredat Lakoff i Johnson (1986) que les metàfores no eren neutres i que llur estructura nominal aportava gran informació respecte la concepció de cada realitat social. En aquest cas no pot ser més clar: els EBE han aparegut en el debat públic com un miratge que, en principi, té la capacitat de regular la matrícula viva als centres educatius. Una imatge, la de "regular la immigració" que fa referència a quelcom caòtic i que depassa la nostra capacitat de control.

Segons la nostra opinió, la força d'aquesta imatge és la que ha provocat que quatre espais (cinc amb la posada en marxa de l'EBE de Cornellà durant el curs 09-10) que han acollit pocs centenars d'infants i joves durant algunes setmanes, han tingut la capacitat de generar portades als diaris, obertures de telenotícies, debats polítics i educatius encesos, etc. En realitat no es parlava dels EBE, aquests eren un miratge sobre el qual es dipositaven les pors genèriques i els dubtes raonables de com organitzar els centres educatius on cada setmana hi arriba alumnat nouvingut. Els EBE han estat una actuació que ha vingut a regular, simbòlicament parlant, la matrícula viva. Una matrícula viva que, a través de les comissions d'escolarització, de la reserva de places de NEE, de la zonificació, del treball de les OMA, les OME, els plans d'acollida municipal, les aules d'acollida, els PEE, etc. feia anys s'intentava organitzar de la millor manera possible. Per això aquesta qüestió implícita, quan s'ha explicitat al llarg del treball de camp, sempre ha suscitat una certa ambigüitat en els actors polítics

i educatius. D'alguna manera s'esperava que l'EBE fos un "dic de contenció" i, en realitat, ha estat una peça més en un complex engranatge que fa anys que treballa per una millor acollida dels infants nouvinguts. Una (petita) peça que ha tingut uns resultats modestos respecte la "regulació de la immigració". En alguns casos els resultats han estat prou significatius i positius per a força actors, però modestos al cap i a la fi com correspon a un recurs de poques setmanes.

c) Adquirir l'hàbit escolar? El mirall de l'EBE.

Finalment, la tercera de les qüestions implícites respecte els EBE que hem pogut anar detectant és la que associa el pas pel recurs dels infants i joves per dotar-los de l'hàbit escolar necessari. Aquesta qüestió ha estat especialment recollida en els centres de secundària on la queixa cap als EBE per no haver fet prou bé la tasca en aquest àmbit ha estat important. D'alguna manera, els centres educatius demanaven a l'EBE que fos un espai on els infants i, sobretot, els/les joves aprenguessin "l'ofici d'alumne".

Aquest ofici té moltes implicacions: saber anar d'excursió, no posar pegues a l'hora d'anar a la piscina, portar sempre el material escolar pertinent, saber les normes bàsiques de l'aula i del pati, conèixer el fons i la forma de les relacions amb els docents i els discents, etc. En el treball de camp hem pogut veure que els EBE no han estat capaços de construir aquest hàbit, aquest ofici en els infants i, especialment, els joves, més enllà de les primeres fórmules de presentació formal en el moment d'arribada al centre. En canvi, l'aparició dels EBE ha provocat que els centres educatius explicitin i reclamin que, des del recurs, es construeixi un hàbit escolar i un ofici d'alumne en els infants i joves. A parer nostre, però, quan l'escola i, sobretot, l'institut demana això, el que està fent és projectar en els EBE tot un seguit de preguntes: Quin model d'alumne han de treballar els EBE? En quin model de relació docent – discent s'han de basar? Què i com és un bon alumne? Es tracta de preguntes que no tenen resposta unívoca en el sistema educatiu català actual i que, en canvi, cada centre s'ha de plantejar.

En el treball de camp, les demandes invocant que els EBE havien d'educar més "les normes", les regles, l'hàbit escolar, etc., han estat constants al llarg d'aquests dos anys de recerca. Són demandes que, de fet, remetent a les funcions bàsiques que han de dur a terme els propis centres escolars i a les construccions socials que els centres es representen envers els infants i joves estrangers. Així doncs, les demandes que es fan a l'EBE retornen com un mirall als centres i plantegen un interrogant central a les institucions i espais educatius actuals (escola, família, lleure, esport, etc.): des de quin model educatiu i escolar (rols, vincles, temps, espais, continguts, models educatius, etc.) es vol educar, i quines són les funcions bàsiques que han de dur a terme.

8.3 Les relacions dels espais EBE amb la ciutat

En primer lloc, fent un primer repàs a l'avaluació de l'EBE, ens podem preguntar quina és la continuïtat del treball de l'EBE; és a dir, per qui i com s'ha d'articular un projecte (educatiu) compartit entre els diferents espais i agents amb els quals s'ha de coordinar (OMA, OME, PEE, CNL, EAP, etc). No n'hi ha prou manifestant la voluntat de treball en xarxa per tal que aquesta manera de treballar esdevingui una realitat. Així doncs, caldria plantejar un projecte que, en diverses fases i de manera processual, doni les pautes al mateix EBE i als altres agents de com es va construint una xarxa de treball compartit.

En el debat sobre el lloc i l'articulació d'un recurs com l'EBE, podem afirmar que el treball dels elements més instrumentals, informatius i administratius ha estat valorat com a important, però alhora considerat, en certa manera, secundari en relació als elements expressius, emocionals, relacionals i de confiança. Aquests darrers elements, d'altra banda, han estat especialment valorats i destacats per part de les famílies en relació a l'EBE, també a causa de la mancança o debilitat en altres entitats, serveis i projectes.

Des d'aquest nivell **recomanem** en els recursos i serveis d'acollida:

Millorar el traspàs d'informació a diferents professionals dels centres de Secundària que poden formar part de la Comissió d'Atenció a la Diversitat com el professorat de pedagogia terapèutica o el psicopedagog del centre.

Fomentar una major coordinació amb els Serveis educatius i l'EAP per tal de donar una resposta més exhaustiva en els informes d'incorporació dels nois i noies als centres escolars.

Potenciar el coneixement dels contextos d'origen social i escolars dels nois i noies, per part de les professionals de l'acollida i el professorat de les aules ordinàries, amb l'objectiu de potenciar l'apropament a les diferents realitats.

Buscar la continuïtat dels lligams establerts a l'EBE entre les professionals i les famílies, al marc de les escoles ordinàries.

Les funcions de l'EBE posen en evidència les dificultats del sistema escolar i social català per donar una resposta d'èxit a les persones immigrades en el marc d'un projecte integrador i que fomenti una veritable cohesió social. És a dir, un projecte que contempli:

- Recepció i acompanyament de les famílies als centres educatius, donant respostes individualitzades a les pròpies necessitats i a les dels infants.

- Oferir informació sobre els recursos als que poden accedir i que facilitin els processos d'assentament inicials en el territori i l'impuls en l'establiment de xarxes relacionals de caràcter horitzontal.

- Potenciar la participació en els PEE com a primer pas a la participació ciutadana.

Cal vetllar perquè els recursos per a l'acollida no perdin les funcions d'integració en el territori i mantinguin només les funcions més vinculades a agilitar la incorporació als centres educatius. Per tant, és important que aquests dispositius treballin conjuntament amb l'OME, tal i com especifica la tècnica del programa LIC del Departament d'Educació⁴²: "El valor es crea a les OME. I aquest organisme ha de dependre tant del Departament –dels serveis educatius del territori- com del municipi". Però tampoc es pot perdre de vista la coordinació amb el PEE. **Recomanem** que els recursos per a l'acollida estableixin vincles de coordinació estables amb l'OME per poder treballar conjuntament en l'acollida dels infants i joves i famílies a la ciutat i que s'enforteixi la coordinació amb el PEE.

8.4 El treball socioeducatiu amb infants, joves i famílies

Els objectius relacionats amb el treball adreçat als infants i joves i les famílies han estat els més ben valorats en els apartats anteriors. Aquestes valoracions estan fonamentades en les observacions realitzades i en les entrevistes i reunions amb professionals interns i externs a l'EBE i amb les mateixes famílies. Amb tot, a continuació volem presentar alguns punts i elements de reflexió i propostes.

a) En relació al treball socioeducatiu amb infants i joves:

- No s'ha d'esperar que un recurs com l'EBE assumeixi el treball de les competències comunicatives de la llengua per substituir el treball de l'aula d'acollida. Aquest recurs circumscriu el treball amb infants i joves a la primera acollida i no té res a veure amb el que pot fer l'escola al llarg de l'escolarització obligatòria. **Recomanem** no fer més pressió del compte sobre aquest tema.
- L'actuació educativa de l'EBE amb infants i joves s'orienta a què els infants coneguin el funcionament i les normes de l'escola. L'espai d'acollida de l'EBE té una flexibilitat més àmplia que els centres escolars. Per això **recomanem** que el treball educatiu en els primers processos d'acollida combini el treball i les rutines escolars amb un treball educatiu més lúdic tal i com ja fa en aquests moments. La flexibilitat en la dinàmica educativa de l'EBE és possible i recomanable

⁴² Extret de l'entrevista a la tècnica del programa LIC del Departament d'Educació (13 de març de 2009).

- El reconeixement del lloc de procedència dels infants és un element que ha servit per establir comunicació entre els infants i joves que arriben a l'EBE. **Recomanem** dotar els recursos per a l'acollida amb materials didàctics i llibres en diferents llengües que serveixin com a referència per establir situacions comunicatives en les que els infants i joves puguin expressar sensacions en relació als diferents orígens i a l'experiència migratòria.
- L'EBE dóna a conèixer diferents costums i tradicions catalanes relacionades amb les festes de l'any. **Recomanem** que en els espais per a l'acollida també s'aprofiti el coneixement d'elements propis de la cultura dels infants i joves en la mesura que hi ha la possibilitat d'establir relació comunicativa, a través de fotografies o objectes que puguin servir com a punt de partida per a la comunicació.
- L'actuació dels espais per a l'acollida ha d'anar més enllà del treball d'adquisició de vocabulari de la llengua catalana seguint les pautes escolars, en un espai que no vol substituir el treball que fa l'escola. Per això és important assegurar la participació dels infants i joves en recursos de lleure de la ciutat durant l'estiu. És incoherent que els infants i joves no puguin assistir a recursos com casals d'estiu perquè no s'han previst beques per als infants i joves que han arribat a l'EBE durant el mes de maig. **Recomanem** que es potenciïn alternatives socioeducatives en el lleure a través del PEE.
- L'EBE es planteja com un recurs específic amb la funció de facilitar algunes estratègies bàsiques i comunicatives per adquirir seguretat dins el nou entorn escolar. En aquest cas, i de forma independent al disseny dels dispositius d'acollida, valorem de forma positiva la utilització dels materials de l'aula d'acollida existents encara que **recomanem** la utilització de material fotogràfic per a l'adquisició de vocabulari per substituir els dibuixos esquemàtics que demanen molta abstracció conceptual o dibuixos que s'associen a llibres de text per a infants.
- **Recomanem** que el Dossier d'activitats que cada infant i jove ha treballat als moments inicials de l'acollida – en aquest cas a l'EBE - es consideri, dins de l'aula d'acollida i al centre, com un material per a la comunicació de l'experiència educativa prèvia dins el sistema educatiu català.
- Les famílies valoren el treball acadèmic que es fa a l'EBE. Algunes d'elles manifesten que tot el que serveixi per conèixer les dinàmiques escolars ho consideren important per a la promoció social dels fills. D'aquesta manera algunes famílies i infants i joves valoren el fet dels deures com una manera d'aprofitar més l'aprenentatge. **Recomanem**

que les professionals de l'acollida siguin sensibles als casos i situacions dels infants joves i famílies i que ho puguin comunicar als centres.

- L'EBE ha fet emergir la manca d'oportunitats i d'alternatives formatives als joves que arriben amb 16 anys. Tot i que molts d'aquests nois i noies s'escolaritzen a 4rt d'ESO, el poc temps d'escolarització d'aquests joves, dificulta la superació escolar de l'ESO. D'altra banda les poques opcions d'educació post obligatòria a la ciutat fa molt difícil la possibilitat de trobar oportunitats educatives i professionals dignes per als joves entre 16 i 18 anys. Actualment l'escola d'adults i els programes de Transició al Treball es troben col·lapsats i no poden assumir l'arribada de tots aquests joves. **Recomanem** que es plantegin solucions integrals per oferir possibilitats d'orientació alternatives a aquesta població.

b) En relació al treball amb famílies:

- El treball socioeducatiu amb famílies ha estat un dels reptes del l'EBE. Les estratègies que necessiten les professionals per conèixer els interessos són canviants i cal que s'adaptin a les necessitats i possibilitats de les famílies per trobar quines són les activitats que poden ser motiu de participació. Per realitzar aquesta acollida, cal establir un lligam afectiu i detectar quin és el sentit educatiu d'aquestes activitats per a les persones a les quals s'adrecen. Les professionals de l'EBE no han desenvolupat només tasques informatives. Es recomana que el treball de pont que han fet les educadores amb les famílies es coordini al màxim amb l'Oficina municipal d'acollida i els diferents recursos de la ciutat (les escoles de persones adultes, Centres Cívics, Consorci de Normalització Lingüística activitats del Pla d'Entorn, etc.). **Recomanem** portar a terme actuacions en la línia d'experiències com la de les "famílies acollidores o guia"⁴³ que ja es duu a terme en dues escoles de la ciutat de Vic i en la qual, durant el curs 2009-2010, des del PEE i l'EBE, s'ha ampliat a la resta de centres. Aquests projectes són d'una gran complexitat i demanen dedicació i esforços de tots els implicats (recursos i serveis d'acollida, centres educatius i famílies). Són un clar exemple de la perspectiva qualitativa que es valora molt positivament per part de les famílies.
- Pel que fa a l'aprenentatge del català amb les famílies:
- **Recomanem** que el Consorci de Normalització Lingüística i les Escoles d'Educació de Persones adultes cerquin estratègies flexibles per tal de donar resposta a la demanda existent entre les famílies immigrades que

⁴³ Per a cada família nouvinguda s'assigna una família autòctona voluntària que es compromet durant un curs a introduir, explicar i acompanyar els estrangers en la seva incorporació a l'escola i a entomar tots els dubtes, inseguretats i pors que lògicament aquest procés implica.

arriben un cop començat el curs a la ciutat envers les possibilitats d'aprenentatge de la llengua catalana.

- **Recomanem** que es fomenti una major interacció lingüística entre la població immigrada i la població autòctona a través d'experiències reeixides com les parelles lingüístiques o les famílies guia (Vic), i buscar-ne de noves per obrir espais comunicatius comuns entre les persones que necessiten aprendre i utilitzar la llengua catalana i aquelles persones que ja la tenen com a llengua habitual.
- Les famílies han remarcat algunes vegades que la relació entre la família i l'escola es trenca en arribar als centres, sobretot als instituts. **Recomanem** que s'aprofundeixi el treball coordinat entre les educadores dels espais d'acollida, les tutores de les aules d'acollida i les assessores LIC amb la finalitat de promoure la transició des dels espais d'acollida inicial al conjunt dels professionals del centre escolar.

8.5 L'acollida dels infants i joves en relació a l'equitat

Al marge d'altres consideracions polítiques i socials, en la valoració dels Espais de Benvinguda Educativa probablement s'està reproduint un problema sovint detectat en el disseny i la implementació d'estratègies i dispositius específics per fer front a situacions de desigualtat educativa, amb més freqüència quan s'adrecen a sectors socials subalterns i alteritzats: resulta difícil reconèixer les contradiccions entre els discursos i els valors declarats, la realitat de les estructures d'atenció i les distants i desiguals experiències viscudes per part de l'alumnat de diversos orígens socials, culturals i ètnico-nacionals que en són els destinataris (Tort i Simó, 2007; Gibson i Carrasco, 2009).

És fonamental seguir interrogant i analitzant els efectes a mig i llarg termini dels processos endegats perquè poden revelar desajustaments socials més profunds que caldrà afrontar i cada vegada resultarà menys acceptable referir-se al fet que la societat catalana té encara una història massa breu en la recepció de la immigració internacional. Una veritable política inclusiva a nivell educatiu i social no pot baixar la guàrdia, ni establir justificacions conjunturals davant el perill d'oferir menors oportunitats socials per a sectors molt específics d'alumnat.

Aquesta reflexió crítica és un exercici de responsabilitat social. Perquè el que està en joc encara no és del tot visible, però ja ens hi estem acostant: és l'impacte de les experiències de segregació educativa i comunitària dels fills/es dels immigrants estrangers pobres a Catalunya. Hem de reconèixer i eradicar el més difícil de veure: el classisme i el racisme institucionals que afecta als més febles de la població escolar, autòctons i estrangers i que rebaixen les exigències d'equitat que han de conformar el nostre sistema educatiu.

En aquest darrer punt de les conclusions, volem plantejar el debat sobre l'equitat en les pràctiques de rebuda de l'alumnat a partir del treball de camp realitzat. La proposta de Demeuse i Baye (2005) ens permet analitzar l'acollida als municipis en relació a la igualtat en quatre dimensions:

- *Igualtat d'oportunitats formal.* Desigualtats econòmiques i socials, recursos culturals, nivells de formació familiars, accés als béns culturals, aspiracions, etc.
- *Igualtat en el tracte.* Diferències quantitatives en l'educació rebuda, durada d'escolarització, despesa, suport per part dels mestres, tracte rebut, segregació escolar...
- *Igualtat en els resultats interns.* Les competències adquirides a l'escola, el desenvolupament personal, currículum acadèmic, ...
- *Igualtat en els resultats externs.* Mobilitat social, beneficis individuals, beneficis col·lectius, etc.

Així doncs, la pregunta que ens fem és: són equitatius els models i les pràctiques de rebuda als infants i joves nouvinguts en els dos municipis estudiats amb els quatre EBEs i els corresponents centres educatius, en relació al model presentat?

Respecte a la igualtat d'oportunitats formal i de context, sembla evident que aquesta no s'acompleix, malgrat que també cal dir que els sistemes de rebuda poc poden fer en la majoria de casos. Els nivells educatius de les famílies, llurs recursos econòmics o la proximitat o llunyania a la institució escolar no són variables davant de les quals els sistemes d'acollida educativa puguin influir decisivament sinó, en aquest cas, dades a tenir en compte a l'hora de planificar la rebuda.

Quan parlem de la igualtat en el tracte, ja no podem dir el mateix. Sembla evident que els centres més propers al model normalitzador tenen el projecte i la capacitat de dispensar als infants i joves nouvinguts i les famílies, amb la complicitat de la comunitat, una rebuda i un procés d'escolarització millor que el dispensat especialment en el model només formal. A mig camí podem trobar els centres propers al model específic que, malgrat els esforços i voluntats, tenen el risc d'etiquetar els infants i joves fent que les pròpies expectatives quedin limitades. L'EBE, estaria ubicat en aquest darrer model i, com s'ha destacat al llarg de l'informe, malgrat que la disposició i l'acollida no escolar que realitza, aporta elements interessants per als infants i, especialment, per a les famílies, també és cert que des dels postulats del model normalitzador és un tipus de rebuda millorable.

Si analitzem la igualtat de resultats escolars, trobem que, malgrat no puguem analitzar amb les dades de la recerca l'impacte d'un o altre model sobre els mateixos, altres fonts ens permeten afirmar que aquells centres que treballen d'una manera normalitzadora, amb un projecte, en forta relació amb les famílies i la comunitat, tenen la capacitat de sobreposar-se a l'efecte composició (tipus d'alumnat) i construir "escoles multiculturals d'èxit acadèmic" (Gillborn, 2008). És a dir, quan parlem dels resultats acadèmics, s'ha pogut comprovar com diverses escoles del país han

aconseguit subvertir composicions socials desfavorables gràcies a plantejaments normalitzadors que, defugint posicions conformistes o resignades, advoquen per una excel·lència escolar, mitjançant projectes pedagògics i didàctics forts. En canvi, per a les escoles que treballen des de models d'especificitat i sobretot formal, aquesta capacitat és molt més baixa o nul·la. Finalment, en relació als resultats externs, cal dir que no disposem de dades de trajectòries d'estudiants d'estudis longitudinals, que ens permetin fer afirmacions al respecte.

Així doncs, com a conclusió de l'apartat caldria reflexionar al voltant de les consideracions de J. Gimeno Sacristán (2005) quan en un dilema es preguntava per dues alternatives davant de la rebuda. En un cas (model específic i formal) la pregunta és "què pot fer l'escola per la diversitat", en l'altre (normalitzador) l'interrogant canvia i es demana "què pot fer la diversitat per l'escola". La poca mutació que, de forma general, hem constatat de les estructures, les dinàmiques, les cultures i les gramàtiques escolars davant d'un fet tant significatiu com l'acollida dels nous nens, podem dir que de forma majoritària, els centres semblen haver escollit la perspectiva d'escola específica o formal. Una rebuda en termes de compensació o de dèficit des de les quals també parteix l'EBE, malgrat que, com hem dit, la concreció d'aquests models pugui aportar elements positius als infants, joves, famílies i comunitat. En tot cas, el debat continua obert al voltant del perquè no s'han plantejat de manera global (projecte) la possibilitat que l'arribada d'aquesta nova diversitat esdevingui una oportunitat per a fer una escola normalitzada i millor, que sigui capaç d'acollir i portar fins a l'èxit acadèmic a tothom, malgrat les evidents dificultats del repte.

Impacte científic

- Acceptació de la comunicació de COLLET, J.; SIMÓ, N. i TORT, A. "*Reception and schooling of children of immigrant families: Devices, networks and institutions in the local context. Analysis of a case*" al ECER Helsinki 2010. Del 25 al 27 d'agost de 2010.
- Publicació de l'article COLLET, J.; SIMÓ, N. i TORT, A. (2010) "Espacios de Bienvenida Educativa (EBE): luces y sombras en torno a su implantación". *Organización y Gestión Educativa*. Núm. 2. Març i abril. Núm. LXXXII-Any XVIII, pàg. 31-33.
- Realització de sessió de formació a professionals de l'educació interessats en l'acollida escolar i social: mestres d'aula d'acollida, assessors LIC, educadors socials,
- Realització d'un seminari de construcció sobre els Espais de Benvinguda Educativa el dia 17 de juny de 2010 a la Universitat Autònoma de Barcelona per donar a conèixer i debatre els resultats.
- Previsió de publicació a diferents revistes adreçades a professionals de l'educació: Cuadernos de Pedagogía, Guix, Revista de Educación Social

- Previsió de publicació a revistes científiques: Revista de Educación, Revue Européenne de Migrations, European Education Research Journal

9. Bibliografia

- Alegre, M.A. (2005) *Educació i immigració l'acollida als centres educatius*. Mediterrània. Barcelona.
- Augé, M (1992) *Los no lugares. Espacios de anonimato*. Gedisa. Barcelona.
- Brind, T., C. Harper, K. Moore (2008) *Education for Migrant, Minority and Marginalised Children in Europe*, a report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme [en línia: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/children_20080131/review_20080131.pdf]
- Caldas, S.J. i Bankston, C. (1998): "The Inequality of Separation: Racial Composition of Schools and Academic Achievement", *Educational Administration Quarterly*, 34 (4), p. 533-557.
- CARBONELL, J.; TORT, A. (2008), *L'educació catalana a la premsa*. Barcelona: Fundació Bofill. Col. Informes Breus, núm. 13.
- Carrasco, S. (2008) Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives, a *Revista Nous Horitzons*, 190, 31-41 [en línia: <http://noushoritzons.cat/sections/revista>]
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., i Bertran, M. (2009) Segregació escolar i immigració a Catalunya: aproximacions etnogràfiques, *EMIGRA Working Papers*, 126 [en línia: <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/content/emigra-working-papers-4>]
- Collet, J. (2009) *El treball en xarxa: una proposta conceptual*. http://www.fbofill.cat/trama/pdfs/congres/marc_conceptual_treball_xarxa_collet.pdf
- Demeuse, M., & Baye, A. (2005). *Pourquoi parler d'équité ?* In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 149-170). Bruxelles :De Boeck.
- Dronkers, J; Avram, S (2009) *Choice and Effectiveness of Private and Public Schools. A New Approach*" Zeitschrift für Pädagogik, 2009, 55, 895-909. Un état du débat". *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 34.
- El PUNT (22/07/09) "Els EBE de Reus han format 115 nouvinguts durant el curs abans d'escolaritzar-los", signada per N. Serret. [en línia: <http://www.elpunt.cat/noticia/article/2-societat/16-educacio>]

- Ferrer, F., et al. (2009) *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*, Barcelona: Fundació Bofill [en línia: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/>]
- Gillborn, D. (2008) *Conspiracy? Racism & Education: Understanding Race Inequality*, Londres: Routledge
- Generalitat de Catalunya (2009a), Pla LIC. Educació i convivència intercultural. Disponible a: <http://www.upf.edu/unesco/temes/legislacio/pla.pdf>
- Generalitat de Catalunya (2009b), Pla LIC. Educació i convivència intercultural. Annex 1: Aules d'acollida Novembre 2009. Disponible a: http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/annex1_aules_nov_09.pdf
- Gimeno Sacristán, J (2005) "Diversitat i desigualtat a l'escola" A: Papers d'Educació nº 1. <http://papers.uvic.cat/files/2009/11/gimeno-entrevista.pdf>
- Gibson, M. & S. Carrasco (2009) The education of immigrant youth: some lessons from the US and Spain, a *Theory Into Practice*, 48:4, 249 – 257 [en línia: <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/content/publicacions>]
- Lakoff, G.; Johnson, M (1986) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Narciso, L. (2010). *Immigració i educació a la premsa. El cas dels Espais de Benvinguda Educativa*. Màster interdisciplinari en migracions contemporànies. Doc.multicopiat
- Nusche, D. (2009) *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*, OECD Education Working Papers, 22 [en línia: <http://www.ois.oecd.org/ois/2009doc.nsf/linkto/edu-wkp%282009%291>]
- OECD (2010) Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance, OECD Reviews of Migrant Education [www.oecd.edu/migration]
- OECD (2010) Closing the Gap for Immigrant Students: Policy Tools, *OECD Reviews of Migrant Education* [www.oecd.edu/migration]
- OSONA.com (17/11/2009) "El Síndic de Greuges no troba segregació en els EBE de Vic"
[\[http://www.osona.com/noticia/17115/sindic/greuges/troba/segregacio/ebe/vic\]](http://www.osona.com/noticia/17115/sindic/greuges/troba/segregacio/ebe/vic)
- Parlamento Europeo (2009) *Resolución del 2 de abril del Parlamento Europeo sobre la educación de los hijos de los migrantes (2008/2328(INI))*. Bruselas: Comité de Cultura y Educación [en línia: www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do]
- Roca, E. (2009) Comprensivitat, agrupaments homogenis i fracàs escolar a l'ESO, a Ferrer, F. (dir) *L'estat de l'educació a Catalunya*. Barcelona:

Mediterrània i Fundació Bofill, 291-326 [en línia:
<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/>]

- Runnymede Trust (2003) *Complementing Teachers: A Practical Guide to Promoting Race Equality in Schools*. Londres: Granada Learning.
- Siqués, Carina (2008) *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya; Descripció i avaluació dels resultats*. Tesis Doctoral, Girona: UDG.
- Síndic de Greuges (2008) *La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari* [En línia:
http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio_escolar_web.pdf]
- Tort, A.; Simó, N. ([2007]2009) Percepciones, análisis y propuestas acerca de la puesta en práctica de actuaciones para la atención a la diversidad en algunos centros educativos, a *EMIGRA Working Papers*, 86 [en línia:
<http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/content/emigra-working-papers-4>]
- Van Dijk (2003), *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Vila, I; Siqués, C; Roig, T. (2006) *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Graó. Barcelona.
- Vila, I; Siqués, C; Roig, T. (2007) "Educació i immigració. On és el problema?" a T. Montagut (coord.) *Societat Catalana 2007*. Barcelona, Associació Catalana de Sociologia, IEC,